

TARTU ÜLIKOOL
Eesti keel võõrkeelena

EMAKEEL JA
TEISED KEELED II

18.-20. oktoober 1996

Ettekanded

TARTU

TARTU ÜLIKOOL
Eesti keel võõrkeelena

EMAKEEL JA TEISED KEELED II
18.-20.oktoober 1996

Ettekanded

Toimetanud Raili Pool

TARTU
1996

ISBN 9985 - 60 - 282 - X

AS Vali trükikoda
Silla 2, EE2353 Põltsamaa

Saateks

Käesolev kogumik sisaldab enamikku 18.–20. oktoobril 1996 Tartus peetud konverentsi “Emakeel ja teised keeled II” ettekannetest, mida on autorite poolt hiljem mõnevõrra täiendatud. Lisaks avaldatakse paar artiklit, mis küll esitamiseni ei jõudnud, aga mis oma temaatika poolest ülejäänutega loogiliselt sobivad. Toimetaja töö on piirdunud vormilise ühtlustamise ja kohati vähese keelelise redigeerimisega.

Konverentsi töö toimus kolmes sektsioonis (*Kontrastiivne lingvistika; Keeleõppe metoodika ja keeleoskuse kontroll; Keel ja ühiskond*).

Eesmärk, mida nii ettekannete kui kuluarikeskustelude kaudu püüti saavutada, oli viia eesti lingvistika ja Eesti keelesituatsiooni taustal kokku idast ja läänest pärit uurijaid, kelle töö ühel või teisel määral on seotud ühes ühiskonnas räägitavate, õpitavate ja õpetatavate keelte vaatlemisega.

Konverents toimus Sihtasutise Fenno-Ugria poolt korraldatud hõimupäevade raames ja aitas võrrelda eesti keele kui riigikeele funktsioneerimise probleeme kaugemate sugulaskeelte sarnaste probleemidega.

Oleme tänulikud ettekannete autoritele, kõigile meiega koostööd teinud isikutele ja organisatsioonidele. Eriline tänu kuulub konverentsi finantseerijatele — Avatud Eesti Fondile ja Eesti Teadusfondile.

Jõulukuul 1996

Raili Pool ja Jüri Valge

KIELIKYLPYLÄISTEN ENSIKIELEN TAIDOT

Marjatta Elomaa
Vaasa

1 JOHDANTO

Kielikylpy on vieraan kielen omaksumisen malli, jossa kieli opitaan käyttämällä sitä mielekkäissä tilanteissa. Kieli ympäröi oppilaita päiväkodissa ja koulussa, kun opettajat puhuvat heille opeteltavaa kieltä.

Suomessa alkoi kanadalaistyyppinen **varhainen täydellinen kielikylpy** ensimmäisenä kaksikielisessä Vaasassa vuonna 1987. Nykyään kielikylpykouluja on jo monella paikkakunnalla lähinnä ruotsinkielisellä rannikkoseudulla ja pääkaupunkiseudulla. Kielikylvyssä äidinkieleltään enemmistöön kuuluvia suomenkielisiä lapsia opetetaan päiväkodista lähtien vähemmistön kielellä, niin että toiminta tapahtuu ruotsiksi. Opettaja on kaksikielinen, mutta hän ei puhu oppilaille suomea. Koulun oppiaineissa äidinkielen osuus kasvaa vähitellen, niin että se on yläasteen lopulla suurin piirtein tasan ruotsin kielen osuuden kanssa. Kielikylpyläisille opetetaan myös englantia ja myöhemmin muitakin vieraita kieliä kielikylpymenetelmällä. (On olemassa myös suomen ja englannin kielen kielikylpyä.) Kielikylvyssä kieli on siis väline, ei päämäärä. Opetusmenetelmiin kiinnitetään erityistä huomiota.

Suomessa ruotsia toisena kielenä opiskeltaessa ei kielisukulaisuudesta ole apua, koska maan viralliset kielet kuuluvat eri kieliryhmiin: suomi on suomalais-ugrilainen kieli, ruotsi kuuluu germaanisiin kieliin. Eroja on paljon (varsinkin suomen kielen sijaitseminen 15 sijamuotoineen). Toisaalta sukulaisuuden puuttumisesta voi olla etuakin: kielen ilmiöt osataan pitää hyvin erillään, kun kielet ovat riittävän erilaiset, ja siksi kielikylvyn kielipareina suomi ja ruotsi lienevät hyvät.

2 KIELIKYLPYKIELEN OMAKSUMINEN

Kanadassa on tutkittu kielikylpyä jo yli 20 vuotta, ja erilaisia raportteja on julkaistu noin tuhat (Björklund 1996: 20). Siellä kielikylvyn tulokset ovat olleet hyviä. Tutkimustulokset osoittavat, että kielikylpy edistää oppilaan älyllistä kehitystä ja luovuutta. Oppilaista tulee kielellisesti tietoisempia kuin yksikielisistä, koska he omaksuvat kaksi kielijärjestelmää. Oppilaiden äidinkieli kehittyi kuitenkin yhtä hyvin kuin yksikielisillä.

Kielikylpyläisten toisen kielen taidot taas kehittyvät huomattavasti paremmin kuin perinteiseen kielenopetukseen osallistuneiden. Muissa aineissa tiedot ovat samaa tasoa kuin yksikielisillä oppilailla.

Vaasan yliopiston pohjoismaisten kielten laitoksella on tehty kielikylpytutkimusta heti alusta, eli vuodesta 1987 lähtien. Siv Björklund on tutkinut kahta ensimmäistä kielikylpyryhmää esikoulusta neljännelle luokalle asti. Hänen mukaansa ensimmäiset esimerkit ruotsin kielen tuottamisesta ilmenevät kielikylvyssä hyvin varhain: jo toisena päiväkotipäivänä opettajat kirjasivat lasten ensimmäiset ruotsinkieliset lausahdukset. (Vesterbacka 1991: 72.)

Kielikylpylapset oppivat ruotsin kieltä aluksi **holofraasien** avulla. He eivät tunnista tietyn ilmauksen yksittäisiä sanoja, vaan opettajan tietyssä sosiaalisessa yhteydessä säännöllisesti toistamat ilmaukset opitaan ymmärtämään kokonaisuuksina, kielellisinä rituaaleina:

- *Tack för maten.*
- *Varsågod.*
- *Vi ska gå ut.*
- *Vi ses imorron.*

Koodinvaihtoa esiintyy kielikylvyssä varsinkin sen alkuvaiheissa, kun toisen kielen sanasto on vielä niin niukkaa, että sitä pitää "paikata" ensikielen sanoilla. Siv Björklundilla on koodinvaihdosta esimerkkejä sekä suullisista että kirjallisista testeistä (1996: 69–84):

- *Pitäisikö laittaa regnjackan päälle?*
- *Skriva ekana namn.*
- *Öppna häkkis dörr*
- *Meillä on lelupäivä i morgon.*

Björklundin mukaan ruotsin kielen tuottaminen kehittyi kielikylpyläisillä nopeasti. Ensimmäisellä ja toisella luokalla kielikylpyläisten tuotokset olivat noin kolmasosa verrokkien tuotoksesta, mutta jo kolmannella ja neljännellä luokalla he saavuttivat vertailuryhmän.

Vaikka kielikylpyläisten sanastollinen kehitys oli hyvä, tulokset osoittivat, että oppilaille pitäisi tarjota lisää harjoittelumahdollisuuksia myös koulun ulkopuolelta, jopa arkikielen ja small talkin harjoittelua pidetään tärkeänä. Kanadalaisten tietojen mukaan murrosiässä jotkut kielikylpyläiset rupeavat käyttämään keskenään ensikieltä enemmän kuin alemmilla luokilla, vaikka toisen kielen taidot ovat jo paremmat. Syynä on se, että he eivät hallitse nuorison kieltä ja slangia kielikylpykielellä.

3 KIELIKYLPYLÄISTEN KIRJOITELMIEN ENSIKIELI

Kielikylvyn yhteydessä nousee esiin kysymys siitä, miten kielikylpy vaikuttaa lasten ensikielen taitoihin. Olen lisensiaatin työssäni (1996) tutkinut Vaasan ensimmäisten kielikylpyoppilaiden ensikielen taitoja saadakseni selville, onko ruotsin kielen kielikylvyllä mahdollisesti ollut vaikutusta äidinkielen kehittymiseen. Materiaalina on kielikylpyluokan 20 oppilaan ja saman koulun suomenkielisen rinnakkaisluokan 14 oppilaan neljännellä luokalla suomeksi kirjoittamat tekstit. Tarkasteluni kohteena on oppilaiden kirjoitelmien pituus, virheiden esiintyminen, sanasto ja virkerakenne.

Neljännen luokan oppilaat eivät 20 minuutissa kovin pitkiä tekstejä ehdi kirjoittaa. Kielikylpyläisten **kirjoitelmien pituuden** keskiarvo on 57,2 sanaa ja vertailuryhmäläisten kirjoitelmien keskipituus 96,2 sanaa, eli vertailuryhmäläisten kirjoitelmat ovat melkein kaksi kertaa pitempiä kuin kielikylpyläisten. Kuitenkin sukupuolten välinen ero on vielä jonkin verran suurempi kuin ryhmien välinen ero, koska poikien tekstien pituus on keskimäärin 51,5 sanaa ja tyttöjen tekstien pituus 94,9 sanaa. Oppilaiden väliset erot ovat erittäin suuret: pisin teksti on pituudeltaan 155 sanaa ja lyhin 12 sanaa.

3.1. Virheanalyysia

Oikeinkirjoituksessa ruotsin kielen vaikutus näkyy selvimmin kahdessa oikeinkirjoitusasussa: *i lojnen* ('iloinen') ja *saj* ('sai'). Kielikylpytyttöillä on virheitä vain suunnilleen saman verran kuin vertailuryhmäläisillä, joilla taas ei ole juurikaan eroja tyttöjen ja poikien oikeinkirjoitustaitojen välillä. Sen sijaan kielikylpypoikien oikeinkirjoitus horjuu muita enemmän, heiltä esimerkiksi puuttuu melko paljon kaksoiskonsonanttien toisia kirjaimia:

voiti, siten, kaliolla, liikua, pikuisen, loiki, rakenan, moiti, menään.

Päinvastaisia esimerkkejä, että konsonantteja on liikaa on myös:

pittuutta, silli ('siili') *ja lopullta.*

Vokaalien pituuden merkitseminen on tuottanut ongelmia vähemmän kuin kaksoiskonsonanttien pituus, vaikka oppilaat kirjoittavatkin

käärmen, kotin, pokali, eeräänä, sili, mahan, keevällä ('keväällä').

Konsonanttien ja vokaalien kesto- ja pituusvirheiden syynä saattaa olla ruotsin kielen vaikutus, koska ruotsissa konsonanttien ja vokaalien pituuden merkintä on erilaista kuin suomessa. Vaikka kielikylpyläiset ovat

neljännelle luokalle asti enimmäkseen kirjoittaneet ruotsiksi. ruotsin erilaiset oikeinkirjoitusperiaatteet eivät pahemmin ole sekoittaneet heidän suomen kielen oikeinkirjoitustaan.

Yhdistämiseen ja sanajakoon liittyvät virheet ovat tyypillisempiä vertailuryhmäläisille kuin kielikylpyläisille, jotka hallitsevat yhdyssanat verrokkeja paremmin. Kielikylpyryhmässä on kirjoitelmaa kohti kirjoitettu virheellisesti erikseen 0,5 yhdyssanaa, kun vertailuryhmässä tapauksia on 1,5 eli kolminkertainen määrä. Esimerkiksi

*koti metsään, aamu lenkille, juusto palasta, taika kivi,
talon väki, vatsan puruja, kiven koloon, lehmän maito
kilpailu.*

Vertailuryhmässä on myös erikseen kirjoitettavia sanaliittoja kirjoitettu enemmän virheellisesti yhteen. Tällaisista ovat esimerkkeinä

*kerennyttenenmin, matkanvarrella, äitinsäviereen,
tietäpitkin,
siitäpäivästälähtien, Simo-siilinluonakylässä, hädintuskin,
kokoajan.*

Virheiden syynä voi olla ääntämys, jossa kuuluu vain yksi pääpailollinen tavu, mutta miksi virheitä ei ole kielikylpyläisillä?

Kahden kielen samanaikainen oppiminen näyttää edistävän kielikylpyläisillä käsitteiden hallintaa, jota tarvitaan yhdyssanojen hahmottamisessa, koska heidän yhdyssanojen oikeinkirjoituksensa on selvästi parempi. Molemmissa ryhmissä pojat tekevät yhdyssanavirheitä tyttöjä vähemmän.

Muita kuin oikeinkirjoitusvirheitä on aineistostani löytynyt oikeastaan yllättävän vähän. Suurin osa subjektin ja predikaatin **kongruenssivirheistä** on kielikylpyläisillä. Se saattaa johtua siitä, että puhekieli ei tarkkaile tätä suhdetta yhtä tarkasti kuin suomen kirjakielessä tehdään. Esimerkiksi löytyy seuraavia virheitä:

- *piikit osui* ('osuivat')
- *käärme ja lehmä hyppi* ('hyppivät') *pituutta*
- *sanoi* ('sanoivat') *jänis ja siili*.

Omistusliite puuttuu kielikylpyläisiltä hieman useammin kuin verrokeilta, mutta näitä tapauksia on kuitenkin vain muutama:

- *hänen kaveri* ('kaverinsa')
- *meidän kanssa* ('kanssamme')
- *ei tämä ole sinun juomaa* ('juomaasi').

Ilmiö voi olla puhekielen vaikutusta, sillä suomen puhekielessä parhaillaan tapahtuvista muutoksista yhtenä näkyvimpinä pidetään omistusliitteen väistymistä. Ilmiön syynä pidetään mm. eräänlaista

nuorison kielikapinaa ja mm. englannin kielen vaikutusta. (Paunonen 1995: 501–528.)

Molemmissa edellisissä virhetyypeissä tulee mieleen myös ruotsin kielen vaikutus. Ruotsissahan ei ole samanlaista subjektin ja predikaatin taivutuksen välistä kongruenssia eikä omistusliitettä, ja juuri kielikylpyläisillä on näitä virhetapauksia enemmän.

Kielen eri **rekisterit** ovat hyvin neljäsluokkalaisten hallinnassa. Oppilaat eivät käytä kirjoituksessaan slangia, murre sanoja tai puhekielisyyksiä juuri lainkaan. Ainoa slangisana on *konari*. Murteellisuuksia saattavat olla

tiätysti, tuala, sielä, misä, vieresä, pittuutta, yrillämäs
(‘yrittämässä’), *tehä, tekis, sano, purasi, vihanen, ilonen,*
maitoo,

mutta kysymyksessä voivat olla oikeinkirjoitusvirheetkin. Puhekielen vaikutusta voi nähdä joissakin tapauksissa, ja kielikylpyläisillä sitä on havaittavissa enemmän. Syynä lienee se, että kielikylpyläisten muodollinen suomen kielen opetus on neljännelle luokalle asti ollut melko vähäistä eivätkä oppilaat ole koulussa käyttäneet suomen kieltä kirjallisesti kovinkaan paljon.

Välimerkkien käyttö kirjoituksen yksiköiden osoittamisessa horjuu molemmilla ryhmillä erittäin paljon, mutta kielikylpyläisten välimerkkien käytön taidot ovat neljännellä luokalla selvästi huonommat. Ero johtunee opetuksesta.

3.2 Sanasto

Sanastossa ei ryhmien välillä ole kovin suuria eroja. Suhteellisin osuuksina kaikista **sanaluokista** kielikylpyläiset käyttävät substantiiveja runsaammin kuin vertailuryhmäläiset. Uutta kieltä opeteltaessa konkreettiset substantiivit opitaan ensin, koska ne sisältävät paljon informaatiota. Ruotsin kielessä kielikylpyläiset suosivat ennen muuta substantiiveja (Björklund 1996: 95), mutta voisiko kielikylpy vaikuttaa myös ensikieleen niin, että kielikylpyläisillä substantiivien osuus on suurempi kuin verrokeilla? Myös partikkelien prosenttiosuus käytetyistä sanaluokista on kielikylpyläisillä hieman suurempi. Se johtuu siitä, että heillä on mm. enemmän konjunktioilla alkavia sivulauseita.

Verrokeilla taas on pronominien käyttöosuus suurempi kuin kielikylpyläisillä, eli he korvaavat substantiiveja pronomineilla mm. toiston välttämiseksi. Vertailuryhmäläiset käyttävät sanaluokista jonkin verran enemmän myös verbejä, adjektiiveja ja numeraaleja, mutta erot ovat pienet.

Substantiiveista ja verbeistä olen laskenut vain kerran esiintyvien **hapaks legomenon** -sanojen osuudet käytettyjen sanojen määrästä. Molemmissa sanaluokissa tulos on samanlainen: vertailuryhmäläisillä HL-sanojen osuus on hieman suurempi, eli he käyttävät substantiiveja ja verbejä monipuolisemmin kuin kielikylpyläiset. Erot eivät kuitenkaan ole suuret.

Sanaluokkien käytön perusteella voidaan luonnehtia kirjoitelman tyyliä ns. **tiheyden indeksin** avulla. Tiheän tekstin sanonta on asiapitoista, aineellista ja keskitettyä. Kielikylpyläisten teksteistä saadaan suurempi tiheyden indeksi kuin vertailuryhmäläisten. Vaikka ero ei ole suuri, vaikuttaa siltä, että vertailuryhmän tekstit ovat tyyliltään lavertelevampia ja värikkäämpiä.

Kun olen tutkinut sanaston monipuolisuutta kahden eri indeksin avulla (**Guiraud'n indeksi**, **M-luku**), olen saanut vertailuryhmäläisille hieman suuremmat indeksit, mikä osoittaa, että heidän sanastonsa on monipuolisempaa kuin kielikylpyläisten sanasto. Kun olen verbeistä ja substantiiveista laskenut sanojen keskitaajuutta kuvaavan luvun (**TTR**), arvot osoittavat kielikylpyläisten toistavan samoja verbejä ja substantiiveja hieman useammin kuin vertailuryhmäläiset, joilla vaihtelu on suurempaa. Molemmissa ryhmissä verbit toistuvat vähemmän kuin substantiivit.

3.3 Virkerakenne

Virkerakennetta on vaikea tutkia, koska oppilaat eivät itse jaksottele tekstejään riittävästi. Ala-asteen oppilaiden virkerakenteelle on tyypillistä **ketjuvirke** eli lauseketju, jossa lauseet liitetään peräkkäin useimmiten *ja*-sanalla ilman todellista rinnasteisuutta. Ketjuja yhdistäviä sanoja *ja*, *ja sitten*, *niin*, *sitten*, *niin sitten*, *ja niin* ja *mutta* voidaan pitää tietyntylaisina välisanoina. Eri lauseet säilyvät ketjussa irrallisina kokonaisuuksina, eikä välisanoilla ole niiden tavanomaista lauseopillista tehtävää, vaan ne ovat eräänlaisia siirtymiä lauseesta toiseen. Ketjuvirketyyliä on noin kahdella kolmasosalla kirjoittajista. Kielikylpyläisillä ketjuja on enemmän, ja heidän ketjunsäilytyksensä ovat selvästi pitempiä kuin vertailuryhmäläisten ketjut. Puhekieli vaikuttaa asiaan.

Olen jaksottelussa käyttänyt Lomanin ja Jörgensenin (1971) **makrosyntagmaperiaatetta**. Makrosyntagmojen määrän keskiarvo on kielikylpyläisillä 9,2 ja vertailuryhmäläisillä 18,3 kirjoittajaa kohti, eli vertailuryhmässä "virkkeitä" on kirjoittajaa kohti kaksi kertaa enemmän. Suurin keskiarvo on vertailuryhmän tyttöillä (23,5) ja pienin kielikylpylöillä (7,9). Ero on kolminkertainen. Tekstien pituusero vaikuttaa tulokseen.

Virkkeen pituuden keskiarvo on kielikylpyläisillä 6,2 sanaa ja verrokeilla 5,3 sanaa, eli kielikylpyläisten ilmaukset ovat sanan verran pitempiä.

Vertailuryhmäläisillä on **päälauseita** kirjoittajaa kohti enemmän kuin kielikylpyläisillä. Syynä on heidän kirjoitelmiensa suurempi pituus. Kuitenkin myös päälauseen esiintyminen yksinäislauseena on vertailuryhmässä yleisempää kuin kielikylpyryhmässä, koska vertailuryhmän päälauseista käytetään yksinäislauseina 66,4% ja kielikylpyryhmän 56,2%. Yksinkertaisinta, pelkän päälauseen sisältävää ilmausta käytetään siis enemmän vertailuryhmässä kuin kielikylpyryhmässä.

Kielikylpyläisillä on lauseista **sivulauseita** 20% ja verrokeilla 11,4%. Myös indeksi, joka kuvaa sivulauseiden ja lauseenvastikkeiden määrää pää- ja sivulauseiden summasta, on kielikylpyläisillä selvästi suurempi kuin vertailuryhmäläisillä. Kielikylpyläisillä on myös verrokkeja enemmän tapana aloittaa ilmaus sivulauseella, mitä pidetään vaikeampana rakenteena kuin päälauseella aloittamista. Virkkeen pituuden ja sivulauseiden käytön perusteella kielikylpyläisten virkerakenne näyttää siis monimutkaisemmalta kuin verrokkien.

Vaikka kielikylpyläisillä on enemmän sivulauseita kuin vertailuryhmäläisillä, ei vertailuryhmä kuitenkaan korvaa sivulauseita **lauseenvastikkeillakaan** kovin paljon, koska niitäkin on kielikylpyryhmässä enemmän. Tosin lauseenvastikkeita on käytetty vain vähän. Niiden käyttö kuitenkin osoittaa, että kielikylpyläiset hallitsevat virkerakenteet hyvin.

Edellä esiin tulleen verrokkien virkerakenteen yksinkertaisuuden yhdeksi syyksi osoittautuu varsinkin vertailuryhmän tyttöjen suositamat suorat esitykset, jotka usein ovat hyvinkin lyhyitä **repliikkejä**, esimerkiksi
no, kyllä, voi harmi, rätärätä, mutta miksi, ei, en minä, käärme, ei.

Tämäntyyppiset ilmaukset lyhentävät virkkeiden pituuksia ja ovat yksinäislauseita.

Toinen seikka, joka vähentää esimerkiksi sivulauseiden määrää, on se, että verrokkit ovat käyttäneet **attribuutteja** kaksi kertaa enemmän kuin kielikylpyläiset: keskiarvot ovat 8,4 ja 4,1 attribuuttia kirjoittajaa kohti. Kun kielikylpyläiset käyttävät sivulauseita, verrokkit saattavat ilmaista asiat attribuuttirakenteilla. Esimerkiksi seuraavassa sivulause pidentäisi ilmausta:

Olipa kerran siili Simo. » 'Olipa kerran siili, jonka nimi oli Simo.'

Attribuutti-ilmaus on lyhyt yksinäislause, mutta tiiviisti pakattu informaatio on yhtä suuri kuin pää- ja sivulauseen yhdistelmässä.

Kolmantena verrokkien ilmauksia mahdollisesti lyhentävänä seikkana voivat olla **yhdyssanat**. Ryhmissä yhdyssanojen käytön keskiarvoksi tulee kielikylpyläisillä 1,5 ja verrokeilla 1,9 yhdyssanaa kirjoittajaa kohti, eli vertailuryhmäläisillä on yhdyssanoja hieman enemmän. Verrokkit siis saattavat tekstissään kielikylpyläisiä useammin korvata relatiivisen sivulauseen yhdyssanalla (*nukutusaine* » 'aine, joka nukuttaa'), mikä vähentää sivulauseiden määrää ja ilmausten pituutta.

4 LOPUKSI

Tulosteni mukaan vertailuryhmäläisten tekstit ovat melko usein parempia, mutta kielikylpyläisten tulokset päihittävät vertailuryhmän saavutukset esimerkiksi yhdyssanojen oikeinkirjoituksessa ja sivulauseiden käytössä. Toisaalta sukupuolten välinen ero voi olla suurempi kuin ryhmien välinen ero. Tyttöjen tulokset ovat yleensä paremmat kuin poikien. Ääripäinä ovat usein verrokkitytöt ja kielikylpylapojat, mutta aika usein kielikylpyläiset ovat keskenään tasaisempia ja sijoittuvat verrokkityttöjen ja -poikien väliin. Oppilaiden välillä on suuria eroja, ja pienessä aineistossa yksittäistapauskin vaikuttaa paljon tuloksiin. Myös tekstien pituuserot näkyvät monissa tuloksissa.

Esimerkiksi se, että kielikylpyläiset kirjoittavat lyhyempiä tekstejä, käyttävät vähemmän välimerkkejä tai tekevät enemmän virheitä oikeinkirjoituksessa varmasti kohentuu luokkatason ja suomenkielisen muodollisen opetuksen ja harjoituksen osuuden noustessa. Syytä huoleen kielikylpyläisten äidinkielen kehityksen suhteen ei tulosteni pohjalta näytä olevan.

Kielikylpyläisillä tietoisuus kielestä on yleensä kehittyneempi, ja he tajuavat asioita hyvin äidinkielessäkin, kun heillä on kontrastiivinen mahdollisuus kahden kielen ansiosta. Kielisukulaisuuden puuttuminen suomen ja ruotsin väliltä pitänee myös kielet hyvin erillään.

LÄHTEET

Björklund, S. 1996. *Lexikala drag och kontekstualisering i språkbadselevers andraspråk*. Acta Wasaensia No. 46. Språkvetenskap 8. Universitas Wasaensis.

- Elomaa, M. 1996. *Kielikylpylasten äidinkielliset kirjoitelmat*. Filosofian lisensiaatin työ. Nykysuomen ja kääntämisen laitos, Vaasan yliopisto.
- Loman, B. & N. Jörgensen 1971. *Manual för analys och beskrivning av makrosyntagmer*. Lundastudier i nordisk språkvetenskap, Serie C nr 1. Studentlitteratur, Lund.
- Paunonen, H. 1995. Puhesuomen muuttuva omistusmuotojärjestelmä. *Virittäjä* 4, 501–531.
- Vesterbacka, S. 1991. *Elever i språkbadsskola*. Social bakgrund och tidig språkutveckling. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 155.

EESTI - SOOME SIMULTAANSE KAKSKEELSUSE KUJUNEMINE ÕEL JA VENNAL

Sirje Hassinen

Oulu

Kakskeelsus esineb pea kõikjal maailmas ja on suhteliselt hästi uuritud fenomen. Laiema arusaama järgi on kakskeelsed inimesed, kes valdavad peale emakeele veel teisi keeli. Kitsamas tähenduses on ainult varases lapsepõlves kaks (või enam) keelt omandanud indiviid kakskeelne (Hoffman 1991). Kakskeelsus tähendab eelkõige kahe keele aktiivset kasutamist (rääkimine, lugemine, kirjutamine, mõtlemine). Jagades kakskeelsuse kahe keele omandamise ea järgi, saame kaks suuremat rühma: laste ja täiskasvanute kakskeelsus (Hoffman 1991). Lapsepõlves omandatud kakskeelsus jaguneb omakorda simultaanseks (vanuses 1.0 - 2.0), suksestiivseks (3.0 - 6.0) ja alistatuks (7.0 - 12.0) (Kuure 1991). **Simultaanse kakskeelsuse** mõiste võttis kasutusele Haugen (1956), samas tähenduses on kasutatud veel mõisteid "bilingualism as a first language" (Swain), "first language bilingualism" (Wode) ja "native acquisition of two languages" (Huerta). Peale teist eluaastat (2.0) alustatud teise keele omandamist on nimetatud ka **second language acquisition** (McLaughlin 1984).

Simultaanseks kakskeelsuseks nimetan lapse kahe keele samaaegset omandamist kakskeelses keskkonnas, kusjuures kokkupuude kahe keelega toimub lapse sünnist alates ja mitte hiljem kui lapse saades pooleaastaseks. Minu uurimusobjektiks on lähedaste sugulaskeelte kakskeelsuse kujunemine Soomes elava eesti-soome kakskeelse perekonna lastel. Laste ema on eestlane ja isa soomlane. Vanemad kasutavad lastega rääkides järjekindlalt kumbki oma emakeelt ja omavahelises suhtluses soome keelt.

Kakskeelsuse omandamise protsessi puhul on kesksed terminid keelte segunemine, koodivahetus ja keelte diferentseerumine. **Segunemiseks ehk segavormiks** nimetan lapse ebateadlikku fonoloogia, morfoloogia, leksika, semantika ja süntaksi segunemist ühe sõna või ühe lausungi piires, enne kui laps on teadlik oma kakskeelsusest ja enne kui laps on omandanud piisaval hulgal keelelist materjali. Paljudes uurimustes mainitakse kakskeelsuse omandamise puhul keelte segunemise etappi (*language mixing stage*, Volterra and Taeschner

1978), mis esineb väiksematel lastel enne kolmandat või neljandat eluaastat (enne 2.0 – 3.0) ja mis võib kesta umbes 5 – 9 kuud (sama) ja erineb leviku ulatuse poolest eri subjektidel. 70-ndail aastail arvati, et kakskeelse lapse kahe keele sõnavara (ja morfoloogia) moodustab keelte arengu algetapil ühtse süsteemi ja keelte diferentseerumine toimub järkjärguliselt (Volterra ja Taeschner 1978). Uuema teooria järgi arenevad keeled kahe eraldi süsteemina (Lanza 1990, DeHouwer 1990), ja esinevad segavormid sõltuvad eelkõige inputist, lapse individuaalsetest omadustest ja kakskeelsuse tüübist.

UURIMISSUBJEKTID JA MATERJAL

Minu uurimus on pikaajaline kahe kakskeelse lapse kõne arengu vaatlemine perekonna kakskeelsuse tingimustes ajavahemikus 1.2–4.0. Käesolevas artiklis vaatlen laste keelte arengut ajavahemikus 2.0–2.6. Sellel etapil on pere esimene laps Marko kodus ema ja aasta noorema õega, Heidi alustab vanuses 2.0 kolm päeva nädalas soomekeelses päevahoius viibimist. Pere elab alaliselt Soomes, kus peale ema ei ole teisi eesti keelt kõnelevaid tuttavaid. Lapsed külastavad Eestit aastas kaks korda, viibides seal 1–2 kuud korraga.

Materjaliks on laste kõne lindistused eesti- ja soomekeelses kontekstis, laste omavaheline suhtlemine ja monoloogid Markol alates vanusest 1.10 ja Heidil 0.10. Lindistusi on tehtud 60 minutit igas kuus ja need on litereeritud lihtsustatud foneetilises transkriptsioonis. Literatsioonidest olen valinud suhteliselt võrreldavad tekstid (1 tekst kuus) eri keelekontekstides.

MEETOD

Minu uurimus on sotsiolingvistiline kakskeelsete laste kõne analüüs kahes monolingvistilises kontekstis (eesti kontekstis emaga ja soome kontekstis isaga) ning monoloogides. Analüüsin tekste segavormide seisukohast. Täpsemalt vaatlen leksikaalseid, morfoloogilisi ja kontekstuaalseid segavorme. Seletan segavormide esinemist psühholingvistiliste ja lingvistiliste teooriate põhjal. Võrdlen subjektide keelearengut omavahel ja teiste kakskeelsete lastega.

ANALÜÜS

1. Segavormide esinemine

Segavormid ilmusid Marko keelde vanuses 1.10 ja Heidi keelde vanuses 1.4. Segunemine on olnud eelkõige leksikaalne, 80–90% kõigist segavormidest on leksikaalsed. Leidub ka morfoloogilisi, foneetilisi ja süntaktilisi segavorme. Segavormide üldarv on saadud "vale" keele kasutuse põhjal teise keele kontekstis (tabel 1). Eelkõige on need kontekstuaalsed segavormid: üks või mitu sõna lausungis on teises keeles (leksikaalsed segavormid), või esineb morfoloogilisi, semantilisi, foneetilisi ja süntaktilisi segavorme. Ühesõnalised teises keeles olevad lausungid on samuti loetud kontekstuaalsete segavormide hulka. Eraldi olen arvestanud terviklikud lausungid teises keeles ja liitnud need segavormide üldarvule. Kontekstuaalsete segavormide protsendi arvutamisel on segavormilisi lausungeid võrreldud lausungite hulgaga, leksikaalsete segavormide puhul kõigi kasutatud sõnedega.

2. Kontekstuaalsed segavormid

- L1 kontekstis lausung keeles L2
- L1 kontekstis ühesõnaline lausung keeles L2
- L1 keele lausungis üks või mitu sõna keeles L2, kus L1 ja L2 tähistavad kakskeelse lapse võrdseid keeli.

Markol esineb segunemist peaaegu poole rohkem (segavormide keskmine Markol 39% ja Heidil 19% eestikeelses kontekstis ja vastavalt 29% ja 13% soomekeelses kontekstis). Leksikaalne segunemine on kõige kõrgem vanuses 2.1–2.4. Segunemist esineb rohkem eestikeelses kontekstis (üks sõna soome keeles). Eesti keelt võib pidada laste dominantseks keeleks, kuna nõrgema keele ühesõnalist segunemist esineb dominantse keeles (Meisel 1994).

TABEL 1

Marko ja Heidi keelte segunemine eesti- ja soomekeelses kontekstis vanuses 2.0–2.6

Iga	Marko			Heidi		
	Sega- vormid	Kontekst SV	Leksik. SV	Sega- vormid	Kontekst SV	Leksik SV

EESTikeelne kontekst

2.0	28 %	27 %	22 %	15 %	13 %	9 %
2.1	51 %	27 %	28 %	10 %	10 %	3 %
2.2	41 %	38 %	20 %	29 %	22 %	29 %
2.3	48 %	37 %	25 %	23 %	23 %	9 %
2.4	30 %	26 %	15 %	24 %	21 %	10 %
2.5	44 %	25 %	15 %	21 %	9 %	15 %
2.6	42 %	22 %	22 %	14 %	14 %	5 %

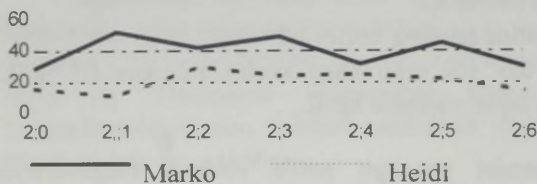
SOOMEkeelne kontekst

2.0	12 %	10 %	6 %	41 %	15 %	31 %
2.1	-			6 %	6 %	2 %
2.2	53 %	35 %	29 %	12 %	12 %	4 %
2.3	22 %	20 %	6 %	23 %	13 %	14 %
2.4	25 %	19 %	12 %	12 %	9 %	7 %
2.5	40 %	23 %	19 %	15 %	15 %	10 %
2.6	27 %	27 %	10 %	9 %	9 %	3 %

(SV = segavormid)

GRAAFIK 1

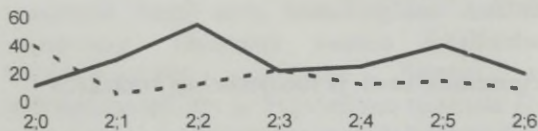
EESTI KONTEKST



Marko ja Heidi kontekstuaalsed segavormid eestikeelses kontekstis

GRAAFIK 2

SOOME KONTEKST



Marko ja Heidi kontekstuaalsed segavormid soomekeelses kontekstis

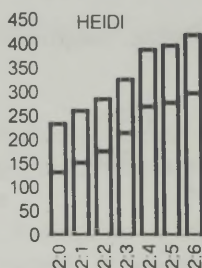
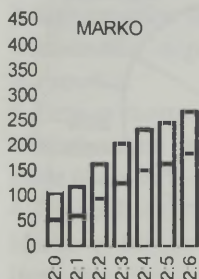
3. Leksikaalsed segavormid:

- üks sõna keeles L2, *t*-segavormid
- kakskeelsed liitsõnad
- kontaminatsioonid
- sõnade (fraaside ja lausungite) paralleelne kasutamine

Leksikaalsete segavormide esinemine on lapse keelearengu üks vaheetapp üleminekul teadlikule koodivahetusele. Leksikaalsete segavormide esinemise peamiseks põhjuseks on peetud *inputi* puudulikkust teises keeles ja sellest johtuvat kakskeelsete sünonüümipaaride puudumist. Lüngad sõnavaras on siiski ainult üks ja pealtnäha kõige selgemini nähtav puudus. Taustal on lapse metalingvistiline teadmus ema või isa võimalikust kakskeelsusest, psühholoogiline taust (keele omandamise keskkond, isik, kellega on omandatud, emotsioonid). Segavorme võivad põhjustada hääldussüsteemi piiratus (veel kujunemata häälikud, fonotaks, silpide arv) ja lapse lihtsamatena tunduvad vormid.

Sõnavara paralleelne areng kummaski keeles, **kakskeelsed sünonüümipaarid**, loovad eelduse kasutada kontekstile vastavat keelt. Tavapärane on siiski, et teine keel on domineerivas asendis. Meie elu on iseenesest vaheldusrikas ja laps harjub koodivahetusega juba väga väikesest peale. On praktiliselt võimatu kuulda ja omandada samal ajal võrdselt kahe keele kahte sõna või kahte muutevormi.

GRAAFIK 3



Marko ja Heidi sõnavara areng: kakskeelsete sünonüümipaaride moodustumine

Heidi sõnavara on vanuses 2.0 peaaegu kaks korda suurem Marko omast. Seega juba sõnavara ulatuse poolest on Heidil eeldusi kasutada vähem segavorme. Marko omandab eelkõige uurali ja soome-ugri ühised tüved

(graafik 3, tulpade ülemine osa). Seejärel on areng hüppeline. Eestis viibitud kuude jooksul areneb eestikeelne sõnavara ja reisile järgneva kuu jooksul soomekeelne. Sünonüümipaaride hulk suureneb märgatavalt vanuses 2.2–2.4 tänu soomekeelsete vastete lisandumisele. Heidi areng on tasasem ja vanuses 2.3–2.4 esineb suurim kasv.

Vanuses 2.0 oli sünonüümipaare kogu sõnavarast Markol 30% ja Heidil 39% ja vanuses 2.6 vastavalt 57% ja 80%.

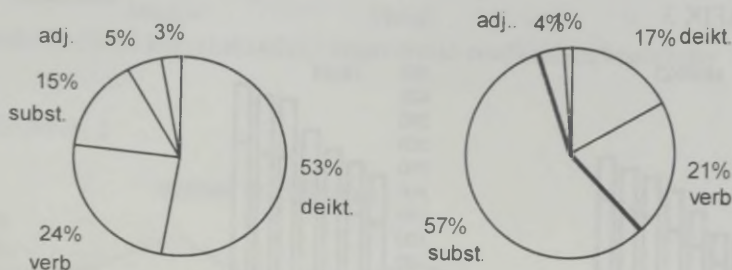
Sõnavara puudulikkusest on tingitud segavormid Markol soomekeelses kontekstis vanuses 2.2 ja Heidil soomekeelsetes kontekstides. Enim segunenud sõnad ei sõltu aga sõnavara piiratusest. Markol esineb kõige rohkem nn **t-segavorme**, t-ga algavaid soome viitesõnu eestikeelses kontekstis (*tuossa, tämä, toinen*).

TABEL 2

Leksikaalsete segavormide jagunemine sõnaklasside vahel

2.6	Eesti kont.			Soome kont.		
	deikt.*	verbe	subst.	deikt.	verbe	subst.
Marko	53 %	24 %	15 %	17 %	21 %	58 %
Heidi	56 %	19 %	16 %	35 %	47 %	16 %

GRAAFIK 4

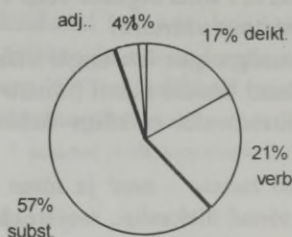


eesti kontekst

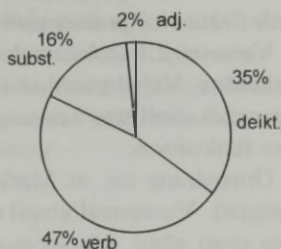
soome kontekst

Marko segavormilised sõnad eesti- ja soomekeelses kontekstis

GRAAFIK 5



eesti kontekst



soome kontekst

Heidi segavormilised sõnad eesti- ja soomekeelses kontekstis

Kõige enam segunevad **viitesõnad** (pronoomenid, teatud lokaalsed adverbid, interjektsioonid, pronoomsed adjektiivid) või soome keelest laenates deiktilised sõnad (samast Vihman 1985 *function words*). Lapsed omandavad need sõnad tavaliselt kõige varem ja kasutavad neid viidates esemetele, mille nimesid nad veel ei tunne. On võimalik, et viitesõnu kasutatakse verbide funktsioonis. Sõnad viitavad sageli tegevuse suunale, jätkuvusele ja viisile. Soome keeles on lokaalpronoomenid eriti frekventiivsed. Eesti keeles puudub vastav kolmeviiteline süsteem (*tämä - tuo - se; tässä - tuossa - siinä; täällä - tuolla - siellä*).

Miks viitesõnad segunevad?

1. Produktiivsus

Viitesõnad on produktiivsed nii kõnekeeles kui lastekeeles ja laps kuuleb neid palju igapäevases suhtluses.

2. Universaalne fenomen

Viitesõnade segunemist on täheldatud paljudes kakskeelsete laste uurimustes.

3. Eesti ja soome keele eripära

Viitesõnad on soome keeles frekventiivsemad kui eesti keeles. Eesti keele ühele viitesõnale vastab tavaliselt mitu soome sõna.

4. Foneetilised piirangud ($s > t$)

Marko ei hääldanud enne 2.4 sõnaalgulist *s*, viitesõnad esinesid kujul [tea-l, tee] "seal, see". Oleks loomulik, et foneetilistel põhjustel eelistab Marko soome sõnu.

5. Rõhutamine: tugev ja pikem vorm

Marko kasutab tugevat ja pikemat vormi tähelepanu äratamiseks ja lausungi sisu esiletõstmiseks. Sellel etapil eelistab Marko tugevatüvelisi ja -astmelisi sõnu ning tugevamaid muutelõppe ja tunnuseid (mitmuse

tunnus *-t*, vrd. eesti *-d* ja soome *-t*; ainsuse 3.p. tunnus *-p*, vrd. eesti *-b* ja soome tüvevokaali pikenemine). Võimalik, et *t* sõna alguses võib viidata tugevale "astmele" ja omandab sel moel eristava väärtuse.

Vanuses 2.1–2.4 esineb Markol peaaegu igas lausungis vähemalt üks viitesõna. Vahel moodustavad viitesõnad lausele raami (*tuossa papa auto tuossa*). Sellistes lausungites on viitesõnad eelkõige öeldu sisu rõhutav funktsioon.

Omapärane on, et Markol esinevad *tuossa* - *seal* ja *tämä* - *see* samaaegselt. Varasemal etapil on soome sõnad ülekaalus, seejärel leidub rohkem eesti sõnu. Marko omandab sõnapaarid vastavalt: *tuossa* 1.9 - *seal* 1.4, *tämä* 2.0 - *see* 1.4. Keele valik ei sõltu vestluspartnerist, eesti ja soome sõnad võivad esineda kõrvuti lausetes. Näiteid:

1) Ema: Ja, ja seal oli traktor. Ja seal on ka.

Marko: *teal* (seal) näitab sõrmega 2.1

2) Ema: Miina ja Manu raamatut tahad?

Marko: *teal* (seal) viitab raamatut 2.1

3) Ema: Mis seal on?

vaatavad raamatut

Marko: *tämä tuossa on
papa auto seal*

viitab auto pilti

Ema: See on papa auto.

Marko: *tuossa* näitab sama auto pilti

Heidil esineb kakskeelsete sünonüümipaaride paralleelset kasutust väga vähe (*nämä* - *need*). Teatud leksikaalsed segavormid (*vielä*, *nyt*, *kansa*, *pois*) on Heidi omandanud venna matkimise teel. *t*-segavormid ja viitesõnade liialdatud kasutamine kaovad vanuses 2.4–2.6.

TABEL 3

Marko ja Heidi kõige rohkem segunenud sõnu

kontekst:	eesti	soome		eesti	soome
Marko:tuossa	43	seal 8	Heidi:	vielä 12	see 10
tämä	29	see 12		nyt 10	siin 7
toinen	14	teine 11		kansa 10	mis 6
missä	7			nämä 5	need 5
pois	4			toinen 3	
ära	4			pois 1	läks 17

3.2 Segavormilised liitsõnad

Kakskeelsetel lastel on kombeks moodustada mõlemast keelest koosnevaid liitsõnu ja kasutada sünonüümipaare paralleelselt (Grosjean 1980, Arnberg 1987). Markol oli vanuses 2.1–2.6 taotlus moodustada kakskeelseid liitsõnu (*koogiauto, kakuauto*). Vanuses 2.2 *jalkapyörä* (eesti *jalgratas* + soome *polku-pyörä*), 2.4 *makkaravorst*.

3.3 Rohkem on esinenud kontaminatsioone:

- soome kahe silbiliste vokaaliga lõppevate sõnade põhimõttel (Marko 2.1–2.2)

(*pilti, õuna, hundi, mütsi* vrd. *pilt, õun, hunt, müts*)

- soome vokaaltüveliste verbide põhimõttel (Marko ja Heidi)

(*laulama, seisama, nuttama, võttama* vrd. *laul-ma, seis-ma, nut-ma, võt-ma*)

- soome derivatsiooni analoogial (Marko)

(*nutta-ta-ma* vrd. *itkettämään*) 2.2

- eesti ühesilbiliste konsonandiga lõppevate sõnade põhimõttel ("eestindamine")

(*uun "uuni", paiD "paita"*) (Heidi 2.4, Marko 2.6)

Kontaminatsioone on moodustanud veel Heidil eesti ja soome suhteliselt sarnased *hevonen - hobune* (2.2 *hepone*), Markol *rengas ja ratas* (2.2 *rangas*), *loppu ja lõpp* (2.4 *lõppu*) ja *herätys - äratus* (2.4 *häratus*). Kontaminatsioone võib tekkida teises keeles vastavate sõnade puudumisel sõnade eestindamisel (Marko 2.5 *pöörima "pyörimään"*)

3.4 Kakskeelsete sõnade paralleelne kasutamine viitab lapse teadlikkusele oma kakskeelsusest ja kahe keele samatähenduslike sõnade ühendamisele. See on koodivahetuse eeletapp. Markol esines paralleelse kasutamise taotlus vanuses 2.2–2.5, Heidil olid sellised lausungid juhuslikud.

Marko	2.2	<i>tuossa sanko pang</i>	sanko-S = pang-E
		<i>tuosta otan sealt</i>	tuosta-S = sealt-E
	2.3	<i>Marko suur iso poika</i>	suur-E = iso-S
	2.5	<i>see tämä rikki</i>	see-E = tämä-S
Heidi	1.7	<i>kato vaata isi vaata</i>	kato*-S = vaata-E (<i>katso</i> , kõnekeelne)

PÕHJENDUS JA KOKKUVÕTE

Marko ja Heidi omandavad keeled eri strateegiate järgi, seetõttu on nende segavormide hulk ja kasutamine erinevad. Marko puhul on kõige tähtsam ise katsetamine, analüütilisel teel keelte piiride tundmaõppimine. Heidi puhul on keskne imitatsioon ja keelte sõnavara puudulikkus. Segavormide loomist mõjutavad vältimine, korvamine, reeglipärasus, nimetamine, rõhutamine. Segavorme esineb eriti palju siis, kui laps omandab palju uut keelelist materjali. Keelte omandamisel on kesksed mäng keelega (uudissõnad, ühendamisest, üldistused), paralleelsus ja keelte võimaluste proovimine. Segunemine ja koodivahetus rikastavad omamoodi kakskeelse lapse keelekasutust.

Segavormide kasutamise põhjused on:

1. lingvistilised

- väljaarenemata foneetiline baas ($t > s$)
- lihtsustamine
- analoogiamoodustised
- markeeritus, teatud "reeglipärasus" markeerituse näitamisel

2. psühholingvistilised

- rõhutamine, esiletoomine
- ühendamine teatud isiku, sündmuse, emotsiooni või kontekstiga
- enda ja ümbritseva eraldamine

3. sotsiolingvistilised

- teadlikkus vestluspartneri keelelisest taustast
- puudulik *input*

Marko keelte omandamise protsess on analüütiline (Peters 1978). Matkimine on minimaalne, poiss püüab ise reeglid välja kujundada ja omandab keeled "katsetades". Heidi keeleomandamisstrateegia on kujundiline. Tüdruk võtab kasutusele valmis lause- ja fraasimalle. Segunemine on tänu matkimisele (ema ja isa lausete kasutamisele) suhteliselt vähene.

Võrreldes teiste kakskeelsete lastega hakkab silma kaks peamist erinevust. Keelte segunemine (leksikaalne) on sisuliselt võrreldav ja keeleline areng suhteliselt hea (MLU, morfoloogiliste tunnuste ja lõppude, sõnavara ulatuse ja kognitiivse arengu põhjal). Erinevus seisneb:

1. segavormide rohkuses

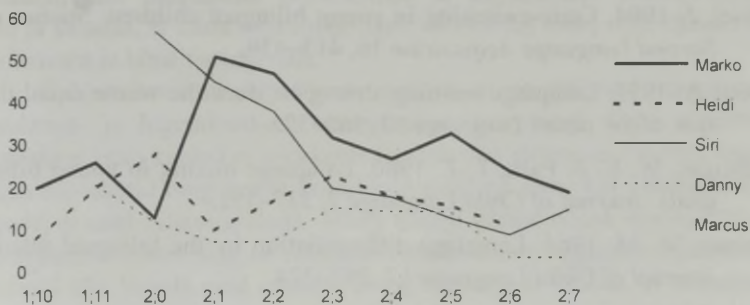
Protsentuaalne rohkus võib sõltuda lapse individuaalsest eripärast (N. Markol rohkem kui Heidil) või keelte eripärast (lähedaste sugulaskeelte puhul rohkem)

2. segavormide esinemine on tunduvalt hilisem

Uuritud laste põhjal kaovad segavormid vanuses 2.0–2.2.

Arvatavasti on segavormide rohkuse ja pikema esinemise põhjuseks kakskeelsuse keelte eripära. Parimal juhul võib juba lapse teisel eluaastal esineda koodivahetust (Lanza 1992) ja segavormid kaovad vanuses 2.0 (Vihman 1985). Olen võrrelnud graafikus 3 eesti-soome kakskeelsete laste Marko ja Heidi keelte segavormide keskmisi suurusid Lanza (1992) uuritud norra-inglise ja Redlinger & Parki hispaania-saksa (Marcus) ja inglise-saksa (Danny) tulemustega (Redlinger & Park 1980).

GRAAFIK 6



Eri kakskeelsustüüpide võrdlus: segavormide esinemine lähedaste sugulaskeelte (eesti-soome) ja indoeuroopa keelte kakskeelsuse puhul

KIRJANDUS

- Arnberg, L. 1987. *Raising children bilingually the pre-school years*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- DeHouwer, C. 1995. Bilingual Language Acquisition. In Fletcher, P. (ed.), *The Handbook of Child Language*. Cambridge: Basil Blackwell Ltd., 210–250.
- Grosjean, F. 1982. *Life with two languages*. An introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press.
- Haugen, E. 1956. The syllable in linguistic description. In M. Halle, H. G. Lunt, H. Mclean, and C. H. Van Schooneveld (eds.), *For Roman Jakobson*, 213–221. The Hague: Mouton.
- Hoffman, C. 1991. *An Introduction to Bilingualism*. Longman: London.

- Kuure, O., Moilanen, I. and Myhrman, A. 1992. Limited language proficiency and types of bilingualism: Results from epidemiological child-psychiatric studies and theoretical considerations. *S. Afr. J. Ling.* 10 (4), 240–247.
- Lanza, E. 1992. Can bilingual two-year-olds code-switch? *Journal of Child Language* 19, 633–658.
- McCune-Nicolich, L. 1981. The cognitive bases of relational words in the single word period. *Journal of Child Language* 8, 15–34.
- McLaughlin, B. 1984. *Second language acquisition in childhood: Pre-school children* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meisel, J. 1994. Code-switching in young bilingual children. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 413–439.
- Peters, A. 1977. Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts? *Language* 53, 560–573.
- Redlinger, W. E. & Park, T.-Z. 1980. Language mixing in young bilinguals. *Journal of Child Language* 7, 337–352.
- Vihman, M. M. 1985. Language differentiation by the bilingual infant. *Journal of Child Language* 12, 297–324.
- Volterra, V. & Taeschner, T. 1978. The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5, 311–326.

LOETU MÕISTMISEST JA SELLE HINDAMISEST

Anne Jänese

Tartu

Eesti keele kui võõrkeele õpetamise metoodika seisukohalt on loetu mõistmisele — ühele neljast osaoskusest — pööratud suhteliselt vähe tähelepanu. Lugemise tähtsust on aga raske ülehinnata, sest lisaks info kogumisele annab loetu mõistmine võimaluse saadud teadmisi kasutada produktiivsete osaoskuste (kõnelemise ja kirjutamise) arendamiseks. Pole ju saladus, et mida rohkem õpilane võõrkeeles loeb, seda rikkam on ta sõnavara ja kõne variatiivsus.

Kahjuks arvavad paljud keeleõpetajad, et retseptiivsed osaoskused (kuulamis- ja lugemisoskus) omandatakse iseenesest. Üsna tüüpiline situatsioon eesti keele kui võõrkeele tundides on järgmine. Õpetaja jagab õpilastele tekstid ning annab korralduse need nii ruttu kui võimalik läbi lugeda, et neid hiljem arutada. Mõne minuti pärast nõuab õpetaja teksti kohta kommentaare ning on rahulolematu, kui mõni aeglasem õpilane on jõudnud läbi lugeda vaid esimese lõigu. Õpetaja ei mõista, et ülesannet andes paneb ta õpilased raskesse olukorda, kuna nad ei tea **mida** nad loevad, **miks** nad loevad ja **kuidas** nad lugema peavad. Teiste sõnadega: õpilased ei tea lugemise eesmärki ega oska leida sobivat lugemisstrateegiat (Garbutt, O'Sullivan 1991). Loetust arusaamine ei sõltu ainuüksi õpilase grammatilisest pädevusest, kõneetiketi tundmisest ning diskursuse mõistmisest, vaid suurel määral ka lugemisstrateegiate õigest valikust.

Lugemisstrateegia on tegevuskava, mis on suunatud kergemale, kiiremale ja tõhusamale lugemisoskuse omandamisele. Strateegia sisaldab endas kindlasti lugemise eesmärki (näit. info leidmine, abi otsimine mingi ülesande lahendamiseks, meelelahutus jms).

Pöördudes tagasi eelpool mainitud kolme küsimuse juurde, kasutab õpilane emakeeles järgmist lugemismalli:

Mida ma loen? Tööpakkumise kuulutust.

Miks ma loen? Otsin sobivat tööd.

Kuidas ma loen? Vaatan kiiresti läbi kogu töökuulutuste rubriigi
ning loen **põhjalikult** mulle sobiva pakkumise
sisu (palk, tööks vajalikud oskused jms).

Analoogilist lugemisstrateegiat tuleks õpetada kasutama ka võõrkeele puhul. Tähtis on olulise eristamine ebaolulisest ning oskus saadud infot tõhusalt võõrkeeles kasutada.

Lugemisprotsessi kolmel faasil on igaühel erinev strateegia (Pynch-Worthylake, Edwards 1996).

Näiteks võib **enne lugemist** kasutada järgmisi strateegiaid:

- eesmärgile viiva tekstitüübi äratundmine
- oma kogemuse kasutamine sisu aimamiseks
- sisu aimamine pealkirja järgi
- visuaalsete vihjete esitamine (fotod, graafikud, diagrammid jms) sisu aimamiseks.

Lugemise ajal kasutatavaid strateegiaid:

- oma ootustele kinnituse leidmine teksti kiirel lugemisel
- teksti hindamine selle eesmärgile vastavuse seisukohalt
- vajalike detailide otsimine tekstist
- teksti sisu ja eesmärgi vastavuse hindamine.

Pärast lugemist on kõige sobivamaks strateegiaks saadud informatsiooni kasutamine kõnes või kirjas.

Küsitlused näitavad, et enamik üliõpilastest keeleõppijaid on tuttavad vaid ühe lugemisstrateegiaga — tekstist arusaamine esimesest kuni viimase sõnani. Loetu mõistmine on aga midagi enam kui iga üksiku sõna tähenduse tundmine (Garbutt, O'Sullivan 1991).

Lugemisoskuse arendamise huvides on vajalik õpetada kasutama erinevaid lugemisstrateegiaid. Keeleõpetaja ülesandeks siinjuures on:

- 1) anda õpilastele võimalus kokku puutuda erinevate tekstitüüpidega ja pakkuda rikkalikku lingvistilist keskkonda
- 2) võimaldada valida mitmete tekstide hulgast need, mis rahuldaksid õpilaste lugemise eesmärgi
- 3) julgustada õpilasi kasutama aimamisoskust pealkirjade, tabelite, diagrammide, fotode ja teiste visuaalsete vihjete kaudu
- 4) innustada õpilasi leidma infot sõna täpset tähendust mõistmata
- 5) õpetada kasutama tekstist saadud infot mitmesuguste ülesannete täitmiseks.

Kui õpetaja nende ülesannetega toime tuleb, süvendab ta õpilases enesekindlust, arendab oskust kasutada eelnevalt saadud teadmisi ning kindlasti vähendab õpilase sõltuvust õpetajast lugemistegevuste sooritamisel.

Selleks, et õpilast loetu mõistmise kirjalikuks hindamiseks — testiks — ette valmistada, tuleb tüüpilisi lugemisülesandeid keeletunnis eelnevalt **harjutada**. Missugused võiksid siis olla harjutamiseks mõeldud lugemistegevused?

Eelnevalt oli juttu eesmärgistatud lugemisest, mis sisuliselt tähendab seda, et õpilased on seotud ka millegi muuga peale lugemise. Nad kas kasutavad lugemisel saadud infot mingi probleemi

lahendamiseks, dokumendi koostamiseks, tabeli täitmiseks vms. Nii muutub lugemine õpilase jaoks mõtestatuks ning hakkab toimima kommunikatiivsus. Ühtlasi on kaasnevad tegevused loetu mõistmise kontrolliks. Selleks, et lugemisülesannete lahendamisel toimuks tõeline info vahetus, peaksid olema täidetud 3 tingimust:

- 1) tekst peab tõepoolest pakkuma huvitavat eakohast **infot**
- 2) lugejal peab olema **infolünk**, mille ta võib täita vaid antud teksti lugedes
- 3) lugemisülesanne peaks olema suunatud **puuduva info** kättesaamisele.

Järgnevalt tooksin mõned näited loetu mõistmise harjutamiseks.

Kui me soovime keeletunnis saada kiiresti ülevaadet pikemast tekstist, võiks õpilasi

- paluda vaadata vaid teksti pealkirja, liigendust, tabelleid, diagramme, illustratsioonide kommentaare jms. Sellisel juhul ei võta 2 lk teksti omandamine üle 2 minuti. Õpilased saavad täita lugemise eesmärgi — määratleda teksti sisu ning kirjutaja taotluse (see võiks olla mingi protsessi kirjeldamine, millegi võrdlemine, nõuannete jagamine);
- pakkuda õpilastele mõnda raamatut või ajakirja ning paluda ennustada, milline võiks olla selle sisukord ja hiljem kontrollida, kas tõeline sisukord ühtis õpilase ennustusega;
- valida sisukorrast üks peatükk, vaadata see paari minutiga üle, teha sellest kokkuvõte, seejärel lugeda peatükk põhjalikult läbi ning võrrelda oma ennustusi tekstis kirjeldatuga.

Siinjuures võiks edukalt harjutada **grammatikat**. Näit. palutakse sisukord esitada tingivas kõneviisis, küsimuste vormis, nõuannetena jne.

Sageli tekitab raskusi **teksti põhiideed** või tuma sisaldava lause leidmine. Õpilasele tuleb anda üldteadmisi sellest, kuidas info reeglina tekstis paikneb. Näiteks kui on lugemisel tekst mingi uue toote kasutamisevõimalustest, siis aitab lugemise tõhususele kaasa eelneva kogemuse põhjal saadud teadmine, et toote kasutamise poolt- ja vastuargumendid on tekstis antud enne järelduste tegemist. Teksti põhiideed väljendav lause on aga tavaliselt kas esimeses või viimases lõigus (Garbutt, O'Sullivan 1991). Teksti põhiidee leidmine on loetu mõistmise hindamisel üks raskemaid ülesandeid, kuna see sisaldab subjektiivsust. Arusaamist info loogilisest paiknemisest võiks harjutada teksti lõikude õige järjestamise, probleemkonsekti koostamise või viiteseoste leidmise kaudu. Vajaliku info leidmine tekstist eeldab kindlasti harjutamist vajavat oskust otsida sõnu ja fraase, mis otseselt assotsieeruvad püstitatud ülesandega.

Kahjuks kogevad eesti keele testide koostajad, et koolilõpetajad on igasuguse kirjaliku testimisega, sealhulgas loetu mõistmise oskuse kont-

rolliga, suhteliselt vähe kokku puutunud. Rohkem om küll korraldatud grammatikateste, mis aga iga kord ei peegelda õpilaste suhtlemisoskust.

Kuidas leida head materjali loetu mõistmise hindamiseks? Teksti otsimisel oleks hea arvestada viie aspektiga.

- 1) **Teksti olemus** — hindamiseks mõeldud tekst peaks olema autentne (mitte õppetekst), sisaldama igapäevaelust pärit informatsiooni. NB! Autentsuse (ehtsuse) sünonüümiks pole kaugeltki alati keerukus.
- 2) **Konteksti toetus** — tegelikus elus seostab lugeja ettesattuva teksti selle kontekstiga, kus seda võib leida (näiteks reisireklaam turistile mõeldud infolehes). Samuti võiks kontekstina tuua visuaalseid vihjeid (fotosid, illustratsioone, teksti sihipärast paigutust). Juhul, kui kontekst pole selge, tuleks tutvustada, kust tekst pärineb ja kellele see on adresseeritud.
- 3) **Teksti pikkus** — seda aspekti ei tohiks üle hinnata, kuna see sõltub konkretselt testitavate pädevusest. Tuleb aga teada, et arusaam, justkui oleksid lühikesed tekstid alati kergesti loetavad, ei pea igakord paika.
- 4) **Teksti sisu** — kontrollitav tekst peaks olema vastav testitavate vanusegrupile ning sisaldama huvitavat infot, mida õpilased emakeeleski heameelega loeksid.
- 5) **Keele keerukus** — testitavad peaksid olema tuttavad tekstis esinevate keelevormidega ning mõistma põhiideed kandvat sõnavara.

Retseptiivsete osaoskuste kontrolliks sobivad eelkõige nn **suletud** (ehk kinnised) tekstiülesanded, kus vastused on nii või teisiti ette antud ja õpilased teevad neist õige valiku. Selle ülesandetüübi eeliseks on hindamise kiirus ning objektiivsus. Koostajale aga on sellise teksti tegemine töömahukas ning küllaltki raske, eriti distraktorite (valede vastuste) nuputamine ning mitmemõttelisuse vältimine.

Vahel kasutatakse lugemistekstina ka nn **poolavatud** (poolsuletud) ülesandeid — täiend- ja lünkteste sõnavara, keelestruktuuri jms hindamiseks.

Lõpetuseks pakuksin suhteliselt laiale lugejateringile mõeldud teksti hindamisülesannete näiteid.

Muusikaravi

Muusikat võib teraapilistel eesmärkidel kuulata ja samuti ise musitseerida, ükskõik millistel muusikariistadel. Audioteraapias kasutatakse liikumist muusikaga ja muusika maalimist, samuti sellest inspireerituna luuletamist või juttude kirjutamist. Üks vorm on ka vibroakustiline teraapia. See on niisugune ravimeetod, kus kasutatakse

muusikat kombinatsioonis madalsagedusliku heliga, mis mõjub inimesele lõõgastavalt. Seadeldis, mida kasutatakse, meenutab kõrvalt vaadates kõige tavalisemat kušetti, tegelikult aga on sinna sisse paigutatud valjuhääldid, nii et piltlikult võiks rääkida raadiost, mille peal inimene lamab.

Suuremas osas on klientuur, kes sellist ravi kasutab, suhteliselt terved inimesed. Seetõttu tuleb sõna RAVI võtta natuke laiemalt ning siia alla kuulub eeskätt stressiga toimetulek. Terviselaboris käivad peamiselt üliõpilased, sest ka neil esineb elus keerulisi olukordi. Selleks on põhiliselt õppe- ja töökoormused, on ju tänapäeval vähe neid üliõpilasi, kes ainult koolis käivad. Korraga tekib olukord, kus enam ei jaksa, tekib väsimus, kaob huvi ja motivatsioon oma tegevuse suhtes. Sellistel hetkedel tulevad tudengid terviselaborisse ning siis saab edukalt kasutada muusikat, kas siis rühmateraapiana või vibroakustilise ravina. See on tõesti häid tulemusi andnud.

Ajakirjast "Kodutohter"

1. Vali õige vastus.

Üliõpilased kasutavad muusikaravi laborit pingelistel perioodidel stressist vabanemiseks.

- A. See on õige
- B. See ei ole õige

2. Vali õige vastus.

Õpilased kasutavad muusikaravi laborit

- A. meeldiva muusika kuulamiseks
- B. pingelistel perioodidel stressist vabanemiseks
- C. vaba aja veetmiseks

3. Märki ristike kasti, kui antud väide on õige A ☐
ei ole õige B ☐
teksti info puudub C ☐

1) Vibroakustika on muusikaravi meetod. A ☒ B ☐ C ☐

2) Muusikaravi kasutavad enamasti terved inimesed. A ☐ B ☐ C ☐

3) Üliõpilased käivad ravil iga päev. A ☐ B ☐ C ☐

4) Muusikaravi on pikaajaline. A ☐ B ☐ C ☐

4. Kasuta teksti lühikokkuvõttes sobivat sõna.

Muusikateraapia (1) inimesele lõõgas-	1. mõjub
tavalt. Peamiselt kasutavad seda (2)	2.
suhteliselt terved inimesed. Laboris	3.
käivad (3) üliõpilased, sest siin saab (4)	4.
muusikat kuulata. Muusikaravi annab	5.
häid (5).	

5. Tõmba joon alla lausele, mis **kirjeldab** vibroakustilist seadeldist.

6. Tõmba joon alla lausele, mis **näitab**, miks üliõpilased kasutavad muusikaravi.

7. Too välja muusikaravi positiivsed omadused.

8. Mõtle teksti lõikudele pealkirjad.

KIRJANDUS

Garbutt, M. & O'Sullivan, K. 1991. *JELTS: Strategies for study*. Sydney.

Kikerpill T. & Pajusalu, R. 1994. Ajakirjandustekstide kasutamine eesti keele järgkursusel. Teoses J. Valge (toim.) *Eesti keele õpetajate täiendusseminar. Ettekanded*. Tartu.

Edwards, V. & Pynch-Worthylake, N. 1996. *Efekiivne keeleõpetus: põhimõtted ja praktika*. University of New Brunswick.

Shrum, J.L. & Glisan, E.W. 1994. *Teacher's Handbook*. Boston.

Ляховицкий, М. 1981. *Методика преподавания иностранных языков*. Москва.

MIELISAIRAUDEN YHTEISÖLLISET JA TERMINOLOGISET ULOTTUVUUDET

Ulla-Helena Kapiala
Vaasa

Psykiatria on — psykologian ohella — tieteenala, jonka tutkimisessa kielellä on paljon suurempi merkitys kuin muilla tieteenaloilla (Feer 1987). Tutkimuskohteena tämän lääketieteen periferiaan sijoittuvan erikoisalueen ilmiöt ovat luonteeltaan ihmisen tunne- ja kokemusmaailmaan liittyviä patologisia prosesseja, häiriöitä ja sairauksia, joista voidaan saada tietoa ainoastaan kielen välityksellä. Somaattisia sairauksia voidaan tutkia myös empiirisesti, esimerkiksi laboratoriokokein.

Psykiatrian yhteydessä ongelmana on tiedon puutteellisuus ja erilaiset, toisistaan poikkeavat tieteenteoreettiset sitoumukset, mikä heijastuu jäykkyytenä ja mielivaltaisuuksina psykiatriassa sairauksia nimettäessä ja luokiteltaessa. Häiriöitä voidaan psykiatriassa lähestyä ainoastaan oppimisen kautta, kielen avulla, jolloin klinikon yksilölliset käsitykset ja ennakkoluulot korostuvat. Joudutaan toimimaan paljolti tunteiden ja asenteiden, intuition ja henkilökohtaisten mielikuvien varassa. Kieli on lisäksi psykiatriassa paitsi tutkimus- myös tärkein hoitoväline.

Esittelen artikkelissani psykiatriaan liittyviä tieteenfilosofisia kysymyksiä, terminologisen analyysin eri tasoja ja psykiatrian asemaa lääketieteen erikoisalojen joukossa. Lähestymistapa luo kontekstia laajemmalle, mielisairautta mielikuvana käsittelevälle tutkimukselle ja on samalla kvalitatiivinen analyysi psykiatristen tarkoitteiden ominaisuuksista. Näillä ominaisuuksilla ymmärtää mielisairauden oireita ja syitä, joista keskityn jälkimmäisiin. Näkökulmaa vaihtamalla ominaisuudet muodostavat käsitepiirteitä, joiden avulla päästään etenemään käsitetason tutkimuksessa. Aineiston muodostaa periaatteessa nykyaikainen tietämys mielen sairauksista.

Siitä, miten kieli, sen ulkopuolelle jäävä reaali maailma ja siitä saatava tieto suhtautuvat toinen toisiinsa, on hahmoteltavissa monimuotoisia ja monitasoisia näkemyksiä. Kun tutkitaan esimerkiksi jonkin erikoisalan spesialisoitunutta kieltä, teknolektia, ja sen toimivuutta, voidaan menetellä joko kontrastiivisesti tai ottaa lähtökohdaksi tieteenteoreettinen näkökulma ja ikään kuin kysyä, millainen on erikoisalan tapa ajatella (ks. Laurén - Nordman 1987: 73, 77).

TUTKIMUKSELLISET TASOT PSYKIATRIASSA

Terminologisessa lähestymistavassa analyysi rajataan perinteisesti kolmelle tasolle, jotka ovat kielen ulkoinen, ilmiöiden eli tarkoitteiden taso (onttinen taso), ajatteluun ja mielikuviin perustuva käsitetaso sekä ilmaisun taso, jonka kielellisiä tunnuksia ja kuvauksia ovat termit ja määritelmät (vrt. Nuopponen 1994: 160). Ilmaisun tason tunnukset voivat olla myös erilaisia koodeja kuten lääketieteen tautiluokitusten numero- ja kirjainyhdistelmät (esim. F20.4 skitsofrenian jälkeinen masennus).

Kielen ulkoisen todellisuuden ilmiöistä tarkastelun varsinaisena kohteena, objektina eli tarkoitteena, tutkimuksessa on mielisairaus. Koska tutkimusmetodi ei keskity kielen tason tutkimiseen, vaan painopiste on käsitteellisellä ja kielen ulkoisella tasolla, luon seuraavassa lyhyen katsauksen mielisairautta tutkivan tieteenalan, psykiatrian, filosofisiin ja tieteenteoreettisiin käsityksiin. Sen jälkeen hahmottelen terminologiseen analyysiin perustuvia teoreettisen tarkastelun tasoja psykiatriassa.

Tieteenteoriassa keskeisiä filosofisia käsitteitä ovat toisaalta ontologia eli olemassaolo-oppi, joka tutkii olevaisen perimmäistä olemusta, ja toisaalta epistemologia eli tieto-oppi tai -teoria. Eksplisiittisesti tai implisiittisesti kaikki tieteelliset teorit, tutkimusasetelmat ja -menetelmät sekä tieteellisten tulosten tulkinnat sisältävät sekä erilaisia ontologisia perusolettamuksia että epistemologisen kysymyksen, mitä tieto on ja miten sitä voidaan saada. Tieteellisten lähestymistapojen taustalla on myös monenlaisia metodologisia perusolettamuksia ja sitoumuksia. (Ks. Karlsson 1994: 19, 23.)

Kun erityistieteet tutkivat todellisuuden ilmiöitä, esimerkiksi psykiatria mielisairautta ja kielitiede kieltä, niin tieteenteoriat tutkivat erityistieteitä: psykiatriaa, kielitiedettä jne. Tieteen ja tieteenteorian keskinäisille suhteille psykiatriassa on Kamppisen (1994: 41) mukaan tunnusomaista sitoutuminen moniin eritasoihin järjestelmiin, joiden välillä vallitsee kuitenkin lainomaisia yhteyksiä.

Todellisuuden ilmiöistä psykiatrian tutkimuskohteita ovat Karlssonin (1994: 20) mukaan mm. neurobiologiset ilmiöt, psyykkiset prosessit, vuorovaikutussuhteet ja sosiaalinen todellisuus (taso 1). Tällä ensimmäisellä tasolla liikutaan järjestelminä esimerkiksi keskushermostoon, yksilöön ja perheeseen liittyvien kysymysten parissa. Tieteellistä tutkimusta ja sen teknistä soveltamista ovat lääkehoito ja erilaiset terapiat, vuorovaikutuksen käsitteistö ja sosiaalipsykiatrinen toiminta malleineen ja tutkimuksineen (taso 2).

Käsitteellinen taso 2 eli ns. objektitaso muodostuu hyvin moniulotteiseksi, koska psykiatrian sisällä vallitsevilla tieteenhaaroilla on omat, usein vielä keskenään kilpailevat teoriansa. Objekti- eli 2-tason tapahtumat ovat tieteenteorian tutkimuskohdetta, joten tämän voidaan sanoa itse sijaitsevan edelliseen nähden metatasolla (taso 3). Lisäksi voidaan tieteen-teoreettisia eli metatieteellisiä käsitteitä tutkia ja verrata keskenään, jolloin tarkastelu tapahtuu ikään kuin metametatasolla (taso 4.) (Ks. tark. Karlsson 1994: 19–20.)

Psykiatrian ongelmaksi muodostuu se, että varsinkin tavallisessa keskustelussa tasot usein sekoittuvat. Todellisuuden ilmiöistä ja niistä tehdyistä havainnoista (taso 1) sekä teoreettisista käsitteistä (taso 2) puhutaan ilman, että huomataan niiden sijaitsevan eri tasoilla. Joudutaankin painokkaasti kysymään, viittaavatko teoreettiset kysymykset ylipäättänsä todellisuuteen vai ovatko ne vain ajattelun välineitä, eräänlaisia konstruktioita. Tämä kysymys saa erityistä painoarvoa psykiatriassa, jonka tieteenteoreettiset sitoumukset ilmaistaan monenlaisina, toisistaan poikkeavina sairausmalleina, esimerkiksi luonnontieteellisinä, yksilö- tai vuorovaikutuspsykologisina tai integroituina malleina. (Ks. tark. Karlsson 1994: 20.)

MIELISAIRAUDEN SYYT PSYKIATRISTEN TARKOITTEIDEN OMINAISUUKSINA

Kun tarkastellaan psykiatrisia tarkoituksia ja niiden ominaisuuksia eri koulukuntien kannalta, on havaittavissa selviä eroja tarkoitteiden luonteissa. Biologisen koulukunnan tutkimat kohteet, neurofysiologiset ilmiöt ja niihin liittyvät ominaisuudet **aivojen toiminnan häiriöt**, ovat luonteeltaan aineellisia: aivot ovat materiaa, esineitä, joita voidaan konkreettisesti tutkia, leikata, mitata, jopa säilöä.

Psykologisen näkökulman mukaiset tutkimuskohteet, psyykkiset ilmiöt ja vuorovaikutussuhteet sekä niihin liittyvät ominaisuudet **minän toiminnan häiriöt**, perustuvat psyko- ja perhedynaamisiin teorioihin. Psyykkiset ilmiöt ovat tarkoituksena aineettomia; niitä voidaan pyrkiä ymmärtämään ja selittämään, mutta mitään varmaa tietoa niiden olemassaolosta ei viime kädessä ole. (Ks. tark. Alanen 1993.)

Hermosolujärjestelmä, "ulkoinen" psykososiaalinen käyttäytyminen ja sisäinen psyykkinen elämysmaailma muodostavat Alasen (1993: 170) mukaan kolme erillistä fenomenologista aluetta: niillä on oma rakenteensa ja organisaationsa ja ne säätelevät itse itseään. Niitä myös tutkitaan toisistaan poikkeavin metodein. Niiden välillä on kuitenkin olemassa

vuorovaikutusalue, "missä (ja ainoastaan siinä) ne vaikuttavat toisiinsa ja siten mahdollistavat vastavuoroisen muuntumisen" (ibid.).

Yksinkertaistaen voidaan todeta, että neurofysiologisten, psykologisten ja sosiaalisten alueiden välillä vallitsee läheinen yhteys, kun puhutaan ihmisen käyttäytymisen kokonaisuudesta. Kun käyttäytymisen katsotaan muuttuvan patologiseksi, on mahdollista sanoa integroidusta näkökulmasta, että mielisairauden tarkoitteen keskeinen ominaisuus on se, että ihmisellä on **biopsykososiaalisen vuoro-vaikutusalueen toiminnan häiriö**.

Mieli, sairaus ja mielisairaus ovat ontittisen tason ilmiöitä. Tällaisina yleisilmiöinä (allgemeine Gegenstände) ne ovat kuitenkin mitä suuremmassa määrin abstraktioita, toisin sanoen käsitteitä (vrt. Nuopponen 1994: 59). Näitä käsitteitä ja malleja hyödynnetään ja tutkitaan esimerkiksi biopsykososiaalisen lääketieteen ajattelussa, joka Achtén (1994: 144) mukaan on lähellä psykosomaattista ajattelua: ihmisen soomaa, psyykeä, vuorovaikutussuhteita ja sosiaalista ympäristöä ei voi erottaa toisistaan.

Biopsykososiaalisen vuorovaikutusalueen toiminnan häiriönä nähty mielisairauden tarkoitteen ominaisuus antaa kokonaisvaltaisen näkökulman, mutta sen vaarana on mahdollisuus harhapäätelmiin. Niin hyvä kuin kokonaisnäkemys onkin, sen avulla ei ole kyetty luomaan tähän näkemykseen perustuvia hoitokeinoja (Achté 1994: 144).

Lääketieteellisen koulutuksen saanut antropologi Arthur Kleinman (1980: 42; 1988: 115–120) on myös pohtinut yhteyttä fyysisen ympäristön ja ihmisen psykobiologisten prosessien välillä. Hän valitsee peruskäsitteekseen kliinisen todellisuuden, joka muodostaa sairauden ja hoidon yhteiskuntarakenteellisen ja kulttuurisen kontekstin (ks. ibid; Honko 1994: 27). Tämä useisiin teorioihin perustuva käsite kattaa sairauteen liittyvät uskomukset, odotukset, normit, käyttäytymiskaavat ja viestintätapahtumat, hoitoon hakeutumisen, parantaja- ja potilassuhteet, terapeutitset toimenpiteet ja hoitotulosten arvioinnin.

Kliinisen todellisuuden käsite vastaa potilaan sosiaalista todellisuutta siten, että se joko sisältää kliiniset ilmiöt tai se syntyy niistä. Sosiaalisten suhteiden ja kulttuuristen merkitysten sekä ihmisen persoonallisten kokemusten ja fysiologian välisenä siltana toimivat Kleinmanin termin merkityksillä ladatut symbolit. Tätä symbolista todellisuutta tai siltaa ei ole Hongon mukaan tarkemmin selvitetty, mutta hänen mielestään sen olemassaoloa tuskin tarvitsee epäillä. Symbolinen silta välittää sairauden ja hoidon eli luo kulttuuribiologista integraatiota. (Honko 1983: 42–43; Kleinman 1980: 41–43; 1988: 119–120, 131–132.) Sairaus ja sen hoito voidaan ikään kuin potilaan kokemana vaivana

projisoida biopsykokulttuurisen hierarkian eri tasoille (Kleinman 1988: 132).

Hongon mielestä (1983: 43; 1994: 26–27) Kleinmanin näkemystä voi pitää oikeansuuntaisena, mutta samalla se voi johtaa useiden kliinisten todellisuuksien mahdollisuuteen. Eri hoitomuodot hahmottavat potilaan ja hänen ympäristönsä kukin omalla tavallaan symbolivarastoltaan toisistaan poikkeavien "kielten" avulla. Jokin hoitomuodoista voi tulla niin hallitsevaksi, että sen "kielellä" käsitellään kaikki mahdolliset sairaudet, esimerkkinä tästä on juuri biomedikaalista paradigmat noudattava länsimainen lääketiede. (Ibid.)

Monitieteisellä medikaaliantropologisella tutkimuksella on mm. esittää esimerkkejä kulttuureista, joissa länsimainen tautiluokitus ei päde. On myös yhteisöjä, jotka antavat länsimaisen lääketieteen tunnustamille taudeille täysin toisenlaisen selityksen: kiinalainen kulttuuri antaa mielisairaudelle somaattisen taudinselityksen sosiaalisen stigman pelossa. (Kleinman 1980: 49–70; Honko 1983: 42.)

Edellä esitetystä voidaan johtaa kaksi käsiteparia, jotka toimivat ikään kuin toistensa variantteina, nimittäin ruumis ja sielu sekä ihminen ja ympäristö (vrt. Honko 1994: 26). Oikeastaan nämä kahtiajaot kumoutuvat, koska ihminen on kokonaisuus, joka on tajunnallisesti sidoksissa ympäröivään kulttuuriin. Tämä kulttuuribiologinen yhdentyminen muodostaa ikään kuin sidoksen, joka toimii symbolien varassa: ihminen luo ympäristönsä ja eräällä tavalla ympäristö luo hänet. (Ibid.) Mikäli edellä kuvatut merkityksillä ladatut symbolit eivät toimi siltana ympäröivän kulttuurin kannalta relevantilla tavalla, voidaan ajatella, että ihmisellä on **symbolisen todellisuuden toiminnan häiriö**. Tällainen häiriö ilmiönä sijaitsee terminologisen analyysin kannalta ontillisella tasolla ja on tarkoitteen ominaisuutena kvaliteetiltaan mahdollisimman kattava silloin, kun kysymyksessä on mielisairaus.

Kaikkein syvällisintä integraatiota edustaa ekologinen taudinkäsitys, jota edusti jo itse Hippokrates (synt. n. 460 eKr.). Ekologinen näkemys ei pysähdy yksilöön, vaan ulottuu muiden ihmisten lisäksi eläimiin, kasveihin ja esineisiin. Taudit nähdään luonnollisina ja jokapäiväisinä seurauksina ihmisen avoimesta suhteesta luontoon ja sosiokulttuuriseen ympäristöön. Ihminen kamppailee luonnon voimien kanssa ja on ikään kuin aina taudeissaan. Voidaan kysyä, millä erityisellä tavalla hän on juuri tiettyä ajankohtana sairas. Onko kysymyksessä luonnollinen takaisku tai sopeutumishäiriö, joita voi mielivaltaisesti nimittää välillä sairaudeksi välillä joksikin muuksi? Taudit eivät tämän näkemyksen mukaan ole ruumiiseen lokalisoituneita ilmiöitä, tarttuvia esineitä tai erillisiä tiloja, joihin mennään ja joista poistutaan (vrt. "mennä psykoosiin"). Lisäksi

jokaisella ihmisellä on ainutkertainen tautien ja vaivojen kirjo, mikä korostuu sairauselämysten psykologisella ja sosiaalisella tasolla. (Honko 1983: 44–45; Vaskilampi 1983: 63.)

Varsinkin länsimaiset sosiaalipsykiatrit ovat olleet valmiita tunnistamaan, ettei parantaminen onnistu ilman kulttuurisen todellisuuden tunteamista, koska eri kulttuurimuotojen toisistaan poikkeavat tautikäsitteet leimaavat kaikkea terveyskäyttäytymistä. (Honko 1983: 28; Vaskilampi 1983: 63.)

Terveyskäyttäytyminen muodostaa kokonaisuuden: mielisairaus on suhteessa muihin sairauksiin ja mielenterveyden menetykseen. Mieltä ja sen terveyden menetystä on syytä tarkastella myös laajemmin ottamalla huomioon eri kulttuurien toisistaan poikkeavat suhtautumistavat sairauteen yleensä. Ihmisellä on Engesin (1983: 94) mukaan periaatteessa kaksi vaihtoehtoista olotilaa: terveys ja sairaus. Nämä olotilat käsitetään eri kulttuureissa eri tavoin. Myös yhteisön ja sairauden suhteita säätelevät järjestelmät vaihtelevat kulttuureittain. Tällaiset järjestelmät koostuvat mm. tautiluokituksesta ja eri-laisista parannusmenetelmistä. (Ibid.)

Hongon (1983: 28–29; 1994: 32–39) mukaan eri kulttuurien erilaisten terveydenhoitojärjestelmien ymmärtämiseksi niitä tulee tarkastella paitsi lääketieteen myös monitieteisesti kulttuurihistorian, sosiologian, perinnetieteen ja sosiaalipsykologian näkökulmista. Kukin terveydenhoitojärjestelmä on sidoksissa kokonaisuutena omiin kulttuurisiin, taloudellisiin ja ekologisiin lähtökohtiinsa. Länsimaiset psykiatrit ovat esimerkiksi jo pitkään myöntäneet, että parantaminen on mahdotonta ilman kulttuurisen todellisuuden tuntemusta. (Ibid.)

Terveydenhoitojärjestelmät suorittavat aina tärkeitä tehtäviä kulttuurisena koodina (Honko 1983: 37). Tämä koodi, symbolijärjestelmä, vahvistaa ja muuttaa niitä valtarakenteita, joihin ihmisten on erilaisten ryhmien jäsenenä sitouduttava. Koodin avulla voidaan käsitellä ihmisen asemaa ja sosiaalisia suhteita. Voidaan puhua toisaalta lääketieteen paramedikaalisesta funktiosta ja toisaalta lääketieteen biomedikaalisesta mallista ja sen nykyisestä kriisistä. Sairaudet eivät ole pelkkiä patologisia ilmiöitä; ne ovat aina myös kulttuurisen kommunikaation välineitä (Honko 1983: 41).

Sairaus voidaan käsittää ihmisen kyvyttömyydeksi normaaliin vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa. Paitsi sairaassa ihmisessä itsessään sairaus ilmenee myös hänen ulkopuolellaan, yksilöiden välisissä vuorovaikutussuhteissa. Ihminen voi esimerkiksi yrittää vapautua vastuusta ja stressistä sairastumalla, jos hän kokee yhteisön asettamat vaatimukset liian korkeiksi. (Enges 1983: 95; Tähkä 1979: 184.) Tällainen sairauden käyttö kulttuurisena koodina, sairauden "yhteisöllistäminen", ohjaa Hongon mukaan myös biomedikaalisten oireiden tulkintaa. Valitaan

mieluummin jokin yleisesti hyväksyttävä tautiselitys ja ei-toivottavat vaihtoehdot hylätään. (Enges 1983: 95; Honko 1980: 8.)

Länsimaisen koululääketieteen maailmankuva on jyrkän materialistinen ja ihmisestä vieraantunut. Koska virallisen lääketieteen taudinkäsitys on biologinen ja mekanistinen, se ei ota huomioon potilasta, sairauden kantajaa, ja hänen taustaansa. Psykologiset, sosiaaliset ja ympäristötekijät eivät siten varsinaisesti kuulu lääketieteen piiriin. Potilaan kokonaistilanteen hoitaminen ei ole lääketieteen ensisijainen tehtävä, vaan sen tehtävä on karkottaa sairaus, joka on ihmisruumiista riippumaton, vieras ja autonominen olio. (Honko 1983: 36.)

Mielisairauden tarkoite on luonteeltaan yhtä aikaa aineellinen ja aineeton, moniulotteinen ja monitasoinen prosessi, jonka tarkastelussa relevantteja ovat monella tapaa keskenään risteävät dimensiot: terveys - sairaus, sooma - psyyke - lähiympäristö - kulttuuri, virallinen - epävirallinen ja määrällinen - laadullinen, subjektiivinen - objektiivinen. Mielisairauden tarkoitteen ominaisuuksista syytekijät ovat myös monimutkaisia tapahtumasarjoja, toiminnan häiriöitä konkreettisesti keskushermoston tasolla tai abstrakteja teorioita ja malleja, joiden avulla mielisairauden syitä pyritään hahmottamaan ja kuvaamaan.

Symbolisen todellisuuden toiminnan häiriönä nähty mielisairauden tarkoitteen syyhyn liittyvä ominaisuus on ajattelun malli, käsite, joka muodostuu edellä esitetyistä dimensioista ja niihin sisältyvistä symbolijärjestelmistä ja vuorovaikutustapahtumista. Terminologisen analyysin kannalta tarkoite ominaisuuksineen on tässä mielenkiintoinen: se on konkreettinen ilmiö, fysiologinen "esine", joka on kielestä ja ajattelusta enemmän tai vähemmän riippumaton (vrt. Nuopponen 1994: 58) ja samalla se muodostuu erilaisista hyvin teoreettisista käsitteistä, joista yksi on nimenomaan kieli. Kielen tai oikeammin kielen käytön funktio psykiatriassa on keskeinen: kieli toimii paitsi kommunikaation välineenä (ilmaisun taso), myös ajattelun, tutkimuksen ja hoidon välineenä (käsitetaso). Samalla kieli on ontisen tason ilmiö: sen symbolivaraston avulla on mahdollista hahmottaa tarkoitteen monitasoisia syitä.

LÄHTEET

Achté, K. 1994. Sairaus ja ihmisen mieli. Psykiatrian näkökulmia. Teoksessa K. Hyry (toim.) *Sairaus ja ihminen*. Pieksämäki: Kirjapaino Raamattutalo, 139–161.

- Alanen, Y. O. 1993. *Skitsofrenia. Syyt ja tarpeenmukainen hoito*. Toinen painos. Juva: WSOY.
- Enges, P. 1983. Happivesi ja vaihtoehtomedisiini. Teoksessa P. Laaksonen & U. Piela (toim.) *Kansa parantaa*. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo, 92–105.
- Feer, H. 1987. *Die Sprache der Psychiatrie. Eine linguistische Untersuchung*. Springer-Verlag, Berlin Heidelberg.
- Honko, L. 1983. Terveyskäyttäytymisen kokonaisuus. Teoksessa P. Laaksonen & U. Piela (toim.) *Kansa parantaa*. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo, 25–51.
- Honko, L. 1994. Kulttuuri ja sairaus. Teoksessa K. Hyry (toim.) *Sairaus ja ihminen*. Pieksämäki: Kirjapaino Raamattutalo, 13–40.
- Kamppinen, M. 1994. Monitasoinen ontologia. Teoksessa H. Karlsson (toim.) *Mielen malleja. Psykiatrisen tieteen teorian uusia kysymyksiä*. Helsinki: Yliopistopaino, 41–51.
- Karlsson, H. 1994. Tieteen teoria ja psykiatria. Teoksessa H. Karlsson (toim.) *Mielen malleja. Psykiatrisen tieteen teorian uusia kysymyksiä*. Helsinki: Yliopistopaino, 18–40.
- Kleinman, A. 1980. *Patients and Healers in the Context of Culture*. Berkley: University of California Press.
- Kleinman, A. 1988. *Rethinking Psychiatry. From Cultural Category to Personal Experience*. New York: The Free Press.
- Laurén, Ch. & M. Nordman 1987. *Från kunskapens frukt till Babels torn. En bok om fackspråk*. Stockholm: Liber.
- Nuopponen, A. 1994. *Begreppssystem för terminologisk analys*. Acta Wasaensia No 38 Språkvetenskap 5. Vasa: Vasa universitet.
- Vaskilampi, T. 1983. Kansanlääkinnän kulttuuriperusta. Teoksessa P. Laaksonen & U. Piela (toim.) *Kansa parantaa*. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo, 61–68.

EESTI KEELE OSKUSE KONTROLLISÜSTEEMI ARENG

Katrin Kern, Jüri Valge, Silvi Vare
Tartu/Tallinn

Eesti keele riigikeelena funktsioneerimise küsimusi kajastavates kirjutistes on seni peatähelepanu pööranud üksikutele, enamasti sotsiaalsetele küsimustele, nagu õpetuse kättesaadavus ja kvaliteet, probleemid mõnel elualal või mõnes piirkonnas. Ainevaldkonna käsitlus on olnud valdavalt politiseeritud ja sageli ka (halvas mõttes) emotsionaalne. Käesolevas artiklis proovime objektiivselt käsitleda üht olulist, seni küll vähe tähelepanu ja mitte eriti põhjalikku valgustamist pälvinud teemat — keeleoskuse kontrolli. Sündmuste arengu kiirus on põhjustanud vähest informeeritust ka keeleinimeste seas, millest tulenevat ebamäärasust ja arusaamatusi soovime hajutada, esitades ülevaate keeleoskuse kontrolli vallas toimunud ja loodetavasti toimuma hakkavast.

18. jaanuaril 1989. aastal võttis Eesti NSV Ülemnõukogu vastu keeleseaduse, mis pani aluse eesti keele kui riigikeele funktsioonide taastamisele. Märgatavaid muutusi Eesti keelesituatsioonis see kohe muidugi endaga kaasa ei toonud, sellegipoolest said võimalikuks esimesed sammud eesti keele taaskujundamisel riigivõimu ja valitsusasutuste ametlikuks asjaajamiskeeleks. Protsessi käigus selgus vältimatu vajadus kehtestada ametialased keeleoskuskõnõud, samuti luua süsteem täiskasvanud muulaste eesti keele taseme hindamiseks. 1989. aastal asutati tollase Eesti NSV Hariduskomitee alluvusse uus õppe- ja metoodikaasutus — Eesti Keelekeskus, millel põhimääruse järgi oli kaks ülesannet: eesti keele pideva õpetamise ja õppimise tervikliku süsteemi loomine (pidades silmas ka kehtestatava ENSV kodakondsuseadusega nõutavat keeleoskust) ning kutsealase keeleõppe programmi ja **keeleoskuse kontrollisüsteemi rakendamise**; lisaks eksaminaatorite väljaõpe ja atesteerimine.

Juulis 1989 kehtestas Eesti NSV Riiklik Töö ja Sotsiaalküsimuste Komitee oma määrusega **keeleoskuskõnõuete rakendusjuhendi**, kus esitati kuus keeleoskuse kategooriat, mille alusel määrati kindlaks töötajatele esitatavad keeleoskuskõnõud:

A — riigikeelest arusaamine (töötaja peab aru saama suulisest kõnest ja mõistma kirjalikku teksti umbes 800 sõnast koosneva baassõnavara piires);

- B — riigikeele piiratud suuline oskus** (töötaja peab aru saama suulisest kõnest, mõistma kirjalikku teksti ja oskama riigikeeles ametialaselt suhelda umbes 800 sõnast koosneva baassõnavara ja sellele lisanduva ametialase terminoloogiamiinimumi piires);
- C — riigikeele piiratud suuline ja piiratud kirjalik oskus** (töötaja peab aru saama suulisest kõnest ja mõistma kirjalikku teksti umbes 800 sõnast koosneva baassõnavara ja sellele lisanduva ametialase terminoloogiamiinimumi piires; ta peab oskama riigikeeles oma eriala piires suhelda ja täita tüüpdokumente);
- D — riigikeele suuline ja piiratud kirjalik oskus** (töötaja peab aru saama suulisest kõnest, mõistma kirjalikku teksti ja oskama riigikeeles ametialaselt suhelda umbes 1500 sõnast koosneva baassõnavara ja sellele lisanduva ametialase terminologia-miinimumi piires; ta peab oskama täita dokumente ja anda nende kohta selgitusi);
- E — riigikeele suuline ja kirjalik oskus** (töötaja peab oskama ametialaselt suhelda umbes 2500 sõnast koosneva baassõnavara ja sellele lisanduva ametialase terminoloogia piires; ta peab oskama koostada töös vajalikke dokumente ja anda nende kohta selgitusi);
- F — riigikeele valdamine** (töötaja peab oskama suhelda riigikeeles ka väljaspool ametiala, koostada dokumente ja anda selgitusi).

1989. aasta sügiseks lõpetas keelekeskus ettevalmistustöö eesti keele õppe- ja kontrollisüsteemi käivitamiseks ning 23. novembril kinnitas Riiklik Hariduskomitee eksamite läbiviimise korra (Vabariigi töötajatele riigikeele oskuse kategooriate omistamise kord, 1989). Ühtlasi esitati kaks tähtsat meetodilist materjali:

- 1) meetodiline juhend eesti keele kui võõrkeele õpetajale,
- 2) eksamipiletid.

Kuigi koostajad olid märkinud, et “Antud eksamipileteid soovitame eksamikomisjonidele näidisenä. Neid võib muuta ja asendada”, hakati pileteid tegelikult kasutama enam-vähem muutumatul kujul, kusjuures mitte ainult keeleoskuse kontrollimisel, vaid ka õpetamisel. ENSV Ülemnõukogu juurde moodustatud keelekaitse komisjoni istungitel juhiti niisugusele tegevusele korduvalt tähelepanu, kuid kuna komisjoni seisukohtadel oli vaid soovituslik iseloom, ei muutunud keeleksamite praktilises korralduses midagi. Põhimõttelist liini ajavad lingvistid jäid ilmselgelt alla poliitikutele ja keeleõpetajatest-kontrollijatest praktikutele. Eksamipiletite kasutamine muutmata kujul oli enesestmõistetav, õppe- ja kontrollisüsteemi vahel kujunes täielik kooskõla: keelekursustel tegeldi nn näidisteemade selgeksõpetamise, eksamitel aga päheõpitu ärakuulamisega.

Iga kategooria puhul (välja arvatud A) kehtestati kuus piletit, millest eksamil tuli üks valida. Suulise keeleoskuse taset määrati näiteks selle järgi, kuidas eksamineeritav oskab **jutustada** ühel ettenähtud kuuest teemast. Näiteks C-kategooria puhul olid need järgmised:

- * jutustage oma elulugu
- * kirjeldage oma teed töölt koju
- * rääkige, kuidas peaks riietuma mees/naine töö
- * kirjeldage meile oma head sõpra
- * jutustage oma elukutsest (kordus kahes piletis).

Eeskujulikult ära õpitud monoloogid ei saanud aga kuidagi kajastada eesti keeles **suhtlemise** oskust. Eksaminaatorite lihtsaimad küsimused võisid eksamineeritavatele arusaamatuks jääda, suhtlemisest ei tulnud midagi välja. Kogu süsteem oli lisaks võrdlemisi subjektiivne, puudus ju teaduslik alus. Väheste asjatundlikkusega kokkupanud eksamikord ei saanudki kindlustada eesmärgi — keeleoskuse kontrollimise — saavutamist. Põhimõttelist muutust ei toonud kaasa ka eksamikorra hilisemad versioonid (vt nt Töötajate riigikeeleoskuse kategooriate nõuded ja eksamite sooritamise kord, 1992).

Eesti taasiseseisvumine tõi endaga kaasa uued probleemid ka riigikeele õpetamise ja kontrollimise valdkondades. Kodakondsuse saamiseks tuli tõestada keeleoskust. Kuigi Eesti Keelekeskus lõpetas oma tegevuse 1. veebruariks 1995, jätkati ometi eksamite vastuvõtmist seal välja töötatud malli järgi. Süsteemi puudused olid selleks ajaks aga ometi niivõrd ilmseks saanud, et olukorra parandamiseks, õigemini, uue eksamikorra loomiseks hakkasid võimalusi otsima nii Riigi Keeleamet kui ka selle juurde loodud keeleasjade komisjon. Pidevast kriitilisest tähelepanust johtuvalt on see töö nõudnud märksa rohkem aega ja energiat, kui esialgu arvati.

1995. aasta novembrist toimuvad **kodakondsuse taotlejate eesti keele eksamid** siiski uue, kultuuri- ja haridusministri käskkirjaga (30. maist 1995) kehtestatud metoodika järgi. Testi väljaarendamine on aga kahjuks veel seni pooleli.

Keerulisem on olnud **kategooriaeksamite asendamine usaldusväärse kontrollisüsteemiga**. 21. veebruaril 1995 võeti vastu uus keeleseadus, mille §5 teeb valitsusele ülesandeks kehtestada töötajale eesti keele valdamise ja kasutamise nõuded. Keeleasjade komisjon soovitas keeleametil nõuete väljatöötamise aluseks võtta rahvusvaheliselt tunnustatud keeleoskuse määramise 9-astmelisel üldskaalal põhinevad kolm oskustaset (alg-, kesk- ja kõrgem tase). Valitsuse määrusega loeti selline printsiip vastuvõetavaks, haridusministri ja keeleameti peadirektori käskkirjadega moodustati keeleteadlaste töörühm, mis pidi uue süsteemi

aluspõhimõtted välja töötama. (Töörühma kuulusid lisaks käesoleva artikli autoritele veel Anu-Reet Hausenberg ja Maia Madisso.) **18. juunil 1996 loovutas töörühm keeleametile materjali "Eesti keele tasemeeksamid. Korralduspõhimõtted ja sisu".** Käsikirjas kirjeldatakse keeleoskustasemete astmestikku, ainevaldkondi ja keelekasutuse eesmärgi ning iseloomustatakse eksamiülesandeid. Kolmeosalises lisas kirjeldatakse üksikasjalikult keeleoskuse osaoskusi (kõnelemine, kõnest arusaamine, kirjutamine, tekstist arusaamine, grammatika ja sõnavara), ainevaldkondi ning keele funktsioone. Oluliseks on peetud just keeleoskust võimalikult täpselt ja eri aspektidest kirjeldada, et eksamil oleks oskused kuidagigi mõõdetavad, nii et eksaminaator ei peaks juhinduma vaid sisetundest "See inimene ilmselt oskab/ei oska eesti keelt". Töö käigus süvenes arusaam, et **nn üldise keeleoskuse ja kodakondsusseadusega nõutud keeleoskuse kontrollimine oleksid täiesti ühildatavad** ja seda just rahvusvaheliselt aktsepteeritud 9-astmelisele skaalale toetudes.

Käsikirjas esitatud seisukohad on süntees mitmest allikast omandatud teadmistest, lisaks Tartu ülikooli juures tegutsenud töörühma kogemused. Nimelt töötas seal eesti keele (võörkeelena) õpetooli juures 1994. aastast alates uurimisrühm, kus tutvuti keeletestide korraldamise rahvusvaheliste kogemustega (Austraalia, Holland, Inglismaa, Läti) ning loodi süsteem üliõpilaskandidaatide keeleoskuse kontrollimiseks, mida on kahel aastal ka sisseastumiseksamitel kasutatud. Konkreetseks eeskujuks on olnud Jyväskylä ülikooli kõrgkoolide vahelise keelekeskuse poolt välja antud keeleoskustasemete kirjeldus "Yleisten kielitutkintojen perusteet" (Opetushallitus 1995); olulist abi probleemide prognoosimisel ja lahendusvõimaluste leidmisel pakkus ka Jyväskyläs korraldatud seminar, millel osalesid käsikirja autorid. Soome süsteemi loomisel olid aluseks Euroopa Liidu maades rakendatavad eksamikorralduse põhimõtted, ilmselt on mõttekas ka Eestis nendest lähtuda, sest ühtne süsteem võimaldab keeleoskust ühtmoodi hinnata, eri maades välja antud keeleoskustunnistused on nii võrreldavad. Erinevate keelte eksameid saab omavahel võrrelda, sest keele funktsioonid on universaalsed ja ka üldskaala tasemete sisu on kõigil juhtudel sama. Loomulikult erinevad riigiti testide rakendamise tingimused (testitavate arv, keeletaust, suhtumine testi ja elatustasegi). Sellegipoolest näitab kogemus, et testimise praktilised probleemid (hindamiskriteeriumide ühtlustamine, ükskeelsete testide juhendkeele küsimus jne), aga ka nende lahendused langevad kokku suuremat testimiskogemust omavate välismaa kolleegide omadega.

Käsikirja autorid on jätkuvalt arvamusel, et koostatud materjal võiks olla aluseks põhimõtteliselt uue testisüsteemi loomisel. Siiani pole keegi ametlikult vastupidist väitnudki. Õigupoolest pole keegi siiani üldse

midagi väitnud, käsikiri on keeleametis seisnud pool aastat. Seda ootamatum oli Krista Kerge koostatud materjali “Funktsionaalse keeleoskuse taseme määratlemine” ilmunine. Selle põhiosa on tõlge väljaandest “Report of the working party on developing language teaching for adults. Development Series Report 31/1994. Helsinki: National Board of Education”. Tõkelisele osale lisaks esitatakse kommentaaride osas funktsionaalse keeleoskuse kirjeldamiseks vajalikke mõisteid (keeleline register, stiil, žanr) ning arutletakse keeletaseme seostatuse üle töövõimalustega. Kuidas osutus võimalikuks, et kaks paralleelset ning sisuliselt oluliselt kattuvat käsitlust said teoks teineteisest täiesti sõltumatult ja kas Eesti piiratud ressursside juures see just otstarbekas töökorralduse viis on, jääb mõtteaineks reorganiseeritud keeleameti töötajatele ja kõigile asjaosalistele. Olulisem on, et mõte on hakanud liikuma õiges suunas, rahvusvaheliselt aktsepteeritud põhimõtete poole. Loodetavasti selline areng jätkub ning ainsateks kriteeriumideks, mille järgi teste ja nende tegijaid hinnatakse, on esimeste adekvaatsus ja teiste kompetentsus.

KIRJANDUS

Eesti Keelekeskuse põhimäärus. Eesti NSV Riiklik Hariduskomitee. Kolleegiumi otsus 23.03.1989 protokoll nr 4–5. Lisa nr 1.

Eesti keele oskuse kontrollimise ja hindamise metoodika. Kultuuri- ja haridusministri käskkiri 30.05.95 nr 272. Kultuuri- ja haridusministeeriumi teataja. Tallinn, 1995. Lk-d 39–42.

Eesti keele tasemeeksamid. Korralduspõhimõtted ja sisu. Koostajad: Anu-Reet Hausenberg, Katrin Kern, Maia Madisso, Jüri Valge, Silvi Vare. Tallinn, 1996. Käsikiri.

Eesti NSV Keeleseadus. Eesti Teaduste Akadeemia. Keele ja Kirjanduse Instituut. Tallinn. Lk-d 1–6.

Eesti Vabariigi keeleseadus. Tallinn, 1995.

Isikutega tööalaselt suhtlevate riigiasutuste ja kohalike omavalitsuste teenistujatele ning asutuste, ettevõtete ja organisatsioonide töötajatele eesti keele valdamise ja kasutamise nõuete kehtestamine. Vabariigi Valitsuse 29. jaanuari 1996. a määrus nr 31. Riigi Teataja. I osa. Nr 8. 6. veebruar 1996. Art 168.

Juhend keeleoskusi nõuete rakendamise kohta Eesti NSV-s. Kehtestatud Riikliku Töö ja Sotsiaalküsimuste Komitee määrusega nr 10 14. juulist 1989. Eesti Teaduste Akadeemia. Keele ja Kirjanduse Instituut. Tallinn, lk-d 8–13.

Keelekategoriate programmid. Metoodiline juhend eesti keele kui võõrkeele õpetajale. Abiks keelehuvilistele 1. Eesti Keelekeskus. Tallinn, 1990, lk-d 4–14.

Kerge, K. Funktsionaalse keeleoskuse taseme määramine. Tallinn, 1996.

Riigikeele eksamipiletid. Abiks keelehuvilistele 1. Eesti Keelekeskus. Tallinn, 1990, lk-d 15–19.

Töötajate riigikeeleoskuse kategooriate nõuded ja eksamite sooritamise kord. Eesti Keelekeskus. Tallinn, 1992.

Vabariigi töötajatele riigikeele oskuse kategooriate omistamise kord. Abiks keelehuvilistele 1. Eesti Keelekeskus. Tallinn, 1990, lk 3.

Yleisten kielitutkintojen perusteet. Opetushallitus, 1995.

LOKAALSUHETE VÄLJENDAMISEST EESTI JA LEEDU KEELES

Birute Klaas
Tartu

0 SISSEJUHATUS

Käesolevas artiklis vaadeldakse nii diakrooniliselt kui ka sünkrooniliselt lokaalsuhete väljendamist eesti ja leedu keeles. Artikli esimene pool kujutab endast leedu ja eesti keele kohakäänete kontrastiivset analüüsi. Peatähelepanu on pööratud kohakäänetele nende põhifunktsiooni — lokaalsuse vormistamise seisukohast. Et leedu keeles on tegemist paljuski hääbunud ja hääbuvate käänetega (v.a inessiiv), on mõningal määral vaadeldud ka käänete formeerumise ajaloolist tausta. Eesti - leedu kohakäänete funktsioonide puhul on kohati tõmmatud paralleele ka soome keelega, mis aitab oluliselt kaasa vastavate morfosüntaktiliste vormistuste paigutamisele Läänemere keeleareaali grammatilisse struktuuri.

Artikli teises pooles võrreldakse eesti, leedu ja soome keele analüütilisuse - sünteetilisuse astet, vaatluse aluseks on kohakäänete ja adpositsioonkonstruktsioonide kasutamine mõningate lokaalsuhete vormistuses.

1 KOHAKÄÄNDED EESTI JA LEEDU KEELES

Eesti keel nagu kõik ülejäänudki läänemeresoome keeled on rikas oma kohakäänete rohkuse poolest, kus lokaalsuhteid (muidugi mitte ainult lokaalsuhteid, sest kohakäänded täidavad edukalt ka muid funktsioone, vt nt Vainik 1995) saab väljendada kolme sisekoha- ja kolme väliskohakäändega. Indoeuroopa keeltes väljendatakse kohafunktsioone mitmesuguste adpositsioonkonstruktsioonidega. Teatud erandiks on balti keeled, kus nt leedu keeles on kohafunktsioonidel ka käändelised väljundid.

Vanas balti algkeele 7-käändelises süsteemis väljendas kohafunktsioone lokatiiv. Aegamööda hakkasid vana lokatiivi kõrvale tõrjuma neli konstruktsiooni, mis olid tekkinud postpositsioonide liitumisest noomenitega. Nii tekkisid inessiiv, illatiiv, allatiiv ja adessiiv. Inessiivist sai lokatiivi otsene järglane, teised kohakäänded said endale spetsiifilised funktsioonid ja neid hakati kasutama paralleelselt prepositsioon-

konstruktsioonidega (Zinkevičius 1987: 176). Esimestes lätikeelsetes tekstides (16.–17.saj.) on lokatiivi kõrval kasutusel ka illatiiv, kuid märke allatiivi ja adessiivi kasutamisest enam ei ole. Arhailisema struktuuriga leedu keel kasutab sel ajal veel kõiki nelja kohakäänet.

1.1. Inessiiv eesti ja leedu keeles

Tänapäeva leedu keeles on aktiivses kasutuses vaid üks kohakääne — inessiiv, mis väljendab Leedu Keele Grammatika käsitluse kohaselt (LKG:69jj):

1) tegevuse toimumise kohta:

Mieste(Sng.IN) *gyvena daug žmonių* '**Linnas** elab palju inimesi';

2) tegevuse toimumise aega:

Vaikystėje(Sng.IN) *jis daug sirgo* '**Lapsepõlves** oli ta palju haige';

3) tegevuse toimumise seisundit:

Didelėje tyloje(Sng.IN) *grįžo ūkanota diena* '**Udune** päev saabus tagasi **suures vaikuses**';

4) subjekti olekut, kuuludes liitpredikaati:

Pavasaris pačiame gražume(Sng.IN) '**Kevad** on **täies ilus**'.

Eesti ja leedu keele inessiivi kasutussfäär on siis põhimõtteliselt sama, sest Eesti Keele Grammatika järgi (EKG I:57) on eesti keele inessiivi funktsiooniks väljendada:

1) lokatiivse tähendusega kohta:

Õde õpib kunstikoolis, vt leedu 1;

2) lokatiivse tähendusega aega:

Lapsepõlves *olime olnud head sõbrad*, vt leedu 2;

3) lokatiivse tähendusega seisundit:

Ta on sügavas depressioonis, vt leedu 3;

4) omadust või tegevussfääri, mille poolest keegi või miski esile kerkib:

Täpsuses ja korrektsuses *on ta teistest üle*, vt leedu 4.

Leksikaliseerunud väljendeis ja teatud verbide rektiooniliste laienditena lisandub sellele eesti keeles ka muid funktsioone.

Leedu keele vanemate tekstide põhjal võib teha järelduse, et kirjakeele varasemas perioodis on leedu keeles olnud kõik 4 kohakäänet aktiivses kasutuses (LKM:53): inessiivile (**kus?**: *darže* 'aias', *jūroje* 'meres') lisaks esines niisiis veel illatiivi (**kuhu?**: *laukan* 'põllule', *rankon* 'kätte'), adessiivi (**kus?** **kelle/mille juures**, **pool?**: *namiepi* 'maja juures', *momaip* 'ema pool') ja allatiivi (**kuhu?** **kelle/mille juurde**, **poole?**: *namopi* 'maja juurde', *rudenioip* 'sügise poole').

1.2. Illatiiv eesti ja leedu keeles

Illatiivi tarvitatakse tänapäeval aktiivselt ainult ida-leedu murretes, mis on leedu keele murretest üldse kõige enam arhailisi jooni säilitanud. Stilistilistel kaalutlustel kohtab seda ka vahel ilukirjanduses. Illatiiviga väljendatakse (LKM:54):

1) tegevuse suunda (analoogiline eesti keele illatiiviga, mis väljendab latiivse tähendusega kohta):*begiojo gryčion, priemenèn, klètìn* (Sng ILL) '*jooksis tarre, eeskotta, aita*';

2) aega, mille lähenedes tegevus toimub:

Pavakarèn (Sng. ILL) *atvèsò truputì 'Õhtu hakul läks veidi külmemaks*';

3) tegevuse toimumise viisi:

Sušneko abi moterys vianan balsan (Sng. ILL) '*Mõlemad naised hakkasid ühel häälel rääkima*'.

Kuigi see kasutussfäär on väga väike, kohtab leedu keeles ehk enam viisi väljendavat illatiivi nn paarissõnadega konstruktsioonides, nt *eina koja kojón 'käib ühte jalga(*jalg jalga)', ranka rankón siekè laimes 'käsikäes (*käsi kätte) püüdesid õnne poole*';

4) tegevuse eesmärki:

Ji atlèkè svečiuosna (Pl. ILL) '*Ta jooksis meile külla*'.

Illatiivi funktsioonidest langevad eesti keele illatiivi funktsioonidega enim kokku punktid 1 ja 2, viimane küll suurte mööndustega, sest leedu keeles on oluline just aja lähenemise väljendamine, eesti keeles aga tegevuse suund sellesse aega.

Eesti keeles (EKG:56) on niisiis illatiivi põhifunktsiooniks vormistada:

1) latiivse tähendusega kohta:

Poeg astub sügisel ülikooli.

2) latiivse tähendusega aega:

Töö lõpetamine jääb maikuusse.

Tegevuse toimumise viisi eesti keeles illatiiviga ei vormistata, küll aga kohtab seda soome keeles: *Lukea kovaan ääneen* (Sng.ILL) '*Kõva häälega*' (Sng.KOM) *lugeda*', vrd leedu punkt 3. Ka illatiiv ajafunktsioonide vormistajana on soome keeles märksa sagedasem: *En ole nähnyt sinua kahteen vuoteen* (Sng.ILL) '*Ei ole sind kaks aastat näinud*'.

1.3. Adessiiv eesti ja leedu keeles

Adessiivi ja allatiivi kasutatakse veelgi vähem kui illatiivi ja jälgi nendest käänetest leidub vaid üksikutes murrakutes ning kasutusala on ka mõned

nn kinnistunud väljendid adverbiaalidena (LKM:54), nt *pavakariop* 'õhtu poole', *rudeniop* 'sügise poole', *galop* 'lõpuks'.

Adessiiv leedu keeles näitab, et tegevus toimub adessiiviga vormistatud koha juures: *Jis buvo miškepi* 'Ta oli metsa juures'; *Sėdi kojosemp* 'Istub jalgade juures'.

Adessiiviga **juures**-funktsiooni vormistamine on väga levinud soome keeles, kus sellega väljendatakse lokaliteeti üldse — see võib olla nii millegi sisemus kui pealispind, nii vahetu kui ka distantsiga lähedus (Lauerma 1990:112), nt *Olen koululla, mökillä, työpaikalla, yliopistolla*. Eestikeelses tõlkes on tegemist inessiiviga: *Olen koolis, suvilas, töökohas, ülikoolis*.

Juures-täpsustusega lokatiivse tähendusega kohta võib ka eesti keeles adessiiviga vormistada, kuid sellised konstruktsioonid tunduvad jäanukitena mingist varasemast pruugist (Uuspõld 1992: 82), nt *Naised on kaevul. Mees on veskil*.

1.4. Allatiiv eesti ja leedu keeles

Allatiiv väljendab leedu keeles asja või isikut, mille poole tegevus suundub: *Mama daktarop važiavo* 'Ema sõitis arstile'. Seega on leedu keele allatiivil latiivsele kohafunktsioonile lisaks veel täpsustuse **juurde** vormistamise ülesanne, mis eesti keeles on kasutusel taas vaid üksikutes allatiiviga konstruktsioonides: *Tüdrukud jooksid allikale vett jooma*. Soome keeles on **juurde**-funktsioon taas palju laiemas tähendusega (**juurde**, **peale**, **sisse**) ja kasutus sage: *Menin koululle, mökille, työpaikalle, yliopistolle* 'Läksin kooli, suvilasse, töökohta, ülikooli (Sng.ILL).

1.5. Adpositsioonkonstruktsioonid lokaalsuhete väljendajatena

Tänapäeva leedu keeles on kunagiste illatiivi, allatiivi ja adessiivi funktsioonide vormistamine siirdunud põhiliselt prepositsioonkonstruktsioonidele:

1) lokatiivset funktsiooni kannab **ant**+GEN intransitiivsete verbidega lausetes:

Ant kranto sėdėjo mergaitė 'Kaldal istus tütarlaps'.

2) latiivset funktsiooni väljendab:

a) **ant**+GEN transitiivsete verbidega lausetes: *Padek knyga ant stalo* 'Pane raamat lauale';

b) **į**+AK: *Aš eisiu į miestą* 'Ma lähen linna'.

3) separatiivset funktsiooni väljendavad:

a) *iš+GEN*: *Traukinys atvaziavo iš Vilniaus* 'Rong saabus Vilniusest';

b) *nuo+GEN*: *Ramus vėjelis pūtė nuo žolynų* 'Rahulik tuuleke puhus heinamaadelt'.

Kohaadpositsioone on leedu keeles teisigi, kuid siis vastab neile eesti keeles ka adpositsioonkonstruktsioon, nt *prie+GEN* 'GEN+juures': *Sedi prie dūry* 'Istub ukse juures', *šalia+GEN* 'GEN+kõrval': *šalia namo aukšta tvora* 'Maja kõrval on kõrge aed'.

1.6. Kohakäänete ajaloost eesti ja leedu keeles

Leedu keele illatiiv on keeleajalooliselt välja kujunenud akusatiivi ja kohta märkiva postpositsiooni **na* ühinemisel: *rankon* < **rankana* < **rankan+*na* 'kätte'. Läänemeresoome keeleajaloo uurijate andmetel väljendas ka läänemeresoome keeltes aines *-na*, *-nä* üldiselt kohta, olles vana lokatiivi käände lõpp ja see on säilinud ka tänapäeva läänemeresoome keelte kohakäänetes, nt eesti keele adessiivi lõpp *-l* on keeleajalooliselt < **-lna/*-lnä*; eesti keele inessiiv (*-s* < **-sna/*-snä*) esineb nt Tartu murdes n-lõpulisena: *taivan* 'taevas', *külän* 'külas' (Rätsep 1979: 46). Ka eesti keele latiivsetes kohakäänetes (illatiivis ja allatiivis) sisaldub *n*-aines, seda vana latiivlõpu . kujul (Rätsep 1979: 27,51): *külla* (Sng.ILL) < **külähen* < **külä-zen*; *madalale* (Sng.ALL) < **matalalen*. Keeleajaloolastele võiks kindlasti huvi pakkuda niisiis ka läänemeresoome ja balti keelte lokaalsuhetes sisalduv ühtne *n*-(*na*)-aines.

2. LOKAALSUHETE ANALÜÜTILINE JA SÜNTEETILINE VÄLJENDUSVIIS

Kohafunktsioonide väljendajaks on eesti keeles kõigepealt muidugi kohakäänded, kuid kõikide kohakäänete asemel kasutatakse aktiivses kõnepruugis ka adpositsioonkonstruktsioone, nt postpositsioonid *peal/peale/pealt* on kasutusel väliskohakäänete funktsioonides, vormistamaks lokatiivset, latiivset ja separatiivset *ülapinda*; postpositsioonid *sees/sisse/seest* on kasutusel sisekohakäänete funktsioonides, vormistamaks lokatiivset, latiivset ja separatiivset *sisemust*.

Kuigi ka soome keeles annavad grammatikad kohakäänete kõrval võimaluse postpositsioonkonstruktsioonide kasutamiseks, nt *päällä/päälle/päältä* *ülapinna* vormistamiseks ja *sisällä/sisälle/sisältä* *sisemuse* vormistamiseks, aktiivses kõnepruugis neid ei kasutata.

Leedu keele kohafunktsioonide väljendamiseks on suures ülekaalus prepositsioonkonstruktsioonid, kuid inessiivi olemasolu lokatiivse kohakäändena pakub niisiis ka käändelist avaldusvormi, lisaks ka reliktna säilinud kohakäänded murretes ja ilukirjanduskeeles, millest eelnevalt juttu oli.

Järgnevalt on esitatud näiteid eesti, soome ja leedu keelest ülalpinna ja sisemuse vormistamiseks adpositsioonkonstruktsioonide *peale-peal-pealt* ja *sisse-sees-seest* ning neile vastavate kohakäändete abil.

KEEL	FUNKTSIOON	KÄÄNE	ADPOSITSIOON
EESTI	LOKATIIVNE	<i>laual</i> (AD)	<i>laua peal</i>
		<i>kapis</i> (IN)	<i>kapi sees</i>
		<i>lauale</i> (ALL)	<i>laua peale</i>
	LATIIVNE	<i>kappi</i> (ILL)	<i>kapi sisse</i>
		<i>laualt</i> (ABL)	<i>laua pealt</i>
		<i>kapist</i> (EL)	<i>kapi seest</i>
SOOME	LOKATIIVNE	<i>pöydällä</i> (AD)	<i>(pöydän päällä)</i>
		<i>kaapissa</i> (IN)	<i>(kaapin sisällä)</i>
		<i>pöydälle</i> (ALL)	<i>(pöydän päälle)</i>
	LATIIVNE	<i>kaappiin</i> (ILL)	<i>(kaapin sisälle)</i>
		<i>pöydältä</i> (ABL)	<i>(pöydän päältä)</i>
		<i>kaapista</i> (EL)	<i>(kaapin sisältä)</i>
LEEDU	LOKATIIVNE	-	<i>ant stalo</i>
		<i>spinte</i> (IN)	-
		-	<i>ant stalo</i>
	LATIIVNE	-	<i>ant stalo</i>
		<i>(spintan)</i>	<i>i spintq</i>
		-	<i>nuo stalo</i>
	SEPARATIIVNE	-	<i>iš spinto</i>

Balti keelte lähedases sugulaskeeles vene keeles teatavasti kohakäändeid ei ole ja seega vormistatakse seal kõik kohaväljendused prepositsioonkonstruktsioonidena.

Resümeerides adpositsioonkonstruktsioonide ja kohakäändete vaheldust kohafunktsioonides, võime täheldada, et eesti keel paikneb oma paralleelvariantide võimaisusega indoeuroopalikuma analüütilise keelemudeli piirkonnas, kui taas soome keel oma selge käändelise eelistusega — sünteetilisusega — taas erineb sellest. Aga ka leedu keele lokaalkonstruktsioonide analüütilisuse valik ei ole siin absoluutne, mis omakorda lähendab teda läänemeresoome keeltele.

KIRJANDUS

- EKG I= Erelt, M., Kasik, R., Metslang, H., Rajandi, H., Ross, K., Saari, H., Tael, K., Vare, S. 1995: *Eesti keele grammatika I. Morfoloogia. Sõnamoodustus*. Eesti Teaduste Akadeemia Eesti Keele Instituut, Tallinn.
- Lauerma, P.1990: *Spatiaalinen kenttä.-Kieli 5. Suomen kielen paikallissijat konseptuaalisessa semantiikassa*. Helsinki.
- LKG= Ambrazas, V., Dumašiūtė, Z., Juodelytė, D., Kniūkšta, P., Labutis, V., Ružė, A., Sližienė, N., Statkevičienė, J., Valeckienė, A., Valiulytė, E. 1976: *Lietuvių kalbos gramatika III. Sintaksė*. Lietuvos TSR Mokslų Akademija, Lietuvių Kalbos ir Literatūros Institutas, Vilnius.
- LKM= Jakaitienė, E., Laigonaitė, A., Paulauskienė, A. 1978: *Lietuvių kalbos morfologija*. Vilnius.
- Rätsep, H.1979: *Eesti keele ajalooline morfoloogia II*. Tartu Riiklik Ülikool, Eesti keele kateeder, Tartu.
- Uuspõld, E.1992: *Sise- ja väliskohakäänded lokaaladverbiaali väljendajatena. - Lähivertailuja 6. Suomalais-virolainen kontrastiivinen seminaari Mekrijärvellä 10.-11.4.1992*. Joensuu.
- Vainik, E.1995: *Eesti keele väliskohakäändete semantika kognitiivse grammatika vaatenurgast*. Eesti Teaduste Akadeemia Eesti Keele Instituut, Tallinn.
- Zinkevičius, Z.1987: *Iki pirmųjų raštų*. Vilnius.

EVIDENTSIAALSUSE SEMANTIKAST EESTI JA VENE KEELES

Irina Külmoja
Tartu

Erinevais maailma keeltes on mitmesuguseid vahendeid edastamaks kaudset teatelaadi, info vahendatust. Näiteks kaukaasia, türgi, soome-ugri keeltes markeeritakse lausega edastatava info vahendatust teatud grammatiliste vahendite abil, eesti keeles on selleks kaudne kõneviis (kvotatiiv), mille primaarfunktsiooniks ongi antud semantika väljendamine. Peale kvotatiivi võib kaudset teatelaadi ja selle erinevaid nüansse edastada veel terve rida verbivorme ja tarindeid (EKG II 1993: 36–37). Lisaks arvukatele grammatilistele vahenditele saab sama tähendust väljendada ka leksikaalselt (*kuulukse, näikse, räägitakse* abil). Seega funktsionaal-semantiliste väljade teooria kohaselt kuulub evidentsiaalsus eesti keeles monotsentriliste väljade hulka, mille keskpunktiks on grammatiline kategooria (Теория 1987: 34).

Evidentsiaalsuse väli vene keeles on polütsentriline, hajutatud, selles puudub terviklik grammatiliste vormide süsteem, välja keskme moodustavad keele erinevatesse tasanditesse kuuluvad vahendid: süntaktilis-leksikaalsed või leksikaalsed. Esmalt hakati huvi tundma partiklite *де, дескать, мол, якобы* vastu (Колодезнев 1969, Перфильева & Хальзова 1991), pidades neid eelkõige kaudse teatelaadi väljendamise vahenditeks, ka vene keele seletavad sõnaraamatud käsitlevad neid sellistena. T. Bulõgina ja A. Šmeljov on vaadelnud üsna põgusalt nn kvotatiivseid lekseeme *кажется, вроде, как будто, говорят*, väljendades arvamust, et just need sõnad vene keeles on kõige lähemal grammatikaliseeritud evidentsiaalsuse kategooriale teistes keeltes (Булыгина & Шмелев 1992: 135). Terminit 'evidentsiaalsus' (эвиденциальность, засвидетельствованность) hakati vene keeleteaduses kasutama pärast R. Jakobsoni artikli venekeelse tõlke ilmutist (Якобсон 1972).

Kirjanduses esineb kahte tüüpi lähenemist evidentsiaalsusele — kitsam ja laiem. Kitsama puhul peab kaudne teatelaad olema väljendatud morfeemide või partiklite abil, antud tähendus peab olema tunnuse primaartähenduseks ega saa väljenduda lause põhipredikaadis (Anderson 1986). Laiema puhul lähtutakse semantikast — viitest teatelaadi kaud-

susele olenemata selle väljendusvahenditest. Viimane lähenemisviis on ainuvõimalik tüpoloogiliste ja kontrastiivsete uurimuste korral.

R. Jakobson kasutab terminit "засвидетельствованность" (evidential) nimetamaks kolme tegurit arvestavat verbikategooriat "сообщаемый факт, факт сообщения и, кроме того, передаваемый факт сообщения, т.е. указываемый источник сведений о сообщаемом факте" (Якобсон 1972: 101) (teatatav fakt, teatamise fakt ning teatatava fakti allikas). "Говорящий сообщает о событии, основываясь на сообщении какого-либо другого лица (цитативные, т.е. от кого-то полученные сведения), на снах (сведения, полученные путем откровения), на догадках (предположительные сведения) или на собственном прошлом опыте (сведения, извлекаемые из памяти)." (ibid.). Bulgaaria keeles eksisteerib kaks semantiliselt vastandatud verbivormide süsteemi väljendamaks otsest ja kaudset teatelaadi. R. Jakobsoni seisukohale tuginedes defineerib N. Kozintseva evidentsiaalsust nn raamtähenduste sfäärina, mis osutab teateallikale. Otsese evidentsiaalsuse puhul on teateallikaks kõneleja ise, tema meenutused, kaudse puhul on selleks teine isik või siis teeb autor loogilise järelduse oma oletuste/kogemuste põhjal (Козинцева 1994: 92).

Iga evidentsiaalne lausung koosneb propositsioonist ja eksplitsiitselt väljendatud modaalosisest, olles seega modaliseeritud lausungiks. Kaudse evidentsiaalsuse korral on propositsiooni ja modaalosise subjekt erinev, otsese korral — üks ja seesama. Viimatimainitud suhe realiseerub vene keeles situatsioonis, kui kõneleja meenutab enda mõtteid või sõnu:

Ну а раз под вечер зашел в трактир и спросил себе чаю. Сижу и пью с блюдечка. И думаю: вот, дескать, года идут своим чередом, а счастья-то и незаметно (М. Зоценко); Вот, гляди, сколько гречки стоптал, сколько вреда наделал, — сказала она. Я отвечаю, что, мол, ничего, пользы больше принес (С. Антонов).

Tavaliselt kaudset teatelaadi väljendavate partiklite (дескать, мол) kasutamine on antud juhul võimalik, kuna kõneleja distantseerub ajas oma mõtetest või sõnadest (Апутьюнова 1992: 51), toimub teatud määral võõrandumine, mis on evidentsiaalsuse semantika üheks komponendiks. Kaudse evidentsiaalsuse puhul seostub võõrandumine usutavusastmes avalduva episteemilise modaalsusega, otsese puhul niisugune seos puudub, kuna kõneleja teadmine on kindel, tugineb omale kogemusele ja ei vaja seetõttu usutavuse hinnangut. Taolise enesetsiteerimise väljendusvahenditeks on partiklid мол, дескать, harvemini де. Vene keele seletavad sõnaraamatud märgivad selle

tähenduse ära vaid ühel neist — partiklil *мол* (СРЯ-4 1982: 289), partiklitel *de* ja *дескать* ei täheldata seda isegi uusimas seletussõnaraamatus (ССРЛЯ-20 1993: 90, 193), kuigi selline kasutus on küllalt sagedane ning vajaks mainimist ja seletust.

Üritades ülaltoodud näiteid eesti keelde tõlkida, peame nentima, et tõlkimine kvotatiivi või mõne kvotatiivi funktsioonis toimiva vormi või tarindi abil pole võimalik, vaatamata viimaste rohkusele (nt *istun ja joon ning mõtlen, et näed, aastad lähevad, aga õnne pole ikka näha; vastan, et pole viga, kasu tõin rohkem*). Adekvaatset tõlget võimaldavad vaid kvotatiivi funktsioonis mittetoimivad indikatiivivormid, saadud laused aga ei kuulu eesti keeles evidentsiaalsete hulka. Otsest evidentsiaalsust väljendavad tarindid vene keeles on marginaalsed struktuurid, mis moodustavad vastava funktsionaal-semantilise välja perifeerse osa. Sama välja semantiline struktuur eesti keeles erineb vene ja bulgaaria keele omast eelkõige otsese evidentsiaalsuse puudumise poolest.

Kaudse evidentsiaalsuse perifeerne osa on eesti ja vene keeles teatud määral sarnane, mõlemas kuulub siia järelalus, mida tüpoloogiaalastes uurimustes kvalifitseeritakse evidentsiaalseks lausungiks. Kõneleja teeb järelaluse, toetudes toimunud sündmuse tagajärjele/resultaadile, seejuures ei olnud ta sündmuse toimumise tunnistajaks, küll aga näeb ta selle tulemust. Kuigi järelalus võib olla objektiivselt vale, ei avaldu selles iga kord episteemiline modaalsus, kuna kõneleja ise tavaliselt ei kahtle öeldu tõsikindluses ning liigitab nähtuse astmel 'täiesti tõsikindel' (EKG II 1993: 187) olevaks, mis väljendub järelaluste konnektiivlaiendite abil nagu *seega, järelikult, niisiis, tähendab*, vene keeles *значит, следовательно*.

По замечаниям мужиков, в этом году грачи необыкновенно тощи, очевидно, пока они летели, им нечего было есть. Значит, и на юге было холодно (А. Чехов). Позвольте, будьте столь добры, узнать: здесь, следовательно, свадьба? (Г. Успенский)

Minu esivanemad aga olid eesti talupojad, järelikult olen mina ka eestlane (C. R. Jakobson). Niisiis on neil kuulujuttudel tõepõhi all. Jõe kohal oli udu, tähendab vee temperatuur oli tunduvalt kõrgem, kui õhu temperatuur.

Mõnikord kasutab kõneleja siiski modaallaiendeid *tõenäoliselt, nähtavasti, vist*, andes seega tõenäosusskaalal veidi madalama hinnangu: 'suure tõenäosusega'; vene keeles *очевидно, видно, как видно, по-видимому, видимо, должно быть, наверно, вероятно*.

Фрося, видимо, ему рассказала обо мне (Н. Островский). Так, видно, она замужем? (А. Пушкин). По улицам слона водили, как видно, на показ (И. Крылов). Да и вообще, видеть, здесь живут

совсем по-иному (Ю. Нагибин). Оправившись от первой суеты, она, должно быть, правда, рада (К. Симонов). Окна были закрыты жалюзи. Очевидно, в доме все еще спали (А. Чехов).

Kõhib, nähtavasti on külmetanud. Hilja juba, tõenäoliselt ta ei tule.

Mõned episteemilist modaalsust väljendavad laiendid sisaldavad implitsiitselt info vahendatust, nt lausetes: *Фильм, кажется, хороший. Кажется, ты собираешься во Францию.* Modaallaiend *кажется* näitab, et kõneleja tugineb teiste arvamusele (räägitakse, et film on hea/et sa sõidad Prantsusmaale) (Булыгина, Шмелев 1992: 133–134). Sama semantika on ka eesti modaallaiendil *vist*, peab aga täpsustama, et mõlemas keeles realiseerub see vaid ühenduses nimisõnaga ja 2. või 3. isiku pronoomeniga, 1. isiku pronoomeni puhul jääb kehtima vaid tõenäosushinnang ('suure/keskmise tõenäosusega'), info vahendatuse tähendust nii eesti kui ka vene keeles ei ole: *Кажется, я еду во Францию. Ма vist sõidan Prantsusmaale.*

Piirang 1. isiku asesõna suhtes ei kehti vene modaallaiendi *оказывается* *puhul*, millel implitsiitne info vahendatuse tähendus igal juhul säilib: *Я, оказывается, был очень спокойным ребенком*, st 'ma ise seda ei mäleta, aga teised on mulle rääkinud'. Antud juhul on tegemist järelausega, mille kõneleja teeb toetudes mitte enam sündmuse nähtavale tagajärjele, vaid teis(t)e isiku(te) tea(de)tele. Võimalik eestikeelne vaste: *Nagu selgub [teiste ütlustest], olin väga rahulik laps.* — väljendades kaudset teatelaadi, kuulub siiski marginaalsete evidentsiaalstruktuuride hulka, kuigi on lähemal kesksetele — kvotatiivlausele kui modaallaiendiga konstruktsioonid.

Üheks kaudse evidentsiaalsuse semantiliseks liigiks on jutustused unenägudest, mis ühelt poolt sarnanevad kõneleja meenutustega (otsene evidentsiaalsus), kuid ka erinevad neist, kuna kõnelejal puudus kontroll situatsiooni üle ning midagi toimus temast sõltumatult. Samas aga kasutab ta situatsioonist rääkides kaudset teatelaadi ja ühtlasi ka teadmise ebakindlust väljendavaid vahendeid, see on iseloomulik nii eesti kui vene keelele:

Еще снилось мне, якобы иду я по вековому лесу, растущему на болоте (М. Горький). Началось с того, что Никанору Ивановичу привиделось, будто бы какие-то люди с золотыми трубками в руках подводят его, и очень торжественно, к большим лакированным дверям (М. Булгаков).

Nägin unes, just nagu oleksin sool kasvavas põlislaanes. Nägin unes, nagu oleksin olnud põrgus. Kõik algas sellest, et Nikanor Ivano-

viitsile kangastus, **nagu oleksid** mingid kullakarva pasunatega mehed **toonud** ta, ja väga pidulikult, suure lakitud kahe poolega ukse ette (M. Bulgakov. *Meister ja Margariita*. Tln, 1995. Eesti keelde tõlkinud M. Varik ja J. Ojamaa).

Eesti keeles on veel üks rühm tarindeid, mis on teatud määral lähedased kvotatiivile. Need on mõningate mentaalsete (*teadma, arvama, uskuma*), pertseptiivsete (*näima, tundma, tunduma, paistma*) ja kõnelemist tähistavate (*ütleva*) verbide ühendid oleviku partitsiibi partitiivivormiga: *näis olevat, arvas jätkuvat, öeldakse tundvat*. Tavalisest partitsiibist aga erineb antud vorm selle poolest, et ei ühildu nimisõnaga arvus ja käändes. Samas on kesksõna partitiiv vormilt identne kvotatiivi olevikuga, mis on seletatav nende ühise päritoluga. Mõlemal vormil on ühist ka semantikas— väikese tõenäosuse või ebatõenäosuse tähendus. V. Tauli nimetab isegi kesksõna partitiivivormi kvotatiiviks (V. Tauli terminites — narratiiviks) (Tauli-II 1980: 147). Mis puutub ühendites esinevatesse verbidesse, siis H. Rätsep loeb verbid *näima, paistma, tunduma* oma süntaktilistelt omadustelt modaalverbideks (Rätsep 1978: 36–38). Nende ja ka teiste tarindeis esinevate verbide tähenduses sisaldub implitsiitselt selliseid semantilisi ja pragmaatilisi komponente nagu subjektiivne modaalusus, reaalsus- ja tõenäosushinnang (kõneleja teatud distantseerumine lausesisu tõeväärtusest), mis on esitatud ka kvotatiivis. Kõik eespool mainitud tegurid ilmselt tingivadki teatud määral lausekonstruktsioonide sünonüümiat, mida on märgata ka tõlkimisel eesti keelest vene keelde. Seda illustreerivad allpool toodud näited A. Hindi “Tuulisest rannast” ja selle A. Danieli ja A. Borštšagovski tõlkest vene keelde (A. Хинт. Бегер ветров. Т. I. М., 1963.)

Ja Sibula-Antsul, kahe hobuse voorimehel, kuuldi juba mõnisada rubla rentlis olevat (A. Hint). И у Антса-Луковицы, у пароконного извозчика, как поговаривали, не одна сотня рублей лежала уже в сберегательной кассе (перевод А. Даниэля и А. Борщаговского).

Ning Vatlal Nolcken ja Tagaranna Sternberg kuuldi selle hirmuga ise jalga lasknud olevat (A. Hint). А ватлаский Нолькен и тагараннаский Штернберг, говорят, со страху задумали стрелкача (перевод А. Даниэля и Ф. Борщаговского, ebatäpne tõlge: задумали asemel peaks olema: дали).

Vastavate semantiliste ja pragmaatiliste komponentide osakaal nõuab mõlemal juhul veel detailsemat analüüsi, samuti nagu ka kahe keele kaudset evidentsiaalsust väljendavate kesksete struktuuride kontrastiivne uurimine.

KIRJANDUS

- Anderson, L. B. 1986. Evidentials, path of change, and mental maps: typologically regular asymmetries. In W. Chafe & J. Nichols (eds.) *Evidentiality: linguistic coding of epistemology*. New Jersey.
- EKG II 1993. — Ereht, M., Kasik, R., Metslang, H., Rajandi, H., Ross, K., Saari, H., Tael, K., Vare, S. *Eesti keele grammatika*. Tallinn.
- Rätsep, H. 1978. *Eesti keele lihtlausete tüübid*. Tallinn: Valgus.
- Tauli, V. 1980. *Eesti grammatika. II. Lauseõpetus*. Uppsala.
- Арутюнова Н. 1992. Речеповеденческие акты в зеркале чужой речи. *Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис*. Москва. С. 40–52.
- Булыгина, Т., Шмелев, А. 1992. Модальность. *Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис*. Москва. С. 110–153.
- Козинцева, Н. 1994. Категория эвиденциальности (проблемы типологического анализа). *Вопросы языкознания*. № 3. С.92–104.
- Колодезнев, В. 1969. О значении частиц “МОЛ”, “ДЕ”, “ДЕС-КАТЬ”. *Русский язык в школе*. № 1. С. 90–92.
- Перфильева, Н., Хальзова, Ю. 1991. Семантика высказываний с частицами МОЛ, ДЕ, ДЕСКАТЬ. *Семантический и прагматический аспекты высказывания*. Новосибирск. С. 86–94.
- СРЯ-4. 1982. — *Словарь русского языка*. В 4-х томах. Т. II. Москва: Русский язык.
- ССРЛЯ-20. 1993. — *Словарь современного русского литературного языка*. В 20-ти томах. Т.IV. Москва: Русский язык.
- Теория 1987. — *Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис*. Ленинград: Наука, Ленингр. отделение.
- Якобсон, Р. 1972. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол. *Принципы типологического анализа языков различного строя*. Москва.

KEELEKÜMBLUSEST TARTU 13. KESKKOOLIS

Ly Leedu
Tartu

Paari aasta pärast on Eesti venekeelsetes koolides planeeritud alustada üleminekut osaliselt kakskeelsele haridusele. Et leida parimat mudelit, eksperimenteeritakse mitmes koolis. Üheks eksperimentaalkooliks on Tartu 13. Keskkool. Sealsetes eesti keele süvaõppeklassides rakendatavat kakskeelse hariduse mudelit võib nimetada nii pehmeks integratsiooniks kui varaseks osaliseks keelekümbluseks. Esimene keelekümblusklass on praeguseks jõudnud 5. klassi.

Laste valik eesti keele klassidesse toimub vanemate sooviavalduse alusel. Praegu on eesti keele klassid populaarsed. Lastele, keda vanemad soovivad panna eesti keele klassi, esitatakse vaid üks nõue: nende vaimne areng peab olema normaalne, eelteadmised eesti keelest pole kohustuslikud. Kõik lapsed läbivad 5 kooliküpsust määravat testi, nende tulemuste abil tehakse valik.

Huvitava faktina võib mainida, et mõningaid lapsi on hakatud eesti keele klassi astumiseks spetsiaalselt ette valmistama, mõnikord on see aga juhtunud emakeele arvel.

ÕPPEKAVA

Eesti keele klassid õpivad tavaõppekavast veidi erineva programmi alusel. Eesti keel ja eestikeelsed ained on jagatud 4 ainetsükklisse (Asser 1996, Vare 1996, Eksta 1996):

- 1) eesti keel (1.–12. klassis) eraldi õppeainena keeletunnile omaste spetsiifiliste eesmärkide ja õppemetoodikaga;
- 2) loodusteaduslike ainete tsükkel (*science*), mis sisaldab kodulugu (1.–3. klass), loodusõpetust (4.–5. klass), bioloogia, füüsika, keemia ja geograafia sissejuhatavat integreeritud kursust ning Eesti geograafiat (6.–7. klass). Nendes ainetes saadakse kodukoha ja elukeskkonnaga seotud teadmisi, samuti põhiline loodusainete terminoloogia eesti keeles;
- 3) kulturoloogiline ja kodanikuõpetuse tsükkel. Selle tsükli eesmärk on tutvustada õpilastele Eesti ühiskondlikku ja kultuurielu ning tsükkel sisaldab eesti kirjandust ja kultuurilugu (5.–12. klass), ajalugu (5.–12. klass), kodanikuõpetust (9. ja 12. klass);

4) rakenduslike ainete tsükkel, kuhu kuuluvad tööõpetus (1.–4. klass), kehaline kasvatus (1.–9. klass), joonistamine (3.–7. klass), vanemas astmes lisandub mõni fakultatiiv- või valikaine (autoõpetus, meditsiin, kokandus jne.). Selle tsükli eesmärk on arendada õpilaste rakenduslikku laadi suhtlemist.

Venekeelsete ainetena on algklasside õppekavas vene keel (7–9 tundi nädalas), matemaatika (3–5 tundi nädalas) ning laulmine. Edaspidi lisanduvad kirjandus, füüsika, keemia, bioloogia, geograafia, informaatika, joonestamine ja kunstiajalugu.

TABEL 1

Eestikeelsed õppeained Tartu 13. Keskkooli eesti keele süvaklassis

Klass	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
eesti keel	3	3	5	5	4	3	3	3	3	3	3	3
eesti kirjandus ja kultuurilugu					1	2	2	2	1	1	1	1
kodulugu jt. loodusteadusl. ained	2	2	2	2	2	2	2	2	2/3	2	1	1
eesti geograafia ajalugu						1	1					
kodanikuõpetus					2	2	2	2	1	1	2	3
inimeseõpetus									1			1
tööõpetus	2	2	1	1						1	1	1
joonistamine			1	1	1	1	1					
keh. kasvatus	2	2	2	2	2	2	2	2	2			
koormus kokku	20	23	25	25	28	30	30	32	33	33	33	33
eestikeelseid tunde	9	9	11	11	12	13	13	11	12/13	9	8	10
eestikeelsete tundide % kogu koormusest	45	39	44	44	43	43	43	34	36/39	27	24	30

METOODIKA

Eesti keele klasside juhatajad on keele- või algklasside õpetajad. Algul annab klassijuhataja kõiki eestikeelseid aineid, hiljem hakkavad seda tegema vastava aine spetsialistid. Tähtis on, et klassijuhataja on eestlane,

sest väga palju keelt õpetatakse tunnivälises suhtlemises. Et igal õpetajal on erinev tööstiil, on neid klasse nimetatud ka autoriklassideks.

Eesti keele tunnid on rühmatunnid, teistes eestikeelsetes ainetes on terve klass koos. Praeguse 5. klassi juhataja oli 1.–4. klassini õpetaja Eva Õim. Astudes esimest korda klassi ette teatas ta, et ei oska sõnakestki vene keelt. Kohe tekkisid klassis tõlgid, kes abistasid nõrgemaid eesti keele oskajaid. 4. klassi lõpuks olid õpilased saavutanud keelelise vabaduse — töö ainetundides käib kindla temaatika raames. Klassi on hiljem juurde tulnud erineva eesti keele oskusega lapsi, sõltumata oma esialgsest keeletasemest on kõigil aastaga eesti keel suus olnud.

Algul võib laps õpetaja poole pöörduda oma emakeeles, vene keeles. Õpetaja saab vene keelest aru, aga vastab eesti keeles, kasutades žeste ja miimikat. Koolis kõnelevad lapsed omavahel vene keeles, eesti keeles toimub töö tundides ning eesti keeles suheldakse oma õpetajaga. Eesti keele tunnis hinnatakse õiget eesti keele kasutamist, muudes ainetes ei ole (kirja)vead nii tähtsad, hinnatakse ainealaseid teadmisi.

Kehalist kasvatust, tööõpetust ja kunstiõpetust võib analüüsida California ülikooli professor Asheri järgi kui käsutäitmise meetodil põhinevaid. Asher arvas, et laps õpib keelt rääkima kuulamise kaudu — kahel esimesel eluaastal laps ainult kuulab ja ise veel keelt ei produtseeri, seega tuleb esmane arusaamine keelest käskude kaudu, mida vanemad lapsele annavad.

Õpetaja roll on nendes tundides domineeriv. Õpitavate sõnade tähendus antakse edasi tegevuse kaudu. Kõik käsklused (nt Valvel! Säaretõstejooks!) on eesti keeles. Juba teises klassis tuntumaid harjutusi enam ette ei näidata (nt kõhulihaste harjutus). Ette näidatakse harjutusi, mille seletus on pikem või mida tehakse alles esimest-teist korda. Ka kiitused ja karistused (nt Lärmamise eest istud 3 minutit pingi peal!) antakse edasi nii kõne kui vastava viiega.

Joonistamise ja tööõpetuse tunnis näitab õpetaja ette, mida hakatakse tegema ja missugune võiks olla lõpptulemus. Seejärel liigub õpetaja klassis ringi, seletab üle ja näitab ette, aitab lõigata, voltida, kleepida jne. Joonistamistunnis loetakse tihti ette mõni eestikeelne jutuke, mille põhjal tuleb pilt joonistada.

Õpilaste keeleline initsiatiiv nendes tundides seisneb eelkõige abi ja seletuse palumises. Keele õppimine mängu ja erinevate tegevuste kaudu näib õpilasele tegevusena, mille käigus omandatakse mänguks ja võiduks (milleks võib olla hea hinne) vajalikke reegleid.

Rakenduslikes ainetes on keele osatähtsus suhteliselt väike ning miinimumsõnavara piiratud, seetõttu on takistused õpilaste kaasalöömisel minimaalsed. Palju aitavad ettenäitamine, žestid, miimika. Võõrkeeleoskus areneb neis tundides küll vähem kui keeletunnis, aga

elava keele retseptsioon kasvab kindlasti. Nendes ainetes on kumbluskeel algusest peale õpetamise vahend, mitte objekt ning tähelepanu on pööratud eelkõige ainete sisule.

Kodulugu õpitakse spetsiaalselt eesti keele klasside tarvis kirjutatud L. Vassiltšenko ja T. Pedastsaare õpikute järgi. Järgmisest õppeaastast võetakse selle õpiku 1. osa kasutusele ka tavalistes vene õppekeele üldhariduskoolides.

Eesti keel on rühmatund, eesti kirjanduses on terve klass koos. Et nii klassidevaheline kui klassisisene esialgne eesti keele tase on erinev, kasutatakse igas klassis erinevaid õppemeetodeid ja -kirjandust. 5. klass õpib eesti keelt ja kirjandust eesti õppekeele kooli 5. klassi eesti keele ja kirjanduse õpikute järgi.

Eesti keele tundides kasutatakse väga palju mängulisi elemente, nii ei saa õpilased mõnikord aru, et õpitakse või korratakse grammatikat (nt helikopterireis mänguhelikopteriga mööda Eesti kaarti, mille käigus tegelikult korratakse kohakäänete kasutamist). Tunni lõpus üle jäävatel vabadel minutitel mõeldakse välja nalju, mõistatusi, absurdijutte, retsepte jne.

Eestlasest klassijuhatajaga suheldakse eesti keeles ka tundide vaheajal klassi ja oma isiklike asju ajades, samuti väljaspool koolitunde kõikvõimalikel ekskursioonidel, klassiõhtutel ja muudel üritustel. Kohtunud ollakse mitmete eesti kirjanike, kunstnike, teatri- ja teiste kultuuritegelastega. Üle-eelmisel aastal toimunud B. Alveri nimelisel luuleteatrite konkursil saadi auhind ilusama eesti keele eest. Juba saavutatud eesti keele oskus võimaldab osa võtta spordi-, kunsti-, muusika- jt huvikoolide tööst ning omada eestlastest sõpru ja tuttavaid.

Esimesena alustanud eesti keele klassis oli 4. klassis 28 õpilast, praeguseks (5. klassis) on järele jäänud 18 last. Ülejäänud on erinevatel põhjustel üle läinud eesti koolidesse ja saavad seal edukalt hakkama.

UURIMUS KEELEKÜMBLUSES OSALEVATE LASTE EESTI KEELE SUULISEST VÄLJENDUSOSKUSEST

1996.a. kevadel viisin läbi uurimuse õpilaste suulisest väljendusoskusest 4. klassis. Selle käigus lindistasin klassi 28 õpilasest 25. Lapsed olid 10–11 aastat vanad. Enamik nendest alustas eesti keele õppimist kooli tülles, enne teati vaid üksikuid sõnu, mõned lapsed suutsid end kuigipalju eesti keeles väljendada ka enne kooli tulekut. Kuus last sellest grupist on klassi juurde tulnud hiljem. Lapsed on rahvuselt põhiliselt venelased, kõigi laste koduseks keeleks on vene keel.

Uurimuses kasutatud materjal on kogutud pildi järgi jutustamise teel. Lapsed koostasid jutukesed kahe pildi kohta. Neist esimene oli suur värviline Edgar Valteri joonistatud pilt hiirtest või nõiast, teine Herluf Bidstrupi pildiseeria. Lapsed kirjeldasid tegelasi ja toimuvat tegevust, lisaks esitati täpsustavaid küsimusi (kui vanad on tegelased, mida nad teha oskavad, kes on nende sõbrad jne.). Lapse põhitähelepanu oli pildi kohta jutu koostamisel, mitte veatul eneseväljendamisel. Soovijad said rääkida 2 korda, lindistuste kestuseks oli 4–8 minutit.

Litereeritud materjali analüüsi eesmärgiks oli klassifitseerida õpilaste kõnes esinevad vead ja selgitada nende võimalikke põhjusi. Vea all on mõistetud kõrvalekaldeid eesti kirjakeele normist. Vigade hulka ei ole arvatud vale sõnade järjekord lauses, sest suulise kõne lause ülesehitus erineb mõnevõrra kirjalikust ning lause mõttest aru saamist see ei seganud. Samuti ei arvatud veaks seda, kui laps end ise lause jooksul õigesti parandas või kui vastuslause oli semantiliselt õige, aga eeldatavast erinevas vormis.

LÜHIÜLEVAADE ENAMESINENUD VIGADEST JA NENDE VÕIMALIKEST PÕHJUSTEST

1) Enim vigu (25 lapsel kokku 71 viga) on tekitanud sõnade tähenduste äravahetamine, vähemalt ühel korral on eksinud kõik lapsed. Enamasti on põhjused õppijasisesed — vene sõna mitmest eestikeelsest vastest on valitud vale, sõna on tõlgitud otse vene keelest hoolimata kontekstist, mis eesti keeles nõuaks mõnda teist sõna.

Mitu viga on põhjustanud järgmiste sõnade omavaheline vahekord:

- a) tulema - minema;
- b) saama - tulema;
- c) saama - jääma;
- d) veel - juba - enam;
- e) juurde - äärde - poole.

kahvel tuli katki

suured ei käi juba koolis

2) Palju vigu on objektikäänete kasutamisel. Osastava käände asemel (48 viga), kui sellega on tahetud märkida kestvat tegevust, osa või ebamäära hulka, on enamasti kasutatud nimetavat või omastavat.

hakkame need õunad kuivatama

Omastava käände asemel ainsusliku täissihitisena kindla kõneviisi järel (32 viga) on kasutatud nii nimetavat kui omastavat.

ema laskis **oma poega** välja mangima

3) Palju (30 viga) aetakse segi ka *ma-* ja *da-* infinitiivi. Et vene keeles on ainult üks infinitiiv, pole olemas universaalset reeglit, vaid tuleb konkreetselt meelde jätta, missugune verb missugust infinitiivi. nõuab. Vigu on põhjustanud verbid:

hakkama

tahtma

andma

armastama

aitama + infinitiiv

laskma

pidama

õpetama

nad hakkasid värvida

ta tahtis võtma

4) Kohamäärsõnade kasutamisel on eksinud peaaegu pooled lastest (20 viga). Esimese ja kolmanda kohakäände asemel on kasutatud teist kohakäändet, põhjuseks venekeelsete sõnade ülekandmine eesti keelde.

vares pani seal soola

ja võttis seal jope

5) Kindla kõneviisi lihtmineviku ainsuse ja mitmuse pöördelõppe on ära vahetanud 8 last (18 viga). Mitmuse 3. pöörde asemel on kasutatud ainsuse 3. pööret. Selle vea põhjused on tõenäoliselt õppijavälised: õpetaja pole seda viga suulises kõnes parandanud, sama viga teevad ka eestlastest sõbrad ja tuttavad.

seal oli väga head pirukad

kus olid väga palju asju

6) Kindla kõneviisi lihtmineviku jaatavat kõnet on valesti moodustatud 17 korral, põhiliselt astmevahelduslike sõnade puhul. Kasutatud on liigset mineviku tunnust *-s* või *-si-*. Vigade põhjuseks on mineviku moodustamise reeglite üldistamine.

Vigu on põhjustanud sõnad: pesema, panema, naerma, jooksmas, laskmas, suremas, tapmas, tegemas, toomas, tõmbamas, võtmas.

kui ta käsi pesis

7) Nii omastava kui osastava käände moodustamisel on eksitud 16 korda. Astmevahelduslikes sõnades kasutatakse vale astme tüve või valesid tüvevokaale. Põhjuseks on ilmselt see, et astmevahelduslikes sõnades pole ära õpitud 3 vormi, õpilane üritab vastava käände vormi ise moodustada, aga üldistab selle jaoks vale reeglit.

palus rohutirts

linnade ja loomade keelt

PUUDULIKU KEELEOSKUSE KORVAMISE VÕTTEID

Peaaegu kõik lapsed on jätnud mõne lause pooleli, et end parandada, alustada sama lauset või fraasi teiste sõnadega.

kleit oli täitsa üldse ei olnud ilus

Vähe on tundmatut sõna kirjeldatud teiste eestikeelsete sõnadega.

puust tehtud (hernehirmutis)

Emakeelele on ainult korra ümber lülitunud 1 poiss.

как там это — клеенка

Ei tuntud sõnu hernehirmutis ja konserviavaja. Üks õpilane osutas pildil asjale, mida ta ei osanud öelda ning klassi kõige nõrgem õpilane tegi kõnes palju pause ja ootas, kuni talle ette öeldi.

KOKKUVÕTTEKS

Parimad lapsed on teinud vähe vigu. Tehtud grammatikavead ei takista aru saamast kõneluse sisu. Mitmeid uurimuses analüüsitud vigu põhjustanud vorme pole eesti keele grammatika tundides veel õpitud. Parimate vene laste tase on võrreldav eesti lastega. Oma kõnes kasutati kõnekeelseid vorme ja sõnu.

*ja pingi peal oli **mingine** paber*

*seal kirjutatakse **igastest** nõiasöökidest ja*

*aga **kellegile** ei maitse*

*ei **saand** lahti*

Erilist äramärkimist väärib õpilaste vaimukus, loomadele pandud eestikeelsed nimed.

ühe konna nimi oli Märg, teise konna nimi oli Rohekas, varese nimi oli Kulli ja siis ühe roti nimi oli Pahandus ja väikese hiire nimi oli Laisk ja nahkhiire nimi oli Seletaja

Osalisest keelekümblyusest osa võtnud lapsed suudavad 4. aasta lõpuks eesti keeles väljendada kõiki oma mõtteid, olla oma kõnes vaimukad ja loovad, teha nalja, saavutatud on kommunikatiivne kompetentsus. Järelikult võib keelekümblyuse tulemusi pidada väga headeks.

KIRJANDUS

- Asser, H. 1996. Töö osalt eestikeelse õppega klassides. *Haridus*, nr. 1, lk. 55–57.
- Eksta, V. 1996. Vene kool otsib uusi lahendusi. *Õpetajate Leht*, 8.03.1996, lk. 4.
- Vare, S. 1996. Vene kooli tulevik on ka Eesti riigi tulevik. *Kultuurileht*, 19.01.1996.

LISA 1

Tekstinäide

Anna

selle pildi peal on rotid - kes ehitavad endale linna - ja nemad kogu aeg armastasid värvida ja nad värvisid seal linna värviliseks -- nad värvisid igasuguseid asju - tugitoole - kappe -konservipurke - teekanne - siis kommipabereid ja trumminahka - kus oli peal üks suur korv - siis kõrvitsat värvisid - tünni ja tugitooli - nad värvisid seda kõike sabadega ja kui tuli mingi ilus pilt välja -- nad olid väga rõõmsad -- siis nad ehtasid ka ühe suure torni kohvikannust ja tegid aia linna taha -- üks oli väga suur rott - kes tahtis teha trummile suurt ilusat kollast katust - aga tegi sabaga suure rohelise pleki -- üks oli rott - väga rõõmus - ta tahtis värvida konservipurki ja tal tuli välja lilla - roosa - helesinine ja must -- üks rott oli väga rõõmus ja värvis end ka kirjuks - ning värvis teekannu ilusate piltidega - üks rott värvis endale konservipurgi puudega ja teised rotid värvisid suure kapi kirjuliseks -- nad tegid paadist majad -- siis üks rott värvis end roheliseks ja siniseks ja hüppas tugitooli peal -- siis üks rott tegi endale ilusa tugitooli juurde tünnist maja ning tugitoolil oli tal lilleline aed -- üks rott oli väga rõõmus - sest ta tegi endale kõrvitsast maja ja kõrvitsa peale ta tegi endale väikse aia - pani sinna laua ning tegi pingi roheliseks -- üks suur rott - kes tahtis teha väikesele rotile maja - ta tegi seda trummist - aga tal ei tulnud välja ilus joonistus trummi peale ja siis teised rotid värvisid teda kirjuliseks -- pärast tuli veel üks rott - kes tahtis endale tünni värvida kirjuliseks -- ta pani sinna valget - oranži - lilla - punast ja kollast värvi -- pärast - kui kõik oli värvitud - nad olid väga rõõmsad ja tegid suure peo ----- nad tulid - ühe mäe tagant -- seal - neil läks seal linn katki ja nad tegid teise poolele - teise mäe poolele suure linna ----- nad otsisid pulbrit - siis panid vette sisse ja hakkasid

värvima -----nad hakkavad seal elama ja pidutsema ja mängima -----
suured rotid ei käi kuhugi tööl - nad - lihtsalt - kui tahavad - siis värvivad
teistele maja - selle eest nad saavad väikese juustu ----- väikse rotiga -
kelle nimi on Naaskelsaba ----- sellepärast - tal oli väga pikk saba - aga
ise oli väga väike ----- suure roti nimi oli Potu ja veel ühe roti nimi - kes
armastas puid värvida - oli Puid ----- seal oli veel kolm väikest rottu -
esimene oli Täpi - teine oli Ninni ja siis viies - kolmas oli Miki ----- ta
rääkis Punamütsikesest ja veel hundist - kes tahtis endale maja värvida -
aga ei osanud ----- nad kasvatavad juustupuid - siis nad kasvatavad
endale väikseid maasikaid ja siis vorstipõõsaid

TESTATTAVA KIELI TESTIKIELENÄ — YKSIKIELISEN KIELITAIDON ARVIOINNIN ONGELMIA

Maisa Martin
Jyväskylä

JOHDANTOA

Vieraan kielen taitoa arvioitaessa voidaan tavallisesti hyödyntää oppijoiden äidinkieltä tai yhteistä opetuskieltä, jota kaikki osaavat hyvin. Tällöin koetta koskevat tiedot, ohjeet ja tehtävien instruktio annetaan oppijoiden äidinkielellä. Samoin voidaan puhe- tai kirjoittamistehtävän virikkeet antaa äidinkielellä ja tekstin tai puheen ymmärtäminen tarkistaa pyytämällä äidinkielisiä vastauksia.

Toisen kielen taitoja mitattaessa ei yhteistä apukieltä yleensä ole, sillä kohderyhmät ovat heterogeenisiä. Esimerkiksi Suomessa on yli sataa eri kieltä puhuvia maahanmuuttajia (Nuolijärvi 1991: 25; Latomaa 1995: 12), joten on mahdotonta järjestää kokeita, joissa kaikki voisivat tasapuolisesti osoittaa suomen kielen taitonsa äidinkielensä avulla. Tällaisessa tilanteessa on käytettävä yksikielisiä kokeita.

Yksikielisen testin laatimisessa on monia käytännön ongelmia, mutta ne herättävät myös kielitaidon olemukseen ja sen lohkojen erillisyyteen liittyviä teoreettisia kysymyksiä. Ongelmat ovat yhteisiä kaikissa kielissä, mutta tietäakseni niihin ei ole kovin paljon kielitaidon arvioinnin tutkimuksessa paneuduttu. Teoreettisen kiinnostavuuden lisäksi näillä ongelmilla on myös eettinen ulottuvuus, onhan kielitaidon mittaamisen keskeinen tavoite ehdoton tasapuolisuus ja oikeudenmukaisuus. Kielikokeiden tuloksia käytetään kokeen suorittajia koskevaan päätöksentekoon, esimerkiksi koulutukseen pääsyn porttina tai työnhakutilanteissa. Laajemmassa mittakaavassa niitä käytetään myös koulutuksen suunnittelun taustatietona (ks. esim. Suni 1996). Ei siis ole yhdentekevää, kuinka hyvin kielikokeet heijastavat kokeilaiden todellista kielitaitoa.

Perustan tässä esittämäni näkökohdat pääasiassa siihen kokeemukseen, jonka olen saanut valtakunnallisten suomen kielen kokeiden, erityisesti yleisten kielitutkintojen suomen kielen testien, kehittämistyössä. Lisäksi olen tietysti joutunut pohtimaan näitä kysymyksiä sekä opettajana kokeita laatiessani ja arvioidessani että

kouluttaessani muita opettajia testausasioissa. Erityisesti näkemykseni ovat muotoutuneet noin seitsemän vuoden kuluessa niissä lukemattomissa pitkissä keskusteluissa, joita on käyty testien laatijoiden työryhmissä, testaajien ja arvostelijoiden koulutustilaisuuksissa sekä kahden kesken arvostelijoiden kanssa kaksoisarvioinnin yhteydessä.¹

TIEDOTTAMINEN, OHJEET JA INSTRUKTIOT

Ensimmäinen yksikielisyyden aiheuttama ongelma on käytännöllinen: Miten annetaan osallistujille tietoja kokeesta ja ohjeita koetehtävien suorittamiseksi niin, ettei aseteta kokeeseen osallistujia eriarvoiseen asemaan jo ennen kokeen alkua?

Kielikokeista tiedottamisen ongelmat ovat pahimmat kielenoppimisen alkuvaiheessa, mutta myös keskitasolla² voi olla tiedon-saantivaikeuksia, jos kielikokeita esittelevä tiedotusaineisto on kirjoitettu vain suomalaisten näkökulmasta. Esimerkiksi yleisten kielitutkintojen tai ylioppilastutkinnon esittelymateriaalihan koskee kaikkien kielten kokeita ja on siis pääasiassa suunnattu vieraiden kielten tutkintoihin tuleville suomalaisille. Tässä vaiheessa on kuitenkin mahdollista pyytää apua: opettaja, opinto-ohjaaja tai työvoimaneuvoja voi suullisesti esitellä kokeita, näyttää esimerkkejä koetehtävistä, auttaa oikean tason valinnassa, antaa ohjeita kokeeseen valmistautumiseen ja selvittää käytännön asiat kuten ilmoittautumismenettelyn, maksut, koeajan, paikan ja tarvittavat välineet. Avun pyytäminen kuitenkin edellyttää, että todistuksen tarvitsija saa jotenkin tiedon kokeiden olemassaolosta.

Myös koetilanteessa ohjeiden ymmärtämisen ongelmat ovat tietysti pahimmat perustasolla, etenkin silloin kun kokeen suorittajat eivät ole tottuneet koetilanteisiin eivätkä ennalta tiedä, miten niissä on tapana

¹Mukana on kymmenien henkilöiden kokemuksia, mutta nimenomaan tätä esitelmää varten keskustelin asiasta Eija Aallon, Kirsti Siitosen ja Marja-Terttu Storhammarin kanssa. Aiemmin ovat asiaan kanssani paneutuneet erityisesti myös Ari Huhta, Minna Suni ja Mirja Tarnanen.

²Käytän tässä käsitteitä perus- ja keskitaso niin kuin yleisissä kielitutkinnoissa (YKI) on tapana, vaikka valtaosa toteamuksistani koskee kaikkia yksikielisiä kokeita. Samantapaisia jaotteluja käytetään monissa kansainvälisissä kielitutkinnoissa. YKI-kokeita järjestetään kolmella tasolla: perustaso (taitotasot 1 - 3), keskitaso (3 - 5) ja ylin taso (5 - 8). Taitotasojen määrittelyt ovat liitteenä 1. Tarkempia tietoja tutkintojen sisällöistä saa julkaisusta Yleisten kielitutkintojen perusteet (1995).

menetellä. Koulujen päättökokeissahan oppilailla on runsaasti testikokemusta, mutta toiminnallisen kielitaidon kokeisiin, kuten yleisiin kielitutkintoihin, voi osallistua kuka tahansa riippumatta siitä, miten on kielitaitonsa hankkinut. Jos valvojakaan ei ole tottunut kommunikoidaan vain vähän suomea osaavien kanssa, voi olla vaikea selittää esimerkiksi, että jokaisen on kesken kirjoittamistehtävän käytävä vuorollaan suullisessa haastattelussa toisessa rakennuksessa sijaitsevassa huoneessa.

Koetehtävien instruktoiden kirjoittaminen vaatii sekä huomattavaa taitoa ja kokemusta että tietoa oppijoiden kielitaidon laadusta. Alimmalla tasolla käytettävissä on hyvin suppea ilmaisujen valikoima. Keskitasolla on helpompi kirjoittaa ohjeita niin, että jokainen kokeeseen tulija ne ymmärtää, mutta ongelmia on silti. Instruktio ymmärtäminen voi kaatua siihen, että yksi sana (esimerkiksi *tiivistelmä*, *yhdistä*, *täydennä*) sattuu olemaan tuntematon, tai harvinainen muoto (vaikkapa instruktiivi *omin sanoin*) ei ole tullut vielä tutuksi. Luonnollisissa tilanteissa kieltä oppinut ei välttämättä törmää tällaisiin muodollisen kieltenopetuksen myötä opittaviin ilmauksiin, vaikka muuten selviää suomeksi jo kohtalaisesti.

Kokeen valvojalta voi tietysti kysyä, mutta ainakin kouluttamattoman valvojan voi olla vaikea vetää rajaa asianmukaisen instruktoiden selventämisen ja torjuttavan kokeessa auttamisen välillä. Yleisten kielitutkintojen perus- ja keskitasolla instruktio-ongelma on ratkaistu niin, että kokeen valvojan on oltava testaajakoulutuksen saanut suomen kielen opettaja. Hänellä on lupa selvittää instruktioita toisin sanoin, elein ja piirroksin. Hänen tulee varmistaa, että kokelas tietää, mitä pitää tehdä, mutta hän ei saa tietenkään auttaa itse koetehtävän tekemisessä. Testaajakoulutuksessa keskustellaan käytettävissä olevista keinoista ja kielletyn ja sallitun auttamisen rajanvedosta. Myös sanakirjan käyttö on perus- ja keskitasolla sallittua muissa kuin rakenne- ja sanasto-osioissa.

Näistä varokeinoista ja apuneuvoista huolimatta instruktoiden kirjoittamisessa on pyrittävä maksimaaliseen yksinkertaisuuteen ja selvyyteen. Vakiintuneissa tutkinnoissa on vuosien mittaan myös muotoutunut joukko hyviksi todettuja instruktioilauseita, joita käytetään jatkuvasti. Varsinkin rakenne- ja sanastotehtävissä on sanallisen ohjeen lisäksi hyvä olla **kaksi** esimerkkiä siitä, mitä pitää tehdä. Vain yhden esimerkin käytön olemme huomanneet johtavan siihen, että koetehtäviin tottumattomat kokelaat kopioivat mallissa esiintyvän muodon kaikkiin tehtävän osioihin, ymmärtämättä sitä vain esimerkiksi. Myös visuaalisin keinoin voi pyrkiä korostamaan sitä, mitä kokelaan odotetaan tekevän. Kaikkien testiosioiden on myös käytävä läpi useiden henkilöiden

arviointi, ennen kuin niitä käytetään. Testin laatiminen on aina ryhmätyötä (Weir 1995) ja erityisesti tämä pätee instruktioihin.

Instruktiot (engl. rubrics) ovat oikeastaan ainoa kokeiden yksikielisyyteen liittyvä asia, johon kansainvälisissä testinlaatomuotoissa on riittävästi kiinnitetty huomiota. ALTE:n (Association of Language Testers of Europe) ohjeet testien laatijoille luettelevat seuraavat seikat: selkeys, ymmärrettävyys, riittävyys, relevanssi (ei tarpeetonta tietoa), yhtenäisyys (sama asia sanottu aina samalla tavalla). Joitakin yksityiskohtiakin on mainittu, esimerkiksi kaksinkertaisten kieltojen välttäminen. Tärkeää on myös se, että kokelaalle annetaan tietoja siitä, mitä testivastauksen arvioinnissa pidetään tärkeänä. (ALTE 1995: 150–152; Huhta 1993:137–138.)

KIELITAIDON LIERIÖMALLI ELI NÄKEMYS KIELI- TAIDOSTA

Ohjeisiin ja instruktioihin liittyvät ongelmat ovat pitkälti käytännöllisiä ja vältettävissä testin laatijoiden ohjauksen ja testien huolellisen tarkistuksen avulla. Muut yksikielisen testin ongelmat ovat paljon mutkikkaampia ja syvällisempiä. Ne liittyvät käsityksiimme kielitaidosta. "Keskeinen kielitaidon mittaajien ongelma on ollut kielitaidon *rakenne*: onko kielitaito yksi yhtenäinen kokonaisuus vai onko siinä erillisiä osia; mitkä nämä osat ovat ja miten ne liittyvät toisiinsa." (Huhta 1993: 78.)

Useimmissa kielikokeissa arvioidaan tekstin ymmärtämistä, kirjoittamista, puhumista, puheen ymmärtämistä, kielen rakenteen tuntemusta ja sanaston laajuutta tai ainakin joitakin näistä lohkoista. En tunne yhtään koetta, jossa kaikkien tehtävien sanottaisiin vain yleisesti mittaavan kielitaitoa, vaikka useimmissa kokeissa annetaankin lopuksi vain yksi arvio suorituksesta. Käytännössä kielitaidon ajatellaan siis koostuvan osista, joiden osaamista voidaan tarkastella erikseen.

Toiminnallinen kielitaito koostuu ymmärtämis- ja tuottamistaidoista, joista toiset ovat suullisia, toiset kirjallisia. Niiden suhdetta toisiinsa voi kuvata seuraavasti:

TUOTTAMINEN

YMMÄRTÄMINEN

PUHUMINEN	KIRJOITTAMINEN	TEKSTIN YMMÄRTÄMINEN	PUHEEN YMMÄRTÄMINEN
-----------	----------------	-------------------------	------------------------

LINEN

KIRJALLINEN

SUUL-

Voimme kuvitella nämä käsitteet kalvolle, joka kiertyy lieriöksi niin, että puhuminen ja puheen ymmärtäminen tulevat vierekkäin ja sana SUULLINEN yhdistyy. Kalvolieriö kuvaa kielitaitoa. Sen sisään jää kaikki se tieto, taito, tunteet ja kokemus, jota ihmisellä kielitaidon ohella on. Sen ulkopuolelle jää muu maailma, jonka kanssa yksilö on vuorovaikutuksessa. Kalvo — siis kielitaito — toimii yhteytenä tai suodattimena näiden kahden maailman välillä. Kun mittaamme kielitaitoa, pyrimme kohdistamaan testin yhteen osaa tätä ohutta kalvoa.

Kohdistamisongelmat ovat kahdentyyppisiä. Toisaalta meidän on varmistettava, että mittauksemme osuu oikeaan osaan kalvoa. Jos haluamme mitata lukemista, pyrimme pitämään sen erillään kirjoittamisesta ja puheen ymmärtämisestä. Toisaalta yritämme pysytellä kalvon tasossa, mitata vain kielitaitoa, emme yksilön muita tietoja ja taitoja tai hänen vuorovaikutussuhteitaan.

KIELITAIDON OSIEN SUHDE

Yleiskielitaidon kokeessa voitaisiin perustella ohjeiden antamista kohdekielellä sillä, että ohjeiden ymmärtäminen on osa koetta. Tämä ei kuitenkaan käy perusteluksi silloin, kun kielitaidon lohkot halutaan testata erikseen: ohjeiden huonon ymmärtämisen aiheuttama väärinkäsitys ei saa vaikuttaa esimerkiksi puhumisen tai kielen rakenteen osakokeen arvosanaan. Sama koskee puhe- tai kirjoitustehtävän virikemateriaalia: jos ymmärtämistaito ei riitä, se vaikuttaa tuottamistaidonkin arvioon. Toisaalta on mahdollista, että joku ymmärtää hyvin testattavaa kieltä, mutta ei osaa ilmaista ymmärtämistään. Ehkä hän osaisi hyvin selittää kuulemansa katkelman sisällön äidinkielellään, mutta ei pysty kirjoittamaan sitä kohdekielellä, niin kuin testeissä usein vaaditaan.

Näitä ongelmia voi pienentää tehtävätyyppien huolellisella valinnalla. Virikemateriaali voi perustasolla olla kuvallista³ tai annetut puhumis- ja kirjoittamistehtävät otsikoiden muotoilun puolesta erittäin helppoja. Tämä saattaa kuitenkin johtaa arviointivaikeuksiin: Mitä kuvasta pitää sanoa, jotta suoritus on hyväksyttävissä? Miten arvioidaan kirjoitelmaa, jonka aiheena on yksinkertaisesti *Kotini*, ilman mitään tietoa siitä, kenelle ja mihin tarkoitukseen kirjoitelma on suunnattu?

Ymmärtämisen testaamiseen voidaan käyttää tehtäviä, joissa laajaan kysymykseen vastataan parilla sanalla tai joissa on vain valittava

³Kuvien käyttökään ei tosin ole ongelmatonta, sillä eri kulttuureissa kuviin suhtaudutaan eri tavoin ja samojen kuvienkin tulkinta voi vaihdella.

oikea vaihtoehto tai yhdistettävä tietoja tai tekstijaksoja (esimerkiksi otsikoita ja kappaleita) toisiinsa. Tämäntyyppiset keinot auttavat kielitaidon osien erillään pitämisessä, mutta johtavat ongelmiin strategisten taitojen suhteen (ks. alempana).

Kielikokeiden arvostelijoiden on myös vaikea pitää erillään tuottamisen ja ymmärtämisen ongelmia, vaikka he tietoisesti sitä yrittävätkin ja vaikka heitä siihen koulutetaan. Kielen käyttäminen on aina vuorovaikutusta ja siihen sisältyy ihmisten välinen kemia. Jotakin persoonallisuudesta välittyy paperin ja ääninauhojen kauttakkin, jopa huonon käsialan vaikutusta arviointiin on tietoisesti pyrittävä torjumaan. Jos joku ei saa sanotuksi keskustelutilanteessa juuri muuta kuin *joo* ja *ei*, on hankala mieltää hänen ymmärtävän puhetta hyvin, vaikka myönnöt ja kiellot osuisivatkin kohdalleen. Jos kirjoitettu tiivistelmä vilisee virheitä, on vaikea keskittyä pelkästään arvioimaan, todistaako se kirjoittajan ymmärtäneen alkutekstin.

Ongelmat voidaan kiertää väittämällä, etteivät kielitaidon lohkot ole todella erillisiä toisistaan, joten ei haittaa, vaikka ne testattaessa limittyvätkin. Täydellistä pakotietä tämäkään näkemys ei tarjoa, sillä tutkimusten mukaan (ks. Huhta 1993) on näyttöä siitä, että kielitaito ei ole täysin yhtenäinen taitokokonaisuus, vaan siinä voidaan osoittaa olevan itsenäisiä osia. On myös muistettava, että jos testin tulokseksi luvataan kielitaitoprofiili, on myös mahdollisimman pitkälle pyrittävä kielitaidon osien erilliseen arvioon.

STRATEGISTEN TAITOJEN JA KIELITAIDON SUHDE

Puhtaasti kielelliset taidot — se ohut kalvo — ovat vain osa ihmisen persoonallisuutta ja sosiaalista elämää. Kielen käyttötaitoon vaikuttavat monet muutkin seikat, etenkin ne strategiat, joilla ihminen viestii ja selviytyy erilaisista pulmatilanteista. Testitilanteessa nousevat erityisesti esiin strategiset päättelytaidot, joiden avulla saattaa selvitä silloinkin kun kielitaito ei sinänsä riitä.

Yksikielisessä kokeessa ongelma tulee selvästi esiin tekstin ymmärtämisen alueella. Jos luettava teksti ja siitä tehdyt kysymykset ovat samalla kielellä, jolla vastataan, on usein mahdollista valita sopivia sanajonoja tekstistä ja kysymyksistä ymmärtämättä varsinaisesti itse tekstin sisältöä. Miten esimerkiksi arvioidaan vastaus, jossa kokelas kopioi pätkän tekstiä, vaikka tehtävänä on sanoa asia omin sanoin? Vastaus on sisällöllisesti oikein, vaikka ei instruktio mukainen, mutta se

ei kerro, onko kokelas ymmärtänyt tekstin vai pelkästään osannut arvata, missä kohtaa asiasta puhutaan.

Ongelmaan on toki ratkaisuja. Kysymykset voivat olla tekstissä käytettyjen ilmausten parafraseja, jolloin niistä ei käy ilmi, mistä kohti tekstiä on vastausta etsittävä. Tämä on kuitenkin usein mahdotonta vielä keskittasollakin, sillä oppijan ei voida olettaa hallitsevan kuin yksi tapa ilmaista kyseinen asia. Voi myös tehdä monivalinta tai kyllä/ei-kysymyksiä, mutta jälleen kysymysten kielellinen muotoilu on hankalaa: mitataanko lopulta tekstin vai kysymysten ymmärtämistä? Arvausstrategiat toimivat myös niissä. Erilaiset kuvaajat ja kaaviot saattavat olla käyttökelpoisia, mutta kaikki eivät ole tottuneet niitä laatimaan tai edes tulkitsemaan. Lyhyet kysymykset (*kuka, mikä, missä, milloin, miksi, miten*) ovat helposti ymmärrettäviä, mutta vastausten arviointi saattaa olla hankalaa. Lisäksi ne saattavat mitata enemmän tunnistamis- kuin ymmärtämistaitoja. Kaiken kaikkiaan ymmärtämistaitojen mittaamisessa äidinkielen käytöstä lienee eniten hyötyä, koska sen avulla todellinen ymmärtäminen voidaan helpommin tarkistaa.

Myös puhetilanteissa kokeneilla kokelailla saattaa olla paljonkin keinoja, joilla selvittää testistä, vaikka kielitaito ei itse asiassa riittäisi-kään. Oppija ei välttämättä ymmärrä haastattelijan koko repliikkiä, mutta arvaa jostakin yksittäisestä sanasta, ilmeestä tai eleestä sen verran, että osaa vastata. Vastaus voi myös olla niin ympäröivää, ettei käy ilmi, oliko kysymys ymmärretty vai ei. Nokkela kokelas saattaa myös piilottaa puheenymmärtämisvaikeutensa pitämällä keskustelun hallussaan, niin ettei haastattelijaa pääse esittämään hankalia kysymyksiä. Myös kirjoitus-tehtävän virikeaineistosta voi taitava kopioida käyttöönsä malleja ja sanontoja.

Arkielämässä tällaiset taidot ovat tietysti hyväksi ja jokainen turvautuu niihin kaiken aikaa. Testitilanteessa riippuu kokeen tavoitteista ja tehtävänasettelusta, pidetäänkö strategista taitavuutta hyvänä vai pahanä. Vastaus riippuu myös siitä, millainen kielitaitonäkemys kokeen laatijalla on. Pidetäänkö lingvistisiä taitoja ja strategisia taitoja toisistaan erillisinä vai ovatko ne erottamattomia kielitaidon osia? Esimerkiksi Bachman (1991) näkee strategisen kompetenssin kommunikatiivisen kielitaidon osana. Tällöin toiminnallisen kielikokeen on sitä mitattavakin. Jos taas kokeen tehtäväksi nähdään nimenomaan lingvistisen kompetenssin mittaaminen, yksikielinenkin koe on laadittava niin, että strategisten taitojen käyttömahdollisuus on mahdollisimman vähäinen ja haastattelijoita ja arvostelijoita on koulutettava havaitsemaan strategisten taitojen ja kielellisten taitojen ero.

TESTIN YKSIKIELISYYDEN ETUJA

Testin yksikielisyys ei ole vain haitta tai ongelma. Monet ihmiset kokevat vaikeaksi kielestä toiseen siirtymisen. Heistä on vaikea ymmärtää ja tuottaa vuoroon yhtä, vuoroon toista kieltä, vaikka molempien kielten taito sinänsä olisi sujuvakin. Tämän suuntaisia kommentteja on alustavasti saatu esimerkiksi meneillään olevassa tutkimushankkeessa, jossa verrataan YKI:n kaksikielisiä englannin kokeita Cambridgen yksikielisiin kokeisiin (Halvari 1996, suullinen tieto). Toinen etu toistuvan koodinvaihdon välttämisen lisäksi on se, että yksikielisessä kokeessa ei tarvitse turvautua kääntämiseen, ei etsiä sopivia käännösvastineita. Silloin ei tule kääntämiseen liittyviä virheitä ja muita ongelmiakaan. Se, että toiset testattavat kokevat testin kaksikielisyyden haitaksi, toiset eduksi saattaa jopa johtua erilaisista tavoista prosessoida kielellistä informaatiota, mutta tähän ei tässä yhteydessä voi laajemmin mennä. Lisäksi on selvää, että perustason kokeessa kaksikielisyydestä on enemmän etua, ylimmällä tasolla taas asialla ei ole suoriutumisen kannalta samanlaista merkitystä.

Kielestä toiseen vaihtamisen välttäminen voi olla erityisen tärkeää toisen kielen taidon mittaamisessa: toisesta kielestä on tullut elinympäristössä toimimisen kieli ja muut kielet, äidinkielenkin, ovat kenties jääneet vähäisempään tai ainakin aihepiireiltään rajallisempaan käyttöön. Tällöin muodollisessa testitilanteessa toimiminen voi sujua äidinkieltä paremmin testikielellä, joka on ollut myös opetuksen, koulutuksen ja työpaikan kieli.

LOPUKSI

Tässä esiteltyt näkökohdat ovat luonteeltaan sellaisia, ettei niihin ole olemassa yhtä oikeaa tai täydellistä ratkaisua. Ne on kuitenkin testejä suunniteltaessa otettava huomioon, jotta tuloksena olisi mahdollisimman oikeudenmukainen ja luotettava kielikoe. Ennen kaikkea on tärkeää, että testien tilaaja, laatija, arvostelija ja tulosten käyttäjä tietävät ja ovat yhtä mieltä siitä, mitä he kielitaidolla tarkoittavat. Tietenkin myös testin suorittajalle on kerrottava, mitä häneltä odotetaan ja millä perusteilla hänen suoritustaan arvioidaan.

Eri osapuolten tietoisuuden tason kohottamisen lisäksi voi ehdottaa muitakin yleisiä ratkaisuja yksikielisten testien ongelmiin. On erittäin tärkeää, että mahdollisimman moni kommentoi tehtäviä etukäteen. Testin laatijan täytyy myös voida luottaa arvostelijaan siinä

suhteessa, että arvostelija tarvittaessa pystyy ottamaan huomioon yksikielisyydestä aiheutuneet ongelmat. Arvostelijoiden on voitava tarvittaessa neuvotella sekä keskenään että testin ja sen arvosteluohjeiden laatijoiden kanssa.

Toistaiseksi yksikielisyyden aiheuttamat erityisongelmat, ohjeita koskevia seikkoja lukuunottamatta, näyttävät puuttuvan useimmilta testien laatijoille tehdyiltä tarkistuslistoilta. Olisi tärkeää, että ne nostettaisiin esiin sekä testinlaatijoiden koulutuksessa että muistilistoille eksplisiittisiksi rutiinitarkistuskohdeiksi.

TAITOTASOKUVAUKSET

8 Viestii tehokkaasti, luontevasti ja vivahteikkaasti vaativissakin suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa. Kielenkäyttö muistuttaa enimmäkseen syntyperäisen taitoa. Vain eri sävyjen välittäminen tai idiomien käyttäminen voi joskus tuottaa vaikeuksia.

7 Viestii kohtalaisen tehokkaasti ja luontevasti vaativissakin suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa. Kieli on monipuolista ja sujuvaa. Vähäiset epätarkkuudet ja muiden kielten vaikutus eivät ole häiritseviä. Ymmärtää vaivatta vaativiakin aihepiirejä käsittelevää kieltä.

6 Viestii luontevasti tavallisissa kielenkäyttötilanteissa. Myös sosiaalisesti ja sisällöllisesti vaativissa tilanteissa selviytyy tyydyttävästi. Muiden kielten vaikutusta ja muuta ilmaisun epätarkkuutta esiintyy, mutta se häiritsee harvoin viestintää. Vaativia aihepiirejä käsiteltäessä joutuu joskus turvautumaan toistopyyntöihin tai sanakirjaan.

5 Selviytyy tavallisissa suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa melko luontevasti ja vaivattomasti sekä työssä että vapaa-aikana. Hallitsee kielen perusrakenteet ja keskeisen sanaston, ja joutuu vain harvoin turvautumaan toistopyyntöön tai sanakirjaan. Muiden kielten vaikutus ja muu ilmaisun epätarkkuus rajoittavat viestintää vain joskus.

4 Selviytyy tavallisissa suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa kohtalaisen hyvin sekä työssä että vapaa-aikana. Muiden kielten vaikutus kielenkäyttöön voi olla tuntuva. Sujuvuus ja sanaston ja kieliopin hallinta ovat jo suhteellisen hyviä, mutta mahdollisesti keskenään eri taseisia. Ymmärtääkseen esimerkiksi lehtiartikkelin tai muun tavallisen tekstin pääasiat tarvitsee vain oskus sanakirjaa.

3 Kielitaito riittää tavallisimmissa suullisissa ja kirjallisissa käytännön tilanteissa selviämiseen, mutta uudet tilanteet aiheuttavat vaikeuksia. Ymmärtää vaivatta hidasta ja selkeää puhetta ja saa yleensä selvää helpon tekstin, esimerkiksi lyhyen lehti uutisen pääasioista.

2 Kielitaito riittää yksinkertaisissa tutuissa suullisissa ja kirjallisissa rutiinitilanteissa selviämiseen. Saa ainakin sanakirjan avulla selvän yksinkertaisista viesteistä. Uusissa tilanteissa syntyy kuitenkin usein ymmärtämisiongelmiä ja väärinkäsityksiä.

1 Kielitaito riittää muutamissa yksinkertaisimmissa suullisissa ja kirjallisista viestintätilanteissa selviämiseen. Ymmärtää tuttua asiaa käsittelevästä viestistä tai keskustelusta jotakin, ainakin aihepiirin. Tuntee jonkin verran kielen perusrakenteita ja -sanastoa.

LÄHTEET

ALTE materials for the guidance of test item writers. ALTE 1995

Bachman, L. 1991. *Fundamental considerations in language testing.* Cambridge University Press.

Huhta, A. 1993. Teorioita kielitaidosta: onko niistä hyötyä testaukselle? Teoksessa Takala, S. (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi.* Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B:77, 77–138.

Latomaa, S. 1996. Finnish as a second and foreign language: perspectives on teaching and research. Teoksessa Martin, M. & Muikku-Werner, P. (toim.) *Finnish and Estonian - new target languages.* Proceedings of the Fenno-Ugric Languages as Second and Foreign Languages Symposium. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies. 10–30.

Nuolijärvi, P. 1991. Monikielinen Suomi. Teoksessa Lehtinen, T. & Shore, S. (toim.) *Kieli, valta ja eriarvoisuus.* Kieli 6. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. 11–32.

Suni, M. 1996. *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa.* Monistesarja 11/96. Helsinki: Opetushallitus.

Weir, C. 1995. *Understanding & developing language tests.* London: Phoenix.

Yleisten kielitutkintojen perusteet 1995. Helsinki: Opetushallitus.

KULTTUURITIETO OSANA KIELITAITOA

Pirkko Muikku-Werner
Joensuu

1 JOHDANTO

Omaksuttaessa ensimmäistä kieltä kognitiivinen ja kielellinen kehitys kulkevat käsi kädessä ja muokkaavat toisiaan. Sanojen, jopa lauserakenteiden, laatu lisää merkitykseen vivahteita ja vaikuttaa siten tapamme hahmottaa asioita. Enää ei kovin usein kiistellä siitä, muovaako kieli ajatusta vai ajatus kieltä, vaan kiinnostus kohdistuu sen selvittämiseen, millaista on kulttuurin ja kielen keskinäinen vuorovaikutus.

Eräiden määritelmien mukaan kulttuuri nähdään tietynlaisena ihmisten mielessä olevana mallina, joka ohjailee ihmisen toimintaa ja ajattelua. Yksi toiminnan alalaji on viestiminen, joka ei kuitenkaan ole erotettavissa käyttäytymisestä yleensä. Siten vieraan kielen opiskelijan on tutustuttava paitsi kohdekieleen myös kohdekulttuuriin. Toisen kulttuurin ymmärtäminen vaatii uutta ajattelutapaa, mutta oppija voi toki hyödyntää aikaisempaa tietoaan: eri kulttuureilla on paljon yhteisiäkin ominaisuuksia, vaikkei universaalien etsintä viime aikoina olekaan ollut kovin suosittua.

Kulttuurienvälisen viestinnän onnistumisen edellytyksiä selvittäessä pelkkä erilaisuuksien etsintä ei siis välttämättä ole hedelmällinen lähtökohta, sillä joidenkin oppijoiden mielissä outo ja poikkeava edustavat kielteisiä arvoja, kun taas yhtäläisyyksien löytäminen muuntaa arviointia myönteiseen suuntaan. Kahden eri kulttuurin jäsenen kommunikaatio ei kuitenkaan aina suju toivotulla tavalla. Tavallisimpia syitä epäonnistumiseen ovat erilaiset oletukset tilanteiden ja niihin liittyvän käyttäytymisen ominaislaadusta, erilaiset tavat strukturoida informaatiota tai argumentoida keskusteluissa, erilaiset lingvistiset konventiot ja erilaiset vuorovaikutuksen mallit.

Tässä artikkelissa pohdiskellaan, miten kulttuuri on määriteltävissä, miksi kulttuurinopetus on tärkeää ja mitä siihen on syytä sisällyttää. Selvityksen lähtökohtana on vaihto-opiskelijoiden Suomi-tietouden niukuus. Syntyperäisten suomenpuhujien ja suomenoppijoiden tuotosten avulla luonnehditaan niitä eroja, joita esiintyy arvioitaessa eräitä puhe-tilanteita. Osa poikkeamista on selitettävissä lähtökulttuurin vaikutuksella. Eroista huolimatta kaiken kaikkiaan tavoitteena on positiivisten kulttuuristen kokemusten luominen, tehtävä, johon suomea toisena tai vieraana kielenä opettavan on entistä perusteellisemmin paneuduttava.

2 KULTTUURI JA KULTTUURITIEDON OPETTAMINEN

Käsitteen "kulttuuri" määrittelemine ei ole helppoa, ja sen sisällöstä on esitetty useita erilaisia näkemyksiä. Staattisten näkemysten mukaan kulttuurin katsotaan jossain määrin ohjaavan yksilöä ja hänen toimintaansa. Jos taas yksilöllä katsotaan olevan aktiivinen rooli, kulttuuri on sitä, mikä kommunikaatiossa tehdään relevantiksi. Yhteisön jäsenet reprodusoivat ja tulkitsevat kulttuuria jatkuvasti toiminnassaan, eikä yksikään yhteisö ole kulttuurisesti homogeeninen (Tiittula 1993: 11).

Kulttuurinopetusta ei missään tapauksessa ole syytä rajata maantuntemukseksi, jota on useimpien kieliaineiden opinnoissa mukana, mutta ei myöskään pelkästään tiedoksi korkeakulttuurista — taiteesta, tieteestä, uskonnosta. Kulttuuri on yhteisön jäsenten jakamaa informaatiota, eräänlainen itsestäänselvyysien järjestelmä (Rehbein 1985: 29), ja se ilmenee mm. tavassa toimia, ajatella, tuntea, puhua, arvostaa ja uskoa.

TAULUKKO 1. Kulttuurin ulottuvuudet

KULTTUURI		
Sivilisaation historia		Antropologinen kulttuuri
	P	
maantieteellinen asema	E	asenteet
talous	R	tavat
politiikka	I	arvot
historia	N	ajattelu
tieteen saavutukset	T	viitekehykset
taiteen saavutukset	Ö	päivittäiset aktiviteetit

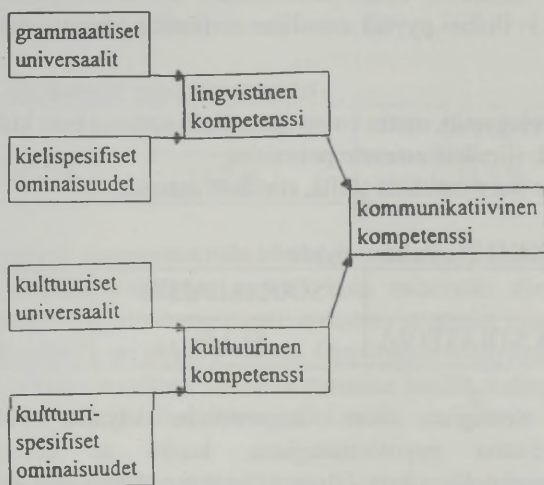
Miksi sitten kulttuurinopetukseen pitäisi kiinnittää erityistä huomiota? Esim. Suomeen tulee entistä enemmän ihmisiä, joiden tarkoituksena on oleskella maassa melko pitkähköjä ajanjaksoja. Näin ollen pelkkä kielen hallinta ei riitä, vaan oppijan tulisi tietää joitakin perusasioita kohdekulttuurista suoriutuakseen kitkatta vuorovaikutuksesta suomalaisten kanssa. Hänen olisi hyvä hallita tiettyjä rutiineja, koska ne vahvistavat yhteenkuuluvuutta. "Maassa maan tavalla" on sananlasku, johon suomalaiset tuntuvat kiteyttävän odotuksensa.

Suomesta ei paljoakaan maailmalla tiedetä. Kysellessäni v. 1994 Joensuuun tulleilta vaihto-opiskelijoilta heidän Suomi-tietouttaan hämästyin sen vähäisyydestä. Opiskelijoiden tietämyksen mukaan Venäjän lokakuun vallankumouksen jälkeen Suomi joutui tsaarin valtaan, villissä luonnossamme samoaa paljon karhuja, suomen kieli on slaavilainen kieli,

joka muistuttaa venäjää, ja Finlandia oli tunnettu lähinnä vodkamerkkinä. Suomalaiset olivat paitsi vaaleita ja sinisilmäisiä myös lainkuuliaista väkeä, erityisesti liikenteessä. (Muikku-Werner 1995: 122–126.)

Jos tietoa kohdekulttuurista ylipäänsä on, käsitykset ovat usein valittavan stereotyyppisiä. Stereotyyppien kielteinen puoli on siinä, että ne yleistävät ja yksinkertaistavat, arvottavat emotionaalisesti, ovat kollektiivisia, ohjaavat odotuksia ja havaintoja, ovat vaikeasti muutettavissa eivätkä vastaa tai vastaavat vain osittain todellisuutta (Tiittula 1993: 19). Lisäksi kykyä objektiiviseen havainnointiin haittaa etnosentrisyys, näkemys oman ryhmän tai kulttuurin ylivoimaisuudesta.

Juuri liian yksipuolisten ja yleistävien käsitysten vuoksi kulttuurin opetusta tarvitaan jo hyvin varhaisesta vaiheesta rinnan muiden opintojen kanssa. Tuntiessaan kohdekulttuurin tapoja ja tottumuksia oppijalle kehittyy taito ennakoida tiettyjä asioita, ja ilmiöiden toistuessa samantapaisina niiden väliset yhteydet alkavat selvitä. Mikäli kielenoppijan tavoitteena on kommunikatiivinen kompetenssi, hänen on saatava muutakin kuin pelkästään lingvististä informaatiota.



KUVIO 1. Kommunikatiivinen kompetenssi (Svanes 1992: 13)

Kulttuurinopetuksen päätavoitteet voidaan määritellä seuraavasti:

1. lähtö- ja kohdekulttuurin erojen ymmärtäminen;
2. kohdekulttuuria koskevan tiedon lisääminen ja tietoisuuden kasvattaminen niistä seikoista, jotka vaikuttavat viestintätapoihin ja käytökseen;

3. kohdekulttuurin arvon ymmärtäminen, älyllinen kiinnostus kohdekulttuuriin ja empatia sen väestöä kohtaan;
kohdekulttuurin "etiketin" hallinta ja konventioiden merkityksen ymmärtäminen. (Seeley 1985: 48–58.)

3 KULTTUURISET EROT JA PUHETILANTEIDEN ARVIOINTI

Kulttuuriin liittyy myös asenteita ja arvoja. Arvomaailman taustalla saattaa olla tapamme havainnoida yhteiskunnallisia hierarkioita. Valtaan, jonka yhtenä ulottuvuutena ovat yhteiskunnallisen statuksen mukanaan tuomat oikeudet ja velvollisuudet, suhtaudutaan eri kulttuureissa hyvin eri tavoin. Esim. poliisin herättämät asenteet vaihtelevat valtavasti: hän voi olla järjestyksen valvoja, joka luo turvallisuutta, tai pelätty poliittisten pidätysten tekijä. Seuraavassa on esitelty eräitä tilanteita,¹ joissa syntyperäiset suomalaiset (SP) ja ei-syntyperäiset suomenpuhujat (ESP) tuottavat hyvin erityyppisiä puhunnoksia, minkä voidaan olettaa heijastelevan heidän erilaisia käsityksiään ja arvojaan.

Tilanne 1: Poliisi pyytää autoilijaa siirtämään ajoneuvoaan hätätapauksen vuoksi.

SP: Anteeksi neiti, mutta voisitteko siirtää autonne pois kulkuväylältä.

ESP: Hei, siirtäkää autonne pois tieltä.

ESP: Ette saa pysäköidä täällä, siirtäkää autonne.

TAULUKKO 2² . Poliisin pyynnön suoruus

	SUOMALAISET	OPPIJAT
SUORA STRATEGIA	63,3 %	74,5 %

Suoraa strategiaa, esim. imperatiivin käyttöä, pidetään yleensä epäkohteliaana pyyntöstrategiana, koska se ei jätä kuulijalle valinnanmahdollisuuksia (Brown-Levinson 1990: 66–70). Suomalaisten mielestä poliisin, huolimatta institutionaalisesta vallastaan, on jossain määrin vältettävä suoraa komentelua; toisaalta hätätapaus vaatii nopeaa

¹ Aineisto on kerätty CCSARP (Cross-cultural speech act realization project)-projektin käyttämän lomakkeen avulla. Projektista tarkemmin Blum-Kulka et al. 1989: 13–15.

² Seuraavien taulukoiden prosenttiluvut on saatu laskemalla, kuinka monessa tapauksessa kaikista mahdollisista tapauksista kyseinen ilmiö esiintyy.

reagointia kuulijalta, eikä sanomisen silotteluun ole siten aikaa. Svanes (1991: 154) on tutkinut norjalaisten ja norjanoppijoiden käytänteitä ja saanut samansuuntaisia tuloksia: oppijoiden poliisit käskevät suuremmin. Tilanne kuitenkin muuttuu opintojen edetessä. Svanesin mielestä tällöin pohjoismaiden yhteisömalli on tullut tutuksi: poliisinkin on oltava kohtelias.

Seuraavassa tilanteessa pyynnön esittäjä on yhteiskunnallisessa statushierarkiassa korkealle sijoittuva professori.

Tilanne 2: Professori pyytää, että opiskelija aientaisi esitelmänsä pitoa.

SP: Kuules kun minä katselin noita esitelmäaiheita niin se sinun esitelmäsi sopisi hyvin ensi viikon ohjelmaani. Saisitkohan sinä millään sitä tehtyä jo ensi viikoksi.

ESP: Jos et ole jotakin tekemistä voit esitellä Aristoteleen valtioteoriasta ensi viikolla! Haluatko?

ESP: Onko sinulla jotakin sitä vastaan että sinun esitelmäsi sisältyy ohjelmaan.

TAULUKKO 3. Professorin pyynnön suoruus

	SUOMALAISET	OPPIJAT
SUORA STRATEGIA	11,7 %	34,9 %

Professorilla on tietysti asemansa vuoksi erilaisia oikeuksia, mutta suomalaisten mielestä niinkin kohtuuton pyyntö kuin esitelmän siirtäminen aiemmaksi on esitettävä hyvin varovaisesti: epäsuora strategia, esim. "Voisitko siirtää esitelmääsi?", on järkevä valinta. Oppijoiden käsitykset suoran vaatimuksen käyttökelpoisuudesta saattavat perustua heidän kotimaassaan tyypilliseen tapaan jäsentää tilannetta: professorilla on oikeus muuttaa seminaarin ohjelmaa.

Asiakaspalvelussa työskentelevällä ei yleensä ole kovin suuria oikeuksia, sillä asiakkaan katsotaan olevan useimmiten oikeassa.

Tilanne 3: Hienon ravintolan tarjoilija tuo asiakkaalle häränleikkeen asemesta paistettua kanaa.

SP: Anteeksi, korjaamme asian hetkessä.

ESP: Suokaa anteeksi. Se oli minun vikani, tuon heti sen häränleikkeen.

ESP: Voi, voi, pyydän anteeksi. Sehän on varmasti erehdys. Minä olen sekoittanut pöydän. Tuon kohta häränleikkeen teille.

TAULUKKO 4. Tarjoilijan anteeksipyyntö

	SUOMALAISET	OPPIJAT
ITSE- SYYTÖKSET	17,6 %	50,0 %

Anteeksipyyntöihin liittyy hyvin usein vastuunottoa aiheutetusta vahingosta tai haitasta. Kiinnostavalla tavalla oppijoiden mielestä tarjoilijan on myönnettävä syyllisyytensä, kun taas suomalaiset katsovat anteeksipyyntöä riittävän.

Myös aiheutetun haitan suuruuden arvioinnilla voi olla kulttuuriset piirteensä.

Tilanne 4: Autoilija peruuttaa autoaan parkkipaikalla ja törmää toiseen autoon.

SP: Anteeksi, en käsitä kuinka en huomannut että siinä oli auto takana, korvaan kyllä, ei ilmoiteta poliisille.

ESP: Anteeksi, minä voisin korvata vahingot.

ESP: Hyvänen aika! Anteeks, olen tänään vähän hajamielinen.

TAULUKKO 5. Autoilijan anteeksipyyntö

	SUOMALAISET	OPPIJAT
KORVAUS- TARJOUKSET	75,0 %	56,3 %

Suomalaisille auto on tärkeä — ja kallis — hyödyke, joten sen kolhiminen on vakava rike. Vahinkoon ei voi suhtautua keveästi, ja ainakin on pyrittävä julkituomaan halukkuutensa sen korvaamiseen. Oppijoiden mieleen korvaustarjous ei välttämättä tule.

Joskus aiheutettu haitta voi olla vähäisempi kuten seuraavassa:

Tilanne 5: Epätasällisyydestään tunnettu opiskelija myöhästyy tapaamisesta, jonka aikana hänen on määrä valmistella toverinsa kanssa esitelmää.

SP: Eikö tapaamisen pitänyt olla klo 12?

ESP: Voi että, en mä huomannu ollenkaan ett' se on jo niin paljon. Katto ku mulla ei oo kelloa ja olin ihan varma ett' ehtisin ajoissa.

ESP: Voi itku, mä en tienny että se oli niin myöhään. Mun rannekello on hävinny ja sitä paitsi mun polkupyöräni oli rikki kun mä lähdin kotoa.

TAULUKKO 6. Opiskelijan anteeksipyyntö

	SUOMALAISET	OPPIJAT
LIEVENTÄMINEN	9,5 %	16,1 %

Anteeksipyyntöön saattaa liittyä erilaisia lieventimiä, kuten selityksiä, lupauksia tapojen parantamisesta, oman rikkeen epäily tai tahattomaksi todistaminen jne. Yllättävän runsaasti oppijat lieventävät myös tilanteessa, jossa myöhästelijä on opiskelijatovereidensa eli samanarvoisten joukossa, kun taas suomalaiset suhtautuvat asiaan kevyemmin.

Jo edellä esitetyt esimerkit osoittavat, että tilannearvioinnit vaihtelevat ja kielellistä käyttäytymistä varioidaan niiden mukaisesti. Eroista osa on selkeitä, joten oppijaa olisi hyvä ohjata havainnoimaan, miten syntyperäiset suhtautuvat situatiivisten muuttujien vaikutukseen. Tiettyjen ei-kielellisten taustamuuttujien on kiistatta havaittu säätelevän lingvistisiä valintoja. Ennen kuin yhteisöllisten variaabeleiden vaikutukseen voidaan kuitenkaan puuttua, on selvittettävä, mitä oppijalle merkitsevät esim. sellaiset sanat kuin valta ja ihmisten välinen etäisyys. Yksilötason kokemukset vaikkapa vallankäytöstä saattavat muuntaa dominanssin pelkästään hirmu- ja väkivallaksi, jolloin jaettua kokemusta ei pääse syntymään. Käsitteiden yhteisyys onkin varmis-tettava ennen kuin puututaan yksityiskohtiin.

4 MONO- VAI MONIKULTTUURI?

Edellisessä luvussa käsitellyissä esimerkeissä on korostettu kulttuurienvälisiä eroja. Vaikka erot ovat tärkeitä eikä niitä voi lakaista maton alle, pitäisi silti muistaa yhtäläisyydet, joita niitäkin toki on. Koska samanlaisuus on se alue, jolla olo tuntuu mukavalta, on ainakin kulttuuritietoa välittävän tuotava esille mahdollisimman paljon kulttuurien universaaleja piirteitä.

Syntyperäisen ja oppijan tuotoksia ei välttämättä kannatakaan pelkästään verrata keskenään, vaan olisi syytä miettiä, voitaisiinko löytää jokin yhteinen välimaasto, jossa kaikki viihtyisivät. Kiintoisa kysymys onkin, kuinka tähdellistä opetuksessa on jäljitellä syntyperäisen

kielenpuhujan malleja? Absoluuttista natiivin puhujan malliahan ei edes löydy. Olisiko kenties viisaampi kannustaa oppijaa hyödyntämään käytössään olevia resursseja parhaalla mahdollisella tavalla ja unohtaa kohdekulttuuristen piirteiden kopiointi?

Lisäksi on muistettava, että paitsi kulttuuritaustaltaan oppijat eroavat myös motivoituneisuudeltaan: ne, jotka ovat kiinnostuneita solmimaan kontakteja kohdekielen puhujien kanssa, ovat kiinnostuneita myös kohdekulttuurista. Toisaalta ne, jotka tulkitsevat liiallisen mukautumisen kansallisen identiteetin uhkaksi, eivät ole kovin innokkaita uusien mallien omaksunnassa.

Jotakin on kuitenkin tehtävä. Maailmalla ja Suomessa päätään nostava ulkomaalaisviha sikiää hankauksesta, jota kulttuurien kohdatessa syntyy. Varsin suuri vastuu lankeaa niille, jotka opettavat maahantulijoita. Kielenopettajalta vaaditaan paitsi suomen kielen monipuolista hallintaa myös diplomaatin taitoja. Vieraan kulttuurin edustajalle tulisi luoda edellytykset elää suomalaisessa yhteiskunnassa ilman, että hän tuntisi omaa kulttuuri-identiteettiään uhattavan. Monikulttuurisen yhteisön pitäisi hyväksyä rikkautena erilaiset tavat ja tottumukset. Suomea toisena kielenä opettava ei saisi unohtaa, että kulttuuriasioissa oppijana ei ole ainoastaan ei-syntyperäinen kielenpuhuja vaan yhtä keskeisesti myös opettaja itse.

KIRJALLISUUS

- Blum-Kulka, S.—House, J.—Kasper, G. 1989. Investigating cross-cultural pragmatics: An introductory overview. Teoksessa S. Blum-Kulka & J. House & G. Kasper (toim.) *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1–34.
- Brown, P.—Levinson, S. 1990. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muikku-Werner 1995. Ihanuuskien ihmema – maahanmuuttajien Suomi-kuva. Teoksessa P. Muikku-Werner & K. Julkunen (toim.) *Kieltenväliset kontaktit*. AFinLAn vuosikirja No. 53. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja, 115–129.
- Rehbein, J. 1985. Einführung in die interkulturelle Kommunikation. Teoksessa J. Rehbein (toim.) *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer, 7–39.

- Seeley, H.N. 1985. *Teaching culture. Strategies for intercultural communication*. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company.
- Svanes, B. 1991. En undersøkelse av realisasjonsmønsteret for språkhandlingen "å be noen å gjøre noe" hos nordmenn og hos utenlandske studenter. *Maal og minne*, 3-4, 144-173.
- 1992. Utviklingen av realisasjonsmønsteret for språkhandlingen 'å be noen å gjøre noe' hos utenlandske studenter i løpet av 3 år i Norge. *Norsk lingvistik tidsskrift*, 1, 1-50.
- Tiittula, L. 1993. *Kulttuurit kohtaavat: suomalais-saksalaiset kulttuurierot talouselämän näkökulmasta*. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja D-190.

SEE TÄDI JA TOO ONU EESTI, VENE JA SOOME DEMONSTRATIIV- PRONOOMENID ADJEKTIIVATRIBUUDINA

Renate Pajusalu
Tartu/Turu

Demonstratiivpronoomenid on keele deiktilise süsteemi keskne osa. Eesti kirjakeeles on kaks demonstratiivpronoomenit: *see* ja *too*, kusjuures *see* viitab lähedalolevale, *too* kaugelolevale entiteedile. Pronoomen *too* on kirjakeeles ja põhjaeesti murretele põhinevas kõnekeeles siiski suhteliselt haruldane, nii et on esitatud ka arvamusi, nagu oleks eesti keel sisuliselt ühe demonstratiivpronoomeniga keel (Larjavaara 1990: 116). Seevastu lõunaeesti murretes on säilinud kolme pronoomeniga demonstratiiv-süsteem, kusjuures *sjoo* (kasutan siinkohal uut lõunaeesti kirjaviisi) viitab kõneleja lähedal olevale, *taa* kuulaja lähedal olevale ja mõnikord ka *sjoo*-ga viidatud entiteedist kaugemal olevale, *tuu* nii kõnelejast kui kuulajast kaugel olevale entiteedile. Kuna praegune eesti ühiskeel koosneb erinevatel murretel põhinevate idiolektide segust, on selge, et kõnekeeles eksisteerib palju erinevaid demonstratiivsüsteeme, milles on ühest kuni kolme pronoomenini ja mis erinevad üksteisest ka selle poolest, kuidas neid pronoomeneid kasutatakse (vt Pajusalu 1996: 148–150). Eesti keele pronoomenisüsteemi komplitseerib veel see, et tekstisisisel viitamisel kasutatakse sageli ka kolmanda isiku pronoomeneid *tema* ja *ta* mitte-isikutele, st elututele entiteetidele viitamiseks (Pajusalu 1995).

Soome keeles on kolm demonstratiivpronoomenit, *tämä* viitab kõneleja lähedale, *se* kuulaja lähedale ja *tuo* nii kõneleja kui kuulaja suhtes kaugemale (Larjavaara 1990). Ka soome murretes on erinevaid demonstratiivsüsteeme, muuhulgas võib kolmanda isiku pronoomen *hän* mõnedes murretes viidata ka mitte-isikule ja teiselt poolt võivad demonstratiivpronoomenid viidata isikule (Yli-Vakkuri 1986: 115–121). Vene keeles on kaks demonstratiivpronoomenit: *этом/эма/эмо* ja *мом/ма/мо*, neist esimene viitab tänapäeva vene keeles lähedale, teine kaugemale (vt näit Šeljakin 1986: 36). Märkimist väärib vana vene demonstratiivsüsteemi kahe pronoomeni *se* ja *to* tüvede hämmastav sarnasus läänemeresoome pronoomenitüvedega *se* ja *too* (vene pronoomenite ajaloost vt näit Vlasto 1986: 127–129, läänemeresoome pronoomenitest näit Larjavaara 1986). Vene keele tekstisisene

viitamissüsteem ei erista elusat ja elutut referenti, mõlemal juhul kasutatakse enamasti kolmanda isiku pronoomenit *on onn ono*.

Keeltes, milles puuduvad grammatilised artiklid, kasutatakse demonstratiivpronoomeneid sageli tuntud entiteedile viitava noomenfraasi (NP) adjektiivatribuudina. See kehtib ka kõigi siinvaadeldavate keelte kohta. Kõigile kolmele keelele on ühine ka see, et adjektiivatribuudina võib esineda ainult demonstratiivpronoomen, ka siis, kui vastavale entiteedile võib tekstisiselt viidata ka isikupronoomeniga. Siin vaadeldavate väljendite tüübid on seega järgmised:

eesti	see tädi, too tädi
vene	эта тетя, та тетя
soome	se täti, tämä täti, tuo täti.

Üldtunnustatud on seisukoht, et adjektiivatribuudina kasutatakse pronoomenit siis, kui tahetakse osutada, et vastav NP on tuttav, st varem tekstis mainitud. Sama funktsioon on artikli-keelte definiitsel artklil. Erinevus pronoomeni ja artikli kasutuses on eelkõige kohustuslikkuses: kui näiteks inglise definiitset artiklit peab kasutama alati, kui entiteet on tuttav, siis eesti pronoomen *see* esineb suhteliselt harva (*too* lausa haruharva) ja kirjakeeles eelkõige neil juhtudel, kus ilma pronoomenita oleks NPle vastavat referenti raske identifitseerida. Ilmselt kasutab eesti kõnekeel rohkem kui kirjakeel atributiivseid demonstratiivpronoomeneid, kuid selle ala täpsemad uurimused praeguseks veel siiski puuduvad. Soome keele vastavaid konstruktsioone on uurinud näit Ritva Laury ja leidnud, et soome pronoomen *se* on kõnekeeles grammatikaliseerunud definiitseks artikliks (Laury 1991). Vene keeles on tüüpiliselt artiklilaadne pronoomen *этом/ма/эмо*, mis viitab varasemas tekstis mainitud entiteedile, pronoomenil *mom/ma/mo* on lisaks veel süntaktiline roll: kuna ta esineb katafoorilises funktsioonis (st enne korrelaatväljendit), seob ta väljendi järgneva kõrvallausega (Šeljakin 1986: 36).

Siinses ettekandeks olen seadnud oma ülesandeks võrrelda eesti, soome ja vene demonstratiivpronoomenite kasutust adjektiivatribuudina. Olen selle jaoks kogunud materjali kokku kuuest ilukirjandusteosest, mis on viidud Turu ülikoolis olevasse SCLOMB-korpusesse. Nendeks on kahe teose — A. Lindgreni *Hulkur Rasmuse* (edaspidi "Rasmus") ja E. M. Remarque'i *Läänerindel* muutuseta (edaspidi "West") — eesti-, soome- ja venekeelsed tõlked. Kõigist kuuest tekstist on vaatluse alla võetud esimesed 2000 lauset (vastavalt SCLOMB-korpuse numeratsioonile) ja nendest registreeritud kõik demonstratiivpronoomenid, mis esinevad adjektiivatribuudina. Materjal koosneb seega umbes 4000 lausest paralleelselt eesti, vene ja soome keeles. See, et

vaatluse all pole ühtki originaalteost, tekitab muidugi ohu, et teatud väga keelespetsiifilised nähtused jäävad vaatluse alt välja, kuid teiselt poolt pole ka ühegi teksti puhul selget uuritava keele (st eesti, soome või vene keele) mõju teistele keeltele.

Vaatluse all olnud materjalis esines kokku 399 lauset, milles oli vähemalt ühes kolmest keelest kasutatud demonstratiivpronoomenit adjektiivatribuudina. Nendest 236 oli Rasmuses ja 163 Westis. Pronoomeniga NPde esinemist erinevates keeltes näitab tabel I.

TABEL I

eesti keel	Rasmus	West
SEE X	102	96
TOO X	18	1
kokku	120	97

soome keel

TÄMÄ X	58	50
SE X	86	15
TUO X	44	31
kokku	188	96

vene keel

ЭТО/ЭТОТ/ЭТА X	93	77
ТО/TOT/ТА X	11	17
kokku	104	94

Koondandmeid vaadates võib teha järgmised tähelepanekud:

1. Rasmuses on kõigis vaadeldavates keeltes rohkem adjektiivatributiivseid pronoomeneid kui Westis. Eriti suur erinevus nende kahe teose vahel on soomekeelses tõlkes: Rasmuses on kaks korda rohkem vastavaid lauseid kui Westis. Nähtuse põhjus on ilmselt nende kahe teose stilistilises erinevuses. Rasmus on lasteraamat ja seega kirjutatud lihtsas, rohkem kõnekeelt meenutavas keeles kui West. See, et just soome keeles on erinevus kõige suurem, seletub siinkirjutaja arvates sellega, et soome kirjakeele (vähemalt selle kõrgemate stiilivariantide) ja kõnekeele erinevus pronoomenikasutuse osas on vaadeldavatest keeltest kõige suurem.

2. Nii eesti kui vene keeles on üks põhipronoomen (vastavalt *see* ja *эмо/эмом/эма*) ja teist võimalikku pronoomenit kasutatakse harva. Eesti *too* esines Westis ainult üks kord (Rasmuses 18), selle põhjuseks võib muidugi olla tõlkija idiolekt, kuid ka näiteks see, et Rasmuse tekst

on sündmusekesksem, see püüab rohkem olukorda sisse elada ja seega on ruumilised vastandused seal olulisemad kui Westis, milles jutustus on rohkem keskendunud peategelase sisemaailmale ja ruumilised vastandused nii olulised ei ole.

3. Soome keele kolme pronoomeni vaheline jaotus on üldiselt ühtlasem, kuid suur kõikumine on pronoomeni *se* kasutamises: Rasmuses on 86 adjektiivatributiivset *se*-pronoomenit, Westis ainult 15. Sellest on tingitud ka koondarvude suur erinevus just soome keele puhul. Seega kehtib eelpool toodud seletus soome kirjakeele kõrgstiili ja kõnekeele suure erinevuse kohta eelkõige *se* *X* tüüpi väljendite osas.

Vaatlesin materjalis esinevaid adjektiivatributiivseid pronoomeneid ka sellest seisukohast, millisele entiteedile viitavad vastavad noomenfraasid. Eesti pronoomenite mitteatributiivsel kasutamisel on oluline eelkõige kategooria elus/elutu ja elutute entiteetide puhul omakorda konkreetsuse aste: mida konkreetsem on entiteet, seda enam kasutatakse sellele viitamisel kolmanda isiku pronoomenit *tema/ta* (Pajusalu 1995, 1996). Kuna *tema* ja *ta* adjektiivatribuudina esineda ei saa, on konkreetsuse/mittekonkreetsuse kategooria vaadeldava materjali klassifitseerimisel tõenäoliselt liigne. Teiselt poolt eristub aga eraldi rühm väljendeid, mis sisaldavad adjektiivatributiivset demonstratiivpronoomenit ja viitavad mingile ajale. Nii vaatlengi allpool täpsemalt kolme rühma väljendeid: 1) elusale entiteedile (enamasti isikule) viitavad noomenfraasid; 2) elutule entiteedile viitavad noomenfraasid; 3) ajaväljendid. Eraldi käsitlemata jäävad siinkohal mitmed väiksemad rühmad, mille pronoomenid sisalduvad tabeli I arvudes, kuid mida oli igas rühmas liiga vähe suuremate üldistuste tegemiseks. Need on näiteks väljendid tüübist *see kõik~kõik see*, idiomaatilised väljendid (näiteks soome keeles sagedane vandesõnamall *senkin X*, näit *senkin laiskamaija*), dialoogides esinenud puhtdemonstratiivsed väljendid, NPsid, mis sisaldasid pronoomenit ainult seetõttu, et selle funktsiooniks oli osutada kõrvallause korrelaadina esinevat noomenfraasi jms.

Elusale entiteedile viidati adjektiivatributiivset pronoomenit sisaldava noomenfraasiga kokku 112 korda (vt tabel II).

TABEL II
elusolendile viitamine

eesti keel	Rasmus	West
SEE X	13	7
TOO X	11	1
kokku	24	8

soome keel	Rasmus	West
TÄMÄ X	4	2
SE X	24	2
TUO X	15	5
kokku	43	9

vene keel	Rasmus	West
ЭТО/ЭТОТ/ЭТА X	23	2
ТО/TOT/ТА X	2	1
kokku	25	3

Tabelist II nähtub selgesti, et Rasmuses on kõigis keeltes tunduvalt rohkem isikule viitavaid pronoomeniga väljendeid kui Westis. Eesti keeles pakub huvi see, et Rasmuses on peaaegu võrdselt *see*- ja *too*-pronoomenit elusolendile viitavates väljendites, samal ajal kui koondandmetes on *too* suhteliselt haruldane (vt tabel I). Sama seaduspärasus ilmneb muide ka eesti ajalehekeeles: kui pronoomenit *too* üldse kasutatakse, siis eelkõige isikule (ja ajalõigule) viitamisel (ajalehekeele pronoomenikasutusest vt Pajusalu (trükis)). Soomekeelses Rasmuses on suhteliselt palju pronoomeneid *se* ja *tuo*, kusjuures Westis on neid suhteliselt veel vähem kui eesti keeles. Vene keeles on praktiliselt ainuvaldav isikule viitav pronoomen *эмо/эмом/эма*, sedagi eelkõige Rasmuses. Niisiis on isikute puhul eesti ja soome keeles kombeks eristada tekstis "lähedasemaid" (tavaliselt on need isikud, kes on jutustuses keskses, teema-rollis) ja "kaugemaid" (need on tavaliselt kõrvalisemad tegelased). Nii on näites (1b) vastandatud kaks inimeste rühma: lapsed, kellest tegelikult jutustatakse, ja külalised, kes on tulnud lastega tutvuma ja on kogu jutustuse seisukohalt kõrvaltegelased ning kellele viidatakse nii eesti- kui soomekeelses tekstis kaugleviitava pronoomeniga (vastavalt *too* ja *tuo*). Samale lasterühmale viidatakse tekstis pisut hiljem eesti keeles pronoomenit *see* ja soome keeles keeles pronoomenit *tämä* sisaldava väljendiga, mis ongi üldine jutustuse kekmes olevale isiku(te)le viitamisel (2). Venekeelses materjalis selliseid vastandusi ei ilmnenu.

(1) Rasmus

ee a Lapsed ei teadnud, kuidas kasutada **seda kentsakat vaba aega**, mis neile

- b oli antud ja mis pidi kestma täpselt senikaua, kui **nood inimesed** otsusele jõuavad.
- so a He eivät tienneet kuinka olisivat käyttäneet **tämän merkillisen vapa-ajan**, jonka he olivat saaneet ja joka kestäisi tarkalleen siihen asti kun
- b **nuo ihmiset** olisivat tehneet valintansa.
- ve a Они не знали, как использовать **эту странную свободу**, которая продлится
- b ровно столько времени, сколько нужно **этим людям**, чтобы сделать свой выбор.

(2) Rasmus

- ee Ta rääkis kõigiga järgimööda juttu, /.../, ega teadnud õieti, mis ta peab ütlema kõigile **neile õnnetuile lapsehakatistele**, kes teda nii kummalise pilguga seirasid.
- so keskusteli vuoron perään jokaisen kanssa, /.../ tietämättä mitä oikein sanoisi kaikille **näille lapsiraukoille**, jotka nii omituisesti tuijottivat häntä.
- ve Она по очереди разговаривала с ними/.../, не зная, что же сказать всем **этим несчастным детям**, которые так странно глядели на нее.

Vaatlesin eraldi ka seda, milliseid pronoomenite "kombinatsioone" kõige rohkem esineb. Elusolendile viitavate fraaside osas oli suhteliselt palju (kokku 11) sellist kombinatsiooni, milles soomekeelses lauses oli väljend *se X*, venekeelses ja eestikeelses aga esines küll vastav noomenfraas, kuid sellel ei olnud pronoomenatribuuti (tähistan sellise kombinatsiooni *0-se-0*), nagu näites (3). Muid kombinatsioone oli sedavõrd vähe, et statistilisi üldistusi teha ei saa.

(3) Rasmus

- ee Ärkas hirmuäratavast häälest, mis ütles: "Jah, siin **ta** magab."
- so Hänet herätti hirveä ääni, joka sanoi: "Aivan oikein, täällä **se mies** makaa."
- ve Он проснулся потому, что чей-то голос произнес слова, заставившие его оцепенеть от ужаса: "Ну конечно, вот **он** лежит."

Elutule entiteedile viidati atributiivadjektiivset demonstratiivpronoomenit sisaldava NPga kõige sagedamini, kokku 356 korda (vt tabel III).

TABEL III
elutule entiteedile viitamine

eesti keel	Rasmus	West
SEE X	49	78
TOO X	3	0
kokku	52	78

soome keel		
TÄMÄ X	23	34
SE X	21	5
TUO X	23	21
kokku	67	60

vene keel		
ЭТО/ЭТОТ/ЭТА X	37	58
ТО/ТОТ/ТА X	1	3
kokku	38	61

Eesti keeles puudus peaaegu täielikult pronoomen *too*. Soome keeles on taas suur erinevus kahe vaadeldava teksti vahel: nii nagu elusolendite puhul, nii ka eluta entiteetide puhul on Westis tunduvalt vähem *se X*-tüüpi väljendeid. Just see tingib tõsiasja, et soomekeelses Westis on pronoomeniga noomenfraase vähem kui soomekeelses Rasmuses, kõigi muude pronoomenite (kõigis kolmes keeles) puhul on vastupidi: kui elusolendile viidates kasutati rohkem pronoomeneid Rasmuses, siis eluta entiteetidele viidates Westis. Vene keeles (nagu ka eesti keeles) valitseb ainult üks pronoomen.

Vaadeldud materjalis esinesid keeltevahelisel võrdlusel mõned tüüpilised kombinatsioonid. Kõige sagedamini (kokku 34 korda) oli eestikeelses tekstis väljend *see X*, millele vastas nii vene kui kui soome keeles ilma pronoomenita noomenfraas (*see-0-0*). Nii on näites (4) eesti keeles *see mürsulehter*, samal ajal kui soome ja vene keeles ainult vastavalt *kuoppa* ja *воронка*, kuigi kõigis kolmes tekstis on mürsulehter eelnevast olukorra kirjeldusest ühtviisi tuttav. Tõenäoliselt on selle põhjuseks taas eesti kirjakeele pronoomenikasutuse suhteline lähedus

kõnekeelele, kusjuures soome ja vene keeles ei peeta arklilaadse pronoomeni kasutamist heaks stiiliks.

(4) West

- ee Minu ees haigutab ikka **see mürsulehter**.
so Edessäni ammottaa **kuoppa**.
ve Впереди меня зияет **воронка**.

Teises suhteliselt sagedamini esinenud kombinatsioonis esines pronoomeni kõigis kolmes keeles, eesti keeles oli *see*, soome keeles *tämä* ja vene keeles *этом/эма/эмо*, valemına seega *see-tämä-этом* (kokku 24 korda). Selline kombinatsioon esines eespool Rasmuse näites (1a), siinkohal toon näite Westist (5).

(5) West

- ee Kuid esimene surnu, keda me nägime, lõi **selle veendumuse** pihuks ja põrmuks.
so Mutta ensimmäinen kaatunut, jonka näimme, särki pirstaleiksi **tämän vakaumuksen**.
ve Но первый убитый, которого мы увидели, разбил **это убеждение**.

Sageduselt kolmas kombinatsioon oli *see-tuo-этом* (19 korda, vt näide (6)).

(6) West

- ee Äsja jõudsid turvalisele reservpositsioonile, tahtnuksid sealt läbi ronida, peitu pugeda — ei, pead tagasi pöörduma ja uuesti **sellesse õudusesse** tormama.
so On päästy suojaviin tukiasemiin, tahtoisi ryömiä niihin, kadota — ja täytyykin kääntyä ja lähteä jälleen **tuohon kauhuun**.
ve Мы достигли было спасительных резервных окопов и хотели забраться туда, исчезнуть, и вот нужно повернуть обратно и вновь броситься в **этот ужас**.

Suhteliselt sageli esines ka selliseid kombinatsioone, kus pronoomeni oli ainult soomekeelses lauses (kokku 25), kuid need juhtumid jagunesid enam-vähem võrdselt kolme võimaliku pronoomeni vahel. Oli ka 15 kombinatsiooni, milles pronoomeni esines ainult vene keeles. Kokkuvõtteks võibki öelda, et vaadeldavas materjalis olid enamuses

sellised kombinatsioonid, milles oli pronoomeniga noomenfraas kas kõigis kolmes keeles või ainult ühes. Suhteliselt vähem oli kahes keeles esinevaid pronoomeneid, üks näide sellisest kombinatsioonist on siiski näiteks selles artiklis tagapool esinev (7a).

Ajaväljendid esinevad tekstis muidugi harvemini kui eelpool laialt määritletud elusale ja elutule entiteedile viitavad noomenfraasid (kokku 131 korda). Eristasin nad siiski nende spetsiifilisuse tõttu eraldi rühmaks, kusjuures võtsin arvesse tõepoolest ajamäärusena funktsioneerivad väljendid (vt tabel IV). Sellest rühmast jäid seega välja ajaväljendid, mis ei esinenud lauses temporaalses funktsioonis (nagu näites (1a), kus on tegemist süntaktilise objektiga). Statistilist analüüsi raskendab see, et paljud pronoomenid on kokku sulanud uuteks adverbideks, nagu näiteks eesti keeles *sellal*, *tollal* ja *täna*, mis kõik sisaldavad pronoomenit (*täna* küll pigem ajalooliselt, vrdl soome *tänä päivänä*), kuid mida ei saa siiski lugeda pronoomeniga noomenfraasiks.

Ajaväljendite spetsiifilisus seisneb selles, et ilukirjandusteostes ei ole neil enamasti eelnevas tekstis sõnalist korrelaati, vaid nad viitavad tekstis kirjeldatud sündmuse ajale tervikuna. Westis on pronoomeniga ajaväljendeid üldiselt vähem kui Rasmuses. Põhjuseks on ilmselt see, et Rasmuse lihtne ja lapsele kergelt arusaadav jutustamisstiil kasutab suhteliselt palju selliseid väljendeid nagu *sel päeval* - *sinä päivänä* - *в этом день* (nagu näites 7b). Westis on eelistatud kõrgema stiili ajaväljendeid. Statistiliselt moodustab erandi vene keel, milles on (võrreldes eelpoolkirjeldatud semantiliste rühmadega) üllatavalt palju pronoomenit *mom/ma/mo* just Westis. See seletub õieti kahe suhteliselt sagedase väljendi kasutamisega: kaheteistkümnest pronoomeni *mom/ma/mo* kasutusjuhtumist on kuus väljendis *в то время* 'tollel ajal' ja kuus väljendis *с тех пор* 'tollelt ajast peale'.

(7) Rasmus

- | | | |
|----|---|---|
| ee | a | Ta oli sirgete juustega poiss — seda asja ei saanud ju muuta, — aga kui küsimus puutus kõrvasse, siis kavatses ta võistelda kõige |
| | b | puhtamatega, mis terves Västerhagas sel päeval olid ette näidata, /.../ |
| so | a | Hänellä oli suora tukka — sitä seikkaa ei käynyt muuksi muuttaminen — mutta mikäli korvista oli küsimus, niin hän panisi näytteelle kaikkein |
| | b | puhtaimmat korvat mitä koko Västerhagassa oli sinä päivänä nähtävissä, /.../ |

ve a Волосы у него были прямые — тут уж ничего не поделаешь. Но ведь речь шла об ушах. Поэтому он
 b решил, что в **этот день** чище его ушей не найдется во всей Вестерхаге./.../

TABEL IV

ajaväljendid

eesti keel	Rasmus	West
SEE X	22	11
TOO X	1	0
kokku	23	11

soome keel	Rasmus	West
TÄMÄ X	16	8
SE X	12	4
TUO X	2	4
kokku	30	16

vene keel		
ЭТО/ЭТОТ/ЭТА X	21	14
ТО/TOT/ТА X	4	12
kokku	25	26

Kokkuvõtteks võib öelda, et kuigi siin käsitletud materjal ei luba veel teha totaalseid üldistusi adjektiivatributiivsete demonstratiiv-pronoomenite kasutusest eesti, soome ja vene keeles, võib mõningaid järeldusi siiski teha:

1. Eesti keel kasutab põhiliselt ainult pronoomenit *see*, välja arvatud elusolendile viidates, kus Rasmuses oli pronoomeneid *see* ja *too* peaaegu võrdselt. Ajalehekeeles esineb *too* suhteliselt sagedamini ka ajaväljendites, kuid siin kasutatud materjalis see ei ilmnenud.
2. Soome keel kasutab kõiki kolme pronoomenit *tämä*, *se* ja *tuo*; *se* kasutamise sagedus sõltub palju stiilist: mida kirjakeelsem stiil, seda vähem pronoomenit *se*.
3. Vene keel kasutab peaaegu ainult pronoomenit *этом/эма/эмо*, välja arvatud ajaväljendites, kus *мом/ма/мо* esineb teatud kinnistunud väljendites.
4. Kolme keele võrdlemisel selgub, et ülekaalus on sellised näitelaused, kus pronoomen esineb kõigis kolmes keeles, suuruselt teine rühm on selline, kus pronoomen esineb ainult ühes kolmest keelest, kõige vähem on lauseid, milles pronoomen esineb kahes keeles.

5. Üldjoontes näib kõigis kolmes keeles olevat sama adjektiivatributiivse pronoomeni kasutamise loogika: pronoomenit sisaldava noomenfraasiga viidatakse varemmainitud entiteedile, kuid see ei ole (vähemalt kirjakeeles) kohustuslik ja sõltub paljudest stilistilistest ja süntaktilistest asjaoludest.

KIRJANDUS

Larjavaara, M. 1986. Demonstratiivit ja kielen kehitys. *Virittäjä* 19, 306–312.

Larjavaara, M. 1990. *Suomen deiksis*. SKS. Helsinki.

Laury, R. 1991. On the development of the definite article *se* in spoken Finnish. *Suomen kielitieteellisen yhdistyksen vuosikirja*. Helsinki, 93–119.

Pajusalu, R. 1995. Pronominit *see*, *tema* ja *ta* viron puhekieles. *Sananjalka* 37.

Pajusalu, R. 1996. Pronoun systems of common Estonian and Estonian dialects. Teoses M. Erelt (toim.) *Estonian: Typological Studies I*. Tartu Ülikooli eesti keele õpetooli toimetised 4, 145–164.

Pajusalu, R (trükkis). Eesti pronoomenid I. Ilmub lähiajal ajakirjas *Keel ja Kirjandus*.

Vlasto, A. P. 1986. *A Linguistic History of Russia to the End of the Eighteenth Century*. Clarendon Press, Cambridge.

Yli-Vakkuri, V. 1986. *Suomen kieliopillisten muotojen toissijainen käyttö*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 28, Turku.

Шелякин, М. А. 1986. *Русские местоимения*. Тарту.

Näidete allikas:

SCLOMB = Studia Comparativa Linguarum Orbis Maris Baltici. Tekstikorpust Turu ülikoolis.

ÕPPETSÜKKEL JA SELLE PLANEERIMINE KEELEÕPPES

Eve Raeste
Tartu

Õpilaste õpioskuste kujundamist ühes või teises aines suunab ainekava. Õpik või mistahes õppematerjal realiseerib ainekavas fikseeritud. Peaaegu alati on õppeprotsessis ning -korralduses rõhutatud seda, et ainekava peaks olema paindlik ning funktsionaalne, et õpitegevuses kavandatav annaks õppurile teadmisi ja oskusi, mis on vajalikud tema elus toimetulekuks.

Meil on mõistagi palju uuendusmeelseid õpetajaid, kes oma töös eelpoolöeldut väga tõsiselt arvestavad. Kuid tegevõpetajana keeleõpetajate õpetamisel täienduskoolituse raames olen kokku põrganud probleemidega, mis suurel määral õpetamist kammitsevad. Üks neist on ainekava võõrandatus õppurist, aga ka õpitegevuse eesmärgi ähmasus.

Õpetajad, kelle praktiliseks ülesandeks oli koostada 8-tunnise keelekursuse ajajaotusplaani, esitasid kava, mille rakenduslikku otstarvet keeleõppes on raske näha. Enamasti oli see teise-kolmandajärgulise faktilise materjaliga üle kuhjatud ainekava, mis pigem ahistab kui arendab loova ja aktiivse eluhoiakuga noort inimest. Õpetajate poolt esitatud ajajaotusplaan analüüsides selgus, et nii mõnedki neist olid toiminud nii: kogunud eelnevalt suurel hulgal ette- ja kättejuhtunud tekstimaterjali autasudest, unikaalsetest koduloomadest ning Narva linna saastatusest, rühmitasid selle märksõnade *raha*, *elav loodus* ja *Narva linn* alusel ning alles seejärel püstitasid õpetamise eesmärgi. Stiihiliselt korrastatud õppematerjal ei kandnud metoodilist eesmärki. Lugemiseks mõeldud õppetekstid olid lahus igapäevaelust ja praktikast. Seega ei tõstatanud need ei probleeme ega äratanud õppuris vajalikul määral huvi.

Eelpoolöeldu võiks olla põhjenduseks, miks pean oluliseks peatuda ainekaval ja selle koostamise põhimõtetel.

Niisiis tuleks ainekava koostamist alustada adressaadist: mida ta teab või teada saada tahab ja kui paljust ta aru saab. Vastavalt sellele valida tegutsemisviisi, õppesisu, selle proportsioonid ja järjestamise põhimõtted.

Seega adressaat dikteerib eesmärgi. Eesmärgi püstitamisel on oluline sõnastus. Nii näiteks ei saa teksti lugemine olla eesmärk. Tekst on vahend, mille kaudu eesmärgini jõutakse.

On huvitav märkida, et viimasel ajal on eesmärkide seadmisel hakatud suuremat tähelepanu pöörama õppuri tulemustele õppematerjali omandamisel, seda eeskätt pädevuse ja osaoskuste osas. Õpitulemust mõjutavate tegurite seas tõuseb ilmekalt esile **õpetaja faktor**. Õpetaja oskus näha seoseid õppuri arengu ja individuaal-psühholoogiliste karakteristikute vahel mängib õpitulemuslikkuse, suhtlemise ja suhete kujunemisel suurt rolli. Õpetaja, kes arvestab õppuri isikupära, võimekust ja motivatsiooni, muudab õppimis- ja omandamisprotsessi õppurile meeldivaks tegevuseks. Teisisõnu — õpetaja aitab kaasa aine väärtustamisele õppuri poolt. Nii aine sisu kui ka esitamisviis kujundavad õppuril oma arusaamasid selle kohta, miks midagi õpetatakse ja kuidas on seda kõige õigem õpetada.

Ülalmainitu on kinnituseks sellele, kui tähtis on õppurile õpitegevuse eesmärk. Alljärgnevalt peatuksingi lühidalt keeleõppe eesmärkidel.

Sageli on koolides keele õpetamiseks kehtestatud kohustuslikud eesmärgid, mis on esitatud juhtnööride vormis. Reeglina pole ka juhised ainekava koostamiseks olnud muud kui õpiku sisukorra loetelu, mis sisaldab ka grammatikapunkte ja sõnavarateemasid. Selline lähenemine ainekava koostamisele peegeldab pigem huvi keele struktuuri kui keele kasutamise vastu.

Richards (1990) kirjeldab kolme eesmärkide mudelit:

1. Oskustel põhinevad eesmärgid.

Selle mudeli puhul kirjeldatakse õppuri funktsionaalset võimekust ühe või teise osaoskuse osas, kusjuures võimekus ei sõltu situatsioonist või keskkonnast. Näiteks kuulamise puhul võiksime eeldada, et õppur on kursuse lõppedes omandanud järgmised mikrooskused:

- saab aru autentse kuulamisteksti sisust;
- tabab sõnumi tonaalsust ja suudab osaliselt määrata kõnelejate emotsionaalset seisundit;
- kasutab konteksti ja tuttavaid sõnu, et aru saada sõnumi tundmatutest osadest.

Samas väidab Richards, et nende eesmärkide kasutamine võib olla kõige tulemuslikum pikaajalise kursuse planeerimisel. Seejuures määravad õpetajad kindlaks, millises ulatuses õppur teatud oskustega toime tuleb.

2. Sisul põhinevad eesmärgid.

Selle mudeli puhul kirjeldab ainekava koostaja toiminguid, millega õppur peab ühe kindla teema piires hakkama saama. Näiteks teema "Tahan olla õnnelik" raames peaks õppur oskama

- kirjeldada õnnelikke inimesi, kasutades omadussõna võrdlusastmeid;

- kommenteerida erinevate inimeste arusaamasid õnnest;
- rääkida inimeste huvidest ja tegevusaladest;
- kommenteerida psühholoogide soovitusi elus pettunud inimestele.

3. Vilumustel põhinevad eesmärgid.

Õpetaja kehtestab kõnetegevustaseme, mis tuleb ühe või teise kursuse lõppedes saavutada. Sel juhul võib õpitegevuse eesmärgistamiseks kasutada üldisi eesmärgiväiteid. Näiteks:

- osaleda lühivestluses, kõneetiketti järgides;
- (edukalt) toime tulla lihtsamates situatsioonides, mis on vajalikud õpitava keele kultuuriruumis orienteerumiseks.

Tartu Ülikooli keelekeskus on ainekava koostamisel lähtunud tsükllisuse printsiibist: õppematerjal omandatakse etapiliselt etteantud teemal.

Õppematerjali tsükllilise ülesehituse lähtekohad on leidnud kajastamist A. Metsa ja K. Allikmetsa metoodikaalastes kirjutistes. Ühtlasi on tsükllisuse printsiip leidnud rakendamist nimetatud autorite arvukates õpikutes.

Õppetsükkel kujutab endast rida teemaga seotud tunde.

Mac Donald (1991) peab õppetsükli planeerimisel oluliseks järgmist:

- Määratleda õppetsükli peamised eesmärgid.
S.t keeleõpetaja otsustab, miks üht või teist tsükli on vaja õpetada. Näiteks õppetsükkel "Sooritame sisseoste" sobib selleks, et võimaldada õppuril käia kaubanduskeskuses ja sooritada vajalikke oste.
- Koostada õppetsükli sisukava.
Sisukava hõlmab teemasid, sõnavara ja grammatikat. Nii näiteks võiksid tsükli "Sooritame sisseoste" olla kajastatud teemad tarbijaharjumustest, kaupade omadustest ja eelistest, tasumise võimalustest jne. Sõnavara peaks sisaldama iga teema jaoks vajalikke sõnu ja väljendeid. Grammatika koosneks vormidest, mille omandamine on vajalik selle tsükli ülesannete täitmiseks. Eelpool mainitud õppetsükli eeldatakse oleviku vormide kasutamise oskust sisseostude sooritamisel.
- Määratleda õpitulemuste tüüp.
Määratletakse õpitulemused kõigi nelja osaõppe ning kultuurikonteksti mõistmise osas. Esitan siinkohal õppetsükli "Sooritame sisseoste" eeldatavad õpitulemused: Õppur on võimeline aru saada suulisest tee juhatamisest linnas (kuulamine), ostma vajalikku kaup (suuline kõne), tutvuma kauba kasutamise juhendiga (lugemine),

täitma ostjaharjumusi uuriva küsitluslehe (kirjutamine). arutama ostuvõimalusi linna erinevates kaubanduskeskustes (hõlmab rääkimist, kuulamist, kultuurilist aspekti).

- Valida sobiv õpetamise meetod ja õpistrateegia.

Õpetaja otsustab, kuidas ja millise tegevuskava järgi omandatakse teadmised ja oskused. Õppurikeskse lähenemise puhul püütakse ära kasutada õpilase enda teadmisi, julgustades teda leidma just temale sobivat tegevuskava. Levinud on kommunikatiivne, probleemne, mänguline jne õpistrateegia.

NÕUANDEID ÕPPETSÜKLI PLANEERIMISEKS

Kõik tunni etapid ja meetodilised võtted peavad olema allutatud lõppeesmärgi saavutamisele.

Õppetsükli esimeses tunnis **kujundatakse vilumusi**. Sel etapil püstitatakse õpieesmärk. Õppur viiakse kurssi käsitletava teemaga, mida toetab vajalik keeleline materjal.

Teine tund on pühendatud **vilumuste täiustamisele**. Sel etapil kujundatakse lugemis-, kuulamis- ja kõneharjumusi. Kujundatakse ka oskust kasutada kõneetiketi väljendeid, mis on vajalikud erinevate suhtlemisülesannete lahendamisel.

Kolmas etapp on **oskuste kujundamise etapp**. Toimub kõnetegevuse aktiveerimine, vabakõne ja lugemisoskuse arendamine. Tsükkel lõpeb **oskuste täiustamisega**, seda juba loovtöös.

On oluline lisada, et üleminek ühelt etapilt teisele peab olema motiveeritud ja loogiline, just selles peitub tsükli dünaamika. Õppematerjali tsüklilisuse eeliseks on õppuri kõikide osaoskuste — lugemise, kuulamise, kõnelemise ja kirjutamise — dünaamiline arendamine.

Alljärgnevalt kirjeldaksin õppetsükli “Mina ja minu maailm” tegevuskava Mac Donaldi eesmärkide mudelist lähtuvalt.

1. Tsükli peaesmärk:

- õppida rääkima iseloomuomadustest, erinevatest tegevusvaldkondadest, huvialadest;
- võrrelda erinevaid inimesi, nende arusaamasid, hoiakuid, maailmu;
- analüüsida oma iseloomu, suhtlemisvalmidust.

SISU

I. Oma iseloomu kirjeldamine.

Enesehinnangu tabeli koostamine, selle võrdlemine rühmakaaslaste tabelitega.

Keeleline materjal: sõnastik erinevatest omadustest.

Grammatika: omadussõna võrdlusastmed, verbide *erinema, sarnanema, muutuma* kasutamine

II. Avaldame oma arvamust erinevate suhtumiste kohta ellu ja inimestesse.

Keeleline materjal: kõneetiketi väljendid imetluse, vaimustuse, nördimuse, kahtluse väljendamiseks.

Grammatika: täismineviku vormid, käskiv kõneviis, interferentsed verbid: *usaldama, uskuma, rõõmustama, harjuma, mõjutama*.

III. Oma koha leidmine elus.

Minu elurollid.

Keeleline materjal: *rolli mängima, rolli enda peale võtma, rolli pakuma*.

Grammatika: modaalverbid, da-infinitiiv.

2. Õpitulemuste määratlemine.

Kuulamine:

- Püüda kuuldu põhjal ära arvata, millise elukutse esindaja räägib oma kujunemistest.
- Loetleda esineja kujunemisteed mõjutanud sündmusi ja inimesi.
- Loetleda nõuandeid enesekasvatuseks, mida te kunagi ei järgi.

Rääkimine:

- Oma iseloomu kirjeldamine.
- Rühmakaaslaste küsitlemine nende enesehinnangu, ellusuhtumiste kohta.
- Oma seisukoha kaitsmine.

Lugemine:

- Tutvumine psühholoogide nõuannetega eneseanalüüsiks. Mõtete vahetamine, nõuannete loetelu täiendamine.
- Hinnangu andmine tudengineiu päevikus toodud rollidele. Millised neist on meeldivad, millised ebameeldivad?

Kirjutamine:

- Enesehinnangu tabeli koostamine.
- Vastuse kirjutamine elus pettunud noormehe kirjale.
- Mõtteskeemi "Mina ja minu rollid" koostamine.

Strateegia, võtted: kirjavahetus õpilastega (kirjutame endast, saame neilt vastuseid), päeviku pidamine, paaristöö.

Lõpetuseks tahaks märkida, et kogenud õpetaja teab, kuidas oma tegevust kavandada. Ent edu võib ta saavutada vaid siis, kui ta suudab vastu seista mugavusele ja pealiskaudsusele oma töö planeerimisel. Ainult sisult selged ja sõnastuselt täpsed eesmärgid, lõpuni läbi mõeldud

tegevuskava ning valmidus heita kõrvale aegunud metoodiline arsenal viib loodetud tulemuseni.

KIRJANDUS:

Mac Donald, R. E. 1991. *A Handbook of Basic Skills and Strategies for Beginning Teachers*. New York: Longman Group Ltd.

Leppik, P. 1995. Õpetamine on imelihtne. *Haridus* 1.

Richards, J. C. 1990. *The Language Teaching Matrix*. New York: Cambridge University Press.

Ruus, V. 1994. Õppekava ja demokraatlikud otsustusmehhanismid ehk õppekavapoliitikalt suurde poliitikasse. *Haridus* 3.

NORMITTAMINEN JA SUKUKIELTEN EROT

Hannu Remes
Joensuu

Itämerensuomalaisten kielten morfologiset erot johtuvat pääosin pitkällisestä erilliskehityksestä, jonka aikana muinaista paljolti yhdenmukaista järjestelmää ovat muokanneet eri tahoilla tapahtuneet omapohjaiset kielenmuutokset ja erilainen vieraiden kielten vaikutus (Rätsep 1989). Suomea ja viroa vertaillen havaitsee helposti, että viro on ollut selvästi enemmän uudistava osapuoli.

Virossa on taivutusjärjestelmän useiden muotojen kulumisen pääteettömiksi merkinnyt agglutinoivien piirteiden väistymistä, ja kieleen on kehittynyt fleksiokielille tyypillistä sisäistä taivutusta. Niin ikään on muotoutunut fonotaktisia rajoituksia, jotka ilmenevät taivutusmorfologiassa muun muassa siten, ettei suomen monikon partitiivityypillä *kurjia, tyhjiä, nuijia* voi olla kirjavirossa tarkkaa vastinetta (sekvenssi /ji/ kielletty; vrt. *kurje, tühje, nuie*) eikä diftongi ole mahdollinen suomen *koneita, siteitä* -tyyppisten sanojen virolaisissa vastineissa (diftongi ei voi esiintyä 1. kvantiteettiasteen sanan toisessa tavussa; vrt. *kõnesid, sidesid*). Kielten eroja ovat lisänneet myös esimerkiksi viroon kehittyneet genetiivipohjainen *de*-monikko ja *si*-imperfekti. Joskus suomikin on ollut uudistava kieli, kuten osoittaa vanhan *kseen*-suffiksisen passiivin preesensin vaihtuminen imperfektin mallin mukaiseen tyyppiin (sm. *saadaan, tullaan*, vrt. vir. *saadakse, tullakse*).

Leimallinen suomen ja viroon taivutusmorfologiaa eriyttänyt ilmiö on virossa laajalti tapahtunut persoonakategorian redusoituminen, mikä on johtanut muotovalikoiman vähenemiseen ja kielen analyttisyysasteen kasvuun. Nominien kohdalla tämä näkyy possessiivisuffiksillisten muotojen puuttumisena ja verbien konjugaatiossa laaja-alaisena persoonapäätettömyytenä. Persoonasuffiksit ovat pakollisia vain indikatiivin myöntömuodoissa ja tyyliävyltään poikkeuksellisessa imperatiivin monikon 1. persoonassa (*olgem, vaadakem*). Konditionaalissa ne ovat valinnaisia ja aina muulloin puuttuvat, muun muassa kieltomuodoista (paitsi marginaalisesta imperatiivista *ärgem olgem*).

Tärkeä kielten eroihin vaikuttava seikka on astevaihtelun aseman erilaisuus. Virossa vaihtelu kuuluu täysin morfologian tasolle: nomini- ja verbiparadigman ominaisuuksia on joko astevaihtelu tai astevaihteluttomuus; äänneympäristö tai tavun rakenne eivät vaikuta asiaan ratkaisevasti. Viron astevaihtelulla on lisäksi merkittävä rajoitus:

paradigmassa ei voi esiintyä käänteistä (vahvenevaa) vaihtelua, jos sanan ensi tavu on lyhyt, ts. kvantiteettiaste on ensimmäinen. Tämä piirre on johtanut asteyleistykseen ja usein myös taivutustyyppin vaihtoon, kuten osoittavat esimerkiksi taivutus-suhteet *sade* : *sademe*, *ige* : *igeme*, *lubada* : *luban*, *magada* : *magan*; vrt. sm. *sade* : *sateen*, *ien* : *ikenen*, *luvata* : *lupaan*, *maata* : *makaan*). Aste-vaihtelutyyppi on vaihtunut sellaisissa paradigmoissa kuin *ike* : *ikke*, *rukis* : *rukki* ja *kaduda* : *kaon*. (Remes 1986 ja 1992.)

Kun vertailtavina ovat sukulaiskielet suomi ja viro, joilla on jo usean vuosisadan mittainen kirjallisen käytön perinne, on eriytymistä aiheuttaneena tekijänä huomattava myös kielten tietoinen kehittäminen ja normittaminen. Seuraavassa tarkastelen lähemmin tällaisen ohjailun vaikutusta suomen ja viron taivutusmorfologian eroihin.

Toisistaan jo melko pitkälle etääntyneiden sukukielten kehitystaipaleella muodostui viime vuosisadalla uudenlainen tilanne: kielten tietoiseen kehittämiseen ja kirjakielten normittamiseen ryhdyttiin kiinnittämään huomiota. Suomen osalta oli oikeastaan kyse varhemmin alkaneiden pyrkimysten voimistumisesta ja muuttumisesta järjestelmällisemmiksi, viro kohdalla taas lähinnä ensi askelista. Nyt kävi periaatteessa mahdolliseksi kieliä yhä enemmän eriyttävän kehityksen suunnan tietoinen kääntäminen ja kielten lähentäminen.

Tämänsuuntaisia yrityksiä tehtiin jo 1800-luvun ensimmäisellä puoliskolla. Ne olivat kuitenkin melko yksipuolisesti sellaisia, että suomesta haettiin tai tarjottiin mallia viro kielen, sen kieliopin ja ortografian kehittämiseen. Syykin on selvä: suomea pidettiin kehittyneempänä ja sen kielioppia vakiintuneempana. Jo vuonna 1814 J. H. Rosenplänter kirjoitti *Beiträgen* 3. numerossa, että sopiva lähde viro kehittämiseen ja rikastamiseen on suomen kieli, joka on kaikkien viro murteiden äiti. Heinrich von Jannau puolestaan totesi *Beiträgen* 19. numerossa:

Finnen, Liven und Ehsten waren ursprünglich Ein Volk. Die Finnen sind das Stammvolk, die finnische Sprache ist also die Grundsprache der Ehstnischen.

Tämä kantakieli sopi kaikin puolin esikuvaksi pyrittäessä hyvään viro kirjakieleen. Niin ikään Eduard Ahrens tähdensi vuosisadan puolivälissä suomen kielen tuntemisen tärkeyttä, koska viro kieli on suomen tytär. (Mägiste 1931: 118–129.)

Virolaisten ohella olivat eräät suomalaisetkin kiinnostuneita kielten lähentämisestä. A. I. Arwidsson suositteli tärkeässä *Beiträgen* artikke-

lissaan vuonna 1822 viroon suomen kielen mukaista ortografiaa saksalaisvaikutteisen tilalle ja tuli esittäneeksi perusteet *uus kirjaviis* -nimellä tunnetulle järjestelmälle, jota kuitenkin alettiin varsinaisesti käyttää vasta muutamia vuosikymmeniä myöhemmin (Kask 1970: 116).

Kiintoisaa kirjeenvaihtoa kävivät kielten lähentämisestä Virossa vierailleet Elias Lönnrot ja August Ahlqvist. Ahlqvist nimittäin tiedusteli Lönnrotilta vuonna 1848, eikö olisi mahdollista yhdistää viroon ja suomen kieltä samalla tavalla, kuin pyrittiin lähentämään ruotsia ja tanskaa. Ahlqvist katsoi saksalaisten pilanseen viroon, varsinkin sen ortografian. Hänestä apu voisi löytyä Suomesta, josta saataisiin opastusta, että virolaiset "palaisivat harhateiltään". Lönnrot ei kuitenkaan pitänyt kielten yhdistämistä mahdollisena, koska suomi ja viro erosivat toisistaan saman verran kuin muinais- ja uuskreikka tai venäjä ja puola. Hän kiinnitti myös huomiota virolaisten kahteen kirjakieleen, joiden ero oli miltei yhtä suuri kuin ruotsin ja tanskan. (Remes 1995a: 166.)

Arvid Genetz piti Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran 50-vuotisjuhlallisuuksien yhteydessä vuonna 1881 esitelmän "Kielellisiä aineksia Suomen sillan rakennukseen", joka olennaisesti poikkesi siihenastisista ja myöhemminkin esitetyistä suomen ja viroon lähentämispyrkimyksistä. Hän halusi "julkisesti ehdottaa muutamia kauvan tuumittuja muutoksia kummassakin kielessä, jotka, jos ne hyväksyttäisiin ja toimeen pantaisiin, suuressa määrin kaventaisivat sen juovan, joka nyt erottaa pohjaiset ja eteläiset Kalevalaiset toisistaan". Genetzin ehdotukset edellyttivät muutoksia molemmissa kielissä, eivät yksisuuntaisesti toisen kielen pitämistä mallina toiselle. (Genetz 1882: 259–269.)

Genetz esitti ensinnäkin useita oikeinkirjoitusta koskevia uudistuksia yhteisen järjestelmän saamiseksi. Niihin sisältyi muun muassa pitkien vokaalien merkitseminen Volmari Schildt-Kilpisen venykekirjoituksen mukaisesti. Morfologisia uudistusehdotuksia oli niukasti. Sellaisiin kuului lähinnä suomeen esitetty *i:n* loppuheitto, jonka seurauksena translatiivin päätteeksi olisi tullut viroon mukaisesti *-ks* ja supistuma- sekä muutamien muiden verbien imperfektin yksikön 3. persoonaksi konsonanttiloppuinen muoto (*hakkas*, *läks*). Lopuksi Genetz puuttui sanaston erilaisuuteen, "joka kenties enemmän kuin mikään muu tekee Viron kielen ymmärtämisen Suomalaiselle vaikeaksi ja päin vastoin". Sanaston lähentämisehdotuksiin sisältyi varsin selkeä luettelo periaatteista, joita tuli noudattaa lainasanoja karsittaessa. Olennaista oli, että muutoksia piti toteuttaa sekä suomessa että virossa yhteisten sanojen saamiseksi. Uusia sanoja, esimerkiksi termejä, tarvittaessa oli Genetzin mukaan pidettävä aina silmällä, "mitä toisessa sukukielessä on tehty ja mitkä toiseen sopivat".

Yhteistyö molemminpuolisessa kielten lähentämisessä jäi vain ehdotuksen asteelle, ja 1800-luvun loppu sekä tämän vuosisadan alkukymmenet olivat pääosin aikaa, jolloin yksisuuntaisesti pidettiin suomea viron kehittämisessä esikuvana. Harald Pöld, joka suhtautui kriittisesti suomalaisvaikutuksen laajuuteen, kysyikin vuonna 1915 tuskastuneena: "Kas peab see Soome silla loomiseks kaasa aitama? Mis tehakse Soome keele poolt selle heaks?" (Mägiste 1931: 163.) Julius Mägiste käsitteli vuonna 1931 ilmestyneessä artikkelissaan *Soome keele osa eesti kirjakeele arenemisel* paitsi virolaisten itsensä harjoittamaa kehittämistyötä myös suomalaisten osuutta viron lähentämisessä suomeen. Artikkelin loppupuolella hän katsoi oikeutetuksi tiedustella, mitä suomalaiset ovat tehneet kielisillan rakentamiseksi vastakkaiseen suuntaan eli suomen lähentämiseksi viron kieleen virolaisia aineksia lainaamalla. (Mägiste 1931: 171.)

Huomiota herättävän usein ovat suomen ja varsinkin viron morfologian tietoisessa kehittämisessä ja normittamisessa tehdyt ratkaisut olleet luonteeltaan sukukieliä toisistaan etäännyttäviä. Tämä on johtunut paitsi varsin erilaisista historiallisista lähtökohdista myös jokseenkin täydellisestä kielenkehittäjien ja -huoltajien yhteistyön puuttumisesta. Poikkeuksena on tietysti Lauri Kettusen osallistuminen viron kieltä koskeviin keskusteluihin (vrt. Erelt 1985). Kiintoisaa on, että hän suhtautui usein, esimerkiksi teoksessaan *Arvustavad märkused keeleuundusnöuete puhul* (1919), torjuvasti suomen mukaisiin uudistusehdotuksiin ja piti lähtökohtana viron kielen omaa systeemiä.

Kieliä on toki lähennetty morfologisesti, etenkin viroa suomeen, kuten osoittavat muun muassa Aavikin keskeisimpiin uudistuksiin kuulunut etelävirolaispohjaisen *i*-monikon käyttöönotto kirjakielessä sekä kompa-raatiojärjestelmää muuttanut *i*-superlatiivi, jolla ei ollut edes kansankielen tukea. Kuitenkin kategorioiden yksityiskohdissa, varsinkin *i*-superlatiivin morfologiassa ja syntaksissa, on suomesta poikkeavia piirteitä (Hint 1983: 105–107; Remes 1991). Aivan suomelle vieraita ovat kielenuudistajien viroon tuomat *olnuksin*-tyyppinen konditionaalin preteriti ja finaalin *maks*-muoto, jonka lähinnä piti vastata suomen 1. infinitiivin pitempää muotoa. Sijamuoto on sama mutta infinitiivityyppi eri. Suomen muodon vastineena ei olisikaan tullut kysymykseen rakenne *da*-infinitiivi + translatiivin *ks*-pääte, sillä eräissä verbityypeissä tällainen muoto olisi ollut häiritsevän lähellä aktiivin konditionaalia (*³*päästa*+*ks*, vrt. kond. ²*päästaks*) tai passiivin konditionaalin kaltainen (**kõnelda*+*ks*, **naerda*+*ks*, **vastata*+*ks*, **jäada*+*ks*, vrt. pass. kond. *kõneldaks*, *naerdaks*, *vastataks*, *jäadaks*; Remes 1995b: 15).

Monet tällä vuosisadalla viron kirjakielen normittamisessa tehdyt ratkaisut ovat olleet omiaan loitontamaan kieltä vastaavasta suomen

edustuksesta. Jo 1800-luvun puolella kirjakieleen tuodun essiivin muodostuksessa oli pitkään horjuntaa astevaihtelun asteessa, kunnes 1900-luvun alkukymmenillä vakiinnutettiin muodon genetiivipohjaisuus muiden obliikvisijojen mukaisesti, esim. *poja/na*, *naha/na*. Lauri Kettunen huomautti (1919: 13–14), etteivät keskusteluissa esiintyneet vahva-asteinen *poegana* ja heikkoasteinen *pojana* olleet kumpikaan kielihistoriallisesti säännönmukaisia, vaan muodon olisi pitänyt olla loppuheittoinen **poegan* (tai sisäheittoinen **poegna* < **poikanaan*). Hänen mielestään oli tarpeetonta antaa suomen kieliopin (suomen yks. essiivi aina vahva-asteinen) vaikuttaa liian kahlehtivasti viron kieleen (Rätsep 1979: 63–65).

Imperfektin ja konditionaalin monikon 3. persoonan muotojen normittamisessa suomi ja viro ovat päätyneet erilaisiin ratkaisuihin. Suomessa vanha äännelaillinen tyyppi (*he*) *tulit*, *tulisit* vaihtui kirjakielessä 1800-luvulla preesensin analogiaan perustuvaan tyyppiin *tulivat*, *tulisivat* (Häkkinen 1994: 301). Virossa oli vallalla samankaltainen kehitys, ja 1900-luvun alussa kirjakielessä esiintyi yleisesti sellaisia muotoja kuin *jäivad*, *hüüdsivad*, *oleksivad* jne. Tallinnassa vuonna 1910 järjestetyssä 3. kielikonferenssissa päätettiin kuitenkin ottaa käyttöön vanhemmat, murteittain säilyneet muodot *tulid*, *tuleksid*, jollaisia esimerkiksi puolsi lyhyempinä ja kauniimpina Aavik ja joiden kannalla oli myös J. V. Veski. (Kask 1967: 4, 7 ja 1970: 340, 364.)

On niin ikään esimerkkejä suppeammista, yhtä tai muutamaa sanatyyppiä koskevista normiratkaisuista. Suomen illatiiveja *kieleen*, *ääreen* vastaava säännönmukaisesti lyhentynyt asu *keele*, *ääre* oli viron kirjakielessä käytössä osin vielä tällä vuosisadalla. Kuitenkin jo 1800-luvulla oli alettu vaatia tällaisten asujen tilalle morfologisesti selkeämpiä, mutta kielihistoriallisesti analogisia muotoja *keelde*, *äärde*. Johannes Aavik piti kauniimpina *d:ttömiä* muotoja, mutta Lauri Kettunen kannatti arvovalallaan *de*-päätteen käyttöä. Sitä suositteli vuonna 1926 myös Eesti Kirjanduse Seltsin kielitoimikunta, ja 30-luvulta lähtien *keelde*-tyyppinen illatiivi onkin ollut kirjakielessä ainoa hyväksyttävä *sse*-päätteisen asun ohella. (Rätsep 1979: 40.)

Kirjaviron morfologiassa tehtiin myös 1980-luvun taitteessa puhekielessä tapahtuneen kehityksen perusteella joukko normintarkauksia, jotka osittain merkitsivät eron lisääntymistä suomen kirjakieleen (ks. KT s. 21–38). Tällaisista tarkistuksista mainittakoon diftongillisen monikkotyypin *endiseid*, *endiseil*, *keskuseid*, *määruseid*, *tõeliseid* salliminen tyypin *endisi*, *endisil* jne. rinnalla (vrt. sm. *entisiä*, *keskuksia*, *määräyksiä*, *todellisia*; vartalon *-e* > *-Ø* aina monikon *i:n* edeltä), *kõnelema*-, *viljelema*-tyyppisten verbien yksivartaloisen taivutus kaksivartaloisen ohella, esim. *viljelda* ~ *viljeleda*, *viljeldi* ~ *viljeleti*

(suomessa aina kaksivartaloinen paradigma: *viljella. viljeltiin*), sekä konditionaalin valinnainen persoonapäätteettömyys, esim. *tuleksin ~ ma tuleks. kirjutaksid ~ sa kirjutaks* (suomessa aina persoonapäätte). Eroja oli omiaan lisäämään myös useiden suomen astevaihtelullisten verbien virolaisten vastineiden vaihtelunormien väljentäminen, esim. *sulgeda : sulen* tai *sulgen* (vrt. sm. *sulkea : suljen*).

Suomalais-virolaisissa kielisuhteissa on vallinnut hyvin erilainen tilanne kuin skandinaavisella taholla, jossa yhteistyö ruotsin, tanskan ja norjan kehittämisessä sekä huomion kiinnittäminen keskinäiseen ymmärrettävyyteen on kestänyt pitkään. Jo vuonna 1944 perustettiin Ruotsissa *Nämnden för svenska språkvård*, jonka juuret osin olivat miehitetystä Tanskasta levinneessä skandinavismissa ja jonka toimeksiantoihin kuului muun muassa "pohjoismaisen kieliyhteyden ylläpitäminen ja vahvistaminen" (Bergman 1995: 221). Skandinaavisten kielten eriytymistä on pyritty ehkäisemään lähinnä sanaston, etenkin vierasperäisten sanojen, kehittämisyyhteistyöllä. Kieliopilliset erot ovat edelleenkin suhteellisen vähäisiä, niin että ne esimerkiksi Ulf Telemannin (1987: 73) mukaan voidaan ruotsin ja tanskan vertailussa rinnastaa usein oman kielen painovirheisiin. Skandinaavisella taholla on myös tehty tutkimuksia puhuttujen kielten keskinäisestä ymmärrettävyyssasteesta (ks. esim. Telemann 1987: 71; skandinaavisista kielisuhteista ks. myös Bergman 1971 ja Ahnlund 1976).

Suomi ja viro ovat taivutusmorfologialtaan jo siinä määrin erilaistuneet, että yhteisten kielenhuoltoratkaisujen tekeminen ei ole ajateltavissa. Sen sijaan sanastoseikat saattaisivat edelleenkin tarjota aineksia suomalais-virolaisen kielisillan rakentamiseen. Yhteistyö kielten kehittämisessä olisi voinut esimerkiksi estää sen, että *rahastamisella* on suomessa ja virossa miltei vastakkaiset merkitykset tai että suomalaisessa *konkurssissa* rientävät paikalle velkojat mutta virolaisessa kilpailijat.

LÄHTEET

- Ahnlund, K. 1976. I språkets Ingenmansland. Teoksessa I. Jonsson (toim.) *Vad händer med svenska språket?* PAN/Norstedt, Stockholm.
- Bergman, G. 1971. *Likt och olikt i de skandinaviska språken*. Tredje upplagen. Föreningarna Nordens Förbund, Ystad.
- Bergman, G. 1995. *Kortfattad svensk språkhistoria*. Bokförlaget Prisma, Stockholm.

- Erelt, T. 1985. Lauri Kettunen ja eesti keelekorraldus. *Keel ja Kirjandus* XXVIII, 483–492.
- Genetz, A. 1882. Kielellisiä aineksia Suomen sillan rakennukseen. *Suomi II*: 15, 259–271. SKS, Helsinki.
- Hint, M. 1983. *Emakeele õpetamisest keskkooli IX klassis*. Eesti NSV Haridusministeerium, Tallinn.
- Häkkinen, K. 1994. *Agricolasta nykykieleen. Suomen kirjakielen historia*. WSOY, Porvoo - Helsinki - Juva.
- Kask, A. 1967. Nihkeid eesti kirjakeele morfoloogilises struktuuris käesoleval sajandil. *Emakeele Seltsi Aastaraamat* 13, 3–15. Tallinn.
- Kask, A. 1970. *Eesti kirjakeele ajaloost I–II*. Tartu Riiklik Ülikool.
- Kettunen, L. [1919]. *Arvustavad märkused keeleuuendusnõuete puhul*. Rahvaülikool, Tallinn.
- KT *Kirjakeele teataja 1979–1983*. Õigekeelsuskomisjoni otsused (koost. T. Erelt ja H. Saari). Valgus, Tallinn 1985.
- Mägiste, J. 1931. Soome keele osa eesti kirjakeele arenemisel. Teoksessa *Tervitus lahe tagant*. Eesti Kirjanduse Seltsi Kirjastus, Tartu.
- Remes, H. 1986. Suomen ja viron taivutusjärjestelmien vertailua. Teoksessa Päivi Rintala ja Jüri Valge (toim.) *Lähivertailuja* 2. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 31.
- Remes, H. 1991. Vertaillen vertailusta: suomen ja viron komparaation morfologiaa. *Sananjalka* 33. Suomen Kielen Seuran vuosikirja. Turku.
- Remes, H. 1992. Suomen ja viron supistumaverbeistä. Teoksessa Maia Väkräm (toim.) *Lähivertailuja* 5. Folia Fennistica & Linguistica. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 15.
- Remes, H. 1995a. Ensimmäinen suomalainen viron kielioppi. Teoksessa Jaak Peebo (toim.) *Läänemere rahvaste kirjakeelte ajaloost*. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 1.
- Remes, H. 1995b. *Suomen ja viron vertailevaa taivutustypologiaa*. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja n:o 2. Oulun yliopisto.
- Rätsep, H. 1979. *Eesti keele ajalooline morfoloogia II*. Tartu Riiklik Ülikool.

Rätsep, H. 1989. Eesti keele tekkimise lugu. *Akadeemia* 1. Eesti Kirjanike Liidu kuukiri Tartus, 1503–1524.

Teleman, U. 1987. Om grannspråksförståelse. Hinder och möjligheter. Teoksessa *Språk i Norden 1987*. Nordisk språkssekretariats skrifter 8. Berlings, Arlöv.

GRAMMATILISE PÄDEVUSE ARENDAMINE KEELETUNNIS

Malle Rüütli
Tartu

Grammatiliste vilumuste kujundamine keeletunnis on kommunikatiivse suuntlusega keeleõppe oluline osa.

Olgugi, et ka eesti keele kui teise keele õppes on esmatähtis sõnumi edastamine, on selge ka see, et õige grammatiline vorm on tõhusa suhtlemise tagamiseks hädavajalik.

Suhtlev-kogemuslik meetod loob aluse suhtlemisoscuse ja strateegiate arenemiseks. Tähtsal kohal on keeleline kompetents.

Kursuse algul selgitatakse õpilastele lõppeesmärk ning kogu keeleline ja suhtlustegevus lähtub ülesandest.

Grammatika tuuakse sisse ja seda hakatakse õpetama siis, kui õpilased hakkavad endale aru andma, et neil on grammatikat vaja ülesande edukaks sooritamiseks.

Nimetatud meetod aitab õppuril keelt omandada mingi tegevuse kaudu. Õpetaja otsustab, milliseid keeleelemente õpetada alles siis, kui nii õpetajal kui ka õpilasel on selge, mida õppureil õpitavas keeles teha tuleb. Keeleelementide omandamine on vajalik efektiivse suhtlemisoscuse jaoks.

Algusest peale tuleb selgelt määratleda kogemuslik ülesanne. See ülesanne või eesmärk tekitab vajaduse tunda teatud eesti keele elemente ning tekitab "õpetusliku momendi". Kogemuslik ülesanne annab kogu õppetsükli tegevusele tähenduse ja konteksti.

Sageli on grammatikamõistete õpetamisel lähtutud keelevormist, vaadeldud selle erinevaid tähendusi, varjundeid ja rakendatavust. Formaalsete tunnuste alusel identifitseeritakse tekstis teatud grammatikakategooria, esitatakse juhtumid, millal või missugustel tingimustel seda kasutatakse.

Senisest enam tähelepanu peaks pälvima liikumine funktsioonilt vormile. Funktsiooni aspekti esiplaanile seadmine tagaks õpilastele motiivatsiooni.

Kuna õpetajal ei ole kunagi aega liiga palju, tihti puudub ka õpitava keele keskkonnas võimalus õpitu kinnistamiseks, tuleb keelt õpetada efektiivselt.

Õpitegevuse käigus peaks õpilane omandama oscuse kasutada grammatilisi vorme erinevates situatsioonides.

On palju uurimusi selle kohta, et teatud grammatiliste struktuuride juhiseid on õppuritele siiski tarvis edastada. Selleks, et reageerida ka ootamatutele küsimustele või mõtteavaldustele, tuleks tunda õpitava keele elementaarset vormimoodustusmehhanismi. Vaid siis, kui õpilane suudab väljendada end suhtluskeele sagedasemates grammatika-kategooriates, võib ta ennast õpitavas keeles arusaadavaks teha. On tähtis, et õpilane omandab oskuse kasutada grammatilisi vorme erinevates situatsioonides, samas peab ta aga jõudma vastavate grammatikareeglite teadvustamiseni. Sellise eesmärgi realiseerimise seisukohalt on väga oluline, et õpilane algusest peale teaks, millisel otstarbel ta vastavat grammatilist struktuuri õpib, s.t missugused võiksid olla selle kasutamise võimalused. Uute grammatiliste vormide tundmaõppimine, harjutamine ning rakendamine toimub kommunikatiivses keeleõpetuses seotud tekstide põhjal. Õppuritele on selge, et vormid on tähenduse edastamise vahendiks.

Tuntud keeleteadlane S. Krashen on väitnud, et need struktuurid omandatakse vaid juhul, kui õpilased seatakse situatsiooni, kus nad saavad neid struktuure kommunikatiivsetel eesmärkidel kasutada. Seega on selge, et soodsamad tingimused konkreetsete ülesannete mõistmiseks luuakse siis, kui õpilased seatakse niisugusse keelesituatsiooni, mida ei suudeta lahendada vajalike keelevahendite nõrga tundmise tõttu. Seepärast peaks õpetaja uue aine käsitlemise algul looma mõne elulise situatsiooni, mis oleks lähedane suhtlusprotsessi reaalsele tingimustele.

Kõrvuti mistahes grammatilise probleemiga tutvumise või harjutamisega peaks õppur alati tajuma kommunikatiivsust.

Kui õpilane viiakse praktilisse keelesituatsiooni, näeb ta, et antud ülesande lahendamiseks napib keelevahendeid. Sel juhul osutub motivatsioon liikumapanevaks jõuks, funktsiooni aspekti esikohale seadmine aitab seda motivatsiooni tõsta.

Suhtlemiskeele arendamiseks ei piisa ainult dialoogide tegemisest, sõnade ja väljendite päheõppimisest. Esitatud materjali paremaks omandamiseks tuleks koostada kommunikatiivseid harjutusi. Näiteks:

1. Müüja ametikohale on välja kuulutatud konkurss. Te otsustasite kandideerida. Konkursi ühe tingimusena peab iga kandidaat esinema kollektiivi ees kõnega, kus tutvustab seda, mida ta teeks, kui teda sellele kohale valitaks.

Sellele järgneb tingiva kõneviisi käsitus.

Grammatikakategooria rakendamist elulises situatsioonis võib kasutada intervjuudes, probleemülesannete lahendamisel. Üheks näiteks on käskiva kõneviisi kasutamine tee juhatamisel või käskluste jagamisel.

Keeleelementide edukas omandamine nõuab aga siiski planeerimist ning süsteemi. Kuna iga temaatikat on võimalik arendada

erineval keele valdamise tasemel, tuleb õpilased, kes asuvad uut teemat omandama, varustada mingi kokkuvõttega õpitust.

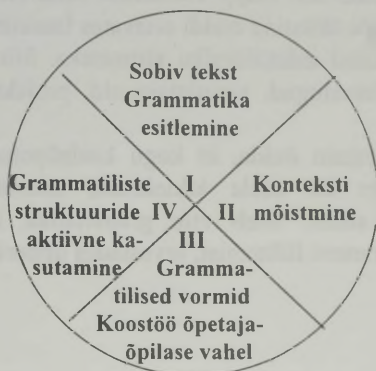
Üheks efektiivseks võimaluseks õpilaste lingvistilise pädevuse tõstmisel on tsükliline õpetus.

Iga õppetsükli algstaadiumis aktiveeritakse, kinnistatakse, korratakse varasemaid teadmisi ja kogemusi. Nii saavad õppurid teada, kui palju neil antud valdkonnas juba oskusi on, nad määratlevad strateegiad, mida nad valdavad ja otsustavad, kuidas on neid võimalik uues olukorras kasutada. Keelelise materjali saab paika panna alles siis, kui on määratletud temaatika, lõppeesmärk, aktiivülesanded.

Neljaetapiline tsükel võimaldab grammatiliste elementide omandamise eesmärgil kasutada erinevaid õpitegevusi.

Esimese etapi käigus toimub n.ö teksti esitlemine. See on ühtlasi uute grammatiliste struktuuride varjatud käsitlemine. Kasutama peaks autentseid tekste. Nendeks võivad olla huvitavad jutustused, luuletused, laulud, rahvajutud, legendid, ka lindistatud tekstid. Peatähelepanu on koondatud tekstist arusaamisele. Esitlemine peaks olema interaktiivne.

Teisel etapil toimub esimese etapi oskuste laiendamine. Suureneb õppuri aktiivse osalemise moment. See on miimika, žestide, piltide abil ülesehitatud tund. Kasutatakse ka täieliku käsutäitmise võtteid, rollimängu. Toimub ühtlasi reaalse elu demonstreerimine koos autentsete ülesannetega. Näiteks: kui on juttu menüüst, võiks kaasneda ka võileibade tegelik valmistamine.



Õpetaja püüab juhtida õppureid läbiõpitud keeleelemendi kaudu uute juurde ning eesmärgiks on õpetaja abiga võimaldada õppureil kõrvuti omandatud elementidega kasutada ka uusi.

Kolmanda etapi käigus koondatakse õppurite tähelepanu mõnele aspektile, mis leidis käsitlemist esitlemisel — õpitavale vormile. Näiteks

võib esitlemisel kasutatud näidislaused eraldi ette valmistada, tähtsamatele grammatilistele vormidele ringid ümber tõmmata. Pärast vormile tähelepanu juhtimist aitab õpetaja õppuritel orienteeruda grammatilises struktuuris. Sellise juhendamise käigus toimub võtmefraaside kordamine, arutelu, kus püütakse loetu sisu ette aimata. Samas toimub õpilaste-õpetaja vaheline koostöö. Püütakse koos üldistada, formuleerida, koostada grammatiline seletus.

Õpetajalt nõuab see hästivalitud küsimuste esitamist. Näiteks:

- missugune sõna kordub tekstis?
- kuidas teatud sõna muutub, kui tähendus muutub?

Võib kasutada rühmatöö võtet. Võtete mitmekesistamiseks võib kasutada lugemist osatäitjate kaupa, valikulist lugemist (loetakse ainult lauseid, mis sisaldavad viimatiõpitud grammatika kategooriat), täiendavat lugemist (lugeja lisab igale lausele midagi enda poolt), teisendavat lugemist (olevikus antud tekst loetakse lihtminevikus, 3.pööre muudetakse 1.pöördeks vms).

Etapi eesmärgiks on juhtida õppurite tähelepanu õpitavale grammatilisele vormile. Iga eluliselt motiveeritud keeleteema käsitlemine peaks lõppema sellise tööliigiga, nagu suulise või kirjaliku kõnega ette antud teemal, vastava keelesituatsiooni loomisega, kus õpilasel tuleks näidata äsja omandatud teadmisi kindlates suhtlemistingimustes.

See etapp eeldab uue oskuse kasutamist loovalt. Samal ajal integreeritakse uut oskust juba olemasolevatesse teadmistesse.

Kahtlemata annab see etapp võimaluse luua oma väljenduslaad. See ei ole mitte lünkade täitmine eraldi seisvates lausetes, vaid huvitavad loominguilised tegevused infotühimiku täitmiseks. Siin on omal kohal rollimängud, dramatiseeringud, simulatsioonid, projektide koostamised jne.

Lõpetuseks tahaksin öelda, et kogu keeleõpetus peab toimuma kontekstis, arvestades ka keele kõnelejaid, teemat, taustsüsteemi. Suhtlev-kogemuslik suund näeb ette grammatika loomulikumat ja integreeritumat programmi lülitamist, arvestades õppurite vajadusi.

KIRJANDUS

Adavi-Hauch, B. & Donato, R. 1994. Using a whole language approach to teach grammar. In Shrum, J. & Glisan, G. *Teacher's Handbook*. USA: Heinle and Heinle Publishers, 90–111.

Communication in classroom. 1993.

- Edwards, V. & Punch-Worthlike, N. 1995. *Effective language teaching: principles & practise*. University of New Brunswick.
- Liimets-Sorokin, R. 1995. Grammatika kommunikatiivsus keele-didaktikas. *Haridus* 3, 35–37.
- Õunapuu, T. 1994. Eesti keele grammatika õpetamisest vene koolis. *Haridus* 1, 53–56.
- Пассов, Е. 1989. *Основы коммуникативной методики обучению иностранному общению*. Москва: Русский язык.

EESTI KEEL VENE KOOLIS

Silvi Vare
Tallinn

Eesti ühiskonna arengut mõjutab olulisel määral see, kas riik suudab haridussüsteemi kaudu noore muulaste põlvkonna keeleliselt integreerida või ei. Mitmel põhjusel on edasiliikumine selles suunas olnud aeglane ja lahenduste leidmine äärmiselt keeruline. Kuivõrd praegused probleemid on tugevasti seotud minevikuga, siis selleks, et olukorda paremini mõista, peatun ülevaate andmisel ka neil asjaoludel.¹

DEMOGRAAFILINE JA KEELELINE TAUST

Teise maailmasõja eel oli Eesti etniliselt võrdlemisi homogeenne riik. 1934. a. rahvaloenduse andmeil moodustasid eestlased 88,11% elanikkonnast. Kõige arvukam vähemusrühm olid venelased, kelle osakaal oli tollal 8,23%. Kui aga võtta aluseks ENSV piir 1945. aastast, mis tähistab ka praegu Eesti Vabariigi poolt tegelikult hallatavat territooriumi, siis oli ümberarvestuse kohaselt neil aladel 1934. aastal eestlasi 91,66% ja venelasi 4,72% ehk arvuliselt 50 080 inimest.

Sõja ja sellele järgnenud nõukogude võimu tagajärjel muutus Eesti rahvuskooresseis põhjalikult. 1989. a. rahvaloenduse andmeil oli eestlaste protsent langenud 61,53-le. Arvuliselt oli see 9,5 tuhat inimest vähem kui 1934. a. Samal ajal oli venelaste hulk suurenenud üle üheksa korra: neid oli nüüd 474 834 inimest ja nad moodustasid 30,33% Eesti rahvastikust. Muukeelse elanikkonna osakaal kokku oli kasvanud 38,47%-ni. Niisiis oli 1991. aastal, kui Eesti oma iseseisvuse taastas, demograafiline olukord sõjaeelse perioodiga võrreldes sootuks teine.

Eriti drastiliselt oli muutunud linnaelanikkond. 1934. a. rahvaloenduse andmeil oli Eestis kaks linna, kus venelased olid enamuses. Need olid Kallaste (eestlasi 11,7%) ja Mustvee (eestlasi 35,41%). 1989. a. oli niisuguseid linnu kolmteist (praegu kaksteist), nende hulgas ka pealinn Tallinn. Enam kui pooled neist olid (ja on praegugi) sisuliselt vene linnad.

¹ Artikkel on seotud uurimusega, mida toetab Avatud Eesti Fond.

Tabel 1

EESTI RAHVASTIKU RAHVUSKOOSSEIS
(rahvaloenduste andmetel)

Aasta	Kogurahvastik	Eestlased	Teised rahvused	sh venelased
1922	1107059	969976	137083	91109
1934	1126413	992520	132327	92656
1934*	1061313	972750	87049	50080
1959	1196791	892653	304130	240227
1970	1356079	925157	430908	334620
1979	1464476	947812	516577	408778
1989	1565662	963281	602374	474834
1994**	1506927	962326	544601	436562
1995**	1491583	957948	533635	428360
1996**	1476301	953547	522754	420435

Tabel 1A

EESTI RAHVASTIKU RAHVUSKOOSSEIS
rahvaloenduste andmetel – protsentides kogurahvastikust

Aasta	Kogurahvastik	Eestlased	Teised rahvused	sh venelased
1922	100	87.62	12.38	8.23
1934	100	88.11	11.75	8.23
1934*	100	91.66	8.2	4.72
1959	100	74.59	25.41	20.07
1970	100	68.22	31.78	24.68
1979	100	64.72	35.27	27.91
1989	100	61.53	38.47	30.33
1994**	100	63.86	36.14	28.97
1995**	100	64.22	35.78	28.72
1996**	100	64.59	35.41	28.48

* 1934.a ümberarvestus 1945.a ENSV piiridesse

** 1994., 1995. ja 1996.a. aasta andmed on arvutuslikud, 1. jaanuari seisuga

Tabel 2

RAHVASTIKU RAHVUSKOOSSEIS LINNADES,
 kus 1989.a. eestlased olid vähemuses – rahvaloenduste andmetel
 (protsentides linna rahvaarvust)

Linnad	1934		1989		1996*	
	Eestlased	Teised rahvused	Eestlased	Teised rahvused	Eestlased	Teised rahvused
Paldiski	93.89	6.11	2.42	97.58	6.38	93.62
Sillamäe**	-	-	3.19	96.81	3.16	96.84
Narva	64.76	35.24	3.97	96.03	3.89	96.11
Narva-Jõesuu	72.72	27.28	12.07	87.93	13.71	86.29
Maardu**	-	-	15.44	84.56	16.93	83.07
Kallaste	11.78	88.22	19.69	80.31	16.71	83.29
Kohtla-Järve	91.73	8.27	20.63	79.37	20.69	79.31
Loksa**	-	-	26.77	73.23	32.01	67.99
Tapa	93.79	6.21	36.96	63.04	44.82	55.18
Mustvee	35.41	64.59	43.23	56.77	41.96	58.04
Tallinn	85.45	14.55	47.44	52.56	49.51	50.49
Kehra**	-	-	47.74	52.26	49.73	50.27
Kunda	92.75	7.25	49.89	50.11	53.06	46.94

* 1996.aasta andmed on arvutuslikud, 1 jaanuari seisuga

** saanud linna õigused pärast 1945.a

1989. a. rahvaloenduse andmeil oskas eesti keelt vaid suhteliselt väike osa sisserännanuist: venelastest 15%, ukrainlastest 8,12%, valgevenelastest 6,83. Rohkem oli keeleoskajaid küll muudes rahvusrühmades (näiteks soomlased – 74,08%, juudid – 34,55%, lätlased – 34,86%, sakslased – 21,93%, poolakad – 21,51%), kuid oma väikese arvu tõttu ei mõjutanud nad üldpilti kuigivõrd.

HARIDUS

Üldine demograafiliskeeleline olukord peegeldus ka hariduses. Iseseisvunud Eesti sai nõukogude pärandina kaasa lõhenenud haridussüsteemi, kaks kõrvuti toimivat kooli, millest üks oli eesti ja teine vene õppekeelelega. 1990/91. aastal õppis eesti keeles 63% ja **vene keeles 37%** üldhariduskooli õpilastest. Alates 1991. aastast on olukord hakanud

teatud määral muutuma, nii et käesolevaks õppeaastaks on vene koolis käivate laste osa esialgsete andmete põhjal langenud **31,3%-ni**. Ühelt poolt on see olnud seotud demograafiliste protsessidega (väljaränne), teiselt poolt keeleliste väärtushinnangute muutumisega, mille tagajärjel ikka rohkem vene lapsi soovib õppida eesti koolis. Piirkonniti on aga eesti ja vene keeles õppivate laste suhe üldisest tunduvalt erinev.

Tabel 3

PÄEVAKOOLIDE ÕPILASTE ARV ÕPPEKEELE JÄRGI 1995/96

	Õpilaste arv	sh õppekeele järgi			
		eesti	%	vene	%
KOKKU	214562	145276	67.71	69286	32.29
Linnakoolid	160061	91726	57.31	68335	42.69
sealhulgas					
Tallinn	60470	30082	49.75	30388	50.25
Narva	11315	226	2.00	11089	98.00
Sillamäe	2966	66	2.23	2900	97.77
Kohtla-Järve	7796	1035	13.28	6761	86.72
Tartu	15613	12110	77.56	3503	22.44
Pärnu	8052	6245	77.56	1807	22.44
Maakoolid	54501	53550	98.26	951	1.74

Nõukogudeaastail oli Eestis tegutsev vene kool olnud ühtse üleliidulise vene haridussüsteemi osa, kus kasutati samu õppeprogramme ja õppekirjandust. Õpetajad olid üldjuhul oma hariduse saanud Venemaal, valdav osa neist eesti keelt ei osanud ega ei pidanudki oskama. Asuti täielikus keelelises isolatsioonis. Eesti keel kuulus ainena küll vene kooli õppeplaani, kuid selle õppimine oli pigem vabatahtlik kui kohustuslik. Paljudes koolides eesti keele tunde ei toimunudki ja selleks ette nähtud aeg jaotati ära muude, vajalikumate ainetega vahel. Eesti keele oskust ei peetud vene kooli lõpetaja puhul oluliseks.

SUUND MUUTUSTELE

Iseseisvuse taastamisest möödunud aja jooksul on vastu võetud mitu hariduselu reguleerivat seadust, mis käsitlevad ka õppekeelt ja eesti keele õpetamist muukeelses koolis. Otseselt üldharidust puudutab neist "Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus" (1993), mis sätestab kaks väga olulist nõuet:

1) vene koolis on eesti keele õpe alates 3. klassist kohustuslik (§9, lõige 2);

2) aastatel 1993–2000 tuleb riigi- ja munitsipaalgümnaasiumides üle minna eestikeelsele õppele (§9, lõige 1 ja §52, lõige 2);

Seadusega sätestatud eesmärgi poole liikumine ei ole olnud kerge. Vahetult enne seaduse vastuvõtmist, 1992/93. õppeaastal, ei õpetatud Haridusministeeriumi andmeil umbes 15% vene õppekeelega koolides eesti keelt üldse. Kõigepealt tuli leida puuduvad õpetajad. Praeguseks on siiski saavutatud, et eesti keele tunnid toimuvad kõigis koolides.

Kuni möödunud aastani algas eesti keel riikliku õppekava järgi kolmandast klassist, nagu seadus ette näeb. See säte oli aga juba ilmses vastuolus tegeliku elu nõuetega. Paljud lapsed olid eesti keele õppimist juba enne kooli alustanud ja oleksid seda soovinud kohe kooli astudes esimesest klassist alates jätkata. Lastevanemate tugeva surve mõjul toodigi õppe algus möödunud sügisel poole aasta võrra ettepoole (KHM Teataja 11, 1995: 14). See oli siiski liialt väike muutus selleks, et olukorda lahendada.

Eesti keele tundide arv vene üldhariduskoolis riikliku tunnijaotusplaani järgi

KLASS	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
TUNDE NÄDALAS												
a) kuni 1994/95 õ.a.	–	–	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
b) 1995/96. õ.a.	–	–/3	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3

EESTI KEELE OSKUSE MADAL TASE

Sotsioloogiliste uuringute põhjal võib väita, et praegu ei taga vene üldhariduskool oma lõpetajaile rahuldaval tasemel eesti keele oskust. Koolis omandatud keeleoskus on sageli nii väike, et see ei võimalda ka kõige tavalisemates igapäevaelu olukordades hakkama saada. Tallinna Linnauurimisinstituut korraldas 1995. a. vene kooli lõpetajate hulgas küsitluse (Pavelson 1995), millest selgus, et gümnaasiumi lõpuklassiõpilastest vaid **7,5% valdab eesti keelt vabalt**. Seevastu **43,5%** vastas, et nad kas **ei oska üldse** eesti keelt või saavad küll aru, kuid ise **rääkida ei oska**. Ülejäanute keeleoskus jäi nende kahe äärmuse vahele: ühel või teisel määral on suhtlemine võimalik.

Põhikooli viimase, st 9. klassi õpilaste puhul oli seis analoogiline: vabalt valdajaid oli 4,7% ja 39,7% väitsid, et nad ei ole võimelised eesti

keeles suhtlema. Niisiis ei tarvitse lõputunnistuse hinne sageli ligilähedaseltki tegelikku oskust näidata. Ka praegu on vabalt võimalik vene kooli lõpetada nii, et eesti keelt sugugi ei oska.

PÕHJUSED

Olukorra analüüs võimaldab välja tuua kolm asjaolu, mille vastastikuse koosmõjuga võib suurel määral olla seletatav eesti keele õppe vähene tulemuslikkus vene koolis:

- õpetajate madal erialane tase;
- liialt tagasihoidlikud õppe-eesmärgid;
- väheefektiivne keeleõppemeetod.

Õpetajate madal erialane tase on tõsine, raskesti lahendatav probleem, mis kahtlemata mõjutab õpitulemusi. Kui mõne viimase aasta jooksul on suudetud küll täita kõik eesti keele õpetajate kohad, siis kahjuks ei tähenda see, et tagatud oleks ka õpetamise kvaliteet. Vaid vaevalt kuuendikul selle ala õpetajaist on ametile vastav haridus. Kuid see on üldine suhe. Piirkonniti on erinevus väga suur. Näiteks Narva vene koolides on kokku 96 eesti keele õpetajat ja ainult kahel neist on kutsele vastav koolitus. Haridusministeeriumi andmeil on eesti keele õpetajate hulgas esindajaid rohkem kui neljakümnelt erialalt. Kõige rohkem on vene filolooge, kuid on ka inglise, saksa ja prantsuse filolooge. Selle kõrval leidub õpetajaid, kellel on näiteks raamatupidaja, arsti, õmbleja, laevajuhi, agronoomi, loomaarsti või raadiotehniku kutse. On neidki, kellel üldse puudub eriala, kes on lõpetanud vaid keskkooli. Oluline osa selle aine õpetajaist on oma hariduse omandanud väljaspool Eestit. Osal neist on endal suuri raskusi, et eesti keelest aru saada või end ise eesti keeles väljendada.

Vene kooli lõpetajate eesti keele oskuse nõuded määrab kindlaks riiklik õppekava. 1991. a. kinnitas Haridusministeerium "Eesti keele programmi vene õppekeeleaga kooli III–X klassile", mille alusel õpetati eesti keelt järgneva nelja õppeaasta (1991/92–1994/95) kestel. Oskustasemed olid seotud keeleseadusest (1989) tulenevate töölaste keeleoskuse nõuetega ja õppe-eesmärgid vastavalt sellele järgmiselt määratletud.

"1. Tagada riigikeele valdamine Keeleseadusega sätestatud keelekategoriate (tasemete) põhjal vähemalt alljärgnevalt:

- põhikooli lõpuks — C-kategooria;
- keskkooli lõpuks — D-kategooria;

– keskkooli humanitaarharus, kus eesti keelt õpitakse süvendatult — E-kategooria." (Siirak 1991: 3).

Nimetatud keeleoskuskategooriate sisu on 1989. a. kehtestatud keeleoskusnõuete rakendusjuhendis järgmiselt määratletud (Juhend 1989: 11):

"C — riigikeele piiratud suuline ja piiratud kirjalik oskus (töötaja peab aru saama suulisest kõnest ja mõistma kirjalikku teksti umbes 800 sõnast koosneva baassõnavara ja sellele lisanduva ametialase terminoloogiamiinimumi piires; ta peab oskama riigikeeles oma eriala piires suhelda ja täita etteantud piiratud iseloomuga tüüpdokumente);

D — riigikeele suuline ja piiratud kirjalik oskus (töötaja peab aru saama suulisest kõnest, mõistma kirjalikku teksti ja oskama riigikeeles ametialaselt suhelda umbes 1500 sõnast koosneva baassõnavara ja sellele lisanduva ametialase terminoloogiamiinimumi piires; ta peab oskama täita etteantud iseloomuga dokumente ja anda nendekohaseid selgitusi);

E — riigikeele suuline ja kirjalik oskus (töötaja peab oskama ametialaselt suhelda umbes 2500 sõnast koosneva baassõnavara ja sellele lisanduva ametialase terminoloogiamiinimumi piires; ta peab oskama koostada töös vajalikke dokumente ja anda nendekohaseid selgitusi)".

Mõistagi ei saa õpilaselt nõuda töötajaile ette nähtud erialakeele oskust. Seda kinnitab ka aineprogrammis esitatud oskustaseme iseloomustus: "Õpilane saab üldhariduskoolist sellise **eesti keele praktilise kasutamise oskuse**, mis vähemalt minimaalselt rahuldab ühiskonna vajadusi ja iga isiksuse hädatarvilikke suhtlusvajadusi" (Siirak 1991: 3). On selge, et niisugune oskustase ei ole piisav selleks, et jätkata õpinguid eestikeelses gümnaasiumis või alustada tööd eesti keeles.

Eelmisest, 1995/1996. õppeaastast kehtib uus ainekava. Koolilõpetajalt nõutav oskustase on selles materjalis vastuoluliselt esitatud. Ühel juhul väidetakse, et keskkooli või gümnaasiumi lõpuks õpilane "On võimeline oma haridusteed jätkama eestikeelses õppeasutuses"(Ainekava 1995: 35). Keelepädevuse hindamisjuhendist (lk 38–41) aga selgub, et keskkooli või gümnaasiumi lõpetamisel peab Riigi Kooliamet rahuldavaks veel niisugust eesti keele oskust, kus

- eneseväljendus on seotud raskustega: kõneleja teeb sageli keelevigu ja räägib monotoonselt, põhjendamatute pausidega; sõnavara on vaene ja lausemallid primitiivsed ning keelekasutus on piiratud tuttavate kõneteemadega;
- keelekasutaja saab vestluspartneri jutust osaliselt aru ja tuleb toime vaid õpitud suhtlusolukordades;
- kuulamisel ja lugemisel eksitakse oluliste seoste leidmisel ning suudetakse infost vaid mõningane ettekujutus saada;

- oma mõtete kirjaliku väljendamisega tullakse vaevalt toime: sõnavara on primitiivne ja ebaõnnestunult valitud ning vigased keelendid võivad takistada tekstist arusaamist.

Eelnevast järeldub, et selle ainekava puhul ei ole siiski eesmärgiks seatud, et vene gümnaasiumi lõpetaja, põhikoolilõpejast rääkimata, peaks suutma eesti keeles edasi õppida või tööle asuda. Koostamisel ei ole arvesse võetud eesti keele staatust riigikeelena ja sellest tulenevat eesti keele oskuse vajadust, samuti ka põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses määratud eesmärki minna aastast 2000 üle eestikeelsele gümnaasiumile.

Keele omandamine sõltub olulisel määral sellest, millisel viisil on keeleõpe korraldatud, millised tingimused on keele omandamiseks loodud. Riikliku õppekava kohaselt on eesti keelel vene koolis esimese võõrkeele staatus ja seda õpetatakse traditsioonilisel võõrkeele õpetamise meetodil— üksnes ainetunnis. Isegi minimaalses ulatuses ei ole ette nähtud eesti keele kasutamist õppekeelena. Eriti olukorras, kus väljaspool kooli puudub tarvidus või ehk võimaluski õpitavat keelt kasutada, on selline õppemeetod väheefektiivne.

LAHENDUSTE OTSIMINE

Iga aastaga on suurenenud nende mitte-eestlaste hulk, kes mõistavad, et Eestis elades on eesti keelt vaja osata. Nagu näitavad Tartu Ülikooli turu-uuringisrühma poolt aastatel 1993–1995 Kirde-Eestis ja Tallinnas läbi viidud kordusuuringud, on rahulolematust eesti keele õppe tasemega vene koolis üldine. Valdav osa küsitletuist soovib, et eesti keelt oleks võimalik õppida juba lasteaias. Suur osa peab vajalikuks, et vene koolis õpetataks osa aineid eesti keeles või et mõnes klassis toimuks kogu õppetöö eesti keeles.

Ikka rohkem vene lapsi astub eesti lasteaeda ja eesti kooli. Seda arvestades on osa koole hakanud ise otsima teid, kuidas eesti keele õpet tõhustada. Paljud koolid on hakanud omaalgatuslikult eesti keelt õpetama esimesest klassist alates. Teistes on välja töötatud alternatiivsed õppekavad, mis on orienteeritud kakskeelsuse arendamisele. Kuigi eesmärk on üks, on need siiski kõik erinevad mudelid, mille kasutamisel on arvesse võetud eeskätt kohalikke vajadusi ning võimalusi.

• Tartu 13. Keskkool

kasutab nn pehme integratsiooni programmi, mis põhimõtteliselt sarnaneb varase osalise keelekümlusega. Kõrvuti on tarvilusel kaks õppekeelt — vene ja eesti keel. Alates 1. klassist on eestikeelsete õppeainete osakaal 40%: 9 tundi on eesti ja 11 tundi vene keeles. Esimesed sellise programmi järgi õppivad lapsed on praeguseks jõudnud 5. klassi.

Eeskätt majanduslikel põhjustel on eksperiment piirdunud seni vaid ühe paralleelklassiga. Teistpidi võttes on see aga andnud suurepärase võimaluse võrrelda kahe keeleõppemeetodi tõhusust. Katseklassiõpilaste eesti keele oskus on tunduvalt parem kui sama kooli paralleelklassis, kus rakendatakse riiklikku õppekava. Osa kakskeelse klassi õpilastest on läinud üle eesti kooli ja jätkavad edukalt õppimist juba täielikult eesti keeles. Olles veendunud oma valiku õigsuses, kavatseb kool järgmisest sügisest alternatiivset õppeviisi kasutada juba kõigis esimestes klassides.

• Aseri Keskkool

See on Ida-Virumaal asuv kool, mis ühendab nii eesti- kui ka venekeelset poolt. Aseri õpetajad on välja töötanud programmi, kus eelkooliealistele, 6-aastastele vene lastele korraldatakse üheaastast intensiivset eesti keele eelõpet. Koolipäev kestab kella 8–15-ni, nädalas on 35 tundi. Põhimõtteks on, et laste tegevus oleks jõukohane, vaheldusrikas ja mänguline. Iga päev algab kõnearendustegevusega. Tunnid on jaotatud kahte plokki. Ühte kuuluvad eesti keel — 7 tundi nädalas, matemaatika — 3 tundi ja laulmine — 3 tundi. Teise ploki moodustavad käeline tegevus (joonistamine, voolimine, käsitöö) — 5 tundi; kehaline kasvatus ehk üldisemalt väljendudes liikumistund — samuti 5 tundi nädalas; ja lõpuks — ümbritseva elu ja loodusega tutvumine, millele kuulub 7 tundi nädalas. Õpetajad on oma kogemuse najal ka vajaliku õppekirjanduse koostanud, mille vastu teised koolid elavat huvi tunnevad.

Alates 1. klassist on neil lastel võimalik alustada õppimist eesti keeles koos eesti lastega. Kevadel testitakse eelklassi lapsi hoolikalt ja õpetajad otsustavad, kellele võiks eesti keeles õppimine jõukohane olla. Kellel siiski oskusest veel vajaka jääb, see astub sama kooli vene klassi. Mõistagi on ta oma eesti keele oskuse poolest siis klassikaaslastest tublisti ees. On oluline lisada, et Aseri koolis õpetatakse erinevalt riiklikust õppekavast kõigile vene lastele eesti keelt kohe 1. klassist peale. Seda on selles koolis juba kümme aastat tehtud.

Aseri kool on oma programmi välja töötanud kohalikest oludest lähtudes. Ühelt poolt on eesmärgiks luua soovijaile eesti keele õppimise võimalus, teiselt poolt — eestluse säilitamine ja laiendamine. Iga aastaga jääb Aseris eesti lapsi vähemaks. Eesti klassi ei oleks võimalik enam avada, kui vene lapsi lisaks ei võetaks.

Vene lastevanemate huvi sellise õppevormi vastu on väga suur. Kool töötab võimete piiril: eelklassi võetakse vastu kuni 15 last. Rohkemate õpetamiseks puuduvad võimalused.

• Valga Põhikool

Katseklassi programm sarnaneb Aseris kasutatavaga ses mõttes, et eelkooliealistele vene lastele antakse eesti keele intensiivõpet samuti ettevalmistusklassis. Välja on töötatud oma üksikasjalik õppekava ja ise on hangitud ka õppematerjalid. Õpilased on logopeedi järelvalve all. Sellesse klassi võetakse õpilasi vanemate avalduse alusel ning vanemad ja kool sõlmivad vastava lepingu. Pärast ettevalmistusklassi hakkavad lapsed õppima **omaette klassis eesti keeles**. Pärast neljanda klassi lõpetamist on nad oma ettevalmistuse poolest võimelised jätkama õppimist eesti kooli õppekava alusel.

Võrreldes riikliku õppekavaga on kõik alternatiivprogrammid olnud tunduvalt efektiivsemad. Siiski ei ole ükski nimetatud koolidest uuenduse rakendamisel veel riigilt abi saanud. Tartu 13. keskkool on suutnud vajaminevad vahendid ise leida, ülejäänud kolm kooli on saanud oma tööd teha ainult tänu Avatud Eesti Fondi toetusele.

Sisuliselt on algamas ka üleminek eestikeelsele gümnaasiumile. Esimene eestikeelne gümnaasiumiklass vene põhikooli lõpetajaile avati **Kohtla-Järve 17. keskkoolis** juba mõni aasta tagasi. Tänavu sügisest alustas tööd teine samalaadne **Tallinnas**: eestikeelses **Laagna gümnaasiumis** õpib eraldi klassina 33 vene last. Kogu õpe toimub eesti keeles. Eesti keelt ainena õpitakse selles klassis üheksa tundi nädalas, emakeelt ja kirjandust kaks tundi. Muus osas on programm paralleelklassidega sama.

Soovijaid — kokku poolteistsada — oli sellesse klassi märksa rohkem, kui ühte klassi mahtus. Valik tehti põhiliselt eestikeelse vestluse alusel. Algus näitab, et oma otsust ei kahetse ei õpilased ega ka kool. Järgmisel kevadel kavatseb Laagna gümnaasium kindlasti uue vastuvõtu korraldada.

Murrang on alanud ka juhtorganite tasandil. Käesolevaks ajaks on haridusministeerium juba välja töötanud ja arutamiseks laiali saatnud "Muukeelse hariduse arendamise kava", mis sisuliselt on praeguse vene kooli muutmise projekt. Kava üheks oluliseks eesmärgiks on jõuda sellise õppetöö korralduseni, kus vene põhikooli lõpetaja oskaks eesti keelt nii palju, et ta suudaks selles keeles oma õpinguid jätkata või tööle hakata. See projekt eeldab

- Eestis ühtset haridussüsteemi;
- vene kooli eesti keele õpetajate kaadri korrastamist;
- vene koolijuhtide, samuti ka aineõpetajate eesti keele oskust, mis on ühtsesse haridussüsteemi integreerumise alus;
- õppetöö ümberkorraldamist nii, et eesti keelt kasutataks sel või teisel määral vene koolis ka õppekeelena.

Kuigi projekt on tekitanud eriti vene poliitikute seas suurt ärevust ja vastuseisu, tahaks siiski loota, et edasiminekut peatada enam ei suudeta.

ALLIKAD

Ainekava 1995. *Riigikeele (eesti keele) ainekava vene õppekeelelega koolidele. 2.–12. klass*. Riigi Kooliamet. Tallinn.

Eesti NSV Keeleseadus. Eesti Teaduste Akadeemia. Keele ja Kirjanduse Instituut. Tallinn, 1989: 1–6.

Eesti rahvastik rahvaloenduse andmetel. I. Tallinn, 1995.

Eesti Statistika. 9/1994. Tallinn, 1994, lk. 28.

Juhend 1989. *Juhend keeleoskuskõuete rakendamise kohta Eesti NSV-s*. Kehtestatud Eesti NSV Riikliku Töö ja Sotsiaalküsimuste Komitee määrusega nr. 10 14. juulist 1989. Eesti Teaduste Akadeemia. Keele ja Kirjanduse Instituut. Tallinn, lk. 8–13.

Kirde-Eesti linnaelanike suhtumine Eesti reformidesse ja sotsiaalpoliitikasse. 1993., 1994. ja 1995. aasta võrdlev analüüs. Uuringu läbiviija: Tartu Ülikooli Turu-uurimisrühm. November 1995.

KHM Teataja 11, 1995. *Kultuuri- ja Haridusministeeriumi TEATAJA*. Tallinn.

Pavelson, M. 1995. *Venekeelsete noorte hoiakud eesti ühiskonda integreerumise suhtes*. Aruanne USA saatkonnale.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. — Riigi Teataja 1993. Nr. 63. Art. 892.

Rahvastikustatistika Teatmik 3/94. Tallinn, 1994, lk. 16.

Rahvastikustatistika Teatmik 3/95. Tallinn, 1996, lk. 22.

Rahvastikustatistika Teatmik 2/96. Tallinn, 1996, lk. 17.

Siirak, A. 1991. *Eesti keele programm vene õppekeelega kooli III-X klassile.* Eesti Vabariigi Haridusministeerium. Eesti õppekirjanduse keskus. Tallinn.

“ISÄ, SANO KOSKA MÄ AION TULLA SISÄÄN”

Kaarlo Voionmaa
Tromsø

1 JOHDANTO: *AIKOA*-VERBI — YLLÄTYSVIERAS

Tyttäreni Inkaliisa alkoi hiukan yli viiden vanhana käyttää *aikoa*-verbiä tavalla, joka toisinaan tuntui olevan täysin suomen yleiskielen mukainen, toisinaan poikkeavan melko paljon korrektista yleiskielestä.¹ Nähdessään mustia pilviä taivaanrannalla hän saattoi kysyä minulta: “Aikooko tulla ukkonen?” Se särähti korvaani, koska siinä suomessa, jota minä puhun, ukkosella ei ole aikeita. Monien vanhempien tapaan minäkin kuvittelin, että lapseni alkaisi käyttää yhteistä äidinkieltämme jotakuinkin niin kuin vaimoni ja minä. Tästä syystä Inkaliisan tapa käyttää *aikoa*-verbiä yllätti minut; se oli yllätysvieras siinä pienessä kieliyhteisössä, jonka perheeni muodostaa. Kiinnostuin tästä vieraasta: aloin kerätä esimerkkejä Inkaliisan käyttämistä *aikoa*-verbeistä.

Selvitän tässä tutkielmassa kahta kysymystä:

(1) Missä suomen yleiskielen mukaisissa ja siitä poikkeavissa merkityksissä Inkaliisa käyttää *aikoa*-verbiä?

(2) Mikä on johtanut siihen, että hän on alkanut käyttää *aikoa*-verbiä suomen yleiskielestä poikkeavissa merkityksissä? Onko ruotsinkielinen syötös vaikuttanut tähän käyttöön, sillä Inkaliisa on suomen lisäksi puhunut myös ruotsia päivittäin?

2 KIELENOPAS JA AINEISTON KERUU

Inkaliisa oli aineiston keräämisen alkaessa 5 vuotta ja 3 kuukautta (5:3) ja loppuessa 6 vuotta vanha. Hän puhuu vanhempiensa ja kolmen sisaruksensa (s. 1980, -82 ja -88) kanssa suomea, ja suomi oli hänen ensimmäinen ja neljänteen ikävuoteen saakka ainoa kielensä.

Viidennen ikävuotensa lopulla Inkaliisa alkoi oppia ruotsia: hän meni syksyllä 1989 ruotsinkieliseen esikouluun, jossa ei ollut opetusta

¹ Inkaliisa on asunut koko ikänsä Göteborgissa. Hänen kielellisinä esikuvinaan ovat olleet hänen vanhempansa, siis vaimoni ja minä. Olemme kotoisin Helsingistä ja puhumme Suomen yleistä puhekieltä.

suomeksi.² Lisäksi hän muutti perheensä kanssa samana syksynä asuin-alueelle, jossa oli paljon lapsiperheitä, ja hän sai monia ruotsinkielisiä kavereita. Kyseessä olevana aikana (18.1.–2.11.1990) vain perheen kuopus, Inkaliisaa neljä vuotta nuorempi Emmeliina, ei osannut ruotsia.

Suzanne Romainen (1995) ehdottaman taksonomian mukaan Inkaliisa kuuluu siihen kaksikielisten lasten ryhmään, jossa lapsen vanhemmat puhuvat keskenään ja lapselle sellaista vähemmistökieltä, jolla ei ole yhteisön tukea. (Ks. Romaine, 1995: 195–197.) Tähän ryhmään lukeutuvien lasten ongelma on pitää kielet erillään: ne sekoittuvat helposti toisiinsa, kun niitä käytetään samoissa paikoissa ja kun vähemmistökielellä eli tässä tapauksessa Ruotsissa puhuttavalla suomella on heikko julkinen asema.

Aineiston kerätessäni pidin aina muistikirjaa mukani, kun olin Inkaliisan seurassa. Kirjoitin muistiin hänen puhunnoksiaan mahdollisimman huomaamattomasti. En koskaan kirjoittanut mitään hänen puhuessaan. En kertonut Inkaliisalle, että merkitsin muistiin hänen sanomisiaan. Kun hän joskus ihmetteli, mitä oikein tein, vastasin ylimalkaisesti kirjoittavani vain jotakin vihkoon. (Lastenkielentutkimuksessa käytettävistä metodeista sekä eritoten muistiinpanojen tekemisestä ja päiväkirjan pitämisestä ks. Bennett-Kasto 1988: 54–62.)

3 AIKOA-VERBI SUOMEN YLEISKIELESSÄ

Suomen kielen perussanakirjan ensimmäisessä osassa määritellään *aikoa*-verbi näin: “*aikoa* ajatella tehdä jtk tai ruveta jksik, olla aikeessa t. aikeissa tehdä jtk, tuumia, hankkia, “meinata”, suunnitella, tarkoittaa” (SKP I: 11). Tässä merkityksenannossa korostuu intentionaalisuus, jonka kohde on jokin tila, toiminta tai tekeminen. SKP:n antamissa esimerkeissä selvää intentionaalisuutta edustavat seuraavat lausekkeet: *A:o (lähtä) merille, (ruveta, ryhtyä) liikealalle, (mennä) naimisiin. Aiottu matka. A. lääkäriksi.* (Loc. idem.)

Aikoa-verbin objektina oleva tila, toiminta tai tekeminen sijoittuu aikomisaktia myöhäisempään aikaan, siis tulevaisuuteen, ja intentionaalisuutta ilmaisevat lekseemit saavatkin usein futuurisuuteen liittyvän

² Siirtolaislapsilla on tietyn ehdoin lakiin perustuva oikeus saada opetusta äidinkielellään. Esikoulua käyvillä lapsilla ei ole tätä oikeutta. Muiden kuin ruotsalaislasten äidinkielestä käytetään termiä kotikieli. Ks. Allwood, Strömqvist & MacDovall (1984). Artikkelissani Voionmaa (1994a) tarkastelen kotikielenopetusta suomen kielen näkökulmasta.

merkitysvivahteen. Vrt. jäljempänä ja Hakulinen & Karlsson (1979: 263). Intentionaalisuutta lähellä oleva *aikoa*-verbin toinen merkitys on propinkviinisuus, siis se, että jokin on vähällä tapahtua. SKP antaa tästä esimerkin: "*Aioin juuri soittaa* olin juuri soittamaisillani." (SKP I: 11.)

Aikoa-verbi on verraten harvinainen suomen murteissa. Suomen murteiden taajuussanastossa (SMT) sen järjestysnumero on 2 252 (N=5); SMT:n taajuustiedot perustuvat 207 636 sanetta käsittävään aineistoon. *Aikoa*-verbin asemesta Suomen murteissa ja Suomen yleisessä puhekielessäkin käytetään *meinata*-verbiä, jonka järjestysnumero SMT:ssa on 305 (N=63).

Suomen yleiskielen taajuussanastossa *aikoa*-verbin järjestysnumero on 954; verbi esiintyy 61 kertaa 408 301 sanetta käsittävässä aineistossa. Ks. Saukkonen et al. (1979). Huomattakoon, että *meinata*-verbi ei ole päässyt mukaan tähän sanakirjaan.

SKP:n mukaan *meinata*-verbin merkitys on 1. aikoa, suunnitella, 2. tarkoittaa; arvella, ajatella ja 3. ilmaista tapahtumaisillaan olevaa tekemistä. (Ks. SKP II: 186.) Sekä *aikoa* että *meinata*-verbiä voi siis käyttää intentionaalisesti ja propinkviinisesti. Kiintoisaa on huomata, että kummankin verbin määrittämisessä esiintyy *tarkoittaa*-verbi. Lausekkeessa *Lapsille tarkoitettu ohjelma* voisikin käyttää sekä *aikoa* että *meinata*-verbiä *tarkoittaa*-verbin sijasta, mutta lauseessa *Artikkelissa ojituksella tarkoitetaan metsän ojitusta* vain *meinata* käy *tarkoittaa*-verbin sijasta Suomen yleisessä puhekielessä (vrt. SKP III: 259).

Aikoa ja *meinata* -verbien lisäksi samassa merkityskentässä on muitakin verbejä, kuten *ajatella*, *merkitä*, *suunnitella*, *tarkoittaa* jne. (Ks. edellä.) Verbien semanttisten erojen häilyvyys luultavasti vaikeuttaa verbien oppimista. Pienen ensikielenoppijan kannalta hankalaa on varmaan myös verbien abstraktisuus: niille ei voi osoittaa tarkoitetta fyysisestä ympäristöstä, vaan niiden merkitys on omaksuttava puheyhteyden perusteella. Tosin Anneli Liekon mukaan jo kahden vanha lapsi käyttää sellaisia ilmaisimia kuin *mieltä* merkityksessä 'think', *meinata* merkityksessä 'opine' ja *tarkoittaa* merkityksessä 'mean'. (Ks. Lieko 1992: 246–256.)

Aikoa-verbin ilmeinen harvinaisuus suomen puhekielessä herättää kysymyksen, mistä Inkaliisa on sen oikein omaksunut. Ilmeisistikin kielenoppijoiden sanojenoppimista ohjaa frekventtisuuden lisäksi muutkin seikat. Yksi tällainen seikka on kielenoppijan sanomistarpeet. Kielenoppija siis kiinnittää syötöksessä huomionsa niihin asioihin, joita hän tarvitsee. (Ks. Voionmaa 1994b: 195.) Todennäköisesti Inkaliisa havaitsi *aikoa*-verbin suomenkielisestä syötöksestään mm. sen takia, että hänellä oli tarve ilmaista intentionaalisuutta. Aikomisen ja ajanoloon

myös deonttisuuden ilmaisimeksi hän poimi saamastaan suomenkielisestä syötöksestä *aikoa*-verbin.

4 AIKOA-VERBI INKALIISAN SUOMESSA

Tarkastelkaamme seuraavia Inkaliisan suomessa esiintyneitä *aikoa*-verbejä. Olen merkinnyt Inkaliisan kulloisenkin iän vuosina ja kuukausina, musitiinpanon päivämäärän ja paikan sekä tilanteen, jossa Inkaliisa tuotti puhunnoksen.

Näyte 1. Ikä: 5:3. Päivämäärä 18.1.90. Paikka: koti Göteborgissa. Tilanne: pohtii itsekseen, kenen kanssa menisi naimisiin. *Ehkä mä aion ton Kallen kanssa gifter mej.*

Näyte 2. Ikä:5:7. Päivämäärä: 14.5.90. Paikka: ulkona Göteborgissa. Tilanne: katselee mietteliäänä mustia pilviä taivaanrannalla. *Aikooko tulla ukkonen?*

Näyte 3. Ikä 5:8. Päivämäärä 2.7.90. Paikka: kotipiha Göteborgissa. Tilanne: leikkii leluillaan hiekkalaatikossa. *Se (= lelu) aikoo olla tässä.*

Näyte 4. Ikä: 5:8. Päivämäärä: 5.7.90. Paikka: kesämökki Itä-Suomessa. Tilanne: kysyy isältään, joka palaa kaupasta. *Et sä muistanu mitä karkkia sä aioit ostaa mulle?*

Näyte 5. Ikä 5:11. Paikka: koti Göteborgissa. Päivämäärä: 26.9.90. Tilanne: haluaa kirjoittaa kirjeen jollekulle. Inkaliisa: *Mitä mä aion kirjoittaa?* Isä: *Mitä sa tarkoitat kun sä sanot että sä aiot?* Inkaliisa: *Että mä haluan että sä keksit jotain mitä mä kirjotan tähän.*

Kun Inkaliisa käyttää *aikoa*-verbiä yleissuomen normien mukaisesti, verbi viittaa subjektin tarkoittaman entiteetin aikeisiin. Näyte 1 on tästä esimerkki, vaikka epävarmuuden (*ehkä*) ja intentionaalisuuden yhdistäminen herättää huomiota. Näytteessä on ruotsin kielestä lainattu verbikomplementti *gifter mej*, joka varmaankin on siinä muodossa, jossa Inkaliisa on sen kuullut ruotsinkielisessä syötöksessään.

Näytteessä 2 Inkaliisa näyttää ainakin aikuisen silmin katsottuna käyttävän *aikoa*-verbiä episteemisesti eli hän haluaa tietää, onko asianlaita niin, että ukkonen tulee. Voi tietenkin olla, että hän on elollistanut *ukkos*en entiteetiksi, jolla hänen mielikuvituksessaan on aikeita. Aikuismaisen tulkinnan mukaan *aikoa*-verbiä ei siis tässä ole käytetty intentionaalisuuden ilmaisimena. Myöskään näytteen 3 *aikoa*-verbi ei ehkä ole intentionaalinen, vaikka emme tarkkaan tiedäkään, mitä ominaisuuksia leluilla saattoi olla Inkaliisan mielessä. Yhden tulkinnan mukaan Inkaliisa määrää puheenaolevassa näytteessä *aikoa*-verbin avulla, missä tietyn lelun pitää olla. Kyseessä olisi siis velvoittamiseen eli deonttisuuteen liittyvä *aikoa*-verbin käyttö. Auli Hakulinen ja Fred Karlsson määrittelevät deonttisuuden seuraavasti: "Deonttinen

modaaliasteikko on sallimisen ja velvollisuuden modaalisuutta. Siinä esitetty mahdollisuus tai pakko koskee ihmisten intentionaalisia tekoja; po. mahdollisuudella tai pakolla on edelleen ilmeisellä tavalla läheinen yhteys tulevaisuuteen, joka on ainoa ajallinen hetki, jonka suhteen pakotteet voivat toteutua.” Hakulinen & Karlsson (1979: 263).

Näytteessä 4 *aikoa*-verbiä on niin ikään käytetty deonttisesti. Tulkitsen lauseen siis siten, että Inkaliisa oli velvoittanut isäänsä ostamaan karkkia, mutta isä oli unohtanut tuon velvoituksen. Näytteessä 5 on kyse neuvon pyytämisestä, johon liittyy jonkinlainen pakollisuus: paidan on määrä olla jotenkin päin, mutta Inkaliisa ei tiedä, miten päin sen on oltava.

Inkaliisan *aikoa*-verbin intentionaalinen käyttö ei ole ajanoloon vaihtunut deonttiseksi käytöksi, vaan verbin merkitysala on vähä vähältä laajentunut. Eri käyttötapojen rinnakkaisuutta osoittavat näytteet 6–8, jotka ovat myöhempiä kuin edellä esitetyt näytteet. Olen merkinnyt lyhyen tauon +:lla ja hiukan pitemmän ++:lla.

Näyte 6. Ikä: 6:00. Päivämäärä: 7.10.90. Paikka: kotipiha Göteborgissa. Tilanne: protestoi, kun huomaa, että hiekkalaatikossa on rojua, joka estää leikkimisen. *Me aiotaan tehdä kodin tohon ja nyt se ei käy*

Näyte 7. Ikä: 6:0. Päivämäärä: 14.10.90. Paikka: koti Göteborgissa. Tilanne: antaa ohjeita isälle sadun lukemista varten ja ohjaa samalla myös pikkusiskoaan. *Tän sä aiot lukea ++ tule sitten + Memme ei aio istua siinä + isä aikoo istua siinä.*

Näyte 8. Ikä: 6:00. Päivämäärä: 17.10.90. Paikka: koti Göteborgissa. Tilanne: pyytää palvelusta isältään lähtiessään pihalle. *Sano mulle kun mä aion tulla sisään.*

Näytteessä 6 Inkaliisa käyttää *aikoa*-verbiä intentionaalisesti. Näyte 7 osoittaa, miten Inkaliisa käyttää *aikoa*-verbiä käskiessään; kyse on siis verbin deonttisesta käytöstä. Toisen, epätodennäköisemmän tulkinnan mukaan Inkaliisa olisi kuullut pikkusiskonsa ja isänsä aikeista jotain tietä ja raporttoisi niistä. Ilmaus *isä aikoo istua siinä* ei siis tarkoittaisi, että Inkaliisan päätöksestä isän on määrä istua tietyssä paikassa, vaan Inkaliisan kuuleman mukaan isä tulee istumaan siinä.

Näytteessä 8 on kyse velvoittamisesta eli deonttisuudesta: Inkaliisa tietää, että hänen on tultava kotiin tiettyinä aikana ja pyytää isäänsä kutsu- maan hänet sisään, ettei hänen tarvitsisi huolehtia kotiintulosta.

Inkaliisa käytti *aikoa*-verbiä aluksi intentionaalisuuden ilmaisimena (näyte 1), mikä varmasti vastaa sitä merkitystä, jossa *aikoa*-verbi esiintyy hänen saamassaan syötöksessä. Vähitellen Inkaliisan *aikoa*-verbin käyttö alkoi poiketa suomen yleiskielen mukaisesta käytöstä, kuten näytteet 3 ja 4 osoittavat. Tällainen semanttinen muutos johtui osaksi siitä, että Inkaliisalle tuli uusia ilmaisutarpeita, kuten

deonttisuuden ilmaiseminen. Mutta miksi hän valitsi intentionaalisuutta tarkoittavan *aikoa*-verbin myös deonttisuuden ilmaisimeksi? Oletan, että valinta ei ollut sattuma, vaan siihen vaikutti se, että hän tänä aikana oppi käyttämään ruotsin kieltä.

5 RUOTSINKIELISEEN SYÖTÖKSEEN PERUSTUVIA SYITÄ

Kun etsimme sitä tai niitä ruotsin verbejä, jotka ovat saattaneet olla Inka-liisan *aikoa*-verbin käytön mallina, voimme ensin todeta, että *Suomalais-ruotsalaisen suursanakirjan* mukaan *aikoa*-verbin vastineita ovat *ämnä, tänka, ärna, ha för avsikt* (att V), *tillämnä, stå I beråd* (att V), *vara betänt* (på) (att), *vilja*. Ks. K. Cannelin et al. (1988: 7). Nämä kaikki verbit tarkoittavat joko aikomista tai tahtomista (*vilja*). Mikään niistä ei nähdäkseni voi kuitenkaan tulla kyseeseen, koska ne eivät ole, ehkä *vilja*-verbiä lukuun ottamatta, kovin monikäyttöisiä ja frekventtejä ruotsin yleisessä puhekielessä. Huomioni kiinnittyy *skall*-verbiin. Tällä verbillä on osaksi sama merkitysala kuin *aikoa*-verbillä.

Svensk ordbok (SOB) antaa *skall*-verbille (s.v. *skola*) neljä merkitystä, jotka ovat 1. *aikoa* (*ha för avsikt*), 2. tulevan ajan ilmaiseminen (*komma* att V), 3. pitää (*måste*) ja 4. mahdollisuus, mielipide, arvailu (*torde enligt vad det påstås*). Ks. SOB (1095–1096). Elisabet Törnudd-Jalovaara on *skall*-verbiä koskeissa tutkimuksissaan osoittanut, että *skall* on yhdessä merkityksessään hyvin lähellä suomen *aikoa*-verbiä. (Törnudd-Jalovaara 1986: 21; ks. myös Törnudd-Jalovaara 1985.)

Allénin laatimassa frekvenssisanakirjassa *Tiotusen i topp* (1972), joka perustuu 830 000 saneeseen ja jonka hän sanoo kattavan 83 % mistä tahansa kirjallisesta tekstimassasta, *skall*-verbin imperfektimuodolla *skulle* on sijaluku 36 (2 187 esiintymää) ja *skall*-muodolla sijaluku 41 (2 005 esiintymää). Lisäksi muodolla *ska*, jota käytetään *skall*-muodon varianttina, on sijaluku 241 (338 esiintymää). *Skall* ja *ska* -muodolla on yhteensä 2 343 esiintymää, mikä nostaa *skall*-verbin sijaluvulle 34. *Skall*-verbin kolme muotoa *ska*, *skall* ja *skulle* ovat siis ruotsin 50 frekventeimmän sanan joukossa.

Ruotsin puhekielestä tehtyjen frekvenssilaskelmien mukaan *skulle*-verbimuodon sijaluku on 33, *ska*-verbimuodon 53 ja *skall*-verbimuodon 89. Aineisto perustuu Göteborgissa koottuun ruotsin puhekielen aineistoon, jossa on 276 391 sanetta. (Ks. Allwood 1996.)

Edellä kerrottuja tietoja voi verrata aiemmin esitettyihin tietoihin *aikoa*-verbin yleisyydestä suomen murteissa ja suomen kirjakielissä.

Voimme päätellä, että Inkaliisa ei ole voinut välttyä kuulemasta *skall*-verbin yleisiä *ska*, *skall* ja *skulle*-muotoja ruotsinkielisessä syötöksessään, mutta häneltä olisi voinut hyvin saattanut jäädä huomaamatta *aikoa*-verbi suomenkielisessä syötöksessään.

Kuten edellä huomasimme, *skall*-verbin semanttisen alan yhden osan muodostavat sellaiset merkityspiirteet, jotka ilmaistaan *aikoa*-verbin tapaisilla verbeillä. *Aikoa*- ja *skall*-verbin yhdistyminen Inkaliisan mielessä saattoi johtua siitä yleisestä syystä, että hän halusi minimoida kieltenvälisiä eroja. Ne semanttiset vastavuudet, jotka hän havaitsi suomen- ja ruotsinkielisten ilmausten välillä, edistivät tätä tavoitetta. Kyse on ilmiöstä, jota englanniksi kutsutaan termillä *interlingual identification* ja josta suomessa voi käyttää termiä *kieltenvälisten vastavuuksien tunnistaminen* (Weinreich 1953; Selinker 1992: 28–38). Inkaliisa on siis todennäköisesti tunnistanut *aikoa*- ja *skall*-verbin semanttisen läheisyyden ja kehittänyt *aikoa*-verbin merkityksen tämän tunnistuksen pohjalta.

Edellä esitettyä havainnollistaa Inkaliisan näytteiden kääntäminen ruotsiin. Toistan jo esittämäni näytteen ja kirjoitan sen perään luontevan ruotsinnoksen.³

Näyte 1. *Ehkä mä aion ton Kallen kanssa gifter mej.* Ruotsinnos: Kanske ska jag gifta mig med den där Kalle.

Näyte 2. *Aikooko tulla ukkonen?* Ruotsinnos: Ska det bli åska?

Näyte 3. *Se (= lelu) aikoo olla tässä.* Ruotsinnos: Det ska vara där.

Näyte 4. *Et sä muistanu mitä karkkia sä aioit ostaa mulle?* Ruotsinnos: Kom du inte ihåg vilket godis du skulle köpa åt mig?

Näyte 5. *Mitä mä aion kirjottaa?* Ruotsinnos: Vad ska jag skriva?

Näyte 6. *Me aiotaan tehdä kotin tohon ja nyt se ei käy.* Ruotsinnos: Vi ska göra hem där och nu går det inte.

Näyte 7. *Tän sä aiot lukea ++ tule sitten + Memme ei aio istua siinä + isä aikoo istua siinä.* Ruotsinnos: Detta ska du läsa ++ kom då + Memme ska inte sitta där + pappa ska sitta där.

Näyte 8. *Sano mulle kun mä aion tulla sisään.* Ruotsinnos: Säg till när jag ska komma in.

Näyte 9. *Tossa aiko olla pee + tossa ei aio olla koo ++ tossa pitää olla el.* Ruotsinnos: Där ska vara pe + där ska inte vara kå ++ där måste vara ell.

Huomaamme, että jokaisen Inkaliisan käyttämän *aikoa*-verbin voi luontevasti kääntää ruotsiksi *skall*-verbillä. Tietysti on muitakin mahdol-

³ Kiitän Åsa Abelinia, Görel Sandströmiä ja Elisabet Törmudd-Jalovaaraa näytteiden ruotsintamisessa saamastani avusta.

lisuuksia, mutta *aikoa*- ja *skall*-verbin kytkeytyminen toisiinsa Inkaliisan kielitajussa vaikuttaa edellä esitetyn perusteella hyvin todennäköiseltä.

6 *AIKOA*-VERBIN KÄYTÖN JATKOTUTKIMUS SUOMEN-KIELISILLÄ LAPSILLA

Inkaliisan suomen kielestä tekemäni havainnot ovat herättäneet minussa mm. seuraavia kysymyksiä:

(1) Onko Inkaliisan tapa käyttää *aikoa*-verbiä tyypillinen vain hänelle eli onko kyseessä idiosynkraattinen ilmiö. Miten muut, yksi- ja kaksikieliset suomalaislapset käyttävät *aikoa*-verbin tapaisia ilmaismia?

(2) Tässä artikkelissa käsitelty aineisto on jo kuusi vuotta vanha. Miten Inkaliisa nykyään käyttää *aikoa*-verbiä? Mitä hän ajattelee aiemmasta tavastaan käyttää tätä verbiä?

(3) *Aikoa*-verbin käyttäminen intentionaalisuuden ja deonttisuuden ilmaisimena on semanttinen ilmiö. Miten tällaiset semanttiset ilmiöt suhteutuvat sellaisiin leksikaalisiin ilmiöihin kuin sanojen lainaamiseen? Miksi Inkaliisa ei mukauttanut *skall*-verbiä suomeensa vaan otti sen vastineeksi *aikoa*-verbin?

(4) Ruotsissa puhuttava suomen kieli on ruotsin taholta tulevan kovan paineen alla. Monissa perheissä näitä kieliä käytetään rinnan, ja ajan myötä suomen kielen asema varmaan heikkenee entisestään ruotsin-suomalaisissa perheissä. Näissä oloissa suomen kielessä tapahtuu todennäköisesti monia muutoksia. Kiintoisaa olisikin tietää, miten *aikoa*-verbin tapaisten abstraktien verbien merkityksen muutos liittyy suomen kielen yleiseen muuttumiseen Ruotsissa.

Näihin kysymyksiin aion vastata sekä oman aineistoni että sen vertailuaineiston avulla, jota olen saanut ystäviltäni ja tutkijatovereiltani.⁴ Tutkimukseni Voionmaa (tulossa) ei aio tulla valmiiksi aivan lähiaikoina.

⁴ Kiitän Hannele Branchia, Leena Hussia, Raija Kangassalaa, Merja Karjalaista, Klaus Laalaa, Anneli Liekoa, Jorma Toivaista, Elisabet Törnudd-Jalovaaraa ja Sanne Wittfoothia, jotka ovat auliisti auttaneet minun tämän tutkimuksen valmisteluvaiheessa. Käsilläolevassa artikkelissa voin ottaa huomioon heidän antamaansa vertailuaineistoa vain hyvin vähän. Tutkielmassani Voionmaa (tulossa) tarkastelen yksi- ja kaksikielisten suomalaislasten *aikoa* ja *meinata* -verbejä paljon laajemman aineiston avulla.

LÄHTEET

- Allén, S. 1972. *Tiotusen i topp. Ordfrekvenser i tidningstext. / Top ten thousand. Word frequencies in Swedish newspaper text.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Allwood, J. (red.) 1996. *Talspråkfrekvenser. Frekvenser för ord och kollokationer I svensk tal- och skriftspråk.* Göteborg. Gothenburg papers in theoretical linguistics 20.
- Allwood, J., MacDowall, M. & Strömquist, S. 1986. *Barn, språkutveckling och flerspråkighet: en kritisk översikt.* Gothenburg papers in theoretical linguistics: S 6. Göteborg.
- Bennett-Kasto, T. 1988. *Analyzing children's language. Methods and theories.* Applied Language Studies. Oxford: Basil Blackwell.
- Cannelin, K., Cannelin, A., Hirvensalo, L. & Hedlund, N. 1988. *Suomi-ruotsi suursanakirja / Finsk-svensk storordbok.* 4. painoksen 2. muuttamaton lisäpainos. Porvoo: Werner Söderström oy.
- Hakulinen, A. & Karlsson, F. 1979. *Nykysuomen lauseoppia.* Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 350. Jyväskylä: Gummerus.
- Lieko, A. 1992. *The development of complex sentences. A case study of Finnish.* Studia Fennica linguistica 3. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Romaine, S. 1989. *Bilingualism.* Oxford: Basil Blackwell.
- Saukkonen, P., Haipus, M., Niemikorpi, A. & Sulkala, H. 1979. *Suomen kielen taajuussanasto / A frequency dictionary of Finnish.* Porvoo: Werner Söderström oy.
- Selinker, L. 1992. *Rediscovering interlanguage.* London: Longman.
- SKP = Suomen kielen perussanakirja.
- SMT = Suomen murteiden taajuussanasto.
- SOB = Svensk ordbok.
- Suomen kielen perussanakirja I–III.* 1990. Haarala, R., Grönros, E-R., Kolehmainen, T., Nissinen, I., Eronen, R. & Suorsa, M. (toim.). Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Painatuskeskus.

- Suomen murteiden taajuussanasto*. 1992. Jussila, R., Nikunen, E., Rautoja, S. (toim.). Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 66. Helsinki: VAPK-Kustannus.
- Svensk ordbok*. 1990. Utarbetad vid Språkdata, Göteborgs universitet.
- Törnudd-Jalovaara, E. 1985. Suomen ja ruotsin futuurista. *Virittäjä* 2/1985, 173–185.
- Törnudd-Jalovaara, E. 1986. *Skall ja koulukieliopit*. Kielikeskusuutisia — Language Centre News 3/1986. Jyväskylän yliopisto: Korkeakoulujen kielikeskus, 15–23.
- Törnudd-Jalovaara, E. 1991. *Modalverbet skall. Tretton skrifter om tid och modalitet*. Avhandling. Universitetet i Uleåborg, Institutionen för nordiska språk.
- Weinreich, U. 1953. *Languages in Contact*. Publication of the Linguistic Circle of New York, No. 1.
- Voionmaa, K. 1994a. Suomenkielinen opetus Ruotsissa. Teoksessa: Hultqvist, B. & al. (toim.) *Finska språkets ställning i Sverige*. Helsinki.
- Voionmaa, K. 1994b. *On the semantics of adult verb acquisition*. University of Göteborg, Department of Linguistics.
- Voionmaa, K. (tulossa). *Aikoa ja meinata -verbi yksi- ja kaksikielisten lasten suomessa*.

ФОРМИРОВАНИЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Кира Алликметс, Людмила Ведина
Тарту

Лингвострановедение при обучении иностранным языкам становится в наше время перекрестком взаимообогащающего диалога культур. Межнациональная коммуникация может быть успешной и эффективной лишь при усвоении культурных и лингвострановедческих знаний, поскольку культурные цели являются такими же фундаментальными, как и коммуникативные.

Разработанные в Центре языков Тартуского университета курсы русского языка для иностранцев опираются на концепцию языка как культурно-исторического феномена, определяющего мыслительную деятельность индивидуума и народа. “Язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык — трудно представить что-либо тождественное”, — писал гениальный В. Гумбольдт (Гумбольдт 1984: 359).

Изучение русской ментальности (национального самосознания, мировосприятия, мироощущения, психологических особенностей, культурных традиций, моральных ценностей) с опорой на культурно-языковые установки обучаемых — таков в нашем понимании диалог культур, являющийся одним из “китов” современной методики обучения языкам.

КОНТИНГЕНТ ОБУЧАЕМЫХ

Студенты-иностранцы, приехавшие учиться в Тартуский университет, обладают **сильной мотивационной готовностью** к изучению русского языка. Проведенное среди них анкетирование выявило мотивы изучения языка. Это:

- интерес к России и русским людям;
- желание установить личные контакты с русскими людьми (в устной и письменной форме);
- возможность для осуществления профессиональных интересов в будущем (работа в сфере бизнеса, экономики, банков и т. д.);
- “трамплин” для продолжения обучения в России и др.

Таким образом, коммуникативные, познавательные и эстетические потребности студентов, подкрепленные сильной мотивацией, могут найти удовлетворение в культурологическом аспекте преподавания русского языка.

Вторая особенность контингента обучаемых — наличие у них **психологических стереотипов** о России, о русских. “Стереотипы — это историческая память, скорректированная личным восприятием индивидуума в каждом конкретном случае.” (Лимонов 1994: 144.) Исследователь отмечает, что современный стереотип “русские”, “Россия” во многом базируется на стереотипе, трафарете, который сложился в предшествующую эпоху.

Среди стереотипов европейских и американских студентов бытуют следующие ассоциативные ряды: древнерусская архитектура (церкви); современная история и ее символика; водка, чай, самовар и русская кухня; климатические особенности (русская зима); традиционная одежда (шапка-ушанка, грубые сапоги, высокие женские сапожки); медвежья метафора.

У скандинавских студентов (в первую очередь, у финнов, которые по численности занимают в университете первое место) стереотипы о русских следующие:

1) отношение русских к жизни:

- беспечные, надеются “на авось”,
- эмоциональные, темпераментные,
- ленивые,
- суеверные;

2) русские в кругу родных и друзей:

- умеют наслаждаться жизнью (любят праздники, застолье),
- добры, гостеприимные,
- высоко ценят родственные связи;

3) русские в бизнесе:

- ленивые,
- неорганизованные (опаздывают на работу и на деловые встречи),
- ненадежные (могут и обмануть).

Эти данные во многом согласуются с результатами исследования, проведенного преподавателями Ювяскюлаского университета Н. Турунен и Р. Канкаансюрья (1996). Изучение социальных стереотипов о русских у финнов выявило негативную окраску, обусловленную как историческими факторами (войны, Карельский

вопрос), так и влиянием финской прессы, освещающей, в основном, отрицательные явления российской действительности.

Петербургская исследовательница Л. Харченкова также отмечает, что в иностранной аудитории “взгляд на Россию во многом осуществляется через политическую призму. Наряду с интересом к русской культуре и положительными оценками страны у иностранцев Россия вызывает чувства отчужденности и опасности” (Харченкова 1994: 37).

По нашим наблюдениям, таких чувств у тартуских студентов не проявлялось. Скорее всего прослеживалось желание понять происходящие в России изменения во всех сферах жизни, познать русский характер и научиться адекватно беседовать с русскими.

И третье. Нельзя не учитывать **локальные особенности** данного исторического периода. Студенты-иностранцы, приехав в Эстонию, попадают в общество, где между двумя общинами сложились к настоящему времени непростые отношения. Эти отношения были объектом исследования американских, шведских и эстонских ученых, результатом чего явился документ, озаглавленный так: “Эстония и Россия, эстонцы и русские: диалог”. По мнению авторов исследования, эстонцы достаточно терпимо относятся к социальным и этническим различиям. Однако они считают крайне неприятным иметь дело с “русским менталитетом”, корни которого по-прежнему остаются в советском прошлом, и “русским образом жизни”. Больше всего их раздражают: “коллективизм, шумная активность, громкая музыка, несущаяся из открытых окон, неоприятность на русских предприятиях и готовность русских по всякому поводу выстраиваться в очереди” (Греков 1996).

На основе сказанного вполне понятно, что при формировании коммуникативной компетенции студентов-иностранцев, приступающих к изучению русского языка в Тартуском университете или продолжающих совершенствовать свои коммуникативные умения, роль преподавателя неизмеримо возрастает. Работая в иностранной аудитории, он оценивает процесс обучения в широком социальном контексте. Преподаватель, выступая как субъект диалога культур, стремится обогатить представления студентов об окружающем мире, предотвратить возникновение отрицательных стереотипов и неадекватных представлений, снять негативный, пессимистический взгляд на Россию и русских, расширить ассоциативный фонд студентов, приближая его к ассоциативному фонду носителей русского языка (например, ассоциации, связанные с русскими

праздниками, русской музыкой, живописью, застольем, деревенской Россией и т.д.).

АУДИТОРНАЯ РАБОТА

В условиях отсутствия языковой среды большая нагрузка падает на учебник. Созданный для студентов-иностранцев учебник "Один семестр" (1995) насыщен материалами лингвострановедческого характера. Все структурные части учебника (включая и иллюстрации) погружают студента в новую языковую и социально-культурную среду, причем страноведческая информация строго и последовательно соотнесена с изучаемым языковым материалом. При отборе текстов учебника как носителя основной страноведческой информации мы исходили из следующих критериев:

- связь с темой (дополнение и расширение информации);
- возможность сравнивать разные культуры;
- новизна и интерес для обучающихся;
- понятность (достигается подачей материала на английском языке с переводом ключевых слов на русский).

На материале учебника студенты-иностранцы знакомятся с особенностями речевого этикета русских, узнают о традициях и обычаях русского народа, систему принятых в русском обществе социальных, нравственных и эстетических ценностей.

Осознание норм и правил поведения, принятых в другом обществе, узнавание общечеловеческого, знакомство с национально-специфическим, несомненно, способствуют развитию мотивационной активности обучающихся. Этой цели подчинена и вся работа на занятиях по русскому языку, где предусматривается:

1. включение страноведческой информации в грамматические и лексические упражнения;
2. введение национально-культурных сведений через семантику безэквивалентных и фоновых слов, фразеологии и языковой афористики;
3. обращение к специально подобранным текстам, а также к русской художественной литературе;
4. "проигрывание" речевого поведения студентов в различных ситуациях из повседневной жизни;
5. выявление "белых пятен", лакун в межнациональном общении (включая и невербальные средства коммуникации).

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести как минимум следующие:

1. традиции, обычаи и обряды;
2. бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;
3. повседневное поведение, а также связанные с ним мимический и пантомимический коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;
4. “национальные картины мира”, отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;
5. художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса.

В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления (Марковина и др. 1989: 76–77).

Этот перечень компонентов культуры, составляющих “этническое поле” носителей изучаемого языка, является неотъемлемой частью содержания обучения как аудиторной, так и внеаудиторной работы.

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА

В усвоении иностранными студентами ценностей иной национальной культуры большую роль играет эмоционально-чувственный путь познания, при котором обычно актуализируется эстетическая функция языка. Неисчерпаемым потенциалом в насыщении учебного процесса аутентичными страноведческими материалами обладают разнообразные формы внеаудиторной работы. Чтобы избежать неожиданностей (вернее, свести их к минимуму), которые подстерегают студента в атмосфере незнакомой ему культуры, преподаватели творчески сочетают различные формы внеаудиторной работы с аудиторными занятиями.

Все многообразие форм внеаудиторной работы можно условно свести к трем группам.

I группа — познавательно-развлекательная. Основная цель — эмоциональное воздействие на студентов. Например, тема “От русского романса к бардовой песне” предлагает раскрытие следующих подтем:

1. Путь романса
2. Романс и народная песня
3. Романс и литературно-музыкальные салоны первой половины XIX века
4. История одной жизни (А. Алябьев и его “Соловей”)
5. Музы русских романсов
6. Русская тройка в романсах.

После занятия для студентов был организован вечер “Русский романс и народная песня” (с участием членов Славянского общества) и посещение салона-вечера “Неоконченный романс” (в исполнении артистов театра “Ванемуйне”). После прослушивания романсов и песен студенты получили возможность реализовать приобретенные коммуникативные умения: поблагодарить артистов за выступление, задать им вопросы, рассказать о себе, поделиться впечатлениями о прослушанном и т.д.

Тема “Праздники — часть культуры русского народа” раскрывалась в подтемах:

1. Рождественский сочельник
2. Русская масленица
3. Вербное воскресенье. Пасха
4. Иванов день
5. Праздник урожая.

Посещение студентами русского детского сада, где состоялся праздник “Русская ярмарка”, оставило в их душах глубокий след. Русские национальные костюмы, песни, танцы, загадки, корабейники, хоровод, веселая карусель и даже медведь — все это ввело студентов в атмосферу русского праздника с его неудержимым весельем и задором. А когда студентов пригласили к столу с самоваром, пирогами, блинами, медом и вареньем, они воочию убедились как в своеобразии русского застолья, так и русского гостеприимства.

После темы “Пространство храма” студенты посетили православную церковь, где состоялось венчание. Много нового они узнали о русской свадьбе, о свадебных обрядах и традициях, об иконах.

Фоновые знания пополняются и на родном (английском или финском) языке, например, во время экскурсии в монастырь Куремяэ. Для иностранных студентов участие в подобных внеаудиторных мероприятиях — это активный выход в коммуникацию, в много-образии форм общения в той или иной ситуации.

II группа внеаудиторных мероприятий — это небольшие инсценировки, скетчи. Их цель — эмоционально-деятельностная. Студенты, разыгрывая определенные роли и выступая с заученным текстом, пытаются приблизиться к манере речевого поведения носителей языка. Особенно интересны были скетчи “Гранит науки” и “Аксиома” (о школьной жизни) и “Мистер Проппер может все! (пародия на рекламу). На начальном этапе обучения лучше всего удаются постановки несложных в языковом плане и богатых национальным колоритом русских народных сказок (“Колобок”, “Теремок”, “Репка”). Такая внеаудиторная работа, которая готовится и проводится при активном участии студентов (не просто зрителей и слушателей, но и творцов), максимально достигает цели.

III группа внеаудиторных мероприятий — семинары и встречи с известными учеными. Цель — познавательная-исследовательская.

Встреча с академиком Л. Столовичем была посвящена памяти Ю. М. Лотмана, основателя Тартуской семиотической школы. Л.Столович прокомментировал свое стихотворение, написанное им ко дню 60-летия всемирно известного ученого, затем ответил на вопросы студентов, поделился своими творческими планами, прочитал отрывки из недавно изданной книги “Еврей шутят”. В завершение семинара профессор Столович прочитал свое стихотворение “Могила Канта”, предварительно рассказав об истории его создания. На этой встрече присутствовали студенты семи национальностей, которым было предложено перевести на родной язык понравившееся стихотворение ученого и поэта Л. Столовича.

Второй семинар был также мультикультурным. Он представлял собой завершение цикла занятий по теме “Среди чужой культуры встречаешься с самим собой”. Помимо выработки коммуникативных умений, на занятиях предусматривалось обогащение студентов фоновыми знаниями и развитие навыков исследовательской работы. До семинара студенты выполняли следующие виды заданий:

1. Реферирование глав из книг “Язык и культура” (Е. Верещагин, В. Костомаров), “Диалог культур” (Л. Харченко), “Национальные картины мира” (Г. Гачев);
2. конспектирование лекции;
3. перевод статей о взаимодействии культур;
4. ознакомление с тезисами конференции по лингвострановедению (М., 1994);
5. лингвострановедческий анализ поэтического текста;
6. обработка данных, полученных от эстонских и русских информантов.

На семинаре студенты анализировали стихотворение марийского поэта С. Чавайна “Роща”, насыщенное эмоционально-культурными элементами и переводы этого стихотворения на родной язык студентов с анализом степени сохранения в них национального колорита. Выступая с сообщениями о результатах лексико-семантического анализа по семи представлениям (зрительным, слуховым, осязательным, вкусовым, временным, масштабным и эмоциональным) (по Мельнику 1972), они выявляли общие и отличительные черты в национально-культурных элементах и обосновывали удачные или неудачные варианты переводов.

Познавательная, информативная и эмоциональная ценность подобного семинара не вызывает сомнений. Студенты убедились в сформированности у себя таких сложных умений, как умение дискутировать, сопоставлять, обосновывать свою точку зрения.

Соединение коммуникативной деятельности студентов с познавательно-исследовательской ведет к воспитанию этнически толерантной личности. Понятие “личность” является одним из самых существенных и иерархически главных в раскрытии проблем взаимосвязи культуры и языка. П. Струве подчеркивал: “Между личностью и культурой есть самая тесная связь. Личность живет культурой, а культура осуществляется личностью” (цит. по В. Воробьеву 1994: 50).

Комплексное сочетание аудиторной и внеаудиторной работы способствует формированию у студентов-иностранцев умений адекватно общаться в разных сферах коммуникации и понимать национальное своеобразие традиций русской культуры в ее различных проявлениях.

ЛИТЕРАТУРА

- Алликметс, К., Гроздова, Г., Дуличенко, Л., Скребова, И., Ведина, Л. 1995. *Один семестр. A Russian Course for Foreign Students.* Tartu: Tartu University Press.
- Воробьев, В. 1994. Язык — культура — личность. *Тезисы IV международного симпозиума по лингвострановедению.* Москва, 50–52.
- Греков, И. 1996. А говорили — мы так похожи... *Русская газета.* 29 июня (47), 3.
- Гумбольдт, В. 1984. *Избранные труды по языкознанию.* Москва.
- Лимонов, Ю. 1994. Стереотип и действительность: Россия XV – начала XX вв. глазами иностранцев. *Проблемы интенсивного обучения неродным языкам.* Санкт-Петербург, 144–145.
- Марковина, И., Сорокин, Ю., Антипов, Г., Донских, О. 1989. *Текст как явление культуры.* Новосибирск.
- Мельник, В. 1972. О семантико-стилистических особенностях именных словосочетаний в художественной и газетной речи. *Вопросы стилистики в преподавании русского языка иностранцам.* Москва, 136–141.
- Турунен, Н., Канкаансюръя, Р. 1996. *Межкультурная коммуникация как средство совершенствования целостного подхода в обучении компетенции межкультурного общения.* Рукопись. Jyväskylän yliopisto.
- Харченкова, Л. 1994. *Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному.* Санкт-Петербург.

СЕРБСКИЙ, ХОРВАТСКИЙ, БОСНИЙСКИЙ, ЧЕРНОГОРСКИЙ: РАСПАД “ДОГОВОРНОГО” ЯЗЫКА?

Александр Дуличенко
Тарту

НЕКОТОРЫЕ ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ

Речь пойдет о самом распространенном южнославянском языке — сербско-хорватском, которым как родным пользуются четыре этноса — сербы, хорваты, боснийцы-мусульмане и черногорцы, проживающие в стране, еще недавно называвшейся Югославией, а ныне разделенной на самостоятельные государственные образования — собственно Югославию, включающую Сербию и Черногорию, Хорватию и Боснию и Герцеговину, а также Македонию (с македонским языком) и Словению (со словенским языком). Генетически сербско-хорватский язык представляет собою совокупность трех основных наречий — штокавское, чакавское и кайкавское (а также выделяемое в Сербии некоторыми исследователями как самостоятельное торлацкое). Штокавцами являются сербы, черногорцы, боснийцы-мусульмане, часть хорватов, чакавцами и кайкавцами — часть хорватов. Таким образом, в Хорватии распространены все три сербско-хорватских наречия, в то время как остальные государства объединяет одно наречие — штокавское. История письменности и литературного языка очерченного ареала весьма сложны. Мы лишь напомним, что каждое из обозначенных выше наречий выступало и выступает ныне в качестве литературного языка: истоки литературной чакавщины уходят в XII–XIII вв., к XVII–XVIII вв. она постепенно затухает и возрождается как региональный литературный язык в XX в., сосуществуя наряду с общелитературным языком на штокавской основе; литературная кайкавщина функционировала с XV–XVI вв. до первой трети и даже второй половины XIX в., чтобы затем возродиться в качестве регионального литературного языка, как и чакавщина; литературная штокавщина также имеет почтенную историю, но ее лидирующая роль падает на XIX в., когда усилиями Вука С. Караджича, а затем Людевита Гая и других деятелей национального возрождения она была принята в качестве основы единого литературного языка.

Таким образом, в XX в. в ареале сербско-хорватского языка сложилась, если можно так выразиться, трехъярусная вертикаль, состоящая из следующих компонентов:

- нижний ярус — территориальный язык как совокупность всех наречий;
- средний ярус — региональные литературные чакавщина и кайкавщина, покрывающие лишь часть нижнего яруса;
- высший ярус — общелитературный язык (стандарт), покрывающий все три диалектных пространства.

И если первые два яруса социолингвистически “спокойны”, никем не оспариваются и не могут оспариваться (особенно нижний ярус!) — они воспринимаются как объективная данность, то последний, т.е. высший, ярус страдает конфликтными ситуациями — скажем более того: именно в его рамках и ведется основная языковая работа и проводится основная языковая политика на протяжении вот уже почти двух веков. Именно высший ярус очерченной языковой вертикали был и остается постоянным “возмутителем спокойствия” языковой жизни народов, говорящих на сербско-хорватском языке. Что из этого в конечном счете вышло, мы и постараемся в этой статье показать.

НЕСКОЛЬКО СЛОВ ОБ ИСТОРИИ “ДОГОВОРНОГО” ЯЗЫКА

В первой половине XIX в. южнославянские народы (и не только они) переживали период национального возрождения, стержневым вопросом которого было нормирование языка и его утверждение во всех сферах жизни (“приобретение социальной функциональности”). В. С. Караджич выдвинул идею необходимости единого литературного языка для южных славян на основе штокавского наречия в его восточно-герцеговинском виде. Идея эта в конечном счете была принята деятелями хорватского возрождения, и кайкавский Загреб постепенно стал переходить на штокавщину, вытесняя отчаянно державшихся своей традиции кайкавцев. С середины XIX в. начинается официальная “договорная политика” в отношении единого литературного языка: в 1850 г. в Вене крупнейшими южнославянскими деятелями был заключен “Литературный договор” — “Književni dogovor”, по которому носители

сербско-хорватского языка (“южнославянские штокавцы”) объявляются единым народом с необходимыми ему единой литературой и единым языком. Для этой цели В. С. Караджич составляет “правила” такого языка — “Glavna pravila za južno narječje”. Можно считать, что литературно-языковое согласие было достигнуто и просуществовало до создания в 1929 г. Королевства Югославия. С 30-х гг., однако, наблюдаются центробежные тенденции, а в Хорватии к тому же они подстегивались позднее и созданием Независимого хорватского государства.

После второй мировой войны, в новой Югославии, вновь встал вопрос о литературно-языковом единстве. Была возрождена традиция договоров — и в 1954 г. вырабатывается “Новосадское соглашение” — “Закључци Новосадскога договора”. В первой статье этих “Решений” сказано: “Народни језик Срба, Хрвата и Црногораца један је језик. Стога је и књижевни језик који се развио на његовој основи око два главна средишта: Београда и Загреба, јединствен, са два изговора, ијекавским и екавским” (Правопис 1960: 7), т.е. народный язык один, а литературный язык — единственный, но с двумя произношениями — иекавским и экавским.

Однако центробежные тенденции усиливались. В 1967 г. в Загребе была опубликована “Декларация о названии и положении хорватского литературного языка” (Deklaracija 1967: 1), где провозглашалась отдельность литературного языка хорватов. В 1974 г. в новой конституции Югославии языковой вопрос фактически был отдан на местное рассмотрение, что ослабило тенденции, заложенные в Венском и Новосадском соглашениях.

О ЛИНГВОНИМЕ

Лингвоним — это название языка. Как термин и как понятие он коррелирует с этнонимом. Привычная практика этно-языковой жизни — соотносительность этнонима и лингвонима: *Makedonci* — *makedonски јазик*, *Slovinci* — *slovenščina*, *slovenski jezik*, *Česi* — *čeština*, *český jazyk* и под. Иначе в нашем случае: здесь одному языку соответствуют четыре народа, т.е. для четырех этнонимов — один лингвоним. До периода договоров функционировали в основном однокомпонентные лингвонимы. Но уже во второй половине XIX в. стали предлагаться лингвонимы двукомпонентные в определительной части типа *hrvatski ili srpski jezik*, *српски или хрватски језик*, а также *српскохрватски језик*, получивший

особенно широкое распространение уже в XX в. Новосадские соглашения предлагали пользоваться единым лингвонимом, но выступавшем в двух вариантах — *srpskohrvatski jezik* и *hrvatskosrpski jezik*. В связи с развитием центробежных тенденций в 60–80-е гг. использовались лингвонимы типа *srpskohrvatski jezik*, *hrvatski jezik*, *hrvatski i(li) srpski jezik* и др. Лингвонимическая неупорядоченность отражала разные взгляды на состояние и судьбу общелитературного языка. В двукомпонентном лингвониме отражены самоназвания сербов и хорватов; что касается боснийцев-мусульман и черногорцев, то они, в отличие от двух названных народов, в двукомпонентный лингвоним должны были вкладывать не этнический, а социокультурный смысл, что усиливало комплекс и языковой, и этнической неполноценности.

Вопрос о лингвониме для носителей сербско-хорватского носит особый характер. Ему посвящена огромная литература. Можно сказать, что это целая эпопея в жизни указанных южнославянских народов. С тем, каков будет лингвонимический знак, все четыре народа связывают свое существование.

КОНЕЦ “ДОГОВОРНОЙ ЛИНГВИСТИКИ” ?

Центробежные тенденции (и не только языковые), подстегиваемые как объективными, так и субъективными факторами, привели в конце концов Югославию к развалу. В социально-экономическое, административное, экономическое и проч. размежевание естественным образом был вовлечен и язык. Возобладали взаимные претензии: 1) у всех народов должна быть соотносительность этнонимов и лингвонимов, не только у сербов и хорватов; 2) хорваты опасаются сербизации своего литературного языка; 3) сербы — латинизации своего письма; 4) боснийцы-мусульмане считают несправедливым то, что в общелитературном языке не было отражено их лексическое благо, а также другие языковые особенности; 5) черногорские языковые черты в общелитературно-языковых кодификациях давались, как и боснийские, как правило, с пометами “диалектное”, “локальное”, что вызывало ощущение неполноценности исконной речи, и т.д. С 90-х гг. лингвонимическая раздельность кодифицирована в конституциях Хорватии — *hrvatski jezik* (1990), Югославии (Сербии и Черногории) — *srpski jezik* (1992), Боснии и Герцеговины — *bosanski jezik/bosanski jezik* (1993; в 1991 г. по переписи населения своим

языком боснийский назвало 90%). Последовали теоретические разработки, в которых оправдывалась языковая дивергенция, стали появляться словари и грамматики, в которых вместо единства общелитературного штокавского стандарта подчеркивались различия. “Договорной лингвистике” пришел, как видно, конец. “Унитаристская концепция единого литературного языка” переживает серьезный кризис.

В Боснии выходят монографии, посвященные боснийскому языку (Halilović 1991; Jahić 1991). А. Исакович публикует большой по объему словарь, в первом издании названный “Словарь характерной лексики в боснийском языке”, а в последующих — “Словарь боснийского языка” (Isaković 1992). В словаре 13 675 слов-баз, почерпнутых из источников 1550–1985 гг., при этом большая часть этих слов — это ориентализмы, заимствования из турецкого и арабского языков, а также локальные элементы, ранее не кодифицированные в общелитературном стандарте.

В Хорватии в 1992 г. В. Бродняк издал “Различительный словарь сербского и хорватского языков” (Brodnjak 1992). На 650 страницах этот автор приводит от 11,5 до 16% (включая 5% за счет различий рефлекса *ě*) лексики, различающейся в сербском и хорватском (Brodnjak 1992: XI), причем включает он сюда слова явно узко локального распространения, а также уже давно забытые или, по крайней мере, нефункциональные в современном языке образования — вплоть до таких, как *Abdala – Abdalah, osnivač našemitske kraljevine Jordanije!* Какое отношение имеет “основатель ашемитского королевства Иордании” к сербскому, понять трудно... Однако это не значит, что в словаре не содержатся слова, объективно отличающиеся формой и семантикой.

В Черногории в официальном употреблении *српскохрватски језик* > *српски језик*. Однако среди части интеллигенции оформилось движение, которое отстаивает самостоятельные позиции языка, названного черногорским — *црногорски језик/crnogorski језик*. Идею черногорского языка еще с конца -60 - начала 70-х гг. активно развивает профессор Воислав Никчевич (см., например, полемику с ним в белградской газ. “Политика” и загребском жур. “Jezik” в указанные годы), издавший в 1993 г. первый том задуманной им трилогии под общим названием “Черногорский язык” (Nikčević 1993a), а затем и “Главные правила черногорского стандартного языка” (Nikčević 1993b). По мнению этого автора, черногорский язык, изначально приспособленный к латинице, оформился уже в IX в., а предками черногорцев являются, якобы,

Veleti (Ljutici) из Полабья-Поморья (Nikčević 1994: 36 и далее; Nikčević 1993b: 10).

Не имея возможности из-за ограниченного объема статьи дать здесь детальный анализ прокламируемых различий между сербским, хорватским, боснийским и черногорским, проиллюстрируем это несколькими фонетическими примерами. Вот как распределяется, например, рефлекс *ě* (*b*):

экавский:	-e-	:	<i>klen</i>	—	сербский
иекавский:	-je-	:	<i>kljen</i>	—	хорватский
					боснийский
					черногорский
	-ije-	:	<i>klijen</i>	-	хорватский
					боснийский
					черногорский
икавский:	-i-	:	<i>klin</i>	-	нелитературный, диалектный

Таким образом, на уровне литературного языка различие проходит между двумя рефлексам — экавским и иекавским, характеризующими варианты, соответственно восточный (сербский, белградский) и западный (хорватский, загребский) до недавнего времени “основные”.

Некоторые другие фонетические различия:

	серб.	хорват.	босн.	черногор.
<i>h</i>	<i>mek</i>	<i>mek</i>	<i>mehak</i>	<i>mek</i>
<i>d+ě</i>	<i>ded</i>	<i>djed</i>	<i>djed</i>	<i>đed</i>
<i>t+ě</i>	<i>terati</i>	<i>tjerati</i>	<i>tjerati</i>	<i>ćerati</i>
<i>s+ě</i>	<i>sedeti</i>	<i>sjedjeti</i>	<i>sjedjeti</i>	<i>šedeti</i>
<i>-dn-</i>	<i>hladna</i>	<i>hladna</i>	<i>hlanna</i>	<i>hladna</i>

Выделяют также некоторые морфологические различия, а также особенности синтаксической структуры.

РАСПАД ИЛИ РОЖДЕНИЕ?

И то и другое — если иметь в виду литературный язык, т.е. **социолингвистический уровень**. Распад или дивергенция общелитературного языка, выступавшего ранее в двух вариантах, привели к рождению четырех литературных вариантов, претен-

дующих на статус автономного литературного языка. Автоматически снимается проблемность вопроса о соотносительности этнонима и лингвонима: *Srbi — srpski jezik, Hrvati — hrvatski jezik, Bosanci — bosanski jezik, Црногорци — црногорски jezik*. Тенденция к усилению дивергенции будет подстегиваться как объективными (социально-политическая, административная и проч. изоляция, различное соотношение литературного языка и наречий: сербский — штокавское + торлацкое, хорватский — штокавское, чакавское и кайкавское, боснийский — штокавское, черногорский — штокавское), так и субъективными факторами (кодификационная работа в разных направлениях, вызванная поисками специфики, и др.; в боснийском обращение к ориентализмам и локализмам, в черногорском — к классической литературе XIX в., т.е. к архаизации, и под.). Но единый **генетико-лингвистический уровень** — штокавская база — останется тем фундаментом, который и в будущем будет скреплять эти литературно-языковые образования. Не без основания можно задать вопрос: не родится ли в последующем даже при государственных границах между народами, говорящими на сербско-хорватском языке, мысль о литературно-языковом единстве нового качества? Время, надеемся, покажет...

Этой уникальной в Европе лингвистической и социолингвистической ситуации и соответствующим процессам посвящена огромная литература. Приведем здесь некоторые публикации в основном последнего времени (разумеется, те, которые оказались для нас доступными):

Функционирование языков в многонациональном обществе. Москва, 1991 (статьи С. Янковича, Й. Баотича, Б. Тошовича, С. Вукомановича, М. Караджи, Дж. Яхича и др.); ранее сборник вышел на сербско-хорватском языке: *Funkcionisanje jezika u višenacionalnim zamljama*. Sarajevo, 1990; П. А. Дмитриев. О некоторых особенностях языковой ситуации в Сербии и Хорватии. *Проблемы развития и функционирования современных славянских литературных языков*. Москва, 1993, 22–55; Б. Тошович. Литературно-языковая политика в Боснии и Герцеговине (СФРЮ). *Slavica Tartuensia*: Славянские литературные языки и историография славяноведения (Ученые записки Тарту ГУ, вып. 811). Тарту, 1988, 5–24; А. Р. Багдасаров. Социолингвистический аспект языковых отношений в Хорватии и Сербии во второй

половине XX в. *Язык. Культура. Этнос*. Москва: Наука, 1994, 198–210;

П. Ивић. *Српски народ и негов језик*. Друго изд. Београд: Српска книжевна задруга, 1986, 334 с.; П. Ивић. *О језику некадашњем и садашњем*. Београд: БИГЗ — Приштина: Јединство, 1990, 335 с.; О отвореним друштвеним проблемима нашег језика (Оцене са стручног састанка Института за српскохрватски језик). *Наш језик XXVIII (1–2)*. Београд, 1988, 3–7; Р. Маројевић. *Пирилица на раскршћу векова. Огледи о српској етничкој и културној самосвести*. Горњи Милановац: Дечје новине, 1991, 193 с.;

D. Brozović, P. Ivić. *Jezik srpskohrvatski/hrvatskosrpski, hrvatski ili srpski*. Izvadak iz II izdanja Enciklopedije Jugoslavije. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod “Miroslav Krleža”, 1988. XII, 119 s.; *Hrvatski književni jezik i pitanje varijanata. (Posebna izdanja časopisa Kritika, sv. 1)*. Zagreb, 1969, 247 s.; D. Brozovic. *Standardni jezik. Teorija. Usporedbe. Geneza. Povijest. Suvremena zbilja*. Zagreb: Matica hrvatska, 1970, 179 s.; S. Babić. *Hrvatski jezik u političkom vrtlogu*. Zagreb, 1990, 340 s.;

M. Okuka, Lj. Stančić. *Književni jezik u Bosni i Hercegovini od Vuka Karadžica do kraja austrougarske vladavine*. (Geschichte, Kultur und Geistes Welt der Südslaven. Neue Serie. Bd.II). München: Slavica Verlag Dr. A. Kovač, 1991, 172 s.;

V. Nikčević. U crnogorskom jeziku crnogorski sadržaj. *Liberal*, 1995, 6. oktobar, s.12; V. Nikčević. Istorijska superiornost crnogorskog jezika. *Liberal*, 1996, 16. februar, s.13; V. Nikčević. Bliski ali različiti. O nejedinstvu “jedinstvenog” jezika. *Monitor*, 1996, 26. januar, s. 39–40; Jezik kao domovina. Deklaracija crnogorskog P.E.N. centra o ustavnom položaju crnogorskog jezika. *Doclea*, Podgorica, 1994, br. 3, s. 3; R. Rotković. Kodifikacija crnogorskog jezika. *Ibid.*, s. 4–11.

Остальные публикации см. ниже, в разделе “Литература”.

ЛИТЕРАТУРА

Brodnjak, V. 1992. *Razlikovalni rječnik srpskog i hrvatskog jezika*. Zagreb: Školske novine.

Deklaracija o nazivu i položaju hrvatskog književnog jezika. *Telegram* VIII, Zagreb, 1967, br. 359, 17. ožujka, s. 1.

Halilović, A. 1992. *Bosanski jezik*. Sarajevo.

- Isaković, A. 1992. *Rječnik karakteristične leksike u bosanskome jeziku*. Sarajevo: Svjetlost; 4. izd.: *Rječnik bosanskoga jezika. (Karakteristična leksika)*. Sarajevo: Bosanska knjiga, 1995.
- Jahić, Dž. 1991. *Jezik bosanskih Muslimana*. Sarajevo.
- Nikčević, V. 1993a. *Crnogorski jezik. Geneza, tipologija, razvoj, strukturne odlike, funkcije*. T. I. Cetinje: Matica crnogorska.
- Nikčević, V. 1993b. *Piši kao što zboriš. Glavna pravila crnogorskoga standardnoga jezika*. Podgorica: Crnogorsko društvo nezavisnih književnika.
- Nikčević, V. 1994. Status i problemi crnogorskog jezika. *Doclea* I (2), Podgorica, 36–47.
- Правонис српскохрватскога књижевног језика*. Нови Сад - Загреб, 1960.

КОММУНИКАТИВНАЯ СТРУКТУРА ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ТЕКСТА В РУССКОМ И ЭСТОНСКОМ ЯЗЫКАХ

Елизавета Костанди
Тарту

Механизм выделения в высказывании центральных и периферийных для данного контекста и коммуникативной ситуации частей является одновременно и механизмом включения предложения в речевой контекст, коммуникативную ситуацию и более широкую внеязыковую действительность. Таким образом, актуальное членение — одно из средств соединения языковой и внеязыковой действительности, в нем обязательно должны отражаться не только внутрисистемные особенности того или иного языка, но и различные — национальные, культурные, социальные, индивидуальные — особенности носителей данного языка и условий коммуникации.

Как известно, различные стили, жанры, типы текстов различаются, в частности, особенностями актуального членения. Следовательно, условиями, оказывающими влияние на формирование определенных типов текстов, определяются и многие признаки актуального членения. Однако не только различные типы текстов, но и различные языки могут довольно существенно отличаться друг от друга степенью значимости актуального членения, набором его функций и средств. Так, например, опора на ареальную типологию языков позволяет проследить изменение особенностей актуального членения по мере продвижения от западно-европейских языков к языкам Юго-Восточной Азии. Наблюдается постепенное возрастание значимости актуального членения, числа его функций, средств рематизации и тематизации, что дало Б. М. Гаспарову возможность определить языки западного ареала как относящиеся к абстрактно-реляционному типу, юго-восточного — к актуально-апеллятивному (Гаспаров 1978). Даже самое общее сопоставление западно-европейских языков с восточно-европейскими, в особенности — с русским, позволяет увидеть такое изменение.

В этом плане интересно сопоставить языки, разные по происхождению, менявшие на протяжении истории свое территориальное распространение, но уже долгое время находящиеся в постоянном контакте — русский и эстонский языки. Исследования такого рода практически отсутствуют, поэтому в настоящее время

можно говорить лишь о некоторых первоначальных наблюдениях, касающихся ограниченного материала, а не о каких-либо окончательных выводах.

Так, возможность сопоставить русский и эстонский языки с точки зрения актуального членения дает анализ газетного языка, в котором находят отражение не только индивидуальные особенности автора, но и более общие языковые закономерности и признаки массовых адресанта и адресата. Особенно это важно в настоящее время, когда постсоветский газетный язык претерпевает существенные изменения и находится еще в стадии становления. Зафиксировать различные аспекты этого процесса, конечно, необходимо.

С точки зрения особенностей актуального членения нами были рассмотрены русские и эстонские газетные тексты, которые в ходе работы сгруппировались в четыре основных разновидности: тексты на эстонском языке (1), русские тексты — переводы с эстонского языка (2), оригинальные тексты русскоязычной прессы Эстонии (3), русские тексты российских средств массовой информации (4). Такое деление материала на группы оказалось необходимым, так как в ходе работы выяснилось, что между этими группами наблюдаются существенные различия с точки зрения актуального членения. Важным фактором является и жанровая отнесенность текста и его индивидуально-авторские особенности, однако в рамках данной статьи остановимся на наиболее общих закономерностях, проявляющихся прежде всего в хроникальной информации.

На указанном материале нами были проанализированы некоторые особенности актуального членения. Во-первых, была рассмотрена актуальная структура всех предложений с точки зрения выделения, соотношения и порядка следования тем (Т) и рем (Р) разной степени коммуникативной значимости. Было выявлено четыре основных типа предложений с разной коммуникативной структурой. Наиболее простая структура — двучленное деление предложения, при котором первая часть предложения является темой, вторая — ремой. Такая структура может быть изображена с помощью схемы 1 на рисунке 1. Например: *Около 3500 российских отставников и членов их семей смогли выехать из Эстонии в Россию, используя помощь, предоставленную им США в рамках так называемой ваучерной программы. Об этом сообщил заведующий отделом департамента миграции Алар Яанус.* Второе предложение в приведенном примере имеет такую двучленную актуальную структуру, при которой темой является первая часть предложения, ремой — вторая. Аналогичная структура используется и в эстонском

примере: *Katseklaasibeebid ajavad tülli era- ja riigihaglad. Katseklaasibeebi ilmale toomine riiklikus haiglas on kaks korda odavam kui erahaiglas.* Первое предложение является заголовком текста, задающим исходную тему, являющуюся отправной точкой последующего предложения, основой для при-соединения ремы.

Второй тип предложения — многочленное (трех- и более) деление, при котором по мере развертывания предложения происходит увеличение степени коммуникативной значимости его частей, что можно увидеть на примере следующих предложений: *В минувшие выходные в Хельсинки состоялась встреча на высшем уровне представителей стран региона Балтийского моря, посвященная вопросам безопасности. Narva mööblivabriku Narova pankrotivara müük on edasi lükkunud, kuna Ida-Virumaa Narva filiaali hooneregistrist varastati kontoritehnika ja arvutid koos sinna salvestatud informatsiooniga.* Такая актуальная структура предложения соответствует схеме 2 на рисунке 1.

Третий тип — двучленная структура, при которой рема предшествует теме: Например: *США поддерживают Балтийские страны на пути в НАТО. США по-прежнему будут оказывать поддержку Балтийским странам в их стремлении стать полноправными членами НАТО.* *Tekstiilitööstuse tõus. Tänu soodsatele eksporditingimustele Euroopa Liiduga ja odavale tööjõule on Eesti tekstiilitooted üks kiiremini kasvavaid ekspordiharusid.* Первые предложения в приведенных примерах являются заголовками текстов, для следующего за заголовком предложения характерно снижение степени коммуникативной значимости во второй его части. Такой порядок следования компонентов актуальной структуры предложения отражает схема 3 на рисунке 1.

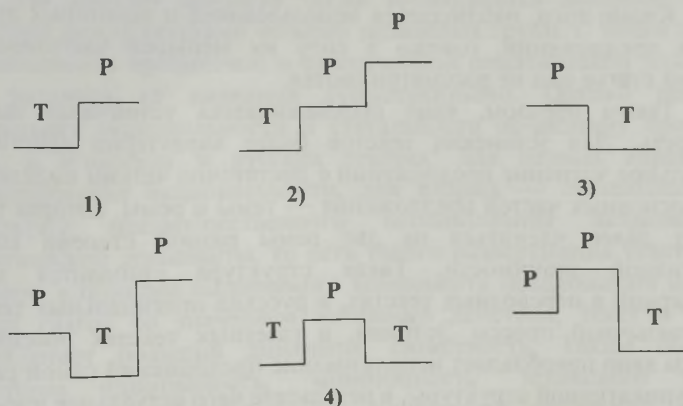


Рис. 1 Типы коммуникативной структуры предложения.

Наконец, к четвертому типу можно достаточно условно отнести предложения, актуальная структура которых является многочленной, и при этом наблюдается самое разное сочетание тем и рем. Единую инвариантную структуру в данном случае выделить нельзя, и предложения могут соответствовать разным конкретным схемам, некоторые частные варианты которых приведены под номером 4 на рисунке 1. Например: *Очевидный карьерный рост типичного аппаратчика чиновники склонны объяснять, с одной стороны, новыми — предельно конструктивными — отношениями президентской администрации и правительственного аппарата, а с другой, попыткой несколько изменить существующую схему финансово-хозяйственного обеспечения администрации. Eile Zürichis koos istunud FIFA MM-võistluste korralduskomitee, mida selle esimehe mehhiklase Guillermo Canedo asemel juhtis Euroopa jalgpallijuht rootslane Lennart Johansson, otsustas, et 9. oktoobril Tallinnas pidamata jäänud Eesti ja Šotimaa valikmäng tuleb kordamisele.*

Как показал анализ материала, в названных выше четырех группах текстов наблюдается различное соотношение указанных типов предложений. Для эстонских текстов характерно следующее их соотношение: 1.40%; 2.40%; 3.10%; 4.8%. В русских переводных текстах соотношение изменяется: 1.24%; 2.48%; 3.20%; 4.6%. Еще более существенные изменения происходят в текстах третьей группы: 1.28%; 2.16%; 3.15%; 4.40%. Для рассмотренных нами текстов российских средств массовой информации характерно следующее соотношение предложений с разной коммуникативной структурой: 1.15%; 2.10%; 3.12%; 4.58%.

Кроме того, наблюдается использование и некоторых других типов предложений, однако в силу их меньшей частотности в данной статье они не рассматриваются.

Таким образом, явно прослеживается устойчивая закономерность. Для эстонских текстов более характерно однотипное актуальное членение предложений с достаточно четким выделением двух основных частей предложения — темы и ремы, которая также может далее члениться на две ремы разной степени коммуникативной значимости. Такая структура становится менее регулярной в переводных текстах, в русских оригинальных текстах русскоязычной прессы Эстонии, в газетных текстах российской прессы явно преобладает использование предложений самой разной коммуникативной структуры, в результате чего актуальное членение становится более субъективным, вариативным, "размытым". Такое

изменение актуального членения предложения в разных группах текстов свидетельствует о зависимости его как от языка, так и от условий коммуникации, так как русскоязычные тексты, функционирующие в разных коммуникативных условиях, с этой точки зрения довольно существенно отличаются друг от друга.

Вторым признаком, который учитывался нами при анализе материала, были присутствие в тексте или его фрагменте рематической доминанты (Золотова 1979), то есть наличие у большинства рем общего семантического признака, который становится в результате его выделения в позиции ремы одним из текстообразующих факторов, и характер этого признака. В проанализированных текстах достаточно явно выделяются четыре основных типа рематических доминант: акциональная (1), для которой характерно выделение глагольной ремы со значением активного действия, статальная (2), при которой акцентируется некоторое состояние, предметная (3) с ремами — предметами, качественная (4), при которой коммуникативным центром предложения становятся признаковые компоненты. Выявление рематической доминанты возможно лишь при рассмотрении большей части текста, ограниченный объем статьи не позволяет привести такие примеры всех типов рематических доминант, поэтому остановимся лишь на результатах анализа, отражающих соотношение разных типов рематических доминант в четырех группах текстов. Были получены следующие данные: первая группа текстов: 1.60%; 2.25%; 3.5%; 4.5% ; вторая группа: 1.35%; 2.45%; 3.8%; 4.5%; третья группа: 1.38%; 2.45%; 3.6%; 4.6%; четвертая группа: 1.20%; 2.57%; 3.8%; 4.8%. Рематические доминанты других типов встречаются сравнительно редко.

По данному признаку также наблюдаются довольно явные различия между текстами четырех названных групп. С точки зрения использования предметной и качественной рематической доминант эти различия не являются существенными. Однако ремы с признаками акциональности и статальности по-разному представлены в эстонских и русских текстах: для первых характерно доминирование акциональности, для вторых — статальности. В результате преимущественного использования акциональной рематической доминанты, то есть такого развертывания текста, при котором в позиции выделяемого компонента предложений используется глагол со значением активного действия, текст в целом приобретает больший динамизм, сюжетность. Таким образом, некоторая однотипность, "монотонность" эстонского текста, задаваемая повторяющейся коммуникативной структурой предло-

жения, отчасти компенсируется акциональностью рематической доминанты. В текстах на русском языке картина несколько иная: преобладание статальной рематической доминанты, появляющихся, например, в результате замены простого глагольного сказуемого составным именным, придает всему тексту признак большей статики. При этом, разумеется, каждый конкретный текст не обязательно соответствует такому общему инварианту.

В наибольшей степени текстовая функция актуального членения проявляется в связи тем и рем отдельных предложений по мере развертывания текста, в существовании определенных типов такой связи — типов тематических последовательностей, что и было рассмотрено нами в качестве еще одного признака актуального членения. В проанализированных текстах были выявлены все три основных типа тематических последовательностей (ТП): простая линейная ТП (1), при которой предыдущая рема становится последующей темой, ТП с константной, то есть повторяющейся темой (2), к которой последовательно присоединяются новые ремы, ТП с производными темами, когда некоторая общая тема делится далее на ряд частных подтем (3), к каждой из которых присоединяется своя рема. Например:

1. *Премьер РФ Виктор Черномырдин проведет сегодня переговоры с главой правительства Молдавии Андреем Сангели. По окончании переговоров ожидается подписание ряда совместных документов.*

Möödunud reede õhtul tabas piirivalve Lilli lähedal kolm 15–16-aastast noormeest. Noormehed olid jätnud piiri lähedale Eesti poolele kaks mootorratast ja ise läinud Lätti, enda sõnul marju korjama.

Простая линейная ТП соответствует схеме 1 на рисунке 2.

2. *Чиновники просят не путать его с просто управлением делами.*

Руководители президентской администрации от назначения ключевых политических фигур перешли к кадровым решениям на уровне аппаратчиков.

AS Repo Püssi Vabrikud on suurendanud müüki Venemaal, ettevõtte kuukäive on kasvanud mullusega võrreldes veerandi võrra.

Püssi Repo Vabrikute oktoobrikuu käive oli 30,3 mln krooni, võrreldes mullu sama kuu 23,4 mln krooniga.

ТП с константной темой соответствует схеме 2 на рисунке 2.

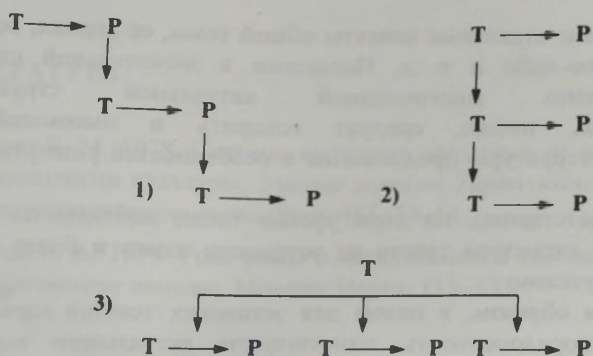


Рис. 2 Типы тематических последовательностей.

3. Из 22 вопросов, которые задал ведущий дебатов Джим Лерер, 18 относились к внутриамериканским проблемам: налоги, расходы на образование, медицинскую помощь и социальные льготы, борьба с преступностью, наркотики и т. д. Четыре вопроса касались внешней политики.

Nädalavahetusel rüüstati Tartus mitut autot, teatab politsei pressiesindaja. Reede õhtul varastati E-kaubamaja juures seisnud Opel Asconast fotokas ja pleier ning lõhuti raadio.

Pühapäeva öösel varastati Leevikese tänavas majahoovil seisnud Mitsubishiist raadiopaneel ja lähedal asuvast kuurist kaks kanistrit kütust.

Samal ööl murdis keegi sisse Tamme puiesteel garaaži ees seisnud Daihatsusse ja varastas Sony makkraadio, elektronmärgmiku, jaki, jopi, mobiiltelefoni ja fotoaparaadi.

ТП с производными темами соответствует схеме 3 на рисунке 2.

В тексте все типы тематических последовательностей взаимосвязаны, постоянно переплетаются, переходят одна в другую, поэтому данный признак не поддается какому-либо строгому учету. Соответственно, можно говорить не о, например, процентном соотношении разных типов, а лишь о некоторых общих закономерностях.

Для рассмотренных нами эстонских текстов наиболее характерно было использование простой линейной тематической ТП и ТП с константной темой, можно говорить о доминировании этих двух типов. Они же довольно часто встречаются и в русских текстах, однако здесь значительно возрастает роль третьего типа, при котором задается некоторая общая тема, расчленяющаяся далее

на ряд подтем: отдельные аспекты общей темы, ее оценка, соотношение с чем-либо и т. д. Последнее в значительной степени предопределено многочленной актуальной структурой предложения, точнее, следует говорить о взаимодействии актуальной структуры предложения и особенностей развертывания текста.

Соответственно, на этом уровне также наблюдается более однотипная структура текста на эстонском языке и более вариативная на русском.

Таким образом, в целом для эстонских текстов характерна большая упорядоченность, однотипность актуального членения предложения и текста в целом, меньшая "субъективность" и одновременно большая динамика в развертывании текста, сменяемость действий, сюжетность. В текстах на русском языке происходит сокращение числа наиболее упорядоченных и простых структур, увеличивается число "субъективных" вариантов. При этом многочисленные отступления, комментарии, оценки, сравнения и т. д. отчасти лишают текст динамики. Разные аспекты актуального членения предложения и текста тесно взаимосвязаны, предопределяют друг друга. Можно сказать, что по признаку актуального членения эстонский язык приближается к языкам западноевропейского ареала, русский — восточно-европейского. Однако немаловажно подчеркнуть тот факт, что тексты в русскоязычной прессе Эстонии имеют довольно много признаков, общих с текстами на эстонском языке, что, очевидно, можно объяснить общими экстралингвистическими условиями функционирования данных текстов. Последнее является свидетельством подвижности, гибкости механизма актуального членения, его зависимости от общеязыковых правил и закономерностей, от коммуникативных условий и более широкого набора экстралингвистических факторов. Разумеется, данные наблюдения касаются пока только ограниченного материала, и необходима дальнейшая работа в этом направлении. Однако, думается уже и сейчас можно говорить о существовании определенных различий между эстонским и русским языком, которые необходимо учитывать и в практической работе, например, при переводе и обучении языкам.

ЛИТЕРАТУРА

- Гаспаров Б. М. 1978. Система языковых ареалов и ее значение для типологии культуры. *Ученые записки Тартуского государственного университета*. Вып. 463, 34–64.
- Золотова Г. А. 1979. Роль ремы в организации и типологии текста. *Синтаксис текста*. Москва: Наука, 113–133.

КОНТРАСТ ФОНОЛОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ЭСТОНСКОГО И РУССКОГО СЛОВА

Юрий Кудрявцев
Тарту

ВВОДНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ

Автор настоящей статьи занимается сопоставлением эстонского и русского языков в области фонетики. В работах (Кудрявцев 1983, 1991, 1994; Kudrjajtsev 1993) обозначен контраст сопоставляемых языков в том, что касается согласных фонем и гласных монофтонгов. В качестве теоретической базы используется фонологическая теория Пражского лингвистического кружка, развернутая в работах (Якобсон 1985; Трубецкой 1960), обоснование чего приводится в (Кудрявцев 1994: 251).

Согласно структуральным представлениям (Ф. де Соссюр и его последователи) отношения между языковыми единицами делятся на парадигматические и синтагматические. Сопоставление фонологических систем производится обычно только в парадигматическом плане: сравнивается состав фонем и в наиболее полных описаниях — построение систем. Для обучения неродному языку важно также сопоставление фонологических моделей слова, как основной единицы языка.

У одноязычного субъекта формируется идиозтничная модель слова, в которой усиление и ослабление внимания связано с распределением сильных/слабых позиций в слове родного языка. Кривая различимости, характерная для материнского языка, в дальнейшем помогает или мешает правильному распределению внимания при восприятии слов чужого языка — в зависимости от того, совпадают или различаются соответствующие кривые двух языков.

При резком несовпадении моделей слова субъект обучения обращает чрезмерное внимание на позиции, в которых осваиваемый язык осуществляет нейтрализации и, что хуже, может недостаточно внимательно относиться к позициям, где нейтрализации происходят в родном языке. Отсюда возникновение ложной (интерференционной по происхождению) омонимии, например, рус. *кол* — *гол* для эстонцев, эст. *lind* — *lint* для русских.

Таким образом, подготовка теоретической базы для обучения неродному языку должна включать в качестве компонента сопоставление фонологических моделей слова.

ФОНОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ.

Фонологическая модель слова — это не картина развертывания фонационных явлений (ее способна дать спектрограмма). Для нее релевантно из качеств фонемы только абстрактное качество различительной способности, соответствующее функциональной сущности фонемы. Ср.: "Фонема функционирует, ergo она существует" (Якобсон 1985: 66). Различительная способность меняется в потоке речи в зависимости от позиции фонемы и измеряется в каждой точке количеством фонем, способных выступать в данном языке в данной позиции.

Задача построения фонологической модели отдельно взятого слова не содержит особых теоретических трудностей. Слово разбивается на фонемы и для каждой из них устанавливается число противопоставленных ей в данной позиции фонем; полученные числа переносятся на график, который будет представлять собой "кривую" (в математическом смысле — ломаную линию) различимости.

Например, фонологическая модель нем. *Stunde* будет начинаться с нулевой отметки, поскольку ни одна другая согласная фонема, кроме /s/, в немецком языке в анлауте перед /t/ невозможна. Показатель различимости для /t/ будет меньше величины $n - 1$, где n — количество согласных фонем в системе, поскольку некоторые сочетания (например, /sr-, sl-/) в немецких словах невозможны. Показатель различимости для /u/ определяется полным числом гласных фонем — монофтонгов и дифтонгов — немецкого языка и будет равен $m - 1$, где m — указанное число, поскольку в данном случае принципиальных ограничений на сочетаемость современный литературный язык не знает.

Конкретные числа зависят от состава фонем, устанавливаемого в той или иной теории, но принципиальная картина будет такой (рис. 1).

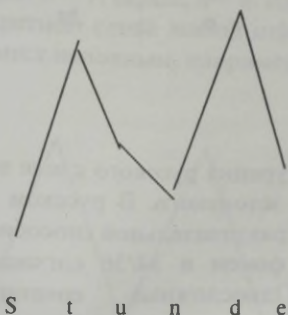


Рис. 1. Движение различимости в нем. *Stunde*

Полученная таким образом эмпирическая модель не пригодна для сравнения даже в пределах одного языка. Во-первых, количество фонем в словах различается. Во-вторых, даже при совпадении такового могут принципиально различаться фонологические позиции. Ср. *Stunde* и *erhobt* — первое слово начинается с абсолютно слабой позиции: консонант перед консонантом в начале слова; второе — с сильной позиции: вершина слога. Пофонемное сравнение, таким образом, бессмысленно. По существу, так можно сопоставлять только слова **одной** фонологической модели (например, *Stunde* и *Brüste*).

Как должна быть построена модель, обобщающая свойства данного языка и позволяющая проводить сопоставление разных языков? Удобной для такой модели единицей построения является слог, а не фонема. Слог, понимаемый как волна sonorности, — естественное и универсальное явление. Пики и впадины sonorности чередуются достаточно регулярно, давая волновой процесс, характерный для всех аспектов деятельности живых организмов.

Сопоставляемые слова совмещаются по слоговым вершинам. Пик sonorности будет обычно впадиной информативности, поскольку в любом языке мира количество гласных фонем не превышает количества согласных. Отрезки между вершинами sonorности — согласные фонемы и кластеры — должны рассматриваться при таком подходе как равноценные, т.е. кластер при подсчетах приравнивается фонеме. Схематически:

St	-	u	-	nd	-	e	-	0
0	-	e	-	rh	-	o	-	bt

РУССКОЕ СЛОВО

В изучаемом аспекте конфигурация русского слова выглядит более простой, чем конфигурация эстонского. В русском языке чрезвычайно велик контраст между различительной способностью гласных и согласных (5/6 гласных фонем и 34/36 согласных фонем по различным теориям). Односложные сочетания гласных отсутствуют; напротив, сочетания согласных весьма разнообразны, вплоть до сочетаний из 4 элементов: *встреча, чванство, убранство* gen.pl. Если, как предложено выше, каждый кластер рассматривать в качестве отдельной дистинктивной единицы, то количество таких единиц будет исчисляться сотнями. На этом фоне контраст ударного и безударного слогов, сам по себе значительный (5/6 гласных фонем в ударном vs. 3/4 в безударном), не меняет принципиально конфигурацию фонологической модели слова, и в наших целях им можно пренебречь.

Начальная позиция для согласных содержит несколько меньшее количество дистинктивных единиц, чем срединная, хотя ограничения здесь не носят принципиального характера. В конечной позиции отсутствуют звонкие, за исключением тех случаев, когда за ними следует сонорный: *жизнь, бодр*.

Таким образом, единственной резко выделяющейся позицией является позиция консонантного ауслаута. Принципиальная схема: (рис.2)

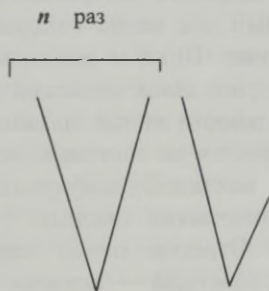
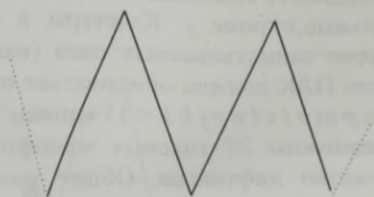


Рис.2. Принципиальная схема движения различимости в русском языке. n больше или равно нулю.

Примеры: $n = 1$: *баран*; $n = 0$: *сон*; $n = 4$: *головоломный*.

В конкретном слове любой отрезок может быть пропущен, и зубец становится неполным, например: *озеро* (рис.3).



о з е р о

Рис. 3. Движение различимости в рус. *озеро*. Пунктиром отмечены нереализованные отрезки схемы (см. рис. 2)

Для нашей темы важно, что в русском языке, в отличие от эстонского, пропуск зубца может быть полным. Это происходит в случае зияния (hiatus): *соотечественник*, *переустроить*, *сарай* pl. См. рис. 4.



с а р а и

Рис.4. Движение различимости в рус. *сарай*. Пунктиром отмечены нереализованные отрезки схемы (см. рис.2)

ЭСТОНСКОЕ СЛОВО

Консонантное начало эстонского слова характеризуется чрезвычайно низкой различимостью. Здесь нейтрализована оппозиция по количеству, включая ее разновидность **сильный ~ слабый** (*b d g ~ p t k*), и отсутствуют палатальные, кроме *j*. Кластеры в анлауте возможны только в подсистеме заимствованных слов (например: *klaas, klass*), которая по теории ПЛК должна описываться отдельно (ср. иначе Hint 1973). Список: *p m v t s l n r j h k* = 11 единиц.

В начальном слоге возможны 27 гласных монофтонгов и неопределимое точно количество дифтонгов. Общее количество дистинктивных единиц — несколько десятков.

Далее различимость продолжает возрастать. Между 1 и 2 гласными возможны все согласные фонемы и довольно значительное количество кластеров — всего порядка 200 единиц. В следующей позиции различимость резко падает: 4 гласные фонемы *i e a u* и дифтонги на *-i* (например, *kaldaid, hooneid* part.pl.) Различительная способность данной позиции сравнима с таковой начальной позиции. Конфигурация: (рис.5)

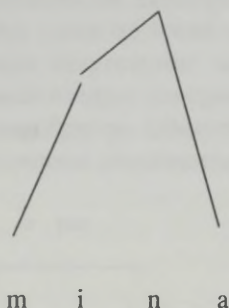


Рис. 5. Движение различимости в эст. *mina*.

В последующих слогах различимость гласной части такая же, как во втором слоге (ср. *niisuguseid* part.pl.) Различимость согласной части ниже, чем во 2 позиции, т.к. сверхдолгота здесь невозможна, а количество кластеров ограничено. Но она выше, чем в анлауте. Конечная позиция не выделяется особо; например, противопоставляются *d* и *t*: *valget* part.sing. vs. *valged* nom.pl. Упрощенная схема: (рис. 6)

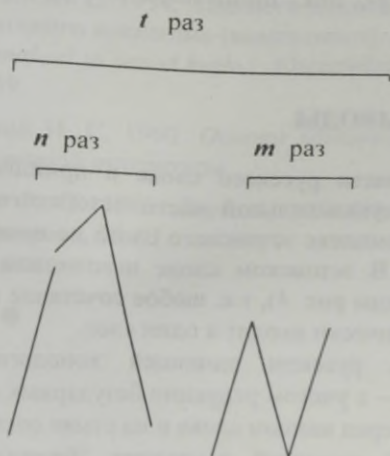


Рис. 6. Принципиальная схема движения различимости в эстонском слове. n больше или равно 1; m больше или равно нулю; t больше или равно 1.

$t > 1$ в сложных словах, например *ajalooteaduskond* ($t = 4$), *magamistuba* ($t = 2$). Рис. 7.

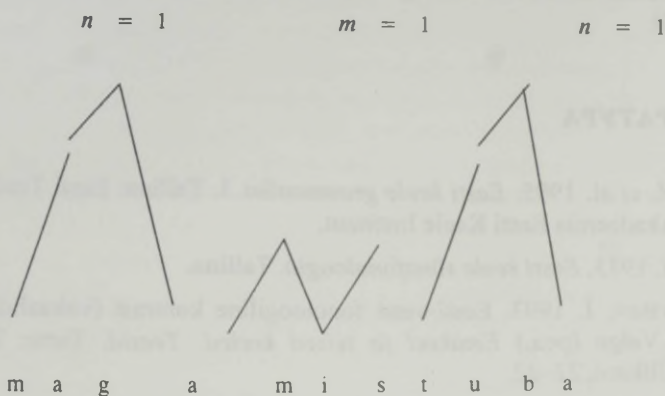


Рис. 7. Движение различимости в эст. *magamistuba*. $t = 2$

Другие примеры многосложных слов (заимствованы из Ereht et al. 1995 и Hint 1973): *mäle - stus - märk*, *tarvi - tamis - juht*, *aegla - semalt*, *laulja - taridele* all.pl., *aednik - kudele* all.pl., *köeta - vatesse* ill.

sing. *kunstnik* - *kudelegi* all.pl., *usa* - *lduslikkusele* all.sing., *kunstlik* - *kusena* ess. sing.

СОПОСТАВЛЕНИЕ И ВЫВОДЫ

Конхигурация основной части русского слова в принципе совпадает с конхигурацией суххиксальной части эстонского слова. Начальный двусложный комплекс эстонского слова не имеет никаких аналогов в русском. В эстонском слове невозможна конхигурация типа *sarai* (см. выше рис. 4), т.к. любое сочетание гласных в эстонском языке автоматически входит в один слог.

Таким образом, в русском единицей хонологического обучения выступает слог — с учетом редукции безударных гласных и сандхиальных явлений перед концом слова и на стыке согласных.

В эстонском такой единицей выступает "бисиллаб" — совокупность ударного и первого заударного слогов, на протяжении которых реализуются все возможные противопоставления гласных и согласных хонем. Остальные слоги имеют ограниченный хонемный состав и присоединяются по правилам простой агглютинации.

При обучении русскому языку эстонцев следует обратить специальное внимание на случаи хиата (*трамваи ~ трамвай, sarai ~ сарай*).

ЛИТЕРАТУРА

- Erelt, M. et al. 1995. *Eesti keele grammatika*. I. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Eesti Keele Instituut.
- Hint, M. 1973. *Eesti keele sõnafonoloogia*. Tallinn.
- Kudrjajtsev, J. 1993. Eesti-vene fonoloogiline kontrast (vokaalid). B. J.Valge (ред.) *Emakeel ja teised keeled: Teesid*. Tartu: Tartu Ülikool, 21–22.
- Кудрявцев Ю. С. 1983. Хонетические ошибки в русской речи эстонцев: Виды, причины и пути устранения. *Русский язык в эстонской школе* 18(4), с.15–19.
- Кудрявцев Ю. С. 1991. Сопоставительная характеристика мягких согласных хонем в сербскохорватском, болгарском, русском и эстонском языках. *Tartu Ülikooli toimetised* 932, 137–148.

Кудрявцев Ю. С. 1994. Хонологическое сопоставление эстонского и русского вокализма (монохтонги). В. R. Pool & J. Valge (ред.) *Emakeel ja teised keeled: Eetkanded*. Tartu: Tartu Ülikool, 251–259.

Трубецкой Н. С. 1960. *Основы хонологии*. М.: Издательство иностранной литературы.

Якобсон Р. О. 1985. Звук и значение. *Избранные работы*. М.: Прогресс, 30–91.

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ КРАТКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ СРЕДНЕГО РОДА В ЗЕРКАЛЕ ЭСТОНСКОГО ЯЗЫКА

Светлана Мельцер
Тарту

Функциональные особенности русских кратких прилагательных среднего рода (КПСР), совпадающих по форме с качественными наречиями на -О (КН) и предикативными наречиями (ПН), неоднократно привлекали внимание исследователей (работы О. С. Ахмановой, В. А. Белошапковой, Л. Л. Буланина, В. В. Виноградова, А. А. Шахматова, М. А. Шелякина и др.). Однако до сих пор не решённым остаётся вопрос о том, являются ли эти языковые единицы многозначными словами или триадами слов-омонимов: *Но то безумие сладко* (КПСР) *мне...* (А. Куприн) / *Он говорил тихим голосом, сладко* (КН) *и нежно улыбаясь.* (А. Толстой) / *Легко, сладко* (ПН) *вольно ходить ей, когда мало почты.* (Ю. Казаков). Как известно, к числу сторонников второго мнения относился В. В. Виноградов, отмечавший: “Чрезвычайно интересно развивается омонимия между тремя категориями: наречием, кратким прилагательным и категорией состояния (предикативным наречием)” (Виноградов 1975: 30). Функциональными омонимами, т.е. совпадающими по звучанию этимологически родственными словами, относящимися к разным частям речи, называет эти слова и О. С. Ахманова (Ахманова 1986): *Море тихо и спокойно* (КПСР) / *Он говорил тихо и спокойно* (КН) / *Тихо и спокойно* (ПН). В то же время КПСР, КН и ПН, как правило, не выделяются как отдельные лексемы в толковых словарях, что создаёт достаточно сложное представление о границах слова. Ряд исследователей (Г. Пауль, А.Н.Савченко) считают являющиеся объектом нашего внимания языковые единицы вариантами одного слова.

В числе критериев разграничения функциональной омонимии в русском языке выделяется наличие в других языках “материально” различных слов, соответствующих русским омонимам; также используется такой критерий, как возможность замены функциональных омонимов синонимичными словами с чёткими показателями принадлежности к определённому лексико-грамматическому классу слов: *тепло 1 — тёплое*, *тепло 2 — по-летнему*, *тепло 3 — жарко*. Выявить эти различия представляется воз-

можным лишь в контексте. Действительно, омонимию и полисемию иногда можно различить путём сопоставления с другими языками: *Такое суждение было странно и неожиданно.* (В.Короленко) // *Niisugune arutelu oli veider ja ootamatu.* (V. Korolenko); *Странно летели его мысли.* (К. Федин) // *Kummaliselt lendasid ta mõtted.* (K.Fedin); *Мне странно слышать это от вас* // *Mul on imelik kuulda seda teilt.* Но такой способ разграничения многозначности и омонимии представляется нам недостаточно надёжным, т.к. и явно полисемантическое слово может переводиться различными лексемами: *вспаханное поле* — *ülesküntud põld*; *магнитное поле* — *magnetväli*; *Певческое поле* — *Lauluväljak*; *широкие поля шляпы* — *laiad kaabu servad*; *заметки на полях* — *märkused raamatu äärtel.*

Таким образом, триады слов типа *сладко, достаточно* считаются то полисемантическими, то омонимичными, но в любом случае они имеют три функциональных статуса: могут выступать в функции КПСР, КН на -О и ПН (категории состояния). Вопрос о том, представляют ли являющиеся объектом нашего исследования языковые единицы формы одного слова или три разные лексемы — это проблема общей теории грамматики, которая должна разрабатывать надёжные критерии для их разграничения. Эстонский же язык позволяет различать эти единицы и подтверждает их полифункциональность.

Напомним, что как в русском, так и в эстонском языке имена прилагательные (omadussõna e. adjektiiv) делятся на качественные и относительные и выступают в двух основных функциях — атрибутивной в препозиции перед определяемым словом и предикативной в постпозиции*. Однако эстонские прилагательные имеют только полную форму: *красивое платье* — *платье красиво* // *ilus kleit* — *kleit on ilus.* При этом следует отметить важный для последующего сопоставительного анализа материала момент: *omadussõna* в функции предикатива, как и в русском языке, может выступать не только в двусоставных предложениях, где они обозначают свойства какого-либо субъекта или объекта, но и в односоставных, где они выражают физиологическое или эмоциональное состояние субъекта, а также состояние окружающей среды (в русском языке их функцию выполняют предикативные наречия): *Mul on külm* // *Мне холодно*; *Väljas on külm* // *На улице холодно*; *Jäi väga vaikseks* // *Стало очень тихо.*

Если в русском языке слова типа *сладко, ужасно, опасно, хорошо* полифункциональны, в связи с чем наблюдаются затруднения в их квалификации и только синтаксическое употребление и

контекст позволяют их разграничить, то в эстонском языке это функциональное различие между прилагательным и наречием выражено формально, что помогает уточнить, в каких функциях в русском языке употребляется та или иная форма.

В эстонской системе качественных наречий (*määrsõna e. adverb*), или наречий образа действия, нет ни одного особого продуктивного типа, аналогичного русским КН на -О. Многие эстонские качественные наречия являются производными и в настоящее время представляют собой застывшие адвербиализованные падежные именные формы: *selgesti, ilusasti, rõõmsalt, nukralt, vaikselt*; имеется достаточное количество и непроизводных наречий, которые переводятся на русский язык как качественные наречия на -О: *kauia — долго, ruttu — быстро, tasa — тихо* (A.Villup, A.Veski etc.). В обоих сопоставляемых языках наречия обычно сочетаются с глаголом или отглагольными формами, реже — с прилагательными, наречиями: —*Tuue!* — *прокричал чрезвычайно уверенный голос господина полковника.* (М.Булгаков) // —*Tasem! Käratas härra polkovniku ülimalt kindel hääl.* (М. Bulgakov).

Таким образом, у КПСР и КН на -О есть общий элемент в значении — признак, но сочетаемость у этих лексико-грамматических разрядов слов различна, а в эстонском языке *adjektiivid* и *adverbid* дифференцированы по форме, что способствует их различению не только на текстовом, но и на лексическом уровне.

С КПСР и КН на -О совпадает по форме особая группа наречий, классифицируемых как предикативные наречия и отождествляемых в ряде работ с категорией состояния (Шелякин 1993: 194): *совестно, грустно, больно, холодно, тихо, морозно.* Предикативные наречия (ПН), являясь особыми синтаксическими дериватами наречий, употребляются только в роли сказуемого и выражают психическое или физическое состояние лица (*Ему больно. Мне грустно.*), состояние природы или окружающей среды (*На улице тихо. В комнате было грязно.*). Как было отмечено выше, в эстонском языке данная группа слов не выделяется в особый разряд слов, но стоит особняком в группе прилагательных (Erelt et al. 1993: 55–59).

Обзор литературы о кратких прилагательных позволяет прийти к выводу о том, что для них характерны не только семантические (обозначение временного признака), грамматические (неизменяемость по падежам, употребление только в форме именительного падежа определяемого существительного), синтаксические (употребление только в позиции предиката), стилистические (использование в основном ограничено рамками книжной речи), но

и функциональные особенности, которые проявляются на уровне контекста и к которым относятся связь КПСР с синтаксической позицией (предикат), наличие в его семантической структуре признака, приписанного предмету извне (оценочным субъектом), способность КПСР выступать в роли усилителя прагматической оценки (Казавчинская 1989). В работе Н. А. Казавчинской убедительно доказывается, что лексико-семантическая зона кратких прилагательных ограничивается выражением разного типа оценки и что предикативная позиция прилагательного интенсифицирует присущие ему оценочные значения, выступая в оценочной и артиклевой функциях. Рассмотрев функции КПСР в русском языке более подробно, мы сможем определить, какие средства выполняют те же функции в эстонском языке.

1. КПСР со значением параметрической оценки передают отклонение от нормы, не устанавливая при этом ценностного отношения между субъектом и предметом:

Письмо, полученное мною недели через две после того, было кратко (КПСР) — *ласковая, но твёрдая просьба не ждать её больше, не пытаться искать, видеть.* (И. Бунин) // *Kiri, mille ma sain umbes paari nädala pärast, oli lühike* (omadussõna) — *lahke, kuid kindel palve teda mitte enam oodata, mitte püüda üles otsida ja näha.* (I. Bunin).

В эстонском языке то же самое значение передаётся при помощи имени прилагательного (omadussõna), и это единственный возможный вариант выражения данного смысла. Ср. в русском языке: **Письмо, полученное мною недели через две после того, было коротким...* — допустимая в данном контексте, но менее экспрессивная форма.

КН на -О, совпадающее по форме с КПСР, переводится на эстонский язык посредством имеющего свои формальные показатели määrsõna: *На обычные вопросы он отвечал кратко* (КН), *точно, не заставляя ждать, но и не забегая, прилично храня своё достоинство и в то же время показывая полную уважительность к личности допрашивающего.* (К. Федин) // *Tavalistele küsimustele vastas ta lühidalt* (määrsõna), *täpselt, laskmata oodata, kuid ka mitte ette rutates, säilitades viisakalt oma väärikust ja samal ajal näidates täielikku aupaklikkust ülekuulaja isiku vastu.* (K. Fedin).

Разграничение совпадающих по форме КПСР и КН на -О происходит не только на интуитивном уровне, обязательно учитываются контекст и синтаксическая позиция, направленность синтаксической связи: мы используем свои знания о том, что наречие обычно относится к глаголу, а прилагательное — к

существительному (в приведённом нами примере — как присвязочный элемент, выступая в функции именной части составного сказуемого). В эстонском языке процесс дифференциации *omadussõna* и *määrsõna* является менее сложным процессом, поскольку каждая из названных частей речи имеет свои формальные признаки.

2. КПСР со значением оценки качеств предмета: внешних, внутренних, причём оценка, выражаемая этой группой прилагательных, будет положительной или отрицательной с долей усиления:

Настроение духа у него было ужасно (КПСР). (М.Булгаков) // *Tema meeleolu oli masendav* (*omadussõna*). (M. Bulgakov). *Лица спутников казались ему глупыми от счастья, и он чувствовал, что его лицо тоже глупо и счастливо* (КПСР), и его бесконечно волновало, что это так. (К. Федин) // *Teekaaslaste näod paistsid talle õnnest rumalad ning ta tundis, et ka tema nägu on rumal ja õnnelik* (*omadussõna*), *ning teda erutas lõpmata, et see nii on*. (K Fedin). — *Потому что голос твой сладок и лицо твоё приятно* (КПСР)! — говорил Соломон. (А. Куприн) // “*Sest sinu hääл on magus ja sinu nägu meeldiv* (*omadussõna*)”, — *räägib Saalomon*. (A.Kuprin).

Отметим, что если усиление оценочного компонента прилагательных в русском языке происходит благодаря краткости формы и постпозиции КПСР, то в эстонском языке значимой в этом отношении является лишь постпозиция *omadussõna*, т.е. в целом прагматический аспект высказывания будет менее экспрессивным.

КН на -О, совпадающим по форме с КПСР, в эстонском языке соответствуют формально отличающиеся от *omadussõna* *määrsõnad*. Общей для адвербов является направленность синтаксической связи: и КН на -О, и *määrsõna* относятся к глаголу, — однако если для эстонского языка контекст в данном случае играет второстепенную роль, то для русского языка он является единственным способом разграничить КПСР и КН на -О:

Она ужасно (КН) *смутилась и замолчала...* (К.Федин) // *Ta kohmetus koledasti* (*määrsõna*) *ja jäi vait...* (K. Fedin). *Я тебя страшно люблю и ужасно* (КН) *ревную*. (И. Бунин) // *Ma armastan sind hirmsasti ja olen õudselt* (*määrsõna*) *armukade*. (I. Bunin).

3. В группу КПСР с оценочно-модальным значением входят краткие прилагательные, которые устанавливают модальное отношение субъекта к высказыванию.

Дело ваше теперь очень опасно (КПСР)... (В. Короленко) // *Teie asi on praegu väga ohtlik* (*omadussõna*) ... (V. Korolenko).

Соответствующее кратким прилагательным среднего рода КН на -О переводится в данном случае при помощи лексемы *ohklikult*, имеющей свой формальный показатель *-lt* и классифицируемой как наречие (*määrsõna*):

Князь заболел в ту же ночь, и заболел *опасно* (КН). (Ф. Достоевский) // *Vürst haigestus samal ööl ja haigestus ohklikult* (*määrsõna*). (F. Dostojevski).

Отметим, что синтаксическая позиция и направленность синтаксической связи КПСР и КН на -О, а также соответствующих им частей речи в эстонском языке остаются прежними. Особый интерес в данном случае представляют конструкции с предикативными наречиями (ПН), совпадающими по форме с КПСР и КН на -О:

Я люблю сидеть низко, — заговорил артист, — с низкого не так *опасно* (ПН) *надать*. (М. Булгаков) // “*Mulle meeldib madalalt istuda*” — *ütles kunstnik*, — “*madalalt pole nii ohklik* (*omadussõna*) *kukkuda*”. (M. Bulgakov).

Следует отметить, что в большинстве случаев и в эстонском языке формы традиционно выделяемых прилагательных и формы прилагательных, передающих физиологическое состояние человека или окружающей среды, совпадают, как в данном случае (*ohklik 1, ohklik 2*), хотя это происходит не всегда: — *Отсюда хорошо видно* // *Siit on hästi näha*. — *Здесь плохо слышно* // *Siin on halvasti kuulda*. На наш взгляд, подобные конструкции представляют особый интерес для методики обучения эстонскому языку как неродному, поскольку довольно частотными для носителей русского языка являются ошибки типа **Madalalt pole nii ohklikult* (*määrsõna*) *kukkuda*. Вероятно, в аналогичных ситуациях в сознании изучающих эстонский язык происходит интерференция аналогичных высказываний с русскими конструкциями **Дат. падеж + предикативное наречие**, передающими состояние человека или окружающей среды; компоненты русской конструкции (предикативное наречие) отождествляются с соответствующими элементами эстонских конструкций (*omadussõna*) — и форма прилагательного наречной формой. Этой ошибки можно избежать, если учитывать наличие в эстонском языке особой группы прилагательных, традиционно используемых в конструкциях, соответствующих **Дат. падеж + предикативное наречие** (совпадающее по форме и с КПСР, и с КН на -О).

Помимо оценочных, КПСР могут выполнять артиклевые функции (Казавчинская 1989). К артиклевым функциям относятся:

1. Общеназывная функция КПСР, когда вместо имени существительного выступают местоименные слова и КПСР характеризуют нечто неопределённое:

Плохо (КПСР) *то, что он иногда внезапно смертен, вот в чём фокус.* (М. Булгаков) // *Halb* (omadussõna) *on see, et vahel tabab surm teda ootamatult, selles see nali ongi.* (М. Bulgakov). *И тебе не кажется, что это опасно?* (КПСР). (К. Федин) // *Ja sulle ei tundu, et see on julm?* (omadussõna). (К. Fedin).

Соответствующие прилагательным наречия в эстонском языке и при выполнении этой функции характеризуются особыми формантами. Синтаксическая зависимость КПСР ~ *omadussõna* и КН на -О ~ *määrsõna* от других членов предложения остаётся прежней.

Позади колонны вели коней: Васильева — в богатом чепраке и в персидском седле — и Михайлова разбитого мерина, оседланного худо, плохо (КН). (А. Толстой) // *Orjad talutasid taga hobuseid: Vassili oma uhke vaiba ja pärsia sadulaga ning Mihhaila lonkavat, kehvalt-viletsalt* (*määrsõna*) *ruuna.* (А. Tolstoi). *Я считала себя тогда жестоко* (КН) *наказанной за то, что не нашла сил ожидать вас или пойти за вами...* (К. Федин) // *Ma pidasin end tookord julmalt* (*määrsõna*) *karistatuks selle eest, et ma ei leidnud jõudu teid oodata või teile järele minna ...* (К. Fedin).

Наблюдаемые нами закономерности в соответствиях между эстонским и русским языком не нарушаются при анализе текстов, в которых КПСР выполняют актуализирующую и классифицирующую функции (термины Н.А. Казавчинской):

2. Актуализирующая функция: КПСР актуализируют предикат и его рематическое значение.

Бледно (КПСР) *было его лицо, губы — точно яркая алая лента; волнистые волосы черны иссиня...* (А. Куприн) // *Tema nägu oli valge* (omadussõna), *huuled kui helepunane lõng, käharad juuksed sinjakmustad...* (А. Kuprin).

В переводах на эстонский язык части речи, соответствующие КН на -О, имеют свои формальные показатели:

Пепельный лунный свет ... заливал половину палатки, бледно (КН) *озаряя лицо Дроздова.* (Ю. Бондарев) // *Tuhahall kuuvalgus voolas üle poole telgi, valgustades kahvatult* (*määrsõna*) *Drozdovi nägu.* (J. Bondarev).

Однако в русском языке при выполнении актуализирующей функции КПСР, не изменяя своей синтаксической зависимости от имени существительного, находятся в препозиции по отношению к

определяемому слову. Позиция *omadussõna* в данных ситуациях не изменяется.

3. КПСР выполняют классифицирующую функцию в тех случаях, когда субъект или предмет имеют определение, выраженное словами: *такой, какой, всякий, подобный, каждый, аналогичный*.

Такое суждение было странно (КПСР) *и неожиданно* (КПСР). (В. Короленко) // *Niisugune arutelu oli veider (omadussõna) ja ootamatu (omadussõna)*. (V. Korolenko).

И в данном случае функции КПСР при переводе на эстонский язык выполняют прилагательные (*omadussõnad*), функции качественных наречий на -О — *määrsõnad*, а в значении категории состояния выступает группа *omadussõna*, которую представляется возможным выделить в особый класс слов:

Странно (КН) *летели его мысли*. (К. Федин) // *Kummaliselt (määrsõna) lendasid ta mõtted*. (K. Fedin).

Она увидела его, когда он неожиданно (КН) *появился крайним в цепи и быстро пошёл с людьми, ни разу не оглянувшись*. (К. Федин) // *Ta nägi teda jälle, kui mees ootamatult (määrsõna) äärmisena ahelikku asus ja kordagi taha vaatamata kiiresti inimestega kaasa minema hakkas*. (K. Fedin).

Мне странно (ПН) *слышать это от вас* // *Mul on imelik (omadussõna) kuulda seda teilt*.

Таким образом, в целом можно сказать, что:

— при разграничении функций КПСР и совпадающих с ними по форме КН на -О и ПН необходимо учитывать контекст и синтаксические связи, их направленность, синтаксическую позицию перечисленных языковых единиц;

— перевод служит вторичным средством дифференциации КПСР / ПН и КН, поскольку в эстонском языке эти части речи имеют свои собственные формальные показатели, что можно объяснить морфологическими особенностями эстонского языка как языка агглютинативного типа;

— выделенные функции кратких прилагательных среднего рода в эстонском языке выполняют имеющие только полную формы прилагательные (*omadussõnad*), вследствие чего переведённые с русского языка конструкции обладают более слабо выраженной экспрессивной окрашенностью;

— интерференция конструкций, передающих физическое или психическое состояние лица, а также состояние природы или окружающей среды в сопоставляемых языках, объясняет

происхождение некоторых ошибок в речи говорящих на эстонском/русском языке как неродном.

ЛИТЕРАТУРА

- Ахманова, О. С. 1986. *Словарь омонимов русского языка*. Москва: Русский язык.
- Виноградов, В. В. 1975. *Исследования по русской грамматике*. Москва: Наука.
- Казавчинская, Н. А. 1989. *Функции кратких и полных форм прилагательных в позиции предиката в современном русском языке*. Дисс. на соискание степени канд. фил. наук. Ленинградский пед. ин-т им. А. И. Герцена.
- Шелякин, М. А. 1993. *Справочник по русской грамматике*. Москва: Русский язык.
- Erelt, M. et al. 1993. *Eesti keele grammatika II*. Tallinn: Eesti TA Keele ja Kirjanduse Instituut.

РУССКОЕ ТРИЕДИНОЕ ИМЯ В ЯЗЫКЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Юлия Правда
Воронеж

Каждый народ имеет свой именник, являющийся результатом многовекового развития языка данного народа в тесной связи с развитием общества; использование имен в устной и письменной речи подчиняется правилам речевого этикета, который у каждого народа тоже свой, отличающийся от речевого этикета других народов. Русский речевой этикет, сформировавшийся за годы советской власти на основе этикета предшествовавших эпох, предписывал для именования 3-го лица в публицистическом стиле речи использовать следующие формулы, включающие компоненты личного триединого имени:

1) имя+отчество+фамилия; 2) товарищ+фамилия; 3) имя+фамилия; 4) имя + отчество; 5) фамилия; 6) имя (чаще в полной форме) — и их графические варианты (И. + О. + фамилия; И. + фамилия; И. + О. и др.).

В отборе и употреблении этих формул и их вариантов обнаруживались особенности, определяемые, помимо жанра текста, переменными речевыми ситуациями, в которых играют роль дифференциальные признаки коммуникантов (возраст, образование, воспитание, социальное положение, профессия и др.), симметричность — асимметричность ролевой ситуации (равенство — неравенство по возрасту, служебному положению, социальному статусу лиц, вступивших в контакт), учет степени знакомства партнеров, официальности — неофициальности обстановки, характера взаимоотношений общающихся и др. При использовании указанных выше речевых этикетных формул именования 3-го лица в средствах массовой информации большую роль играли признаки не только коммуникантов (автора статьи или ведущего радио- или телепередачи — и слушателей или зрителей, кому адресована данная статья или передача), но и дифференциальные признаки лиц, о которых идет речь (возраст, профессия, образование, социальное положение и др.) в их отношении к тем же признакам адресата и адресанта речи.

Изменения в социально-экономической ситуации в России, произошедшие в последнее десятилетие, коснулись в языке средств

массовой информации прежде всего этикетных формул именования 3-го лица, наиболее часто там используемых. Наши наблюдения за употреблением личного триединого имени в центральной и областной (воронежской) печати, на радио и телевидении (1985–1996 гг.) выявили следующее.

Самое заметное изменение в именовании 3-го лица с помощью компонентов личного имени — это, с одной стороны, резкое сужение применения формул “имя + отчество + фамилия” и “имя + отчество”, полное вытеснение формулы “товарищ + фамилия”, а с другой — экспансия формулы “имя + фамилия”, использование которой еще несколько лет назад было ограниченным, зависело от возрастных, социальных и других признаков именуемого (по имени и фамилии называли преимущественно артистов, художников, спортсменов, молодых людей рабочих профессий, комсомольских работников, студентов и школьников). Если в середине 80-х годов подпись под портретом бородатого ветерана труда в газете “Правда” (*Иван Сидельников*) воспринималась как нарушение речевого этикета, если еще 8–10 лет назад невозможно было бы прочитать в газете, а 3–4 года в титрах любой телепередачи: *Тимур Гайдар, министр обороны РФ Павел Грачев, Александр Лебедь* и т.п. — то в настоящее время эта формула употребляется по отношению к любому лицу без всяких ограничений — от ребенка в детсаду до его деда, от безработного до президента. В “Комсомольской правде” от 27 сентября 1996 года читаем: “Люди, которые нас удивили: *Михаил Лапшин, Виктор Черепков, Николай Егоров, Агафья Лыкова*”. Обозначают эти имена соответственно председателя Аграрной партии России, главу городской администрации Владивостока, главу администрации Краснодарского края и легендарную полуграмотную отшельницу, живущую в Саянских горах (всем им за 50 лет).

В распоряжении авторов текста есть определенный набор средств именования 3-го лица. Например, в газете “Культура” от 7 сентября 1996 года использованы формулы: “имя + фамилия” — около 200 раз, “имя + отчество + фамилия” — 16 раз, “имя + отчество” — 9 раз, “имя” — 8 раз, “фамилия” — около 50 раз. Интересно проследить, в каких случаях употребляются в газете применяемые редко формулы.

Полный вариант формулы “имя + отчество + фамилия” использован в юбилейных статьях (*Сергей Михайлович Харламов, Дмитрий Дмитриевич Шостакович, Аркадий Исаакович Райкин, Галина Всеволодовна Баринова, Мариам Ароновна Игнатьева*), в некрологе (*Владимир Михайлович Блок*), при назывании бывшего

учителя бывшим учеником (*Иосиф Аронович Шиндель*), при именовании руководителя (в прошлом) учебного заведения и министра (тоже в прошлом) (*Александр Васильевич Свешников*, *Николай Яковлевич Сычев*), в сообщении о вручении высокой награды заслуженному театральному деятелю (*Борис Александрович Львов-Анохин*), в передовой статье, посвященной открытию книжной ярмарки ("*Со стендов издательства "Воскресенье" смотрит Александр Сергеевич Пушкин*"). Графический вариант формулы "имя + отчество + фамилия" отмечен в названиях учреждений (*институт им. С. Г. Строганова*, *Драматический театр им. А. В. Луначарского*), при упоминании ректора Киевско-Могилянской академии (*В. С. Брюховецкий*), автора литературного произведения (*по-весть А. С. Пушкина "Капитанская дочь"*), докладчика на научной конференции ("*Этот вопрос поставил в своем докладе "Стилистические проблемы библейского перевода "С. С. Аверинцев"*", а также по отношению к "яроостнейшему богоборцу *В. И. Ленину*", *Г. Г. Котовскому* — "индологу, сыну знаменитого красного командира *Г. И. Котовского*". Как видим, эта формула (в полном и графическом вариантах) применяется в разных ситуациях, но чаще всего по отношению к заслуженным, уважаемым людям, пришедшим к своему юбилею или ушедшим из жизни, а также по отношению к жившим ранее широко известным людям. В анализируемом номере газеты помещена, кроме того, информация о присвоении почетного звания и о награждении группы деятелей искусств орденом "За заслуги перед Отечеством" IV степени, в ней приводится текст указа Президента Российской Федерации *Бориса Николаевича Ельцина*, относящихся к официально-деловому стилю, где использована формула "фамилия + имя + отчество".

Формула "имя + отчество" используется обычно в публикациях, посвященных одному лицу, после других формул. Так, "имя + фамилия" в юбилейной статье "Люблю предрассветный час..." употребляется 3 раза (*Сергей Михайлович*), фамилия — 3 раза (*Харламов*), но в начале статьи дается полная форма имени (*Сергей Михайлович Харламов*). Исключение составляет именование *Иосиф Виссарионович* (в другой публикации) в вопросе журналиста П. Сиркеса: "*А митинг, где старушки, ветераны сжигают в дряхлых руках портреты любимого Иосифа Виссарионовича, при котором был порядок?*" (в тексте вопроса включены элементы несобственно-прямой речи старушек).

Формула "имя" применена в анализируемом экземпляре газеты по отношению к четырем лицам. В юбилейной статье о *Галине*

Всеволодшне Бариновой прославленная скрипачка названа Галей, когда автор пишет о ее детских годах: *“На семейном совете решили, что Гале надо учиться у кого-нибудь из больших музыкантов”*. В очерке “Сестра милосердия” о человеке искусства, обратившемся к православной вере, употребляется только имя молодой героини в разных формах (*Таня, Татьяна*). В другой публикации (“На безымянной высоте”) автор вспоминает о композиторе, 40 лет писавшем музыку для кино, — *Вениамине Баснере*. Он использует в основном именование *Баснер* (9 раз) и имя *Веничка*: *“Я уверен, что нельзя найти человека, которому Веничка, как все его ласково называли, сказал хоть бы одно резкое слово”*. В заметке “Открытый финал. Госпожа удача” автор знакомит читателя с молодой артисткой *Кариной Дымонт*, о которой в конце статьи пишет: *“Не случайно же пьеса Кокто имеет открытый финал. Для Лиан и для Карины”*. Таким образом, автор статьи по имени называет очень молодых, но уже сказавших свое слово в искусстве лиц.

Фамилия при упоминании 3-го лица обычно заменяет формулу “имя + фамилия” и часто употребляется без приложения: *“Меня, например, возмутило недавнее заявление бывшего помощника Коржакова Стрелецкого (того, который допрашивал Евстафьева с Лисовским), в котором тот пишет...”*. Еще пример: *“Лебедь хорохорился, Черномырдин темнил, Ельцин держал паузу”*. Один раз в газете употреблена формула “господин + фамилия” при упоминании вице-мэра Москвы (г-н Шанцов).

Соотношение разных формул именования 3-го лица, выявленное в газете “Культура”, сохраняется и в других газетах. Так, в газете “Российские вести” (издание Администрации Президента Российской Федерации) от 3 октября 1996 года использованы формулы: “имя + фамилия” (62 раза), “фамилия” (29 раз), “имя + отчество” (5 раз). Именование по имени не использовано ни разу. В этом номере газеты дважды употреблена фамилия в сочетании с “господин”: *“Поэтому попытку президента банка Ю. Агапова свалить на нас все свои беды считаю некорректной. Но об этих фактах господин Агапов почему-то предпочитает умалчивать в своих многочисленных интервью прессе... Словом, господину Агапову не стоило бы торопиться с заявлением о полном контроле над деятельностью комбината”*. Слово “господин” здесь — средство выражения неодобрительной оценки президента банка. В газете “Труд” от 3 октября 1996 года использованы формулы: “имя + фамилия” (93 раза), “фамилия” (11 раз), “имя + отчество + фамилия” (5 раз), “имя + отчество” (8 раз), “имя” (Витек), употребленное заключенным в следственном изоляторе (1 раз).

Что же касается именования 3-го лица в теле- и радиопередачах, то там тоже господствует формула “имя + фамилия”, вытеснившая из титров в телепередачах формулу “имя + отчество + фамилия”, широко применявшуюся там еще 3–4 года назад. Однако при именовании 3-го лица в его присутствии на телевидении используется нередко и формула “имя + отчество + фамилия”, когда ведущий представляет лицо телезрителям, но часто используется и формула “имя (полное или краткое)”, если имеется в виду сравнительно молодой человек (30–40 лет), особенно если он артист, участник “игровых” телепередач.

В областных (воронежских) газетах и на местном радио и телевидении процесс вытеснения полной формы триединого русского имени именовани^{ем} по имени и фамилии проходил медленнее, чем в центральных средствах массовой информации. В студенческих же газетах Воронежа до сих пор преподавателей и сотрудников вузов именуют, как и раньше, по имени, отчеству и фамилии, хотя и на страницы вузовских многотиражек “прорывается” в отдельных случаях именовани^е по имени и фамилии. Так, в газете “Воронежский университет” от 4 октября 1996 года таких случаев было четыре (при 29 случаях применения формулы “имя + отчество + фамилия” и 15 случаях использования формулы “имя + отчество”).

Зародившись в средствах массовой информации не без влияния западноевропейской и американской традиции, где принято именовани^е по имени и фамилии, экспансия формулы “имя + фамилия” коснулась и научно-популярного и отдельных жанров научного стиля. Официально-деловой стиль в рассматриваемом аспекте не претерпел больших изменений, если не считать устранения слова “товарищ” из формулы официального характера “товарищ + фамилия”, использовавшейся в некоторых жанрах этого стиля, и эпизодического употребления “господин” в сочетании с фамилией в среде бизнесменов, предпринимателей, банкиров. Слово “господин” не вошло пока прочно даже в формулы обращения. Так, несколько лет тому назад на вопрос тележурналиста, как к нему обращаться — “товарищ Ельцин” или “господин Ельцин”, Борис Николаевич ответил: *–Товарищ Ельцин уже не надо, господин Ельцин — тоже не надо. Обращайтесь ко мне “Борис Николаевич”.* В газете “Московские новости” от 28 февраля 1993 года была помещена заметка об итогах социологического опроса в Москве “Как вас теперь называть?”. В ней написано, что 22% москвичей по-прежнему предпочитают обращение “товарищ”, 21% — гражданин, 19% — “мужчина”, “женщина”, 17% — “сударь”, “сударыня”, и

только 10% — “господин”, “госпожа”. Автор заметки пишет: “Эта странная смесь граждан, мужчин, сударей, женщин, товарищей и господ — отражение жизни, утратившей определенный образ. Меняющаяся на глазах система ценностей, тяготы повседневного быта, неизжитые социалистические предрассудки и вызывающие разочарование новые мифы вынуждают москвичей тревожно искать хоть какие-то опоры в потерявшем устойчивость мире”. Едва ли через 3 года итоги социологического опроса были бы иными. Формулы именования 3-го лица в языке средств массовой информации, как показывают наши материалы, еще более, чем формулы обращения “противятся” включению в них слова “господин”, приобретшего в русском языке в советскую эпоху стойкую отрицательную окраску и обозначающего бар, состоятельных людей, обладающим властью, каковыми россияне в массе своей себя не считают. Если это слово все-таки изредка употребляют — то, как правило, с определенной стилистической целью, для выражения иронии, неодобрения по отношению к именуемому. Например, в газете “Культура” от 5 октября 1996 года в статье “Хороший ресторан кинозалу не помеха” читаем: “Относясь с полным уважением к господину Шмыреву как к теоретику, критику, толковому человеку, считаю, что организатор он никакой... Только в одной России 1100 неработающих пенсионеров — членов союза. Господа, которые живут в Москве, совершенно не представляют, как живут их коллеги — кинематографисты в Новосибирске, Владикавказе, на Дальнем Востоке...”.

В настоящее время место выпавшей из речевого этикета (при именовании 3-го лица) формулы “товарищ + фамилия”, широко употреблявшейся десятилетие назад в официальных ситуациях, заняла формула “имя + фамилия”, с которой конкурирует формула “фамилия”. Сохранение слова “товарищ” в составе формулы обращения в речи определенных слоев российских граждан не препятствовало устранению этого слова их формул именования 3-го лица, как и использование слова “господин” в формулах обращения некоторыми группами российского населения пока не вызвало широкого вхождения этого слова в формулу вежливого именования 3-го лица. Формула “имя + фамилия” взяла на себя в средствах массовой информации и функцию формулы “имя + отчество + фамилия”. Сохранение там в определенных случаях последней формулы имеет поддержку в продолжающемся использовании в деловых документах (паспортах, удостоверениях личности, ценных бумагах и др.) трехкомпонентного русского имени, состоящего из имени (в узком смысле этого слова), отчества и фамилии.

Наш анализ показал, что представляемый современным речевым этикетом, находящимся в стадии становления, определенный набор формул именования 3-го лица дает возможность журналистам проявлять мастерство в его применении, и эту возможность некоторые из них используют. С другой стороны, наблюдения над употреблением компонентов триединого русского имени в формулах именования 3-го лица выявили причудливое взаимодействие внутренних и внешних стимулов развития русского языка в формировании данного фрагмента речевого этикета, что представляет научный интерес для социолингвистики. Развитие российского общества в последнее десятилетие пошло как бы вспять, а язык, речевой этикет, не пошел вспять, реагируя на изменения в обществе по-своему, не так, как ожидалось.

ОБРАЗ ГОВОРЯЩЕГО В ДИАЛЕКТНОМ ТЕКСТЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Ольга Ровнова
Москва

В современной русской диалектологии существуют три направления изучения территориальных разновидностей русского языка: структурное, функционально-структурное и коммуникативное (Гольдин 1991). **Структурное направление**, продолжающее классическую линию сравнительно-исторического языкознания, связано с Московской диалектологической школой и именем Р. И. Аванесова. Исходным понятием структурной диалектологии является понятие диалектного различия, на котором базируется теория лингвистической географии. Практическим результатом применения теории лингвогеографии к исследованию русских говоров стал капитальный труд — Диалектологический атлас русского языка, два выпуска которого — “Фонетика” и “Морфология” — опубликованы соответственно в 1986 и 1989 гг.

Исходным теоретическим принципом **функционально-структурного** направления диалектологии является признание единства структурного и функционального начал в языке. Для этого направления характерно особое внимание к развитию диалектного явления и диалектной системы, его интересуют современные процессы в диалектной речи, соотношение внутренних и внешних факторов развития диалектов, воздействие на них литературного языка, показания языкового сознания носителей диалекта. В функционально-структурной диалектологии системный подход к исследованию речи соединен с социолингвистическим. Это направление разрабатывается в трудах Саратовской школы диалектологии (работы Л. И. Баранниковой и ее последователей).

Наименее разработано третье, **коммуникативное направление** диалектологии, в котором диалект рассматривается как особый тип речевого общения с присущими ему специфическими коммуникативными средствами. Главный источник коммуникативного исследования диалектов — диалектная речь, основная направленность — функциональный и когнитивный анализ. Изучение диалектов в коммуникативном аспекте имеет много общего с изучением устной городской литературной и нелитературной речи. Важно отметить, что именно это направление впервые вовлекает в

сферу изучения диалектный текст как самостоятельный объект лингвистического описания, а также ставит задачу исследования функционально-стилистической дифференциации диалектной речи.

Тезис о стилевой неоднородности диалектной речи в настоящее время не вызывает сомнений. Среди функционально-коммуникативных стилей диалекта особое место занимает народно-поэтический стиль, который не тождествен стилю устной народной поэзии, “языку фольклора”, поскольку служит прежде всего целям коммуникации (Мартынова 1991). Из критериев выделения этого стиля назовем некоторые, существенные для темы настоящей статьи: определенная тематическая приуроченность (рассказы о памятных событиях жизни, о том, что дорого говорящему); сильная эмоциональная нагруженность всего текста и его отдельных элементов; наличие идентичных языковых структур, несущих художественную нагрузку, в языке фольклора.

Основным жанром, в котором реализуется народно-поэтический стиль, является, по-видимому, жанр устных мемуаров. Во всяком случае, на магнитофонные кассеты собирателей чаще всего попадают диалектные тексты именно этого жанра. Они характеризуются многими замечательными свойствами. Поразительна прежде всего сама способность малограмотных, а часто и вовсе неграмотных деревенских старух произносить длительные монологи — монологи, которые отличаются плавностью, хорошим построением, в которых редки столь обычные для речи горожан самоперебивы и паузы хезитации (Пауфошима 1989). В диалектном тексте данного жанра используются средства художественной выразительности: образные сравнения, метафоры, пословицы, поговорки, фразеологизмы, экспрессивные синтаксические фигуры, ритм, рифма, — то есть слово выступает в его эстетической функции. Наконец, тексты обладают сильным эмоциональным воздействием: они эмоционально насыщены настолько, что заставляют воспринимающего их сопереживать в ситуации не только непосредственного общения с говорящим (что естественно, поскольку вербальное воздействие на слушателя усиливается невербальным — мимикой, жестами), но и опосредованного — при прослушивании магнитофонной записи монолога незнакомого лица и просто чтении “молчащего” опубликованного текста. Эти свойства позволяют рассматривать тексты данного жанра как эстетически значимый объект и делают правомерным введение по отношению к созданным на диалекте устным мемуарам понятия “образ говорящего”, которое соотносимо с привычным литера-

туроведческим понятием “образ автора” по отношению к текстам художественной литературы.

Литературоведческий подход к тексту предполагает выявление образа автора и авторской позиции через особенности структуры текста (прежде всего через сюжет, композицию и систему образов художественного произведения); лингвист с той же целью обращается к собственно языковым категориям. В настоящей статье мы пытаемся взглянуть на устные мемуары как на эстетически значимый текст и, по возможности сочетая оба подхода, представить типическими образ говорящего, как он проявляется через словесную ткань, тематику и структуру созданных на диалекте речевых произведений.

Считаем уместным предварить анализ несколькими замечаниями об источниках диалектных текстов и критериях отбора информантов. Материалом для наблюдений являются тексты севернорусского диалектного ареала, записанные автором во время экспедиций (ручные записи, а также расшифрованные с магнитофонных кассет), магнитофонные записи диалектной речи того же ареала из фонотеки отдела экспериментальной фонетики Института русского языка имени В. В. Виноградова Российской академии наук, тексты, опубликованные в Русские народные говоры 1991; 1997, отдельные иллюстрации Архангельского областного словаря.

В диалектологии выработаны определенные критерии отбора информантов, речь которых записывается на магнитную ленту. Помимо биографических данных (местный уроженец, человек пожилого возраста, не покидавший надолго родных мест), имеет значение степень сохранности в речи информанта архаичных диалектных черт, качество его дикции и, что для нас особенно важно, его способность к развернутому монологическому высказыванию. Такой подход к сбору диалектного материала позволяет утверждать, что привлеченные к анализу устные мемуары записаны от информантов не просто говорящих на диалекте, а талантливо говорящих.

Большинство информантов — женщины. Значительная часть их родилась в первые два десятилетия нашего столетия, а это значит, что на их судьбах отразились самые трагические события истории России двадцатого века: гражданская война, насильственная коллективизация, раскулачивание, война 1941–1945 гг. ... Для более полного понимания диалектных текстов необходимо иметь в виду и эту нелингвистическую информацию.

Три темы составляют тематическое ядро устных мемуаров и содержание жизни говорящего: труд, любовь, дети. Труд крестьян

нина всегда и везде тяжелый труд, а женский тем более. “Благородная привычка к труду” — коллективная типичная черта авторов текстов. Для рассказов о прожитой жизни в целом и о крестьянской работе в частности характерно сочетание фактуальной информации с экспрессивно-оценочной: *сколько горя перенесёно, всё роботано; робь и робь, день и ночь робь; сами пахали, я и пахала, и боронила, и запрягала, и в лес ездила — всё, матушка, сама делал, всё делала, мужское и женское, всё сама, матушка, делала; после семи классов робить начала, да не сыпала досыту, вот и радикулит*. Симпатии и антипатии говорящего к другим людям определяются их отношением к труду, ср. положительную оценку *Он мастеровой, вымастерил дом, опушил; Она трудница, много трудилась; Красён ишо робить-то!* (похвала мужу) с отрицательной *Она роботы век не рабливала, только преснищу знала да вышивку; Не хотел ницёо робить, не рабливал, ницёо не рабливал, век роботы-то не рабливал*. Из этих примеров следует, что для выражения авторской оценки в диалектной речи используются средства разных уровней языка: лексического (оценочная лексика) и грамматического (многократные глаголы с частицей *не* в сочетании с лексическими усилителями отрицания). При выражении отрицательного отношения к лентяям говорящий может использовать прием гиперболы: *Она одинацатой год живеё, банюшки не тапливала, ребят не мывала да водушки не нашивала; 10 лет ызба не вымывана, 20 лет и бук не буциван — бельёо виш не стирано*.

Обобщенная характеристика материнской доли выражена пословицей *Детей растить не шею толстить — походя наеишься, стоя выспишься*, записанной в Лешуконском районе Архангельской области.

Приведем фрагмент вошедшего в Русские народные говоры 1997 текста из Смоленской области, который интересен во многих отношениях. В нем представлена типичная судьба крестьянской женщины, выражено философское отношение говорящего к жизни — незлобивость, мудрое примирение с судьбой, которое и дает силы продолжать жить. Композиционную завершенность фрагменту придает итоговая философская сентенция. Этот короткий отрывок показывает богатство выразительных возможностей диалектной речи и языковую талантливость говорящего (эстетически значимые средства — наиболее композиционно важные, выражающие авторскую позицию и экспрессивно нагруженные — выделены курсивом):

Батяка помёр, остались с мачехою. Вот так живу, жила. Два брата и мачеха была. Ну браты... один уже больше в армию пошёл, етый стал учиться тута счетоводом. Опять я *одна лобовозь* [тот, кто "везет" все хозяйство]. Замуж зайшла. Только годов тут пять каких, не более пяти [прожила с мужем], троих детей нажила, да ещё двое — третьего уже без его родила: в положении осталася. Опять война. *И с тых пор и всё одна, и одна, и одна. И с топором, и строить, и косить, и возить — всё одна, и сейчас одна. И сейчас —* загорóду городí *одна: никого нету.* Вот такая моя и жисть склалася. Что больше могу сказать? А теперитка, правда, ну трóху [немного] колхоз ещё не бросает, во, помогаеть, не буду говорить. И государство, пенсию уже дают. Сразу давали немножко, а теперь уже прибавили. С нового году уже семьдесят рублей получаю. Ну, *нельзя Богу грешить*, и уже во сейчас троху, говорить, здоровья уже нету, да и годы ж уже. *Это с одиннадцатого году — сколько ж можно? Уже поработала. Мне никто не косанул. Где что надо строить — сама, с топором у дрóвы* [за дровами] — *сама и всё дак сама, и с косою.* Дак во нонечи ещё *первый годочек* уже мне невмочь — продала корову, осталась без коровы, а то ещё всё тянулася с коровою, корову держала. Ну вот, такая моя и жисть сложилася. *Добра не видала, а работать работала — Боже мой!* Хватила. А сейчас во болить всё, а *жить надо, делать надо. Что ты будешь делать. Что ты будешь делать — от горя, знать, не умрешь.* (Записано А. Астаховой в 1988 г. от Екатерины Софроновны Купреевой, 1911 года рождения.)

Этот небольшой по объему фрагмент насыщен многими экспрессивно-выразительными фигурами речи. В нем использованы различные виды повторов — лексические (повтор ключевых слов *одна, сама, никто не*), морфологические (*с топором* и *с косою*), синтаксические (в частности, полисиндетон *И с тых пор и всё одна, и одна, и одна. И с топором, и строить, и косить, и возить — всё одна, и сейчас одна*, синтаксический параллелизм *жить надо, делать надо*, синтаксический параллелизм в сочетании с эллипсисом *где что надо строить — сама, с топором у дрóвы — сама, стык что ты будешь делать*); риторические вопросы, восклицание; в продолжение лейтмотива текста — тяжкий труд без помощников как своеобразная литота использован глагол много-актного способа действия *не косанул*.

Приведем еще примеры выразительных средств языка, используемых авторами диалектных текстов: это сравнения (*клюквы много сей год, как бусы насыпано; болели в оспе, как курица* *исклевала всё лицо; тридцать было домов сгорело о сенокосе, вся*

деревня как новина выжжена была), пословицы и поговорки (как Крещение прошло, запрещение пошло; летом не припасёшь — зимой не принесёшь; каждому свои сопли солоны; была не ражá, а вышла два разá [была некрасивой, а дважды выходила замуж]; худая свинья дак в Велико говíньне кашляет; с осени-то воробей богат!), сентенции (про задне помним, а про передне не знам — о прошлом и будущем; я цыганов не боюся: счастья не дадут, горя не отнимут), гиперболы (не эка бы была, конём не заедёшь, когда силы есть, от хорошего коня убежала бы; не роспалишь глаз, вот скоко комаров да мошки) и литоты (и есть никто, и звать никак; моя родня горелой пышки не принесёт; она мухи с себя не сгонит, смирёна такая), фразеологизмы (нищё не делала, палец о палец не колону́ла; уж тёмно, ткни в глаз) рифма (не знаю моли́ца, не знаю клони́ца; отломают вересíнку, вересинка — святая лесинка; комары да мошки огладили все ножки; горлом не пыхаю, носом не ды́хаю; наша-то жи́ра худа, одна рубаха-перемы́ваха).

В заключение сделаем несколько замечаний о композиционных особенностях устных мемуаров. Автор часто дает “избыточную” для развития сюжетной линии информацию (а это нарушает один из постулатов построения художественного текста), которая, тем не менее, никогда не уводит его от основной сюжетной линии повествования. Эта избыточная информация связана с тем, что можно по аналогии с литературным произведением назвать “системой образов” мемуаров. В них много эпизодических лиц, второстепенных персонажей, которые не участвуют в описываемом событии, но наделяются именем, характеристикой, портретной деталью: *Пошли с Васильём, с войны приходил из Москвы он, в Москве служил-то, на прожекторном заводе, кривой на один глаз видел.* “Населенность” текста второстепенными персонажами, как и детально описываемое место действия, его обязательная временная привязка (обычно относительно фактов частной жизни говорящего), — реализует авторскую интенцию на достоверность сообщаемых фактов. Это свидетельствует также о тесной связи говорящего со своим социумом, с деревенским “миром”. Той же цели служит концовка мемуаров — необходимый структурный элемент диалектного текста, являющийся не только сигналом исчерпанности сюжета, но и средством выражения авторской оценки. Эта оценка может быть эмоциональной, нравственной, а может носить и характер обобщения: конкретный факт из жизни говорящего оценивается им как типичный, что связано с особенностями общинного сознания старшего поколения русской деревни (Ровнова 1997).

Наши наблюдения подтверждают, что диалектные тексты, относящиеся к жанру устных мемуаров, строятся по эстетическим законам. В этом проявляется удивительный талант их авторов.

ЛИТЕРАТУРА

- Гольдин, В. 1991. Парадигмы диалектологического знания и проблема языковой личности. В *Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики I*. Москва, 130–140.
- Мартынова, С. 1991. Народно-поэтический стиль диалекта как стиль функционально-коммуникативный (на материале старожильческих говоров Томской области). В *Координационное совещание по проблемам изучения сибирских говоров кафедр русского языка вузов Сибири, Урала и Дальнего Востока. Тезисы докладов*. Красноярск, 73–75.
- Пауфощима, Р. 1989. Житель современной деревни как языковая личность. В *Язык и личность*. Москва, 41–48.
- Ровнова, О. 1997. Грамматическое лицо в диалектной речи: говорящий и социум. В *Фонетика. Грамматика. Семантика: К 70-летию Л. Л. Касаткина*. Москва, в печати.
- Русские народные говоры*. 1991. Звучащая хрестоматия. Часть 1. Севернорусские говоры. Москва-Бохум.
- Русские народные говоры*. 1997. Звучащая хрестоматия. Часть 2. Южнорусские говоры. Москва, в печати.

О СУБЪЕКТЕ И ОБЪЕКТЕ В ЭСТОНСКОМ И РУССКОМ ПАССИВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФОРМ С *-takse*, *-ti* И ИХ РУССКИХ СООТВЕТСТВИЙ)

Валентина Щаднева
Тарту

Функционально-сопоставительное изучение разносистемных языков позволяет обратить внимание на такие языковые нюансы, которые порой выпадают из поля зрения лингвиста, изучающего свой родной язык, или в силу его языковой привычки, или под давлением сложившейся грамматической традиции.

С учетом сказанного и проводился предлагаемый читателю сопоставительный анализ эстонских имперсонально-пассивных форм с признаками *-takse* (презенс) и *-ti* (имперфект) и их русских соответствий. Поскольку названные формы являются залоговыми, то естественно, что единицей сопоставления были не сами формы как таковые, а синтаксические конструкции с этими формами. Синтаксические единицы изучались в двух аспектах: 1) с точки зрения особенностей функционирования в рамках связных текстов разных функциональных стилей; 2) с точки зрения типичного и регулярного в сопоставляемых языковых системах. Материалом для анализа послужили предложения, главным образом, из опубликованных эстонских текстов разных функциональных стилей и их русских переводов.

Наблюдения над эстонскими художественными, газетно-публицистическими, официально-деловыми, научными и разговорно-бытовыми текстами свидетельствуют о том, что формы на *-takse*, *-ti* достаточно употребительны в разных сферах общения и используются как в письменной, так и в устной форме речи. Конечно, это не означает, что в эстонском языке отсутствуют стилистические предпочтения. Например, в шести рассказах А. Валтона нами была обнаружена всего одна форма на *-takse*, в то время как в повести Л. Промет "Üksi" таких форм немало. Нельзя забывать и о существующих экстралингвистических ограничениях. В частности, специфика значения имперфекта несколько препятствует использованию этой формы в официально-деловом и научном стиле в силу действия стилеобразующих факторов, регулирующих отбор

языковых средств. Однако эти вопросы заслуживают отдельного обсуждения.

Собранный материал свидетельствует о том, что в условиях реального контекста перевод исходных эстонских примеров может осуществляться посредством разных русских форм.

Наиболее типичным способом перевода имперфекта является форма 3 л. мн.ч. прош. вр., на базе которой формируется русское неопределенно-личное предложение. Эта форма характерна как для глаголов совершенного (пример 16), так и для глаголов несовершенного вида (пример 26).

1a. *Maine'i osariigist **valiti** senatisse korraga isegi kaks naist.*
(Postimees, 7. nov. 1996)

16. Из *итата* Мэн в сенат **выбрали** даже сразу двух женщин.

2a. *Inimesi hakkas kogunema Dallase kohtumaja juurde umbes kell seitse õhtul: seal **loeti** kokku hääled.* (Там же)

26. Люди стали собираться к зданию Далласского суда около семи часов вечера: там **считали/подсчитывали/подсчитывались** голоса.

Незавершенность, нецелостность действия, репрезентируемая несовершенным видом, допускает альтернативный перевод через форму страдательного залога прошедшего времени, в частности, представленную в примере 26 вариантом *подсчитывались*.

При ориентации на официальность и связанную с ней объективированность изложения предпочтение отдается именно подобным вариантам. У глаголов совершенного вида такая направленность может проявляться через форму страдательного залога, образуемую на базе краткого причастия:

3a. *Maakohtus **tõendati**, et Koit rikkus tervet rida liikluseeskirja punkte...* (Там же)

36. В уездном суде **доказали/было доказано**, что Койт нарушил целый ряд пунктов правил дорожного движения...

В отличие от имперфекта, способы перевода презенса оказываются более разнообразными, однако мы остановимся лишь на основных.

Очевидно, что при переводе на русский язык выбор той или иной словоформы в значительной степени определяется сферой общения. При переводе художественных (пример 46) и разговорно-бытовых (пример 56) текстов явно преобладают неопределенно-личные предложения с предикатом в форме мн. ч. 3 л. наст.-буд. времени:

4a. *Majades süüakse, tehakse voodit üles, loetakse ajalehte, tõmmatakse saapaid jalast.* (L. Promet, "Üksi")

4б. *В комнатах едят, стелют постели, читают газеты, стягивают с ног сапоги.*

5a. *Kus müüakse lilli?*

5б. *Где продают/продаются цветы?*

При переводе же научного текста более типична форма страдательного залога несовершенного вида:

6a. *Töö teoreetilised alused ja eeldused esitatakse sissejuhatuses.* (M. Hint, "Eesti keele sõnafonoloogia")

6б. *Теоретические основы и предпосылки работы излагаются во введении.*

В еще большей степени названная форма свойственна переводам деловых текстов (особенно — официальной направленности):

7a. *Tulud mängust jaotatakse Eesti kultuuri, spordi, teaduste, hariduse, meditsiini, sotsiaalhoolduse ja keskkonnakaitse toetuseks.* (Mängu juhend)

7б. *Прибыль от игры распределяется на поддержку культуры, спорта, науки, образования, медицины, социального обеспечения, охрану природы Эстонии.*

8a. *Ühiselamutes on vabade kohtade arv piiratud s.t sisseastujad majutatakse vastavalt ühiselamust lahkunud elanike kohtade arvule.* (Infoleht)

8б. *В общежитиях количество свободных мест ограничено, поэтому абитуриенты размещаются соответственно числу освободившихся мест.*

В то же время действует и субъективный фактор. Он проявляется по-разному, и прежде всего в переводе эстонского имперсонального пассива не условно равноценными неопределенно-личными или собственно пассивными вариантами, а активными русскими конструкциями.

Например, в следующей иллюстрации перевод интересующего нас эстонского предложения содержит вербальное указание на субъект, который в оригинале восстанавливается из контекста:

9a. *Pargis mängitakse tennist. Päevitanud pikajalgsed neiud hoiavad graatsiliselt reketit.* (L. Promet, "Üksi")

9б. *В парке на кортах играют теннисисты. Загорелые, длинноногие барышни грациозно держат ракетки.*

Имеются и другие проявления субъективности. В частности, перевод книги кулинарных рецептов осуществлен, за некоторыми

исключениями, через инфинитивные конструкции. Тем самым переводчик акцентировал внимание на модальности долженствования, императивности действия ("следует поступить так, а не иначе"):

10a. *Valmistatakse biskviiditaigen, sellest tõstetakse teelusikaga väikesed pätsid võiga määratud paberile või plaadile, puistatakse peale kristallsuhkrut või mooniseemneid ja küpsetatakse mõõdukalt kuumas ahjus kuld kollaseks.* (I. Savi, "Saiaid, pirukad, koogid")

10б. *Приготовить* бисквитное тесто, *выложить* его чайной ложкой на смазанный маслом лист или бумагу маленькими лепешками, *посыпать* кристаллическим сахаром или маком и *выпекать* в духовке при умеренном жаре до золотисто-желтого цвета.

Изредка встречающиеся в переводе данной книги русские неопределенно-личные (пример 11б, словоформа *используют*) и пассивные структуры (пример 11б, словоформа *раскатывается*) не столь категоричны, как и эстонский оригинал:

11a. *Muretaignat rullitakse jahedas ruumis ja olenevalt küpsetise liigist 3-8 mm paksuseks. Taigna rullimisel kasutatakse jahu mõõdukalt.* (Там же)

11б. *Песочное тесто раскатывается в прохладном помещении в тестяной лист толщиной до 3-8 мм (в зависимости от вида изделия). При раскатывании муку используют умеренно.*

Приведенные способы перевода являются типичными и регулярными, причем не только в количественном аспекте, но и с точки зрения языковой системы. Заметим, что русский вариант текста (пример 11б) допускает и альтернативный перевод: *раскатывается/раскатывают* и, наоборот, *используют/используется*. Однако возможность замены не означает семантической равноценности этих способов: наиболее точной, в большей степени соответствующей духу эстонской формы все-таки следует признать русскую неопределенно-личную структуру.

Для уточнения данного тезиса обратимся сначала к эстонской глагольной парадигме и к принятой в эстонской грамматике терминологии.

Авторы недавно вышедшей эстонской грамматики (Erelt et al. 1993: 30–31) относят формы на *-takse*, *-ti* к парадигме пассива. Специфика данных форм с грамматически не выраженными категориями числа и лица заключается в том, что, хотя и существуют некоторые лексические ограничения, члены данной парадигмы регулярно образуются как от переходных, так и

непереходных, в том числе служебных и модальных глаголов. Естественным следствием этого являются существенные лексико-грамматические ограничения при переводе на русский язык, поскольку типичные русские соответствия, с одной стороны, обладают категориями числа, лица (в наст.-буд.) и рода (в прош. вр.), а с другой стороны, подчиняются своим закономерностям в образовании. Последнее в некоторой степени касается и неопределенно-личных предложений (кстати, данный вопрос еще не изучен), и, конечно же, пассивных синтаксических единиц, так как образование пассивных форм с грамматическим *-ся* прямо связано с принадлежностью глаголов к разряду переходных и серьезно ограничено лексически, нормативно и стилистически (Щаднева 1995). Приведем два примера невозможности такого точного перевода, в котором сохранилась бы заложенная в исходной эстонской конструкции идея неконкретизированного лица:

12 а. Со служебным глаголом: *Kui kaugelt mehi ollakse?*

12 б. *Откуда люди будут (прибыли)?*

13 а. С непереходным глаголом движения: *Kuhu meid viiakse?*
Kas minnakse kaubamajja?

13 б. *Куда нас ведут? В универмаг идем?*

Перевод словоформы *minnakse* невозможно осуществить ни неопределенно-личной, ни пассивной словоформой, поскольку глагол движения *идти* является непереходным глаголом, не имеющим объекта (кстати, объект отсутствует и в структуре предложений из примеров 12а и 12 б). В то же время словоформа *viiakse*, будучи переходной, имеющей объект, может быть переведена соответствующей неопределенно-личной словоформой, однако альтернативный перевод через страдательный залог недопустим в силу принадлежности русского *вести* к разряду глаголов движения.

На этих существенных формальных отличиях и базируется содержательная специфика сопоставляемых явлений эстонского и русского языка.

Напомним, что разработкой пассива в своих языках серьезно занимались и эстонские лингвисты, и русисты. Однако вопрос о пассиве остается дискуссионным, поскольку и в эстонском, и в русском языкознании представлены достаточно различающиеся концепции пассива. Для эстонского языка совершенно очевидно пересечение понятий **пассив** и **имперсонал** (за последним стоит традиционный эстонский термин **umbisikuline tegumood**). Вследствие этого пересечения названные термины интерпретируются разными лингвистами по-разному. Х. Раянди, например, в

качестве общего понятия рассматривает термин имперсонал (Rajandi 1966).

М. Эрелт, напротив, считает оба подтипа вариантами одного и того же производного залога — пассива. Эта точка зрения и отражена в уже упоминавшейся эстонской грамматике. М. Эрелт считает особенностью именно эстонского языка возможность рассматривать имперсонал как подтип пассива на том основании, что по своей формальной характеристике они совпадают, в то время как "никакого персонально-пассивного значения", отличающегося от "имперсонального значения", не существует (Эрелт 1977: 171–172). Для изучающих эстонский язык это утверждение крайне существенно, поскольку действительно в обоих случаях в имплицитном виде сохраняется указание на семантический тип подлежащего исходной активной конструкции (Эрелт 1977: 172). А это подлежащее всегда называет **живой** субъект, **живого** производителя действия (Rajandi 1966: 539; Ereht et al. 1995: 31). Точнее, референтом подлежащего является лицо, репрезентируемое в рамках активного предложения агентивным существительным или его местоименным заместителем.

При этом для эстонского имперсонального пассива типична невыраженность (невербализованность) субъекта-агенса в структуре предложения. В то же время признак "живой" органично включен в **саму** глагольную форму *umbisikuline tegumood* (Rajandi 1966: 539). Тот же признак стоит и за всей русской неопределенно-личной структурой. Напротив, русские пассивные соответствия в этом отношении индифферентны. Для эстонских пассивных структур характерна невербализованность агенса даже через второстепенный член, как это, в частности, имеет место в русском трехчленном пассиве с творительным субъекта. Например, пассивным трансформом эстонской активной структуры *Peremees ehitab suvilat* — *Хозяин строит дачу* является конструкция *Suvilat ehitatakse* — *Дачу строят/дача строится*, но не **Suvilat ehitatakse peremehe poolt* (буквально: *Дача строится со стороны хозяина*), в то время как русская трехчленная структура *Дача строится хозяином* обычна в случае намерения говорящего актуализировать пассивный, то есть отстраненный на второй план субъект-агенса, например, при передаче такого смысла: дача строится **самим** хозяином, его руками, а не руками наемных рабочих. Более того, в русской грамматической традиции трехчленные структуры, построенные по схеме: подлежащее (= реальный объект) + сказуемое (= действие) + агентивное дополнение (= творительный реального субъекта),

напротив, считаются основными, базовыми, от которых образуются двучленные структуры с невербализованным субъектом-агентом.

Тем самым с позиций русского синтаксиса эстонская пассивная структура должна быть расценена как **облигаторно** двучленная. Здесь следует отметить еще одно терминологическое расхождение: в эстонской грамматической традиции двучленность связывают с наличием в поверхностной структуре предложения и объекта, и такого квазиличного субъекта, который может быть в определенных случаях представлен сочетанием *N + poolt*:

14a. *Plaan kinnitatakse ministeeriumi poolt.*

14б. План утверждается министерством (буквально: со стороны министерства).

Подобные структуры для эстонского языка гораздо менее типичны (Эрелт 1977: 172), чем их трехчленный перевод для русского языка. Употребление названных эстонских структур крайне ограничено сугубо официальной, как правило, письменной речью в силу их явной функционально-стилевой маркированности. В большинстве же трансформаций **актив** → **пассив** подобные структуры просто невозможны, поскольку воспринимаются как некорректные. Это следует иметь в виду русским, изучающим эстонский язык. Например, для перевода русского предложения *Дверь закрывается вахтером* нельзя использовать фразы типа: **Uks suletakse valvuri poolt*, **Uks suletakse valvuriga*. В то же время, если действие осуществляется с помощью какого-либо орудия или через неодушевленный предмет-посредник (за которым, однако, скрыт одушевленный субъект), то в эстонском языке вербализуется соответствующая синтаксическая позиция, но через падежную форму *kaasaütlev*, маркирующую орудийное значение, а не значение субъекта — производителя действия:

15a. Улицы освещаются **фонарями**.

15б. *Tänavad valgustatakse laternatega.*

16a. Грузы поднимаются **лифтом**.

16б. *Laadungit tõstetakse liftiga.*

В русском же языке словоформы типа *фонарями*, *лифтом* воспринимаются не столько как творительный орудийный падеж, сколько как творительный со значением неодушевленного производителя действия.

Кстати, в реальных переводах оппозиция "живое" ~ "неживое" нередко просто исчезает в ущерб точности:

17a. *Pühavaimu kiriku kelli helistatakse ähvardavalt ja kutsuvalt.* (L. Promet, "Üksi")

176. Колокола церкви Святого Духа звонят угрожающе и призывно.

В этой русской активной конструкции, выбранной переводчиком, не нашел отражения тот смысловой нюанс, который был заложен в эстонском пассивном оригинале: не сами колокола производят действие, а неопределенное, неконкретизированное лицо бьет в колокола. Именно эта семантика закреплена в сочетании партитивной падежной словоформы *kelli* и глагольной *helistatakse*.

Таким образом, в русской грамматике, как и в грамматиках других индоевропейских языков, обойти молчанием отношение между субъектом и объектом все равно не удастся независимо от того, с каких исходных позиций исследователь определяет пассив. В эстонском же языке противопоставление актива и пассива затрагивает объект лишь косвенно, поскольку эстонские пассивные формы оказываются изначально связанными с лицом, живым действующим субъектом (агентом), что и отражается в терминах *isikuline tegumood* (personaal) ~ *umbisikuline tegumood* (impersonaal). Последний показывает, что действие исходит от **неопределенного, неконкретизированного живого** производителя. Отсюда следует, что перевод термина *umbisikuline* через лексему "безличный", как это порой наблюдается в словарях и учебных пособиях, недостаточно корректен, так как русский термин "безличный" имеет совсем иное содержание. Он, как известно, закреплён за глагольными предикатами и образованными на их базе конструкциями, которые репрезентируют невербализованный субъект-стихию (*Корабль бросило на рифы; На улице смеркается и т.п.*) Тем самым понятие имперсонала в русской и эстонской грамматике не совпадает.

Из сказанного следует, что русские неопределенно-личные конструкции не случайно оказываются наиболее точным соответствием формам *umbisikuline tegumood*. Правда, это русское соответствие реализует не первичное, как в эстонском языке, а всего лишь **вторичное** грамматическое значение форм мн. ч. наст.-буд. 3 л. и мн.ч. прош. вр., значение, выявляющееся только в рамках структур с невербализованным субъектом-лицом (лицами). То есть эти русские формы **морфологически неспециализированы** в отличие от эстонских **морфологизованных, специализированных** форм *umbisikuline tegumood*.

Другой типичный перевод эстонских форм на *-takse, -ti* — перевод посредством страдательного залога несовершенного вида с грамматическим *-ся* — уже изначально является не точным, а лишь

функционально близким, поскольку, как уже говорилось, признаки *-takse*, *-ti* формализованы, специализированы для имплицитного выражения неконкретизированного лица. Поэтому даже вне контекста они маркируют, в первую очередь, именно это значение.

В русском же языке глагол-предикат приобретает неопределенно-личное значение лишь в синтаксической единице. Точно так же русское *-ся* узнаваемо среди других многочисленных его значений как грамматическое лишь в микро- или даже макро-контексте, и в таком случае маркирует значение пассивности, отстраненности любого производителя действия, в том числе и неживого (неодушевленного).

Но, различаясь содержательной основой, сопоставляемые явления сближаются благодаря функционированию в синтаксической единице, базирующейся на определенной глагольной конфигурации. При этом сами по себе значения неопределенно-личности и пассивности обнаруживают частичную семантическую общность, поскольку действующее лицо — субъект в обоих случаях отводится на второй план. Эта "второстепенность" очевидна уже в русских трехчленных пассивных конструкциях с творительным субъекта. Но наиболее четко она проявляется в двучленных структурах, каковыми и являются эстонские имперсонально-пассивные предложения и русские неопределенно-личные и двучленные пассивные конструкции. Именно поэтому названные типы русских синтаксических единиц воспринимаются как синтаксические синонимы:

18a. *Kui televisiooni peetakse üleväl riigieelarvest, ei ole ta päris võrdväärne võistleja teiste jaamadega.* (Postimees, 7. nov. 1996)

18б. *Если телевидение содержит/содержится за счет госбюджета, то оно не является в полной мере равноценным конкурентом.*

Однако эта синонимия не безгранична, о чем свидетельствуют следующие примеры, в которых не вербализована позиция объекта, что и не позволяет использовать собственно пассивный вариант:

19a. *...Euroopas ja Ameerikas ehitatakse palju võimsamalt...* (L.Promet, "Üksi")

19б. *В Европе и Америке строят гораздо мощнее.*

20a. *Tunnis loetakse, aga ei räägita.*

20б. *На уроке читают, а не разговаривают.*

Таким образом, невербализованность, имплицитность субъекта-агенса при эстонских пассивных глагольных формах носит системно-морфологический характер, что, по-видимому, и спо-

способствует уменьшению степени значимости объектной позиции для определения эстонского пассива. Невербализованность же субъекта в русских пассивных соответствиях имеет иную, синтактико-прагматическую природу, хотя и опирается на взаимодействие лексического, морфологического и синтаксического уровней.

ЛИТЕРАТУРА

- Erelt, M. et al. 1993. *Eesti keele grammatika*. II, Süntaks. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Eesti Keele Instituut.
- Rajandi, H. 1966. Arutlusi eesti impersonaali üle. *Keel ja kirjandus* 9, 538–548; 10, 612–616.
- Щаднева В. П. 1995. Норма и система в области русского залога. В *Глагол и его категории*. Хельсинки, 36–37.
- Эрелт, М. 1977. Заметки о пассиве в эстонском языке. *Советское финно-угроведение* 4, 169–175.

Sisukord

Saateks	3
Elomaa, M. Kielikylpyläisten ensikielen taidot	5
Hassinen, S. Eesti - soome simultaanse kakskeelsuse kujunemine õel ja vennal	15
Jänese, A. Loetu mõistmisest ja selle hindamisest	27
Kapiala, U.-H. Mielisairauden yhteisölliset ja terminologiset ulottuvuudet	33
Kern, K., Valge, J., Vare, S. Eesti keele oskuse kontrolli- süsteemi areng	41
Klaas, B. Lokaalsuhete väljendamisest eesti ja leedu keeles.....	47
Külmoja, I. Evidentsiaalsuse semantikast eesti ja vene keeles	55
Leedu, L. Keelekümlblusest Tartu 13. Keskkoolis	61
Martin, M. Testattava kieli testikielenä — yksikielisen kielitaidon arvioinnin ongelmia	71
Muikku-Werner, P. Kulttuuritieto osana kielitaitoa	81
Pajusalu, R. See tädi ja too onu. Eesti, vene ja soome demonst- raatiivpronoomenid adjektiivatribuudina	91
Raeste, E. Õppetsükkel ja selle planeerimine keeleõppes	103
Remes, H. Normittaminen ja sukukielten erot	109
Rüütli, M. Grammatilise pädevuse arendamine keeletunnis	117
Vare, S. Eesti keel vene koolis	123
Voionmaa, K. "Isä, sano koska mä aion tulla sisään."	135
Алликметс, К., Ведина, Л. Формирование страноведческой компетенции у студентов-иностранцев в условиях от- сутствия языковой среды	145
Дуличенко, А. Сербский, хорватский, боснийский, черно- горский: распад "договорного" языка?	155
Костанди, Е. Коммуникативная структура предложения и текста в русском и эстонском языках	165
Кудрявцев, Ю. Контраст фонологических моделей эстон- ского и русского слова	165
Мельцер, С. Полифункциональность кратких прилагатель- ных среднего рода в зеркале эстонского языка	175
Правда, Ю. Русское триединое имя в языке средств массо- вой информации	185
Ровнова, О. Образ говорящего в диалектном тексте: к поста- новке проблемы	195
Щаднева, В. О субъекте и объекте в эстонском и русском пассиве (на материале форм с -takse, -ti и их русских соответствий)	211