



TARTU ÜLIKOOLI EESTI KEELE (VÕÕRKEELENA)
ÕPPETOOLI TOIMETISED 1

PUBLICATIONS OF THE DEPARTMENT OF ESTONIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE 1

UNIVERSITY OF TARTU

EMAKEEL JA
TEISED KEELED III

TARTU 2002

TARTU ÜLIKOOLI EESTI KEELE (VÕÕRKEELENA)
ÕPPETOOLI TOIMETISED 1

PUBLICATIONS OF THE DEPARTMENT OF ESTONIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE 1

UNIVERSITY OF TARTU

EMAKEEL JA TEISED KEELED III

TARTU 2002

Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetised 1
Publications of the Department of Estonian as a Foreign Language 1
University of Tartu

Emakeel ja teised keeled III

Toimetanud Liina Lindström ja Oksana Palikova
Tartu 2002

© Tartu Ülikool, 2002

Tartu Ülikooli Kirjastus
Tiigi 78, Tartu 50410
Tellimus nr. 55

Saateks

Käesolev kogumik alustab Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetiste sarja ja sisaldab enamikku 19.–20. novembril 2001 toimunud rahvusvahelisel konverentsil “Emakeel ja teised keeled III” peetud ettekandeid.

Nimetatud konverents, arvult juba kolmas, on kujunenud foorumiks, kus keelekontaktide uurijad saavad võimaluse esitleda tehtut ja tutvuda kolleegide samasuunaliste töödega. Selle sarja konverentsi põhitemaatika – keel ja ühiskond, keeleõppe metoodika ja kontrastiivne lingvistika – vaatleb muutuvat keelt muutavas maailmas. Ettekannete ja kogumikus esindatud artiklite autorid pööravad tähelepanu keele omandamise probleemistikule, nii õppija kui õpetaja, aga ka keeleõpiku koostaja vaatevinklist; mitmekeelses keskkonnas toimuvatele protsessidele nii keelepoliitilisest kui ka lingvistilisest aspektist; kontaktis olevate keelte tüpoloogilistele sarnasustele. Artiklite peatähelepanu on pööratud eesti keelele ja keelesuhetele, kus üheks osapooleks on eesti keel.

Aasta 2001 oli kuulutatud Euroopa keelte aastaks ja konverents “Emakeel ja teised keeled III” lõpetas selle aasta ametlike ürituste sarja Eestis. Konverentsi korraldustoimkonna esimehena avaldan suurt tänu Eesti Vabariigi haridusministeeriumile ja Hõimurahvaste Programmi nõukogule konverentsi rahalise toetuse eest. Suur tänu kuulub ettekannete autoritele sisuka kaastöö eest ja kogumiku toimetajatele Liina Lindströmile ja Oksana Palikovale artiklite keelelise viimistluse ja trükivalmis vormi viimise eest. Eriliselt tahan tänada eesti keele (võõrkeelena) õppetooli peret jäägitu pühendumise ja koostöö eest.

Kohtumiseni konverentsil “Emakeel ja teised keeled IV”!

Birute Klaas

Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) korraline professor

26. mail 2002 Tartus

Sisukord

Niina Aasmäe

Palatalization in Erzian: the issue of graphic coding..... 7

Владимир Абрамов

Проблемы мордовского языка в 20 веке
(исторический аспект)..... 10

Kiira Allikmets

Võõrkeeletund: kas kultuuride konflikt või kultuuride dialoog? 23

Александр Дуличенко

О возможностях и перспективах типологического изучения
региональных и малых языков славянского и финно-угорского
происхождения. Социолингвистический аспект 32

Людмила Дуличенко

Антрополоксемы с негативным значением в зеркале русской
и эстонской традиционных культур 39

Евгений Игушев

Статус коми языка в Республике Коми 51

Svetlana Jevstratova

Inimese maailm läbi keeleprisma (vene, eesti ja inglise keele
materjali põhjal) 57

Anne Jänese

Suhtlusõpiku “Sulle, õpetaja!” metoodiline strateegia 66

Jelena Kallas

Sotsiolingvistilise kompetentsuse arendamine võõrkeele /
teise keele õpetamisel 75

Tiina Kikerpill, Raili Pool

Soome-ugri üliõpilaste eesti keele suhtlusstrateegiad 81

Юрий Кудрявцев

Сопоставление эстонского и русского вокализмов (дифтонги).. 95

Ago Künnap

Kas uued laensõnad ohustavad eesti keele tulevikku? 104

Marjo Mela	
Läti koolilaste interferentsist eesti keele õppimisel.....	111
Оксана Паликова	
Коннотативный компонент семантики слова как объект лексикографирования в двуязычных словарях.....	117
Kristiina Praakli	
Koodivahetusest Tampere eestlaskonna keele näitel.....	127
Eve Raeste	
Erialakeele õpetamisest majanduse kontekstis	138
Sirje Rammo, Julia Pill	
Vene ja eesti keele verbirektsiooni vastastikused mõjutused	145
Ülle Rannut	
Keelekeskkonna ja koolivaliku mõju muukeelse õpilase eesti keele arengule ja integratsioonile.....	155
Malle Rüütli	
Vestlusõpikute metoodilised võimalused	174
Tiiu Salasoo	
Use of initial Estonian and English verb forms by a bilingual child.....	181
Helena Sulkala	
Kolmkeelse keskkonna mõjutusi meänkeeles	207
Valentina Štšadneva, Vello Vellearu	
Nimisõnafraaside sõnajärjest vene ja eesti keeles	221
Maarika Teral	
Taanikeelse keskkonna mõjud Taani eestlaste eesti keelele.....	231
Szilárd Tóth	
Välisõppejõudude eesti keele oskusest.....	239
Elle Vaimann	
Mis on eesti keeles viga?.....	250

Palatalization in Erzian: the issue of graphic coding

Niina Aasmäe
University of Tartu

This paper highlights the effects of the indirect marking of palatalization in the Cyrillic spelling of Erzian upon the representation of the phonological structure of the language, and considers the issue of coding Erzian in Latin as an alternative.

The opposition of palatalized and non-palatalized (acute and plain) consonants is a prominent feature of Erzian. There are eight pairs of consonant phonemes: *s-s'*, *z-z'*, *c-c'*, *t-t'*, *d-d'*, *l-l'*, *r-r'* and *n-n'*, which distinguish between lexical and morphological forms: e.g. *suv* 'fog' – *s'uv* 'fish bone', *valskes* 'till morning' – *valskes'* 'this morning' and *kšni* 'praises' – *kšn'i* 'iron'. Palatalization in Erzian also interacts with vowel harmony. It enables the use of a front vowel after a syllable containing a back vowel: e.g. *kudvotomot'n'en'en'* 'to the homeless'.

As the opposition pairs are numerous and the counterparts are more or less evenly distributed within the sequences of segments (Бондарко, Поляков 1993: 134), the graphic coding of Erzian proves a challenging task. The assimilation processes in which palatalization is involved require special attention, as they operate selectively. For example, in the word *kever'd's't'emest* 'making them roll': *kever'ems* 'roll', *-d'-s't'* – suffixes of aspect (Hallap 2000: 103, 261), *-st* – the form of the possessive declension (Pall 1996: 14), the front vowel harmony does not affect the form *-st*. Certain morphemes have either an acute or plain consonant which does not undergo phonetic assimilation.

The Cyrillic code provides a smooth way of identifying the opposition of acute and plain consonants through the dichotomy of the letters *e, u, ё, ю, я, б – э, ы, о, у, а, ь*. Of these, *б – ь* only mark the quality of a consonant in a syllable or final position in a word. The other letters simultaneously mark the feature of a preceding consonant and stand for a vowel phoneme. The letters *e, ё, ю, я* also represent the combinations *je, jo, ju, ja*.

Native speakers of Erzian acquire this well-structured pattern by concurrently learning Russian and written Erzian. For non-native learners of the language the implicit marking of palatalization proves complicated and even misleading. Here are some of the effects exerted by the system of marking palatalization upon the representation of the phonological system of Erzian.

Firstly, spelling obscures the relationships within the inventory of the vowel segments. The letters *e* – *э*, *и* – *ы* identifying the acute and plain consonants stand for the allophones of the phonemes *e* and *i* and not for four independent phonemes. In the pairs of words like *сень s'en'* 'of this' – *сэнь sen'* 'blue', *сти s't'i* 'rises' – *сты sti* 'sews' *e*, *э*, *и*, *ы* tend to be associated with vowel phonemes fulfilling a distinctive function. It is, however, the preceding consonants that are distinctive.

The use of the letter *э* is further extended to the initial position in the word, e.g. *эрзя er'z'a* 'Erzian', *эрямс er'ams* 'live', *эзем ez'em* 'bench', etc., by analogy with the opposition of *э* – *e* (*je*) in Russian: *этом* 'this' – *ехать* 'drive'. In Erzian the combination *je* does not occur in the initial position in the word – the names *Елена*, *Ефрем*, which are borrowed from Russian, are pronounced in Erzian as *Ol'ona*, *Ohrem*.

The letter *ы* is used in words like *кудыкелькс kudikel'ks* 'entrance' (*kudo* 'kodu' + *ikel'ks* 'eesosa'), in which *ы* represents a kind of a secondary segment.

The form of the Present Indicative, 3 P. Sg. *i* is represented either by the letter *и* after a palatalized consonant or *ы* after a plain one: *ноту pot'i* 'sucks' – *ноты poti* 'withdraws'.

Secondly, vowel harmony because of the graphical representation of the front vowel variation as *e* – *э*, *и* – *ы* seems to acquire another level. Compare: *сэредемстэнзэ* and *ser'ed'emstenze* 'while being ill'. A non-native learner has to bear in mind that the letters relate both to the vowel and the preceding consonant.

Thirdly, the learner's analysis of morphological forms can be hindered by the complexity of the use of the letters *e*, *ё*, *ю*, *я*, which mark the feature of a preceding acute consonant and a vowel – *'e*, *'o*, *'u*, *'a*, and also the combinations *je*, *jo*, *ju*, *ja* that open a syllable. When they follow a vowel in a medial position in the paradigmatic forms of such words as *саемс sajems* 'take', *түемс*

tujems 'leave', *миемс mijems* 'sell', *теемс tejems* 'make', the presence of the consonant *j* and, consequently, syllable division is blurred. Compare: *саемс – саи – саиць* for *sajems – sa(j)i – sa(j)in'*; *муемс – муи – муиць* for *mujems – mu(j)i – mu(j)in'*; *теемс – теи – теиць* for *tejems – te(j)i – te(j)in'*. Syllable division is also blurred in such words as *конѣр kopjor* 'dill'.

As a consequence of the use of the letters *ѣ, ю* and *я*, the words containing an initial *j*, *ѣртомс jortoms* 'throw', *ютамс jutams* 'pass', *яжамс jaams* 'grind', are placed in different sections in dictionaries.

The study of less spoken languages is usually constrained in time. For students with insufficient or no skills in reading Cyrillic, Erzian textbooks in Latin characters would be an advantage. With a group of Estonian students we became fully aware of this simple maxim during a short course for which texts in Latin transcription were used. An alternative Latin spelling for Erzian would also facilitate the preparation of multilingual dictionaries and communication through the Internet.

References

- Бондарко Л. В., О. Е. Поляков (ред.) 1993. Современные мордовские языки. Фонетика. Саранск: Мордовское книжное издательство.
- Pall, Valdek 1976. Ersa keel. Tallinn.
- Hallap, Valmen 2000. Verbaaltuletussufiksidi mordva keeltes. Tallinn: Eesti Keele Instituudi toimetised.

Проблемы мордовского языка в 20 веке (исторический аспект)*

Владимир Абрамов
Мордовский университет

Современные проблемы мордовского языка накапливались в течение длительного времени. По мнению специалистов, когда-то единый мордовский язык функционировал “не менее полутора тысяч лет”. Однако со второй половины 1 тыс. н.э. в нем прослеживаются “тенденции образования территориальных диалектов”, два из которых, эрзянский и мокшанский, стали “самостоятельными лингвистическими категориями” (Мордва: 50–51). Такой дуализм дополняется неоднородностью самих этих категорий. Например, в эрзя-мордовском языке (наречии) насчитывается пять диалектных типов, в мокшанском – три-четыре (Ермушкин 1984: 10, Черапкин 1930: 19-31), а говоров – десятки. Причем, если субъекты соседствующих эрзянских и мокшанских диалектов свободно понимают друг друга, то эрзяне и мокшане из разных мест региона могут друг друга и не понять. Вопрос о том, чем вызвана такая ситуация: недостаточной исторической консолидацией мордовских племен, обитавших на обширной территории; дисперсностью расселения в русском языковом пространстве последних пяти столетий; взаимодействием этих и иных факторов, – остается дискуссионным. Но несомненна активная роль в этом явлении центральной российской власти.

Присоединение Мордовии к России происходило на договорной основе (Свияжский договор 1551 г. и др.), в условиях союзнических отношений большинства мордовских князей и русских государей. Вплоть до середины 17 в. мордовское население пользовалось определенной автономией и льготами, однако захват земель русскими помещиками и монастырями, принудительное заселение края крестьянами из

* Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ.
Проект № 00-01-00037а.

центральных областей России, усиление налогового гнета и проч. вызвали ряд восстаний, подавленных с исключительной жестокостью. Только в историческом центре северо-мордовских земель г. Арзамасе, по свидетельству иностранных наблюдателей, осенью 1670 г. было казнено свыше одиннадцати тысяч человек (Записки...: 112), а всего, по неполным данным русского историка А. А. Гераклитова, в конце 1670 г. в крае вместе с жителями была уничтожена десятая часть мордовских сел (Гераклитов 1936: 27). После восстания 1670–1671 г., по данным другого русского исследователя – А. П. Мельникова-Печерского, в отношении мордвы “были приняты деятельные меры... к возможно большему обрусению” (Мельников-Печерский 1981: 41–42). В число этих мер входили: расселение русских между мордовскими селами, запрещение в последних кузниц и любых ремесел, связанных с обработкой железа, многочисленные, хотя и неудачные большей частью, попытки закрепощения, массовые мобилизации молодых мужчин в рекруты и лашманы, уничтожение памятников мордовской культуры и т.д. (Мельников-Печерский 1981: 41–42). Народные восстания, являвшиеся следствием такой политики, подавлялись с прежней жестокостью, их руководители, как правило, четвертовались или сжигались живьем. А на каторгу отправлялись даже лидеры вполне мирных национально-религиозных движений. После Крестьянской войны 1773–75 гг. Мордовский край, занимавший в обозримом прошлом территорию между современными городами Нижний Новгород – Саратов и Тамбов – Симбирск (Ульяновск) был административно разорван между четырьмя губерниями. В результате геноцида и целенаправленного заселения края русскими, мордва рассеялась на огромной территории Поволжья, Урала, Сибири и других регионов, а на коренных землях стала национальным меньшинством.

В это время ее язык развивался исключительно на бытовом уровне, в рамках отдельных сел, в крайнем случае – волостей. Причем государственные органы стремились к подавлению мордовского языка, а изучением занимались отдельные люби-

тели или немногочисленные священники, пытавшиеся приспособить его к практическим целям христианизации.

Во второй половине 19 в. положение стало меняться. С одной стороны, стимулированная реформами 1860–1870-х гг. общественная жизнь потребовала резкого увеличения подготовки специалистов всех профилей и просто грамотных людей, с другой, в частности после земской реформы, открылась возможность использовать известную долю налогов на местные нужды образования, что добавило к небольшому числу имевшихся ранее церковно-приходских школ много новых – земских. С 1865 г. по 1910 г. общее количество начальных школ только на территории современной Мордовии выросло в 6 раз, число учащихся в них – в 12, а учащихся девочек – в 29 раз (История...: 291–292).

Однако, поскольку мордвины по внешнему виду мало отличаются от русских и уже тогда обладали некоторым русским лексиконом, обучение в мордовских школах, в отличие от других нерусских школ Поволжья, велось на русском языке. Это вызвало поистине катастрофические последствия для умственного развития детей. Не зная русского языка, они не могли усвоить первичных, базовых знаний, развить свое мышление, что являлось серьезнейшим препятствием для дальнейшего полноценного обучения, в т.ч. для усвоения русского языка. Когда чиновники от образования уяснили последнее обстоятельство, в мордовских школах была введена т.н. система Н. И. Ильминского, согласно которой в начальных классах школьников обучали на родном языке и лишь потом переходили на русский. Этим преследовалась вполне шовинистическая цель – скорейшее обрусение мордвы. Но, поскольку система требовала определенного количества учителей, знающих мордовский язык, она стала их продуцировать, т.е. создавать собственно мордовскую интеллигенцию – социально связанную со своим народом и ориентированную на его просвещение. Эта же система нуждалась в учебниках и другой литературе на мордовском языке, что в свою очередь потребовало разработки его литературных норм. Наибольший вклад в просвещение своего народа в этот период внесли Н. П. Барсов,

А. Ф. Юртов и, особенно, М. Е. Евсевьев, подготовивший и издавший тысячными тиражами буквари и другие школьные учебники, как эрзянские, так и мокшанские.

Национальная политика первых лет советской власти значительно способствовала развитию и расширению сферы обращения мордовского языка. Мордовские газеты и журналы в этот период издаются во многих городах страны, в т.ч. таких как Москва, Новосибирск, Самара, Саратов, Симбирск, Пенза и др. В Москве, Казани, Нижнем Новгороде, Самаре, Саратове, Симбирске для мордовских учителей действуют курсы повышения квалификации, регулярно созываются их все-российские съезды. Массовыми тиражами выпускаются новые школьные учебники, в разработке которых принимают участие Г. К. Ульянов, Ф. И Завалишин, Е. В. Скобелев, Е. Б. Буртаев, Ф. Ф. Советкин, Ф. А Лазарев, М. И. Наумкин, И. Ф. Прокаев и др.

Воссоздание мордовской государственности в форме автономии в составе России на первых порах еще более способствовало развитию мордовского (мокшанского и эрзянского) языка: разворачивается система национального школьного образования, создается Мордовское государственное издательство "...для обслуживания трудящейся мордвы не только в Мордовии, но и вне ее" (Культурное...: 171), организуется Мордовское отделение Союза советских писателей, открываются Национальный театр, Научно-исследовательский институт мордовской культуры и т.д. Большой вклад в развитие литературных норм мордовского (мокшанского и эрзянского) языка в этот период вносят прозаик и драматург Ф. М. Чесноков, прозаик и публицист А. В. Дуняшин, драматург К. С. Петрова, поэты З. Ф. Дорофеев, И. П. Кривошеев и Я. Я. Кулдыркаев и др. Начинается научное исследование эрзянского и мокшанского наречий, по ним проходят три языковых конференции.

Однако сталинская коллективизация и казни интеллигентов в тридцатые годы нанесли новый разрушительный удар по жизненному укладу народа, его генофонду, запасу жизненных сил. В этот период пострадала наиболее компактно живущая

часть мордвы, сохраняющая национальный тип, язык, чувство общенародного единства. Только с территории современной Мордовской республики различными способами (выселение т.н. кулаков, многочисленные вербовки, бегство от коллективизации и т.д.) было депортировано более 200 тысяч мордвинов (с территории Среднего Поволжья – более 300 тыс.), многие из которых затем погибли в тюрьмах, лагерях для раскулаченных и т.п. Общая численность населения Мордовии, несмотря на высокий естественный прирост, сократилась с 1398,9 тыс. чел. в 1931 г. до 1188,6 тыс. в 1939 г., в числе которых было учтено до 40 тыс. заключенных и охраны т.н. “Мордовских лагерей”. Доля мордвы в населении автономии за эти годы упала с 40 до 34 процентов, ее дисперсность на коренных землях существенно возросла. Численность всего мордовского народа уменьшилась с 1339,9 тыс. человек в 1926 г. до 1248,9 тыс. человек в 1937 г. (Абрамов 1996: 356–360), в то время как население России в целом возросло. Таким образом, с одной стороны, резко сократилось количество носителей мордовского языка, а с другой – уменьшились возможности общения на нем.

Проблемы имелись не только в демографическом, но и в общекультурном аспекте. Как выяснилось в эти годы, утверждение литературного мордовского языка представляло собой весьма сложный комплекс задач, обусловленных, прежде всего, наличием двух наречий и множества диалектов и говоров, порожденных вековой разбросанностью мордвы, а также отсутствием национального алфавита, в полной мере соответствующего звукам мордовской речи. К ним добавлялись проблемы неразвитости языка в технической, общественно-политической и др. сферах, выходящих за рамки быта и обычной хозяйственной деятельности мордовских крестьян. В подходе к первой проблеме выделялись две точки зрения. Ряд ученых, в частности эрзяне А. П. Рябов и И. С. Сибиряк (Поздяев) и мокшанин Ф. И. Петербургский, и др. поддерживали тенденцию к сближению эрзянского и мокшанского литературных наречий и созданию в перспективе единого литературного языка путем объединения лексики эрзян и мокшан

(“перемещение слов”) (Ивашкин 1991: 202). Другие (И. И. Куликов и др.) настаивали на их параллельном сосуществовании. Для справки напомним, что с подобной проблемой тогда сталкивались все народы Поволжья и Приуралья: марийцы (луговые и нагорные), татары (казанские, мишари и др.), чувашаи (вирьял и анатри) и т.д., и почти все они стали формировать единые литературные языки. По второму вопросу сначала большинство мордовских лингвистов следовало за выдающимся русским филологом А. А. Шахматовым, считавшим латинский алфавит более подходящим, чем “кириллица”, к звукам мордовской речи. А. П. Рябов даже подготовил и представил в АН СССР труд с обоснованием и методикой такого перехода. Кроме того, он работал над включением в мордовский язык международных технических и общественно-политических терминов, по выражению А. П. Феоктистова “путем лексико-семантического калькирования” (Ивашкин 1991: 202). В совокупности все эти направления складывались в конкретную программу европеизации мордовского языка, вызывающую крайнее раздражение у центральных партийных и государственных органов, видевших интернационализацию небольших народов России только в аспекте русской культуры и языка. По их рекомендации 28 января 1932 г. решением бюро Средне-Волжского крайкома ВКП(б) все официальные разработки в этом направлении были прекращены (Абрамов 1996: 301). А во второй половине 30-х гг. всем сторонникам этих программ был приклеен ярлык “буржуазных националистов”, что означало, как правило, смерть или длительное тюремное заключение. В таких условиях 4-я языковая конференция, проведенная в Саранске в марте 1938 г., утвердила разделение мокшанского и эрзянского литературных языков на базе славянского алфавита и приняла решение о разработке синтаксиса, максимально приближенного к русскому.

Вот что писали в предисловии к материалам этой конференции “творцы современного литературного мордовского языка” М. Н. Коляденков и С. Г. Потапкин, в частности, о родстве финно-угров: “Стоя на позициях финляндских уче-

ных, враги народа Рябов и Петербургский в основу построения эрзянской и мокшанской орфографии выдвинули принцип неизменности основы... А это, по мнению финляндских языковедов-панфинистов, является одним из веских доказательств кровного родства финно-угорских народностей. Таким образом, принцип неизменности основы, настойчиво проводившийся врагами народа в орфографиях мордовских языков, имел своей целью подтвердить методологические установки буржуазного угро-финноведения, находящегося на службе у финляндских фашистов и разрабатывающего вопросы языкознания под флагом панфинизма” (Мифология...: 7–8).

Из этой и других подобных публикаций следовало, что любой мордовский лингвист, развивающий родной язык в рамках финно-угорской общности, и, в частности, “придерживающийся принципа неизменяемости основы слова – агент финских фашистов и работает по их заданию” (РФ МНИИЯ-ЛИЭ).

По Конституции Мордовии эти, во многом искусственные, языки были объявлены государственными, на них были переведены национальная пресса, радио, в значительной мере литература, позднее подготовлены сотни и даже тысячи филологов. Далекие от разговорных наречий, они не стали средством консолидации мордовского народа и не смогли расширить сферу своего обращения. Напротив, ссылками на их сложность и ненужность оправдывались как саботаж значительной частью чиновничества перевода на них государственного делопроизводства в 30-е гг., так и массовое закрытие национальных газет в 1940-е гг. и национальных школ в 1960-е гг.

Однако часть литераторов и, прежде всего К. Г. Абрамов, продолжали пользоваться синтаксисом, корни которого уходили в фольклор, в разговорную речь мордовской деревни. В значительной мере благодаря этому обстоятельству, как свидетельствуют данные социологического исследования, проведенного в 70-е гг., в селах и городах книги на мордовском языке читали 64% и 54% граждан мордовской национальности, в то время как прессу, основанную на русифицированном синтаксисе, соответственно лишь 29% и 12%

(Мордва: 302). В европейских странах нормальным считается обратное соотношение.

В конце 80-х – начале 90-х гг. в условиях демократизации общественной жизни мордовские интеллигенты в ряде статей и обращений в органы власти подняли проблему неполноправного положения мордовских языков. В 1992 г. в связи с изменением политического статуса Мордовии (избран президент, АССР преобразована в ССР и проч.) был подготовлен проект закона о языках. 11 июня 1992 г. на сессии Верховного Совета Мордовии он был принят в т.н. первом чтении, однако в качестве закона утвержден не был. Выяснилось, что демократизация общества ввергла Мордовию в весьма странное состояние. Поскольку в результате геноцида, проводимого тоталитарной властью, мордва оказалась в меньшинстве не только на своей некогда обширной территории, но даже на той ее малой части, где оформлена мордовская автономия, постольку русское большинство вполне демократично могло решать: предоставить или нет мордовским языкам государственный статус, быть или не быть мордовской государственности вообще. Парадокс ситуации усугублялся тем, что многие т.н. демократы вообще были против государственного статуса эрзянского и мокшанского языков, в то время как т.н. прокоммунистический Верховный Совет, не возражая против него *de jure*, отказывался голосовать тогда, когда речь заходила о его регламентации *de facto*. Депутаты особенно возражали против пункта, обязывающего чиновников некоторых категорий знать один из мордовских языков (ст. 7), говоря, что это нарушение прав личности, а также против того пункта, который предусматривал изучение языка в школах, не имеющих статуса национальных (ст. 11). Вопрос был отложен до следующей сессии, включен в ее повестку и вновь отложен уже на неопределенное время.

В дальнейшем, как только в Верховном Совете или сменившем его Государственном Собрании назревал этот вопрос, “демократическая печать”, как она сама себя называла, начинала очередную кампанию по дискредитации Закона о языках. При этом на отдельных граждан, мордовский народ в целом и

некоторые сферы его духовной и материальной жизни лился поток оскорблений, приправленных псевдоисторическим или псевдокультурным соусом, а чаще и без оно, вплоть до глумления над государственными символами Мордовии (Вечерний Саранск 24 августа 1995: 6; там же, 7 сентября и др.). Прокуратура Мордовии, силовые органы при этом сохраняли полное спокойствие.

Ликвидация поста Президента Мордовии и уход из органов власти представителей его команды, воспринятые многими за пределами нашей республики как антидемократический акт и даже как коммунистический реванш, в общем способствовали диалогу между властью и лидерами национального движения, выступающими за расширение сферы мордовского (мокша и эрзя) языка. 21 сентября 1995 г. Конституционное Собрание Мордовии приняло новую Конституцию Республики, 13 статья которой гласит: "Государственными языками являются русский, мордовский (мокшанский, эрзянский) языки" (Известия Мордовии 22 сентября 1995). 24 апреля 1998 г. то же Собрание приняло Закон о языках, который был призван регламентировать этот статус. III съезд мордовского народа, состоявшийся 7–10 октября 1999 г., разработал соответствующие предложения исполнительным органам (Национальное возрождение...: 69–74), которые ныне находятся в стадии доработки в Исполнительном комитете Межрегионального движения мордовского народа и компетентных органах Республики.

На съезде было отмечено, что за последние годы положение с изучением родного языка в школах Мордовии несколько улучшилось. Так, число школ с начальным обучением на родном языке возросло с 213 в 1994 г. до 260 в 1999 г. За этот же период количество школ с преобладающим русским составом, где изучается мордовский язык, увеличилось с 52 до 80 (Национальное возрождение...: 13). Эрзянский и мокшанский языки изучаются так же на различных факультетах мордовских вузов. В то же время состояние преподавания родного языка в мордовской диаспоре, особенно в Пензенской и Нижегородской областях, поставлено крайне неудовлетворительно (в последних на 50–100 тыс. мордовского населения при-

ходится по 1–2 таких школы; Национальное возрождение...: 23). Уровень изучения родного языка в мордовских школах диаспоры на порядок ниже, чем у чувашей или татар (Межнациональные отношения...: 15–17). В условиях развития рыночной системы произошло существенное сокращение тиражей национальных газет и журналов (в 1,5–2 раза).

Но эти негативные явления нельзя отнести только на счет низкого национального самосознания мордвы. Многие из них определяются прошлой политикой руководства Мордовии по развитию национальных школ за пределами республики и недостатками современного литературного мордовского (эрзянского и мокшанского) языка. Многое, конечно, зависит и от уровня этих изданий, их связи с читателями, интересными авторами. Например, эрзян в целом раза в два больше, чем мокшан, но тираж республиканской газеты на мокшанском языке в 1,5 раза выше. Сравнивались за последние годы и тиражи журналов “Мокша” и “Сятко”, хотя, как помнится, тираж эрзянского журнала всегда был больше. Уменьшение тиражей мордовских изданий также связано с тем, что с началом “перестройки” они были исключены из всероссийского каталога.

Основные нынешние языковые проблемы – это, по сути, усугубившиеся проблемы начала тридцатых годов: во-первых, процессы ассимиляции мордвы и уменьшение численности (с начала 1930-х гг.) постоянно сужают саму сферу обращения ее языков; во-вторых, дисперсность мордовского, особенно эрзянского, населения, слабые связи с диаспорой и т.п. консервируют местные говоры и диалекты, препятствуют их консолидации и общению мордвы на своих литературных языках; в-третьих, искусственно созданные грамматические формы (прежде всего в построении окончаний и др.) создают немало трудностей для восприятия и даже просто чтения мордовских текстов. Многие студенты и аспиранты из сел, т.е. люди вполне грамотные и сравнительно недавно покинувшие мордовскоязычную среду, признаются, что по-русски им читать легче, чем по-мордовски. Это касается как эрзянского, так и мокшанского языков, используемых прессой, радио, телевидением и т.п. Таким образом, часть интеллигенции, освоившая этот

язык (можно сказать, еще два мордовских диалекта) отрывается не только от основной массы народа, но и от той части интеллигенции, которая предпочитает литературный язык, основанный на разговорных формах; в-четвертых, во многом формальное отношение к изучению литературных языков в школах ограничивает сферу обращения даже таких искусственных форм; в-пятых, обучение в высшей и средне-специальной школе исключительно на русском языке, отсутствие делопроизводства на мордовских языках и проч. еще более ограничивают эту сферу, сводя ее практически к общению в семье и быту; в-шестых, все вышеуказанные сложности, в свою очередь, препятствуют введению мордовских языков в делопроизводство и систему обучения. Следует заметить, что с начала тридцатых годов было предпринято несколько попыток такого введения, но все они были неудачны; в-седьмых, продуцируемый десятилетиями мордовской бюрократической верхушкой национальный нигилизм, его активное внедрение в общественное сознание и, прежде всего, в собственный бюрократический аппарат, который практически стал особой кастой со своими традициями, весьма затрудняет преодоление уже устоявшихся в этой среде стереотипов о ненужности развития мордовских языков.

Относительно перспективы развития мордовских языков существует несколько мнений, и среди них, как это ни печально, представлено мнение о ненужности такого развития вообще. Однако основная часть мордовского народа, как это показывают все без исключения социологические исследования, этнически умирать не собирается и настаивает на развитии, в т.ч. языковом. Здесь существуют два основных направления. Одни филологи (ныне покойный Д. Т. Надькин, О. Е. Поляков, Д. В. Цыганкин и др.) настаивают на раздельном развитии эрзя и мокша языков. Другие (М. В. Мосин и др.) говорят о перспективе создания, вернее, воссоздания единого языка путем "объединения лексики эрзян и мокшан", которая, по их словам, на 80–85% одина. Здесь первым шагом должно стать изучение в школах обоих мордовских языков (наречий).

Кроме расширения школьной сферы, все филологи также говорят о необходимости занятия мордовским языком (языками) различных функциональных ниш: отправление религиозных обрядов (перевод Библии), освоение эстрады, легких и наиболее “читабельных” жанров литературы и т.д.

Мне, нелингвисту, трудно ответить на вопрос: какой из этих путей наиболее целесообразен, но с исторической точки зрения совершенно очевидно, что решение в тридцатые годы языковой проблемы путем билингвизма породило множество проблем во всех остальных сферах общественной жизни. И если мордовский народ хочет остаться единым народом, о чем однозначно говорят решения всех его съездов, то рано или поздно ему придется вырабатывать единый язык.

Литература

- Абрамов В. 1996. Мордовский народ (1897–1939). Саранск: Морд. кн. изд-во.
- “Вечерний Саранск”, 24 августа 1995.
- Герасимов А. 1936. Алатырская мордва. Саранск: Мордгиз.
- Ермушкин Г. 1984. Ареальные исследования по восточным финно-угорским языкам. Москва.
- Записки иностранцев о восстании Степана Разина. 1968. Ленинград.
- Ивашкин В. 1991. Знать и помнить / На перекрестке мнений. Саранск: Морд. кн. изд-во.
- “Известия Мордовии”, 22 сентября 1995.
- История Мордовской АССР. 1979. Т. 1. Саранск: Морд. кн. изд-во.
- Культурное строительство в Мордовии. 1986. Сб. док. Ч. 1. Саранск: Морд. кн. изд-во.
- Межнациональные отношения в Ульяновской области. Справочно-информационный материал. 1989. Ульяновск.
- Мельников-Печерский П. 1981. Очерки мордвы. Саранск: Морд. кн. изд-во.
- Мифология, орфография и грамматическая терминология эрзянского и мокшанского языков. Материалы 4-й языковой конференции. 1938. Саранск: Мордгиз.
- Мордва. Историко-этнографические очерки. 1981. Саранск: Морд. кн. изд-во.

- Национальное возрождение мордовского народа: состояние, проблемы, перспективы. Материалы III съезда мордовского народа. 2001. Саранск: Тип. Красный Октябрь.
- РФ МНИИЯЛИЭ. Д. 0-525. Письмо в АН СССР.
- Черапкин И. 1930. Диалекты мордвы-мокши б. Пензенской губ. Саратов. Учен. зап. Саратов. ун-та. Т. 8. Вып. 30.

Võõrkeeletund: kas kultuuride konflikt või kultuuride dialoog?

Kiira Allikmets
Tartu Ülikool

Kõik inimestevahelised suhted peegelduvad vanasõnades. Üks kõige levinum opositsioon on oma-võõras. Mõned näited: “Võõraste kloostrisse oma põhikirjaga ei minda” (vene vanasõna), “*When in Rome, do as Romans do*” (‘Kui oled Roomas, käitu nagu roomlased’), “Külas, kus elavad ühejalgsed inimesed, tuleb käia ühel jalal” (aafrika vanasõna).

Tegemist on erinevate maade ja erinevate keeltega, kuid kõik need vanasõnad väljendavad üht mõtet: uues kultuurikeskkonnas tuleb end häälestada ümber, kohaneda, õppida nägema võõrast maailmapilti. Et tunda end kultuuridevahelises suhtluses kindlalt, tuleb arendada kultuuritundlikkust. Esmalt tuleb endale selgeks teha, et teist kultuuri ei saa muuta oma kultuuri sarnaseks.

Kultuur toimib indiviidi ja sotsiaalse elu vahel põimunud mehhanismina. Oma kultuur pakub lahendused valmis kujul. Indiviid teab, millist käitumismalli temalt oodatakse. Võõras kultuuris kaotab inimene psühholoogilise turvatunde – ta ei tea detailides, kuidas käituda ühes või teises situatsioonis. Sellised vihjed nagu intonatsioon, miimika ja žestid ei ütle talle midagi.

Võõrkeel, olles üks kultuuri olemuse viise, kujutab endast teise maailma, mitte aga üheainsa võimaliku maailma peegeldamist teist viisi. Igas võõrkeeletunnis leiab aset kultuuride kokkupõrge, võib öelda ka: konflikt.

Kaasajal on võõrkeele õpetamise eesmärgiks üliõpilaste ettevalmistamine vabaks suhtlemiseks teiste kultuuride esindajatega põhiliselt kahes valdkonnas: eluolustikulises ja professionaalses. See eeldab aga, et inimene teab, millised kultuuriväärtused peegelduvad keeles, mida kasutatakse suhtlemises. Õppejõud ei saa piirduda repliigiga “Nii on kombeks rääkida venelastel, inglastel, sakslastel”. Ta peab teadma ja oskama seletada, miks nii räägitakse ja käitutakse.

Võõrkeeleõpetaja kui oma eriala spetsialist on kahe kultuuri vahendaja, kes sünteesib endas kaht kultuuri ja on siduvaks lüliks nende kahe kultuuri vahel, õppuritele on aga igas tunnis vaja kultuuridevahelisi erinevusi näidata. Mõnevõrra ootamatu tundus H. Pajupuu väide raamatus “Kuidas kohaneda võõras kultuuris?": “Eestlased ise oma vestluskäitumisele suurt ei mõtle, nii nagu ei mõtle nad ka kultuurierinevustest – olles harjunud elama koos teistest kultuuridest inimestega, peavad nad teistsugust käitumist pigem kasvatusküsimumuseks kui kultuurist johtuvaks.” (Pajupuu 2000: 78).

Eduka kultuuridevahelise suhtlemise aluseks on kolm printsiipi: tunnetuslik (kognitiivne), käitumuslik ja emotsionaalne. Esimene printsiip eeldab mitte ainult oma ja võõra kultuuri kommunikaatiivse sümboolika tundmist ja arusaamist, vaid ka kultuuride võrdväärsuse tajumist. Oma ja võõra kultuuri tähenduse võrdlemisel tuleb loobuda hinnanguskaalast hea–halb. Pole olemas paremaid ja halvemaid kultuure, nad on lihtsalt erinevad.

Teise, käitumusliku printsiibi realiseerimine eeldab kaht etappi: esimene on vaatlus, kuidas teise maa esindaja räägib, kasutab žeste ja kuidas ta käitub erinevates situatsioonides. Teine etapp on seotud selle käitumise interpretatsiooniga, püüdega aru saada, mida see võib sümboliseerida.

Emotsionaalne printsiip peaks andma vastuse küsimusele “Mida tunneb inimene, suheldes teise kultuuri inimestega?” Et säilitada emotsionaalset kontakti vestluspartneriga, on ühelt poolt vaja tutvustada talle oma käitumisnorme, väärtusi, traditsioone ja kombeid, teiselt poolt ilmutada siirast huvi teise kultuuri vastu. “Sellel etapil toimub üleminek maailma tajumisele teise kultuuri esindaja silmade ja kõrvadega” (Платонов, Почебут 1993: 46).

Uue keele selgekssaamisega omandab inimene uue ja seni-tundmatu maailma. Teatavasti avaldub keeles peegelduv maailma-pilt vägagi erinevates keele aspektides, k.a grammatika ja isegi foneetika, aga kõige eredamalt ja ilmekamalt ikkagi leksikas.

Kultuur ja leksika

Sõnavara on etnosotsioloogia ja kultuurilise psühholoogia võti – nii arvab tuntud teadlane A. Wierzbicka (Wierzbicka 1977: 32). “Kui te valite sõna, toote koos sellega välja terve stseeni,” on Fillmore’i seisukoht (Fillmore 1975: 114). Kuid valides sõnu võõrkeeles, kuulub stseen sageli oma, mitte võõra kultuuri juurde.

Siinjuures tuleb märkida, et ükskõik millises kahes keeles leiduvaid sõnu, mis oleks täiesti identsed kõikides oma tähendustes, on küllalt vähe. Õppides ära võõrsõna, toob inimene justkui välja tükikese võõrast, talle tundmatust mosaiikpildist ja püüab seda sobitada oma maailmapildiga, mis on antud tema emakeelega. Just see asjaolu on üks komistuskividest võõrkeele omandamisel.

Igas keeles on sõnu, mis peegeldavad tähtsaid, antud ühiskonnale omaseid mõisteid ning tähistavad sellele maale ja kultuurile ainuomaseid sündmusi, asju ja roogasid (nt tänupüha, samovar, viski, mulgikapsad, kanguru, *pizza*). Need sõnad ei valmista võõrkeele omandamisel raskusi. Nende sõnade semantiseerimisel tuleb kasutada näitlikkust. Rohkem tähelepanu tuleb osutada n-ö võtmesõnadele, s.o sõnadele, millel on võime avada konkreetse kultuuri tähtsamaid mõisteid. Näiteks võib vene mentaalsuse ja kultuuri baasvõtmesõnadeks nimetada järgmisi sõnu: *Jumal, heaolu, usk, tahe, headus, hing, tõde, ilu, vabadus, südame-tunnistus, saatus, kollektiiv*.

Võtmesõna üheks tunnuseks on selle kasutussagedus. Võtmesõnu kasutatakse spetsiifilises ja kultuuriliselt tähtsas valdkonnas, nad on fraseologismide, vanasõnade ja populaarsete laulutekstide koostisosad.

Nii näiteks kasutatakse sõna *saatus* vene tekstides (ja vene kultuuris) kolm korda sagedamini kui ingliskeelses kultuuris (*fate*). Selle sõna sagedus ja kasutuskontekst räägib fatalismi suurest rollist vene kultuuris. Sellega kaasneb küllalt pillav suhtumine aega, mis väljub kontrolli alt, alandlikkus olukorra surve all, lootmine abile ja mõistmisele, mis on vajalikud saatuselõökidele vastupanemiseks.

Siinjuures on huvitav kõrvutada assotsiatiivse eksperimendi andmeid, mis viidi läbi eesti ja vene rahvusest vene keele õpetaja-

tega eesti koolides (50+50 inimest). Õpetajatel paluti vastata esimese pähe tulnud sõnaga või sõnaühendiga sõnale *saatus*. Tulemusena saadi vene rahvusest õpetajatelt palju nn “kommunikatiivseid fragmente” (Gasparov 1996: 118). Siia kuulusid vanasõnad (näiteks *от судьбы не уйдешь, иному судьба – мать, иному – мачеха*), raamatute pealkirjad (*Жизнь и судьба*”, V. Grossman), tsitaadid vene poetide loominguist (*скрещенье рук, скрещенье ног, судьбы скрещенье*, B. Pasternak; *суть судьбы есть вечный бег к победе*, B. Ahmaddulina; *...и из собственной судьбы я выдерживал по нитке*, B. Okudzava), erinevad omadussõnad (*kuri, ebaõiglane, õnnelik* jt). Eesti rahvusest õpetajad vastasid peamiselt omadussõnadega (*kurb, raske, kuri, helde* jt), oli ka üks veidi muudetud vanasõna (*Inimene on oma saatusse sepp*) ja üks rida populaarsest laulust “Ei me ette tea, mis elu meil tuua võib...” Tõenäoliselt kinnitavad need andmed (sõna *saatus* kasutamine erinevates žanrides ja sõnaühendites), et venelaste teadvuses on sõnal *saatus* maagilisem tähendus kui eestlaste teadvuses.

Arusaamine nende sõnade kultuuriliste komponentide tähendusest, mis on spetsiifilised konkreetse kultuuri jaoks, on väga tähtis, kuna nad peegeldavad konkreetse ühiskonna eelnevat kogemust suhtlemisel inimestega. Isiku kontseptuaalne eluline perspektiiv on ilmselt nende tähtsate emakeele mõistete mõju all (Wierzbicka 1977: 5).

Kolmanda sõnaderühma moodustavad sõnad, mis ei ole kultuuri aspektist lähtuvalt spetsiifilised ja esinevad mitmetes keeltes, kuid neil on erinevad kultuurilised tähendused. Võtame näiteks sõnad *friendship* ja *дружба*. On olemas laialt levinud arvamus, et mõisted “sõber” ja “sõprus” on universaalsed. A. Wierzbicka on osutanud oma raamatus, et sõna *friend* tähendus on aja jooksul devalveerunud ja selle kasutusväli on muutunud laiemaks. Kaasageses mobiilses Ameerikas, kus inimesed sageli kolivad ühest kohast teise, on sõpru väga palju. Lingvistiliselt võib tõestada sõprade rohkearvulisust sõnaühenditega *best friends* (kasutatakse sageli mitmuses) ja *friend of mine* (kui sõber kuulub mingisuguse grupi juurde ja teda ei eristata individuaalselt). Sõbrad ei ole enam igavesed, nad on ajutised, neid saab tihti vahetada (nagu autosid).

Sõna tähenduse muutumise põhjuseks võib pidada ühiskonna infrastruktuuri arengut. Sõpruse kindluse vana idee oli tihedalt seotud abi ja teineteise toetamisega. Nüüd on sõna *friend* kultuuriline komponent muutunud. Sõbrad tänapäeva tähenduses on inimesed, kelle poole ei pöördata enam abi saamiseks raskel ajal, kuid nendega on meeldiv koos aega veeta. Järeldus, milleni jõuab A. Wierzbička, on selline: sõpruse idee kui sügavatel ja pikaajalistel suhetel rajanev institutsioon, mis nõuab suurt osavõtmist ja kaastunnet, on asendunud "sõbraliku ja heatahtliku suhtumisega piiratud ja lühikese aja vältel" (Wierzbička 1997: 54).

Milline on aga kultuuriline komponent sõnal *друг* vene kultuuris? Lääs vaatab traditsiooniliselt Venemaa peale kui ettearvamat, irratsionaalse ja emotsionaalse riigi peale. Kuna venelastel on kollektivistlik kultuur, siis sotsiaalsed suhted venelaste vahel on intensiivsemad, nõudlikumad ja spontaansemad. "Me lämbume, kui ei ole kellelegi oma südant avada ja võõrast hingekoormat leevendada," ütles tuntud vene näitleja Leonid Filatov (*Белянко, Трушина* 1996: 77). "Sõprus on ööpäevaringne mõiste," on temaga nõus poet Jevgeni Jevtušenko. Venelased ootavad oma sõbralt täielikku truudust.

Inimestevaheliste suhete intensiivsus venelastel tundub lääne inimesetele naljaka ja koormavana. Seal, kus ingliskeelne isik pikemalt mõtlemata ütleb *friend*, valib venelane vastava sünonüümi: *sõber, seltsimees, tuttav, töökaaslane, vennas, kolleeg* jne. Kui venelased ei aima olulisi kultuurilisi erinevusi ja omistavad sõnale *friend* sõna *друг* kultuurilise tähenduse, siis paistavad nad suhtlemisel välismaalastega pealetükkivate, nõudlike ja mõnikord isegi jõhkratena, sundides peale oma probleeme ja emotsioone. Seletades võõrkeele õpetamisel ühe või teise sõna tähendust, tuleb kindlasti juhtida tähelepanu kultuurilistele erinevustele kahe väärtustesüsteemi vahel.

Mis puutub eesti kultuuri, mis on oma olemuselt individuaalset, siis sõpru ei ole eestlastel palju, kuid nad ootavad nagu vene kultuuriski sõpradelt (võib-olla küll väiksema intensiivsusega) kaastunnet, tuge, abivalmidust ja truudust. Lõbus koosviibimine on sekundaarse tähendusega, sest võõraste ja vähe tuttavatega eelistavad eestlased mitte suhelda.

Toome veel ühe näite, mis on seotud emotsionaalse käitumisega erinevate kultuuride esindajail.

Ingliskeelses kultuuris, eriti aga Põhja-Ameerika kultuuris, assotsieeruvad emotsioonid eeskätt irratsionaalsusega, subjektiivsusega, kaootilisusega ja teiste negatiivsete iseloomustustega (Lutz 1986: 290–291). Venelaste emotsionaalne kogemus on erakordselt rikas nii verbaalsel kui ka mitteverbaalsel tasandil. Eriti ilmekalt väljendub see isikunimedede emotsionaalsete varjundite laias spektris.

Paljude lingvistide arvates esineb vene kirjakeeles ligikaudu 20 üldkasutatavat eesnimevormi. Peale enam-vähem tuntud kolmeosalist jaotamist (*Мария – Маша – Машенька; Алексей – Алеша – Алешенька*) on väga palju alternatiivseid variante, mis on teiste kultuuride esindajaile täiesti arusaamatud.

Keelelist situatsiooni raskendab veel asjaolu, et eesnimevormide valik ei sõltu kindlaksmääratud normidest. Venelased kasutavad eesnime täis- ja lühivorme tuju järgi, spontaanselt, sõltuvalt suhtumisest inimesse (või teose tegelasse), püüdes anda vestluspartnerile mõista kogu tunnete mitmekesisust, mis on tekkinud partnerite suhtlemisel, ja kõiki muutusi, mis toimuvad suhetes inimeste vahel. Kolmeosaline jaotus erilisi raskusi õpetamisel ei valmista, kuid kuidas saab välismaalane aru, et *Митюха* kõlab halvustavalt, *Митюша* õrnalt, aga *Митюшенька* intiimselt ja heatahtlikult?

Kui võrdleme I. Turgenevi “Isade ja poegade” tõlkeid eesti ja inglise keelde, siis näeme, et eestikeelses tõlkes jäävad venepärase variandid alles (*Аркадий – Arkadi, Аркаша – Arkaša, Евгений – Jevgeni, Енюша – Jenjuša, Енюшенька – Jenjušake*). Tõenäoliselt arvavad tõlkijad, et eesti lugeja saab aru nende hellitavate sõnade emotsionaalsest kontekstist, kuigi see on väheusutav.

Ingliskeelses tõlkes on kasutusele võetud seletav variant. Nii on *Енюша*’st ema tervituses saanud *Jevgeni, my little one, Енюшенька*’st – *my little Jevgeni, love* (Паймен 1965: 382). Nii-sugune lähenemine tundub veenev ja õige.

Eesnimevormide mitmekesisus tõestab vene kõne emotsionaalset küllastatust.

Kultuur ja grammatika

Teatavasti avaldub keeles peegeldav maailmapilt erinevates keele aspektides, k.a grammatikas. Kasutades ulatuslikku materjali, tuli A. Wierzbicka järeldusele, et ingliskeelsetes kultuurides domineerivad aktiivse tegevuse väärtused, kontroll enda üle, isiklik vastutus ja isiku autonoomia, vene kultuuris aga passiivsuse, fatalismi ja kollektivismi väärtused.

“Individualistlikke kultuure (sh eesti kultuuri) iseloomustab nõrga kontekstiga kommunikatsioon: ühiste teadmiste määr on suhteliselt väike, mistõttu valdav osa informatsioonist tuleb edasi anda sõnadega. Eelistatavalt kasutatakse otsest, isikukeskset, nõudlikku ja eesmärgile orienteeritud stiili” (Pajupuu 2000: 78).

Süntaksi tasandil ilmneb see nominatiivsete konstruktsioonide ülekaalus inglise keeles (*I want, come, go, think*) ja daativi-konstruktsioonides vene keeles (*мне хочется, нравится, думается*).

Veel üks näide kultuuriväärtuste süsteemi peegeldusest grammatikas – see on käskiva kõneviisi vormide kasutamise sagedus. Käskude kategoorilisus kutsub mõningate kultuuride esindajatel esile hämmelduse ja pahsmeele, sest nende arusaamade järgi pole kellelgi õigust oma tahet peale suruda. Keelamist väljendatakse anglokultuurides parafraseerides, mitte aga ettekirjutuse kujul (*Thank you for not smoking*). Suulistes pöördumistes teineteise poole väldivad anglokultuuri esindajad samuti käskivat kõneviisi ja formuleerivad oma palved ning käsud pseudoküsimuste viisil (*Why won't you do it?*). Venelased, kuuldes seda laadi küsimust, mõistavad seda kui soovitusi asja üle mõtiskleda, s.o pealiskaudses tähenduses, ja ei reageeri sellele vastaval moel – suhtumine ei ole nii efektiivne, kui oodatakse.

Kultuur ja kõneaktid

Suhtlemise edukus kõneaktide tasemel (tervitus, palve, vabandamine, kaebus, kutse, keeldumine jne) sõltub kõneleja kommunikatiivsest kavatsusest, vestluskaaslase ootustest ja reaalse lausungi sisukusest.

Vaatleme kõneakti *kaebus*, mis on vene kultuuris väga laialdaselt levinud. Kaebus on sageli kõne siduv lüli, mis lubab vestluskaaslastel näidata üles osavõtlikkust üksteise suhtes ja väljendada oma emotsioone. Kaebuse eesmärk pole mitte probleemide lahendamise, vaid lohutuse ja moraalse toe saamine.

Eesti kultuuris suhtub eestlane vestluskaaslase kaebusesse suure tähelepanuga: ta noogutab kuulamise märgiks, annab sõnalist tagasisidet (*Jah?*, *Mis sa räägid?*, *Tõesti?* jne), sageli esitab täpsustavaid küsimusi ja kommenteerib öeldut. Samas aga ei maksa oodata temalt kaastunde ja kaasaelamise sügavust.

Kui venelane hakkab millegi üle kaebama anglokultuuri esindajale, siis viimase reaktsioon kutsub sageli esile rahulolematuse tunde, sest inglane kas vahetab vestluse teemat, vastab naljaga või annab nõu, kuid ei avalda vestluskaaslasele kaastunnet ega härdameelsust ning see valmistab venelasele pettumuse.

Vaatleme nüüd kõneakti 'kutse'. Kõigepealt esitan katkendi ihe naiskirjaniku vestlusest oma tuttavaga (Белянко, Трушина 1996: 41):

“Meile helistab üks tuttav, kutsub borši sööma. Ta keedab ehtsat vene borši ekstra meie auks. Millal? Ütleme, et pühapäeval. Ei, pühapäeval ma ei saa, ma olen kinni... Võib-olla siis järgmisel pühapäeval? Ka järgmisel ei tule kõne alla... Võib-olla siis kolme nädala pärast? Noh, mida sa teed? Nii ma siis kirjutasin oma märkmikku: borš, tuttav, kolme nädala pärast.

Kas selline asi võib toimuda Moskvast? Keetsin ma borši või keegi tuli külla või tõi huvitava raamatu või lihtsalt tuli pähe geniaalne mõte – kas tõesti hakkab ootama kolme nädalat? Kohe! Otsekohe! Viska kõik toimetused nurka ja tule! – Tulidki pärast helistamist ja teatamata ja kutsutud tulid ja kutsumata ja tuttavad ja vaevu tuttavad ja venelased ja välismaalased.

Spontaanne vene elu, spontaanne vene hing. Ei, Saksamaal niisugust ei ole. Kui kuulevad kutset, haaravad nad kohe oma kalendri järele – ja mis on neil laupäeval, mis pühapäeval?”

Nagu näha, võib vene kultuuris kohe pakkuda ühist tegevust. Selline kutse lubab kaasvestlejal kõigepealt hinnata ettepanekut ja seejärel otsustada, kas võtta see vastu või mitte.

Sotsiokultuurilised reeglid anglokultuurides võivad kutsumisel põhjustada teiste kultuuride esindajatele mõningaid raskusi. Kutse struktuur koosneb kahest komponendist. Neist esimene on sissejuhatus küsimuse või kommentaari kujul, et selgitada välja, kas vestluspartner on vaba oletataval ajal ja kas ta on huvitatud antud kutsest. Teine komponent on kutse, mis määrab kellaaja, koha ja tegevuse liigi.

Need erinevused on tingitud viisakuse ja põhiväärtuste printsiipide kultuurilistest erinevustest, mis määratlevad, kuiõrd on lubatud sisse tungida teineteise isiklikesse asjadesse.

Võõrkeele õpetamisel on vajalik kujundada õppijal välja dünaamilisus, mis lubab tal pidevalt täiendada ja modifitseerida ettekujutusi enda ja kaasvestleja kultuurist ja nende seostest keeleliste struktuuridega adekvaatse kõnekäitumise eesmärgil.

Kuna tänapäeva võõrkeelte õppimise eesmärk on mitmekeelsus, siis võõrkeelte õpetamisel kaasajal tuleb kõne alla ka mitmekultuurilisus: olla võimeline kohandama oma käitumist vastavalt vestluspartneri kultuurile. "Kohanemine teisega on harmoonilise suhtluse alus" (Pajupuu 2000: 89).

Kirjandus

- Pajupuu, H. 2000. Kuidas kohaneda võõras kultuuris. Tallinn: TEA.
- Turgenev, I. Isad ja pojad. Tlk Marta Sillaots, Evi Puskas 1991. Tallinn: Eesti Raamat.
- Белянко, О., Л. Трушина 1996. Русские с первого взгляда. Москва: Русский язык.
- Паймен, А. 1965. Как я переводила Тургенев на английский язык. Мастерство перевода. Советский писатель.
- Платонов, Ю. П., Почебут, Л. Г. 1993. Этническая социальная психология.
- Fillmore, Ch. 1975. Topics in Lexical Semantics. Current Issues in Linguistics. Bloomington.
- Lutz, C. 1986. Emotion, thought and estrangement: emotion as a cultural category. – Cultural Anthropology 1, 287–309.
- Wierzbicka, A. 1997. Understanding Cultures Through Their Key Words: English, Russian, Polish, German and Japanese. New York: Oxford.

О возможностях и перспективах типологического изучения региональных и малых языков славянского и финно-угорского происхождения

Социолингвистический аспект

Александр Дуличенко
Тартуский университет

В последнее десятилетие в этносоциолингвистике обострился интерес к проблемам малых этносов (resp. этнических групп) и их языкам. В 1992 г. Совет Европы принял в Страсбурге Европейскую Хартию о региональных языках и языках меньшинств. 1993 год ООН был объявлен Международным годом коренных малочисленных народов, а 1994–2004 гг. – Международным десятилетием коренных народов мира. 2001 г., как известно, объявлен Годом языков.

В Европейской Хартии о региональных языках и языковых меньшинствах сказано, что “право пользоваться региональным языком или языком меньшинства в личной или общественной жизни является неотъемлемым правом, соответствующим принципам, закрепленным в Международном пакте о гражданских и политических правах Организации Объединенных Наций, и отвечающим духу Конвенции Совета Европы о защите прав человека и основных свобод”. И далее здесь же говорится: “защита и поощрение региональных языков или языков меньшинств в различных странах и регионах Европы представляют собой важный вклад в строительство Европы на основе принципов демократии и культурного многообразия в рамках национального суверенитета и территориальной целостности” (Европейская Хартия: 87). При этом признается “одним из наиболее ценных элементов европейского культурного наследия /.../ языковое многообразие. Культурную самобытность Европы невозможно строить на основе языковой стандартизации. Скорее наоборот, защита и укрепление ее традиционных региональных языков и языков меньшинств служит

вкладом в строительство Европы, которая, согласно идеалам членов Совета Европы, может основываться лишь на плюралистических принципах” (пояснительный доклад: 95).

Актуальным становится комплексное изучение социолингвистических позиций малых языков как внутри близкородственных групп, так и между неродственными группами. В качестве такой возможности нами взяты региональные и малые языки славянского и финно-угорского происхождения. Несмотря на то, что малые языки внутри каждой из этих групп уже подвергались неоднократному описанию, до сих пор все же не было проведено типологическое исследование групп языков различного происхождения. Между тем для сохранения и дальнейшего развития малых языков важно знать социолингвистическую ситуацию и изучить опыт культивирования малого языка в разных регионах, с тем, чтобы такой опыт можно было в дальнейшем перенять и внедрить там, где для этого имеются условия. Для типологического изучения подобных ситуаций необходимо выделить признаки, по которым должно вестись описание. В этническом плане важно указать на статус, самостоятелен ли этнос или же он является группой, ответвлением от более крупного; признак компактности – рассеянности (resp. дисперсности) проживания и др. В языковом отношении существенно сопоставить диалектные картины малых языков, характеризуя их такими признаками, как “наличие – отсутствие говоров”, “центральность – периферийность говоров”, “наличие – отсутствие вымирающих говоров” и т.д. Из социокультурных параметров необходимо отметить наличие – отсутствие письменности и попыток нормирования – при наличии таковых важно указание на то, на какой говор ориентированы письменность и литературный язык, какова система письма и наблюдалась ли смена алфавитов, каков принцип орфографии и как успешно он применяется на практике. Особо стоит вопрос о функциональном спектре малого литературного языка: используется ли он в художественной литературе (и в каких жанрах), развиваются ли в нем стили, например, публицистический (изданием газет и журналов прежде всего), административный (ведутся ли какие-либо ад-

министративные записи), научный (печатаются ли статьи или монографии научного характера), организованы ли передачи на радио и телевидении; каково применение малого языка в религиозной жизни соответствующего этноса или этнической группы (существенно указать на наличие перевода Священного Писания) и т.д. Касаясь вопроса функционального развития малых языков, необходимо иметь в виду открывшуюся в последние годы возможность применения их в Интернете, особенно в личной переписке. В связи с вопросом о нормировании малых языков важно учитывать их контакты с соседними языками, в том числе и крупными, а также и тот источник лексического и иного вида обогащения, к которым они вынуждены (по объективным причинам) обращаться. Следует, имея в виду перспективы малых языков, заострить внимание на тех моментах, которые эффективнее всего способствуют их сохранению, т. е. реализуют их “право на сохранение” и “право на сосуществование”. За такие права ныне борются многие славянские (югославо-русинский в Югославии и в Хорватии, градищанско-хорватский в Австрии, молизско-славянский и резьянский в Италии, кашубский в Польше, западнополесский в Белоруссии, карпаторусинский в Закарпатской Украине, в Восточной Словакии, в Польше и Венгрии и др.) и финно-угорские малые языки (вепсский, ижорский, водский и др.).

Покажем функциональную матрицу современных славянских литературных микроязыков, функционирующих в островной ситуации, т. е. в отрыве от своего языкового корня и, соответственно, в иноязычном и иноэтническом окружении.

Из приведенной на следующей странице таблицы видно, что языки малых этнических групп современной Славии занимают различные функциональные позиции в обществе и далеко не многие из них завоевывают жизненно важные для языка сферы использования.

		Юг.- русин.	Град.- хорват.	Молиз.- слав.	Резьян.	Банат.- болг.
Художественная литература						
лирика		+	+	+	+	+
рассказ		+	+	(+)	(+)	(+)
роман		+	+	-	-	-
Средства массовой информации						
периодич. издания	газеты	+	+	-	-	-
	журналы	+	+	+	-	+
	ежегодники	+	+	+	-	-
радио	смешан.	+	-?	+	+	-
	изд.	+	+	-	+	-
ТВ		+	+	-	-	-
Образование						
школы	основная	+	-	-	-	-
	средняя	+	-	-	-	-
	гимназия	+	-	-	-	-
классы		+	+	-	-	-
все предметы		+	-	-	-	-
отдельные						
предметы		+	+	(+)	(+)	-
унив-тет		+	(+)	-	-	-
Религиозная жизнь						
церковь		+	+	-	+	+
перевод Библии		+	+	-	(+)	(+)
Админ-я		+	-	-	-	-
Наука		+	(+)	-	-	-
Собствен. учрежден.		+	+	+		+
Театр		+	+	(+)	(+)	
Топограф. надписи		+	+	+	(+)	
Личная переписка		+	+	+	+	+

Для типологического изучения малых языков славянского и финно-угорского мира необходимо детальное описание каждого такого языка. С этой целью мы составили «Схему описания для энциклопедического справочника по малым языкам

славянского и финно-угорского мира”, которая выглядит следующим образом.

Схема описания для энциклопедического справочника по малым языкам славянского и финно-угорского мира

1. Лингвоним (название языка):
общепринятый, наиболее распространенный; лингвонимические варианты с пометами *устар.*, *обл.* и т.д.
Этноним, этнонимические варианты.
(Лингвонимы и этнонимы подаются в оригинале и в принятой в науке форме. Приводятся также их обозначения на других языках.)
2. Генетическое определение:
подгруппа, группа, лингвосемья.
Указание наибольшей близости к определенным языкам в рамках данной группы или лингвосемьи.
3. Распространение: с указанием конкретных мест проживания группы.
4. Численность: общая; данные о носителях, для которых язык является родным; данные о билингвизме.
(По возможности в форме таблицы представить динамику численности по годам или десятилетиям и т.д.)
5. Краткие исторические сведения об этносе, этнической или локальной группе.
 - 5.1. Из истории изучения языка.
6. Диалектное членение.
(Если есть возможность, указать авторов классификации и время ее создания.)
7. Общая характеристика языка (и его диалектов или говоров).
 - 7.1. Основные фонетические особенности.
(Если есть возможность, дать сводную таблицу.)
 - 7.2. Морфология. Основные признаки.
 - 7.2.1. Образцы именных и глагольных парадигм.
 - 7.3. Синтаксические особенности.
 - 7.4. Лексика. Словообразование.
 - 7.5. Следы языковых контактов на разных уровнях.
8. Наличие письменности.
Алфавит (алфавиты).
Принципы орфографии.
9. Социолингвистическая характеристика.

- 9.1. Статус языка и документы, в котором он зафиксирован.
- 9.2. Социальные функции языка.
(Используется в высшей или местной администрации и т.д.)
- 9.3. Наличие общественных, культурно-просветительных учреждений и др.
- 9.4. Педагогический статус.
- 9.5. Издание периодики.
(Указать, с какого года выходит газета или журнал или в какие годы они выходили.)
Издание книг, учебной литературы.
- 9.6. Наличие художественной литературы.
(С указанием освоенных жанров и видных имен.)
- 9.7. Использование языка в религиозной сфере.
(Особо обратить внимание на наличие переводов Священного Писания и др. текстов.)
- 9.8. Наличие радиопередач и их статус.
- 9.9. Телепередачи и их статус.
- 9.10. Другие сферы приложения языка.
10. Образцы текстов.
(По жанрам, напр.: учебный, литературно-художественный, научный, публицистический – из газет и журналов, религиозный и т.д.; обязательно указывать источник.)
11. Литература о языке:
изданная на данном языке;
изданная на других языках.
Образец библиографирования:
автор, название (если есть – и подзаголовки), место издания, издательство, год, количество страниц (если книга) или страницы “от и до” (если статья). Например: П. Хайду. Уральские языки и народы. Перевод с венгерского. – Москва: Прогресс, 1985, 430 с.; Т. Б. Крючкова. Языковая ситуация в Республике Карелия: история развития и современное состояние. – Языки Российской Федерации и нового зарубежья. Статус и функции. Москва: Эдиториал УРСС, 2000, с. 168–197.
12. Источники информации, связанные с языком и носителями языка.

Региональные и малые языки различных регионов Европы, исследуемые в типологическом плане и учитывающие уже накопленный опыт, помогут друг другу в выживании.

Литература

- Государственные языки в Российской Федерации. Энциклопедический словарь-справочник. Москва, 1989.
- Дуличенко, Александр Д. 1981. Славянские литературные микроязыки (Вопросы формирования и развития). Таллин: Валгус.
- Дуличенко, Александр Д. 2000. Славянские микроязыки в Европе на пороге XX века. – Sprachwandel in der Slavia. Die slavischen Sprachen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Ein Internationales Handbuch. (Linguistik International 4.) Hsgb. von L. N. Zybatow. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang, 843–852.
- Дуличенко, Александр Д. 1998. Языки малых этнических групп: статус, развитие, проблемы выживания. – Языки малые и большие... In memoriam acad. N. I. Tolstoi. (Slavica Tartuensia IV). Tartu, 26–36.
- Журинская, М. А., А. И. Новиков, Е. И. Ярославцева 1968. Энциклопедическое описание языков. Теоретические и прикладные аспекты. Москва: Наука.
- Красная книга языков народов России. Энциклопедический словарь-справочник. Москва: Академия, 1994.
- Народы России. Энциклопедия. Москва, 1994.
- Письменные языки мира. Языки Российской Федерации. Социолингвистическая энциклопедия. Кн. 1. Ред. Г. Д. МакКоннел, В. Солнцев, В. Михальченко. Москва, 2000.
- Проблемы языковой жизни Российской Федерации и зарубежных стран. Москва, 1994.
- Хайду, П. 1985. Уральские языки и народы. Перевод с венгерского. Москва: Прогресс.
- Языки малые и большие... In memoriam acad. N. I. Tolstoi. (Slavica Tartuensia IV). Отв. ред. А. Д. Дуличенко. Tartu, 1998.
- Языки народов СССР. Т. III. Финно-угорские и самодийские языки. Москва: Наука, 1968.
- Duličenko, Aleksandr 1994. Kleinschriftsprachen in der slawischen Sprachenwelt. – Zeitschrift für Slawistik, Berlin, Bd. 39, H. 4, 560–567.
- Künnap, Ago 1997. Uralic Languages and Linguistics. Tartu.
- Minor Uralic Languages and their Contacts. Ed. A. Künnap. Tartu, 1993.
- Minor Uralic Languages: Grammar and Lexis. Ed. A. Künnap. Tartu-Groningen, 1995.

Антрополоксемы с негативным значением в зеркале русской и эстонской традиционных культур

Людмила Дуличенко
Тартуский университет

Об антрополоксемах

Одно из важнейших направлений исследования словаря русского языка связано с выделением *лексических микросистем*, которые различными авторами называются по-разному, например, *лексико-семантическая группа* или *тематическая группа*, *лексическая группировка*, *семантическое* (или *лексико-семантическое*) *поле*, а также *семантическая зона* и др. При всех различиях формулировок указанными терминами в конечном счете покрываются такие участки словаря, единицы которых объединены каким-либо общим признаком формального (“внешнего”) и/или содержательного (“внутреннего”) плана.

К таким лексическим участкам относится и *микросистема наименования лиц*, которая называется по-разному. Так, Ю. Н. Караулов пишет о “семантическом поле слов, обозначающих лицо: названия лиц по возрасту, названия ребенка, профессиональные названия и т. д.”, а несколько ранее использует для этого термин *лексико-семантическое поле* (Караулов 1976: 40). И. Ф. Протченко обозначает названную лексико-семантическую микросистему то как *категория названий лиц*, то как *категория личных имен существительных* (Протченко 1975: 272, 273). А. С. Белоусова, исследуя принципы классификации наименований лиц, предпочитает термин *лексико-семантическая группа* (а также *класс*) (Слово 1989: 131, 132). Есть и другие обозначения этой лексической группы, которых мы касаться не будем. Считаем, что удобнее всего было бы называть эту группу *антрополоксическая микросистема*, а ее единицы – *антрополоксемами*, так как здесь речь

идет о наименованиях человека, лица. Правда, нужно различать нарицательные и собственные антрополоксемы (последних, т. е. антропонимов, мы в нашей работе не касаемся).

Наш интерес к этому пласту слов вызван опытом многолетней практики преподавания русского языка нерусским в Тартуском университете. Как известно, процесс преподавания русского языка как неродного многоаспектен. Важная роль в этом процессе принадлежит, если говорить о его лексической стороне, выделению и представлению различных лексических микросистем, или групп, которые легче и с большим интересом усваиваются и в то же время способствуют расширению культурологического кругозора обучающегося. Микросистема лица, человека в русском, как и в любом другом языке, является одной из самых представительных, особенно когда речь идет о характеристиках и оценках человека с точки зрения его негативного проявления. Считаем, что в учебных целях, особенно на продвинутом этапе, изучение и овладение такой микросистемой существенно обогатит языковые знания обучающихся и одновременно даст возможность сопоставить восприятие русского человека в его соотношении с различными этническими средами и культурами.

Наименования лиц – это достаточно обширный в количественном отношении и разнообразный в семантическом плане фрагмент словаря языка. Как пишет А. С. Белоусова, “названия лиц представляют человека как носителя разнообразных признаков: физических и физиологических свойств, эмоциональных состояний, образа мыслей, взглядов, способа мышления, склонностей, вкусов, черт характера, привычек, знаний, умений, навыков, совершаемых действий, поступков, поведения, функций, занятий, участия в чем-либо, положения в определенной ситуации, разнообразных связей, отнесенностей, отношений и т. д.” (Слово 1989: 133–134).

Замечено, что эта микросистема постоянно и активно пополняется все новыми и новыми единицами, что отражается (хотя и не всегда полно) в лексикографических источниках. Так, в течение полутора веков – с начала 19 в. и по середину 20 в. – рост антрополоксем выразился в таких процентных со-

отношениях: в Словаре Академии Российской 1806–1822 гг. их было 4,9% по отношению ко всему числу слов в словаре, в словаре В. И. Даля – 6%, в четырехтомном “Толковом словаре русского языка” под редакцией Д. Н. Ушакова – 6,3%, а одно- томный толковый словарь С. И. Ожегова включает уже 6,6% (Лыков 1959: 22). Словари последнего времени подтверждают тенденцию к их стремительному росту.

При исследовании антрополексической микросистемы обращает на себя внимание то, что входящие в нее единицы неоднородны по своей семантической и функциональной направленности. Здесь можно выделить три группы: в первую войдут нейтральные по отношению к характеристике или оценке человека слова типа наименований по профессии (*сталевар, летчик, рабочий, инженер* и под.), во второй группе окажутся слова, характеризующие человека или оценивающие его положительно, а в третьей – отрицательно, ср. такое противопоставление рядов, как, например, *скромник, смельчак, бессребреник, храбрец* – с одной стороны, и *себялюб- бец, честолюбец, лукавец, тихоня, эгоист* – с другой. Иссле- дования показали, что наиболее продуктивной и тем самым наиболее многочисленной является группа, в которой слова характеризуют человека с негативных позиций. Эта лексика имеет прагматическую направленность. В последние годы прагматический аспект представления таких единиц в слова- рях привлекает к себе все большее внимание. Сошлемся, на- пример, на статью Ю. Д. Апресяна (Апресян 1995: 135–155), а также на специальный сборник (Лингвистическая прагматика 1997). Г. Н. Складаревская под прагматическим компонентом словаря понимает “сумму коннотаций (социальных, культур- ных, этических, исторических, эмотивных, оценочных, ассо- циативных), а также специфику семантики (особенности де- нотативной направленности) – все многочисленные и много- образные элементы, сопутствующие лексическому значению (и частично входящие в его структуру), которые в речевом акте несут информацию о намерениях говорящего, о речевой ситуации, о статусе собеседников, об оценке предмета речи и т.д.” (Складаревская 1997: 6). Антрополексемы с негативным

значением как раз и относятся к таким словам: **абстракт м.** *Устар.* О том, кто лишен конкретных, индивидуальных признаков; **балаболка м. и ж.** Болтун, пустой человек и под. В лексикографических изданиях такие слова, как правило, снабжены теми или иными стилистическими пометами.

Источником и материалом послужил для нас “Словарь русского языка” в четырех томах (т.н. Малый академический словарь; МАС), его второе издание 1981–1984 гг.

Антрополексемы с негативным значением: этнолингвокультурологические и лингводидактические потребности изучения

При изучении иностранного языка важно овладеть не только его грамматической структурой и словарным составом, но и познакомиться и усвоить через слова элементы картины мира, присущие народу-носителю соответствующего языка.

В недавно вышедшей монографии А. Е. Супруна “Лекции по теории речевой деятельности” верно отмечено: “Знать язык просто для того, чтобы его знать, – это, может быть, своего рода хобби. Но через знание языка приобщиться к литературе, существующей на этом языке, приобщиться к коллективу людей, владеющих этим языком, – это уже идти своим путем познания. Вероятно, главная беда наших преподавателей иностранных языков в том, что им не всегда удается приобщить своих учеников к тому миру, который открывается через речевую деятельность; изучать же язык ради самого владения им, без применения – гимнастика ума, быть может, полезная, но слишком расточительная по расходу времени и умственной энергии. Главным стимулятором процесса овладения языком всегда была и остается практическая потребность в получении той информации, которая может быть почерпнута через этот язык” (Супрун 1996: 103).

Подход, направленный на усвоение ментальности народа, язык которого изучается, в последние годы приобретает все большую популярность в психолингвистике, в этнолингво-

культурологии и в методике преподавания иностранных языков.

Один из современных исследователей определяет ментальность русского народа, как “свой особый строй мышления, который и предопределяет картину мира, /.../ сообразуясь с которою и развивается история, и ведет себя человек, и слагает мысли в ряд, который для него доказателен, а для другого народа – нет” (Гачев 1995: 62).

Взгляд на мир того или иного народа отражается в целом в языке и, прежде всего, в лексике, в семантико-содержательной стороне языка. В значении слов (и особенно в многозначных словах) отражаются жизненный опыт носителей того или иного языка, представления народа об окружающем мире и о нем самом. В словаре языка зашифровываются элементы традиционной культуры народа, характерные для него ассоциации, возникающие в процессе восприятия предметов окружающей реальности, и т. п. (см., напр., Воробьев 1997).

В этом смысле особого внимания заслуживает вопрос о том, каким предстает человек, иначе – лицо, личность в русском культурно-языковом сознании. Исследователями давно выявлено, что важнейшими чертами русского национального характера являются духовность (духовная красота), нравственность, отзывчивость, жалостливость и человечность, отвага, сила воли и духа, щедрость, терпение и др. Это черты, формирующие в конечном счете национальный идеал. Однако реальные проявления русского человека (как, впрочем, человека любой национальности) значительно шире и разнообразнее. В частности, нельзя обойти стороной вопрос о формах поведения, поступках, действиях, традиционно осуждаемых в народе (проявления необязательности, расхлябанности, расточительства и др.) (Русские 1992: 375–376). Все это находит непосредственное отражение в языке и прежде всего через язык может быть вскрыто с достаточной глубиной. В качестве иллюстрации данного положения обратимся к лексическим средствам, которыми в языке обозначается человек в его отношении к труду. Так, положительно оцениваемого человека называют *труженик, трудяга, работага, работающий* (и ра-

ботящая), *мастер* (и *мастерица*), *умелец*, *работник* (часто с определением, например, *хороший работник*) и *работница*, в то время как для обозначения нерадивого работника используются такие слова, как *бездельник*, *дармод* (и *дармодка*), *лежебок* и *лежебока*, *лентяй* (и *лентяйка*), *лодырь*, *оболтус*, *сидень*, *тунеядец* (и *тунеядка*), *халтурщик* (и *халтурщица*) и под. (ср. также: Воробьев 1997: 284–285). Выделенные слова являются наименованиями, характеризующими человека, лицо с двух полярных сторон – положительной и отрицательной. Как было уже отмечено, мы предпочитаем говорить о таких словах как об *антрополексемах*, в совокупности своей образующих *антроплексическую микросистему*, или *антрополексическое поле* (resp. *пространство*). Подгруппа негативных антрополексем в русском словаре (впрочем, не только в русском!) количественно превышает подгруппу антрополексем положительных, что, вероятно, можно связать с такими чертами менталитета, как самокритичность и стремление к национальному идеалу.

Русский язык характеризуется большим разнообразием антрополексем с негативным значением, с помощью которых выражается моральное осуждение. Причем, как отмечают некоторые исследователи, моральное осуждение, заключенное в слове-существительном, сильнее такового, если оно оформлено синтаксически. Ср. в этой связи заключение А. Вежицкой, относящееся к русскому языку и русскому менталитету: "...все слова, выражающие категорическое моральное осуждение, относятся к разряду существительных. Охарактеризовать действие некоторого лица как подлое или сказать, что кто-то поступил подло, это означает дать этому человеку вполне негативную оценку, однако значительно хуже, конечно, назвать человека подлецом" (Вежицкая 1996: 79).

Практика преподавания русского языка как иностранного показывает, что в процессе номинации учет общего и осознание специфичного для каждого языка существенным образом влияет на результаты овладения неродным языком. Поэтому одна из важнейших задач преподавателя – раскрыть это общее и специфичное, запечатленное в лексике, и одновременно дать

обучающемуся возможность постепенно приоткрыть “двери” в традиционную культуру и психологию народа, язык которого он изучает. В лингводидактике справедливо на первый план выдвигается идея об усвоении изучающими русский язык как иностранный всего того положительного культурного спектра, который наработан народом на протяжении веков, ср.: “Этнокультуроведческий подход к изучению русского языка как иностранного должен предусматривать знакомство с положительными чертами русского национального характера, с особенностями ‘загадочной русской души’ – с русской ментальностью” (Харченкова 1994: 40). Однако для адекватного восприятия мира духовных ценностей и представлений народа-носителя изучаемого языка нельзя забывать также и о противоположном плане, связанном с тем, что традиционно осуждаемо обществом. В нашем случае речь идет об антропологической микросистеме негативного характера, которая также отражает объективно сложившийся взгляд народа на мир, на отношения между индивидуумами и пр. и является не только лингвистической, но также и лингвокультурологической категорией.

Антрополоксемы с негативным значением в контексте сопоставления языков и культур

Мы апробировали собранный нами антропологический материал в эстонской аудитории, т. е. в работе со студентами-эстонцами, изучающими русский как иностранный. Специфика традиционных лингвокультурных ценностей здесь выражена отчетливее, хотя, разумеется, есть немало совпадений, свидетельствующих о том, что метафорические переносы в ряде случаев носят универсальный характер.

Так, из мифологем эстонцы не наделяют антропоморфным (негативным) значением *оборотня*, *демона*, *дракона*. Другие мифологемы выглядят на фоне соответствующих русских таким образом:

Таблица № 1.

русские	эстонские
<i>ведьма</i> О злой, сварливой женщине	<i>nõid, nõiatoor</i> О злой, недоброй или старой некрасивой женщине
<i>черт</i> О ч-ке, вызывающем отрицательные чувства	<i>kurat, tont</i> О ч-ке, вызывающем отрицательные чувства
<i>дьявол</i> О ч-ке, отличающемся злобными, недостойными поступками	<i>kurat, saatan, kurivaim</i> То же, что <i>черт</i> (но несколько мягче)
<i>сатана</i> О злом, коварном ч-ке	см. <i>дьявол</i>
<i>фурия</i> О разъяренной, злобной, сварливой женщине	<i>fuuria</i> Злая, вредная женщина
<i>мегера</i> Злая, сварливая женщина	<i>megäär</i> Злая, разгневанная женщина
<i>идол</i> О бестолковом или бесчувственном ч-ке	<i>puuslik</i> (деревянный <i>идол</i>) О бесчувственном ч-ке

При общем подобии приведенного семантического сопоставления нельзя не заметить не всегда совпадающие конкретные признаки (свойства и т.д.) лица (например, *мегера*: рус. *злая, сварливая* – эстон. *злая, разгневанная* и под.).

Что касается зоолексем, то здесь также переплетается общее и специфичное, ср.:

Таблица № 2.

русские	эстонские
<i>баран</i> О глупом, упрямом ч-ке	<i>jäär, oinas</i> Глупый, упрямый ч-к
<i>овечка</i> О смирном, кротком, бесхарактерном ч-ке	<i>lammas</i> 1) Глупый или излишне покорный ч-к; 2) Робкий, не смелый ч-к
<i>осел</i> О глупом, тупом, упрямом ч-ке	<i>eesel</i> О глупом, непонятливом, упрямом ч-ке
<i>кобыла</i> О рослой здоровой женщине	<i>mära</i> Неодобр. О женщине
<i>корова</i> О полной неуклюжей, а также неумной женщине	<i>lehm</i> 1) Неряшливая, нечистоплотная женщина; 2) Женщина легкого поведения; 3) <i>Тюрем.</i> Доносчик, стукач

<i>гусь</i> О ненадежном или плутоватом ч-ке	<i>hani</i> Глупый, простоватый ч-к (обычно о женщине)
<i>петух</i> О задиристом, запальчивом ч-ке, забияке	<i>kukk</i> 1) Задиристый, хвастливый, самодовольный ч-к; 2) Любитель ухаживать за женщинами
<i>лиса</i> О хитром, льстивом ч-ке	<i>rebane</i> О хитром ч-ке
<i>медведь</i> 1) О крупном, сильном, но грузном и неуклюжем, ч-ке; 2) О невоспитанном ч-ке	<i>karu</i> Большой, неуклюжий, неповоротливый или не очень сообразительный ч-к
<i>акула</i> О ч-ке, занимающемся крупными незаконными сделками, сметающем на своем пути других	<i>hai (kala)</i> Жадный, корыстный ч-к
<i>козявка</i> Об очень мелком, незначительном ч-ке	<i>pisiputukas</i> Маленький, незначительный, пустой ч-к
<i>клец</i> Навязчивый ч-к	<i>metspuuk</i> О жадном ч-ке

Заслуживают здесь внимания такие слова, как *корова, гусь, медведь, акула, клец*, антропоморфная семантика которых сигнализирует о разном восприятии свойств указанных животных у двух народов. В то же время немаловажно отметить, что эстонцы не наделили негативным антропоморфным значением такие наименования животных, как, например, *бык, теленок, козел, гусыня, амeba, клоп, квочка, кукушка, тетерев, пантера, каракатица, тюлень*; русские, напротив, увидели в них такие свойства, которые оказалось возможным перенести и на человека (см. Дуличенко 2000). Из неодушевленных предметов для эстонцев в антропоморфном плане не показательны, например, *бревно, жердь, шляпа, колпак, латша, пампушка, колобок, тюря, сачок, тюфяк, кукла, матрешка, юла*. В то же время в языках обоих народов наблюдаются совпадения вторичных метафорических значений в таких словах, как *чурбан, сапог, юбка, сухарь, тряпка, марионетка*. Различия в наделении негативным антропоморфным значением отмечены в словах *пробка*: рус. О глупом, недалеком человеке – эстон. 1) Упрямый, капризный, придиричивый человек; 2) Не-

мощный, убогий человек; *чучело*: рус. О неряшливо, нелепо или грязно одетом человеке – эстон. (на огороде) О человеке, который внешним видом напоминает чучело, и др. Что касается наименований растений, то здесь расхождений, пожалуй, больше. Например, *лопух*: рус. О простоватом, несообразительном, глуповатом человеке – эстон. (*takjas*) О навязчивом человеке; *перец*: рус. Колкий, язвительный человек – эст. Недоступная, гордая и заносчивая девушка. В антропоморфном плане для эстонцев не существенными оказались наименования *дуб*, *мухомор*, *хрен*, *перекати-поле*, *колючка*, которые у русских, напротив, наделены весьма экспрессивными метафорическими значениями (см. Дуличенко 2000). (Эстонский материал был сверен с данными изд.: Eesti seletussõnaraamat I-V 1988–1998; большую помощь в трактовке эстонских антрополоксем оказала нам доц. Э. Вайгла.)

Таким образом, в лингвокультурологическом плане материал антрополоксем с негативным значением дает большие и разнообразные возможности проникнуть в менталитет народа, язык которого изучается.

Нами составлен “Словарь обидных слов. (Наименования лиц с негативным значением)” (Дуличенко 2000), который может быть использован при обучении русскому языку, с одной стороны, как справочное пособие при изучении лексики, характеризующей человека с негативной точки зрения, с другой – как источник, из которого обучающийся будет черпать зашифрованные в лексике сведения о ментальности русского народа; последнее сформирует контекст для диалога традиционных культур – собственной и изучаемого языка (см., например: Харченкова 1994; также Дуличенко 1999, с. 67–70).

Литература

- Апресян, Ю. Д. 1995. Прагматическая информация для толкового словаря. – Ю. Д. Апресян. Избранные труды. Т. 2. Москва, 135–155.
- Вежбицкая, А. 1996. Язык. Культура. Познание. Перев. с англ. Москва: Русские словари.
- Верещагин, Е. М., В. Г. Костомаров 1990. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4 изд. Москва.
- Воробьев, В. В. 1997. Лингвокультурология. (Теория и методы.) Москва.
- Гачев, Г. Д. 1995. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. Москва: Прогресс – Культура.
- Дуличенко, Л. В. 1999. Обидные слова и значения. (Опыт словаря-справочника.) – Русский язык как иностранный. Теория. Исследования. Практика. II. СПб., 160–164.
- Дуличенко, Л. В. 2000. Словарь обидных слов. (Наименования лиц с негативным значением.) Тарту.
- Караулов, Ю. Н. 1976. Общая и русская идеография. Москва: Наука.
- Караулов, Ю. Н. 1987. Русский язык и языковая личность. Москва.
- Колесов, В. В. 1991. Отражение русского менталитета в слове. – Человек в зеркале наук. Труды методологического семинара “Человек”. Л., 106–124.
- Лингвистическая прагматика в словаре. Виды реализации и способы описания. Сборник статей. СПб., 1997.
- Лыков, А. Г. 1959. Образование имен существительных со значением лица в современном русском языке. Канд. дисс. Москва.
- МАС – Словарь русского языка. Т. 1–4. – М.: Русский язык, 1981–1984.
- Протченко, И. Ф. 1975. Лексика и словообразование русского языка советской эпохи. Социолингвистический аспект. Москва: Наука.
- Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. Москва, 1988.
- Русские. (Этносоциологические очерки.) Москва: Наука, 1992.
- Скляревская, Г. Н. 1993. Метафора в системе языка. С.-Петербург: Наука.
- Скляревская, Г. Н. 1997. К вопросу о прагматической информации в толковых словарях: возможны ли прагматические пометы? – Лингвистическая прагматика в словаре. Виды реализации и способы описания. Сборник статей. С.-Петербург, 6–13.

- Слово и грамматические законы языка. Имя. Москва: Наука, 1989.
- Супрун, А. Е. 1996. Лекции по теории речевой деятельности. Минск. Теория метафоры. Э. Кассирер, Р. Якобсон и др. Москва: Прогресс, 1990.
- Толстой, Н. И. 1995. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. Москва.
- Харченкова, Л. И. 1994. Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному. С.-Петербург.
- Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности. Москва, 1991.
- Этническое и языковое самосознание. Москва, 1995.
- Этнокультурная специфика языкового сознания. Москва, 1996.
- Этнопсихоллингвистика. Москва: Наука, 1988.
- Eesti kirjakeele seletussõnaraamat I–V. Tallinn, 1988–1998.

Статус коми языка в Республике Коми

Евгений Игушев

Сыктывкарский государственный университет

Десять лет тому назад, в мае 1992 года, Верховным Советом Республики Коми был принят “Закон о государственных языках”, в котором, наравне с русским, коми язык был признан государственным для Республики Коми.

Основным концептуальным положением закона о государственных языках является мысль о необходимости приблизить языковые права коми национальности к фактическим правам русскоязычного населения, то есть создать условия для возрождения, сохранения, развития и полного функционирования народа коми в собственной республике – на единственной территории, где коми народ является субъектом государственности и может сохранять и развивать свой язык и культуру.

Долгие годы политика государства, основанная на концепции “единой общности – советского народа”, приводила к снижению престижа коми языка, постепенно отношение коми к родному языку как к языку второму, факультативному, ненужному вдалбливалось в сознание людей, усиливая их стремление переходить на русский язык как более престижный.

Общеизвестно, что язык – душа народа. Венгерский просветитель XVIII века Сечени Антал с полным правом говорил: “*A nemzet a nyelvben él*” (*Нация живёт в языке*). Неслучайно эти мудрые слова выбиты благодарными потомками на фасаде главного здания Венгерской Академии Наук в Будапеште.

В годы советской власти коми язык и литература преподавались как отдельные дисциплины в 157 школах республики, охватывая 9% всех учащихся школ Коми АССР. После принятия закона о государственных языках в Коми республике несколько увеличилось количество школ, в которых преподаётся коми язык. В 2000 году из 545 школ республики в 167 школах коми язык изучается как родной и в 197 школах –

как второй государственный язык, с охватом 42 717 учащихся, что составляет 27% от общего их числа.

В 1992 году Министерством образования и высшей школы Коми Республики была разработана концепция развития национальной школы. Закон Коми Республики “Об образовании” был принят 28 декабря 1993 года. В многословном его тексте вопросы национальной школы затрагиваются только лишь в трёх статьях: в статье 5 “Языки обучения”, в статье 6 “О национальном образовании”, в статье 7 “Государственные образовательные стандарты”.

Детские дошкольные учреждения как важнейший начальный этап национального образования не должны быть игнорированы, поскольку дети – будущее нации.

Самое содержание национального образования определяется наличием в учебно-воспитательном процессе национальных компонентов, действующих на основе государственного образовательного стандарта. Из статьи 7 становится ясно, что “национальные компоненты” включают преподавание таких предметов, как коми язык и литература, история коми народа, природоведение и география Коми края. Толкование такого плана национальной школы некорректно. Во всём мире основной определяющий компонент национальной школы представляет язык преподавания. Следовательно, в коми национальной школе все учебные дисциплины должны преподаваться на коми языке. Этот принципиальный момент авторы проекта попытались регламентировать в статье 5 “Языки обучения”, где в пункте 2 говорится о том, что Республика Коми создаёт условия для получения гражданами образования на коми и русском языках. Однако содержание пункта 3 прямо противоречит положению, выдвинутому в пункте 2: язык, на котором ведётся обучение и воспитание в образовательном учреждении, определяется учредителем или уставом образовательного учреждения. Это подрывает политику возрождения коми национальной школы, ибо открывает легальный путь для игнорирования обучения на коми языке.

В этой же статье, в пункте 4, по какому-то недоразумению дошкольные учреждения устранены из сферы национального

образования. Текст гласит: “Во всех имеющих государственную аккредитацию образовательных учреждениях, кроме дошкольных, изучение русского и коми языков как государственных языков республики регламентируется образовательными стандартами”.

Согласно статье 7 “Закона о государственных языках” акты государственных органов власти и управления принимаются и публикуются на двух государственных языках. Однако, как сообщает Министерство по делам национальностей Республики Коми, постановления Государственного Совета Республики Коми, законы, указы Главы Республики Коми, решения Конституционного Суда Республики Коми переводятся на коми язык только для публикации в официальном издании “Ведомости нормативных актов органов государственной власти Республики Коми”. Ни один из названных нормативных правовых актов не принимается и не подписывается на коми языке. А это значит, что опубликованные на коми языке законы, указы, постановления не имеют юридической силы. Более того, коми речь не звучит на заседаниях Государственного Совета Коми Республики, коми язык ни в какой форме там не представлен: ни в виде синхронного перевода выступлений, ни в виде выступлений представителей коми народа.

На коми и русском языках оформляются республиканские наградные бланки: почётные грамоты, дипломы лауреатов госпремий, свидетельства, выдаваемые органами регистрации актов гражданского состояния (ЗАГС-ом), что свидетельствует о реализации статьи 11 “Закона о государственных языках”.

При проведении выборов всех уровней, других общественно-политических мероприятий также используются коми и русский языки. Кроме того, статус коми языка как государственного закреплён в Законах Республики Коми “О референдуме”, “О выборах в органы государственной власти в Республике Коми”, которые регулируют оформление избирательных бюллетеней на двух государственных языках.

Согласно статье 25 на двух языках оформляются названия учреждений, предприятий, организаций, улиц, площадей, тек-

сты печатей, штампов, бланков, вывесок. С одной стороны, замечательно, что увеличивается присутствие коми языка на улицах городов и деревень, что придаёт национальный облик республике. А это, кроме выполнения требований относительно государственного языка, является и одним из воспитательных моментов для молодых людей, которые должны понимать, что живут они в республике под названием Коми, а не где-нибудь в Архангельской или Вологодской губернии. С другой стороны, на вывесках с названиями учреждений, предприятий, организаций, улиц и т.д., оформленных на коми языке, довольно часто встречаются ошибки и нарушения правил оформления. Всё это происходит из-за того, что нет специалистов со знанием коми языка в рекламных мастерских, изготавливающих вывески.

Визуальная информация – это отражение уровня культуры общества, лицо соответствующего населённого пункта. Тем не менее, за неправильно оформленные вывески ни руководители соответствующих учреждений, ни рекламные мастерские никакой ответственности не несут, несмотря на ощутимый ущерб, наносимый ими общественному сознанию.

По-прежнему, как и в застойные времена, носители коми языка в своей республике, в учреждениях не могут говорить с чиновниками по-коми. И это свидетельствует о том, что в сфере управления коми язык не востребован в достаточной степени. Более того, имеются факты неприятия коми языка в общественной сфере. Так, на последнем съезде коми писателей поэт Василий Лодыгин выступал на коми языке. Присутствовавший там журналист из регионального приложения газеты “Аргументы и факты” в своей статье оценил этот поступок коми поэта как проявление дикости. Сотрудница народного музея из села Корткерос, Людмила Николаевна Королёва, вынуждена была обратиться в народный суд и предъявить иск к заведующему районным отделом народного образования за то, что тот постоянно запрещает сопровождать экскурсии по музею рассказом на коми языке.

В царской России обучение грамоте на коми языке не поощрялось. Лучшие умы из коми интеллигенции возмущались беспорядком коми языка, лишённого всех официально-деловых функций, страстно надеялись видеть в грядущем более счастливую его судьбу.

Первый коми поэт Иван Куратов с горечью писал: “Зырянский язык есть отражение жизни, находящейся на самой низкой ступени совершенства. Он не есть зеркало какой-либо отрасли знания: правление, наука, искусство, торговля, промышленность и даже многие ремёсла сколько-нибудь образованных людей не находят в нём для себя выражений. Если у нынешних зырян и есть эти выражения, то они заимствованные. Земледелие и охота в самом простом виде их – вот что только в зырянском языке находит для себя название” (И. Куратов. Художественные произведения. Т. 1. Сыктывкар, 1939).

За минувшие после И. Куратова сто с небольшим лет статус коми языка в обществе не претерпел больших изменений. О роли коми языка в недавнем прошлом, в период развитого социализма, красноречиво говорит стихотворение Валериана Трошева “Я – коми”:

Хотел бы знать свою судьбу –
Ведь я в своём же доме.
Но, не узнав, видать, помру,
Ведь я всего лишь коми.

Хотел бы знать, зачем леса
Под варварами стонут.
Но кто же просветит меня,
Ведь я всего лишь коми.

Хотел бы знать, кто истоптал
Моего детства поле,
Но лучше помолчу о том,
Ведь я всего лишь коми.

Хотел бы знать, за что вокруг
Колючей проволоки зоны,
Но зря свободы захотел –
Ведь я всего лишь коми.

Хотел бы знать, зачем пишу
Языком незнакомым,
Но кто язык родной вернёт,
Ведь я всего лишь коми.

И всё же, друг мой, потерпи,
Презрев дремучие законы,
Не я, так внук мой скажет вам:
Ме – ыджыд морт, ме – коми.

(Перевод с коми: *Я – большой человек, я – коми.*)

Остаётся вместе с поэтом оптимистически верить в более солидный статус коми языка в будущем. Настоящее его – незавидно.

Inimese maailm läbi keeleprisma (vene, eesti ja inglise keele materjali põhjal)

Svetlana Jevstratova
Tartu Ülikool

Küsimusel keele struktuuri ja keele kandjate maailmapildi korrelatsiooni kohta on keeleteaduses omapärane koht: kord tõuseb huvi selle vastu järsult (W. Humboldti, E. Sapiri, B. Whorfi, A. A. Potebnya jt tööd), siis kaob äkitselt täiesti. Kuid iga naasmine selle teema juurde toob endaga kaasa midagi uut. Toetudes lingvistilise relatiivsuse teooriale, toob B. Gasparov ühes oma tööst (Гаспаров 1977) välja kaks lingvokultuuri tüüpi, mille tunnusteks on loomuliku keele ja kultuuri, kunsti, olmekäitumise faktid. Üks tüüp formeerub Euroopa lääneosas ning seda esindavad eelkõige germaani ja romaani keeled (LES – Lääne-Euroopa standard), teine hõlmab Euroopa idaosa ning kõige täielikumalt esindavad seda idaslaavi keeled (IES – Ida-Euroopa standard). Nende kahe ala vahel on üleminekutsoon Baltikumi, Kesk-Euroopa ja Balkani poolsaare keeltega.

Keele kandja mentaliteet, tema maailmapilt on seotud nende kahe keeletüübiga ning peegeldub keelesüsteemi eri tasanditel, eelkõige sõnavaras ja grammatikas. Igasugune grammatiline konstruksioon väljendab teatud maailmavaadet, mida võib analüüsida nii ühe keele sees kui mitme keele materjali alusel. Käesolevas artiklis vaatleme, millistes suhetes on keelelised ja mentaalsed nähtused eesti, vene ja inglise keele eksistentsiaallausetes. Eksistentsiaalse tähenduse all mõistame “teatavate tunnustega ehk ühte või teise klassi kuuluvate objektide olemasolu maailmas või selle fragmendis” (Арутюнова, Ширяев 1983: 8). Eksistentsiaallausete mõiste ei lange eesti ja vene keeles täielikult kokku ja me ei puuduta siin nende klassifikatsiooni, vaid märgime ära mõningad momendid. Tuleb silmas pidada, et laused *Tal on raamat / raamatuid*, mis kuuluvad eesti keeles põhitüüpi kogeja-omajalauseid, on vene keeles eksistentsiaaltüübi laused. Nii nagu vene keeles, on ka eesti keeles eksistentsiaallausetes kõige sagedasem öeldisverb *olema* (Erelt jt 1993: 43).

Vene keeles lubavad eksisteerimist ja olemasolevat eset puudutavad eksistentsiaallused semantiliselt varieerumist väga laias diapasoonis. Olemise valdkond võib muuta oma mahtu makromaailmast, universumist inimese mikromaailma või isegi selle teataval eksistentsimomendil vaadeldava osani. Inimese mikromaailma võib seejuures mõista nii inimest vahetult ümbritseva keskkonnana kui ka tervikuna, mis koosneb füüsilistest ja psüühilistest komponentidest. Inimese mikromaailma peegeldavate eksistentsiaallausete abil võib edasi anda kõige erinevamat informatsiooni inimelu kohta. Oma monograafias "Inimese keel ja maailm" oletab N. Arutjunova (Арутюнова 1999), et ühe printsiibi kasutamine makro- ja mikromaailma kirjeldamiseks on vene ja soomeugri keelte omapära, mis eristab neid reast teistest euroopa keeltest, sealhulgas romaani ja germaani keeltest, kus makromaailma puudutavaid väljendeid modelleeritakse eksistentsiaaltüübi järgi süntaktiliselt täpse konstruktsiooni abil (ingl *there is*), inimese mikromaailma aga kujutatakse omamise, kuuluvuse printsiibi järgi (ingl *have*): maailmas eksisteerib midagi, inimene omab midagi, mikro- ja makromaailma käsitlevate lausete ehituse printsiip on erinev.

Eksistentsiaallused viivad meid kokku erinevates keeltes peegelduva maailmapildi iseärasuste ehk nende keelte etnokognitiivse spetsiifikaga. Eksistentsiaallausetes on fikseeritud kognitiivsed mudelid, mis on rahvusteadvuses välja kujunenud – asudes mingis olukorras kindlale positsioonile, saab inimene ümbritseva maailma osaks või distantseerub sellest. Vaatame, kas see seisukoht leiab kinnitust ka meie materjali põhjal.

Praktiliselt kõik isiklikku sfääri puudutavad väljendid võivad vene keeles saada eksistentsiaallausete kuju. Meie võrdleva analüüsi objektiks on eksistentsiaallused, mille koosseisu kuulub vene keeles konstruktsioon *y + род. надеж*, kuna just need laused võimaldavad näha keeltevahelisi erinevusi või sarnasusi inimese makro- ja mikromaailma kirjeldamisel.

Toetudes N. Arutjunova pakutavale eksistentsiaallausete klassifikatsioonile (Арутюнова 1999), vaatleme nende lausete põhitüüpe ning võrdleme neid eesti ja inglise ekvivalentidega.

1. Eksistentsiaallausete maailmast ja maailmafragmendist

1.1. Eksistentsivaldkond on võrdne maailmaga

Sellesse rühma kuuluvad laused, mis kujutavad endast hinnanguid maailma, selle omaduste ja struktuuri kohta, selle kohta, kuidas seda tajub ja mõtestab inimene.

1) Maailmas eksisteerivaid nähtusi, mõisteid, kategooriaid, objekte väljendavad laused:

- (1) У мудрецов есть мысли, которые поражают.
Tarkadel on mõtted, mis üllatavad. // *Targad omavad hämmastavaid mõtteid.
The wise men have thoughts that surprise.
- (2) У человечества еще есть шанс пойти по иному пути. // *Человечество еще имеет шанс пойти по иному пути.
Inimkonnal on veel võimalus minna teist teed mööda. // *Inimkond omab veel võimalust minna teist teed.
Mankind has still got a chance to take another route.

Kui selle rühma lausetes ongi võimalik verbide *быть* – *olema* / *иметь* – *omama* vaba vaheldumine, siis selge eelistusega esimese tegusõna suhtes vastandatud keeltes (* tähistab selle konstruktsiooni vähest kasutust); inglise keeles aga kasutatakse tegusõna *have*, kuigi jutt on makro-, mitte mikromaailmast.

1.2. Eksistentsivaldkond – maailmafragment

Inimese mikromaailma puudutavates lausetes on loogiliseks subjektiks isik. Väljendid, kus eksistentsivaldkond vastab maailma mingile fragmendile, lisavad aga infot pigem sündmuste paiga kui neis osalejate kohta. Kuid nimetatud lokalisaatorite taga võib end varjata tinglik osutamine inimesele, kes on samuti maailma osa. Seepärast on mõnedel juhtudel lubatud asendada tegusõna *olema* tegusõnaga *omama*. Selle alarühma laused moodustavad ülemineku inimese makro- ja mikromaailma kirjeldavate eksistentsiaallausete

vahel. Inglise keeles kasutatakse ka siin tegusõna *have*, välja arvatud neil juhtudel, kui reemaks on asukoht.

1) Objektide olemist, olemasolu või antud maailmafragmendis puudumist väljendavad laused:

(3) Есть у нас в редакции один человек, к которому вы можете обратиться со своей просьбой.

Meil on toimetuses üks inimene, kelle poole võite oma palvega pöörduda.

We have a person in the editorial office whom you could approach with your problem.

(4) У них в саду только яблони.

Neil on aias ainult õunapuud. // *Nad omavad aias ainult õunapuid.

They have only apple trees in their orchard.

2) Mingis maailmafragmendis toimuvaid sündmusi väljendavad eksistentsiaallused:

(5) У наших соседей который месяц ремонт.

Meie naabritel on mitmendat kuud remont.

There has been renovation for some time already at our neighbours. // Our neighbours have had renovation for some time already.

(6) У прилавка давка и толкотня.

Leti ääres on trügimine ja sagimine.

There is some jostling and crowding at the counter.

Nagu me näeme, on ka selles lauserühmas verbi *olema* / *be* vahetamine verbi *omama* / *have* vastu lubatav ainult mõnel juhul, vene keeles kasutatakse reeglina *быть*.

Kolmanda rühma lausetes, kus eksistentsivaldkond on esindatud esemete, nähtuste kogumiku või klassina, on verbid *olema* / *omama*, *быть* / *иметь* vastastikku vahetatavad, inglise keeles kasutatakse aga endiselt tegusõna *have*, mis ei luba rääkida makro- ja mikromaailma peegeldumise erinevatest viisidest.

3) Eksistentsivaldkond – esemete, nähtuste kogum või klass:

- (7) У таких болезней обычно бывает благоприятный исход. // *Такие болезни обычно имеют благоприятный исход.
 Sellistel haigustel on tavaliselt õnnelik lõpp. // *Sellised haigused omavad head lõppu.
 Such diseases have usually favourable ending.
- (8) У современной молодежи прекрасное будущее.
 Tänapäeva noortel on suurepärane tulevik. // *Kaasaja noorus omab helget tulevikku.
 Contemporary youth has a brilliant future ahead.
- (9) У нас не то: у нас есть такие места, которые тебе и не снились.
 Meil pole see: meil on sellised kohad, mida sa uneski pole näinud.
 It's not that: we have such places which you haven't even dreamt of.

Pilt muutub veidi, kui läheme edasi isikliku sfääri eksistentsiaalsete juurde. Siin tuleb vastandavate keelte etnokognitiivne spetsiifika selgemini esile, kuid antud juhul on LES-i ja IES-i keelte vahel küllalt palju ühist.

2. Isikliku sfääri eksistentsiaallused

2.1. Eksistentsivaldkond – inimese väline mikromaailm

1) Inimese mikromaailma “isiklikku koostist” väljendavad eksistentsiaallused:

- (10) У меня две сестры.
 Mul on kaks õde.
 I have two sisters.
- (11) У Коли есть брат.
 Koljal on vend.
 Kolya has a brother.

Mikromaailm kujuneb teatud isiku – süsteemi tsentraalse komponendi – suhtes. Eesti ja vene keeles kasutatakse järjekindlalt

konstruktsiooni tegusõnaga *быть / olema*, inglise keeles aga ainult sõnaga *have*. Analoogiline on olukord ka teise rühma lausetes.

2) Välised asjaolud inimese elus või välises (sotsiaalse tähendusega) situatsioonis:

- (12) Завтра у подруги экзамен в театральном училище.
Homme on sõbrannal teatrikoolis eksam.
Tomorrow my friend has an examination at the theatrical school.
- (13) У брата день рождения.
Vennal on sünnipäev.
The brother has a birthday.
- (14) У него сейчас совещание, поэтому вам придется подождать.
Tal on praegu koosolek, seetõttu tuleb teil oodata.
He's having a meeting now, therefore you have to wait.

Kolmanda alarühma lausetes, kus eksistentsivaldkond osutab omnikule, eseme valdajale, kes on põhimõtteliselt lauses alati olemas, on inglise keeles võimalik ainult tegusõna *have*, eesti ja vene keeles aga vastastikku vahetatavad variandid, kuigi ka siin kasutatakse sagedamini tegusõna *быть / olema*. Verbi *иметь / omama* liituvus on piiratud.

3) Valdamise, eseme omamise või eseme teatud isiku käsutuses olemise väljendamine:

- (15) У них есть дача. // * Они имеют дачу.
Neil on suvila. // *Nad omavad suvilat.
They have a summer house.
- (16) У нас нет машины. // * Мы не имеем машины.
Meil pole autot.
We don't have a car.

2.2. Eksistentsivaldkond – inimene kui psüühiline ja füüsiline isiksus

Kõigis selle rühma vene eksistentsiaallausete ekvivalentides kasutatakse inglise keeles tegusõna *have*, kuivõrd jutt on inimesest kui tegevuse subjektist. Eesti ja vene keeles kasutatakse tegusõnu *omama / иметь* väga harva, põhiline on verb *olema / быть*.

1) Laused inimese siseilma komponentide kohta – tema psüühiliste konstantide, iseloomu, kalduvuste, vaadete, muutliku emotsionaalse seisundi kohta:

- (17) У них какой-то нюх на чужую беду.
Neil on mingi intuitsioon võõra häda suhtes. // *Nad omavad head vaistu võõrastele muredele.
They have some feeling for the troubles of the others.
- (18) У каждого свои секреты. // *Каждый имеет свои секреты.
Igaühel on omad saladused. // *Igaüks omab saladusi.
Everybody has his own secrets.
- (19) Вот совести у него как раз и нет. // *Вот совести он как раз и не имеет.
Aga südametunnistust tal just ei olegi. // *Aga südametunnistust ta ei omagi.
That's conscience that he does not have.
- (20) Идей у нашего руководителя всегда много.
Meie juhatajal on alati palju häid ideid. // *Meie juhataja omab alati palju ideid.
Our leader has always many ideas.

2) Inimese füüsilist seisundit väljendavad eksistentsiaallaused:

- (21) У него, как оказалось, вывих.
Selgus, et tal on nihestus.
It turned out that he had sprained his ankle.

Selle tüüpi laused tähistavad inimese spontaanseid, stiihilisi seisundeid.

3) Inimese füüsilisi omadusi väljendavad eksistentsiaallaused:

- (22) У него хорошее зрение. // *Он имеет хорошее зрение.
Tal on hea nägemine.
He has a good eyesight.
- (23) Но и при луне было видно, что у него поблекшее, обветренное лицо.
Ent kuuvalgel oli näha, et tal oli kahvatunud, jäigastunud nägu.
Even in the moonshine one could see that he had a withered wind-beaten face.

Selles lauserühmas leiab kinnitust tunnuse olemasolu või puudumise, tunnuse kandja jääb lause kommunikatiivsesse fookusesse.

Nagu näha, võib inimene mikromaailma puudutavaid "esemelisi" lauseid subjektitüübile vastavalt ümber teha, kasutades verbi *иметь / omama*, kuigi tulemuseks on eesti ja vene keeles vähekasutatavad lausekonstruktsioonid.

Eesti ja vene keel modelleerivad makro- ja mikromaailma lauseid reeglina ühe mudeli järgi. Vene verbile *иметь* vastav eesti tegusõna *omama* kuulub raamatukeele valdkonda, tema liituvus on üsna piiratud. Meie poolt analüüsitud näidetes kasutatakse seda siiski kõigis vaadeldud eksistentsiaallauserühmades. Inglise keeles domineerib kõigis esitatud rühmades tegusõna *have*. Oma monograafias oletab N. Arutjunova, et just soome-ugri mõju all on vene keel arenenud aja jooksul "olemise keelte" suunas. Võimalik, et see ongi nii, aga see probleem vajab täiendavaid uurimusi.

Eesti ja vene keeles moodustatakse väljendeid maailma ja inimese kohta ühe mustri järgi: eksistentsi, olemise printsiipi rakendatakse nii selle puhul, mis on maailmas olemas, kui selle puhul, mis on olemas inimeses, inimesel ja inimese vahetus läheduses. Inimene loob isiklikku sfääri, kuid ei hõiva selles kesket positsiooni, tema positsioon ei ole egotsentriline. U. Masing kirjutab oma monograafias: "Me ei näe asju välismaailmas, mida tuleks püüda endale saada, vaid inimesi või midagi muud, kellega mingid asjad on ühenduses. /.../ Eestlane kasvab igas suunas ja sellepärast meie ideaaliks ongi inimene, kes kõigiti oleks täiuslik,

kes endasse mahutaks terve maailma /.../' (Masing 1993: 163). Eesti ja vene keele kõnelejate keeleteses maailmapildis on rohkem erinevusi kui sarnasusi, kuid vaadeldud eksistentsiaallause grammatische vormistus osutab inimese makro- ja mikromaailma peegelduse ühtsusele. Sealhulgas viitab konkreetsete konstruktsioonide analüüs meie materjalide kontekstis, et ka inglise keeles ei ole olemine ja omamine alati üksteisele vastandatud, see üldine seaduspärasus ei tööta alati. Ilmneb, et ka konstruktsiooni grammatische iseloom ei ole vähem tähtis kui erinevused mentaliteedis ja üldised keeltevahelised erinevused.

Kirjandus

- Арутюнова Н. Д. 1999. Язык и мир человека. Москва: Языки русской культуры.
- Арутюнова Н. Д., Е. Н. Ширяев 1983. Русское предложение. Бытийный тип (структура и значение). Москва: Русский язык.
- Гаспаров Б. М. 1977. Введение в социограмматику. – Уч. записки Тартуского университета. Вып. XXIX. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 24–45.
- Гачев Г. Д. 1995. Национальные образы мира. Москва.
- Селиверстова О. Н. 1975. Компонентный анализ многозначных слов. На материале некоторых русских глаголов. Москва.
- Erelt, M., R. Kasik, H. Metslang, H. Rajandi, K. Ross, H. Saari, K. Tael, S. Vare 1993. Eesti keele grammatika. II. Süntaks. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituut.
- Masing, Uku 1993. Vaatlusi maailmale teoloogi seisukohalt. Tartu.

Suhtlusõpiku “Sulle, õpetaja!” metoodiline strateegia

Anne Jänese
Tartu Ülikool

Taust

Õpiku koostamiseks andis impulsi millenniumivahetuse keelepoliitiline olukord Eestis. 1999. aastal kehtestati uus eesti keele tasemeeksamite sooritamise kord. Tekkis vajadus sellise õppematerjali järele, mis lähtuks oma ülesehituselt tasemekirjeldustest ja võimaldaks arendada kõiki osaoskusi (kuuldu ja loetu mõistmist, kirjutamist ja vestlust).

Euroopa Liidu PHARE eesti keele õppe programm kuulutas välja konkursi vastavasisuliste õppematerjalide kirjastamiseks edasijõudnud keeleõppijaile. Kuna mõte koostada keeleõpik vene kooli õpetajatele oli Antidea Metsa peas keerelnud juba paar aastat varem, valmiski otsus osaleda programmi konkursil. Nii sündis “Sulle, õpetaja!” vabariigis valitseva keelesituatsiooni tingimustes PHARE heakskiidul ja toel.

Sihtgrupp

Igapäevaelus tuleb õpetajal kokku puutuda erinevate suhtlusolukordade ja -rollidega (isiklikud kontaktid, asjaajamine ametiasutustes, täienduskoolitus jpm) ning vestluspartneritega (kolleegid, ametiisikud, lapsed ja nende vanemad).

Puutudes aga erinevates olukordades kokku muukeelse kooli õpetajatega, selgus, et paljud neist valdavad eesti keelt algtaseme 2–3 astme piires, kus inimene tuleb toime rutiinsete fraasidega, mõistab aeglast juttu ning suudab kirjutada lühikesi isiklikke ja poolametlikke kirju (Kerge 1996). Kunagi sellest ehk piisaski, ent elu läheb edasi. Vastavalt EV määrusele peaksid vene kooli õpetajad 2002. aasta juuliks valdama eesti keelt kesktasemel.

Õpik ongi mõeldud nendele vene koolis töötavatele kolleegidele, kes sooviksid oma eesti keele oskust tunduvalt parandada ja kes on huvitatud just erialakeele omandamisest.

Kõneaine ja sisu

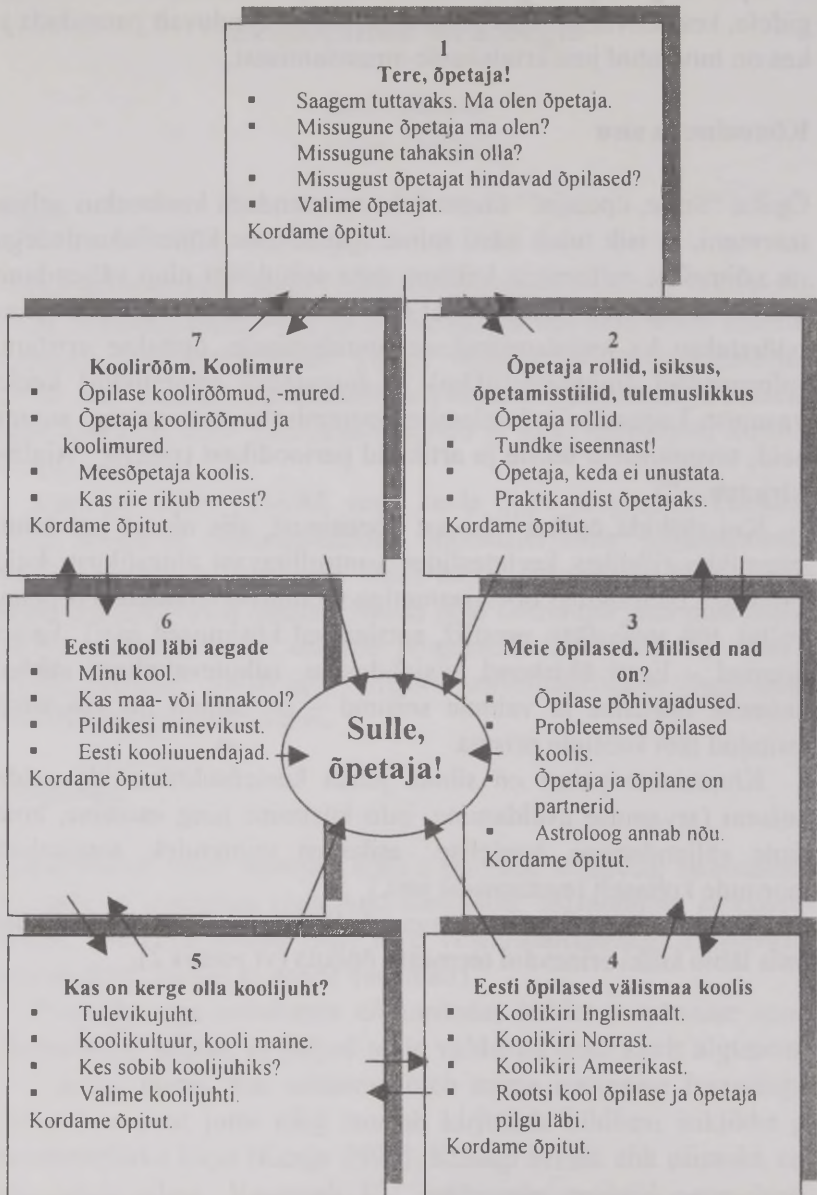
Õpiku “Sulle, õpetaja!” ülesandeks on arendada keeleoskus sellise tasemeni, et isik tuleb hästi toime igapäevaste kõneolukordadega, on võimeline esitama ja kaitsma oma seisukohti ning väljendama end mitmekesiselt, kuigi vahel ehk veidi konarlikult. Tähelepanu pööratakse ka kirjutamisoskuse arendamisele, õpitakse eristama informaalset (mitteametlikku) ja formaalset (ametlikku) keelekasutust. Lugemise ja kuulamise õpetamiseks on kasutatud autentseid, tavapäraseid tekste ja artikleid perioodikast (rubriik “Ajaleht kirjutab...”).

Kui rääkida õpikut läbivast kõneainest, siis oleme kasutanud enamikku riiklikes keeletestides kontrollitavast ainekust, kuigi põhirõhk on muidugi õpetajaametiga seonduval temaatikal (õpetaja rollid, töö atmosfäär, prestiiž, sotsiaalsed küsimused jpm). Teised teemad – Eesti ühiskond, majanduselu, isikutevahelised suhted, inimese füüsiline ja vaimne seisund – on samuti nii või teisiti esitatud läbi koolielu prisma.

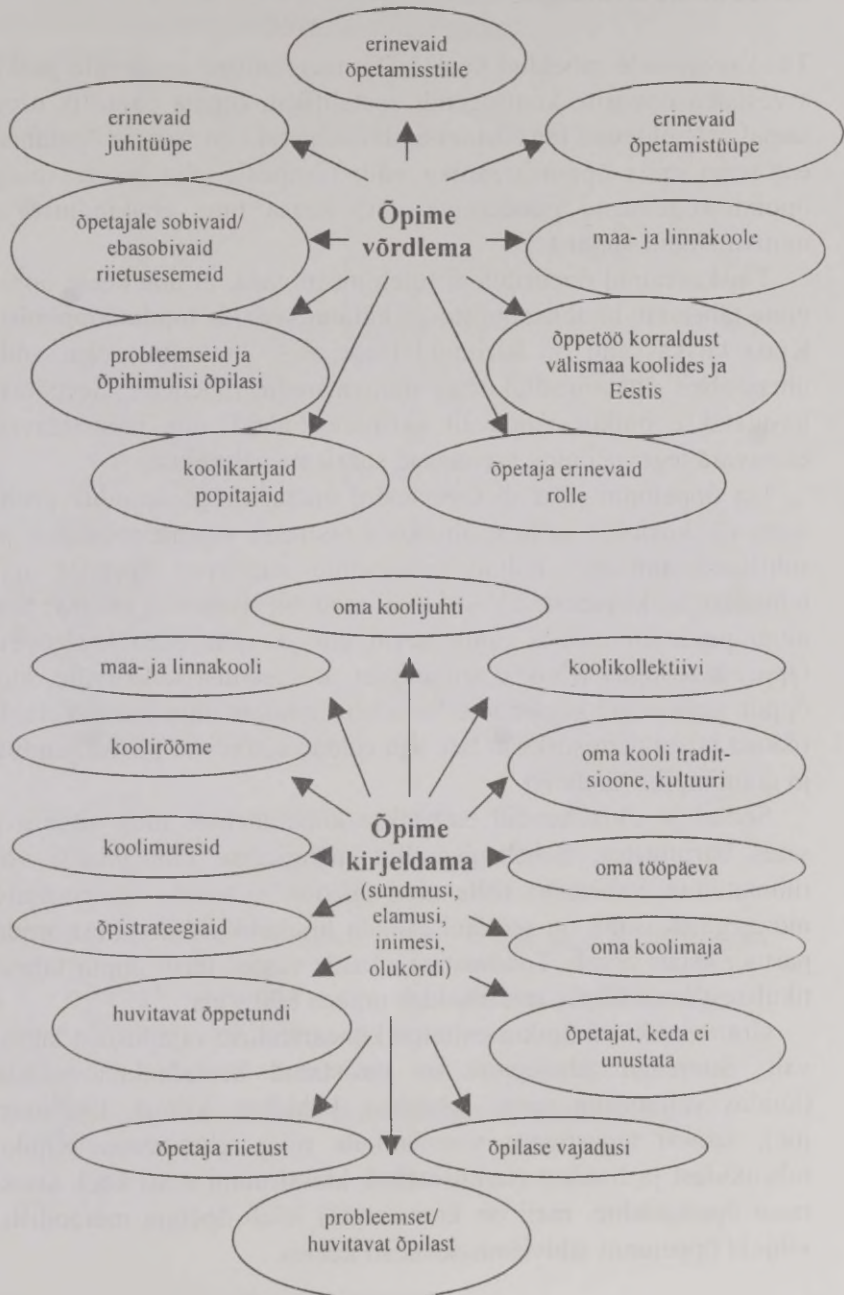
Kõneainete puhul on sihiks jõuda keelefunktsioonide valdamiseni (arvamuse avaldamine, info küsimine ning saamine, hoiakute väljendamine, keelelise etiketiga toimetulek, sotsiaalsete normide kohaselt tegutsemine jms.).

Näitena võib siinjuures tuua võrdlemis- ja kirjeldamisoskuse, mis läbib kõiki erinevaid teemasid õpikus (vt joonis 2).

Joonis 1. Õpiku "Sulle, õpetaja!" temaatika.



Joonis 2. Võrdlemis- ja kirjeldamisoskuse arendamine.



Metoodiline strateegia

Täiskasvanutele mõeldud keeleõpiku metoodiline strateegia peaks arvestama õppurite kontingendi spetsiifikat, olema paindlik ning samal ajal pidevalt tagasisidet andev. Õpetaja on valmis õpetama, ent tema enda õppimistehnika võib tihtipeale olla roostes ning õppimiskogemuste puudumine võib kaasa tuua ebakindlust ja motivatsiooni langust.

Täiskasvanud õppuritelegi tuleb meenutada, et uue keele õppimine tähendab ka teiste mõtte- ja käitumisviiside tundmaõppimist. Kuna täiskasvanu on harjunud iseseisvuse ja vastutusega, võib ühepoolses õpetamisolukorras motivatsioon väheneda. Seepärast kasutatakse õpikus valdavalt aktiivmeetodeid, mis võimaldavad erinevaid tegevusi ning arendavad suhtlemisvalmidust.

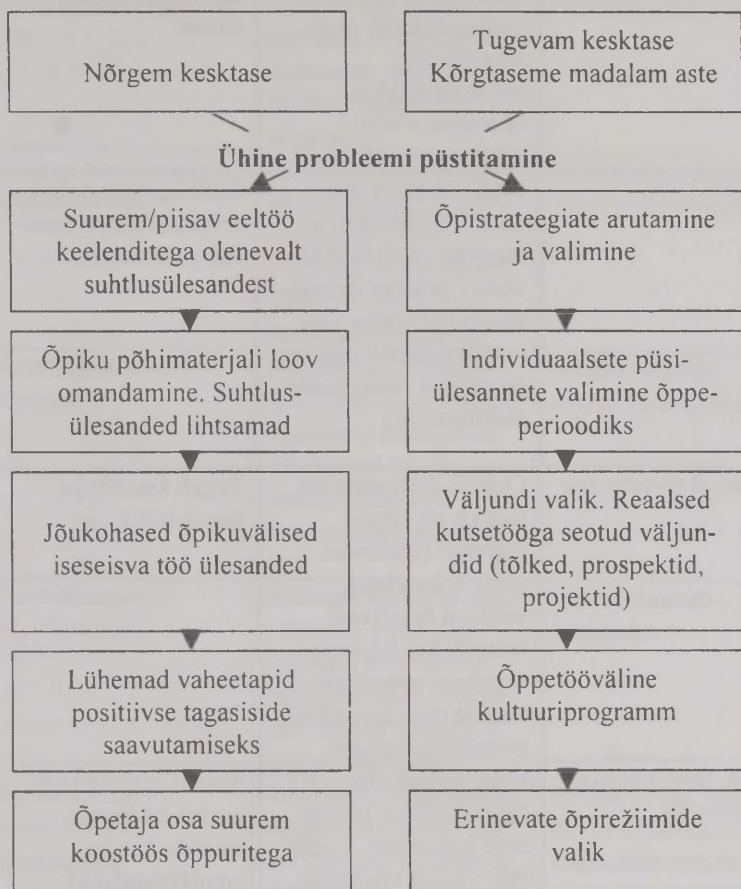
Iga õppetunni juhatab sisse mõni õpetajatööga seondud probleem või küsimus, millele üheskoos otsitakse vastust tekstidest ja suhtlusülesannetest. Paljud probleemid suunavad õpetajat ajalehtedest ja -kirjadest, TV-st ja/või raadiost lisateavet otsima. See aitab paremini mõista ümbritsevat elu ja väärtustab keeleõpet. Õppetunni lõpus tehakse arutatavast probleemist kokkuvõte, kus õppur saab antud keelemalle kasutades näidata oma loovust, leidlikkust ja suhtlemisoskust. See aga eeldab sõnavara, püsiväljendite ja grammatika tundmist.

Sõnad ja sõnaühendid esitatakse kõnetabelites ning situatiivsetes harjutustes. Suhtlemismallid mängitakse läbi paariti või rühmatööna, vahetades rolle ning täiendades tekste omapoolsete mõtetega. Kasulik on seejärel esitada lühikokkuvõtte sellest, mida partner asjast arvab. Tundmatute sõnade vasted leiab õppur tähestikulisest sõnastikust, mis sisaldab umbes 800 sõna.

Grammatika on õpikus esitatud kõnearenduse vajadustest lähtuvalt. Suuremat tähelepanu on omistatud keelefunktsioonidele (kuidas väljendada soovi, käsklust, kõhklust, kiitust, tingimust jne), samuti tegusõnade vormistikule ning rektsioonile. Õpiku rubriikidest ja lisadest (tarkuseterad, klassiruumi eesti keel, koostame õpetajalehte, meil on konverents) leiab õpetaja metoodilisi vihjeid õppetunni läbiviimiseks eesti keeles.

Õpik on koostatud nii, et ta võimaldab arvestada õppuri erinevat keeletaset ning töötada nii nõrgemate kui ka tugevamate õppeühmadega.

Joonis 3. Kuidas õpik võimaldab arvestada õppuri keeletaset?



Probleemi arutamine / Suuline ja kirjalik väljund / teema lõpetamine

Tabel 1. Suhtlusõpiku "Sulle, õpetaja!" metoodilised eelised.

Kriteeriumid	Õpisisu	Keeleõppija eelised
Suhtlusnõudluse arvestamine	Õpik on õpetaja-keskne. Soositakse diskuteerimist oluliste pedagoogiliste probleemide üle. Modelleeritakse õpetajale olulisi suhtlusolukordi.	Arendab suhtlusjulgust, väärtustab keeleõpet õppuri silmis.
Motivatsioon	Motiveerimist soodustab õpiku probleematika, struktuur ja otsiv / avastav õpistrateegia (otsitakse vastust õppetunni alguses püstitatud küsimusele/ probleemile).	Teeb õpetajast aktiivse keeleõppija, arendab partnerlust.
Õppuri aktiveerimine	Õppuri aktiveerimist taotleb nii õppematerjal (üllatavad, pisut šokeerivad, vaidlust ärgitavad tekstid) kui ka õppe-tegevuse eesmärgistamine ning õpirežiimi mitmekesistamine.	Tagab keeleõppe tulemuslikkuse.
Isiklik seos teemaga, probleemiga	Õpik suunab õppurit / õpetajat tundi tooma oma kogemust, koolis läbi viidud küsitluste, intervjuude tulemusi. Õpik õpetab avaldama oma arvamust.	Annab keeleõppele uuriva iseloomu, tekitab elevust, emotsionaalseid kõrghetki, tõstab iga õpetaja osatähtsust ühistöös.

Diferentseerimine	Õpik sisaldab erineva raskusastmega õppe- materjali, õpistratee- giaid, keelekasutuse ülesandeid.	Loob õppurit toetava õpikeskkonna.
Integreeritus kultuuri	Õpik annab põgusa ülevaate Eesti kooli- kultuurist, kooliüen- dajatest erinevatel aegadel.	Avardab silmaringi.
Avatus sootsiumile, panus meediale	Suhtlusülesanded suu- navad õpetajat lugema Õpetajate Lehte, Haridust, Meie Meelt, vaatama TV-d, kuu- lama raadiosaateid.	Viiab õpetaja kurssi Eestis toimuvaga.
Õpetajat arendav õpisisu	Rubriigist "Tarkuse- tera" leiab keeleõppija kasulikke metoodilisi nõuandeid (õpimapp, loovkirjutamine, mõjutamisstrateegiad jm).	Annab praktilisi oskusi kutsetööks.
Permanentsed õpiülesanded	Püsivate õpiülesannete võtmine, portfolio/ õpimapi koostamine õppurite poolt võimal- dab õppuri keeleõpet individualiseerida.	Mitmekesistab õppetööd.
Metoodiliste nn suurvormide kasutamine	Teemad ja kogu keele- õppekursus õpiku alu- sel lõpevad nn metoo- diliste suurvormide kasutamisega (nt Õpe- tajate Lehe koostami- ne, pedagoogiline kon- verents, lastevanemate koosolek jne.	Eesmärgistab teema- sisese õppetegevuse, väärtustab õppetege- vust kui protsessi.

Riigikeeleksamiks ettevalmistamine	Õppetund "Kordame õpitud" sisaldab eksamimetoodika elemente.	
Tulevikku suunatus	Õpiku osa "Klassiruumi eesti keel" sisaldab keelendeid õppetunni läbiviimiseks.	Annab õpetajale julguse eestikeelsete tööjuhendite kasutamiseks.
Refleksioon	Õpik õpetab kriitiliselt tagasi vaatama oma keeleõppe saavutustele, puudustele, leidma võimalusi õppetöö tulemuslikkuse ja oma suhtluspädevuse saavutamiseks.	Õpetab õppima, oma tööd kriitiliselt hindama.

Õpikut saab õppevahendina kasutada humanitaarala üliõpilaste keeleõppes, kursuste raames ning individuaalõppes.

Kirjandus

- O'Malley, J. Michael, Anna Uhl Chamot 1990. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge University Press.
- M. Lightbrown, Patsy, Nina Spada 1993. How Languages are Learned. Oxford University Press.
- Kerge, Krista 1996. Funktsionaalse keeleoskuse taseme määratlemine. Eesti Vabariigi Haridusministeeriumi Metoodika- ja Koolituskeskus.
- Vassiltšenko, Larissa 1996. Õpilane ja infokeskkond. – Haridus 4, 20–25.
- Voltein, Eha 2000. Eesti keele kui võõrkeele õpetamisest. – Haridus 2, 49–52.
- Aher, Sirje, Ulve Kala, Tiina Nurm, Eno Tõnisson 1997. Õppimiskeskne õpetamine. Tallinn: Avita.
- Kidron, Anti 1999. 122 õpetamistarkust. Tallinn: Andras&Mondo.
- Krall, Ingrid, Elle Sõrmus, Marju Toomsalu. Kommunikatiivse keeleõppe lühikursus. Tallinn.
- Lingua 1990–1993.
- Pedast Saar, Tiia 1999. Õpi- ja õpetamisviisid. Tartu.
- Sõrmus, Elle 1998. Mängude kasutamine keeletunnis. – Haridus 3, 50–52.

Sotsiolingvistilise kompetentsuse arendamine võõrkeele / teise keele õpetamisel

Jelena Kallas

Eesti Keele Instituut / Tallinna Pedagoogikaülikool

Võõrkeele/teise keele õppe põhieesmärk on kommunikatiivse kompetentsuse saavutamine. Võõrkeele õppe metoodika alases kirjanduses käsitletakse kommunikatiivset kompetentsust kui oskust kasutada võõrkeelt/teist keelt korrektselt, otstarbekohaselt ja ladusalt. Sellest lähtudes koosneb kommunikatiivne kompetentsus kolmest alaliigist: grammatiline, sotsiolingvistiline ja strateegiline kompetentsus (Yule 1999).

Sotsiolingvistiline kompetentsus tähendab oskust ja võimet varieerida, interpreteerida ja kasutada erinevaid keelevorme otstarbekohaselt vastavuses sotsiokultuurilise kontekstiga, mis on omakorda tingitud sotsiaalsetest faktoritest ja dimensioonidest (kes, kellega, mis rollis, kus, kuidas, milleks, millest räägib) ning kultuurilistest suhtlusnormidest ja tavadest.

Õppuril peab olema täpne ettekujutus sellest, kes kellega räägib (osalejad, nende omadused ja omavahelised suhted, nt klassikaaslane/klassikaaslane, õpilane/kooli direktor), kus ja millal räägitakse (suhtluse sotsiaalne kontekst, nt kohvikus, konverentsil), millest räägitakse (ainestik ja teema) ning milleks räägitakse (suhtluse funktsioon ehk eesmärk) (vt ka Hennoste, Vihalemm 1998). Kõik need tegurid tuleb iga ülesande puhul täpselt kindlaks määrata. Oluline on samuti situatsioonide varieerimine ning pakutavate rollide mitmekesisus. Koolis on tihtipeale kõne ainsaks adressaadiks õpetada ja/või õpilased ning ainuke suhtluskontekst on klassiruum, mis oluliselt vähendab kommunikatiivse kogemuse saamise võimalust. Rollid aga panevad paika keelelise käitumise stereotüübid ja võimaldavad kavandada oma ütlusi. Igal rollil on oma grammatiline ja ka leksikaalne eripära. Näiteks on politseinikule omane käskiva kõneviisi kasutamine, turistile küsilause konstruktsioonid, kiitlejale võrdlusastmete kasutamine.

Samas aitavad sotsiolingvistilise kompetentsuse arendamisele suunatud ülesanded oluliselt kaasa õpilaste etnokultuurilisele kohanemisele võõras kultuuris: õpilane ei omanda ainult teise kultuuri norme, tavasid ja keelilise käitumise stereotüüpe, vaid toimub tema nn sekundaarne sotsialiseerumine võõras kultuuris. Keeleõpetuse teadlik käsitlemine ühe olulise sotsialiseerumise vormina tähendab püüdlust kujundada õpilaskonna adekvaatset sotsiaalaksioloogilist kompetentsust, teadvustades omandatava keele ja kultuuriruumiga seondavat sotsiaalse stratifikatsiooni süsteemi.

Sotsiolingvistilist kompetentsust saab arendada, pakkudes erinevaid ülesandeid ja materjale, mis võimaldavad loomulikku keelekasutust. Reproductiivsete osaoskuste puhul on soovitatav kasutada autentseid materjale (nt ajalehti, radio- ja televisioonisäateid, reklaamtekste), produktiivsete osaoskuste jaoks sobivad sellised meetodilised võtted nagu rollimängud, simulatsioonid jm.

Sotsiolingvistilist kompetentsust aitab arendada funktsionaalsuse ja situatiivsuse printsiipide jälgimine tundides. Funktsionaalsuse printsiip väljendub selles, et sõnavara ja grammatika funktsioonid on jälgitavad ja esile tõstetud. Situatiivsuse printsiip tähendab seda, et kogu õppetegevus on seotud ühe kindla situatsiooni ehk tegevuse kaudu. Selle juures on määrava tähtsusega pakutavate situatsioonide loomulikkus, lähedus reaalsele suhtlemisele.

Järgnevalt on esitatud kaks tunnikava, mis võimaldavad arendada sotsiolingvistilist kompetentsust. Loodetavasti on tegevõpetajatel sellest kasu.

Pakutud tunni kavand jälgib funktsionaalsuse printsiipi keeleõppes. Antud juhul lähtutakse vabanduse palumise funktsioonist. Sihtgrupi vanus varieerub olenevalt õppegrupi keeleoskustasemest.

Tunni teema:

Eesmärk: õpetada õpilasi vabandust paluma

Sissejuhatus:

- arutleda vabanduse palumise üle; lasta õpilastel rääkida, millal ja miks nad vabandust paluvad;
- anda õpilastele vajalik sõnavara.

Tunni sisu:

- anda õpilastele kuulata lühikest (1–2 min) lindistust, kus emakeeles kõnelejad vabandust paluvad (esinevad nii formaalsed kui ka informaalsed olukorrad);
- lasta õpilastel lammutada vabanduse palumiste sotsiolingvistilist struktuuri;
- paluda keelelise struktuuri seletamist;
- lasta õpilastel jaguneda paardesse;
- anda neile minidialooge harjutamiseks, eesmärgiga leida järgmistes situatsioonides sobiv keelekasutus:
 - (1) Koolipeol kallab noormees tütarlapse heledale kleidile apelsinimahla.
 - (2) Sa hilined kohtumisele: buss jäi hiljaks.
 - (3) Sa oled kaotanud plaadi, mille sa sõbra käest laenasid;
- lasta neil muuta situatsiooni ja luua uus dialoog;
- paluda leida sobivad vastused järgnevates situatsioonides:
 - (1) Sa pead tühistama oma lubaduse minna peole, kuna sul tuleb lõpetada homseks referaat.
 - (2) Sa oled oma uue sõbra kodus lõhkunud vaasi, mis näis küllalt kallihinnaline.
 - (3) Mõni nädal tagasi kaotasid sa peol ühe külalisega suheldes enesekontrolli. Nüüd kohtad sa teda jälle ja palud vabandust oma halva käitumise pärast, mis oli sinu arvates tingitud üleväsimusest;
- lasta paaridel esitada uusi dialooge rollimängudena klassile;
- lasta klassil hinnata iga dialoogi sobivust/ mõttekust.

Kokkuvõte:

- õpetaja küsib õpilastelt, mis situatsioonides nad vabandust paluvad, laseb neil tuua näiteid ning palub õpilasi, et nad jälgiksid emakeelt kõnelejaid vabandust palumas.

Tunni lõpuks kujuneb õpilastel terviklik pilt vabanduse palumise võimalustest erinevates kontekstides ja rollides. Sissejuhatavas osas tõmmatakse paralleele õpilaste emakeelega, millal, millises olukorras vabandust palutakse. Põhiosas on esile tõstetud vabanduse palumise vormide tähenduslik-funktsionaalne ulatus võõrkeeles (tähendus ja arusaamine). Minidialoogid ja sobivate vastuste leidmine erinevates situatsioonides võimaldavad õpitud materjali harjutada (harjutamine), rollimängud lubavad saada isik-

liku kommunikatiivse kogemuse ning vabalt interpreteerida õpitud materjali (suhtlemine). Kokkuvõtvast osas korratakse veelkord vabanduse palumise funktsioone igapäevases elus. Harjutuste ja ülesannete sisu on orienteeritud loomulikule keelekasutusele, esitatud situatsioonid on väga erinevad ja elulähedased.

Järgneva tunni kavand on näide sellest, kuidas situatiivsuse printsiipi jälgides võib integreerida kõiki osaoskusi ühe teema raames. Osaoskuste järjend selles on

lugemine → kuulamine → kirjutamine

lugemine → rääkimine

kirjutamine → rääkimine

Pakutud tunnikavand on mõeldud keskastme eneseväljendusoskusega õpilaste õpetamiseks. Eelnevalt antakse õpilastele legend õppekursuse peategelase kohta. Antud juhul on selleks üliõpilane Maret. Töö koosneb järgmistest etappidest.

Tunni teema: Töö otsimine

1A. Maretil on vaja raha õppemaksu tasumiseks. Ta otsustab otsida endale töökoha. Maret loeb töökuulutusi ajalehest *Kuldne Börs* ja leiab paar sobivat.

(Õpilastele antakse kaks kuulutust, millega nad tutvuvad.)

1B. Maret helistab firmasse. Kuulake dialoogi. Millise vastuse Maret sai? (Mängida ette dialoog Maret ja firma esindaja vahel. Õpilased kuulavad dialoogi ja saavad teada, et Maret sai eitava vastuse, sest firma oli juba leidnud sobiva inimese.)

2A. Nüüd saadab Maret vabas vormis avalduse teise kohta.

(Ülesanne õpilastele: kirjutada vabas vormis avaldus, et Maret soovib kandideerida kuulutuses pakutud kohale.)

2B. Siin on firmajuhi vastus, mille Maret sai.

(Õpilased loevad vastuse, kus Maret palub intervjuu aega muuta.)

2C. Maret helistab sekretärile ja palub intervjuu aega muuta.

(Õpilased koostavad dialoogi, kus Maret palub intervjuu aega muuta.)

3A. Firmajuht intervjuuerib Maretit.

(Õpilased töötavad paarides ja esitavad intervjuu Maret ja firmajuhi vahel.)

3B. Maret kandidatuur sobis. Kirjutage firmajuhi nimel vastus Maretile.

- 4A. Maret teatab vanematele, et on saanud töökoha. Kirjutage Mareti kiri tema vanematele.
- 4B. Sama päeva õhtul kohtub Maret sõpradega ja räägib, et sai huvitava töökoha.
(Mareti ja tema sõprade vestlus sellest, kuidas käis töökoha otsimine ja saamine.)

Keeleõppijatele on antud juhtnöörid nende tegevuste sooritamiseks. Kõik läbivad samad etapid, kuid nende õnnestumine sõltub õppijast endast. Ülesandeid täites saavad keeleõppijad erineva kommunikatiivse kogemuse nii formaalsetes kui ka informaalsetes situatsioonides. Nad kasutavad erinevate registrite ja stiilide keelt (tööandja ja sekretäridega formaalset kantseleistiili, oma vanemate ja sõpradega informaalset olmekeelt, kusjuures nii kirjalikult kui ka suuliselt). Sotsiolingvistilise kompetentsuse arendamise seisukohalt on täidetud kõik nõuded, keeleõppijad on teadlikud sellest, kes, kellega, kus, mis eesmärgil ja mis rollis suhtleb ning sellest lähtudes valivad nad oma keele ja käitumismalli. Osaoskusi arendatakse integreeritult ja loomulikus järjekorras, erinevate osaoskuste kasutamine on seotud nii osalejate kui ka eesmärgi kaudu – see muudab õppetunni terviklikumaks ja keeleõppe mitmeplaanilisemaks ning huvitavamaks.

Kirjandus

- Brumfit, C. J., K. Johnson 1981. *The Communicative approach to Language Teaching*. Oxford University Press.
- Candlin C. N. 1981. *The Communicative Teaching of English. Principles and exercise typology*. Longman.
- Hennoste, T., T. Vihalemm 1998. Vene noorte toimetulek spontaanses argivestluses eesti eakaaslastega. – *Mitmekultuuriline Eesti*. Tartu. 249–276.
- Johnson, K. 1982. *Communicative Syllables. Design and Methodology*. Pergamon Press.
- Johnson, K., K. Morrow 1981. *Communication in the Classroom*. Longman.
- Kingisepp, L. 1994. Simulatsioonist kui keeleõppe tehnikast. – *Eesti keele õpetajate täiendusseminar. Ettekanded*. Tartu.
- Klaas, B. 1990. Rollimängud keeletunnis. – *Lingua*, 5, 11–15.

- Krall, I., E. Sõrmus, M. Toomsalu 1997. Kommunikatiivse keeleõppe lühikursus. AS Pakett Trükikoda.
- Revell, J. 1983. Teaching Techniques for Communicative English. Macmillan Press. London.
- Yule, G. 1999. The study of language. Cambridge University Press.
- Коростелёв, А., Е. Пассов и др. 1998. Принципы создания системы коммуникативного обучения иноязычной культуре. – Иностранные языки в школе 2, 40–45.
- Методика обучения русскому языку как иностранному. Курс лекций. 2000. Санкт-Петербург. Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.

Soome-ugri üliõpilaste eesti keele suhtlusstrateegiad

Tiina Kikerpill, Raili Pool
Tartu Ülikool

1. Sissejuhatus

Artiklis käsitleme võtteid, mida algajad eesti keele kui teise keele õppijad kasutavad suhtluses ettetulevate probleemsete situatsioonide lahendamisel. Seda temaatikat on edasijõudnud eesti keele õppijate näitel käsitlenud T. Hennoste ja T. Vihalemm (1999), kuid senini ei ole uuritud, kuidas algaja keeleõppija probleemsetest olukordadest välja tuleb.

Keele õppimise ja õpetamise eesmärgiks on kommunikatiivse kompetentsi ehk suhtluskompetentsi saavutamine, mis Canale ja Swaini (Canale & Swain 1980; Canale 1983) järgi hõlmab nelja alakategooriat:

- 1) grammatiline kompetents – leksikaalsete üksuste ning fonoloogiliste, morfoloogiliste, süntaktiliste ja lausesemantiliste reeglite valdamine;
- 2) diskursusekompetents – võime luua terviklikku suulist või kirjalikku teksti;
- 3) sotsiolingvistiline kompetents – oskus kasutada keelt vastavalt sotsiokultuurilisele kontekstile;
- 4) strateegiline kompetents – oskus kasutada suhtlusstrateegiaid kommunikatsioonis ettetulevate raskuste ületamiseks.

Need neli kompetentsi liiki on üksteisega tihedalt seotud, mistõttu ühegi tähtsust ei tohiks alahinnata ning keeleõpetuses tuleks neile kõigile võrdselt tähelepanu pöörata.

Oma uurimuses keskendume suhtluskompetentsi neljandale alajaotusele – strateegilisele kompetentsile, mille väljendusvahenditeks on suhtlusstrateegiad.

2. Suhtlusstrateegiate olemus ja liigid

Kõik mingi keele kõnelejad (nii emakeelena kui võõrkeelena kõnelejad) kasutavad suulises kõnes teatud strateegiaid, et probleemseid situatsioone vältida või nendest välja tulla. Konversatsioonianalüüsis, mis uurib eelkõige emakeele kõnelejate suhtlust, nimetatakse niisugust nähtust parandusmehhanismiks (*repair organisation*), teise keele omandamise teoorias aga suhtlusstrateegiateks. Suhtlusstrateegiad on niisiis verbaalsed või mitteverbaalsed vahendid, mida teise keele kõneleja kasutab suhtlus-situatsioonides: a) kui tal napib keelelisi vahendeid, et ennast arusaadavaks teha; b) kui probleem on vestluspartneri tekstis ning suhtluse jätkamiseks on vaja täpsustusi või selgitusi.

Eri autorid on suhtlusstrateegiaid liigitanud väga erinevalt. Dörnyei ja Scott (1997) toovad välja üheksa liigitust eri autoritelt, pakkudes ise välja põhjaliku liigituse, eristades 40 strateegiat. Psühholingvistika seisukohalt on suhtlusstrateegiaid käsitletud ka kui probleemilahendusmehhanisme (Dörnyei & Kormos 1998). Hennoste ja Vihalemm (1999) on oma liigituses võtnud aluseks Dörnyei ja Scotti taksonoomia, lisades sellele omapoolseid strateegiaid.

Oma uurimuses ei võta me täielikult aluseks ühtegi senist liigitust, vaid vaatleme konkreetsele keelelisele materjalile tuginedes, milliseid suhtlusstrateegiaid kasutavad algajad eesti keele õppijad vestluses emakeelsete kõnelejatega.¹ Analüüsimisel oleme lähtunud sellest, kelle tekstile strateegiaid rakendatakse, kas L1 kõneleja või L2 kõneleja tekstile.²

¹ Suhtlusstrateegiate kasutamist teise keele kõneleja ja emakeelse kõneleja vahelises vestluses on muude keelte põhjal uuritud üsna palju. Vt nt Dörnyei & Scott 1997, Dörnyei & Kormos 1998, Faerch & Kasper 1983, Abdesslem 1996, Khanji 1996 jt. Suhtlusstrateegiate õpetamisest vt Dörnyei & Thurrell 1992, Washburn & Christianson 1995.

² Kasutame rahvusvaheliselt väljakujunenud lühendeid: L1 – (*first language*) esimene keel, emakeel; L2 – (*second language*) teine keel.

3. Eesmärgid ja materjal

Käesolev artikkel on esimene osa uurimusest, mille eesmärgiks on välja selgitada, milliseid suhtlusstrateegiaid kasutavad algajad eesti keele õppijad vestluses eesti keelt emakeelena kõnelejatega, ning jälgida muutusi informantide strateegiakasutuses ühe aasta jooksul. Teiseks eesmärgiks on soov uurida, kas ja kuidas mõjutab õppijate keeletase erinevate strateegiate kasutamist.

Mitte-eestlastest informantideks on kolm soome-ugri üliõpilast, kes alustasid eesti keele õpinguid septembris 2000 täiesti nullist. Informantide anonüümsuse tagamiseks kasutame tähistust NNS1, NNS2 ja NNS3. Eestlastest informante märgime lühenditega NS1 ja NS2.³ Töö tulemuste seisukohast on otstarbekas märkida, et eesti keelt emakeelena kõnelejateks olid töö autorid ise ehk siis eesti keele kui teise keele õpetajad, kellest üks oli õpetanud ka meie informantide õpperühma, teine mitte.

Meie soome-ugri informandid õppisid terve esimese Eestis elatud aasta Tartu Ülikoolis eesti keele intensiivkursusel, kokku 550 tundi, 16–20 tundi nädalas. Õpetuskeeleks oli vene keel, mis ei ole ühegi meie informandi emakeel, küll aga on nad vene keeles omandanud oma keskhariduse. Eesti keele intensiivkursuse tundidest 2/5 oli grammatikakeskne õpetus, 3/5 oli suunatud eelkõige vestlusoskuse arendamisele. Vestluskursus sisaldas muuhulgas hulgaliselt ülesandeid, mis soodustavad õppijate toimetulekut tavalu situatsioonides.

Uurimuses kasutatud keeleline materjal koosneb kolmest lindistusest, millest võtsid osa kõik viis informanti (kolm eesti keelt teise keelena ja kaks emakeelena kõnelejat). Kõik kolm lindistust viidi läbi sarnastes tingimustes: sundimatu õhkkond (teelaud), igapäevased vestlusteemad. Tegemist oli avalike lindistustega, diktofon asus laua peal ja vestluse käigus ei pööratud sellele lisatähelepanu. Esimese lindistuse ajaks olid soome-ugri informandid õppinud eesti keelt kolm kuud, teine lindistus toimus pärast nende kahekuulist Eestist eemalviibimist (pärast jõuluvahe-

³ NNS – (*non-native speaker*) teise keele kõneleja; NS – (*native speaker*) emakeelne kõneleja

aega), kuus kuud peale õpingute alustamist. Kolmas lindistus toimus 10 kuud pärast esimest lindistust, kusjuures selleks ajaks olid soome-ugri informandid alustanud erialaõpinguid Tartu Ülikoolis eesti keeles ning eraldi eesti keele õpetust enam ei saanud. Lindistuste kogumaht on 220 minutit. Selles artiklis analüüsime ainult esimese lindistuse materjali, et tuua välja algajate keeleõppijate suhtlusstrateegiatega omapära. Me ei esita arvulisi andmeid, eelkõige huvitas meid, milliseid kompenseerivaid võtteid oskavad kasutada kolmekuulise intensiivkursuse läbinud keeleõppijad.

4. Soome-ugri üliõpilaste suhtlusstrateegiad

Järgnevalt vaatleme L2 kõnelejate (meie töös soome-ugri üliõpilased) reageeringut probleemile.⁴

4.1. Strateegiat rakendatakse L1 kõneleja tekstile

4.1.1. Abiotsimine

Kui informandid ei saa aru L1 kõnelejast, võidakse rakendada erinevaid abiotsimise viise.

a) Otsene abiotsimine küsimuse abil

- (1) (Räägitakse kojusõidust.)
 NS: kas sa lähed Pihkva kaudu?
 NNS: **mis see on?**
 NS: Pihkva? Псков.
 NNS: ei

b) Kaudne abiotsimine (mitteverbaalsete vahenditega)

- (2) NS1: kas seda ei ole uuritud?
 NNS: **(küsiv ilme)**
 NS2: не исследовали это? (.) ei ole?

⁴ Artiklis kasutatud transliteratsioonimärgid: (.) – lühem paus, (...) – pikem paus, kuul- – pooleli jäänud sõna, i: – venitus, [– pealerääkimise algus, (---) – mõmin

Probleemi lahendamiseks on kasutatud koodivahetust.

c) Küsiva intonatsiooniga kordamine

- (3) NS: aga Otepääl on võimalik laenutada
NNS: **laenutada?**

4.1.2. Täpsustamine

Täpsustamise all mõtleme seda, kui teise keele kõneleja pole päris kindel, kas ta öeldust aru on saanud, ja soovib lisainformatsiooni kuuldu mõistmise kinnituseks.

4.1.2.1. Täpsustav küsimus

- (4) NS: te rääkisite omavahel ainult mari keeles?
NNS: **temaga?**
NS: mhmh
NNS: muidugi jah

4.1.3. Kuuldu mõistmise kinnitamine

L2 kõneleja väljendab arusaamist L1 kõneleja lausungist.

4.1.3.1. Koodivahetuslik kinnitamine

- (5) NS: eesti keeles rääkisid sest nad elasid sõja ajal (.) kui oli sõda
NNS: **mhmh mhmh (.) война**

Tõusva intonatsiooniga koodivahetuslik kinnitamine on kontrolliva küsimuse funktsioonis:

- (6) NS: aga ta oli Venemaa esindaja? (...) nagu
NNS: **представитель?**
NS: jaa

4.1.3.2. Pealerääkimine

L2 kõneleja saab aru L1 kõneleja lausungist ning annab sellest märku pealerääkimisega.

- (7) NS: seal on üks väga huvitav loomapood ühes kauba[majas]
 NNS: [kaubamajas me nägime jah

4.1.3.3. Kinnitamine öeldu kordamisega

- (8) NS: siis oli seal üks folklooriansambel Olök sem
 NNS: **Olök sem jah**

4.1.4. Parandamine

Vestluses on tekkinud mõõdarääkimine ja L2 kõneleja juhib L1 kõneleja tähelepanu sellele, et too on tema tekstist valesti aru saanud ja likvideerib probleemi.

- (9) NS1: Jevgeni on tähtis mees
 NNS: tal on arvestus ka?
 NS1: arvuti ka jah (.) ma imestan et tema veel elab ühiselamus
 NNS: **ei (.) ma küsin arvestus?**
 NS2: aa arvestus? ei (.) ei

4.2. Strateegiat rakendatakse L2 kõneleja tekstile

4.2.1. Edasilükkamine

L2 kõnelejal võib tekkida selliseid probleeme, kus ta ei oska alustatud lauset korrektselt lõpetada, sobivat sõna valida või lihtsalt vajab aega, et oma mõtet lõpuni sõnastada.

4.2.1.1. Kordamine

L2 kõneleja kordab mingit sõna, et võita aega mõtete kogumiseks (näide 10). Korrata võib ka tervet lauseosa (näide 11).

- (10) NNS: oskavad ainult **vanemad (.) vanemad**
 NS: kui vanad inimesed?
 NNS: **nelikümmend nelikümmend van-**
 NS: või vanemad jah
- (11) NNS: kui ta tulevad **põrandale põrandale** kui ta tulevad
põrandale siis ta küsivad inimes-
 NS: inimestelt
 NNS: inimestelt (.) kuidas tuju on?

4.2.1.2. Takerdumine

a) L2 kõneleja jätab sõna pooleli, aga jätkab lausungit ja lõpetab poolelijäetud sõna ise samas lausungis. Strateegia ilmnes eriti esimeses lindistuses, mil õppijad olid eesti keele kasutamises alles ebakindlad.

- (12) NS: kas seal oli soomlane (.) kes õpetas (.) soome keelt?
NNS: jah (...) nad sõit- sõitsid Soomest

L2 kõneleja lõpetab oma sõna ise, kuid grammatiliselt eba-
korrektselt.

- (13) NNS: hiljuti (...) olid **spordimän- mängid**

b) L2 kõneleja jätab sõna pooleli, aga selle lõpetab L1 kõneleja, sageli andmata partnerile piisavalt aega oma lausungi lõpetamiseks.

- (14) NNS: aga me lõpetame kooli (.) **rajoonikes-**
NS: keskuses
NNS: keskuses (.) ja me lõpetame juba (.) vene kooli

- (15) NNS: eriti tantsivad rahvatantsid rahvatantsid **pul- pulma-**
NS: pulmades
NNS: pulmades jah

Järgmisest näitest on näha, et L1 kõneleja ruttab appi liiga vara, sest L2 kõneleja parandab ennast ka ise, tekib pealerääkimine.

- (16) NNS: ei oska kõike (.) natuke on vaja **kor- [korrata]**
NS: [korrata]

4.2.1.3. Üneemide kasutamine

Probleemi edasilükkamiseks võib lausungisse lisada üneeme (täitehäälikuid, nt *mm*, *ee* jt).

- (17) NNS: ja seal ja õpivad vepsa keelt (.) **i:** kõik kes õpib see Soomesse sõidab

Näites (17) on *i*: tõlgendatud üneemina, kuid seda võib käsitleda ka koodivahetuse näitena, kus *i*: tähendab venekeelset sidesõna *u* (e.k *ja*), kusjuures sellele on rakendatud omakorda venitamise strateegiat.

4.2.1.4. Täitepartiklite kasutamine

L2 kõneleja võidab aega suulisele kõnele omaste täitepartiklitega.

- (18) NS: kas oli konkurss või eksam või
NNS: ei (.) **no** (...) on vaja kirjutada (.) kirjand

4.2.1.5. Pausid

Probleemi lahendamist võib edasi lükata ka lausungisiseste pauside abil.

- (19) NS: kas see on üks koht või on neid kohti rohkem?
NNS: rohkem (...) seal (...) umbes kümme kohta

4.2.1.6. Sõna valimine

L2 kõneleja pole oma sõnavalikus kindel ja pakub järjest mitut sõnavarianti, kuni jõuab enda arvates õigeni.

- (20) NS: aga kus veel saab õppida näitlejaks? Kas Peterburis saab?
NNS: jaa (.) seal on **ei saa saada** (.) **saata** (.) **saada**
NS: on raske sisse saada?

4.2.1.7. Mõmisemine

L2 kõneleja on ebakindel, ei oska alustatud lausungit lõpetada ning see vaibub vaiksesse arusaamatusse mõminasse.

- (21) NNS: kui ma saabusin siia ma vaatasin telerit ja arvasin et (.) mõtlesin (...) kuidas ma kõik see (---)

4.2.2. Reformuleerimine

L2 kõneleja kasutab erinevaid viise enda poolt juba väljaöeldud teksti muutmiseks.

4.2.2.1. Parandamine

a) L2 kõneleja arvab, et ta on öelnud midagi valesti, ja parandab ennast ise. Parandamisstrateegia võib muuta probleemse keelendi grammatiliselt nii õigeaks (näited 22, 23) kui ka valeks (näide 24), mis annab tunnistust informantide ebakindlusest vormide valikul.

(22) NS: kas peab küsima siis?

NNS: jaa

NS: et kas ma võin helistada?

NNS: jah **Kadist** (.) **Kadilt**

(23) NNS: siis **pärast mängi pärast mängu** oli meil väike pidu

(24) NNS: ma olen sündinud ja kasvanud **Baškiirias** (...) **Baškiiriast**

Näites 25 taipab L2 kõneleja, et valitud sõna ei ole piisavalt täpne tema mõtte edastamiseks, jätab alustatud sõna pooleli ja pakub parandusvariandina välja uue sõna:

(25) NNS: siis ma siis ma saan aru hästi aga ma (.) kardan **eestlas-**
teiega rääkida

b) Parandab L1 kõneleja

Järgnevas näites alustab L2 kõneleja koodivahetust, kasutades seejuures oma emakeelt, mitte kõigile vestlejatele arusaadavat õpetuskeelt. L1 kõneleja saab poolelt sõnalt aru, mida on tahetud öelda, ja parandab teda, samal ajal parandab end ka eelkõneleja, tekib pealerääkimine, kusjuures L2 kõneleja jätab pooleli ka alustatud paranduse.

(26) NNS: ta elab kaks **vu-** **jaas-**

NS: [kaks aastat elab jah

Näidetes 27 ja 28 on NSi poolt kasutatud “jõhkrate õpetajalikkussekkumist”:⁵

- (27) NNS: paljud ka **teavad teavad**
 NS: **nüüd oskavad**
 NNS: oskavad?
- (28) NNS: ma püüan rääkida temaga eesti keelt aga ta (.) alati **algab [rä-**
 NS: **[hakkab rääkima**
 NNS: hakkab rääkima ainult vene keeles

c) Parandab teine L2 kõneleja

- (29) NNS1: ma tean sõnad aga ma kirjutan need **viga (.) palju viga**
 NNS2: **valesti**
- (30) NNS1: ma ei tea (.) kui sa tutvustad (.) **hea inimest**
 NNS2: **inimesega**
 NNS1: inimesega
 NS: ((sosinal)) tutvud hea inimesega

d) Kombineeritud parandamisprotsess

Õige lahenduseni jõutakse üheskoos, parandusi teevad nii teised L2 kõnelejad kui ka L1 kõneleja.

- (31) NNS1: eelmisel aastal (.) kui oli (...) **inter- intervīdenije**
 NNS2: **eurovidenije**
 NNS1: **eurovidenije**
 NS: **eurovisioon**
 NNS1: eurovisioon (.) seal oli teine koht

⁵ Vestluses tuli ette olukordi, kus L1 kõnelejad parandasid L2 kõnelejaid ka otsese vajaduseta, käitudes alateadlikult pigem õpetajatena kui võrdsete vestluspartneritena. Samas on eesti keelt võõrkeelena kõnelejale keelendite valikul abi pakkumist käsitletud ka eestlastele omase vestluskäitumise joonena (Pajupuu 2000: 80).

4.2.2.2. Koodivahetuslik reformuleerimine

L2 kõneleja kasutab oma mõtte ümbersõnastamiseks koodivahe-
tust.

(32) NNS: mul on ka **kaks** (.) **две буквы**

4.2.2.3. Lisamine

L2 kõneleja lisab oma lausungisse uut infot, korrates ka varem
öeldut.

(33) NNS: ma tean sõnad aga ma kirjutan need **viga** (.) **palju viga**

(34) NNS: **tahame** (.) **talvel tahame** sõita Otepääle

4.2.2.4. Info täpsustamine

L2 kõneleja tekstis on sisuline probleem, täpsustuse pakub välja
info valdaja, meie näites teine L2 kõneleja.

(35) NNS1: tal õpib siin üks sugulane ja (...) see venelane elab
NNS2: **ta ei ole venelane**

4.2.2.5. Restruktureerimine

L2 kõneleja taipab, et ei suuda lauset ettekavatsetud viisil lõpe-
tada, jätab alustatud lause pooleli ja vormistab lõpu teisiti.

(36) NS: võib-olla Ariste keskus midagi võib organiseerida (...) teile
NNS: **siis on vaja küsi- öelda nendele**

4.2.3. Abiotsimine

L2 kõneleja enda lausungis on probleem, mille lahendamiseks ta
abi küsib.

4.2.3.1. Abiotsimine koodivahetuse teel

L2 kõneleja küsib probleemi lahendamiseks abi teises keeles.
Meie näidetes ei lähe L2 kõneleja üle oma emakeelele, vaid
õpetuskeelele, mis oli kõigile vestluses osalejatele arusaadav.

- (37) NNS: no tema kirjad (.) **сочинение?**
 NS: kirjand
 NNS: kirjand (.) ei sobi
- (38) NNS: ta sõidab Moskvasse seal (...) **защита докторской диссертации?**
 NS: kaitsmine (.) doktoritöö kaitsmine
 NNS: ahah

4.2.3.2. Otsene abiotsimine küsimusega, lisaks koodivahetus

- (39) NNS1: ta on minu (.) **kuidas (.) земляк?**
 NNS2: kaasmaalane
 NS: kaasmaalane
 NNS1: Та on minu kaasmaalane jah

4.2.4. Koodivahetus

L2 kõneleja läheb keset lausungit teadlikult üle grupi ühisele keelele.

- (40) NS: mis diskol te käite? (.) sa oled liiga noor
 NNS: nojaa (.) **mind не впускают та on noor**
 NS: ei lubata sisse

4.2.5. Ümberütlemine

L2 kõneleja sõnavaras puudub vajalik sõna, seda kompenseeritakse pikema selgitusega ehk ümberütlemisega. Meie näites on ümberütlemine tulemuslik ainult tänu vestlejate ühesuguse taustinfo omamisele.

- (41) NNS: see oli siis kui (.) siin oli **ungari (.) ungarlased ja komilased**
 NS: see oli hõimupäevade [ajal]
 NNS: [hõimupäevad jah

5. Kokkuvõte

Artikli eesmärgiks oli tutvustada suhtlusstrateegiaid, mida kasutavad algajad soome-ugri päritolu üliõpilased vestluses eesti keelt emakeelena kõnelejatega. Uurimistöö käigus oleme oma materjali põhjal teinud järgmisi järeldusi:

1. Põhiosa strateegiatest oli rakendatud L2 kõneleja lausungitele.
2. Kasutatavate strateegiate hulga ja olemuse määravad mitmed asjaolud nagu
 - vestluses osalejate omavaheline distants (õppija-õpetaja vestlus tingib kindlasti teistsuguste strateegiate kasutamise kui näiteks üliõpilastevaheline vestlus). Samuti võis täheldada L1 kõnelejate tekstis õpetajakõnele iseloomulikke jooni (selge artikulatsioon, sõnavara ja grammatiliste vahendite valik, õpetajale iseloomulik tagasiside andmine jne). Etteruttavalt võib öelda, et kolmandas lindistuses esines õpetajakõne jooni palju vähem, kuid põhjalikum võrdlus tuleb autorite edasistes töodes;
 - keeleoskuse tase;
 - vestlusteema;
 - muud mittekeelelised tegurid (väsimus, meeleolu, ilm jmt);
3. Koodivahetus võib olla nii omaette strateegia, kuid võib esineda ka alastrateegiana, nt otsene abiotsimine koodivahetuse teel, reformuleerimine, kuuldu mõistmise kinnitamine jne.
4. Suhtlusstrateegiate kasutamine lausungitasandil, mida siinkohal tutvustasime, on ainult üks osa protsessist, milles kuhjuvad erinevad strateegiad, mida võidakse rakendada erinevate osapoolte lausungitele. Probleemi lahendamise käiku protsessis, mis algab mingi strateegia rakendamist nõudva probleemiga ja võib lõppeda kommenteerimisega, me selles artiklis ei vaadeldud.

Oleme arvamusel, et peale inimese loomuliku võime kanda suhtlusstrateegiate kasutamise oskus emakeelest üle võõrkeelde oleks vajalik ka keeletunnis juhtida õpilaste tähelepanu võimalikele probleemidele, mis reaalses sihtkeelsetes suhtlussituatsioonides ette võivad tulla. Loomulikult tulevad need probleemid esile

eelkõige väljaspool keeletundi emakeelsete kõnelejatega suheldes, kuid teatud tüüpi ülesannetega on võimalik õpilasi probleemsest olukorrast väljatulemiseks ka ette valmistada.

Kirjandus

- Abdesslem, H. 1996. Communication strategies or discourse strategies in foreign language performance. – *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Vol. 34, Issue 1, p 49, 13 p.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. – Richards, J. C. & R. W. Schmidt (eds.) *Language and communication*. London: Longman, 2–27.
- Canale, M. & M. Swain 1980. Theoretical bases of communicative language teaching and testing. – *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Dörnyei, Z. & J. Kormos 1998. Problem-solving mechanisms in L2 communication. A Psycholinguistic Perspective. – *Studies in Second Language Acquisition* 20, 349–385.
- Dörnyei, Z. & M. L. Scott 1997. Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. – *Language Learning* 3, 173–210.
- Dörnyei, Z. & Thurrell, S. 1992. *Conversation and Dialogues in Action*.
- Faerch, C. & G. Kasper 1983 (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman: London and New York.
- Hennoste, T. & T. Vihalemm 1999. Võõrkeele suhtlusstrateegiad. – *Akadeemia* 8, 1571–1607.
- Khanji, R. 1996. Two perspectives in analyzing communication strategies. – *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. May 96, Vol. 34, Issue 2, p 144, 11 p, 2 charts.
- Pajupuu, H. 2000. *Kuidas kohaneda võõras kultuuris?* Tallinn: TEA.
- Suni, M. 1993. Oppijan tavoitteena arkikeskusteussa selviytyminen. – E. Aalto ja M. Suni (toim), *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylä, 107–133.
- Suni, M. 1994. Arkikeskustelut kielenoppimistilanteina. – R. Pool ja J. Valge (toim), *Emakeel ja teised keeled*. 8.–10. oktoober 1993. Ettekanded. Tartu, 163–174.
- Washburn, N., Christianson, K. 1995. Teaching Conversation Strategies through Pair-Taping. *TESL Reporter*, 28 (2).

Сопоставление эстонского и русского вокализмов (дифтонги)

Юрий Кудрявцев
Тартуский университет

1. Фонологический контраст эстонских и русских монофтонгов был освещен в работе (Кудрявцев 1994).

2. Сопоставление дифтонгов в изучаемых языках предполагает предварительное определение их функционального статуса: монофонемные единицы или бифонемные последовательности? Встает вопрос о критериях.

2.1. Сопоставление эстонских и русских дифтонгов нередко проводится на основе фонетического критерия (возможность/невозможность слогаделения). Русские дифтонги при изменении слогаделения распадаются: *трам-вай – трам-ва-[j]я*. В эстонском языке дифтонги произносятся в один слог. Ср. определение: “Kahe vokaali järjendit, mis kuulub ühte silpi, nimetatakse diftongiks” (Erelt, Erelt, Ross 1997: 31). Если при грамматическом изменении слова после дифтонга оказывается гласный, граница слога не меняет свое место: *ai-a* (форма от односложного *aed*). На этом основании высказывается мнение, что русские дифтонги бифонемны, а эстонские – монофонемны. В (Пялль, Тотсель, Тукумцев 1962: 46) эстонские дифтонги характеризуются как “самостоятельные слогаобразующие единицы”, долгота или краткость которых “служит средством различения лексического или грамматического значения”, и прямо называются “дифтонгическими гласными фонемами”.

Однако слог ни в эстонском, ни в русском языке не является фонологической (различительной) единицей. Странно, что особенности слогаделения, сами по себе не имеющие дифференциальной функции, играют такую важную роль при определении системы фонем языка. Первое правило определения однофонемности Н. С. Трубецкого основано на слогаделении, но в ограничивающем, а не предписывающем смысле.

“Реализацией одной фонемы можно считать только сочетание звуков, составные части которого в данном языке не распределяются по двум слогам” (Трубецкой 1960: 63). И даже в такой формулировке его практическая применимость сомнительна, поскольку объективных правил слоговой деления не существует, а интуиция говорящих может не совпадать или вообще ничего не говорить о месте слоговой границы.

2.2. Другой возможный критерий – морфологический. О нем, правда, молчит Н. С. Трубецкой¹, но авторы (Пялль, Тотсель, Тукумцев 1962: 46), противопоставляя эстонские и русские дифтонги, специально подчеркивают, что “в огромном большинстве случаев в русском языке второй элемент дифтонга ... относится к другой морфеме”, например *да-й, по-й-д-у*.

Существует мнение, что в эстонском языке наличие морфемной границы ведет к тому, что гласные разделяются и слоговой границей, и дифтонг не образуется. “*Kui kahe vokaali vahelt läheb morfeemipiir, siis kuuluvad nad ka eri silpidesse: avaus – ava on tüvi, us on tuletusliide*” (Erelt, Erelt, Ross 1997: 34). Это мнение, возможно, нуждается в коррекции. М. Хинт указывает на существование дифтонгов первого слога *ai, ei, ui*, которые, наоборот, встречаются только на морфемном стыке (Hint 1998: 121) в кратких формах сравнительной степени и плюралях на *-i-*: *ausaid, punaseim, kaitsetuid*. В свою очередь Т.-Р. Вийтсо приводит примеры дифтонгов первого слога *sain, teid* (Вийтсо 1979: 8), которые также скорее предполагают морфемную границу посреди дифтонга. Странно было бы думать, что в *saan/sain* чередуются *-aa-/-ai-*, а показатель претерита *-i-* представлен во второй форме нулем.

Таким образом, и в этом аспекте четкого контраста эстонский и русский языки не дают.

2.2.1. Морфологический критерий может играть важную роль при решении фонологических вопросов, но он способен также вести к трудноразрешимым противоречиям. Приведем один пример. В рус. *детский* произносится такой же [ц], как и

¹ По-видимому, основатель систематической фонологии считал, что фонологический анализ должен предшествовать морфологическому.

в *клёцки*. Если считать, что аффриката [ц] реализует две фонемы /т+c/, то невозможно объяснить, почему сочетание данных фонем реализуется в данном языке тройным образом (ср. [цс] или [ʔцс] на стыке приставки и корня: *отсадить* [лцслд'йт'], [лʔцслд'йт'], и [ʔц] на стыке флексии или суффикса с т.н. “возвратной частицей”: *придется* [пр'ид'оʔц], *лится* [л'иʔц]). (См. Аванесов 1968: 152.) Если же признать /ц/ фонемой, возникают сложные для решения вопросы, связанные с морфологическим членением в таких случаях, как *детский*.

2.3. Для полноты обзора отметим, что случаи *tuua*, *Riia* получают вставной согласный и, строго говоря, не содержат последовательности гласных.

2.4.1. Рассматривая критерии однофонемности, выработанные Н. С. Трубецким, отводим правило второе из-за недостаточной ясности применяемых в нем понятий “единой артикуляции” и “постепенного убывания или сокращения артикуляционного комплекса” (Трубецкой 1960: 64). Является ли единой артикуляция эксплозивного [п] в слове [пáр], если объективно она состоит из движения губ навстречу друг другу, образующего смычку, и последующего размыкания этого “артикуляционного комплекса”? Можно ли такое [п] “считать реализацией одной фонемы” (Трубецкой 1960: 64) (общее мнение, в том числе и самого Н. С. Трубецкого), и если да, то как это согласуется с тем, что пишет Н. С. Трубецкой о сочетании *st* (см. Трубецкой 1960: 65)?

2.4.2. Трудно применять и правило 3-е, которое гласит: “Группу звуков следует считать реализацией одной фонемы, если ее длительность не превышает длительности других фонем данного языка” (Трубецкой 1960: 65). Длительность фонемы колеблется в зависимости от различных факторов, и при этом средние длительности разных фонем могут существенно различаться между собой. Абстрактной “длительности других фонем данного языка” не существует.

2.4.3. Теоретически ясны и практически применимы правила 4–6, основанные на фонологических понятиях, соответст-

венно фонотактики (которая всегда может быть сформулирована в терминах фонем), системности и дистрибуции. Особенно важен анализ фонотактики. Когда сочетание гласных в составе фонетического дифтонга свободное, это скорее всего свидетельствует в пользу бифонемности дифтонгов, поскольку такая сочетаемость характерна именно для самостоятельных единиц. Напротив, сильные ограничения могут свидетельствовать о тесной спаянности элементов, то есть их вхождении в единую фонему.

2.5. В литовском языке относительной свободой сочетаемости в слоге обладают лишь две фонемы из шести гласных монофтонгов *i*, *e*, *ė*, *u*, *o*, *a* (для простоты изложения отвлекаемся от различий по долготе). Это фонемы *i*, *u*. Возможны дифтонги *ui* (*broliui*), *ei* (*eiti*), *ai* (*gerai*), *au* (*sausas*), *iau* (фонетически *eu*: *piauti*), *ie* (*diena*), *uo* (*duona*). Такую фонотактику трудно признать свободной. Ведь теоретически возможных сочетаний 6 элементов – $6 \times 5 = 30$. В отношении нисходящих литовских дифтонгов анализ должен быть продолжен: необходимо выяснить, не являются ли компоненты *-i*, *-u* реализациями согласных фонем (6-й критерий Н. С. Трубецкого). Что касается восходящих дифтонгов *ie*, *uo*, то в применении к ним ограничения сочетаемости столь разительны, что можно использовать 4-е правило Н. С. Трубецкого. “Потенциально однофонемную группу звуков ... следует считать реализацией одной фонемы, если она встречается в таких положениях, где, по правилам данного языка, недопустимы сочетания фонем определенного рода” (Трубецкой 1960: 66). Действительно, легче принять, что в литовском языке существует запрет на таутосиллабические восходящие сочетания гласных фонем (не звуков!), и, следовательно, соответствующие сочетания звуков *ie*, *uo* – это дифтонгические фонемы, чем разделить *ie*, *uo* на две фонемы */i+e/*, */u+o/* и затем объяснять, почему невозможны сочетания */i+ė/*, */i+o/*, */i+a/*, */u+e/*, */u+ė/*, */u+a/*².

² Вообще-то они возможны: *apsiėmiau*, *nusiųsti* и т.д., но в этих случаях гласные разделяются совпадающими границами слогов и

2.6. Таким образом, проверка на однофонемность должна проводиться по совокупности эффективных критериев. Применение только одного из них не дает надежных результатов. Нередко полагают, что если в языке дифтонг не может быть противопоставлен сочетанию гласных фонем, то он сам является не фонемой, а способом реализации такого сочетания (и наоборот). Этот критерий, чисто парадигматический и верный в пределах парадигматики, для дифтонгов недостаточен. Ведь один из компонентов фонетического дифтонга может являться реализацией не гласной, а согласной фонемы. В русском возможно противопоставление дифтонга и сочетания гласных, например, *трамвай* ном. sing. ~ *трамваи* ном. pl., но вывод о монофонемности дифтонга был бы ошибочным. Оппозиция действительно реализуется, но противопоставляются не дифтонг и сочетание гласных, а сочетание фонем /a+j/ сочетанию /a+i/. Точно так же не диагностично сопоставление *aja* gen. sing от *aeg* ~ *aia* gen. sing. от *aed*. Оно свидетельствует лишь о том, что во втором случае мы определенно не имеем дело с согласной фонемой, но является ли данное *i* гласной фонемой или частью монофонемного дифтонга, такое сопоставление показать, естественно, не может.

3.1.1. В русском языке, как и в литовском, возможны различные сочетания гласных, например *приустал*, *уисполком*, *преизбыточный*, *неурожай*, *соотечественник*, *Заонежье* и т.п. Однако все они характеризуются четкой слоговой границей, обычно совпадающей с морфемной. Поэтому носители языка не ощущают их как дифтонги. О дифтонгах речь может идти только в случае сочетания слогового гласного с недостаточно определенным по подъему сверхкратким неслоговым гласным *й*, артикулируемым то как [i̯], то как [ɛ̯], то как [ə̯]. Этот гласный встречается довольно широко: во-первых, после

морфем и получающиеся сочетания никогда не воспринимаются как дифтонги. В *brolio*, *minia* и под. сочетания букв *io*, *ia* носят чисто орфографический характер (*i* здесь обозначает не гласный, а мягкость предшествующего согласного).

слогового гласного не перед ударным гласным, во-вторых, перед неударным гласным, например *яйцо* [j̥i^ei^o], *юлить* [j̥ul'ýt']. В последнем случае можно было бы говорить о восходящих дифтонгах и даже о трифтонгах – возможность, которая обычно упускается, см., например, (Пяльль, Тотсель, Тукумцев 1962: 46), где упоминаются только нисходящие дифтонги. Если бы при анализе мы ограничились применением лишь 4-го правила Н. С. Трубецкого, то ограниченность таутосилабической сочетаемости гласных привела бы к ошибке – установлению особого класса дифтонгических фонем (с дифференциальным признаком “тембрового скольжения”). Но, как уже сказано, неопределенный звук [j̥/ɛ/ə] находится в дополнительной дистрибуции с согласным звуком [j], который встречается только перед ударным гласным. Эти звуки по правилу 6-му являются аллофонами одной фонемы. По причине неслоговой реализации она определяется всеми русскими фонологами как согласная фонема. Данный вывод тривиален и окончателен – в соответствии с ним фонемных дифтонгов русский язык не имеет, а фонетические дифтонги манифестируют сочетание гласного монофтонга с согласной фонемой.

3.2.1. Признание эстонских дифтонгов монофонемными сущностями ведет к результатам, которые на типологическом фоне выглядят странно. В (Пяльль, Тотсель, Тукумцев 1962) для эстонского языка постулируются 50 дифтонгических гласных фонем и 27 монофтонгических. Получается, что маркированных единиц (дифтонгов) в системе почти вдвое больше, чем немаркированных. М. Хинт устанавливает для эстонского языка от 25 до 27 качественно различающихся дифтонгов (которые он, впрочем, самостоятельными фонемами не считает) (Hint 1998: 109–118; 147) при 9 качественно различающихся монофтонгах. Здесь контраст еще разительнее. Но он легко объясним, если считать эстонские дифтонги свободными сочетаниями гласных монофтонгических фонем. Ведь сочетаний элементов всегда больше, чем самих элементов.

Могут сказать, что мы сражаемся с ветряными мельницами. Действительно, среди современных эстонских фонологов нет сторонников самостоятельного фонематического статуса дифтонгов. Однако данная картина не очень показательна. Большинство из них стоят на позициях порождающей фонологии, которая априорно исключает тембровое скольжение (как и количество) из числа дифференциальных признаков. Таких признаков нет ни в наборе Р. Якобсона – Г. Фанта – М. Халле, ни в наборе Н. Хомского – М. Халле. Таким образом, проблема дифтонгов снимается еще до анализа.

3.2.2. Для нас более интересна позиция тех фонологов, которые продолжают стоять на позициях структурализма с его безусловным признанием индивидуального характера каждой языковой системы. В работе (Вийтсо 1979) вопрос о дифтонгах решается на основе двух критериев. Автор обращает внимание на то, что “литературная норма, не считая интернационализмов, содержит 26 дифтонгов”, и приводит таблицу, в которой наглядно показывает, что такое большое количество фонетических дифтонгов обязано своим появлением полноте использования определенных правил сочетания гласных фонем-монофтонгов. Во-вторых, проф. Т.-Р. Вийтсо считает важным, что “дифтонги нередко образуются в результате морфофонологических процессов”: *tee – teid, maa – maid, kerge – kergeid, saan – sain, söön – sõin*. Показательность этих примеров заключается в том, что сандхиальные явления в корне слова вызваны грамматическими морфемами *-id part. pl.* и *-i- praet.*, гласная фонема которых в постконсонантной позиции демонстрирует очевидные слогообразующие свойства. При контакте двух слононосителей их соответствующие функции налагаются друг на друга, одна из них погашается. По существу мы видим здесь схему образования эстонских дифтонгов. “Следовательно, дифтонги являются не самостоятельными фонемами, а сочетаниями гласных фонем” (Вийтсо 1979: 8).

Что можно к этому добавить? В эстонских дифтонгах гласные *i, u, e, o, a* сочетаются между собой и со всеми

остальными гласными фонемами, которые, однако, между собой в составе дифтонгов сочетаться не могут. Кроме того, сочетания этих фонем (а именно *õ, ä, ö, ü*) ограничены в том смысле, что порядок элементов в них не свободный: в дифтонге *õ, ä, ö, ü* могут быть только в начальной позиции. Напрашивается сопоставление с отношениями в монофтонгических вокализмах первого и непервого слога, где также в левой позиции представлены все 9 качественно различающихся монофтонгов, а в правой – только *i, u, e, o, a*. В работе (Кудрявцев 1994) мы охарактеризовали данную ситуацию как явление нейтрализации. Полный параллелизм линейных отношений в области монофтонгов и дифтонгов требует аналогичной квалификации и для отсутствия *õ, ä, ö, ü* во вторых частях дифтонгов. Таким образом, данная нейтрализация носит широкий характер, а ее позиции определяются не счетом слогов, а счетом монофтонгических гласных фонем. Наблюдается и нейтрализация второго порядка: в дифтонгах непервого слога в правой позиции выступают уже не 5 фонем, а только одна (см. материал М. Хинта выше).
Схема:

<i>i</i>	<i>i</i>	<i>i</i>
<i>u</i>	<i>u</i>	
<i>e</i>	<i>e</i>	
<i>o</i>	<i>o</i>	
<i>a</i>	<i>a</i>	
<i>ü</i>		
<i>õ</i>		
<i>ö</i>		
<i>ä</i>		

4. Итак, интерференция в области дифтонгов обусловлена не их различным статусом в эстонском и русском языках, а чисто фонетическими моментами. (Пяльль, Тотсель, Тукумцев 1962) отмечают только то, что в устной эстонской речи русских дифтонги неправомерно разделяются в слоговом отношении. Добавим, что вместо второго компонента эстонских диф-

тонгов на *-i* нередко произносится неопределенный русский неслоговой гласный [i̯/ɛ̯/ə̯]. При этом данные дифтонги не различаются с сочетаниями “гласный + *j*”. Эти ошибки обусловлены характерной для русского языка дистрибуцией соответствующих звуков. По той же причине в письменной русской речи эстонцев часто смешиваются *и* и *й* – не различаются *трамвай* и *трамваи*. В одном случае данная ошибка является не фонетической, а чисто орфографической – как установил уже Л. В. Щерба (Щерба 1983: 153), в речи самих русских не различаются *-и* и *-ий* (например, *сини* и *синий*).

Литература

- Erelt, M., T. Erelt, K. Ross 1997. Eesti keele käsiraamat. Tallinn.
- Hint, M. 1998. Häälikutest sõnadeni. Tallinn.
- Аванесов, Р. И. 1968. Русское литературное произношение. Москва.
- Вийтсо, Т.-Р. 1979. Проблемы количества в эстонском языке. – Советское финно-угроведение XV, 1–17.
- Кудрявцев, Ю. С. 1994. Фонологическое сопоставление эстонского и русского вокализмов (монофтонги). – *Emakeel ja teised keeled*. 8.–10. oktoober 1993. Ettekanded. Toim R. Pool, J. Valge. Tartu, 251–259.
- Пяль Э., Э. Тотсель, Г. Тукумцев 1962. Сопоставительная грамматика эстонского и русского языка. Tallinn.
- Трубецкой, Н. С. 1960. Основы фонологии. Москва.
- Щерба, Л. В. 1983. Русские гласные в качественном и количественном отношении. Ленинград.

Kas uued laensõnad ohustavad eesti keele tulevikku?

Ago Künnap
Tartu Ülikool

Tänapäeva maailmas kadumisohus olevate keelte problemaatika tuntud uurija Michael Krauss on hiljuti kirjutanud olukorrast 10 000 aasta eest, kui ei olnud veel üle mindud toidutarbimiselt (küttimiselt-kalastuselt-koriluselt) toidutootmisele (põllunduselekarjandusele), mis lõi tingimused inimkonna arvukuse plahvatuslikuks suurenemiseks. Inimesi oli tollal kogu maailmas 5–10 miljonit, keelte arvukuse poolest oli aga tegemist inimsoo kogu ajaloo rekordiga: kõneldi keskeltläbi 12 000 keelt. Sellise arvutuse aluseks on oletus, et ühte keelekollektiivi võis 10 000 aasta eest kuuluda enamasti 500–1000 inimest (umbes nagu Austraalia pärismaalastel uusajal). Kui oletada, et Kraussi arvutused on ligilähedaseltki õiged, kerkib küsimus, kuhu siis hulk keeli on kadunud, nii et praeguseks on järele jäänud ainult ligikaudu 6000 keelt.

Patentseletusi on siin asjatu otsida. Näiteks vallutajate ja vallutatute keelesuhete lõpptulemus – keele vahetab vallutatu, vallutaja või mitte kumbki neist – varieerub tugevasti ning selle varieerumise põhjusi peab otsima igal üksikjuhul eraldi, uurides rahvaste kultuurilisi, sotsiaalseid ja demograafilisi suhteid. Sama probleemi kohta on hiljuti kirjutanud Patrick Sims-Williams, et tegelikult on mõeldav, et mõne viimase aastatuhande jooksul on rohkem keeli välja surnud, kui neid tänapäeval olemas on, ning et praegu ei kõnele enamikku keeli nende esialgsed kõnelejad. Gösta Bågenholm juhtis oma ettekandes II soome-ugri ajalookongressil oktoobris 1998 Tallinnas tähelepanu Fennoskandiale, kus on praegu vähe keeli, põhjusena siin aastatuhandeid valitsenud lingvistiline konvergens, s.t keelte üksteisega sarnastumine. Pean tema sellist seletust väga tõenäoliseks. Arvan, et see keelelise situatsiooni seletus sobib lisaks Fennoskandiale vähemalt kogu põhjapoolsele Euroopale. Patrick Sims-Williams näeb sellelaadse

olukorra põhjusena seda, et keelevahetus on olnud inimkonna ajaloos mitte erand, vaid reegel.

Torkab silma eestlaste, soomlaste ja neist põhja pool elavate saamide soomeugrikeelse ala üksiksaarelisus germaani, balti ja slaavi keelemeres, täielik äralõigatus idapoolsest soomeugrikeelsest saartekobarast. Kuidas me saime sellises ümbruses säilitada aastatuhandete jooksul tänaseni oma soomeugrilised keeled? Muidugi võime soovi korral lüüa endale rusikaga vastu rinda ja seletada seda subjektiivselt oma meelekindlusega (näiteks *eesti jonn* ja sellele tähenduselt lähedane *suomalainen sisu*). (Samasugust subjektiivset uhkust võiksid tunda ka ungarlased oma soomeugrikeelse saare üle Euroopa südames.) Ajaloolise aja tegelike objektiivsete poliitiliste ja psüühilistegi protsesside lahkamine läheks aga siinkohal pikale, andmata siiski küsimusele ammendavat vastust. Kuid lõpptulemuse juured on kaugemas, eelajaloolises minevikus. Kalevi Wiik on rõhutatult esile toonud nende juurte loodusliku tausta, milleks on külmus ja kuused. Me teame, et indoeuroopa keeled levisid Euroopas lõunast põhja – tunduva hilinemisega küll – põllunduse kannul. Karm kliima ja kuusemetsade happeline pinnas takistasid põllunduse edukat levikut. Sellised loodusolud valitsesid nii meie kandis kui ka Püreenees ja Kaukaasias, kus samuti on tänini säilinud mitteindoeuroopa keeled – vastavalt baski ja kaukaasia.

Michael Krauss ennustab, et 150 aasta pärast on maailma praegustest keskeltläbi 6000 keelest alles parimal juhul 3000 ja halvimal juhul 300 keelt. Ta meenutab Peter Ladefogedi Aafrikast toodud näidet, kuidas kiiresti väljasurevat dahalo keelt kõnelev isa räägib naerunäolisena sellest, et tema pojad kõnelevad ainult suahiili keelt. Isa uhkus on mõistetav: pojad on õppinud suahiilikeelses koolis ning teavad igasuguseid asju. Rahulolevalt naeratah dahalo isa on selle protsessi võrdkuj, mis hävitab praegu näiteks Venemaal paljude teiste keelte hulgas ka soome-ugri ja samojeedi keeli. Kas ja kunas jõuab kätte see hetk, mil eesti vanemad tunnevad uhkust selle üle, et nende lapsed oskavad ainult inglise keelt? Oma laste inglise keele oskuse üle uhkust tunda oskame me juba praegu ja ega olegi selles ju midagi laiduväärset. Ainult kas pole sellega koos veerema läinud tulevase kõikematva laviini

esimesed kivikesed? Ma ei hädalda ja ega hädaldamine aitakski. Ma püüan toimuvat lihtsalt lahti mõtestada ning tulevat veidigi ette aimata.

Võibolla pole kõigile teada, et Toomas Liiv on ühel kirjanike liidu üritusel mõne aasta eest väitnud, et eesti keel sulab soome keelde. Sellest väitest on kinni haaranud Liivi sõnavõttu kuulanud Kalevi Wiik ning kirjutanud ajalehes "Turun Sanomat" 13. mail 1999 artikli "Eesti soomestub". Eestlaste soome keelele siirdumise stsenaariumi näeb ta järgmiselt. Eesti-soome keelepiir nihkub sedamööda, kuidas Soome televisiooni leviala edaspidi laieneb, põhjast lõunasse kuni Võrumaani välja. Keelevahetus ise toimub nii, et iga uus sugupõlv kõneleb soome keelt paremini kui eelmine. Pöördemoment on siis, kui noored hakkavad eesti keele asemel meelsamini soome keeles rääkima. Wiik oletab, et kõnealune üleminek toimub 200–500 aasta pärast.

Mati Hint ongi pidanud soovitavaks eestlaste üleminekut soome keelele või siis vähemalt mingi eesti-soome keelekuju teket, mis suurendaks ühe läänemeresoome keele kõnelejaskonda. Suurema kõnelejaskonnaga keel suudaks paremini vastu seista inglise keele levikule eestlaste seas. Mõte pole isenesest laita, kui mõelda nii, et mistahes vahendid kõlbavad eesti keele päästmiseks. Iseasi on see, kuivõrd selline päästeabinõu on teostuv. Ise ma kahtlen selles tugevasti. Muidugi on just noorte käitumine ettearvamatu, kuid ma mõtlen sellele, et Tartu Ülikooli eesti ja soome-ugri keeleteaduse osakonna kõik professorid, enamik dotsente ja mitmed teised õppejõud on igauks töötanud aastaid Soomes eesti keele (abi)professoritena või lektoritena ning nad valdavad soome keelt vabalt. Samas ei mäleta ma ühtki juhtumit, kus me oleksime Eestis omavahelises läbikäimises soome keelt kasutanud. Aga me pole muidugi ka mitte eriti noored inimesed.

Ma ise kaldun ikka selle n-ö klassikalise malli poole, et kõige suurem on tõenäosus meil mingi stsenaariumi järgi vähehaaval kogu maailma praegusele *lingua franca*'le ehk inglise keelele üle minna. Mingeid ajamääranguid ei oska ma seejuures Kalevi Wiiki kombel küll välja pakkuda. Usun, et inglise keelele ülemineku algetapiks saab olema inglise sõnade tulvamine eesti keelde – Mati Hindi moodi öeldes – üle mõõdupiiri. Selle eest pole meil pääsu

kohe kindlasti. Rohke inglise sõnavara olemasolu korral on aga lõplik üleminek inglise keelele juba lihtne, sest see keel on äärmiselt vormivaene ja kõik paneb selles paika praktiliselt üksnes sõnajärg, nii et meil pole tarvis uue keele puhul isegi ära õppida vähegi keerukamat grammatilist süsteemi. Üleminek ei toimu muidugi veel niipea.

Võimalik, et eesti keel jõuab enne seda läbi teha veel ühe muutumisstaadiumi. See võib juhtuda siis, kui meie integratsiooni- poliitika ja muude mõjurite tagajärjel praegu umbkaudu 400 000 venekeelset Eesti elanikku ja nende tulevased järglased lähevad üle eesti keelele. (Kui muidugi ikka üldse lähevad, sest suurt hulka neist huvitab eesti keelest enam hoopis inglise keel.) Venekeelsete massilise ülemineku korral eesti keelele on nende eesti keeles aga rohkesti venepärasusi, mis levivad paratamatult ka eestlaste keelekasutusse. Seejuures tekib võimalus, et selle tulemusena võib eesti keel grammatiliselt nii olulisel määral lihtsustuda, et ta muutub mingit liiki *lingua franca*'ks, nagu see on Euroopa kaugemas minevikus toimunud eri keelte ristmõju tõttu eelkõige inglise keelega, aga ka näiteks rootsi keelega, millele lisatagu prantsuse keele sõnamuutmise vaesustumine samal põhjusel.

Kõik see ei tähenda vähimalgi määral, et me peaksime loobuma võitlusest eesti keele säilimise eest, hoolitsema tema arengu eest kultuuri ja teaduse keelena. Võrdluseks võib siinkohal öelda Mati Hindi kombel, et mis mõtet on üldse elada, kui lõpuks saabub nagnii surm. Ometi me elame ja teeme kõik selleks, et see elatav elu oleks võimalikult elamisväärne.

Mis puutub sõnade laenamise eesti keelde, siis sõnu on laenatud alati ja palju rohkem, kui tavaliselt arvatakse. Huno Rätsep on teinud mõned head aastad tagasi eesti sõnavara inventuuri ja tulemused on tal sellised: eesti keeles on omatüvesid alla poole – 47%, laentüvesid – 40%, tehistüvesid – 1%, tundmatut päritolu tüvesid – 12%. Rätsep on lähtunud oma inventuuris eestlaste idastrände (eestlaste esivanemad tulid siia Läänemere kaldale Volga või Uuralite kandist) ja uurali keelepüü hüpoteesist ning seetõttu jagunevad omatüved tal selliselt, et praeguse eesti keele kõigist sõnatüvedest pärineb 2% uurali algkeelest (*ema, kaks, kala* jt), 3% soome-ugri algkeelest (*hing, ilm, isa* jt), 11%

läänemeresoome vahealgkeelest (*linn, maja, nuga* jt) ning 1–2% mitmetest muudest vahealgkeeltest (*lõuna, saar, õnn* jt).

Laensõnad jagunevad Rätsepa järgi nii: indoeuroopa ja indoiraani algkeelest pärineb praeguse eesti keele sõnatüvedest 1%, balti algkeelest 2%, germaani keeltest enne 13. sajandit 5%, muinasslaavi keelest 1%, läti keelest 1%, alamsaksa keelest 14%, rootsi keelest 2%, vene keelest 6%, ülemsaksa keelest 9%, soome keelest 2%, muudest keeltest 1%. Enim on laene seega mitmesugustest germaani keelekujudest – kokku 30%. See võiks inglise laenude pelgajaid rahustada: ligi kolmandik eesti sõnadest on juba germaani laenud, kuid eesti keel on ikka eesti keel. Loomulikult on Rätsepa inventeerimisajaga võrreldes praeguseks mõndagi muutunud vaadetes igasuguste algkeelte kunagisele olemasolule ning seega siis ka uurali, soome-ugri ja vahealgkeelte pärandile eesti keeles, balti ja germaani laene on ilmselt juurde leitud jne. Kuid uuemat inventeeringut pole Rätsepa järel keegi teinud.

On niisiis hakatud muret tundma eesti keele saatuse pärast. Viimasel ajal räägitakse ja kirjutatakse palju eesti keele allakäigust, tema kasvavast mannetusest, temasse tunginud ja tungivatest ning teda laostavatest võõrmõjudest ja muust seesugusest. Kõneldakse inglise keele pealetungist, pahandatakse ingliskeelsete toorlaenude kasutamise pärast erialaste terminitena. Väidetakse, et nii hullus olukorras pole eesti keel varem olnudki, et varsti räägime kõik juba inglise keeles ja eesti keel hävib.

Tegelikult pole selliseks muretsemiseks põhjust. Olen korduvalt rääkinud ja kirjutanud, et miski ei hävita eesti keelt iseenesest – eesti keel säilib nii kaua, kuni tema kõnelejad teda kõnelda tahavad. Nimelt ei tea keeleteadus juhtumeid, kus keel oleks alla käinud ja ainuüksi seetõttu ära kadunud. Keeled õigupoolest ei mandu, vaid lihtsalt muutuvad. Muutuse tõlgendamine allakäiguna on kõigest meiepoolne hinnang. Ükski keel ei kao ise ära – aktiivne pool on alati keele kõnelejaskond, kes võib keele tõesti hüljata ning hakata mõnd teist keelt kasutama.

Meie eesti keel on kõikide teiste keelte kombel kogu oma olemasolu jooksul pidevalt muutunud ning muutub edasi. Ja milline ta selle muutumise tõttu edaspidi ka poleks, ei osutu ta kunagi kasutamiskõlbmatuks ega lakka olemast, kuni me ise teda kasutada

tahame. Selle tahtmisega on aga hoopis omaette lugu. Igatahes ei sõltu see keele muutumisest. Ka ükski soome-ugri keel Venemaal pole kadunud või kadumas keele allakäigu, vene laensõnade tulva või muu selletaolise tulemusel, nagu sageli arvatakse, vaid ikka ühel ja samal põhjusel: keel on kaotanud või kaotamas oma kasutajaskonda. Või täpsemalt: kasutajaskond on hüljanud või hülgamas oma keelt.

Keel on paindlikult isereguleeruv ühiskondlik nähtus, peaaegu nagu mingi elusolend, kes ei lase oma kasutajaskonnalgi endaga meelevaldselt ümber käia. Seepärast meenutab mistahes keelemuutuste vastu võitlemine võitlust loodusjõududega: see pole päris võimatu, kuid väga vaearikas. Loomulikult on eesti keel meie oma keel ja me võime ise otsustada, millised muutused temas meile meeldivad ja millised mitte, milliste muutuste eest või vastu temas me tahame võidelda. Aga me ei pea seda tegema hirmu sunnil, et mingite halbate lingvistiliste muutuste korral oma keelest ilma jääme. Eesti keel säilib seni, kuni tal on kasutajaid.

Tuletan meelde, et eestlased on kõige põlisemaid eurooplasi. Lennart Meri on 2001. aasta 13. augustil Helsingis peetud seminaril õigesti ja tabavalt öelnud: "Keeleteaduse praegustel andmetel liikusime umbes saja kahekümne sajandi eest Põhja ja jääme truuks sellele karmile kodumaale, kus suvel oli rohkem ja talvel vähem päikest kui Euroopas ... Euroopa etnilist kaarti dramaatiliselt muutnud rahvasteränded meisse ei puunud. Me säilitasime oma arhailise keele, mugandades kultuurilaene ja laensõnu vastavalt oma keskkonnale ja eluviisidele." Oleme tõesti siin Eestis olnud vähemalt 12 000 aastat ja kogu selle aja oma eesti keelt rääkinud.

Võrdluseks mõni sõna meie teistest naaberkeeltest peale soome keele. Kalevi Wiiki teooria järgi on germaani, balti ja slaavi keeled sündinud sel teel, et soome-ugri keelte kõnelejad õppisid ära indo-euroopa keelekuju. Kuid nad tegid seda, nagu võõrast keelt ikka õpitakse – hääldus- ja vormivigadega. Olen selle teooria toetaja ning olen leidnud rohkesti materjali teistelt uurijatelt selle toetuseks. On ka neid, kes selles teoorias kahtlevad. Vaidlusi on olnud eriti germaani keelte osas. Kõige kindlamini seisab asi jalul slaavi keelte puhul. Seega on üsna usutav, et praeguste slaavlaste esivanemad võisid olla kunagi soomeugrilased, kes õppisid

hääldus- ja vormivigadega ära indoeuroopa keelekuju. Teiselt poolt on Theo Vennemanni järgi ainult neljandik germaani keelte sõnavarast pärit indoeuroopa keelekujust, kusjuures rohkesti on nendes keeltes semi algupäraga sõnu.

Rõhutaksin, et kuidas ka ei läheks, paanikaks pole põhjust. Ja üldse on nii, et mida põlvkond edasi, seda vähem valus on oma kunagise emakeele minetamine. Keelevahetusprotsess muutub peagi inimestele vaevumärgatavaks ega kutsu enam esile tugevaid emotsioone. Seejuures sõltumata sellest, kuidas sellesse suhtusime meie, eesti keele praegune kõnelejaskond. Seda enam, et siis polegi meid, praeguseid südamevalutajaid, juba ammu elavate kirjas.

Läti koolilaste interferentsist eesti keele õppimisel

Marjo Mela

Helsinki Ülikooli Via Baltica programm

Olen jälginud Riia Eesti kooli 1998. ja 1999. aastal lõpetanud üheksandat klassi. 1998. aasta üheksanda klassi lõpetajaid oli 11: kaheksa tüdrukut ja kolm poissi. Eesti päritolu on kolmel tüdrukul ning neile lisaks on ühe tüdruku vanaisa õppinud Tartu Ülikoolis – tõsi küll – vene keeles. Peamine põhjus, miks vanemad panid 1989. aastal oma lapsed eesti kooli, oli see, et eesti kool oli uus ning väike kool. Tõllal elati veel nõukogude ajast ja paljud vanemad tahtsid proovida midagi uut, mis erineks vana nõukogudeaegse kooli traditsioonist. Eesti keel polnud otsuse tegemisel ehk kõige olulisem tegur, vaid pigem väikesed klassikoosseisud ja väikesed klassiruumid (suurte klasside jaoks poleks ruumigi!). Läti koolides on klassikoosseisud suured. Vanemate silmis polnud etnilisusel peaaegu mingit tähtsust, sest kool on ju muidu lätikeelne. 1999. a kooli lõpetanud klassis oli 11 õpilast.

Õpilased ei pidanud eesti keelt väga raskeks. Peavaeva on põhjustanud käändevormid ja *ma-* ning *da-*infinitiivide kasutamine. Täiesti ootuspärane on see, et laste meelest on läti kui emakeele grammatika kergem kui eesti keele grammatika. Kõigi õpilaste üksmeelne arvamus on, et eesti keelt on kergem rääkida kui kirjutada, sest raskesti omandatav eesti keele astmevaheldus ilmnevat selgemi kirjutatud keeles kui kõnes. Lapsed õpivad tõepoolest kergema vaevaga rääkima kui kirjutama.

Esitan siinkohal mõned näited kõige sagedasemate morfoloogiavigade kohta.

*Ma läksin **töölile**. →

Ma läksin tööle.

Es aizgāju uz darbu.

* See paat on **meremeese** oma. →

See paat on meremehe oma.

Tā laiva pieder jūrnīkam.

- * Talle väga meeldib **teeda** pahandusi. →
 Talle väga meeldib teha pahandusi.
 Viņam ļoti patīk darīt nedarbus.

Õpilaste arvates olid eesti keele õppimisel kõige mõnusamad asjad sõidud Eestisse ja eesti peredes elamine, sest siis oli võimalik kasutada oma eesti keele oskust; hakkamasaamine tõstis enesetunnet. Eesti keelt omandatakse kooliski praktikas, sest osa kooli töötajaskonnast oskab eesti keelt. Kodus on eesti keele ja kultuuri praktiline tundmaõppimine haruldasem, sest laste vanemad ei oska enamasti eesti keelt. Mõned õpilased kuulevad vanaema juures lõunaeesti keelt.

Õpilased ei ole kakskeelsed, nende emakeel on ühemõtteliselt läti keel. Eesti keeles ei saavutata ligilähedaltki kakskeelse kõneleja taset. Eesti keel on enamusele õpilastest selgelt võõrkeel.

Tänapäeval on keeleõpetuse lähtekohaks, et õppija emakeelel on tähtis osa õppimisprotsessis. Eesti keel kuulub läänemeresoome keelte lõunarühma, läti keel aga indoeuroopa keelkonna balti keelte rühma. Eesti keel on valdavalt sünteetiline, läti keel analüütiline keel. Tõsi, balti keeled on oma ehituselt suhteliselt lähedal sünteetilistele keeltele. Eesti ja läti keel kuuluvad SVO-keelte hulka (s.o nende keelte sõnajärg esindab tüüpi subjekt-verb-objekt) ning adjektiivid ja genitiivsed tarindid paiknevad peasõna ees. Relatiivlaused on korreelaadi järel ja keeles esineb nii pre- kui ka postpositsioone. Pöörduvad abiverbid esinevad põhiverbi ees. SVO pole siiski ei eesti ega läti keeles absoluutne sõnajärjereegel, sest ka muu sõnajärg on võimalik. Eesti kirjakeeles pole verbi asend subjekti järel absoluutne. Eesti ja läti keel on paindlikud SVO-keeled.

Keele õppimist mõjutavad mitut laadi psühholoogilised ja sotsiaalsed tegurid, näiteks õppija motivatsioon ja emakeel. Õppijad menetlevad ühtmoodi nii esimest kui teist keelt. Osa tehtud vigadest on sellised, mida teevad lapsed, kes alles omandavad esimest keelt. Keele omandaja vigast keelt kutsutakse tänapäeval vahekeeleks, mida iseloomustab süsteemsus ja dünaamilisus. Vahekeel kujutab endast loovat faasi keele omandamisel. Süsteemsuse all mõeldakse seda, kuidas õppija üldistab, lihtsustab ja kasutab erinevaid suhtlusstrateegiaid. Dünaamilisus tähendab seda, et vahekeel on pidevas

muutumises. Vahekeele puhul ei kõnelda vigadest, sest viga eeldaks keelenormide kehtimist, kuid need vahekeeles puuduvad. Vahekeel koosneb nimelt keelesüsteemidest, mis viivad õpitava keele omandamise poole. Emakeele pärssivat või soodustavat mõju nime-tatakse interferentsiks. Markeeritus märgib keeles esinevaid eba-tavalisi keelendeid. Tavapäraseid keelendeid nimetatakse markeerimata keelenditeks (Latooma 1993: 10, 15, 20–21, 24). Õpitava keele need osad, mis erinevad õppija emakeelest, on markeeritud ja õppijale omandamisel rasked, näiteks eesti kahe infinitiivi oman-damine läti ühe infinitiivi taustal. Suuri raskusi on õpilastel eesti *ma*-infinitiiviga, ehkki just *ma*-infinitiivid on märksõnadeks sõna-raamatuis, mida õpilased kasutavad.

Väär *da*-infinitiiv *ma*-infinitiivi asemel:

*Mina elan kooli lähedal ja ei pea **sõita** läbi kogu linna, et koolis saada. →

Mina elan kooli lähedal ja ei pea sõitma läbi kogu linna, et kooli jõuda.

Es dzīvoju tuvu skolai un man nevajag braukt caur visu pilsētu, lai nokļūtu uz skolu.

*Linnud hakavad **lennata** soojale maale. →

Linnud hakkavad lendama soojale maale.

Putni sāk izlidot uz siltām zemēm.

Väär *ma*-infinitiiv *da*-infinitiivi asemel:

*Peeter ütles: Mina ei tea, võib olla ma tahtsin **olema** hea. →

Peeter ütles: Mina ei tea, võib-olla ma tahtsin olla hea.

Pēteris teica: Nezinu, laikam man gribējas būt labam.

*Mulle meeldib **ratsutama**. →

Mulle meeldib ratsutada.

Man patīk jāt.

Riia Eesti kooli õpilased omandavad eesti keelt eesti keele tundides. Kuna nad õpivad eesti keelt võõrkeelena, tõlgivad nad läti keelest

eesti keelde läti keelele iseloomulike skeemide kohaselt. Neil esineb ohtralt interferentsi, nagu näitelauseidki osutavad.

1996. a novembris üheksandas klassis tehtud vaatlusest selgub, et õpilased räägivad eesti keelt suhteliselt sujuvalt tavapärasel koolitunni olukorras, näiteks harjutades dialooge ja suheldes (eesti- ja soomekeelse) õpetajaga. Kõne pole grammatiliselt veatu, kuid see on sujuv, kuna õpilastel on piisavalt sõnavara tavapäraste argiste suhtlusolukordade tarbeks. Õpilased tõlgivad tavaliselt läti või vene keelest eesti keelde; see ilmneb nende eesti keele konstruktsioonidest. Õpilastel on raske lahti saada reksioonivigadest, nt illatiivi (*kuhu?*) ja inessiivi (*kus?*) diferentseeriv kasutamine on neile küllalt raske, sest läti keeles väljendatakse nende käänete funktsioone konstruktsiooniga prepositsoon *uz* + genitiiv või lokatiiviga.

Peaaegu kõik õpilased kasutavad inessiivi illatiivi asemel, näiteks lauseis, millega väljendatakse kooliminekut.

*Ma lähen õppima keskkoolis. →

Ma lähen õppima keskkooli.

Es sākšu studēt vidusskolā.

Samuti: Es iešu mācīties vidusskolā. ~

Es sākšu mācīties vidusskolā.

Läti keeles kasutatakse kõnealusel juhtumil analüütilist konstruktsiooni *uz* + akusatiiv: *uz skolu* 'kooli'. Eesti inessiivile *koolis* vastab läti lokatiiv *skolā*.

Lugemist ja kirjutamist on Riia Eesti koolis õpetatud läti keelest lähtudes. Eesti keele õpetamine on olnud töömahukas, sest õpilased ei osanud eesti keelt kooli tülles üldse. Õpilastele pidi õpetama nii läti kui ka eesti keele kirjutamise põhimõtteid samaaegselt. Lisaks sellele tuli õpetada kahe eri keele mõtteviisi. Erinev viis mõelda tuleb esile näiteks käänete ja infinitiivide kasutamisel. Läti keeles on seitse käänet, millest viit kasutatakse aktiivselt. Lisaks neile kasutatakse arvukalt prepositsioonikonstruktsioone. Eesti keele morfoloogia on lätlastele raskem kui eesti süntaks. Põhilised lausetüübid on läti keeles küllalt sarnased eesti omadele. Suurim erinevus on selles, et harilikult on eesti lauses verb teisel kohal, see tähendab, et tüüpiline lausejärg on SVO. See on omane ka läti lause põhi-

tüüpidele, kuid verbi koht lauses võib ka varieeruda. Küsilaused moodustatakse nii läti kui ka eesti keeles samal viisil: küsisõna + subjekt + verb.

Läti keel ei tunne (harilikult) inversiooni seal, kus see eesti keele puhul on tavaline. Näiteks on eesti keeles predikaat enne subjekti, kui adverbiaal või objekt lause laiendina on lause algul (Remes 1983: 277):

*Kevadel rändlinnud tagasi tulevad kaugelt lõunast. →
Kevadel tulevad rändlinnud tagasi kaugelt lõunast.
Pavasārī gājputni atlido no tālajiem dienvidiem.

Temporaalne kõrvallause (*kui...*) vallandab eesti lauses inversiooni, läti keel kasutab siingi tavalist sõnajärge.

*Kui linnud näevad sooja päike **nad hakkavad laulama veel ilusaks.** →
Kui linnud näevad sooja päikest, hakkavad nad laulma veel ilusamini.
Kad putni redz silto sauli, tie sāk dziedāt vēl skaistāk.

Neli esimest aastat õpetatakse süstemaatiliselt grammatika keskset osa, s.o käänamist, pööramist ja sõnavara. Õpilased teevad pidevalt kõneharjutusi mitmekesiste rollimängude abil. Õpetus on küllalt mänguline, eriti algklassides. Eesmärk on õpetada selgeks lausete põhitüübid ja põhisõnavara, et lapsed saaksid hakata keelt kasutama. Varemõpitud korratakse pidevalt ja süvendatult, sest lapsed ju unustavad kiiresti.

Eesti keele katsetel Riia eesti koolis annab kõneoskus 40%, loetud tekstist arusaamine 30% ja grammatika ning kirjutamine 20% punktimäärast.

Kirjutuse autoril on kavas jätkata tööd käesoleva teemaga: koguda lisamaterjali ja seda igakülgselt analüüsida.

Kirjandus

- Latomaa, Sirkku 1993. Mitä hyötyä on oppijoiden kielitaustan tuntemisesta? Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen. Toim Eija Aalto, Minna Suni. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita N:o 1. Jyväskylä.
- Remes, Hannu 1983. Viron kielioppi. Juva: WSOY.

Коннотативный компонент семантики слова как объект лексикографирования в двуязычных словарях

Оксана Паликова
Тартуский университет

Тема, заявленная в названии статьи, может быть разделена на два достаточно самостоятельных вопроса, которые, тем не менее, в некоторый момент пересекаются: с одной стороны, проблема фиксации коннотативного компонента лексической семантики в словарях, с другой – представление семантики слова в переводных словарях (т.н. семантизация).

Понятие коннотации вошло в научный обиход в 19 в. и первоначально было распространено в логике. При этом уже тогда “коннотация” противопоставлялась “денотации”¹. И хотя позднее в лингвистике термин КН получает иное наполнение, это противопоставление до сих пор остается основным критерием, по которому вычленяется *коннотативное* содержание значения слова. В лингвистике к КН относят все “дополнительные” семантические элементы значения слова – то, что остается после вычитания из значения слова его денотативного (предметно-понятийного) содержания; причем сюда разными лингвистами относятся такие компоненты как:

1. историко-культурные – например, слово *береза* для носителя русского языка обладает такими семантическими ассоциациями, которых у этого слова нет в немецком, английском и др. языках;²
2. коммуникативно-ситуационные (по Г. Н. Склярёвской, 1995: 65) – например, использование слова *лодырь* возможно только в разговорном стиле речи и сигнализирует о

¹ Далее *коннотация* – КН, *денотация* – ДН.

² Такие ассоциации отнюдь не всегда ограничены рамками одного языка, ср., например, историко-культурный “ореол” слов типа *фашист*.

том, что говорящий находится на одной ступени со слушающим или выше его;

3. экспрессивно-оценочные элементы значения, например: *лодырь* – ДН *тот, кто ничего не делает*; КН *говорящий считает, что это плохо*.

Очевидно, что наиболее “внешним” по отношению к языку оказывается первый из перечисленных типов коннотаций, который предпочтительнее было бы называть *семантическими ассоциациями*³, связанными в сознании носителей языка с определенным словом. Этот тип значений традиционно рассматривался, например, при преподавании иностранного языка как лингвострановедческий компонент в значении слова. Что касается фиксации в словаре, то первая попытка последовательного описания семантических ассоциаций (и историко-культурных компонентов в семантике слова) была предпринята в Толково-комбинаторном словаре⁴ И. А. Мельчука, А. К. Жолковского (Вена 1989). Этот словарь создавался как словарь **активного типа**, т.е. он ориентирован не на восприятие речи, а на ее **производство** (в отличие от обычных толковых словарей, ориентированных на то, чтобы помочь в адекватном восприятии текста). Иначе говоря, авторы стремились отразить в словарной статье помимо лингвистической и экстралингвистическую информацию, необходимую для правильного употребления слова.

Коммуникативно-ситуационные компоненты лексического значения в традиционной лексикографии обычно оформляются в виде особых стилистических помет (типа *прост.*, *разг.* и т.п.).

Экспрессивно-оценочные компоненты лексического значения фиксируются, как правило, также при помощи помет (типа *неодобр.*, *ласк.* и т.п.). Однако, поскольку эта часть значения нередко занимает большое место в семантике слова

³ В данном случае речь идет об ассоциациях узуальных, релевантных для подавляющего большинства носителей языка, а не об индивидуальных ассоциациях, диапазон которых необъятен.

⁴ Далее – ТКС.

и определяет его употребление в том или ином контексте, логичной представляется ее семантизация, т.е. включение в толкование слова.

Перечисленные способы фиксации коннотативного компонента значения представлены в толковых словарях одного языка. Очевидно, что они должны найти отражение и в переводных словарях. Прежде чем рассмотреть этот аспект, обратимся к проблеме двуязычных словарей.

Еще в 1930-х гг. Л. В. Щерба говорил о необходимости различать два типа переводных словарей: словарь для носителя языка левой части (входной язык) и для носителя языка правой части (выходной язык). Напр., эстонско-русский словарь **пассивного** типа дает в правой (русской) части лишь перечень возможных переводных соответствий слова: русскоязычный читатель легко выберет правильный вариант. И, наоборот, в правой части эстонско-русского словаря **активного** типа должен быть приведен максимум информации, необходимой для того, чтобы пользователь, не владеющий русским языком как родным, смог бы выбрать перевод, адекватный контексту, ситуации и историко-культурному окружению. Соответственно организуется и обратный, т.е. русско-эстонский, словарь. Таким образом, каждый двуязычный словарь должен иметь 4 редакции: 2 словаря активного типа и 2 словаря пассивного типа.

Интересующий нас коннотативный аспект семантики слова непременно должен быть отражен в правой части словаря активного типа: при помощи этой информации читатель словаря сможет эффективно продуцировать текст на неродном языке.

Попытка представления историко-культурных ассоциаций была предпринята в ТКС. Но, во-первых, этот словарь непереводной, во-вторых, хоть он и создавался как словарь активного типа, ТКС адресован лингвисту, а не обычному пользователю. Несмотря на это, для двуязычного словаря полезен опыт представления историко-культурных элементов в этом словаре: создатели ТКС пошли по пути увеличения доли энциклопедической информации в словарной статье (до

этого все толковые словари сознательно избегали энциклопедических толкований, стремясь описывать семантику слова максимально кратко).

Стилистические аспекты слова описываются как в толковых, так и в переводных словарях при помощи системы стилистических помет. Напр.:

- (1) **eraldi** – 1. отдельно ... дом стоит на отшибе *kõnek* (EV I: 500);
 (2) **juuksur** – парикмахер (-а м), парикмахерш|а (-и ж) *kõnek*, цирюльник (-а м) *van* (EV I: 920).

На первый взгляд, пометы типа *kõnek* достаточны для того, чтобы читатель словаря, не владеющий русским языком, смог выбрать правильный вариант перевода. Однако это не всегда так. Например, в современном русском языке большинство наименований женщин, образованных при помощи суффикса *-u(a)*, обладают некоторой **пренебрежительной** окраской. Поэтому слово *парикмахерша* в русском языке не просто имеет разговорную окраску: употребленное в присутствии объекта именованного (самого парикмахера) оно, скорее всего, будет воспринято как **грубое**.⁵

Можно уверенно утверждать, что двуязычный словарь активного типа (т.е. нацеленный на порождение речи) должен в своей правой части содержать описание всех коннотативных элементов семантики слова. В противном случае пользователь словаря не получит достаточной информации. Особенно наглядно можно продемонстрировать это на примере подачи в переводных словарях синонимов, т.е. слов, которые практически не имеют семантических различий. При выборе одного из двух синонимов носитель языка неосознанно отдает пред-

⁵ В русском просторечии слово *парикмахерша* необязательно будет воспринято как грубое. Однако составителю словаря, как представляется, необходимо помнить и о том, что в определенных случаях использование подобных лексем может привести к нарушению этикета.

почтение одному из них, и этот выбор не всегда можно назвать случайным.

В подтверждение рассмотрим лишь одну пару синонимов: *голый* – *нагой*. Данным прилагательным в эстонском языке соответствует пара *paljas* – *alasti*. Если мы обратимся к двуязычным словарям, то окажется, что в словарных статьях не содержится рекомендаций относительно их употребления, там лишь приводятся некоторые словосочетания (речения), демонстрирующие возможную сочетаемость этих слов:

- (3) **гол/ый** *paljas(-), alasti (ka ülek.); lage(-);* ~ый ребенок *alasti v paljas laps*, ~ая шея *paljas kael*, спать на ~ом полу *paljal põrandal magama*, ~ые факты *paljad v pelgad tõigad*, ~ый провод *el. paljasjuhe*, ~ая истина *alasti tõde*, ~ый верховик *lageraba*⁶, ~ые деревья *gaagus puud*, ~ая зима *lumeta v must talv*, ~ый электрод *katteta elektrood* <...> (VE I: 454);
- (4) **наг/ой** *liter. alasti, ihualasti, paljas, lage;* ~ое тело *alasti v paljas keha*, ~ая истина *alasti tõde*, ~ая местность *lage maastik*, ~ие деревья *gaagus v (lehtedest) paljad puud*, наг и бос *puupaljas* (VE I: 185–186);
- (5) **alasti 1.** гол/ый *ka piltl*, наг/ой *ka piltl*, обнаженный; ~ *laps* голый ребенок; ~ *inimesed* голые *v* нагие *v* обнаженные люди; ~ *keha* голое *v* обнаженное тело; ~ *puud* голые *v* нагие деревья; ~ *kaljud* голые скалы; ~ *tõde* голая *v* нагая истина; ~ *faktid* голые факты (EV I: 193).

⁶ Перевод *голый верховик* – *lageraba*, по-видимому, придется прокомментировать как ошибочный: *raba* означает ‘болото, трясина’. Слова же *верховик* нет в толковых словарях современного русского языка (БАС, МАС, СОЖ), оно встречается у В. Даля в значении ‘сарафан; конник, верховой’ (Даль I: 453). Кроме того, у слова *верховик* есть значение ‘северный ветер’ (Волков). Что же касается болот, то в русском языке используется словосочетание *верховое болото* (Болото). Непонятными остаются источник, которым пользовались авторы словаря, а также причины, по которым при таком узкоупотребительном словосочетании отсутствует какая-л. помета (типа *спец., гидр.* и т.п.)

Как видно из приведенных статей, словари не дают информации, которая помогла бы пользователю (не владеющему языком правой части) установить, чем различаются данные синонимы. Особенно неудачной представляется подача этих лексем в (5): прилагательные перечисляются без каких-либо комментариев (ср.: *голые* v *нагие* v *обнаженные*), что читателем может быть истолковано как признание их полной взаимозаменяемости в любых контекстах.⁷ Без комментариев оставлены примеры *голые* v *нагие* *деревья* и *голая* v *нагая* *истина* (ср. то же в примере 4), хотя сочетание *нагие* *деревья* воспринимается как поэтическое, см. об этом, например, в (НОСС: 55); в примере же **нагая* *истина* наблюдается нарушение лексической сочетаемости (ср. *голая* *правда*, *?голая* *истина*).⁸ В целом можно утверждать, что синонимы *голый* – *нагой* не являются взаимозаменяемыми. Они имеют тонкие различия в ДН, ср., например: “**нагой** подчеркивает, что нормально носимая одежда в данном случае снята, между тем как **голый** может описывать и ситуацию, когда нормально одежда не носится: человек рождается **голым**, а не **нагим**” (НОСС: 54). Прилагательное же *обнаженный* и вовсе имеет особое значение, не совпадающее с семантикой слов *голый* – *нагой*: оно употребляется “только тогда, когда /.../ обнажение произведено преднамеренно” (НОСС: 54). Соответственно наблюдаются различия и на коннотационном уровне, который, в свою очередь, имеет выход в прагматику. Так, прилагательное *голый*:

- почти не имеет ограничений в сочетаемости, это “слово широкого употребления” (ССРЯ I: 244),
- относится к нейтральному стилю (или даже тяготеет к разговорному),

⁷ Ср., в (4) для *нагой* хотя бы дается помета *liter.*

⁸ Возможно, метафоризация стилистически нейтральных слов происходит легче, чем стилистически маркированных. Ср., напр., метафоризацию слов *голый* и *нагой*: *голые* *факты*, **нагие* *факты* etc.

- допускает переносное употребление (*голые поля, голые факты*),
- может употребляться в негативно окрашенных контекстах (ср.: *раздражает то, что он голым ходит по пляжу*) и т.д.

Напротив, *нагой*:

- используется не во всех контекстах, “употр. реже и имеет несколько приподнятый характер” (ССРЯ I: 244),
- относится к книжному (или высокому) стилю, ср.: в НОСС для него приводится помета *высок.* (НОСС: 53),
- переносное употребление или невозможно (ср.: **нагие факты*), или встречается в поэтической речи (ср.: *нагие скалы*),
- не употребляется в негативно окрашенных контекстах (ср.: *?раздражает то, что он нагим ходит по пляжу*) и т.д.

Можно продемонстрировать это, обратившись к литературным цитатам. В романе М. Булгакова “Мастер и Маргарита” встречаются оба прилагательных, однако контексты, в которых они использованы, различны.

Приведем два примера с прилагательным *голый*:

- (6.1) Финдиректор отчаянно оглянулся, отступая к окну, ведущему в сад, и в этом окне, заливаемом луною, увидел прильнувшее к стеклу лицо *голой* девицы и ее *голую* руку, просунувшуюся в форточку и старающуюся открыть нижнюю задвижку (Булгаков 1991: 528).
- (6.2) Так вот в этой ванне стояла *голая* гражданка, вся в мыле и с мочалкой в руках (Булгаков 1991: 424).

В приведенных примерах описываются комичные ситуации; прилагательное подчеркивает абсурдность происходящего (появление *голой* девицы за окном на уровне второго этажа и т.д.). Использование слова *голый* в 6.1 выражает точку зрения самого финдиректора Римского (который не относится к числу положительных персонажей), а в 6.2 – Ивана Бездомного. Иначе говоря, ситуации описываются под таким углом

зрения, под которым их видели Римский и Бездомный. Кроме того, наличие в контексте целого ряда наименований бытовых предметов (*форточка, задвижка, ванна, мыло, мочалка*) и разговорных слов (типа *гражданка, девица*) препятствует использованию слова, которое “имеет несколько приподнятый характер”.⁹

В качестве иллюстрации использования прилагательного *нагой* приведем следующий пример:

- (7) **Нагая** и невидимая летунья сдерживала и уговаривала себя, руки ее тряслись от нетерпения (Булгаков 1991: 606).

В данном случае прилагательное *нагой* описывает положительный персонаж (*Маргариту*), выражает симпатии самого автора романа, подчеркивает романтическую окраску образа Маргариты.

Важно также, что такая дифференциация коннотативного “содержания” синонимов (при совпадении их денотатов) сохраняется в производных, напр.:

- (8) Сегодня вечером, ровно в половину десятого, потрудитесь, раздевшись **донага**, натереть этой мазью лицо и все тело (Булгаков 1991: 597).
- (9) В своих рассказах, как он возил по воздуху на себе голую домработницу Маргариты Николаевны куда-то ко всем чертям на реку купаться и о предшествующем этому появлению в окне **обнаженной** Маргариты Николаевны, Николай Иванович несколько отступил от истины (Булгаков 1991: 708).¹⁰

Здесь также речь идет о Маргарите (в первом примере Азазелло объясняет ей способ превращения в ведьму), и наречие *донага*, образованное от прилагательного *нагой*, так

⁹ Сочетание бытовой и возвышенной тем в принципе возможно, но обычно оно воспринимается как оксюморонное.

¹⁰ Последний пример приводится в (НОСС: 55), где очень подробно и с привлечением большого количества цитат рассматриваются различия в семантике и использовании синонимов *голый* – *нагой*.

же как и причастие *обнаженный*, сохраняют ту семантическую нагрузку, о которой было сказано выше. В (9) противопоставление подчеркивается использованным “по соседству” (для характеристики домработницы Наташи) прилагательным *голый*. (Отметим, однако, что такая дифференциация сохраняется не во всех производных: если лексемы *обнаженный* – *оголенный* сохраняют или даже усиливают ее, то производные *нагишом* – *голышом* не сохраняют или в значительной мере утрачивают эти различия.)

В заключение хочется сказать, во-первых, о том, как может на практике выглядеть переводной словарь, учитывающий все то разнообразие коннотаций, которое не просто “дополняет” денотативное содержание слова, а во многом определяет его функционирование в языке. Кроме основной и очень трудоемкой проблемы создания подобного словаря, возникает вопрос о его объеме. Представляется, что оптимальным (и, по-видимому, единственно возможным) способом организации такого объемного материала является *электронный словарь*. Все, кто когда-либо пользовался электронными версиями словарей, прекрасно знают их преимущества: они просто и быстро выдают нужную информацию, не занимают места (особенно, если располагаются в Интернете) и, самое главное, они не имеют ограничений в объеме.

И, во-вторых, процитируем слова В. Г. Гака о том, что словарь активного типа должен показывать “пути преодоления переводческих сложностей” и поэтому “целесообразно, чтобы в составлении этого словаря участвовали носители обоих языков” (Гак 1995: 54).

Источники

- Булгаков, М. 1991. Пьесы. Романы. Москва.
- Волков, С. Ветры, штормы и туманы. Байкальские ветры. http://www.baikal-reisen.de/Russian/r_fram_center_winds.htm
- Болото. Эколого-гидрогеологический словарь. С.-Петербургское отд. ИГЭ РАН. <http://www.ieg.icape.nw.ru/SLOW99.html#Б>

Словари

- EV – Eesti-vene sõnaraamat, kk. I–II. Tallinn, 1997–.
- VE – Vene-eesti sõnaraamat, kk. I–IV. Tallinn, 1984–1994.
- БАС – Словарь современного русского литературного языка. Т. I–. Москва. 1991–.
- Даль – В. Даль. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. I–IV. Москва. 1994.
- МАС – Словарь русского языка. Т. I–IV. Москва. 1981–1984.
- НОСС – Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Первый вып. Москва, 1997.
- СОЖ – С. И. Ожегов. Словарь русского языка. Москва. 1975.
- ССРЯ – Словарь синонимов русского языка. Ред. А. П. Евгеньева. Т. I. Москва, 1970.
- ТКС – И. А. Мельчук, А. К. Жолковский. Толково-комбинаторный словарь Вена, 1989.

Литература

- Гак, В. Г. 1995. Двухязычный словарь активного типа. – Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. Москва, 53–62.
- Скляревская, Г. Н. 1995. Прагматика и лексикография. – Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. Москва, 63–71.

Koodivahetusest Tampere eestlaskonna keele näitel

Kristiina Praakli
Tartu Ülikool

Käesolevas artiklis on vaatluse all Tamperes elavate eestlaste eesti keel. Samal teemal kirjutab autor magistritööd Tartu Ülikooli eesti ja soome-ugri keeleteaduse osakonnas.

Magistritöö jaoks on lindistatud 20 informanti. Informantide valikule on seatud järgmised nõuded: informant on elanud Soomes vähemalt 5 aastat; informant elab Soomes püsivalt; informandi elukohaks on Tampere; informant valdab eesti keelt sellisel tasemel, et lindistusi on võimalik teha eesti keeles.

Lindistamisega alustasin 2001. a jaanuaris, jätkasin eelmise aasta sügisel Tampere Ülikoolis õppides. Keelenäiteid on lindistatud kokku 18 tundi. Lisaks sellele on kasutanud Eesti Lehe numbreid (Tamperes ilmuv eestikeelne ajakiri) ning Kristiina Teissi materjali.

Informantidele viidates on sulgudesse märgitud sugu ning informanti tähistav number, nt N6, M7.

1. Koodivahetus

Koodivahetuse on sotsiolingvistiline ilming, kus rääkija kasutab samas vestluses eri koode (Turunen 1997: 213). Koodivahetuse võib jagada kaheks vastavalt sellele, kas kõne all on ühe keele piires toimuv ümberlülitumine (nt eri registreite ja stiilide kasutamine) või keeltevaheline koodivahetus. Keelekontakte käsitlevates uurimustes defineeritakse koodivahetust ümberlülitumisena vestluse põhikeelelt teisele keelele – rääkija lakkab kasutamast keelt A ning hakkab rääkima keelt B. Tegemist on kakskeelsetele omase nähtusega, mille puhul ümberlülitumine teisele keelele toimub sõltuvalt keeleoskusest ja vestluse eesmärkidest. Kahte keelt valdav inimene võib kõnelda nõnda, et kasutab vestluses erikeelseid lauseid või samas lauses eri keelte sugemeid. Vahetus

pole alati täielik ja selgete piiridega, keeled võivad seguneda ning mõlema keele süsteeme võidakse rakendada samaaegselt. Ühelt keelelt teisele üleminek ei tohi takistada teate kohale jõudmist, oluline on, et vastuvõtja saaks aru teate sisust, kuigi kood ehk keel pole sama.

2. Koodivahetuse kolm kriteeriumit

Timo Lauttamuse järgi peab koodivahetus vastama kolmele kriteeriumile: lingvistilisele, psühholoogilisele ja funktsionaalsele kriteeriumile (Lauttamus 1989: 175, 178, 180).

2.1. Lingvistiline kriteerium

Koodivahetuse lingvistiline kriteerium seab tingimuseks soome keele häälikulise ja grammatilise struktuuri mitteintegreerumise eesti keelde, st vestluse põhikeelelt soome keelele ümberlülitudes säilitavad sõnad soome keele grammatilise struktuuri.

Alljärgnevalt esitatud näitelauses on kõne all verbi vahetumine. Näitelauses 1 ja 2 esinevad ainsuse imperfekti 1. ja ainsuse preesensi 3. pöördes soome keele *pääsin* ja *häiritsee* eesti *pääsesin* ja *häirib* asemel. Verbide puhul on säilinud soome keele morfoloogiline struktuur, millega on täidetud koodivahetuse esimene kriteerium.

- (1) ee: kui pääsin Järvenpää leerilaagrisse
 sm: kun pääsin Järvenpään leirille
 pro ee: kui pääsesin Järvenpää leerilaagrisse
- (2) ee: see häiritsee mind
 sm: se häiritsee minua
 pro ee: see häirib mind

Näites 3 on säilinud soome keele foneetilisele struktuurile vastav häälikkuju ning morfoloogilist ehitust järgiv ainsuse genitiiv *turistin*:

- (3) ee: kolm kuud oli mul niisugune nagu öeldakse see noh turistin viisum viisa (N3)
 sm: kolme kuukautta minulla oli sellainen niisanottu turistin viisumi
 pro ee: kolm kuud oli mul turisti viisa

2.2. Psühholoogiline kriteerium

Mitmetes koodivahetuskäsitlustes on lähtunud sellest, et koodivahetus ei tähenda kakskeelse jaoks muud, kui läbimõeldud ning kavandatud strateegiat, mis aitab hoolimata emakeeles esinevatest lünkadest sõnumil vestluspartneri(te)ni jõuda.

Koodivahetuse psühholoogiline kriteerium on seotud kõneprotsessiga. Kakskeelne tajub kõneprotsessis raskusi, mida ta väljendab suhtluspartiklite, kõhklussignaali ja paranduste abil (Lauttamus 1989: 178). Rääkija annab sellega märku võimalikust ümberlülitumisest ning probleemidest eneseväljendamisel. See aitab sõnumit kuulajale lihtsamalt edastada. Vestluse abivahenditena nimetatakse pause, kordusi ning parandusi (Pyöli 1996: 299, 301, Järvinen 1996: 80).

2.2.1. Pausid

Kakskeelsete vestlusstrateegiaid uurides võib kõnevoolu hetkelist katkestamist seletada mitmel viisil: 1) rääkija on sõna unustanud; 2) rääkija ei ole kindel eestikeelse sõna tähenduses; 3) rääkija otsustab, millises keeles edasist vestlust jätkata.

Alljärgnevates näidetes on tegemist kahes erinevas funktsioonis katkestustega. Näites 4 on kõne katkemise põhjuseks sõna tähenduse mitteteadmine eesti keeles, sellest tulenevalt on informant lülitunud korraks ümber soome keelele. Soome keelele ümberlülitumine on tegelikult toimunud juba varem, informant kasutab enne pausi soome keele suhtluspartiklit *niinku*.

- (4) ee: igal juhul on see niinku (.) alustava (M1)
 sm: joka tapauksessa se on niinku alustava
 pro ee: igal juhul on see esialgne

Näites 5 on informant katkestanud vestluse poolelt sõnalt, et tule-tada meelde sõna tähendust eesti keeles (*nuoriso selles* (.) *keskuses*). Kindluse mõttes kordab informant sama lauset veelkord (*see on autobussijaama kõrval on see noorsookeskus*).

- (5) ee: aga see on siis Vuoltsus nuoriso selles (.) keskuses. See on autobussijaama kõrval on see noorsookeskus (N3)
 sm: mutta se on siis Vuoltsussa nuorisokeskuksessa. Se on linja-autoaseman vieressä se nuorisokeskus
 pro ee: aga see on Vuoltsus noorsookeskuses. See on autobussijaama kõrval, see noorsookeskus

2.2.2. Soome keele kasutamine

Koodivahetust iseloomustavad küsimused sõnade tähenduse kohta. Niisugust "ülestunnistust" võib tõlgendada rääkijapoolse abipalvena sobiva sõna leidmiseks.

- (6) ee: oot mis see eesti keeles on ammattikorkeakoulu tehnikum või mina ei tea mis ta on (M4)
 sm: hetkinen, mikä se on viroksi, ammattikorkeakoulu, teknillinen opisto tai minä en tiedä mikä se on
 pro ee: oot, mis see eesti keeles, rakenduslik kõrgkool, tehnikum, mina ei tea, mis see on

Kui informant tunneb, et lihtsam on ennast arusaadavaks teha soomekeelseid sõnu kasutades, pöörduakse vestluspartneri poole sooviga leida eestikeelsele sõnale soomekeelne vaste (*tead mis on mis on tunnetus soome keeles*, näide 7).

- (7) ee: tieto on muidu hei tead mis on mis on tunnetus soome keeles? (M1)
 sm: tieto on muuten, hei tiedätkö, mikä on tunnetus suomeksi?
 pro ee: teadmine on muidu, hei, tead sa, mis on tunnetus soome keeles?

2.2.3. Kordamine

Koodivahetuses võib kordamist tõlgendada intervjueerimisest tuleneva lisaselgitusena: informant ei usu, et intervjuerija tema kõnest aru saab, ning kindluse mõttes tõlgib (Pyöli 1996: 299–300). Tamperest kogutud keelenäiteid analüüsidest saab kordamise põhjustena välja tuua järgmised põhjused: 1) informant pole kindel, et vestluspartner temast aru saab; 2) informant kardab eestikeelset sõna valesti kasutada; 3) informant tõlgib teadlikult soome keelde, et näidata oma keeleoskust.

2.2.3.1. Vestluspartnerile kindlustunde loomine

Kordamise põhjuseks on tihtipeale kakskeelse muretsemine, kas vestluspartner temast õigesti aru saab. Arusaamise ning edasise vestluse probleemideta sujumise kindlustamiseks korratakse soome keeles öeldut eesti keeles. Näites 8 tsiteerib informant teist isikut (*see on mu kummitäti*) ja tõlgib tsitaadi kohe ka eesti keelde. Samalaadne tõlkimine ilmneb ka näites 9, milles informant kordab *paluumuuttaja* tähendust eesti keeles (*paluumuuttaja ehk ingerisoomlane*).

- (8) ee: siis /.../ oli sida seda meelt kohe et ja et see on mu kummitäti tutvustas kohe et see on mu kummitäti see on see ristiema (N3)
 sm: siis /.../ oli sitä mieltä heti, että jahah, että se on mun kummitätini, esitteli heti, että se on mun kummitätini
 pro ee: siis /.../ oli seda meelt kohe, et see on mu ristiema, tutvustas kohe, et see on mu ristiema
- (9) ee: kui sa tuled siia paluumuuttajana ehk ingerisoomlasena. Paluumuuttajad on meil niisuguse nimetuse all. Näiteks /.../ ema tuli paluumuuttajana, see tähendab, tema ema oli ingerisoomlane ja siis tema tuli sellena (N3)
 sm: jos tulet tänne inkerinsuomalaisena eli paluumuuttajana. Esimerkiksi /.../ äiti tuli paluumuuttajana, se tarkoittaa, että hänen äitinsä oli inkerinsuomalainen
 pro ee: kui sa tuled siia ingerisoomlasena. Ingerisoomlased on meil niisuguse nimetuse all. Näiteks /.../ ema tuli paluumuuttajana, see tähendab, tema ema oli ingerisoomlane ja tema tuli sellena

2.2.3.2. Kartus ning ebakindlus eesti keele kasutamisel

Eestikeelsete sõnade soome keelde tõlkimise taga võib olla ka kakskeelse ebakindlus sõna tähenduse suhtes eesti keeles. Nii-suguse strateegia kasutamisel eeldab informant, et vestluspartner on võimeline soome keeles suhtlema või mõistab vähemalt soomekeelsete sõnade tähendusi. Näites 10 soovib informant kindel olla soomekeelse sõna õigsuses ning ootab vestluspartnerilt tagasisidet.

- (10) ee: meiegi oleme nagu Tampere Eesti Klubi RY. See on nagu registreeritud ühing. Sellepärast et me saime siis meil on siis nagu Soome oma selle ma ei teagi RY nagu tähendab see on tulumaksu numbril see on nagu meil öeldakse liikeenvaihtoveronumbri (N3)
 sm: me olemme siis Tampereen Eesti Klubi RY. Se on niinku rekisteröity yhdistys. Koska että me siis olemme suomalainen yhdistys, en mä tiedäkään mitä RY niinku tarkoittaa, jotain että se on tuloveronnumero, että se on kuten meillä sanotaan liikeenvaihtoveronnumero
 pro ee: meiegi oleme Tampere Eesti Klubi RY. See on registreeritud ühing. Sellepärast, et me saime, siis meil on Soome oma, ma ei teagi, RY tähendab, et see on tulumaksu number, see on nagu meil öeldakse liikeenvaihtoveronumber

2.2.4. Parandused

Kakskeelne pole sageli kindel, millises keeles vestlust jätkata, või muudab keelevelikut ootamatult poole sõna pealt, väljendades sellega raskusi vestluskeele piirides püsimisega. Pooleli jäänud sõna tähendab kakskeelse ümberotsustamist ühe või teise keele kasuks keset lausungit. Allpool toodud keelenäidetest vastab parandustele kõige puhtamal kujul näide 11, millest on näha, kuidas informant on läinud keset lauset üle soome keelele, kuid otsustanud sõna keskel ümber ning jätkab eesti keeles kuni lause lõpuni.

- (11) ee: ja selles jääkaa külmkapis on selline asi (M5)
 sm: ja tässä jääkaapissa on sellainen juttu
 pro ee: ja selles külmkapis on selline asi

2.3. Funktsionaalne kriteerium

Funktsionaalne kriteerium on sarnane eelmisega ning tähendab rääkija plaani kommunikatiivse eesmärgi saavutamisel. Rääkijal on raskusi vestluses seatud eesmärgi saavutamisel, vestlusstrateegia abil püüab ta seda probleemi lahendada (Lauttamus 1989: 180), kasutades psühholoogilise kriteeriumi all kirjeldatud võimalusi (suhtluspartiklid, kõhkussignaalid, pausid, parandused, kordused ja teine keel).

3. Koodivahetuse põhjused

Wardhaugh'i järgi on koodivahetuse põhjuseks solidaarsus kuulajaga, sotsiaalse ja kultuurilise kauguse tajumine ning teema (Wardhaugh 1997: 103). Rääkijal on teatud arusaamad sellest, kuidas ta soovib teistele paista ja kuidas ta tahab, et teised temaga käituksid. Kui rääkija on suuteline kasutama kaht või enamat koodi, suurendab ta oma võimalusi keelelise käitumise vaheldamisega. Koodivahetus loob rääkijale mitmeid võimalusi. Kõneleja vahetab keelt, et näidata teatud rühma kuulumist, jagada sama päritolu vestluspartneriga, näidata solidaarsust, säilitada neutraalsust, väljendada identiteeti jne (Wardhaugh 1997: 103).

René Appel ja Pieter Muysken toovad välja järgmised koodivahetuse põhjused: funktsionaalsed, emotsionaalsed ning kontekstuaalsed (Pyöli 1996: 290–291).

3.1. Funktsionaalsed põhjused

3.1.1. Referentsiaalsed põhjused – võõras teemavaldkond, sõnavara puudub või on puudulik

Informantide jaoks on oluline vestluse teema, kuna mingil teemal kõneldes tunnevad nad end kindlalt just ühes keeles. Teatud teemadel on soome keeles lihtsam vestleda kui eesti keeles. Sellisteks vestlusteemadeks on haridus, sotsiaalsfäär (*KELA*, *työvoimatoimisto*), elukutsed, ametid, sugulusterminid, tähtpäevad ja Soome

tulemise põhjused ehk “sellised asjad, millega on hakatud Soomes rohkem kokku puutuma, mitte Eestis” (N6).

Kõneleja ei tea otsitava sõna või väljendi algupärast vastet eesti keeles, mistõttu kasutatav sõna korvatakse soomekeelsega. Rääkija tunnistab, et eestikeelne sõna on ununenud või võõras, ning kasutab selle asemel soomekeelset:

- (12) ee: ja siis ma lähen õppima sellist ma ei oska isegi eesti keeles
 öelda seda kauppaoppilaitos ja ma õpin liiketaloutta (N7)
 sm: ja siis mä menen opiskelemaan sellaista, mä en osaa edes sanoa
 tätä viroksi, kauppaoppilaitos ja mä opiskelen liiketaloutta
 pro ee: ja siis ma lähen õppima sellist, ma ei oska isegi eesti keeles
 öelda seda, kaubanduskool ja ma õpin kaubandust

Informantide sõnul on põhjus eelkõige selles, et päevast päeva soome keelt kasutades tulevad esimesena meelde soomekeelsed sõnad ning sageli ei hakata mõtlema nende eestikeelsete vastete peale: “Kuna sõnu (soomekeelseid sõnu – *K.P.*) on siin nii palju kasutatud, siis ei tule kohe eestikeelset meelde, ära unustanud momendiks. Soome keele sõna parem kindlasti pole.” (N6)

3.1.2. Direktiivne funktsioon – kolmanda isiku vestlusesse kaasamine või väljajätmine

Vestluspartnerid väljendavad konkreetselt, kellele ja miskeelsele isikule lausung on suunatud. Soome keele kasutamine salakeelena ei pruugi eestlastega vesteldes tulemust anda, kuna tegemist on lähedaste sugulaskeeltega, mida ükskeelne eestlane mõistab tihtipeale vähesest soome keele oskusest hoolimata: “See on nii lähedane eesti keel tegelikult soome keelega, kasutad, aga ei aita.” (N7); “Jahah, ma me oleme mitu korda niimoodi vahele jäänud” (N6).

3.1.4. Ekspressiivne funktsioon – staatuse rõhutamine

Rääkijad rõhutavad etnilist identiteeti teadlikult koodi vahetades. Siinkohal saab rääkida kahest rühmast:

“**olen eestlane**” – informant, kel on Soomes elatud ajast positiivsed kogemused, on leidnud kontakti soomlastega ega eita oma päritolu, kasutab soome keelt, rõhutades teadlikult oma päritolu: “Mina kasutan julgelt. Ma tahangi rääkida aktsendiga, las nad saavad siis kohe aru, et ma pole soomlane.” (N6)

“**olen soomlane**” – rääkija loob soome keelt kasutades endale uue identiteedi, soovides olla nagu kõik muud ehk soomlased: ”Miks neid nii vähe kuidagi linna peal kohtab või või kuuleb on kindlasti see süü, et ei räägita eesti keelt.” (M7)

3.1.5. Metalingvistiline funktsioon – soome keele oskuse rõhutamine

Koodi vahetades rõhutab rääkija oma keelelisi oskusi. Soome keele demonstratiivne kasutamine ilmneb eelkõige siis, kui vestluspartneriks on ükskeelne eestlane.

- (13) ee: sõna saab eesti keeles hoopis vastupidise siukse laengu lataukse (M1)
 sm: sana saa viron kielessä päinvastoin sellaisen latauksen
 pro ee: sõna saab eesti keeles vastupidise laengu
- (14) ee: puudub diskussioonikultuur keskustelukultuur (M1)
 sm: Suomesta puuttuu keskustelukulttuuri
 pro ee: Soomes puudub diskussioonikultuur

3.1.6. Tsiteerimine

Informant tsiteerib teise isiku kõnet, edastades teate osaliselt soome keeles. Koodivahetusuurimustes seletatakse tsiteerimist gruppi kuulumise rõhutamisega või minevikust rääkimisega. Samas on tsiteerimine tihedalt seotud kakskeelse keeleoskusega ja tuleneb tihti peale sellest, et kakskeelne ei tunne sõnade tähendust eesti keeles, mistõttu ta ei julge eestikeelseid sõnu kasutada. Ta on kuulnud samast asjast räägitavat soome keeles ning kasutabki soome keelt eesti keele asemel:

- (15) ee: Teatud sõnad lastel: Kust sa lille said? – Mummo käest. Emme, ma lähen nüüd pissalle. Küsid, kus sa oled õppinud? – Tarhassa (N7)
 sm: Tietyt sanat lapsilla: Mistä sä sen kukan sait – Mummolta. Äiti, mä menen nyt pissalle. Kysyt, missä sä olet oppinut? – Tarhassa
 pro ee: Teatud sõnad lastel: Kust sa lille said? – Vanaema käest. Emme, ma lähen nüüd pissile. Küsid, kus sa oled õppinud? – Lasteaias

3. 2. Emotsionaalsed põhjused

Emotsionaalsed tegurid põhjustavad ebateadlikku koodivahetust ja tulenevad rääkija meeleolust ning hetkeseisust. Väsimuse, erutuse või mugavuse tõttu kasutab kõneleja esimesena pähetulevaid sõnu, vaevumata mõtlema vaste peale teises keeles (Pyöli 1996: 291). Emotsionaalsete põhjuste hulgas oli informantide seas esikohal hirm rääkida eesti keelt valesti, kui vestluspartneriks on ükskeelne eestlane. Informant läheb pigem üle soome keelele, kui kasutab eestikeelset sõna või väljendit valesti. “Mina tahan keele (eesti keele – *K.P.*) puhtana hoida ja ma tunnen väga piinlikkust kui nii juhtub” (st kui räägib eesti keelt valesti – *K.P.*) (N6).

Teiseks soome keelele ülemineku põhjuseks on hetkemeeleolu: “Kui pojaga riidlen, siis riidlen soome keeles” (N6).

Kontekstuaalsetel põhjustel toimub ümberlülitumine teisele keelele siis, kui teema ja vestluskaaslane nõuavad teatud keele sõnavara kasutamist (Pyöli 1996: 291).

Koodivahetus on keelekontaktide kajastajana mitmetahuline ning seda on võimalik uurida erinevatest aspektidest (koodivahetuse grammatika, vestlustrateegiad, vestleja eesmärgid, koodivahetuse põhjused jne). Koodivahetust tuleks vaadelda pigem kakskeelse indiviidi vestlusstrateegiana, mida mõningates uuringutes (nt Lauttamus 1989) peetaksegi koodivahetuse tähtsaimaks funktsiooniks. Koodivahetus on kakskeelse indiviidi kõneprotsessi üks osa, mis on seotud lingvistiliste (keeleoskus) ning psühholoogilis-sotsiaalsete teguritega (Soome ühiskonna vastuvõtt, isiklikud kogemused sellest ühiskonnast, identiteediküsimused).

Kirjandus

- Järvinen, Sari 1996. Ruotsinkielisen kommunikaatiostrategioista. – Kakkoskieli. Suomea toisena ja vieraana kielenä käsittelevää tutkimusta ja oppimateriaalia. Kymmenen tutkimusta kielenomaksumisesta ja vuorovaikutuksesta. Toim Salla Kurhila. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Lauttamus, Timo 1989. Havaintoja koodinvaihdosta ja lainoista amerikkansuomalaisten englannin kielessä. – XV kielitieteen päivät Oulussa 13.–14.5.1988. Toim Heikki Nyysönen ja Olli Kuure. ACTA Universitatis Ouluensis series B humaniora 14. Oulu: Oulun yliopiston englannin kielen ja pohjoismaisten kielten laitos, 173–185.
- Pyöli, Raija 1996. Venäläistyvä aunuksenkarjala. Kielenulkoiset ja -sisäiset indikaattorit kielenvaihtotilanteessa. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 18. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Turunen, Mikko 1997. Nykyvatjan koodinvaihdosta. – *Virittäjä* 2, 208–229.
- Wardhaugh, Ronald 1998. *An introduction to sociolinguistics*. Oxford, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.

Erialakeele õpetamisest majanduse kontekstis

Eve Raeste
Tartu Ülikool

Õpetamine on peen mehhaanika, mille mehhanismid töötavad häireteta nende mootorika filigraansel tundmisel.

Elu pingeline dünaamilisus, kiiresti muutuvad tööturu tingimused ning kasvavad nõudmised professionaalsusele on seadnud õpetaja olukorda, kus ta peab arvestama erinevate õppijate sihtgruppide järjest rohkem diferentseeruvate eelistustega.

Üha enam on paindlikkuse ja uuenduslikkuse tagamine seotud õppimise tihedama ühitamisega konkreetsete töö- ja äriprotsessidega. Täna õpetajal tuleb konkurentsiks püsimiseks siseneda uude elu- ja õppimisviisi, kujundamaks uusi majandus- ja sotsiaalaalsusi.

Mida õpetada, kuidas õpetada ja kui palju õpetada? Nendele küsimustele on vastust otsinud nii pedagoogikateadlased kui ka õpetajad. Kõneldakse uutest paradigmatdest pedagoogikas, õpetaja rolli teisenemisest, multiintelligentsusest ja neuropedagoogikast – sellest, et õpetaja peab olema nii uurija kui ka looja. See muudab tema rolli traditsioonilisest erinevaks. Rõhutamist on leidnud ka seisukoht, mille järgi peaksime õpetamisega taotlema seda, et õppija õpiks mõtlema. Seega ei tohiks õpetaja lasta ennast suruda kõikvõimalike metoodikate raamidesse, vaid otsima oma loogikat.

Otsida ei tule aga tühjalt kohalt, sest tegelikult on kogu keeleõppe arengulugu kõikunud erinevate äärmuste vahel, ikka paremat (universaalsemat) õpetamise suunda katsetades. Otsingutes on sündinud tõde, et keelt peab õpetama loomulikul viisil ja loomulik järjekorras siis, kui aeg selleks on küps. Õpetamise valemikomponentide õige reastamine, õige keelefunktsioonide kirjeldus annab tulemuse – kõrge suhtluspädevuse.

Niisiis vajavad selgeksmõtlemit küsimused: milles seisneb erialakeele õpetamise omapära? Mis on majanduslik mõtlemisviis, mida keele õpetamine majandusteaduskonnas eeldab? Milline on

metodoloogiliselt otstarbekas õppematerjal? Kuivõrd selle sisu ja struktuur peavad vastama majandusteaduse struktuurile?

Erialakirjandus ühest vastust ei anna. Loetu taandub õpetamise ühele kitsale aspektile või osaoskusele, mida vaadeldakse sageli lahus õpetamise terviklikust mudelist.

Tartu Ülikooli keelekeskus on välja töötanud erialakeele õpetamise šabloonmudeli, mis on realiseerunud meie arvukates keeleõpikutes, nn suhtlusõpikutes, sh ka eesti ärikeeles õpikus "Turumajandus *pro et contra*". TÜs rakendatav õpetamise mudel ei ole sündinud üleöö. See on aastatepikkuse uurimistöö tulemus, mille taga seisab terve koolkond meetodikuid-õpikute autoreid. Toetudes suhtluskeele õpetamise psühholoogilis-metoodilis-didaktilistele printsiipidele ja keele omandamise eripärale, on välja töötatud erinevad õpetamisstrateegiad, mis aitavad õppijat jõuda keeleõppe peaesmärgile – vabale kommunikatsioonile.

Olemasolevale šabloonmudelile võib peale ehitada mistahes keelilise ja grammatilise tugistruktuuri, mida ühe või teise eriala õpetamine eeldab. Selle saab aga ehitada vilunud õpetaja, kes oskab materjali õigesti liigendada ja esitada. Käesoleva kirjutise autor on üritanud sellist mudelit koostada majanduseriala jaoks.

Peatuksin mõningatel momentidel, mida on silmas peetud mudeli väljatöötamisel tulevaste majandusspetsialistide tarvis.

Taustprobleemid

Ühiskond muutub ning keel ühes ühiskonnaga. Ühiskonna vajadusi peab ka keeleõpe arvestama. Eestikeelne majandusterminoloogia püüab kohandada end uute majandustingimustega. Korrastamist ja arendamist vajab turumajanduse oskussõnavara, kusjuures lähtekeeleks on inglise keel. Paljud mõisted on eesti majandusruumist hoopis kadunud. Paljude mõistete väljendamiseks tuletatakse uusi sõnu või laenatakse neid inglise keelest.

Nii näiteks on terminid *kaubatundmine* – 1980. aastate populaarsemaid majanduserialasid – ja *kaubatundja* tänaseks heidetud majandusajalooterminite varasalve. Kõike, mis mahub kaubaomaduste, kvaliteedi ja ostu-müügiprotsessi alla, nimetatakse nüüd *turunduseks*. Vastavaid spetsialiste *müügijuhtideks* või *turundus-*

spetsialistideks. See puudutab ka mõisteid *ökonomist* ning *finantsid* ja *krediit*. Nüüd on need asendunud terminitega *majandusspetsialist* ja *ärirahandus*. Kui eesti majandusruumis neid termineid enam ei kasutata, siis vene majandusruumis leiavad ülalnimetatud terminite venekeelsed vasted – *товароведение, экономист, финансы и кредит* – endiselt aktiivset kasutamist.

Majandussõnavara arengus võib täheldada tendentsi oskussõnu ja mõisteid erinevalt tõlgendada. Ärikontaktide edukaks arendamiseks on vajalik aga hoopis terminoloogia ühtlustamine, st ühele mõistele peaks vastama ainult üks termin ja vastupidi. Näiteks võib tuua *volatiilse turu*. Ühed seletavad seda kui kõikuvaate kurssidega turgu, teised – kõrge riskiastmega turgu. Siin peaksid keele- ja majandusteadlased koonduma, et terminoloogiat ühtlustada.

Õpetamise põhiküsimus

Ühiskonna uutest hoiakutest ja rõhuasetustest on tingitud ka uued õpetamisesmärgid. Kui 1970.–1980. aastatel oli majandusteadlaste keeleõpe suunatud lugemisoskuse arendamisele, sest tähtis oli erialakirjandusest arusaamine, info hankimine, siis täna on olukord sootuks teine – prioriteedid on suhtlusoskuse, samuti ametikirja koostamise oskuse arendamine, kusjuures arendada tuleb neid integreeritult. Vaatamata aktsentide muutumisele keeleõppes, on lugemine jäänud endiselt tähtsaks õpistrateegia koostisosaks.

Täna, mil majandus on prioriteetsemad elu- ja tegevusvaldkondi, vajab ühiskond otstarbekalt, säästlikult ning arukalt majandavat juhti, kelle professiogrammis on nõutavate isikuomaduste ning oskuste kõrval ära toodud ka **korrektne keeleoskus**. See aga hõlmab oskust esitada ning kaitsta oma seisukohti laiaulatuslikes majandusdiskussioonides, kus ühe laua taga istuvad ärimehed Jaapanist, Venemaalt ja Ameerikast. Kuidas neid kõnetada, millist vestlustaktikat rakendada, et firmale tähtis leping erinevate partnerite poolt allkirjastada? See eeldab enamat kui lihtsalt keelelise arsenalil valdamist. Tundma peaks kõneetiketti, äriprotokolli – kõike, mis on seotud erinevate kultuuride vaheliste mõjutustega. Need on äärmiselt olulised oskused professionaalse ärimehes töös.

Turumajanduslike traditsioonidega riikides on majanduslikud käitumisnormid saanud üheks kultuuri osaks, seepärast pole raske mõista, millist rolli etendab keel nende normide tundmaõppimisel. Meenutagem siinkohal Richard Lewise (1997) mõtteavaldust: "Keel, mida me räägime, määrab suures osas ära selle, mida me mõtleme. Ehk viisi, kuidas me mõtleme, valitseb keel, milles me mõtleme."

Nii on ameeriklase kõnepruuk kiire ja paindlik nagu ta mõtleminegi. Huumoril on ärikontaktide sõlmimisel kindel koht. Ameeriklane vahetab tihti teemat, et partnerit segadusse viia.

Sakslasel seevastu on rangelt korrastatud keel, pikkade liitsõnadega keerukate mõistete väljendamiseks. Iseloomulik on pikk sisemonoloog. Ameeriklase huumorisse suhtub sakslane surm-tõsiselt ka siis, kui ameeriklane seda ise tõsiselt ei võta. Õlale patsutamist peab aga äärmiselt familiaarseks. Sakslane on tuntud eeskätt korrektsuse poolest.

Jaapanlane on üliviisakas, ülitäpne ja äärmiselt vaoshoitud. Läbirääkijana kaua kaalutlev.

Venelane – avatud ja emotsionaalne. Tihti muutub liigne emotsionaalsus äriläbirääkimistel häirivaks faktoriks. Venelasega ei ole kokkuleppeid raske saavutada, kui näitad partnerina üles vähimalgi määral seltskondlikkust.

Soomlast iseloomustab seltskondlikkuse puudumine. Soomlane räägib vähe. Omab tehnilist infot, hindab disaini ja kvaliteeti, on rohkem mängu jälgiv.

Nii ameeriklane kui sakslane, jaapanlane ja venelane, soomlane ja eestlane näevad asju omamoodi erinevalt. See, mis on aus äri ameeriklasele, võib näida pettusena jaapanlasele ja vastupidi.

Kõik see seab kõrgendatud nõudmised ka õpetajale, kes peaks küllalt hästi orienteeruma tänases majandusruumis ja seda ka läbirääkijana.

Alljärgnevalt peatuksin õpioskustel, ärikeele kursuse sisul ja ülesehitusel.

Õpetamist majandusteaduskonnas lihtsustab üliõpilaste baasoskuste ja tunnetuslike õpioskuste küllaltki kõrge tase. Kui kümme aastat tagasi oli õppija analüüsivõime tugevasti pärsitud ning

küsimuste esitamise käigus esitati loetu/kuuldu põhjal väga harva küsimust *miks? mis põhjusel?*, siis tänane noor, kellel on väga lai silmaring, alustab peaaegu alati põhjendusi nõudvatest küsimustest.

Sotsiaalsete õpioskuste arendamisel on keeleõppes kindel koht. Õpetamisel tuleb lähtuda tulevaste majandusspetsialistide sotsiaalsetest rollidest (mäenedžer, finantsjuht, audiitor jne), sest neid rolle täites muutub õppimine õppija jaoks sisemiseks vajaduseks ja tema mõtted leiavad väljendusvormi sedamööda, kuidas kasvab huvi. Sotsiaalsed õpioskused aitavad tal sotsialiseeruda, et oma tulevases töös olla valmis tähtsateks otsustusteks.

Ärikeeke kursuse koostamisel lähtutakse alljärgnevast:

- Suhtluskursus põhineb suhtluse loogikal. Suhtlus – see on dialoogi astumine, oma seisukoha kaitsmine, väidete argumenteerimine, nende ümberlukkamine jne. Suhtlemist alustatakse mikrodialoogidest ja see kulmineerub arutleva dialoogiga. Ärisuhtlus eeldab osavõttu äriläbirääkimistest, osalemist messidel, lepingute sõlmimist, äriplaani koostamist. Kõiki neid tööloike peaks kajastama ka kursuse materjal.
- Kursuse sihtgrupp, kelleks on eestikeelset majandusalast ettevalmistust taotlevad kõrge baasoskuste ja tunnetuslike oskuste tasemega õppijad vene õppekeelelega gümnaasiumide lõpuklassides, kolledžites, kõrgkoolides.
- Suhtluskursus katab olulisema kõnevajaduse, st arvestab peamiselt kõnesfääre ja -intentsi. Kõneintentside valiku aluseks on loovus probleemide käsitleuses, arutelus ja lahendusviisis.
- Kursus sisaldab meetoodilisi vihjeid nii õppijale kui ka õpetajale. Tähelepanu pööratakse veakriitilistele kohtadele. Loov-ülesannete puhul antakse täpsed rollijaotused, tööetappide järjekord, väljund.
- Kursuse sisu ja meetoodika on avatud aktuaalsetele majanduselu sündmustele. Õppematerjal peab õppija suunama oluliste majandusprobleemide juurde ja sel peab olema tihe seos eluga. Viime õppija välja tunnist. Sellepärast on meie jaoks vanad kõik sündmused, mis kannavad aastanumbrit 1980–1990. See on majandusajaloo pärusmaa.

- Kursuse sisu on orienteeritud kõigi osaoskuste kujundamisele erialaspetsialistide kõnevajadusi arvestades. Majandusspetsialistide kõnevajaduste analüüs näitab, et seda erialarühma iseloomustab tarve kõrge suhtluspädevuse järele. Tunnis loeme vähe. Tunnis töötame läbi selle, mille kodus oleme lugemisülesandena ette valmistanud.
- Kursuse metoodika on dünaamiline, variatiivne, võimaldades selle loovat kasutamist ja tagades kõrge suhtluspädevuse. Vahelduvad probleemid, tööetapid, õpistrateegiad ja seda ikka õppija isikupära arvestavalt.

Tund ei ole lobisemine, vaid selgelt eesmärgistatud tegevus. Püüame vältida standardset tunniskeemi, tuues tundi üllatusi, isiksusi, intervjuusid, telepilti.

Õppematerjali temaatika valikul on silmas peetud ärikeeles kursuse lõppeesmärki – suhtlusvalmidust üldmajanduslikel teemadel. Seega on teemad üldisemat laadi, tutvustades majanduse erinevaid süsteeme ja mudeleid (“Turumajandus *pro et contra*”, “Milline kapitalism sobib Eestile?”), ettevõtluse erinevaid vorme (“Iga tootja määrab oma saatuse”), pangandussfääri (“Pangad ja pangandus”) jne. Kursuse iga teema on didaktiline ja metoodiline tervik, sisaldades vähemalt kolme alateemat.

Oluline roll on täita ka õppetekstil, kuid sellel peatumine ei teeni käesoleva kirjutise eesmärki.

Kursuse hindaja, kelleks on eeskätt õppija ise, leiab, et kursuse ülesehitus ülalkirjeldatud viisil on otstarbekas ja igati õigustatud.

Kirjandus

- Kadajas, H.-M., A. Leinbock 1994. Õppima õppimisele koht õppekavas. – Haridus 2, 17–20.
- Kasterpalu, K. Majanduslase sõnavara muutumisest Eestis. Ettekanne Hanasaari täienduskoolitusseminaril 23.–24. oktoobrini 1993.
- Lewis, Richard D. 1997. Kultuuridevahelised erinevused: Kuidas edukalt ületada kultuuribarjääri. Tõlkija T. Aug. Tallinn: TEA.
- Raeste, E. 1998. Majanduslase suhtluspädevuse kujundamise võimalusi õpikus “Turumajandus *pro et contra*”. Käsikirjaline magistritöö Tartu Ülikooli pedagoogika osakonnas.

Датэ, М. 1995. Обучение межкультурной коммуникации (Передовая модель обучения иностранным языкам по специальности). Тезисы докладов и сообщений. Международная научная конференция "Итоги и перспективы развития методики". Москва, 93.

Vene ja eesti keele verbirektsiooni vastastikused mõjutused

Sirje Rammo, Julia Pill

Tartu Ülikool

Eesti ja vene verbirektsiooni vastastikuste mõjutuste uurimiseks andis tõuke juhuslikult kuulnud raadiointervjuu Narva eesti gümnaasiumi õpilastega. Nende kõnes esines üllatavalt palju vene-pärasest verbirektsioonide kasutamist. Oli selge, et vene keelel on olnud tugev mõju venekeelses keskkonnas elavate eestlaste emakeelele. Kerkis küsimus, kas ka eesti keel on mõjutanud eesti keskkonnas elavate ja eesti keelt vabalt kõnelevate venelaste verbirektsiooni.

Uurimuse aluseks on kolmes rühmas läbi viidud test. Küsitleti Narva eesti gümnaasiumi ja Tartu Annelinna gümnaasiumi õpilasi ning Tartu ülikooli eesti keele (võõrkeelena) eriala üliõpilasi.

Kontaktis olevate keelte mõju üksteisele on loomulik ja paratamatu. Keel mõjutab teist keelt kolmel viisil: 1) poliitilise surve abil, 2) suure hulga kõnelejate olemasolu kaudu, 3) prestiiži abil (Hasselblatt 1999: 227). Vene keele mõju eesti keelele on viimastel aastatel vähenenud. Poliitiline surve on lõppenud ning vene keel pole praegu eestlaste seas mainekas. Vene keel saab eesti keelele mõju avaldada vaid kõnelejate suure arvu kaudu. Koos vene keelt oskavate eestlaste arvu kahanemisega lakkab ka vene keel eesti keelele üldmõju avaldamast.

Teistsugune on olukord Narvas. Narvas elab umbes 75 000 inimest ja nendest ainult 6–7% on eestlased, kellel on iga päev tihedaid kokkupuuteid venelaste ja vene keelega. Peaaegu kõik Narvas elavad eestlased oskavad vene keelt ja räägivad seda vabalt. Narva eesti gümnaasium on ainuke eesti õppekeelega kool linnas. Koolis õpib ka palju eesti-vene segaperedest pärit lapsi.

Viimastel aastatel on oluliselt suurenenud eesti keelt oskavate venelaste arv Eestis. Ilmselt on algamas ajajärk, kus eesti keel hakkab mõjutama Eestimaa venelaste vene keelt. Eesti keel on muutunud või muutumas Eestis elavate venelaste hulgas prestiiži-

kaks (Kurm 2002). Kõigepealt avaldub eesti keele mõju piirkondades ja valdkondades, kus venelastel on eestlaste ja eesti keelega tihedad kontaktid.

Teise keele mõju on kerge märgata sellistes valdkondades nagu sõnajärjemuutused ja reksioon. Et uurida eesti keele verbireksiooni mõju vene keele verbireksioonile, küsitlesime Tartu Annelinna gümnaasiumi 12. klassi õpilasi ning TÜ eesti keele (võõrkeelena) eriala viimaste kursuste üliõpilasi.

Eesti ja vene keele reksioonikäsitlustes on nii sarnasusi kui ka erinevusi. Nii eesti kui ka vene keeles on reksioon alistasusseose liik, mille puhul laiendi grammatilise vormi määrab põhisõna struktuuriline ja semantiline olemus. Verbireksioon on niisugune reksiooniliik, kus põhisõnaks on verb, mille grammatilisest ja/või leksikaalsest tähendusest on tingitud sõltuva sõna vorm.

Mõlemas keeles räägitakse reksiooni kohustuslikkusest ehk obligatoorsest reksioonist ning reksiooni mittekohustuslikkusest ehk fakultatiivsest reksioonist (Rätsep 1978, Peškovski 1956). Nii eesti kui ka vene keeles eristatakse tugevat ja nõrka reksiooni (Rätsep 1978, Rozental 2001). Huno Rätsep (1978) eristab eesti keeles isegi väga tugevat, keskmiselt tugevat ja väga nõrka reksioonivahekorda. Vene keeles eristatakse veel ühekordset ja kahekordset reksiooni (Peškovski 1956). Kahekordse verbireksiooni puhul ühendavad verbid endas vahetut reksiooni kaudsega, nt *добиться чего-нибудь чем-нибудь* 'saavutama midagi mille-gagi'. Ka eesti keeles on selline eristus võimalik, nt *erinema kellest? mille poolest?* Vene keeles räägitakse veel variatiivsest verbireksioonist, mille puhul on lähedased semantilised vahekorrad väljendatud erinevate konstruktsioonidega (Rozental 1998), nt *говорить что? о чём? и про что?* Ka eesti keeles on see arvatavasti võimalik: nt *mõtlemas sellele, selle peale, sellest*. Nii eesti kui ka vene keeles tehakse vahet direktse (otsese) ja indirektse (kaudse) objekti vahel. Eesti ja vene keele verbi-reksioonide erinevusi põhjustavad peamiselt objektide erinevad avaldumisvormid. Kõigepealt võib eesti keeles olla otsene ehk direktne objekt, vene keeles võib vastata sellele hoopis indirektne objekt:

- (1) Mees imetles naist
Муж восхищался женой.

Võib olla ka vastupidi: eesti indirektsele objektile vastab vene keeles objekt *винительный* käändes ilma prepositsioonita.

- (2) Pean lugu ausatest inimestest.
Я уважаю честных людей.

Eesti ja vene verbireksioonide vahel on siiski väga suuri erinevusi. Seda reksioonide erinevust kasutati ka testi koostamisel.

Narva eesti koolis läbiviidud test sisaldas 43 eesti verbi (tabel 1), mille puhul võiks eeldada vene keele mõju. Iga verbiga koostati kaks lauset, kusjuures ühes lauses oli kasutatud verbireksiooni õigesti, teises aga valesti (kasutati venepärast verbireksiooni). Koostatud laused esitati testis hajali, jälgides seda, et ühe ja sama verbiga laused ei satuks üksteise kõrvale, nii et õpilastel oleks võimalik neid võrrelda. Õpilaste ülesandeks oli reksioonivigade parandamine.

Tabel 1. Testis kasutatud verbid.

arenema	milleks?	перерастать	во что?
aitama	kedas?	помогать	кому?
ehmuma	mille peale? millest?	пугаться	чего?
haigestuma	millesse?	заболевать	чем?
harjuma	millega?	привыкать	к чему?
harrastama	mida?	увлекаться	чем?
hoiduma	mille eest?	беречься	чего?
häirima	kedas?	мешать	кому?
igatsema	mida?	мечтать	о чём?
imestama	mille üle?	удивляться	чему?
jälgima	mida?	следить	за чем?
jätma	kuhu?	оставлять	где?
jääma	kuhu?	оставаться	где?
kadestama	kedas?	завидовать	кому?
kahetsema	mida?	сожалеть	о чём?
kannatama	mille all?	страдать	от чего?
kiinduma	kellesse?	привязываться	к кому?

kirjutama	kuhu?	писать	где?
kogunema	kuhu?	собираться	где?
kohtlema	kedas?	обращаться	с кем?
kuuletama	kellele?	слушаться	кого?
kõnetama	kedas?	заговаривать	с кем?
käima	kus?	ходить	куда?
lugema	kust?	читать	где?
majutama	kuhu?	размещать	где?
mattuma	kuhu?	скрываться	где?
moondama	kelleks?	превращать	в кого?
nakatuma	millesse?	заражаться	чем?
nõrdima	millest?	возмущаться	чем?
otsima	kust?	искать	где?
otsima	kust?	покупать	где?
peitma	kuhu?	прятать	где?
puistama	millele?	посыпать	что?
puuduma	kust?	отсутствовать	где?
puutuma	kellesse?	касаться	кого?
rajama	kuhu?	основывать	где?
sõitma	millega?	ездить	на чём?
tabama	millest?	ловить	на чём?
takistama	kedas? + -mast	препятствовать	кому? что делать?
tutvustama	mida?	ознакомлять	с чем?
unustama	kuhu?	забывать	где?
uppuma	kuhu?	тонуть	где?
paigutama	kuhu?	расставлять	где?

Tabelis 1 toodud verbid esinesid testis kahes lauses: ühes vale, teise õige rektsioonikasutusega. Järgnevates näidetes näitab esimene number lausete all, mitu korda on õige rektsioon parandatud valeks, teine number näitab, mitmel korral vale on jäänud parandamata, ja kolmas osutab, mitu õpilast on vale rektsiooni parandanud õigeks. Vigu parandas 35 õpilast. Mõned näited testis olevatest lausetepaaridest:

(3) aitama keda? *помогать кому?*

Väike Triinu **aitab** kõõgis **ema**.

Tunnen rõõmu, et Mart **aitab** oma **sõpradele**.

õige rektsioon on parandatud valeks	0
vale rektsioon on jäänud parandamata	6
vale rektsioon on parandatud õigeks	29

- (4) arenema milleks? *перерастать во что?*
 Sõprus **arenes armastuseks**.
 Kadedus **arenes vihasse**.
 0 / 11 / 21+3

Kolm õpilast kirjutasid õigeks lauseks *Kadedusest arenes viha*.

- (5) häirima keda? *мешать кому?*
 Vallatu lapse mäng **häirib mind**.
 Raadiodiktori vali hääl **häirib Arturile**.
 0 / 0 / 35
- (6) kohtlema keda? *обращаться с кем?*
 Loomaarst **kohtles loomadega** halvasti.
 Me **kohtlesime haiget last** hästi ja ta sai varsti terveks.
 0 / 10 / 25
- (7) lugema kust? *читать где?*
Lugesin ajalehest, et valitsus plaanib hakata tudengeid toetama
 1500 krooniga kuus.
Teatriafišil lugesime balleti “Tuhkatriinu” lavastajast.
 0 / 26 / 9
- (8) moondama kelleks? *превращать в кого?*
 Ballile sõitmiseks **moondas** nõid kõrvitsa **tõllaks**.
 Imedemaal **moondas** jänes enda **hiresse**.
 0 / 9+1 / 25

moondama hiresse oli jäänud parandamata üheksas testis. Ühes töös esines lause *Imedemaal moondas jänes enda hiirde*.

- (9) nakatuma millesse? *заражаться чем?*
 Narkomaan **nakatus AIDS-i**.
 Õde **nakatus gripiga**.
 0 / 3 / 32

- (10) nõrdima millest? *возмущаться чем?*
Ebaõiglusega nõrdinud inimesed kogunesid riigivalitsuse maja juurde.
 Naise **sõnadest nõrdinud** mees läks kodust ära.
 0 / 15 / 20
- (11) otsima kust? *искать где?*
 ma olen terve päeva **entsüklopeedias** vastust **otsinud**.
 Üleile **otsisin** vanast **sõnaraamatust** tundmatut sõna.
 0 / 12 / 23
- (12) puuduma kust? *отсутствовать где?*
 Haiguse tõttu **puudus** Rein **tunnist**.
 Kahemehed **puuduvad** tihti **koolis**.
 0 / 6 / 29
- (13) sõitma millega? *ехать на чём?*
 Komanderingusse **sõidame** **ekspressbussil** nr 801.
 Kuna minu töökoht on kodust kaugel siis pean sinna **bussiga sõitma**.
 0 / 12 / 23

Kokkuvõtteks võib öelda, et vene keele mõju Narva õpilaste verbireksioonile on väga tugev (vt tabel 2).

Tabel 2. Narva eesti gümnaasiumi õpilaste reksioonikasutus.

Verb	Õige reksioon parandatud valeks	Vale reksioon jäänud parandamata	Vale reksioon parandatud õigeks
arenema	-	11	24
aitama	-	6	29
ehmuma	1	4	31
haigestuma	-	3	32
harjuma	-	1	34
harrastama	1	4	31
hoiduma	-	9	26
häärima	-	-	35
igatsema	2	5	30
imestama	1	28	17
jälgima	1	14	21
jätma	-	6	29
jääma	-	1	35

kadestama	1	3	32
kahetsema	-	7	28
kannatama	2	3	32
kiinduma	1	8	27
kirjutama	-	10	25
kogunema	3	17	18
kohtlema	-	10	25
kuuletuma	5	5	30
kõnetama	3	11	24
käima	1	11	24
lugema	-	26	9
majutama	2	12	23
mattuma	2	7	28
moondama	-	10	25
nakatuma	-	3	32
nõrdima	-	15	20
otsima	-	12	23
ostma	-	28	7
paigutama	-	3	32
peitma	-	8	27
puistama	-	4	31
puuduma	-	6	29
puutuma	-	6	29
rajama	-	15	20
sõitma	-	12	23
tabama	2	6	29
takistama	-	8	27
tutvustama	3	16	19
unustama	-	8	27
uppuma	2	14	21

Ainult ühe 42 valesst reksioonist on parandanud kõik õpilased: *Raadiodiktori vali hääl häirib Arturile.*

Näiteks on parandamata jäänud verbi laiendid lausetes *Ostsin kaupluses limonaadi ja pool kilo juustuküpsiseid* (valesti 23 testis); *Ajakirjanik kirjutas midagi oma märkmikus* (10); *Loomaarst kohtles loomadega halvasti* (10); *Lapsed kiinduvad oma vanemate juurde* (8).

Mõnel puhul on õige reksioon parandatud valeks, nt *Suvel meie maja uppus rohelusse*. Parandus: *uppus rohelus* (2). *Paljud inimesed kadestavad sportlasi*. Parandus: *sportlaste üle* (4).

Narvas läbi viidud uurimus innustas seda kordama ka Tartus. Seekord oli testi eesmärgiks uurida võimalikku eesti keele mõju vene keele verbireksioonile. Testi aluseks sai eestikeelne test, mis tõlgiti vene keelde, kusjuures testi koostamise printsiip oli sama, mis Narvas kasutatud testi puhul. Uurimuses osales 30 Tartu ülikooli eesti keele (võõrkeelena) eriala üliõpilast ja 20 vene õppekeelega Annelinna gümnaasiumi 12. klassi õpilast.

Tabel 3. Tartu ülikooli üliõpilaste ja Annelinna gümnaasiumi õpilaste reksioonikasutus.

A = vale reksioon parandatud õigeaks; B = vale reksioon parandamata; C = õige reksioon parandatud valeks.

Verb	Üliõpilased			Õpilased		
	A	B	C	A	B	C
беречься	29	1	-	20	-	-
возмущаться	28	2	-	12	8	-
ездить	29	1	-	20	-	-
заболеть	30	-	-	19	1	-
забывать	30	-	-	20	-	-
завидовать	30	-	-	19	1	-
заговаривать	27	3	-	19	1	-
заражаться	30	-	-	20	-	-
исчезать	30	-	-	20	-	-
искать	27	3	-	18	2	-
касаться	30	-	-	20	-	-
ловить	29	1	1	20	-	-
мешать	30	-	-	19	1	-
мечтать	30	-	-	19	1	-
ознакомлять	28	2	-	20	-	-
оставаться	30	-	-	20	-	-
оставлять	30	-	-	17	3	-
основывать	29	1	-	19	1	-
отсутствовать	28	2	1	18	2	1
перерастать	30	-	-	20	-	-
писать	30	-	-	20	-	-
покупать	28	2	-	16	4	-

помогать	30	-	-	20	-	-
посыпать	24	6	1	15	5	-
превращать	30	-	-	20	-	-
препятствовать	30	-	-	20	-	-
привыкать	27	3	-	18	2	-
привязываться	30	-	-	20	-	-
прягать	30	-	-	20	-	-
пугаться	30	-	4	20	-	-
размещать	7	23	2	12	8	2
раскаиваться	29	1	-	19	1	-
располагать	26	4	1	20	-	-
следить	28	2	-	20	-	-
следовать	29	1	-	18	2	-
слушаться	28	2	-	20	-	-
собираться	23	7	-	13	7	-
страдать	28	2	-	20	-	-
тонуть	30	-	-	18	2	-
увлекаться	26	4	-	18	2	-
удивляться	30	-	-	20	-	-
ходить	30	-	-	20	-	-
читать	28	2	-	9	11	-

Testi tulemusi võib näha tabelist 3. Kõrvuti on pandud üliõpilaste ja õpilaste tulemused, nii on lihtsam neid võrrelda. Nagu tabelist näha, eksisid õpilased vähem kui üliõpilased. Õpilased parandasid õige reksiooniga lauseid harvemini valeks ning vigaseid lauseid on sagedamini parandatud õigeks. Tundub, et eesti keele mõju on õpilaste keeekasutusele tunduvalt väiksem. Seda võib mitmeti põhjendada: üliõpilased õpivad eesti keele (võõrkeelena) eriala eesti keeles, eesti keele oskusest sõltuvad nende õpitulemused, neil on palju rohkem võimalusi keelt praktiseerida ning seetõttu on ka eesti keele mõju nende emakeelele suurem. Vene õppekeelega õppurite hulgas läbiviidud test näitas seda, et eesti keel ei ole veel avaldanud ulatuslikku mõju vene keele verbireksioonile, kuigi tendentsid selles suunas on.

Kõige rohkem raskusi oli verbidega, mis nõuavad objekti *предложный* käändes. Näiteks verb *покупать* ('ostma'). Kuus inimest (50st) nõustusid variandiga *покупать откуда?* ('ostma kust?'). Verb *отсутствовать* ('puuduma') nõuab vene keeles

küsimust *где?*, aga neli õpilast ei parandanud vale rektsiooni, kaks õpilast tegid isegi õige variandi ümber. Sarnane on olukord ka verbidega *искать, оставлять, писать, собираться, читать* jne. Vähem eksiti verbide puhul, mis nõuavad verbilaiendit *творительный* ja *винительный* käändes, nt verb *увлекаться* ('harrastama'). Testis esinesid ka verbe, mida võib vene keeles kasutada erinevates käändetes laienditega, nt *прятать* ('peitma') в *шкаф* või в *шкафу*. Nende verbide lülitamine testi võimaldas uurida, missugust varianti eelistati rohkem. Osutus, et peaaegu alati valiti eesti keele rektsioonikasutusega sarnane variant.

Vene ja eesti keele verbirektsiooni vastastikuse mõju uurimine eesti ja vene koolide õpilaste hulgas näitas, et vene keele mõju venekeelses keskkonnas elavate eestlaste keelele on seni olnud ulatuslikum kui eesti keele mõju eestikeelses keskkonnas elavate venelaste emakeelele. Siiski on märgatav ka mõnetine eesti keele mõju vene verbirektsioonile. Töö tulemuste põhjal võib prognoosida eesti keele mõju suurenemist vastavalt sellele, kuidas paraneb venekeelse elanikkonna eesti keele oskus ja integreerumine eesti keskkonda.

Eesti ja vene keele vastastikuseid mõjutusi on varasematel aastatel vähe uuritud. Käesolev artikkel on lühike sissejuhatus põhjalikumale kontrastiivuurimusele.

Kirjandus

- Hasselblatt, C. 1999, Kuhu tõttad, eesti keel? ("Muutuv keel") – Keel ja kirjandus, 4, 227–234.
- Kurm, K. 2002. Pärnu eesti õppekeelelega gümnaasiumide kakskeelsete kooliõpilaste keelelised eelistused. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Peškovski 1956 = Пешковский, А. 1956. Русский синтакс в научном освещении. Москва.
- Rozental, D. 2001 = Розенталь, Д. 2001. Современный русский язык. Москва.
- Rozental, D. 1998 = Розенталь, Д. 1998. Справочник по русскому языку. Москва.
- Rätsep, H. 1978. Eesti keele lihtlause tüübid. Tallinn.

Keelekeskkonna ja koolivaliku mõju muukeelse õpilase eesti keele arengule ja integratsioonile

Ülle Rannut

Tallinna Pedagoogikaülikool

Sissejuhatus

Eestis on tavaks saanud muretseda keelekümluskoolides ja eesti õppekeelega koolides õppivate muukeelsete laste emakeele arengu pärast, tehes samaaegselt suuri mõõndusi nende eesti keele arengu tagamisel ning rahuldudes üsna madala teise keele oskuse tasemega. Seetõttu leitakse sageli, et kakskeelseks võib nimetada muukeelseid õpilasi, kelle eesti kõnekeel on kivistunud arusaamatuks vahekeeleks või pidžiniks, kuid kakskeelseks ei saa nimetada venelast, kelle kirjaoskus vene keeles ei vasta emakeeles õppivate rahvuskaaslaste kirjaoskusele.

Teise keele õppimist ei saa võrrelda võõrkeele õppimisega, mis ei ole kohalik keel ega riigikeel, mida ei kasutata ümbritsevas keskkonnas kommunikatsioonivahendina ning millel ei ole määravat tähtsust antud riigis elades. Võõrkeelt võidakse omavahel kasutada, kuid see ei ole igapäevane tavaline suhtlemiskeel. Teise keele õppimine tähendab sellise keele õppimist, millel on antud keskkonnas igapäevases elus oluline roll. See ei tähenda, et inimest peaksid igapäevaselt ümbritsema vastava keele kõnelejad, kuid selle keele õppimine on vajalik antud riigis või piirkonnas elades (Skutnabb-Kangas 1988; Rannut 2002). Seega võib muukeelne õpilane alati kodust väljudes sattuda situatsiooni, kus tal tekib võimalus või vajadus teist keelt kasutada. Selleks, et inimene võiks ilma konfliktideta toime tulla teda ümbritsevas sihtmaa kultuuris, tuleb tal osata kohandada oma käitumist ja suhelda sihtkeele kõnelejatega vastava keele ja kultuuri interaktsiooninorme järgides. Seda nimetatakse sotsiolingvistiliseks ja -kultuuriliseks pädevuseks (Ellis 1997; Oksaar 1992a, 1992b; Baker 1995; Rannut 2001, 2002; Skutnabb-Kangas 1988).

Käesolevas artiklis vaatleme erinevate keelekeskkondade ja koolivalikute mõju muukeelsete õpilaste eesti keele arengule ja integratsioonile Eestis, keskendudes nii viimastel aastatel ametlikku haridussüsteemi jõudnud keelekümbluse kui ka eesti õppekeelega kooli rollile integratsiooniprotsessis. Erineva keelekeskkonna mõju käsitledes toetume Põhjamaade (Moldenhawer 1955; Sjögren 1995) ja USA ning Kanada (Cummins 1995; Ellis 1997; Harley & Swain 1984; Ogby 1987; Schumann 1978; Selinker 1972) kogemustele. Neile toetudes viisid Ülle Rannut ja Raija Kemppainen 1.10.–19.12. 2001 läbi 36 intervjuud ja 286 ankeetküsitlust erinevates keelekeskkondades eesti-, vene- ja kakskeelsete koolide muukeelsete õpilaste, nende vanemate ja koolijuhtidega. Kasutan siin võimalust viimaseid vastutulelikkuse ja igakülge abi eest tänada.

Vahekeele kujunemise sotsiaalsed ja lingvistilised aspektid

Oma kultuuriümbruses aitab inimesel toime tulla keele ja kultuuri interaktsiooninormide tundmine. Inimene oskab aimata tema ümber toimuvat nii verbaalse kui ka mitteverbaalse konteksti abil ning sellele vastavalt reageerida. Uude ümbrusse sattudes tuleb suhtlemise õppimist lapse kombel otsast alustada. See nõuab piisavat motiveeritust uues keelekeskkonnas suhtlemiseks ning positiivset suhtumist sihtkeelde ja selle kõnelejatesse (Pajupuu 2000). Segregatiivsetes getodes tekitab see immigrantides tihti integratiivset vastandumist, viha kohaliku keele ja kultuuri vastu ning soovimatust kohalike elanikega suhelda (Beebe & Giles 1984; Moldenhawer 1995; Ogby 1987; Pajupuu 2000; Sjögren 1995).

John Schumann näitab oma akulturatsioonimudelil (*acculturation model*, 1978; vt ka Ellis 1997), et immigrantid, kes ei suuda integreeruda ega tule toime kontaktide loomisel emakeelekõnelejatega, rahulduvad kohaliku keele õppimisel väga madala tasemega, mis aegamööda fossiliseerub ehk kivistub antud segregatiivses ringkonnas või klassis kõneldavaks pidžiniks.

Pidžin kujutab endast teise keele lihtsustatud vormi, mis harilikult sisaldab kõneleja enda poolt konstrueeritud ning interferentsinähtustest ja madalast keeleoskusest tingitud ebakorrektsed

teise keele reegleid ja kasutusnorme (Ellis 1997; Mesthrie jt 2000). Võõrtööliste poolt kõneldavale pidžiniseerunud vahekeelele on juhitud tähelepanu ka Saksamaal, nt Blackshire-Belay (1993) väitel kõnelevad türgi immigrandid lihtsustatud ja interferentsinähtustest läbi põimunud saksa keelt *Gastarbeiterdeutsch*'i, mis kannab endas mitmeid pidžinile iseloomulikke jooni (vt Mesthrie jt 2000).

Rod Ellis (1992, 1997) on toonud sama nähtuse esile ka muukeelsete õpilaste teise keele arengu probleemina multikultuursetes klassides, kus õpilastel on olemas vajalik keelekeskkond teise keele arenguks, kuid mõjutavaks faktoriks kujuneb madal integratsioonimotivatsioon, mis takistab suhtlust ja samastumissoovi teise keele kõnelejatega ning põhjustab keele kivistumise mingil madalal vahekeele tasandil.

Vahekeele (*interlanguage*) mõiste pärineb Ameerika lingvistilt Larry Selinkerilt (1972) ning tähendab teise keele õppija poolt konstrueeritud lingvistilist süsteemi.

Koos üldise kognitiivse arenguga kujunevad inimese emakeeles välja keeleüksused, s.o keelelised struktuurid, mida ta valdab ja kasutab automaatselt. Need on spetsiifilised väljendid, väljenditele vastavad skeemid ja kategoriseerimissuhted. Grammatikas kujutavad taolised skeemid endast konstruktsiooniskeeme, konventsionaalseid malle ning terviklikku keelesüsteemi, mille inimene on esimeses või teises keeles omandanud ning mida ta assimileerib ja akumulereerib vanade ja uute kogemuste põhjal (Elkind & Flavell 1969; Selinker 1972), põhjustades keeles transformatsiooni- ja interferentsinähtusi. Olemasolevatele skeemidele toetuvast keelekasutusest ning kahe keele vastastikusest mõjust tingitud tüüpvigade tekkimine on takistuseks sotsiolingvistilise pädevuse saavutamisel. Vahekeel on üsna loomulik nähtus keele omandamisel, mis muutub probleemiks alles siis, kui keele areng motivatsiooni ja keskkonna puudusel lakkab ning väljakujunenud vahekeel hakkab kivistuma.

Esitame selle näitena kivistunud interferentsinähtusi sisaldava alljärgneva intervjuukatkend:

Seal oli mitmed positsioonid, miks ma panin ta sinna õppima. Üks oli see, et ma tahtsin anda ilus keel oma lapsele, sest et keelekümbelus arvab või toetab seda süsteemi, et õpetaja peab olema selle keele nagu emakeelt valdama ja siis ta annab minu arust ilusat keelt ja keel on nagu omab ka kõik need kultuurilised ja ajaloolised asjad ja ta annab seda ka koos oma keeleõppimisega. Teine osa on see, et see on nagu selle maa keel, hästi valdama seda keelt on hea. Kolmas osa on, et see programm tuli Kanadast ja minu arust ta tõi nihukest nüansi, et ta annab teavet juba esimeses klassis lapsele, et kõige tähtsam on nagu inimene, mitte mingisugune idee, mitte mingisugune see poliitika või ökonomika, vaid, et kõige tähtsam oled sina ja sina omad õigust seda öelda, et mina olen mina. Ja seda ta hästi annab ja mulle see hästi meeldib (Talbla).

Kivistunud vahekeel on nagu pidžin, läbi põimitud transformatsiooni- ja interferentsinähtustest, iseloomustades segregatiivsetes rühmades kujunevat teise keele kõnelejate omavahelist suhtluskeelt. Vahekeele kivistumise põhjuseks on kokkupuudete vähesus emakeelekõnelejatega või nende puudumine ning rahuldumine madala keeleoskuse tasemega (Corder 1977; 1981; Cummins 1995; Ellis 1995; Harley jt 1990; Harley & Swain 1984; Lyster 1999; Mesthrie jt 2000; Rannut 2001, 2002; Selinker 1972).

Nagu näitab Howard Gilesi kohanemisteooria (*accommodation theory*, Beebe & Giles 1984), mõjutab inimeste keelekasutust soov samastada end mingi sotsiaalse rühmaga. Kui immigrand soovib samastuda põhirahvusega, siis omandab ta emakeelekõnelejale sarnase keeletaseme, kui ta soovib aga erineda või samastuda mingisugust madalatasemelist vahekeelt kõneleva rühmaga, siis omandab ta vastava alternatiivrühma keelekasutuse või kohaliku pidžini.

Keelekeskkonna mõju teise keele arengule

Howard Gilesi kohanemisteooriat kinnitab ka Kirde-Eesti ja Tallinna keelekeskkonna statistika. Üksnes 2–4% Kirde-Eesti (sealhulgas Narva) muulastest valdab eesti keelt üsna hästi, Tallinna muulastest valdab eesti keelt üsna hästi üks neljandik. Samas ei ole Kirde-Eesti muulastel praktiliselt mitte mingisugust tarvidust eesti

keelt kasutada, seda väitsid intervjuudes ka Narva muukeelsed lapsevanemad (Narr1a; Narr2a; Narr3a). Mingil määral kasutasid eesti keelt üksnes eesti koolides õppivate muukeelsete laste vanemad:

Faktiliselt mitte. Aga oma töös on vajalik, näiteks kui ma sõidan Tallinna või Tartu. Ma läksin oma õpilaste rühmaga Tartusse ja pidin olema neile tõlgiks.

Rohkem kui 3/4 Kirde-Eesti linnaelanikest väidavad, et nad eesti keelt praktiliselt ei kasuta, ja 7–8% sealsetest elanikest väidab, et neil on vaja kasutada eesti keelt mõned korrad kuus või veelgi harvem (AEF 1995).

Olulised erinevused mitte-eestlaste eesti keele oskuses ja kasutuses tulenevad nende elukohast. Tallinna muulastest suudavad ligi pooled (48%) suhelda eesti keeles hästi või keskmiselt ja vaid 16% tallinlastest ei oska eesti keelt suhtlemistasemel üldse. Kõige umbvenekeelsemad on Narva ja Sillamäe. Nende kahe linna mitte-eestlastest ei suuda eesti keeles suhelda 66% täiskasvanud elanikest, hästi või keskmiselt võivad eesti keeles suhelda neist vaid 13% (AEF 1995).

Tabel 1. Muukeelsete õpilaste keelekasutus sõpradega.

	Vene kool	Kakskeelne kool	Eesti kool
Narva	Vene keeles.	Vene keeles.	Väljaspool kooli on enamus vene rahvusest, aga ma suhtlen eestlastega rohkem. Mul on ükskõik, kas ta on eestlane või venelane. Sõpradega räägin eesti keelt.
Tallinn	Vene keeles.	Väga natukene eesti keeles ja palju vene keeles.	Ikka eesti keeles! Aga kui tuleb vastu mõni tuttav ja ma tean, et ta räägib vene keeles palju paremini, siis võib-olla vahepeal paar sõna me vahetame vene keeles ka.
Tartu	Vene ja eesti keeles.	Eesti keeles. Mõnikord vene keeles ka.	Eesti keeles.

Nagu näitavad eespool toodud andmed ja intervjuude põhjal koostatud tabel 1, puutub sarnaselt vanematega ka muukeelne laps segregatiivses piirkonnas vähem kokku kohaliku keele kõnelejadega ega tunnetata seetõttu vajadust integreeruda.

Narvas on võimatu vältida venekeelset keskkonda. Tabelist 1 nähtub, et Narvas elaval õpilasel on praktiliselt võimatu vältida venekeelset keskkonda väljaspool kooli ja eestlastega suhtlevad üksnes eesti koolis õppivad muukeelsed lapsed. Seevastu Tallinnas, kus ligi pooled (48%) muulastest suudavad suhelda eesti keeles hästi või keskmiselt ja vaid 16% tallinlastest ei oska eesti keelt suhtlemistasemel üldse, on juba olemas keelekeskkonna valikuvõimalus, mida aga vene- ja kakskeelsete koolide õpilased integratsioonimotivatsiooni puudumise tõttu enamasti ei kasuta (vt tabel 1).

Tartus omandatakse eesti keel juba liivakastis. Nagu tabelist 1 ja intervjuudest näha, on Tartus üsna võimatu mitte kokku puutuda eestikeelse keskkonnaga ning eesti keel omandatakse tihti juba liivakastis mängides. Isegi Tartu vene koolis õppivate lastel on eestlaste seas sõpru ja nad ei karda eesti keeles õpingute jätkamist.

a) Intervjuu Tartu vene kooli 12. klassi õpilasega:

Ma tahan jätkata õpinguid Tartu Ülikooli õigusteaduskonnas... Tartus... või Politseiakadeemias... Pärnus... Minu rühmas on eesti keele tunnid huvitavad. Õpetaja räägib vabalt eesti keelt, ilma aktsendita, kuigi ta on minu meelest rahvuselt venelane... Mul on kolm sõpra: üks on eestlane, kaks on venelased. Eestlasega räägin eesti keelt ja venelastega vene keelt.

b) intervjuu Tartu kakskeelse kooli 2. klassi õpilasega:

Küsimus: Kas sa sõbrad, kellega sa õues mängid, räägivad kõik eesti keelt?

TARB1b: Jaa!

Küsimus: Kas sa mõnikord räägid vene keelt ka?

TARB1b: Mõnikord.

Küsimus: Kas sa eesti lasteaias oled käinud?

TARB1b: Ei.

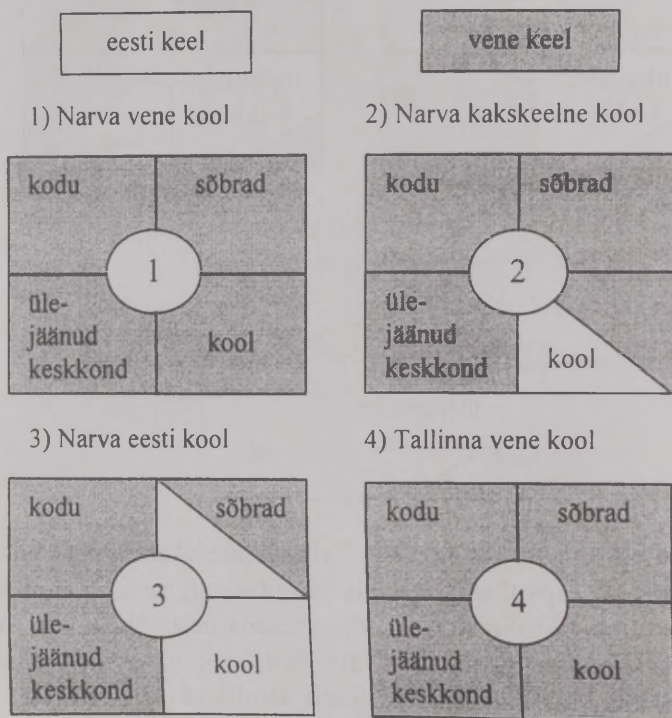
c) intervjuu Tartu eesti kooli 5. klassi õpilasega:

Küsimus: Kus sa õppisid eesti keelt enne kooli? Kellega sa eesti keelt rääkisid?

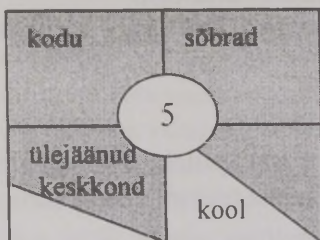
TAREIb: Emaga ja hoovis sõpradega.

Kui nüüd võtta arvesse kogu ümbritsevat keelekeskkonda erineva koolivaliku puhul, siis võiks intervjuudele toetudes välja tuua järgmised mudelid (vt joonis 1).

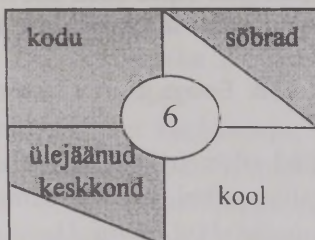
Joonis 1. Teise keele arengut soodustavad ja pärssivad keelekeskkonnad.



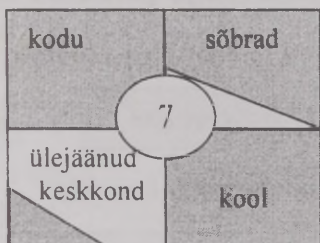
5) Tallinna kakskeelne kool



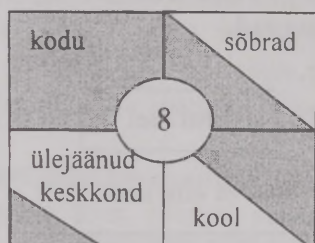
6) Tallinna eesti kool



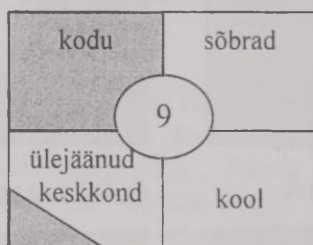
7) Tartu vene kool



8) Tartu kakskeelne kool



9) Tartu eesti kool



Mudelitest on näha, et Narva ja Tallinna keelekeskkonnas on vene koolis õppiv laps täielikult ümbritsetud ainult venekeelsest keskkonnast, mis ei võimalda tal integreeruda eesti ühiskonda. Kuid isegi kakskeelses koolis õppivate lastel on vähe kokkupuuteid eesti keele kõnelejatega ning keelt kuulevad ja kasutavad nad enamasti üksnes koolis. Üksnes eesti koolis õppivate lastel tasa-kaalustub eestikeelne keskkond enam-vähem venekeelse keskkonnaga ning see annab võimaluse ka eesti keele efektiivseks arenguks ja kakskeelsuse kujunemiseks. Tartu keelekeskkonnas on isegi kakskeelses koolis õppivate lastel piisav kokkupuutevõimalus

eestikeelse keskkonnaga, see tagab vajalikud tingimused eesti keele heaks arenguks ja integratsiooniks. Tartu eesti koolis õppivaid lapsi ümbritseb ülekaalukalt eestikeelne keskkond ning emakeele säilimine ja suhtumine emakeelde sõltub kooli multikultuursest kasvatustööst.

Seega soodustab segregatiivne keelekeskkond ning sellest tulenev madal integratsioonimotivatsioon rahuldumist madala keeleoskuse tasemega ja keele pidžiniseerumist, seevastu kõrge integratsioonimotivatsiooniga eesti keele kasutust toetavad keelekeskkonnad aitavad arenenda ka nende muukeelsete õpilaste eesti keele taset, kes õpivad venekeelses või kakskeelses koolis. Seega mõjutab keelekeskkond ka kakskeelsetes ja teatud määral isegi vene ja eesti koolis õppivate muukeelsete õpilaste eesti keele arengut.

Vahekeele kujunemise põhjused keelekümblusklassi keskkonnas

Cumminsi (1995) Harley, Swaini (1984) ja teiste keelekümblusuurijate hinnangul on vahekeele kivistumise oht olemas kõigis keelekümblusklassides, kuna homogeensuse printsiibi tõttu moodustatakse keelekümblusklassid üksnes muukeelsetest õpilastest. See ei anna lastele võimalust suhelda kümbluskeelt emakeelena kõnelevate eakaaslastega ning piirab seetõttu kümbluskeele arengu võimalusi (Cummins 1995).¹ Emakeelekõnelejatega kokkupuude piirdub sel juhul tihti ainult õpetajaga, kes mõnikord (nagu näitavad intervjuud näiteks Narvas) on isegi keelekümblusklassides aktsendiga rääkivad teise keele kõnelejad:

Ma arvan, et eesti keele õpetaja peaks olema emakeelekõneleja, aga nüüd meil on Narva Kolledži lõpetanud etniline venelane ja mu laps

¹ *The absence of peers who speak the target language as L1 also distinguishes immersion from the European Schools and constitutes a limiting factor on the level of expressive French attained by students in immersion* (Cummins 1995).

ütleb, et õpetaja räägib vene aktsendiga. Nad võrdlevad õpetajate kõnet ja aktsenti, sest eelmisel aastal oli neil eesti keele kui emakeele kõneleja õpetajaks (NARB1a).

Cumminsi (1995) sõnul on kõige suuremad probleemid keelekümblusõpilaste prantsuse keele arengus seotud just produktiivsete oskustega. Nii suuline kui ka kirjalik keel on kaugel prantsuse keele kui emakeele normidest, samuti on grammatikas tunda tugevat inglise keele mõju, mida näitasid ka Harley, Cumminsi ja Swaini uuringud (1990; vt ka Harley ja Swain 1984).²

Keelekeskkonna mõju muukeelse õpilase teise keele arengule (Cummins 1995; Ellis 1997; Lyster 1999; Mesthrie, Swann, Deumert & Leap 2000; Selinker 1072) kinnitavad nii Tallinna Pedagoogikaülikooli eesti keele kui võõrkeele eriala vastuvõtukatsetel (Hausenberg & Rannut 2001) kui ka muukeelsete õpilaste intervjuerimisel saadud näited Eestist. Näiteks ilmses intervjuudest Tartu Annelinna gümnaasiumi osalise ja Tallinna täieliku keelekümbluse teise klassi lastega tugev keelekeskkonna mõju õpilaste eesti keele arengule ja integratsioonile (vt alltoodud intervjuud 1.10.–02.11.2001).

a) Küsimus: Missuguseid raamatuid sa kodus loed? Mis keeles need on?

Tallinna laps: Noo, kui kodus... vene keeles see raamat on, no aga koolis... kui võtan, see on ikka eesti keeles.

Tartu laps: Mõnikord eesti keeles. ... Noh, kus on palju pilte.

b) Küsimus: Räägi mulle mõnest huvitavast sündmusest, mis sul koolis juhtus!

Tallinna laps: Jah, mulle meeldisid kui me noh, panime noh, kõik tööd liimit, kui meil lõppes kool, kui me esi-... teise klassi tulime. Oli ka üks paha...kui ma ühe poisiga kaklesin. See oli väga mul kurb.

Tartu laps: Esimeses klassis oli mul luu katki... Lihtsalt kukkusin koolis.

² *Two significant problems have emerged: first, student's expressive skills (both oral and written) are very far from native speaker norms. Grammatical difficulties reflect the influence of English (usually student's L1) (Cummins 1995).*

Kui Tartu osalise keelekümblyse õpilane, kes suhtles väljaspool kooli eesti lastega, rääkis eesti keelt vabalt ja ilma aktsendita, siis tema Tallinna Lasnamäe keelekeskkonnas täielikus keelekümblysprogrammis õppiv eakaaslane, kelle tulemused peaksid levinud keelekümblysuuringute kohaselt olema võrreldamatult paremad, rääkis tugeva aktsendiga vahekeelt ega suhelnud eesti lastega.

Intervjuud kinnitavad keelekeskkonna ja eakaaslastega suhtlemise vajalikkust teise keele efektiivseks arenguks. Kui Tartu muukeelse õpilase keelekasutust ei ole võimalik eristada eesti lapse omast, siis Tallinna ja eriti Narva segregatiivses keskkonnas kasvava õpilase keele arenguks on vaja tugeva keelekeskkonna toetust nii koolis kui ka väljaspool kooli, et mitte tuua kaasa eesti keele fossiliseerumist antud segregatiivses keskkonnas kõneldavaks pidžiniks, mis viiks integratsiooni asemel marginaliseerumisele.

Sjögren (1995) on väljendanud seetõttu muret segregatiivsetes madala integratsiooniga piirkondades kõneldava rootsi keele pidžiniseerumise pärast. Sellest on rääkinud ka mitmed kakskeelsete programmide uurijad, juhtides tähelepanu fenomenile, et Eurocol, kus enamus õppetööst toimub laste emakeeles, annab teise keele õppes paremaid tulemusi kui täielik keelekümbly, kus õppetöö toimub esimesel kahel aastal ainult teises keeles (Cummins 1995). Põhjusena toodi siinjuures esile just keelekeskkonna ning emakeelt kõnelevate eakaaslastega suhtlemise tähtsus keele õppimisel, mida on toonitanud ka muukeelseid õpilasi integreerivad Euroopa koolid (Eurydice 2001) ning samuti muukeelsete laste vanemad Eestis (intervjuud 1.–18.10.2001³).

Vahekeele kultuurilised aspektid sõltuvalt keelekeskkonnast ja koolivalikust

Kultuurikeskkond, milles muukeelne laps elab ja õpib, mõjutab samuti integratsiooni ning sotsiokultuurilise pädevuse kujunemist. Olulist osa etendab seejuures meedia ja suhtlemine sõpradega. Kui

³ *Всё-таки важно поместить ребёнка в эстонскую среду* (Tartu vene kooli lapsevanem, intervjuud 1.–18.10.2001).

muukeelne laps vaatab oma emakeelsetest eakaaslastest erinevaid telekanaleid, võivad tekkida kommunikatsioonihäired (Peirce 1995). Meedia keele valik ehk see, kas muukeelne õpilane vaatab ainult vene kanaleid või ta eelistab eesti kanaleid, näitab muukeelsete õpilaste huvi eesti kultuuri ja ühiskondliku elu vastu üldse ning ühiste vestlusteemade olulisust eesti keelt kõnelevate eakaaslastega suheldes.

Tartu vene kooli õpilane (TARR1b): Ma vaatan Eesti kanalitest TV1 ja Kanal 2 ning Vene kanalitest ORT-d.

Tartu kakskeelses ja eesti õppekeelega koolis hakkab muukeelsete laste eestikeelsete telesaadete eelistus juba vene meediakanalite vaatamist välja tõrjuma:

Tartu eesti kooli õpilane (TARE1b): Vaatan sporti. Vormel 1. Eesti keeles.

Tartu kakskeelse kooli õpilane (TARB1b): Vaatan multikaid. Eesti keeles.

Et selgitada välja keskkonna mõju muukeelsete õpilaste meediakeele ja TV-kanalite valikule, küsiti erinevas keelekeskkonnas kasvavatelt lastelt nende eelistusi TV-programmide vaatamisel (intervjuud 1.–18. oktoobril 2001). Ka meedia keelt puudutavates küsimustes torkab silma Tartu keelekeskkonna erinevus madalama integratsiooniga piirkondadest. Tartu keelekeskkonnas, kus muukeelsed õpilased suhtlevad rohkem eesti lastega ning keeleoskus on üldiselt parem, tundub eesti meediakanalite vaatamine üsna loomulikuna isegi vene koolide õpilastele.

Tallinnas avaldab koolivalik meediakanalite eelistusele üsna olulist mõju. Kui vene kooli õpilased ei tundnud üldse huvi eestikeelse meedia vastu, siis eesti koolide õpilased eelistasid hoolimata venekeelsest kodusest keskkonnast siiski eestikeelseid kanaleid:

Tallinna vene kooli õpilane (TALR1b): Põhiliselt vene keeles.

Tallinna eesti kooli õpilane (TALE2b): Noh, kuna kodus kõik räägivad põhiliselt vene keeles, siis nad vaatavad venekeelseid

kanaleid, ... aga noh ikka mina vaatan siis üksinda omaette neid eestikeelseid kanaleid ja eestikeelseid saateid.

Tallinna kakskeelse kooli õpilane eelistab erinevalt Tartu ja Narva kakskeelsetest õpilasest eestikeelsetele lastesaadetele vene- ja ingliskeelseid kanaleid:

(TALB1b): Fox Kids ja Cartoon Network. Fox Kids, need on vene keeles, aga seal öeldakse selle autori nimed vene, oih...eesti keeles ja ingliskeeles, aga Cartoon Network seal on kõik ingliskeeles.

Seevastu Narva keelekeskkonnas ei avaldanud koolivalik meediakanalite vaatamisele erilist mõju. Intervjuudest jääb isegi mulje, et vene õppekeelega kooli ja kakskeelse kooli õpilased vaatavad innukamalt Eesti televisiooni kui eesti kooli õpilased.

Narva vene kooli õpilane (NARR1b): Põhiliselt vene keeles, vahetevahel vaatame eestikeelseid saateid, kui need on huvitavad, ja mõnikord ingliskeelseid multikaid. Eesti keeles vaatame põhiliselt uudiseid ja loodussaateid.

Narva kakskeelse kooli õpilane (NARB1b): Mängud, filmid ja multikad eesti keeles ja vene keeles.

Narva eesti kooli õpilane (NARE2b): Ma ei tea. Mul on kodus Fox Kids ja lasteprogrammid ja vaatan ka muusikaprogramme. Vene ja mõned ikka inglise keeles.

Põhjuseks on siinjuures ehk see, et Narva vene koolis õppivate laste jaoks on meedia ainus kokkupuutevõimalus eestikeelse keskkonnaga ning seda oskavad eesti keelt õppida soovivad muukeelsed lapsed ja lapsevanemad hinnata:

(NARR1a): Me vaatame Eesti televisiooni puhtalt keeleõppe eesmärgil. Pärast vaatame uudiseid ikkagi vene keeles, et korralikult aru saada.

Saadete ja kanalite valikul domineerib eelkõige kodune keskkond (kanalid, mida lapsevanemad vaatavad) ning seejärel alles klassi keelekeskkond.

Lauljate ja ansamblite eelistused erinevate koolivalikute korral

Kooli keelekeskkonna mõju torkab rohkem silma, kui küsida, milliseid lauljaid ja ansambleid eelistatakse. Intervjuude põhjal võib öelda, et eesti koolides õppivad muukeelsed õpilased eelistavad enamasti teistsuguseid ansambleid kui vene koolide õpilased. Eesti koolides õppivad muukeelsed õpilased on muuhulgas kursis ka eesti popmuusikaansamblitega ning kuulavad neid rohkem kui vene ansambleid. Näitena võib tuua järgmised intervjuukatkendid eesti koolis õppivate muukeelsete õpilastega:

Küsimus: Kes on sinu lemmiklauljad? Kas sa eesti poplauljaid või ansambleid ka kuulad?

NARE1b: Ma kuulan välismaa muusikat rohkem. Mõned eesti bändid meeldivad loomulikult ka. Lemmikud on... Eagle Jerry? Eesti bändidest Terminaator, Smilers, Caater... Vene bändid... oh-oh... ma ei oska isegi ühtegi nimetada, mis mulle meeldiks.

TARE2b: Mulle meeldib see Jennifer Lopez, siis meeldib mulle see eesti bänd 2Quick Start.

Küsimus: Mis sa arvad, missuguseid ansambleid kuulavad vene koolide õpilased?

NARE1b: Ikka vene, ma arvan. Ma ei usu, et vene rahvusest inimesed võtavad kuidagi seda eesti muusikat omaks.

Vene koolides läbiviidud intervjuudes ei nimetanud ükski õpilane eesti popmuusikaansambleid ning üldiselt eelistatud ansamblite ja lauljate valik ei langenud enamasti kokku eesti koolis õppivate muukeelsete õpilaste eelistustega. Näitena toome mõned intervjuukatkendid Narva ja Tallinna vene koolides õppivate muukeelsete õpilastega (Rannuti & Kemppainen intervjuud 1.–18.10.2001):

NARR1b: Need on inglise ansamblid: Spice Girls, Madonna, Jennifer Lopez.

NARR2b: Ivanushky International.

TALR1b: Enamasti vene muusikat. Ingliseelset ka... ma ei kuula kunagi eesti muusikat.

TALR2b: Britney Spears, Christina Aguilera. Need laulud on väga sageli vene keeles, aga neil on ka ingliskeelseid laule.

Seega mõjutab muukeelsete õpilaste integreerumist eesti ühiskonda kõige enam koolivalik ja kooli keelekeskkond, mis toimib integratsioonipuhvrina, sõltumata sageli ümbritsevast keele- ja integratsioonikeskkonnast.

Keelekeskkonda mõjutavad tegurid eesti koolis

Kuigi eesti koolides on isegi segregatiivsetes piirkondades olemas integratsiooniks vajalik keelekeskkond eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste ja õpetajate näol, ei jäta keelekeskkonna erinevus ka siin täiesti mõju avaldamata. Rootsi ja Taani multikultuursetes integratsiooniklassides õpivad muukeelsed õpilased nii nagu eesti kooliski koos emakeelekõnelejatega, mis tagab vajaliku keelekeskkonna olemasolu teise keele arenguks (Moldenhawer 1995). Nagu Narva eesti gümnaasiumis või Kallavere eesti õppekeelega keskkoolis, on ka Rootsi ja Taani multikultuursetes klassides muukeelsete õpilaste osakaal tihti liiga suur (kuni 40% õpilastest). Näiteks on Põhja-Botkyrka koolides 40–90% õpilaste üldarvust muukeelsed ehk rootsi keelt mitte emakeelena kõnelevad õpilased (Sjögren 1995: 318–320). Muukeelsed õpilased hakkavad omavahel vestlema emakeeles ning teise keele kasutamiseks vajalik motivatsioon ja keelekeskkond kaob. Sõltuvalt ümbritsevast keelekeskkonnast ja laste emakeele staatusest võib see tähendada kogu klassi keelevahetust (Moldenhawer 1995; Sjögren 1995; vt järgnevat intervjuud Narva Eesti gümnaasiumi õppealajuhatajaga):

Keelekeskkond klassis oleneb sellest, kui palju muukeelseid lapsi satub klassi, milline klassijuhataja satub, kes on klassis dominant. Kui liidri rolli satuvad eestlased, siis klass räägib eesti keelt ja probleemi ei ole ega tule. Kui klassi dominandid on segaperest, kus õpilastel on võib-olla eesti keelega probleeme, kes ei vaevu eesti keelt rääkima või kellel on mingi muu motivatsioon, siis see klass räägib vene keelt ja siis on väga raske nendega toime tulla, nad lähevad omavahel vene keele peale üle. See on juhus, see ei ole prognoositav. Aga väga suurt rolli mängib alguses tugev klassijuhataja. Meil on õpetajateks ainult eestlased, just selsamal põhjusel, et meil on segakeskkond, ja kui on

veel venelasest õpetaja ka, siis ei tule meil iialgi mingit eesti keelt (intervjuud 1.–18. oktoobril 2001).

Sama probleemi tõid intervjuudes esile ka Kallavere keskkooli õpetajad, kes juhtisid tähelepanu eesti keele väljatõrjumisele Maardu ainsas eesti õppekeele koolis suhtluskeele tasandil:

Ümbritsev venekeelne keskkond ei soodusta eesti keele kasutamist. Suhtluskeel kodus, sõpradega, teenindusasutustes, ametiasutustes ja linnavalitsuses on ainult vene keel, eesti keelest ei saada aru. Vaba aja veetmise kohad ja noorte kultuuriüritused toimuvad kõik ainult vene keeles. Vene keel tõrjub ka koolis eesti keele suhtluskeelena välja. Muukeelsete laste emakeele mõju eesti keelele on keelekeskkonna tõttu väga tugev ja takistab eesti keele arengut (intervjuud 31.10.–02.11.2001).

Muukeelsete õpilaste osakaal klassis mõjutab Rootsi ja Taani uurijate hinnangul negatiivselt ka nende õpitulemusi ja integratsiooni (Moldenhawer 1995; Sjögren 1995). Seega võib täheldada Eestis samasuguse probleemi olemasolu nagu Taani ja Rootsi koolides, kus muukeelsed õpilased ei omanda tugevates segregatiivsetes piirkondades vajalikul tasemel kohalikku keelt, sest nad ei suhtle emakeelekõnelejatega ning muukeelsete õpilaste emakeel hakkab isegi mõnedes klassides suhtluskeele tasandil välja tõrjuma kooli õppekeelt (intervjuud eesti koolide direktorite ja õppealajuhatajatega Tallinnas, Maardus ja Narvas 1.10.–2.11.2001; Moldenhawer 1995; Sjögren 1995). Et tagada vajaliku keelekeskkonna säilimist ja muukeelsete õpilaste integratsiooni, kasutatakse Põhjamaades ulatuslikult hajutamisstrateegiat, mis tähendab, et muukeelsete õpilaste osakaal klassis peab jääma integratsiooni võimaldavatesse piiridesse, milleks on tavaliselt 10–15% õpilaste üldarvust sõltuvalt laste integratsioonimotivatsioonist ja keelekeskkonnast väljaspool kooli (Moldenhawer 1995). Ka Eestis järgitakse seda põhimõtet. Näiteks moodustavad nii Tallinnas, Tartus kui ka Valgas vene keelt kõnelevad õpilased 10–15% õpilaste üldarvust, mis jääb integratsiooni võimaldavatesse piiridesse ega lase muukeelsetel õpilastel klassis domineerida (intervjuud 31.10.2001–22.03.2002).

Kokkuvõtteks võib öelda, et keeleõppe tulemused sõltuvad keelekeskkonna mõjust ja muukeelsete õpilaste suhtlemisest omaealiste emakeelekõnelejatega, mitte keeleõppeprogrammist. Keelekümblusprogramm iseenesest ei saa tagada kakskeelsust ja integratsiooni, kui selleks puudub vajalik eesti keele õpet toetav keskkond. Eesti keele õpet toetavas keelekeskkonnas annab isegi osaline keelekümblus häid tulemusi ning muukeelsed õpilased integreeruvad juba õues liivakastis mängides. Segregatiivses piirkonnas on ainsaks lahenduseks Põhjamaade ja teiste Euroopa maade eeskujul integratsiooniklasside kasutamine, mis loob teise keele arenguks vajaliku keskkonna ning vastavalt intervjuudele ning Vihalemma (1999) uuringutele soodustab muukeelsete õpilaste sotsialisatsiooni. Kuid ka integratsiooniklassides ei tohi unustada, et muukeelsete õpilaste arv peab jääma integratsiooni võimaldavatesse piiridesse, sest muukeelsete õpilaste domineerimine võib põhjustada klassis õppekeele väljatõrjumist suhtlustasandil, pärssides nii emakeelse kui ka muukeelse õpilaste rühma eesti keele arengut.

Kirjandus

- Baker, C. 1995. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beebe, L. & H. Giles 1984. Accommodation theory: a discussion in terms of second language acquisition. – *International Journal of the Sociology of Language* 46 (1987), 5–32.
- Blackshire-Belay, C. 1993. Foreign workers' German: is it a pidgin? – F. Byrne & J. Holm (eds.), *Atlantic Meets Pacific: A Global View of Pidginization and Creolization*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 431–440.
- Cummins, J. 1995. The European School Model in relation to French Immersion Programs in Canada. – T. Skutnabb-Kangas (ed.), *Multilingualism for all*. Roskilde University, Denmark: Swets & Zeitlinger, 159–168.
- Ellis, R. 1992. Learning to communicate in the classroom: a study of two language learners. – *Studies in Second Language Acquisition* 14, 20–21.
- Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition*. – G. H. Widdowson (ed.), *Oxford Introduction to Language Study*. Oxford University Press.

- Elkind, D. & J. H. Flavell (eds.) 1969. *Studies in Cognitive Development. Essays in Honour of Jean Piaget*. Oxford University Press.
- Eurydice 2001. *Der Fremdsprachenunterricht ab den Schulen in Europa*. Eurydice. Brüssel: Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa.
- Harley, B. & M. Swain 1984. *The Interlanguage of Immersion Students and Its Implications for Second Language Teaching*. – A. Davis, C. Criper & A. Howatt (eds.), *Interlanguage*. Edingurgh University Press, 291–311.
- Harley, B., J. Cummins & M. Swain 1990. *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge University Press.
- Hausenberg, A.-R. & M. Rannut 2001. Tallinna Pedagoogikaülikooli eesti keele kui võõrkeele sisseastumiseksamite uuring. Käsikiri.
- Lyster, R. 1999. *Sociolinguistic Competence of Immersion Students. Language Acquisition at Kindergarten and School*. Publ. 2. Vasa universitet. Fortbildningscentralen, 99–102.
- Mesthrie, R., J. Swann, A. Deumert & W. L. Leap 2000. *Introducing Sociolinguistics*. Edingurgh Univerisity Press.
- Moldenhawer, B. 1995. *The Ethnic Minority Group of Turkish and Kurdish Origin: Schooling Strategies and Structural Integration*. –J: Hjarnø (ed.), *Multiculturalism in the Nordic Societies: ThemaNord 1995*: 516, 274–286.
- Ogbu, J. 1987. *Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation*.
- Oksaar, E. 1992a. *Mehrsprachigkeit bei Kindern – eine Chance, kein Hindernis*. Aurich: Oostfreeske Taal i.V. (25.4.1992).
- Oksaar, E. 1992b. *Sprache und Gesellschaft*. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus.
- Oksaar, E. 1998. *Mitmekeelsus, mitmekultuurilisus ja kultuuridevaheline suhtlemine*. – M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar ja M. Pavelson (toim), *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. Tartu: Projekti mitte-eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonnas väljaanne (VERA II), 69–80.
- Pajupuu, H. 2000. *Kuidas kohaneda võõras kultuuris?* Tallinn: TEA.
- Peirce, B. 1995. *Social identity, investment, and language learning*. – TESOL Quarterly 29, 9–31.
- Rannut, Ü. 2001a. *Varane keelekümblus, eesti keel kui teine keel ja muukeelne laps eesti koolis. Teooria ja praktika*. TPÜ magistritöö.
- Rannut, Ü. 2002. *Muukeelsete õpilaste integratsioon multikultuurises keskkonnas. Uurimus ja käsiraamat iseseisvaks probleemilahenduseks muukeelsete õpilastega töötavale õpetajale*. Tallinn: MEIS-projekt.

- Schumann, J. 1978. The Pidginization Process: A Model for Second Language acquisition. Newbury House.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. – *International Review of Applied Linguistics* 10, 209–231.
- Shrum, J. & E. W. Glisan 1994. *Teacher's Handbook. Contextualized Language Instruction*. Boston/Massachusetts.
- Sjögren, A. 1995. Minority Children in Majority Schools. – J. Hjärne (ed.), *Multiculturalism in the Nordic Societies: ThemaNord 1995*: 516, 314–321.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki.
- Vihalemm, T. 1999. Vene noorte sotsialiseerumise võimalikud teed: eesti koolis õppivate vene laste näide. <http://www.jogevamv.ee/vihalemm.htm>.

Vestlusõpikute metoodilised võimalused

Malle Rüütli

Tartu Ülikool

Vene õppekeele kooli eesti keele 10. klassi vestlusõpiku käsikiri ja 12. klassi vestlusõpik on kaasaegset keeleõppestrateegiat arvestavad õpikud, mis aitavad kaasa keeleõppemetoodikas valitseva põhisuuna – suhtluspädevuse kujundamisele peamistes kõnesfäärides. Vestlusõpikute metoodiline strateegia arvestab õpilaste kõnevajadusi ja toetab nende soovi omandada suhtlemisoskus õpikute vahendusel. Kommunikatiivne meetod on eelkõige probleemide arutamine ja loov tegutsemine, mis osutub tõhusamaks, kui kasutatakse materjale, mis võimaldavad õpilastel täita arukaid ja rahulolu pakkuvaid ülesandeid. Selleks tuleks luua abistav, toetav ja julgustav emotsionaalne õhkkond, mis eeldab entusiastlikku õpetajat, kes rakendab erinevaid õpetamis- ja õppimisvõtteid. Kui õppur tunneb end osalisena igas tegevuses, siis suureneb tema eneseusaldus ja enesehinnang ning sellest lähtuvalt ka julgus väljendada end õpitavas keeles. See on õppurikeskse keeleõpetuse jaoks oluline tingimus.

Õpikud on üles ehitatud tsükliliselt. Tsüklilise ülesehitusega õpikute tuntud autoriteks on Kiira Allikmets ja Antidea Metsa. Õpikute koostamisel olemegi lähtunud oma õpetajate kommunikatiivsete õpikute struktuurist ja metoodilisest strateegiast. Tsükkel koosneb viiest õppetunnist–teemast ja moodustab metoodilise terviku. Tsükli igal tunnil on oma metoodiline funktsioon, mille määramisel arvestatakse kõnetegevuse liikide kujundamise vajadust vastavalt tsükli lõppeesmärgile. Õppetundide ülesehituses lähtutakse suhtluspädevuse loogikast ja nende kujundamise astmelisusest.

Kommunikatiivse keeleõpetuse eesmärgiks ei ole üksnes õppurite pädevuse kujundamine kõikides osaoskustes, vaid ka õppurite ettevalmistus teatud sotsiaalsete ülesannete lahendamiseks reaalses situatsioonides. Selleks võib olla telefonikõne ametiasutusse, osavõtt diskussioonist või muu sellelaadne metoodiline võte. Tegelikus elus ettetulevate situatsioonide loomine

õnnestub kõige paremini ühisõppe strateegiat kasutades. Lähtudes ühisõppe teooriast (Richardson 1996, Johnson & Johnson 1989), võib väita, et ühisõpe:

- tõhustab ja mitmekesistab õpitegevust;
- tõstab õpimotivatsiooni;
- soodustab sotsiaalsete oskuste õpetamist;
- võimaldab teadmiste vahetamist õppurite vahel;
- süvendab positiivset suhtumist keeleõppesse;
- tõstab enesehinnangut.

Ühisõpe kätkeb endas õppurite omavahelise suhtluse arendamist – interaktsiooni. See on ühtlasi kommunikatiivse õppetöö võtmesõnaks. On tähtis, et õppur tunneks vajadust rääkida, oma arvamust avaldada, oma seisukohta kaitsta, mingit teavet edastada. Vestlusõpikute autorid on neid põhimõtteid järginud. Kommunikatiivse keeleõppe üheks eesmärgiks on aidata õppuritel kujundada sotsiaalseid oskusi, sealhulgas koostööoskusi, mis arenevad kõige paremini looval koostegutsemisel. Seda võimaldavad eelkõige paaris- ja rühmatööl põhinevad ülesanded. Eespool nimetatud õpikud pakuvad sellelaadseid ülesandeid rohkesti. Kõige lihtsamini korraldatavaks õppetöö võtteks on paaristöö. Õppureid innustab enesest kõnelemine, seega on sobivaks võtteks intervjuuvormis vestlus, mida saab erinevalt korraldada.

(1) Teema “Mälestusi suvest” (12. klass). Millega teile meeldib tegelda? Intervjueerige oma kaaslast ja täitke vastuste põhjal tabel.

Nimi

Tegevusala

Koht

Kestus (min/t)

Sagedus (päev, nädal, kuu)

Kellega koos?

Kuidas hindate oma oskusi?

1...2 – algaja

3...4 – keskmine

5 – osav

(2) Teema “Edukus on moes” (10. klass). Teie kooli ajalehe reporter soovib teada:

- mis on teil aidanud edukas olla;
- missuguseid isikuomadusi peaksite endas arendama, et tulevikus edukas olla;
- missugustest isikuomadustest peaksite vabanema.

(3) Teema “Tunne iseennast” (12. klass). Te töötate suvereporteerina noortejakirja juures. Intervjueerige üht kuulsat noort inimest.

Teema raames “Tehke oma elust meistriteos” (12. klass) on esitatud intervjuu noore eduka pankuriga. Sellelaadne intervjuu võiks inspireerida küsitlema ka teiste elualade inimesi. Eespool loetletud ülesannete läbiviimisel võib kasutada ka kolmeastmelist intervjuud, kus õppurid intervjueerivad üksteist mingil teemal. Neljaliikmelises rühmas võib tegevus kulgeda järgmiselt (vt ka joonis 1):

- 1) N1 intervjueerib N2 ja samal ajal N3 intervjueerib N4;
- 2) pärast rollide vahetust N2 intervjueerib N1 ja N4 intervjueerib N3;
- 3) järgneb kokkuvõtte intervjueeritavate vastustest.

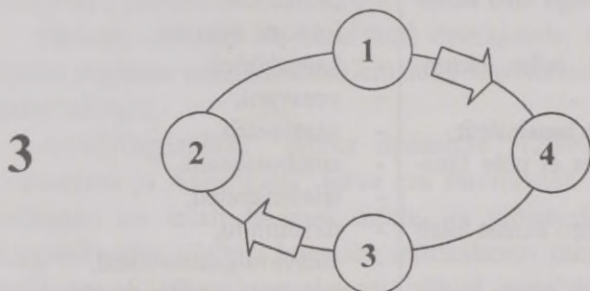
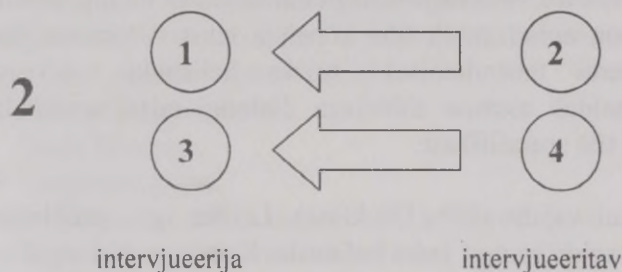
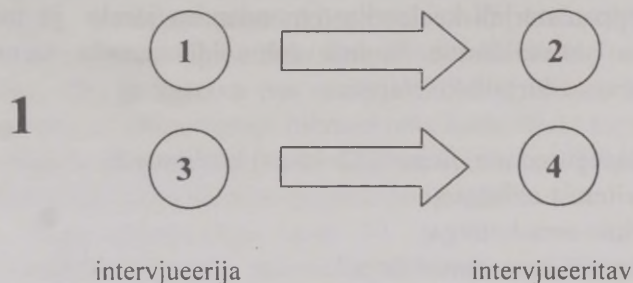
Mainitud töövõtet võib kasutada ka:

- enne uue teema käsitlemist, selgitamaks, mida õppur tahaks selle teema kohta teada saada ning mida ta juba teab;
- oma seisukohtades väljendamiseks;
- koduste tööde kontrollimisel.

(4) Teema “Meie aeg” (10. klass). Kui saaksite ajaloos tagasi minna, siis kuhu läheksite? Millise ajajärgu valiksite?

Võib kasutada ka grüpiintervjuud, kus 3–4liikmeliste grüppide liikmed püüavad õpetaja poolt tõstatatud küsimustele–probleemidele vastuseid leida, kusjuures iga õppurit intervjueeritakse teiste poolt mõne minuti jooksul.

Joonis 1. Kolmeastmeline intervjuu neljaliikmelises rühmas.



Vaheldust pakub nn spontaanne paaristöö, mille käigus liiguvad õpilased ruumis vabalt ringi. Peale õpetaja ütlust “Stopp!” peatatakse. Paarid moodustatakse teineteise lähedal seisvatest õppuritest. Seejärel esitab õpetaja küsimuse ning probleemi arutatakse paardes.

Niisuguste ülesannete läbiviimiseks sobivad õpiku iga teema alguses olevad küsimused, mis juhatavad õppureid uue teema probleemistikku – seega motiveeriva etapi käigus, kus tekitatakse vajadus uue õppematerjali keelendite omandamise järele ja toimub n-õ teema lahtirääkimine. Samuti võib neid kasutada teema kinnistamiseks enne kirjalikku etappi.

(5) Teema “Niisugused me oleme”(12. klass) küsimused:

- missugust riidetust eelistate;
- kuhu pöörduate oma murega;
- kuidas saate läbi oma vanematega?

Dialog on väga pika traditsiooniga õppetegevus. 10. ja 12. klassi õpikud sisaldavad nii valikväljenditega dialoogi kui ka lõpetamata dialooge, kus on antud ainult ühe kõneleja tekst. Ülesanne, kus teatud probleemi lahendamiseks tuleks helistada sobivasse asutusse, võimaldab asutuse töötajaga dialoogi edasi arendada, vestelda nende töö spetsiifikast.

(6) Teema “Kui vajate abi” (12. klass). Leidke iga probleemi lahendamiseks sobiv asutus, kuhu helistada. Koostage dialoogid.

<ul style="list-style-type: none"> - teil on kiiresti vaja oma korterisse minna; - soovite saada infot Norra sõidu kohta, - tahate eeltellida bussipiletit; - teie maja juures ei põle tänavavalgustus; - vastasmaja korteri aknast tuleb suitsu; - soovite helistada teises linnas elavale sõbrale, kuid olete numברי ära kaotanud; - soovite täpsustada teid huvitava teenindusasutuse numbrit. 	<ul style="list-style-type: none"> - postkontor, - lukkude avamine, - kaugekõned, - veeavarii, - gaasiavarii, - autobussijaam, - telefoniteated, - turismiinfo, - tänavavalgustusrikked, - tuletõrje- ja päästeteenistus
--	--

Intervjuud ja dialoogid võiksid olla rollimängu ettevalmistavaks tegevuseks. Rühmas õppimist saab korraldada mitmeti. Töö organiseerimisel võib kasutada siksak- ehk mosaiikmeetodit, mille käigus moodustatakse kõigepealt n-ö kodurühmad, seejärel ekspertrühmad. Iga rühm saab kindla ülesande, probleem arutatakse läbi ja vastava osa materjal tehakse hästi selgeks. Seejärel pöörduvad ekspertgrupi liikmed oma kodurühma tagasi ülesandega edastada ekspertgruppides omandatud materjal. Kirjalikuks väljundiks võiks olla mistahes projekti koostamine.

Vene õppekeeleaga kooli 10. ja 12. klassi õpikud pakuvad võimalusi mitmete aktiivsete töövõtete rakendamiseks. Õpetähtsuste lõputunnid võimaldavad õpilastel näidata loovust, seda eelkõige osalemisega diskussioonides ja väitlustes.

Diskussioon annab õppuritele võimaluse teema üle mõelda ja välja öelda oma arvamuse. Teema peaks olema motiveeritud ja tegevusel peaks olema eesmärk:

- lahendada probleem;
- anda hinnang;
- langetada otsus.

Kui diskussioonil esitavad kõik osalised oma seisukohti, siis väitluses moodustatakse kaks rühma, kus mõlemad rühmad esitavad oma seisukohti kordamööda, põhjendavad nende õigsust ning esitavad vastaspoolele küsimusi.

Õpikute autorid on tänulikud õpetajatele, kes on 12. klassi õpiku mitmete teemade käsitlemiseks soovitanud erinevaid meetodilisi võtteid.

Artiklikogumikus "Abiks õpetajale" (2000) pakuvad Diana Joassoone ja Anne Luts terve rea huvitavaid töövõtteid. Üheks selliseks on laialt levinud mõtte- ja mõisteskeemi koostamine. Lugemiseelse võttena laiendab mõtteskeem mitte ainult sõnavara, vaid annab võimaluse skeemi põhjal paaristööd organiseerida. Vestluspartneritel on võimalus skeeme omavahel võrrelda, teha järeldusi erinevuste kohta. Kolmandaks skeemiks nimetatud väljaandes tuuakse nii lugemiseelse kui lugemisjärgse võttena arutlusskeem. Peale selle, et arutlusskeem annab võimaluse arvamuste väljendamiseks nii kõnes kui kirjas, võimaldab skeem kõikide õpilaste osalemist diskussioonis.

12. klassi õpiku teema juurde "Igaühel on oma tervisekarjäär" on Elle Sõrmus (2000) koostanud väga sobivad testid nii loetu ja kuuldu mõistmiseks kui ka sõnavara, kirjutamis- ja rääkimisoskuse kontrollimiseks.

Oleme arvestanud, et vestlusõpik täidab eesmärgi juhul, kui ta:

- vastab õpilaste kognitiivsetele ja kommunikatiivsetele vajadustele;
- teeb õppurist õppeprotsessi aktiivse kaasosalise;
- annab õpetajatele võimalusi erinevate metoodiliste võtete kasutamiseks.

Kirjandus

- Joassoone, D., A. Luts 2000. Publitsistlike tekstide kasutamine usuteema käsitlemisel. – Ü. Türk (toim), Eesti keele kui teise keele õpetamine. (Artiklite kogumik II). Tallinn, 24–32.
- Johnson, D. W & R. Johnson 1989. Cooperation and Competition. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kostabi, L. (ref) 1992. Kommunikatiivne meetod kaasaegses keeleõppes. – *Lingua* 5, 3–10; 6, 3–8.
- Metsa, A. 1985. Kommunikatiivsete vene keele õpikute metoodiline strateegia. – *Nõukogude Kool* 1, 28–32.
- Richardson, J., 1996. Leading the way to the cooperative school. School team innovator. December 1996/January 1997, 2–6.
- Sheils, J. 1993. Communication in the Modern Languages Classroom. Council of Europe.
- Sõrmus, E. 2000. Näidisteste 12. klassi eesti keele vestlusõpiku juurde. – Ü. Türk (toim), Eesti keele kui teise keele õpetamine. (Artiklite kogumik II). Tallinn.

Use of initial Estonian and English verb forms by a bilingual child

Tiiu Salasoo

*Co-ordinator of Estonian Studies,
Council of Estonian Societies in Australia*

1. Background

Language development of a bilingual boy growing up in Australia, Aksel, has been studied for the purpose of comparing it with that of acquirers of Estonian as the first language. This paper examines in general terms the comparative use of Estonian and English by this child and, more specifically, attempts to trace the developmental sequence in his initial marking of verbs.

2. Method

Spontaneous speech data has been collected of Aksel between the ages of 2;9;5 and 4;0;12 for over 15 months in 25 recordings totalling 383 minutes, and, in addition, from 6 occasions of his mother's observation. His main conversation partner at most of the recording sessions was his mother, who spoke in Estonian. At 7 sessions his father also contributed in English.

Transcripts of 14 recordings and of the 6 occasions of mother's observation have been fully analysed by classifying all the words the child used both in Estonian and in English, according to word type, noting whether they were spontaneously offered or repeated after the conversation partner. The form of each uttered word and its correspondence with the form expected in adult speech (which was deduced from context) was determined, and all the analysed word forms were entered into a recording lexicon, noting also the utterances in which a particular word form occurred.

In verbs, use of each of the 3 past tense markers (*-i*, *-s* and *-is*) has been examined separately, since differences in their emergence were indicated in monolingual studies (Salasoo 1996b). As prior to

actually marking past tense, identification of the appropriate stem appears to be necessary (Salasoo 1996a), the speech data was also examined for the likely use of the *ma*-infinitive or isomorphic stem allomorphs both without (something that would never occur in adult language) and together with their past-markings.

Transcribed texts of the other 11 recordings have been analysed in less detail, by scanning for specific verb forms in order to obtain confirmation or otherwise of a particular form becoming more prevalent in use or having been acquired.

2.1. Acquisition criteria

Five criteria (Salasoo 1996a) have been used for deciding whether acquisition of a particular morphological marker has occurred. The most important of the criteria are **morphological and lexical variation** (i.e. one stem occurring with various markers and one marker with various stems, respectively) and **grammatical harmony** (i.e. the marked form is used to express the same grammatical concept as it is used for in the target language). Occurrence of a form soon after its **use by the adult**, as well as suspected **formulaic** forms were examined for other evidence confirming acquisition. Establishing that all these criteria (especially the latter two) were met for a particular form, was extremely difficult, as forms of one kind usually occurred only in small numbers at any one time, and also because many of the markings did not seem to have a clear cut sharp point of acquisition. Lexical variation was particularly difficult to determine for English forms, since there were so few of them.

Acquisition of a specific marking was assumed as having been completed by the time (shown by the child's age) after which no more forms occurred that were marked differently from the expected marking.

3. Comparative use of Estonian and English

Although in most of the analysed recordings of Aksel his conversations were with his Estonian-speaking mother, there were also

some recordings where his father was using English. Table 1 provides an overview of Aksel's language choice over the observation period and according to the conversation partner.

Aksel's initial 2 recordings: one with his English-speaking father and the other with his Estonian-speaking mother, may be compared, since not much development could have taken place during the 2-day interval between the recordings. These two recordings indicate that the child already at the age of **2 years and 9 months** seems to have been able to **discriminate between the two languages** and to choose the language to be used according to his conversation partner, as only 34% of the word forms used by him were in Estonian when he was talking with his father, whereas with his mother, 2 days later, 76% of the forms were in Estonian.

C. Pye reports (1992: 75–86) that even younger children aged from 1;6–2;0 realized that they were hearing two languages and could effectively ignore one of them. P. Juszyck (1997) has talked about infants' language discrimination at the age of 9 months.

Table 1. Proportion of Estonian word forms in some recordings of Aksel.

Age	Conversation partner's language	Total No. of forms & (times used)	Estonian forms %
2; 9; 5	English	91 (169)	34.1
2; 9; 7	Estonian	67 (148)	76.1
2; 9;19	Estonian	117 (214)	82.9
2;10;18	Estonian	232 (679)	83.6
2;10;28	Estonian	72 (139)	87.5
2;11;14	Estonian	124 (368)	96.0
2;11;18	Estonian	61 (130)	96.8
3; 0;19	English	59 (147)	11.9
3; 4;23	Estonian	63 (140)	98.4
3; 6; 0	Estonian	179 (656)	99.6
4; 0;12	Estonian initially, later English	220 (708)	70.9

An even more distinct difference was seen 2 months later, comparing the recordings at the ages of 2;11;18 and 3;0;19, when his dialogue with his mother consisted almost entirely (96.8% word

forms) of Estonian, yet with his father contained only about 12% Estonian word forms.

As the conversations with an Estonian-speaking partner continued over time, the proportion of Estonian word stems increased in 9 months from 76.1% to 99.6%. This does not necessarily mean that the child was in his everyday life using more Estonian than English, or that his development in English was slower or less than in Estonian – it only indicates that he was getting better at selecting the appropriate language for use. The last recording in which 71% of Aksel's forms were in Estonian, as he took turns to talk with both his mother and father, reinforces this view.

4. Mixing of languages

Comparison of the initial two recordings from the ages of 2;9;5 and 2;9;7 (in Table 2), indicates that even though about half of the utterances were entirely in English in conversation with the English-speaking partner (51%), and in Estonian with the Estonian-speaking partner (42%), 11% of the utterances in the conversation with the English-speaking partner and 18% with the Estonian-speaking partner were composed of words in the two languages, as demonstrated at 2;9;5 (NB: * before a word = unadultlike use of a form, * after a word = mispronounced, with conventional pronunciation given in brackets):

- (1) Aksel: *nii *vei* EAT MINE aikaano**
 so can eat mine avacado
 '(1) can eat my avacado like that'

and at 2;9;7:

- (2) Aksel: *au, TIS* seda, seda PUS* seda en* (ei) nääe* (näe)*
 auch, this this.PART.SING this push this not see
 'Auch, push this, this cannot be seen.'

Table 2. Use of English and Estonian in Aksel's initial two recordings.

Age	2;9;5		2;9;7	
Partner's language	English		Estonian	
Utterances	1-Word No. (%)	Multiword No. (%)	1-Word No. (%)	Multiword No. (%)
All in Estonian	17 (18.5)	10 (10.9)	15 (20.3)	16 (21.6)
All in English	29 (31.5)	18 (19.6)	5 (6.8)	18 (24.3)
"Mixed" Est & Engl	-	10 (10.9)	-	13 (17.6)
Incomprehensible	4 (4.3)	4 (4.3)	-	7 (9.5)

Apart from the hybrid term *maiin*, used for about 2 months for the singular 1st person (discussed in Salasoo 1997b, 1998), there were hardly any instances of attaching the grammatical marker of one language to the stem carrying lexical meaning of the other language.

Some **influence of English grammar** on an Estonian expression was apparent at 2;11;14 in:

- (3) Aksel: ei, *ma (mulle) ei meedi* (meeldi) kaabalong* (kaubarong)
 no, I.1st./SING.NOM not like.STEM goods-train
 'No, I do not like goods-train'

which he in the same conversation later self-corrected to:

- (4) Aksel: mulle *meedi* (meeldib) *seda (see) MAH (= MY?) uks kinni
 seal
 me.1st.SING.ALLAT like.STEM this mah (= my?) door closed
 there
 'I like this my door closed there.'

Although "**mixed**" utterances mainly seemed to occur **when the child did not know the term for a particular concept** in the language which he happened to be using, quite often he seemed to be **stimulated by sound** while engaged in a kind of word-play or

advanced babble. This was demonstrated at the age of 3;4;14 when he was with his father and was playing with some missile, switching from English to Estonian:

- (5) Aksel: *dzhszhzh* (laughs) IT'S COMMIN* , IT'S COMMIN* ,
 IT'S COMMIN* , IT'S COMMIN* , IT'S COMMIN* ,
 IT'S COMMIN* , *kamina* , *kamina* , *kamina*
dzhszhzh , it's coming , it's coming , it's coming , it's coming , it's
 coming , it's coming , fireplace's , fireplace's , fireplace's

When Aksel was older, there were few instances of **code switching within a word form**, e.g. at 4;0;12:

- (6) Aksel: *aga kus on need suured WHEELid?*
 but where are these big wheels?

5. Diversity

From the beginning of the observation Aksel's vocabulary was very diverse, including representatives from **almost all word classes**. The child used verbs, the copula, nouns, pronouns, adjectives, adverbs, exclamations, negation and affirmation in both languages, as well as articles, questions and prepositions in English, and proper names and the conjunction *ja* ('and') in Estonian.

Although the proportion of words belonging to a particular word class varied from one recording session to the other, the nouns constituted the largest class, followed by verbs and pronouns, and by adverbs and adjectives in lesser numbers.

The **majority of stems and forms appeared to occur spontaneously**, and only a very small proportion of the forms were produced as immediate repetitions of adult utterings, e.g. even at the first recording session when the child was aged 2;9;5, only 7 out of the 169 words used were repeated.

6. Verb usage

Although the number of types of verb forms used increased with time in both languages, altogether **fewer marked forms were produced in English than in Estonian**. This may be seen even in Figure 1, which includes Aksel's every initial attempt to make some kind of distinction between verb forms in his recordings, including use of copular forms, auxiliaries and particles – 20 in English and 28 in Estonian.

All these attempts provide a good example of the child's efforts to discover his own idiosyncratic solutions for each language.

6.1. Unmarked verb forms

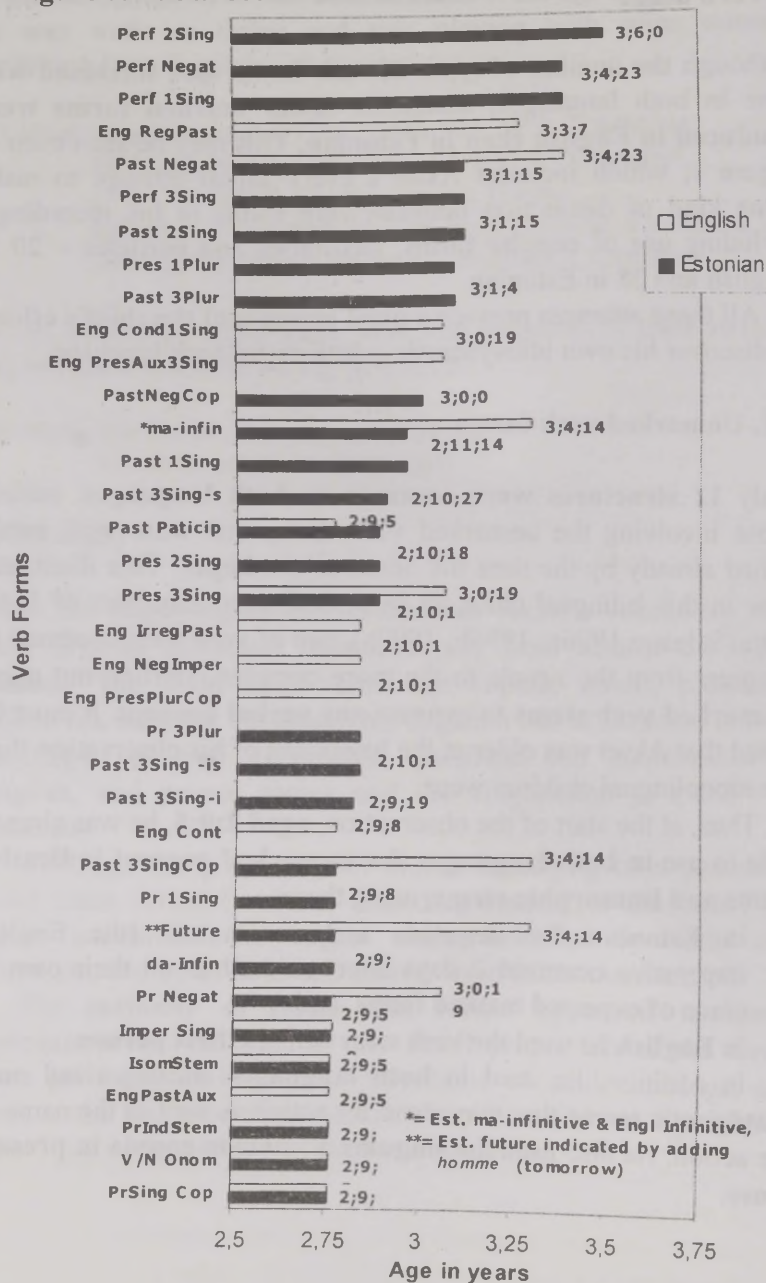
Only **12 structures were common to both languages**, mainly those involving the unmarked verb roots, that were well established already by the time the observations began. This illustrates how in this bilingual child, as in monolingual acquirers of Estonian (Salasoo 1996a, 1996b, 1997a), use of verb forms seemed to progress from the simple to the more complex, starting out using **unmarked verb stems to express any verbal concept**. It must be noted that Aksel was older at the beginning of his observation than the monolingual children were.

Thus, at the start of the observation, **aged 2;9;5**, he was already able to use **in both languages the unmarked present indicative stems and isomorphic stems**, using these:

- in **Estonian** for **negation** and **commands** (the English imperative occurred 2 days later) as well as on their own in place of expected marked forms, and
- in **English** he used the verb stem with the **first person**.

In addition, he used in **both languages** uncategorized **onomatopoeic terms** that may stand for action as well as the name of the action. He also used the **singular 3rd person copula in present tense**.

Figure 1. Initial occurrence of Aksel's verb forms.



Thus, Aksel used **unmarked forms in in each language for 6 different grammatical purposes, 4 of which applied to both languages**. It is not possible to determine just whether and exactly when he had acquired these forms, but since he did not seem to err in their use later on, most of the nonformulaic forms had been probably acquired easily (as were those of the monolingual subjects, Salasoo 1997a).

6.2. Marking of verbs

Very soon Aksel began to make finer distinctions in his use of verbs and to indicate this by marking.

6.2.1. Acquisition hypothesis

My hypothesis about the **acquisition of tense markings preceding person markings of verbs** is based partly on the evolving ideas of Manfred Pienemann (1985–1998), who proposed an implicational hierarchy of sentence processing, whereby structures are acquired in the sequence of their psychological complexity and their acquisition is dependent on the progressive development of processing prerequisites, i.e. that the devices acquired at one stage are necessary for the development of the following stage.

To produce a particular structure, grammatical information needs to be used. The proposed hierarchy of processing complexity for transferring abstract grammatical information within a sentence has been proposed as follows:

1. At first, there is no transfer of information between sentence constituents.
2. As development progresses, this is followed by information transfer between salient end points of a sentence or within constituents themselves, and thereafter
3. by information transfer from constituent to end point of a sentence,
4. lastly, by transfer of information between constituents.

According to Kaplan and Bresnan (1982), the tense of a sentence, is a piece of information which is given in the lexical entry of particular verb forms. Thus the processing of tense marking in the verb would not require any external transfer of grammatical information, since this information is local to the item in which the morphological process occurs. Acquisition of tense marking therefore depends primarily on the correct lexical entry.

Subject-verb agreement, in contrast, does involve creation of grammatical information during processing and subsequent transfer of that between separate constituents, the verb and the pronoun or noun, which is definitely a more complex procedure, and thus **would occur later**.

For similar reasons, the marking of **the infinitives** and the **past participle** appears to involve also only one constituent, and thus is expected to occur **earlier than person marking**.

6.2.2. The markers

Aksel's use of verb markings both in Estonian and English may be traced for individual markers in Table 3 and chronologically in Table 4 (at the end), that gives a history of Aksel's verb marking by age. In these tables a distinction has been made between the times when a particular marking seemed to be contextually expected, when it actually occurred first and when it could be said to have become established or acquired.

Table 3 indicates that during the observation Aksel used **in Estonian 11 suffixal markers to mark 4 types of verb roots to express 19 grammatical concepts**:

- all 3 past tense markings: *-i*, *-is*, and *-s* (as well as the latter two converted before person markings to *-si*) and *-ma* to mark the *ma*-infinitive or isomorphic stems,
- the person markings for both the singular and plural of the 1st person (*-n* and *-m* and the 3rd person (*-b*, *-vad* and *-d*), and for the singular of the 2nd person (*-d*) to mark the present indicative or past marked stems,
- *-da* and *-nud* to mark their specific stems to produce the *da*-infinitive and the past participle.

Table 3. Initial occurrence and assumed acquisition of Aksel's verb markings.

Form	Age expected	Age appeared first	Age assumed acquired	Acquisit. period (mths)
in ESTONIAN				
Present negative	2; 9; 5	2; 9; 5	2; 10; 27	1.7
* <i>ma</i> -infinitive stem+ <i>i</i>	2; 9; 7	2; 9; 8	2; 11; 10	2.1
- <i>i</i> Past 3rd singular	2; 9; 7	2; 9; 8 (r) oli 2; 9; 19 others	2; 11; 14 2; 11; 10	2.2 1.7
* <i>ma</i> -infinitive stem+ <i>i</i> (without pers. markers)	n.a.	*2; 9; 7	*3; 4; 23#	7.5@
* <i>ma</i> -infinitive stem+ <i>is/si</i>	2; 10; 1	2; 10; 1	2; 11; 14	1.4
- <i>is</i> Past 3rd singular	2; 10; 1	2; 10; 1	*3; 3; 7/ 3; 4; 23	5.2/6.7
* <i>ma</i> -infinitive stem+ <i>is/si</i> (without pers. markers)	n.a.	*3; 3; 7	*3; 6; 0#	2.8@
* <i>ma</i> -infinitive stem+ <i>s/si</i>	2; 10; 24	*2; 10; 24/ 2; 10; 27	2; 10; 27/ 3; 6; 0?	0.1/7.1?
- <i>s</i> Past 3rd singular	2; 10; 24	2; 10; 27	2; 10; 27/ 3; 6; 0	Immed./ 7.1?
* <i>ma</i> -infinitive stem+ <i>s/si</i> (without pers. markers)	n.a.	*2; 10; 1/ *2; 10; 24	*3; 2; 24#	4.0–4.8@
1st person singular (- <i>n</i>) - Present	2; 9; 8	2; 9; 8	3; 4; 23/ 4; 0; 12	7.5/15.1

Form	Age expected	Age appeared first	Age assumed acquired	Acquisit. period (mths)
- Past	2;10;24	2;11;14	NA 4;0;12+	12.9+
Present 3rd person singular (-b)	2; 9; 5	*2;10;1/ 2;10;18	4;0;12	13.8/14.4
2nd pers. singular (-d) - Present	2;10; 1	2;10;18	3;3;7	4.6
- Past	3; 1;15	3; 1;15	NA4;0;12 +	10.9+
3rd person plural - Present (-vad)	2; 9; 7	2;10;1/2;10;18	4; 0;12	13.8/14.4
- Past (-d)	3; 1; 4	3;1; 4- 3;4;23	3;4;23/ NA4;0;12 +	3.6/11.3+
1st pers. plural (-me) - Present	3; 1; 4	3; 1; 4	3;6;0	4.9
- Past	3; 4;23	Nil	Nil	?
<i>da</i> -infinitive	2; 9; 7	2; 9;7	3; 3;7	6.0
<i>ma</i> -infinitive	2; 9; 8?	2;9;8F?/ 2;11;14 (r)	2;11;14/ 3; 4;23	Imm./5.3
<i>nud</i> -Past Participle as: - Past negat. copula	2;10;18 3; 0; 0	2;10;18 3;0;0 (r)	2;10;18 3; 4;23	Immediate 4.8
- Past negative	2;11; 4	3;1;15	3; 1;15	Immediate
- Perfect 3rd sing	2;11;18	3; 1;15	3; 4;23	3.3
- Perfect 2nd sing	3; 4;23	3; 6; 0	3; 6; 0?	Immediate

Form	Age expected	Age appeared first	Age assumed acquired	Acquisit. period (mths)
- Perfect 1st sing	2;10;18	3; 4;23	NA 4;0;12+	7.3+
- Perfect negative	3; 4;23	3; 4;23	3; 4;23	Immediate
- Pluperfect 1st plur	3; 4;23	Nil	Nil	?
in ENGLISH				
Irreg. past participle (-n)	2; 9; 5F?	2; 9; 5 F?	2;10; 1?	0.9?
Continuous (-ing)	2; 9; 8	2; 9; 8	2; 9; 8	Immediate
Irregular Past	2;10; 1	2;10; 1	2;10; 1	Immediate
Negative imperative	2;10; 1	2;10; 1	2;10; 1	Immed?
Pres. 3rd singular (-s)	2; 9; 8	3; 0;19	4; 0;12	11.8
Regular Past (-ed)	2;10;24	3; 3; 7	3; 3; 7?	Immed?
Conditional Present	3; 0;19	3; 0;19	3; 0;19?	Immed?
negative	3; 0;19	3; 0;19	3; 0;19?	Immed?
Future	3; 4;14	3; 4;14	3; 4;14 ?	Immed?
Infinitive	2;10;18	3; 4;14	3; 4;14	Immed?

* before a form = does not occur in adult speech; # = last observed occurrence; @ period of use; (r) = repeated after adult; F? = suspected formula; + = acquisition was not assumed by last observation period; NA = not acquired

The 2nd person plural marker *-te* was the only person marker not used – probably there was not much call for that person.

Negation was expressed by prefacing the present indicative stem or the past participle with *ei*.

In English Aksel used 4 suffixal markers to mark the present indicative or isomorphic verb root with: *-ing* to produce the continuous form, *-s* to indicate the 3rd person singular, *-ed* to

form the regular past and most past participles, and *-n* to mark some irregular past participles.

He also used the English **irregular forms** for past tense and the past participle (as perfect), the infinitive (prefaced by 'to'), the present negative and the negative imperative (with the particle 'not'), as well as indicating the conditional and future with the help of **auxiliaries** – altogether expressing **10 grammatical concepts in English**, against the 19 in Estonian.

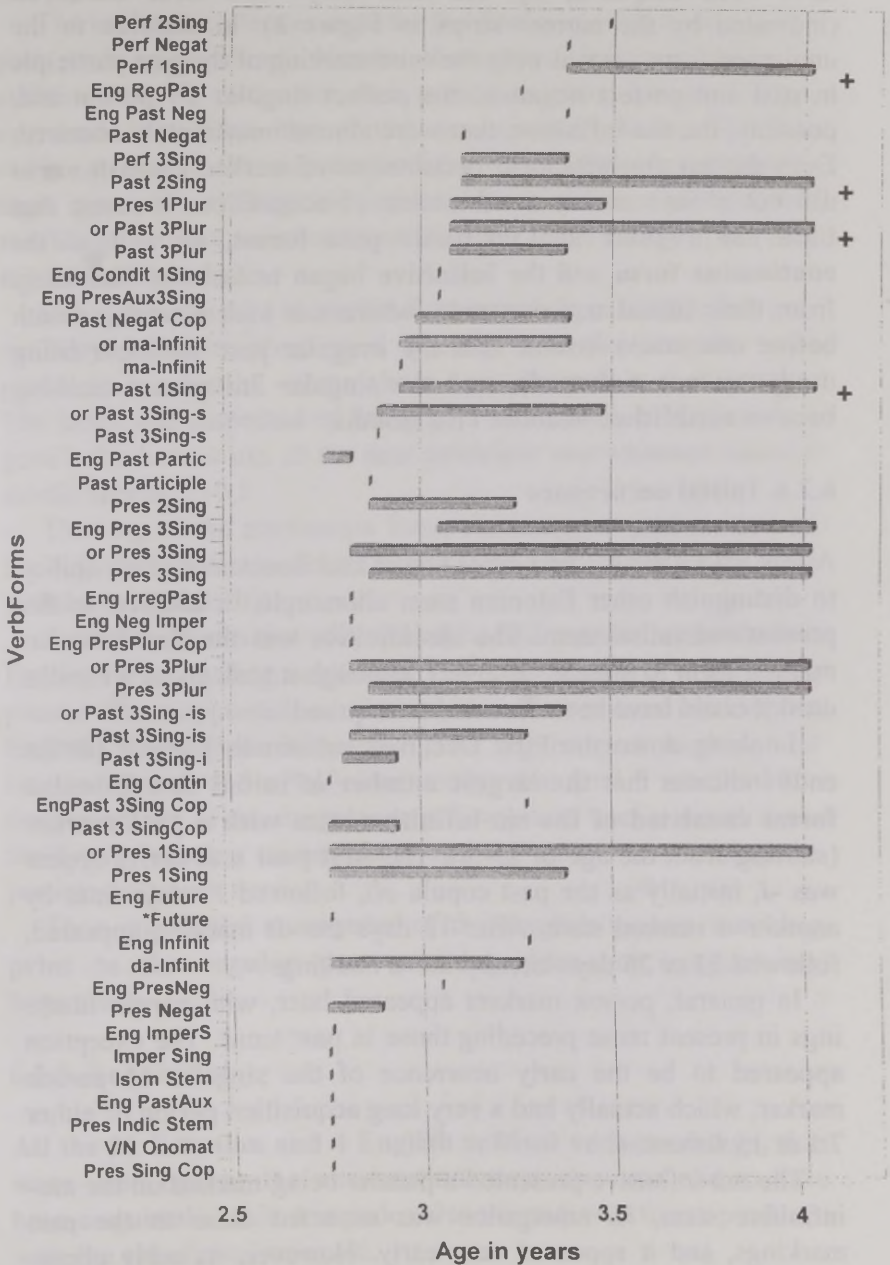
Although **some marking morphemes were isomorphic**, i.e. of identical form, e.g. the *-n* (marking both the singular 1st person in Estonian and some past participles in English), the *-s* (one of the past markers in Estonian and the singular 3rd person marker in English), and *-d* (marking the present tense singular 2nd person as well as the past tense plural 3rd person in Estonian), Aksel did not display any confusion in their use.

6.2.3. Acquisition periods

Figure 2 shows the age at which the child first used a particular marking or structure and when he was assumed to have acquired it. The 7 forms about the acquisition time of which there was some uncertainty, are displayed twice.

In contrast to some observed monolingual acquirers of Estonian who began to use a verb marking appropriately almost immediately after its initial appearance (Salasoo, 1995, 1996a, 1996b, 1997a), it seems that in this **bilingual child establishment of marking on Estonian verb stems** is a **long drawn out process**, its length varying from verb to verb and marking to marking. For some verbs a particular marking seemed to have been acquired when it was initially seen, whereas for others there was no evidence of acquisition having occurred even by the end of the observation. Such forms have been indicated with a plus sign (+) in Figure 2. Thus one cannot talk of an acquisition point, but rather of a **period of acquisition** ranging from 0 to over 15 months, during which there was mixed use of appropriately marked forms together or intermittently with unmarked, misformed and mismarked forms.

Figure 2. Initial occurrence and acquisition of Aksel's verb forms.



Actually, **very few** Aksel's **Estonian markers** were assumed to have been **acquired** by the time they were **first observed** (indicated by the narrow strips in Figure 2): in addition to the unmarked forms, it was only the *-nud* marking of the past participle in past and perfect negation, the perfect singular 2nd person and, possibly, the *ma*-infinitive, that were almost immediately acquired. Even though the infrequent occurrences of marked **English verbs** did not always enable confirmation of acquisition, it seems that **both the regular and irregular past forms**, as well as the **continuous form** and the **infinitive** began to be used faultlessly from their **initial use onwards**, whereas it took almost a month before one could assume that the irregular past participle being used was not a formula, and the singular 3rd person marking became established in about 11.8 months.

6.2.4. Initial occurrence

A few days after his first recording, Aksel demonstrated his ability to distinguish other Estonian stem allomorphs in addition to the present indicative stem. The *da*-infinitive was the first Estonian marked form to appear (at 2;9;7), although it took about 6 months until it could have been assumed as acquired.

Looking down the First Occurred column in Table 4 (at the end) indicates that **the largest number of initial new Estonian forms consisted of the *ma*-infinitive stem with a past marker** (starting from the age of 2;9;8). The **first past marker** to appear was *-i*, initially as the past copula *oli*, followed 11 days later by another *-i* marked stem. After 12 days the *-is* marking appeared, followed 23 or 26 days later by the *-s* marking.

In general, person markers appeared later, with person markings in present tense preceding those in past tense. The exception appeared to be the early occurrence of the singular 1st person marker, which actually had a very long acquisition period of either 7.5 or 15.4 months.

The *ma*-infinitive presented a puzzle: being marked on the *ma*-infinitive stem, its emergence was expected close to the past markings, and it appeared very early. However, its early occur-

rence seemed formulaic, and its productive use began long after the *-s* past marker was first seen.

The *nud*-participle was used for the first time even before the *-s* past marking appeared, whereas the perfect forms requiring in addition to the participle also person marking of auxiliaries, appeared last. Thus the **initial occurrence** of the Estonian markings was in the **sequence** of the ***da*-infinitive, past markings, person markings** in present tense, followed by **person markings in past tense** and **perfect forms** – all this **supporting my initial hypothesis**.

In **English**, Aksel's use in his first recording of the English past auxiliary verb for phrasing a question and the irregular past participle (marked by *-n*) may have been **formulaic** at this stage. The latter was suspected of being part of a common formula "all gone". Productive use of the past participle was assumed about a month later at 2;10;1.

The *-ing* of the continuous form, the irregular past stems and the negative imperative forms began to be used early, by the time Aksel was aged 2;10;1.

Table 3 confirms that after a 3 and a half months interval other English forms needing auxiliaries: the conditional and negation in present tense appeared, as well as the only person marking in English, the singular 3rd person. The regular past marking *-ed* emerged over 2 and a half months after that (and 5 months after the occurrence of the irregular past form), and over a month later the future (needing an auxiliary) and the infinitive (needing the particle 'to') were used.

Thus, the **initial emergence** of the **English person marking prior to the regular past marking** does not support my hypothesis.

6.2.5. Acquisition

All the 11 Estonian and 4 English suffixal verb markings, that were used during the observation, were also assumed to have been **acquired**. Table 4 includes also the acquired forms produced with the aid of auxiliaries etc.

Although the few occurrences of marked English verbs does not provide absolute certainty, glancing down Table 4 indicates most strikingly that the **English markings** *-ing* and the *-n* of the irregular past participle, as well as the **irregular past** and the **negative imperative forms**, were all acquired **before any Estonian markings** were.

Acquisition of the **English conditional** and **present negative** preceded that of the *-ed* of the **regular past tense**, to be followed by the future and infinitive forms (Table 3 and Figure 2). The **last English marking** to have been acquired was the person marker *-s* of the **singular 3rd person in present tense**, 11.8 months after its initial appearance, thus providing **confirmation of the expected sequence**.

In **Estonian**, the *-nud* marker of the past participle appeared to have been the **first marker acquired**, by the time it was first sighted when Aksel was aged 2;10;18, to be followed shortly by the **past tense markers** *-s*, *-i* and *-is*, in that order, with acquisition periods ranging from 0 to 2.2 months. (Although there was some ambiguity about whether acquisition of the *-s* past marker took 3 days or over 7 months, the shorter period seemed more likely.)

Acquisition of the *-ma* (possibly) and *-da* markers, assumed to involve only a single constituent, similar to tense marking, was completed **after that of past markers**.

Markings of all the **persons** (except the plural 2nd person, which was not used at all) seemed to have been acquired **last**, their acquisition periods being longer (4.6–15.4 months).

Person marking of verbs marked for **past tense** was a **different matter**, however. **Apart** from the *-d* marking of the **plural 3rd person**, which may have been acquired by the age of 3;4;23 (when it was also used in place of other persons), **none** of the person markers appeared to have been **acquired in past tense** even by the end of the observation, 10.9–11.3 months from their initial use (shown by a plus sign in Figure 2).

In **perfect tense**, the negative and the singular 2nd and 3rd person forms were acquired around the same time as person forms

were, probably being dependent on the acquisition of their auxiliary verb forms. This is demonstrated by the perfect singular 1st person form not having been acquired by the end of the observation, 7.3 months after its initial appearance, since the 1st person *-n* marking was probably acquired only by that session.

Thus, it appears, that in **both languages**, Aksel's **acquisition of person marking** took a **longer** time and it was **completed later** than that of other verb markings. In **Estonian**, acquisition of the **combination of past tense and person markings** appeared to take even longer.

7. In conclusion

In a very brief glimpse of how a child in Australia was learning simultaneously 2 languages: his mother tongue, Estonian and the local language, English, it has been shown:

- how Aksel at 2 years and 9 months, when his vocabulary consisted of words from almost all word classes, yet expressed mainly as unmarked word stems, he was already able to keep the 2 languages separate, according to his conversation partner;
- how he produced mixed utterances mostly when he did not know a particular concept in the language he was using, yet hardly mixed his developing grammars;
- how, based on his verb data, over time, his grammars in both languages were developing from the simple to the more complex via marking and use of other aids, such as auxiliaries, particles, etc.

More specifically, it seems that expressions of verb marking by this bilingual child **support** well the the **implicational hierarchy hypothesis**, namely, that **marking which involves only a single constituent of a phrase**, i.e.,

- in **English**, the ***-ing* of the continuous form**, the ***-n* of the irregular past participle** and the ***-ed* of the regular past tense**;

- in Estonian, the past markings *-i*, *-is*, and *-s*, the *-da* of the *da*-infinitive and the *-nud* of the past participle (the *ma*-infinitive remaining ambiguous and not providing any evidence);
- all these precede that of marking persons, that involves exchange of grammatical information between two constituents.

References

- Jusczyck, P. 1997. Constraining the Search for Structure in the Input. Paper at Language Acquisition, Knowledge Representation and Processing, GALA '97, The University of Edinburgh, April 4–6.
- Kaplan, J., J. Bresnan 1982. Lexical-Functional Grammar: a formal system for grammatical representation. – J. Bresnan (ed.), *The mental representation of grammatical relations*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 173–281.
- Pye, C. 1992. Language loss among the Chilcotin. – *International Journal of the Sociology of Language* 93, 75–86.
- Pienemann, M. 1985. Learnability and syllabus construction. – K. Hyltenstam and M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 23–76.
- Pienemann, M. 1988. Psychological constraints on the teachability of languages. – W. Rutherford and M. S. Smith (eds.), *Grammar and Second Language Teaching*. New York: Newbury House, 85–106.
- Pienemann, M. 1989. Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. – *Applied Linguistics* 1, 52–79.
- Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second Language Acquisition: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Salasoo, T. 1995. Morfoloogiliste tunnuste esmakasutamise ühe lapse arenevas keeles (Initial use of morphological markers in the developing language of a child). – *Keel ja Kirjandus* 4, 239–252.
- Salasoo, T. 1996a. Observations in the natural acquisition of Estonian morphology: a mix-and-match of stems and suffixes. – M. Martin and P. Muikku-Werner (eds.), *Finnish and Estonian – New Target Languages*. Jyväskylä, Finland: Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä, 86–115.
- Salasoo, T. 1996b. Natural acquisition of some morphosyntactic features of Estonian in native and non-native environments. Poster presented at AILA 96, Jyväskylä, Finland, 4–9 August 1996.

- Salasoo, T. 1997a. Same Goal in Three Settings: Early Acquisition of Estonian in Native Mono-lingual, Non-native Monolingual and Bilingual Environments. Paper at the XVI International Congress of Linguistics at Paris, France, 20–25.7.1997. Elsevier, CD-ROM of the Congress, 1998.
- Salasoo, T. 1997b. Initial Use of Person by a Bilingual Child. Poster presented at the Child Language Seminar 1997 by the University of Amsterdam at Garderen, Holland, 12–14 September 1997.
- Salasoo, T. 1998. Esimene isik Austraalia kakskeelse lapse arenevas keeles (The First Person in the Language of a Bilingual Child in Australia). – Väliseestlaste keelest (About the Language of Estonians Abroad). Tartu ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 9, Tartu, 81–100.

Tabel 4. History of Aksel's verb marking.

Age	Already present:		
2;9;5	*Stem - Present indicative *tee; ENGLISH: eat *Stem - Isomorphic *vei*; ENGLISH: mi (me) puit* (put) Present Negative ei vei* (ei vōi) Pres 3rd Sing Copula on; ENGLISH: is Sing Imperative vaata! V/N onomatopoeic kōdi-kōdi-kōdi; ENGLISH: ta- ta-ta-taa, ta-tiko-tiko ENGLISH Past Auxiliary/F? did ENGLISH Irregular Past Participle -n F? gone		
Age	Expected by context	First occurred	Acquired acq. per. mths
2;9;5	Pres 3 rd Sing -b		
2;9;7	-i Past 3 rd Sing Pres 3 rd Plur -vad da-Infinitive Stem	ENGLISH Sing Imperative read *Distorted Stem +-i *paadi*(paistab?) da-Infinitive paadada*(=?)	ENGL.Sing Imp. 0 ?ma-Infinitive/F? 0?
2;9;8	ma-Infinitive ma-Infinitive Stem+i -i Past 3 rd Sing Cop Pres 1 st Sing -n ENGLISH Pres 3 rd Sing -s ENGLISH Continuous -ing	?ma-Infinitive F? kāima ma-Infinitive Stem+i oli -i Past 3 rd Sing Copula (r) oli Pres 1 st Sing. -n teen, tōön* (söön), man* (ma tahan) ENGLISH Continuous -ing sleeping*	ENGLISH Contin. -ing 0

Age	Expected by context	First occurred	Acquired acq. per. mths
2;9;19		-i Past 3 rd Sing <i>tegi</i>	
2;10;1	<p><i>ma</i>-Inf. Stem+<i>s</i> -<i>is</i> Past 3rd Sing Pres 2nd Sing -<i>d</i></p> <p>ENGLISH Irreg Past ENGLISH Negat. Imperat.</p>	<p>*<i>ma</i>-Infinitive Stem *<i>peit</i> (<i>peidan</i>)</p> <p>*<i>ma</i>-Infinitive Stem+<i>i</i> (without pers. marker) *<i>maandi</i>* (<i>maandan</i>) ?*<i>ma</i>-Infinitive Stem+<i>s</i> (without pers. marker) *<i>tees</i> (<i>tean</i>) <i>ma</i>-Infinitive Stem+<i>is</i> <i>andis</i> -<i>is</i> Past 3rd Sing <i>andis</i></p> <p>?Pres 3rd Sing -<i>b</i> *<i>peseb</i> (<i>pesen</i>) ?Pres 3rd Plur -<i>vad</i> <i>pakavad</i>* (=?) ENGLISH Irreg Past <i>took</i> ENGLISH Negative Imperative <i>don't</i></p>	<p>?ENGLISH Irr. Past Part. -<i>n</i> 0.9?</p> <p>ENGLISH Irreg Past 0.9? ENGLISH Negat. Imperat. 0</p>
2;10;18	<p>-<i>nud</i> Participle Perfect 1st Sing -<i>nud</i></p>	<p>-<i>nud</i> Participle Perfect 1st Sing -<i>nud man*teind</i>*</p> <p>?Pres 3rd Singular -<i>b</i> <i>tuleb, meeldi(b)</i> Pres 2nd Sing -<i>d</i> <i>näed</i></p>	- <i>nud</i> Participle 0
2;10;24	<p><i>ma</i>-Infinit. Stem+<i>s</i> -<i>s</i> Past 3rd Sing ENGLISH Reg. Past -<i>ed</i></p>	<p><i>ma</i>-Infinit. Stem+<i>s</i> (without person marker) *<i>viskas</i> (<i>viskavad</i>)</p>	

Age	Expected by context	First occurred	Acquired acq. per. mths
2;10;27		* <i>ma</i> -Infinit. Stem+s <i>võis</i> -s Past 3rd Sing <i>läks, viis</i>	? <i>ma</i> -Infinit. Stem+s 0.1? ? -s Past 3rd Sing. 0? Present negative 1.7
2;11;10			<i>ma</i> -Inf. Stem+i 2.1 -i Past 3rd Sing. 1.7
2;11;14	Past 1st Sing - <i>n</i> Past Negation - <i>nud</i>	? <i>ma</i> -Infinitive <i>joonistama</i> (r) Past 1st Sing. - <i>n leidsin</i>	? <i>ma</i> -Infinitive 0? <i>ma</i> -Inf. Stem+is 1.4 Past 3 rd Sing. Cop. 2.2
2;11;18	Perfect 3 rd Sing - <i>nud</i>		
3;0;0	Past Negat. Copula	Past Negat. Copula <i>ei olnu(d)(r)</i>	
3;0;19	ENGLISH 1 st Sing. Condit. ENGLISH Pres Negation	ENGLISH 1 st Sing Condit. <i>I would like</i> ENGLISH Pres 3rd Sing -s <i>goes</i> ENGLISH Pres Negation <i>can't, not eat</i>	?ENGLISH 1 st Sing Cond. 0? ?ENGLISH Pres Negation 0?
3;1;4	Past 3rd Plur. - <i>d</i> Pres 1 st Plur. - <i>me</i>	Past 3rd Plur. - <i>d tulid</i> Pres 1st Plur. - <i>me paneme</i>	
3;1;15	Past 2nd Sing. - <i>d</i> Perfect 3 rd Sing.	Past 2nd Singular - <i>d tegid</i> Perfect 3 rd Sing. <i>on teinud</i> Past Negation <i>ei näinud</i>	Past Negation 0

Age	Expected by context	First occurred	Acquired acq. per. mths
3;2;24			* <i>ma</i> -Infinitive Stem+s 4.8@ (without pers. marker)#
3;3;7	Past 3 rd Plur. Past 1 st Sing.	* <i>ma</i> -Infinitive Stem+is (without person marker) * <i>tastis</i> * (<i>tahtsin</i>) ENGLISH Reg Past <i>-ed pushed</i>	<i>da</i> -Infinitive 6.0 Pres. 2nd Sing. <i>-d</i> 4.6 ? <i>-is</i> Past 3rd Sing. 5.2? ENGLISH Reg. Past <i>-ed</i> 0?
3;4;14	ENGLISH Future	ENGLISH Future <i>it'll</i> ENGLISH Infinitive <i>to see</i>	?ENGLISH Future 0? ENGLISH Infinit. 0 Pres 1st Plur <i>-me</i> 4.9
3;4;23	Perfect Negation <i>-nud</i> Past 1st Plur. <i>-me</i> Perfect 2 nd Sing. <i>-nud</i> Past Perfect 1 st Plur. <i>-nud</i>	Perfect Negation <i>-nud ei ole mänginud, näinud</i> Perfect 1 st Sing. <i>-nud oen* mänginud</i>	Perfect Negation 0 * <i>ma</i> -Infinitive Stem# 6.75@ * <i>ma</i> -Infinitive Stem+i (without pers. marker)# 7.5@ <i>ma</i> -Infinitive 5.3 ?Pres 1st Sing. <i>-n</i> 7.5? ?Past 3rd Plur. <i>-d</i> 3.6? Perfect 3 rd Sing. 3.3 Past Negat. Cop. 4.8

Age	Expected by context	First occurred	Acquired acq. per. mths
3;6;0		Perfect 2 nd Sing. <i>oled näinud</i>	Perfect 2 nd Sing. 0 ?ma-Infinitive Stem+s 7.1? ?-s Past 3rd Sing. 7.1?
4;0;12			Pres. 3 rd Sing. -b 13.8/14.4 Pres. 3rd Plur. vad 13.8/14.4 ?Pres. 1st Sing. -n 15.4? ENGLISH Pres. 3rd Sing. -s 11.8 <u>Not Acquired:</u> Past 1 st Sing. 12.9+ Past 2 nd Sing. 10.9+ ? Past 3rd Plur. -d 11.3+? Perfect 1 st Sing. -nud 7.3+

* before a form = does not occur in adult speech; * after a form = mispronounced; # = last observed occurrence; @ = Period of use; ? = not certain, usually 2 alternatives; (r) = repeated after adult; F? = suspected formula; + = not possible to assume acquisition by last observation period

Kolmkeelse keskkonna mõjutusi meänkeeles

Helena Sulkala

Oulu Ülikool

Erinevad ajaloolis-sotsiaalsed tingimused põhjustavad mitmesuguseid keelekontakte, mis omakorda algatavad protsesse, millele järgnevad muutused keelega liituvates hoiakutes, keelesüsteemis ja keelekasutuses, näiteks laenamine (ingl *borrowing*) ja koodivahetus (ingl *code switching*). Koodivahetus ja laenamine on oma loomult niisugused protsessid, mida kõige paremini võib kirjeldada teatud keelelise kontiinumina (Lauttamus 1992: 4, 1999: 89). Laenamise ja koodivahetuse kaudu võib uurida fonoloogilisi, morfoloogilisi ja süntaktilisi muutusi, mis on tekkinud teiste keelte mõjutusel.

Vaatlen järgnevalt ühe vähemuskeele, meänkeele seisundist lähtudes, missuguseid mõjutusi meänkeelega pidevas kontaktis olnud keeled – rootsi, soome ja saami keeled – on jätnud selle struktuuri. Eriti juhin tähelepanu meänkeele sellele allkeelele, mida peetakse praeguseks kirjakeeleks.

Meänkeelt räägitakse Põhja-Rootsis ja ta on saanud aastal 2000 Rootsis ametliku vähemuskeele staatuse. Meänkeel on olnud ajalooliselt vaadates soome keele murre, mida oma erirengu tõttu ja eriti nüüdse oma kirjakeele tõttu peab lugema omaette keeleks.

Minu materjaliks on olnud teaduslikud ja ajalehetekstid. Kuna meänkeele komisjon on asutatud ja tööd alustanud alles hiljuti, võib materjali analüüsi pidada veel standardiseerimata kirjakeele kirjelduseks.

1. Ajaloost ja keelekontaktidest Põhja-Rootsis

Tornio jõe org kuulus keskajast alates Rootsi riigile. Soome maakonna ja Turu piiskopkonna ala ulatus Lõuna-Soomest alates ainult Tornioist lõuna pool asuva Kaakama jõeni (Lundholm 1991: 297). See tähendas, et praeguse Soome ja Rootsi põhjaosad kuulusid saamidele ja ühist keelevarianti rääkivatele soomlastele. Nad kõik allusid otse Rootsile ja Uppsala piiskopile.

Soome keel oli olnud keskajast alates Põhjajalotti alal *lingua franca*. Seda kasutati kaubavahetuse keelena, sest ka Norra ja Rootsi saamid oskasid soome keelt. Ka paljud tasapisi põhja poole saabunud skandinaavilased, eriti norralased, suhtlesid kaupvahe-tades soome keeles. Soome keel oli ka põhjaalade talupoegade ühine keel. Hiljem sai soome keelest ühise äratusliikumise tõttu ka *lingua sacra* (Aikio 1990: 16–17). Peab siiski meeles pidama, et soome keel oli vaid suuline suhtlemiskeel, millel polnud ametliku halduskeele ega ka hiljem koolituskeele staatust. Teine vähemus-keel, millega meänkeelsed on naabritena argielus kokku puutunud, on saami keel.

Alles aastal 1809, pärast Hamina rahu, jäi Tornio jõest ida poole jääv ala Venemaa koosseisu ja riigipiir lõhkus Tornio jõe oru soomlaste murdeala kaheks: lääne poole jäi 8000 ja ida poole 11 000 elanikku. Veel kaua pärast riigipiiri tekkimist säilisid side-med üle piiri. Rootsis, Tornio jõest lääne pool, anti siiski soome-keelset kooliõpetust kuni 1870. aastani. Selleks ajaks jõudsid Põhjamaadeni natsionalism ja sotsiaaldarvinism, mis tõid kaasa vähemusrhivaste ja nende keele assimileerimispüüded. Samaaegne üldine moderniseerumine aitas assimilatsioonipoliitikale kaasa (Lindgren 2001: 14–16). Koolide rootsistamine jõudis lõpule umbes 1920. a. Soome keel ja saamide keeled olid keelatud. Nende kasutamise eest koolis karistati.

Pärast Teist maailmasõda algas saamidel ja natuke hiljem ka meänkeelsetel veidi vabam aeg. Siiski oli suur osa tornioorglastest kaotanud oma emakeele. Uus vähemuskeele staatus annab praegu võimalusi keelt arendada ja seekord isegi kirjakeele tasemele. Kahekümne aasta jooksul on ilmunud 35 meänkeelset raamatut, nende hulgas ka grammatika ja kaks sõnaraamatut, on olemas oma ajaleht *Met-aviisi*, on edastatud raadiosaateid ja TV-programme, esitatud näitemänge jne (Wande 2000: 46–48; Winsa 2000: 61–68).

2. Keelekontaktide jälgi meänkeeles: kolme keele mõjutused?

Praegune meänkeele kõneleja ei ole klassikalises koodivahetus-situatsioonis, kus sujuvalt kakskeelne vahetab vabalt keelt teiste kakskeelsetega rääkides (vrd nt Hirvonen, Lauttamus 2000: 70–71).

Meänkeelsed ei saa vabalt keelt vahetada, vaid nad täidavad peamiselt ühe keele (meänkeele) leksikaalseid ja struktuuraalseid lünki teise keele abil, kasutades näiteks laenamist (vrd Auer 1999). Laenamist ja koodivahetust kasutatakse eelkõige kommunikatsioonistrateegiana sellises ajaloolises olukorras, kus meänkeel on rootsistumise tõttu olnud juba aastakümneid kadumisohus ja jäänud selle tõttu oma arengus maha näiteks modernse ühiskonna mõistete omakeelsel moodustamisel (Winsa 1991: 211). Selgelt on näha, et tekstitüüpide vahel on erinevusi: nt tänapäeva ühiskonda ja teadust puudutavates tekstides kasutatakse rohkem laenamist kui mineviku elu kirjeldades. Selles artiklis ei võrdle ma siiski tekstitüüpe. Annan vaid paar näidet oma materjalist.

Moolia kohin mehään kaikin kuljema, niin pruukasi Alfred Kauppi Kangosessa sanoa, ja ette se sillä komenthaarila meinasi ihmisen elämänvaelusta, sen käsitti jokhainen, kläpitki. Siittä oon tullu niinku jonkulainen sanaparsi kylässä jota tänäki päivänä silloin tällöin saattaa kuulla. (Met-aviisi 2/2001)

Yksityisen resyrshiin vaikuttaa sosiaaliset stryktyyrit, niin sanottu sosiaalinen kapitaali, jonka defineerataan sen funksjuunista, ja sillä tärnilä on paljon erilaisia bekreppiä, jotka vaikuttavat yksityisen maholisuukshiin saavuttaa omia pyrkimyksiä. (Winsa 2001: 34)

2.1. Rootsi keele mõjutusi

Rootsi keele mõju meänkeelele on olnud väga tugev üle saja aasta. Kooli- ja üldse hariduskeel, ajalehtede ning hiljem raadio- ja TV-keel on olnud rootsi keel. Mõjutusi on näha laensõnadena, häälikumuutustena, lausestruktuuris jne. Osa rootsi keelest otse (otse-laenu) või rootsi keele vahendusel tulnud (kaudlaenu) laensõnadest on muidugi soome ja meänkeeles ühised, näiteks *privaatti*, *siviili*, *statistiikka*, *intressi* 'huvi'. Osa nendest on olnud kasutusel vanas soome kirjakeeles ja murdeis, näiteks *tiima* 'tund', *pelmanni* 'pillimees', aga praeguses soome üldkeeles neid ei kasutata.

Tuleb meeles pidada, et soome ja rootsi keele tüpoloogiline distants mõjutab laenamise ja koodivahetuse iseloomu.

2.1.1. Koodivahetus

Koodivahetus on nüüdses maailmas peaaegu globaalne nähtus. Koodivahetust puudutav terminoloogia ja terminite määratlemine on erialakirjanduses kirjumast kirjum (nt Auer 1998; Johanson 1993). Lauttamuse (1999: 94) järgi kuuluvad koodivahetuse alla **koodimuutus** (ingl *code change*) ja **koodisegamine** (ingl *code mixing*). Koodimuutuse all mõeldakse tavaliselt pikemaid, mitmesõnalisi lause- ja fraasifragmente, mis järgivad lähtekeele (ingl *source language*; siin: rootsi) leksikaalseid, fonoloogilisi ja morfosüntaktilisi reegleid. Koodisegamiseks nimetatakse nähtusi, kus lähtekeele sõna või liitsõna esineb vastuvõtva keele (ingl *recipient language*; siin: meänkeele) lauses ilma morfoloogilise ja süntaktilise mugandumiseta (Hirvonen, Lauttamus 2000: 50–51).

Koodivahetust on minu poolt uuritud materjalis vähe. Võib-olla seetõttu, et materjaliks on kirjalik meänkeel, on see n-ö “puhas”: püütakse kirjutada meänkeeles, rootsi lauseid või pikemaid fraase omakeelsesse teksti segamata. Kõnekeeles võib koodimuutus olla tõenäolisem.

Siiski võib adjektiivatribuudi inkongruentsi pidada koodisegamiseks: *Suomi on heiko kylttyyrikieli ideelli sektorin aloila* (p.o *ideellisen* ‘ideelise’). ‘Soome keel on nõrk kultuurikeel aatelistel aladel.’ *H-kateguurissa on relatiivi määrissä enniiten Pajalassa* (p.o *relatiivisissa* ‘suhtelistes’). ‘Kategorias H on (neid) suhteliselt rohkem Pajalas.’ (Vrd Austraalia soomlaste keele kohta Kovács 2001: 177–178.)

2.1.2. Laenamine

Thomasoni ja Kaufmani (1991: 37, 74–76) sõnul tähendab laenamine võõra keele joonte inkorporeerimist emakeelde. Emakeel säilib, aga võtab vastu uusi jooni. Laenamine algab sõnadest ja jätkub muutustena struktuuris. Lauttamuse (1999: 94) järgi võivad laensõnad olla kas integreerunud (*integrated*) või adapteerunud (*adapted*) laenud. Esimese all mõeldakse laenamist, kus lähtekeele sõna on morfoloogiliselt ja süntaktiliselt integreerunud vastuvõtva keele süsteemi. Adapteerunud laenudes on mugandumine jõudnud

kaugemale: lähtekeelest võetud laenud on vastuvõtvast keeles mugandunud ka fonoloogiliselt (Hirvonen, Lauttamus 2000: 52–53).

A. Integreerunud laensõnad

Integreerunud laensõnade käänamine ja pööramine toimub uuritud materjalis meänkeele (peamiselt ka soome keele) grammatika kohaselt, st toimub morfoloogiline ja süntaktiline integreerumine: rootsist laenatud tüvele järgneb meänkeele (ja soome keele) vormisüsteem. Substantiivi lõppu lisatakse tavaliselt *-i* ja verbide lõppu *-ta*, mis on omane kontraheeruvatele verbidele. See ongi kõige atraktiivsem verbirühm praeguses soome keeles ja paistab seda olevat ka meänkeeles. Adjektiivile lisatakse *-linen* või lihtsalt *-i*. Integreerunud laensõnad säilitavad siiski lähtekeele (rootsi keele) fonoloogilise struktuuri.

Paljudes uurimustes on täheldatud substantiivide rohkust laensõnade hulgas. Seda on seletatud nõnda, et substantiivid viitavad referentidele, mida teise keele kõneleja vajab interaktsioonis (nt Halmari 1997: 53–54). Meänkeel on laenanud siiski rohkesti ka verbe.

Laenatud verbivorme: *debateeraavat* 'vaidlevad' (inf *debateerata*, rts *debatera*), *etablerathiin* 'etableruti' (inf *etablerata*, rts *etablera*), *formanheet* 'moodustanud' (inf *formata*, rts *forma*), *institysjunaaliseeraamalla* 'institutionaliseerides' (inf *institysjunaliseerata*, rts *institutionalisera*), *tillämpattu* 'rakendatud' (inf *tillämpata*, rts *tillämpa*), *väävattu* 'kangaspuudel kootud' (inf *väävata*, rts *väva*).

Laenatud substantiivivorme: *bekreppiä* 'mõistet' (nom *bekreppi*, rts *begrepp*), *dikti* 'luule' (rts *dikt*), *forskninki* 'uurimus' (rts *forskning*), *författari* 'kirjanik' (rts *författare*), *inträsse* 'huvi' (rts *intresse*), *intervjyy* (rts *intervju*), *kranni* 'naaber' (rts *granne*), *proposisjuuni* 'ettepanek' (rts *proposition*), *skiiva* 'plaat' (rts *skiva*), *tiidskrifti* 'ajakiri' (rts *tidskrift*).

Laenatud adjektiive ja adverbe: *friskimpi* 'vägevam, tervem' (rts *frisk*), *ideellinen* 'ideeline' (rts *ideell*), *informälli* 'mitte-

ametlik' (rts *informell*), *ofentlinen* 'avalik' (rts *offentlig*), *framile* 'esile' (rts *fram*).

Lauttamuse mudeli kohaselt on integreerunud laenudes toimunud morfosüntaktiline integratsioon vastuvõtjakeelega, fonoloogilist integratsiooni aga toimunud ei ole (Lauttamus 1999: 95). Eelnevates näidetes oli märgata, et laensõnadega liideti soome keele sufikseid. Allolevad näited toovad esile rootsi keele fonoloogia mõju meänkeele kirjaviisile. Tuleb meeles pidada, et rootsi keelel on oma ortograafiaprintsiibid, aga meänkeel paistab hääliku ja tähe vastavuses järgivat soome suhteliselt häälduspärast kirja viisi.

Lühike ü. Kuna rootsi keele *u* kõlab meänkeelse (ja ka soomekeelse) kõrvus soome *y* moodi, siis hääldatakse ja kirjutatakse meänkeeles *y*: *hymaani* 'humaanne' (rts *human*), *stryktyyri* 'struktuur' (rts *struktur*), *kylttyyri* 'kultuur' (rts *kultur*), *mysiikkikryppi* 'muusikagrupp' (rts *musikgrupp*). Soomekeelsete vastavate sõnade häälik ja täht on *u*.

Lühike u. Rootsi keele *o* hääldatakse tavaliselt *u*-na. See on mõjutanud ka meänkeele kirja pilti: *bibliuteekki*, *dumineeraa* 'domineerib' (rts *dominera*), *hymuristinen* 'humoristlik' (rts *humoristisk*), *kontturi* (rts *kontor*). Kui sama sõna esineb soome keeles, hääldatakse ja kirjutatakse see *o*-ga.

Lühike ä. Rootsi keele mõju meänkeelele on ka *e* hääldamises ja kirjutamises *ä*-na: *inträsse* 'huvi' (rts *intresse*), *tärmi* 'termin' (rts *term*), *värksamheetti* 'tegevus' (rts *verksamhet*).

Pikad vokaalid. Sõnarõhk rootsi keeles pikendab vokaali hääldamist. See tekitab rõhulises silbis ühe asemele kaks vokaalimärki meänkeele kirja pildis. *a* > *aa*: *maany* 'käsikiri' (rts *manus*), *raatiu* 'raadio' (rts *radio*), *företaakari* 'ettevõtja' (rts *företagare*), *e* > *ee*: *meedlemmari* 'liige' (rts *medlem*), *eleev* 'õpilane' (rts *elev*); *i* > *ii*: *friiskuula* 'vabakool' (rts *friskola*), *priisi* 'hind' (rts *pris*); *o* > *oo* või *uu*: *ekonoominen* 'majanduslik' (rts *ekonomisk*), *histuuria* 'ajalugu' (rts *historia*); *u* > *yy*: *slyyt* 'lõpp' (rts *slut*), *literatyyri* 'kirjandus' (rts *litteratur*); *ö* > *öö*: *röörelse* 'liikumine' (rts *rörelse*); *å* > *oo*: *roodi* 'nõukogu' (rts *råd*). (Võrdluseks: Ameerika soomlastel kipuvad pikad vokaalid ja konsonandid lühenema, vt Hirvonen 1998.)

Lühikesed ja pikad konsonandid. Ka konsonantide osas on näha rootsi keele rõhu mõju, mis avaldub meänkeeles kas pika või lühikese konsonandina, nt *k* > *kk*: *betänkkande* 'mõte' (rts *betänkande*); *t* > *tt*: *staattys* (rts *status*), *ss* > *s*: *asosieerannu* 'assotsieerunud' (rts *associera*). Rootsi konsonandisüsteemi mõju on näha ka seal, kus kaudlaenude lõpus on rootsi keeles *s* (näiteks *distans*, *kompentens*), meänkeeles lisatakse sellistele sõnadele vokaal *i* ja tulemuseks on ühe *s*-iga sõnad *distansi*, *kompetensi*. Soome keeles on vastavad sõnad *distanssi* ja *kompetenssi*.

j. Rootsi *g* hääldatakse eesvokaalide ees *j*-na, mis lisaks meänkeelsele hääldamisele on näha ka kirjutatud tekstis, näiteks *homojeeninen*, *jeugraaffinen*, *jymnaasie*.

sj ja *nj*. Rootsi keeles hääldatakse rahvusvaheliste sõnade lõpud *-tion* ja *-nion* kujul /šuuŋ/ ja /njuun/. See hääldusviis peegeldub meänkeele kirjutusviisis: *informasjuuni* (rts *information*), *opinjuunit* 'arvamused' (rts *opinion*).

B. Adapteerunud laensõnad

Adapteerunud laenudes on toimunud ka fonoloogiline mugandumine meänkeelele. Täiesti adapteerunud laensõnu on meänkeelsetes tekstides üllatavalt vähe. See fakt viitab rootsi keele sotsiaalsele domineerimisele. (Vrd Ameerika soomlaste keelega. Lauttamus 1999: 99–100.) Siiski leidsin näiteid, kus heliline häälik on muutunud helituks, kahe konsonandi ühend üheks konsonandiks, lühike vokaal pikaks vokaaliks, esineb ka vokaalharmoniat jne: *antaakata* 'oletada' (rts *antaga*), *tansaria* 'tantsijat' (nom *tansari*, rts *dansare*), *seenintekijä* 'lavakujundaja' (nom *seeni*, rts *scen*), *tiimaa* 'tundi' (nom *tiima*, rts *timme*), *räknäthään* 'arvestatakse' (inf *räknätä*, rts *räkna*).

C. Tõlkelaenud

Pärislaenude kõrval esineb meänkeeles ka rootsi keelest võetud tõlkelaene, mis ei ole praeguses soome keeles kasutusel: *Teatteri on rakentanut ylös verkoston* 'Teater on välja arendanud võrgustiku' (rts *bygga upp*); *Teatterikryppi on pannut ylös*

vähinhään yhen fööreställninkin 'Teatrigrupp on seadnud esitusvalmis ühe näidendi' (rts *sätta upp*); *Sen STR-T otti yli* 'STR-T võttis selle oma hoole alla' (rts *ta över*).

D. Täenduslaenuid

Soome ja meänkeelele ühiseid sõnu kasutatakse meänkeeles vahel rootsi tähenduses, st tähenduslaenuidena. Rootsia keele polüsemiline verb *spegla* ('peegeldada, kirjeldada, paista') on andnud meänkeelele verbile *peilata* kolme soome lähedase verbi tähendused: *Se peilaa* üksityisittin yhteiskuntakäsityksiä (sm *heijastaa*). *Kylttoyri-toiminta peilaa* ylheisen opinjuunin tiettyihin fenoomenihiin (sm *kuvastaa*). *Muutos on maholista peilata* kylttoyri-toiminassa (sm *näkyä*). Samuti esineb meänkeelele verb *pelata* (nagu eesti keeleski *mängida*) polüsemilise rootsia verbi *spela* 'mängida' tähendustes: *Muutamia lauluja pelataan* meänkielellä (sm *soittaa*); *Pelmannit jokka on pelanneet* yksin (sm *soittaa*). Meänkeele sõna *seurata* kasutatakse rootsia verbi *följa* 'järgneda, jälgida' tähendustes: *Vaimoitten statistiikissa se ei seuraa* aivan täysin..., *Kirjoitten lainaaminen seuraa* koulutustasoa (sm *noudattaa*). Mainitud soome keele verbide tähendus paistab olevat kitsam ja need verbid ise vähem polüsemilised.

Rootsia sõna *existerande* 'olemasolev' asendatakse meänkeeles ühe sõnaga *oleva*: *ette se peilaa olevaa* opinjuunia (sm *olemassa olevaa*). *Aiotaan perustaa vakituisen teatterin olevalle* amatöör-teatterille (sm *olemassa olevalle*).

2.1.3. Morfosüntakiline interferents

Kõige sügavamad ja ka huvitavamad on rootsia keele mõjutused (morfo)süntaksi tasemel. Mõned meänkeelele **rektsioonid** erinevad soome keelest, osalt jälle rootsia mõjul. *Kirjoittaja pitää olla syntyny alueessa* (rts *i området*, sm *alueella*). 'Kirjutaja peab olema sündinud sellel alal.' *Niissä kunnissa pitäis löytää enniiten ruottinkielistä kirjalisuutta* (rts *i dessa kommuner*; sm *niistä kunnista*). 'Nendes valdades peaks leiduma kõige rohkem rootsia keelset kirjandust.' *Opinjuunit saattavat luoa ala-arvostuksen*

paikalisesta kylttyyristä (rts *undervärdering av lokal kultur*; sm *paikallisen kulttuurin ala-arvostusta*). 'Hoiakud võivad tekitada kohaliku kultuuri alavääristamist.'

Meänkeeles esineb eripäraseid **predikaatkonstruktsioone**, kus samuti võib näha rootsi mõju: *Niin pitäis mennä näyttää, ette...* 'Nii peaks näitama, et...' (sõna-sõnalt: 'peaks minema näitama', rts *det borde gå att visa*). *Tämä muutos pitäis mennä peilatu kylttyyrivärksamheetissä*. 'See muutus peaks peegelduma kultuuri-tegevuses' (sõna-sõnalt: 'peaks minema peegelduma', rts *borde gå att spegla*). *Faktoitten perusteela mennee piian antaakata, ette...* 'Faktide najal peaks oletama, et...' (sõna-sõnalt: 'läheb ehk oletada', rts *skulle gå att antaga*). Meänkeele lausestruktuur meenutab rootsi oma, kui kasutatakse **konjunktsiooni ette** 'et' **infinitiivi ees**. *On pyrkimys ette ottaa matkhaan kaikki* 'on pürgimus kõik kaasa haarata'. *Se pitäs olla maholista ette defineerata* 'seda peaks olema võimalik defineerida'. Soome keeles ei kasutata konjunktsiooni *että* infinitiivivormi ees.

Meänkeeles on märgata **nominatiivsubjekti üldistumist** rootsi keele mõjul. **Nessessiivlause subjekt** on meänkeeles nominatiivis. *Se pitäis näkyä meänkielen käytössä* (sm *sen*). *Koulutustaso pitäis vaikuttaa positiivisesti* (sm *koulutustason*). Soome keeles on vastav subjekt genitiivis. Samuti on **partisiipkonstruktsiooni subjekt** meänkeeles nominatiivis, soome keeles aga genitiivis, nt *Poikkeavuuet arvelhaan olevan hyvin pienet* (sm *poikkeavuuksien*). Ka rootsi n-ö formaalne subjekt esineb meänkeeles: *Se on huomattava, ette...* (sm *on huomattava, että*).

Soome keele seisukohalt kummalisena kõlab **hulgaväljend**: *Lukumäärä teatteriporukoita on tarkka tieto* (sm *teatteri-porukoiden määrä*). *Lukumäärän föreeninkiä määrää se, ette...* (sm *yhdistysten määrän*). Soome keeles kasutatakse genitiiv-tribuutilist hulka väljendavat sõna, meänkeel aga väljendab hulka täpselt sama struktuuriga kui rootsi keel: *antalet föreningar*.

Paljude meänkeelsete lausete taga on rootsi verbidega liituvad prepositsioonikonstruktsioonid, mille asemel soome keeles kasutatakse kääned: *Ei löyä yhteyksiä toiminnan kansa* (sm *toimintaan*). Meänkeele infinitiivkonstruktsioonide puhul torkab silma esimese infinitiivi üldistumine. Soome keeles väljendatakse sama tähendust

teise infinitiivivormiga või substantiveeritud vormiga: *Ne on resyltaattia työstä kehittää saamelaista identtiteettiä* (sm *saamelaisen identtiteetin kehittämistyöstä*).

2.2. Saami keele mõjutusi

Saami keeli on Rootsi põhjapoolsemas osas kaks ja nende murdeid viis (Sammallahti 1998: 9, 19–22). Saami keeled naaberkeelena ja osalt ka konkreetset naabrite keelena on meänkeelt mõjutanud erineval määral erinevatel aladel ja aegadel (Winsa 1991: 209). Saami keelte mõjusid leidsin oma materjali hulgast siiski vähe. Võimalik, et tekstide teemad ei puudutanud neid elualasid (nt põhjapõdrakasvatust), kus saami laensõnad võiksid esineda. Verb *saattaa* paistab mõnes kontekstis saami mõjuna, sest saami keele verbil *sáhttit* (Sammallahti 1989 sv *sáhttit*, Korhonen 1979 sv *sát'tet*) on mõlemad soome tähendused: 'voida' ja 'osata'. Soome üldkeeles ei kasutata sõna *saattaa* ('saata, olla võimalik, võida') järgmistes lausetes: *Sen vuoksi saattaa oottaa, ette ... 'võib oodata'* (sm *voi*). *70% opiskelijoista saattavat lukea ja kirjottaa meänkielelä 'oskavad lugeda'* (sm *osaa*). *Saattaa antaakata, ette... 'võib oletada'* (sm *voi*). *Mitä saattaa räknätä vaikuttaa negatiivisesti 'võib arvata mõjutavat'* (sm *voi*). Ka rootsi keeles on verb *kunna* polüseemiline, saades tähendused 'võida, osata'. See ehk toetab ka verbi *saattaa* polüseemilist kasutamist.

2.3. Soome keele mõjutusi

Soome keele mõju meänkeelele põhineb eelkõige kahesaja aasta tagusel Põhja-Soome murdel, mida räägiti Põhja-Soomes ja Põhja-Rootsis. Needsamad murdejooned, mis on osalt veel praegugi ühised Põhja-Soome murretega, moodustavad tänase meänkeele põhistruktuuri. Praegune soome kirjakeel ja üldkeel on meänkeele kõnelejatele juba võõram, sest nad pole sellega ametlikult kokku puutunud. Siiski on praegune meänkeele kirjutusviis soome omaga väga sarnane. Meänkeelsetel on muidugi võimalus kuulda soome keelt Põhja-Rootsi kolinud soomlastelt. Kui meänkeele keelekorralduskomisjon hakkab tööle koos Rootsi soomlaste keele-

komisjoniga, tekib kindlasti probleem, mil määral praegune soome üldkeel hakkab mõjutama meänkeele edasist arenemist.

3. Meänkeele eriareng

Soome mõjudest viib kaugemale fakt, et meänkeeles on alanud eriareng. Üks näide morfoloogilisest eriarengust on tuletusliidete omapärane kasutamine: *organiseeraus* 'organiseerimine' (sm *organisointi*), (*jeugraaffinen*) *levike* 'levik' (sm *levikki*), *järjes-tykset* 'toimingud' (sm *järjestelyt*), *tukahti* 'lämmatas' (sm *tukahdutti*). Omaette huvitav on ühes laensõnarühmas kasutatud tuletusliide, mis põhineb vanal murdel: *Stigma reduseeraintuu* 'redutseerub' (vrd *erkaintuu*).

Süntaktilist eriarengut näitab see, et meänkeeles kasutatakse **objekti** käändeid soome keelest erinevalt, näiteks genitiivi partiitiivi asemel: *Sen tukkee kans se fakta, ette...* 'Seda toetab ka fakt, et...' (sm *sitä*). Vahel on nominatiiv genitiivi asemel: *Bibliuteekki sisältää kaikki kirjallisuus* 'Raamatukogu sisaldab kogu kirjanduse' (sm *kaiken kirjallisuuden*) ja genitiiv nominatiivi asemel: *Aiothaan kans perustaa yhen kulturcenter Matarenkhiin* 'Kavatsetakse asutada ka üks kultuurikeskus' (sm *yksi*). Infinitiivi laiendav objekt on meänkeeles genitiivis, soome üldkeeles oleks see nominatiivis: *Meänkielele pitäis antaa saman arvon kuin suomele* 'Meänkielele peaks andma sama väärtuse kui soome keelele' (sm *sama arvo*). Objekti osas ei saa väita rootsi keele otsesest mõju, vaid varieerumise seletuseks võiks pigem olla üldine grammatiliste käänete eriareng praeguses meänkeeles. Võrreldes näiteks Ameerika või Austraalia soomlaste keelega erineb meänkeel selle poolest, et meänkeel ei ole kaotanud käänete süsteemi (vrd nt Kovács 2001: 133–137, 152–154).

4. Lõpetuseks

Keskkonna mitmekeelsus mõjutab keele struktuuri ja keelelise kontrolli iseloomu.

1) **Vahetult mõjutavad** teised keeled interferentsi näol, antud juhul on selleks mõjutajaks enamuse rahva keel rootsi keel, mis

mõjutab nii sõnavara, fonoloogiat kui ka (morfo)süntaksit. Rootsi keel on ühiskonna- ja kultuurikeelena olnud prestiižikas, see omakorda võib põhjustada laenamist ja koodivahetust ilma vajadusetagi (Winsa 1991: 195). Saami keelte roll meänkeele muutumisel paistab olevat vähene. Nende mõju on eelkõige näha teatud tegevusalasid puudutavate laenudena. Saami mõjusid võib aga olla ka sügavamal keele struktuuris, nt modaalverbi saamipärases kasutamises.

2) **Kaudselt mõjutavad** meänkeelt need, kes räägivad seda teise või kolmanda keelena, näiteks saamikeelsed ja rootsistunud meänkeelsed (eriti jahil käies). Mõju avaldab ka soome keel, sest Põhja-Rootsis elab palju soomlasi, kes on sinna kolinud elama töö või abielu pärast.

3) **Kaudselt mõjutab** ka see, kui palju ja mis keeles räägitakse. Suurem osa keelekasutust on enamuse, s.t rootsi keeles. Paistab, et prestiižne (rootsi) keel koos tõhusa assimilatsioonipoliitikaga mõjutab rohkem kui vähem prestiižikad sugulaskeeled, millega kontakt on olnud palju pikaajalisem. Või on nõnda, et soome ja saami mõjusid on raskem märgata? Et soome ja saami keeled on soome-ugri keeled ning nad on olnud meänkeele pikaajalises kontaktis, mõjutavad nad meänkeelt igatahes teistmoodi kui indo-euroopa keelte hulka kuuluv rootsi keel.

4) **Keele enda struktuuri** sisemine dünaamika mõjutab muutumist ja tekitab eriarendut. Keele struktuuris endas on nimelt muutumisele viivat dünaamikat, näiteks meänkeele morfosüntaksi osas.

Meänkeelele lähedast arengut on märgata Norras kveenide keeles (Lindgren 1993, Sulkala 1999). Ka Karjalas on vepsa ja karjala keelte kontaktid vene keelega tekitanud keelevormi, kus aluseks on läänemeresoome struktuur, sõnavara on aga suuresti pärit vene keelest (Sarhimaa 1991).

Kirjandus

- Aikio, Marjut 1990. Some Issues in the Study of Language Shift in the Northern Calotte. – Ernst Håkan Jahr, Ove Lorenz (eds.), *Tromsø Linguistics in the Eighties*. Tromsø Studies in Linguistics 11. Oslo: Novus forlag, 9–31.
- Auer, Peter 1998. Introduction: Bilingual Conversation revisited. – Peter Auer (ed.), *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*. London: Routledge, 1–24.
- Auer, Peter 1999. From code-switching via language mixing to fused lects. Towards a dynamic typology of bilingual speech. – *The International Journal of Bilingualism* 3/4, 309–322.
- Halmari, Helena 1997. Government and Codeswitching. Explaining American Finnish. *Studies in Bilingualism*. Vol. 12. Amsterdam: John Benjamins.
- Hirvonen, Pekka 1998. The Finnish-American Language shift. – Jussi Niemi, Terence Odlin, Janne Heikkinen (eds.), *Language Contact, Variation, and Change*. Studies in Languages 32. Joensuu: University of Joensuu, 136–150, 199–230.
- Hirvonen, Pekka, Timo Lauttamus 2000. Code-Switching and Language Attrition: Evidence from American Finnish Interview Speech. – *SKY Journal of Linguistics* 13, 47–74.
- Johanson, Lars 1993. Code-copying in immigrant Turkish. – Guus Extra, Ludo Verhoeven (eds.), *Immigrant Languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 197–221.
- Kovács, Magdolna 2001. Code-switching and Language Shift in Australian Finnish in Comparison with Australian Hungarian. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Korhonen, Olavi 1979. Bäckkogir'je julevusámes dárrui, dáros julevusábmái. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lauttamus, Timo 1992. Lainaaminen ja koodinvaihto: havaintoja amerikansuomalaisten kielistä. – *Virittäjä* 96, 3–16.
- Lauttamus, Timo 1999. Fuzzy Switch and Loan Types in the Languages of Finnish Americans. – *SKY Journal of Linguistics* 12, 87–109.
- Lindgren, Anna-Riitta 1993. Miten muodot muuttuvat. Ruijan murteiden verbintaivutus Raisin, Pyssyjoen ja Annijoen kveeniyhteisöissä. Tromssa: Tromssan yliopiston kielten ja kirjallisuuden laitos.
- Lindgren, Anna-Riitta 2001. Oikeus omaan kieleen. – Niina Määttä ja Helena Sulkala (toim), *Tutkielmia vähemmistökielistä Jäämereltä Liivirantaan. Vähemmistökielten tutkimus- ja koulutusraportti III*.

- Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 20. Oulu, 13–29.
- Lundholm, Kjell 1991. Makten och överheten. – Olof Hederyd, Yrjö Alamäki, Matti Kenttä (eds.), *Tornedalens historia I. Från istid till 1600-talet*. Tornedalskommunernas historiebokskommitté, 296–314.
- Met-aviisi 2001. Met-aviisi nr. 2. Tidskrift utgiven av Svenska Tornedalingarnas Riksförbund. – Tornionlaaksolaiset, STR-T. Övertorneå.
- Sammallahti, Pekka 1989. Sámi-suoma sátnegirji. Ohcejohka: Jorleaddji Oy.
- Sammallahti, Pekka 1998. The Saami languages. An Introduction. Kárášjohka: Davvi Girji.
- Sarhimaa, Anneli 1991. Investigation of Russian – Karelian language contacts: explication of a linguistic-historical framework. – Muusa Ojanen, Marjatta Palander (eds.), *Language Contacts East and West*. Kielitieteellisiä tutkimuksia 22. Joensuun yliopisto, 54–78.
- Sulkala, Helena 1999. Põhjaperifeeria väikesed keeled (II osa). – Karl Pajusalu, Tõnu Tender (toim), *Läänemeresoome perifeeriad*. Publications of Võro Institute 6. Võro, 209–223.
- Thomason, Sarah G., Terence Kaufman 1991. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press.
- Wande, Erling 2000. Etnisyys ja identiteetti – Tornionlaakson kieliolojen näkökulmasta. – Niina Määttä, Helena Sulkala (toim), *Tutkielmia vähemmistökielistä Jäämereltä Liivinrantaan. Vähemmistökielten tutkimus- ja koulutusraportti I. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 15*. Oulu, 30–52.
- Winsa, Birger 1991. Östligt eller västligt? Det äldsta ordförrådet i gällivarefinskan och tornedalsfinskan. *Studia Fennica Stockholmiensia 2*. Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Winsa, Birger 2000. “Murtheet” ja “kielet” diskursissä – Tornionlaakson kielikulttuurinen infrastruktuuri. – Niina Määttä, Helena Sulkala (toim), *Tutkielmia vähemmistökielistä Jäämereltä Liivinrantaan. Vähemmistökielten tutkimus- ja koulutusraportti I. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 15*. Oulu, 53–74.
- Winsa, Birger 2001. Kielikylttyyrinen värsamheetti Ruottin Tornionlaaksossa. – Niina Määttä, Helena Sulkala (toim), *Meänkieli, suomi, ruotti ja saame kirjallisuudessa, lauluissa ja teatterissa*. Tutkielmia vähemmistökielistä Jäämereltä Liivinrantaan. Vähemmistökielten tutkimus- ja koulutusraportti III. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 20. Oulu, 34–55.

Nimisõnafraaside sõnajärjest vene ja eesti keeles

Valentina Štšadneva, Vello Vellearu
Tartu Ülikool

Käesoleva uurimuse teemaks on sõnajärje võrdlev analüüs vene ja eesti substantiivifraasides, kus sõnad on omavahel täiendi ja põhja suhetes. Täiend kujutab endast keeleuniversaali ning seda eristatakse lauseliikmena mitmetes keeltes. Seejuures esineb täiendseoste väljendamisel erinevate keelte vahel nii kokkulangevusi kui ka erinevusi, mis tekitavad raskusi lugemisel ja tõlkimisel. Üks olulisi erinevusi on seotud täiendite paiknemisega substantiivitarindi sees.

Erinevates keeltes on sõnajärg spetsiifiliselt erinev. Kahjuks alahinnatakse meetoodilise suunitlusega teaduskirjanduses sõnajärje küsimust, kuigi on selge, et keelenormide rikkumise põhjal võib ära tunda inimese, kellele üks või teine keel ei ole emakeel.

Erinevalt teistest lauseliikmetest võib täienditarindis tihti olla küllaltki palju komponente. Sinna võivad kuuluda mitmed ühilduvad ja mitteühilduvad täiendid erinevatest sõnaliikidest. Täiendid võivad paikneda nii vasakul kui paremal pool täiendistruktuuri tuumaks olevat põhisõna. Morfoloogiliselt võivad täienditeks olla omadussõnad, asesõnad või ka kesksõna vormid. Erilist huvi pakuvad substantiivsed genitiivtarindid, mis koosnevad kahest või enamast nimisõnast. Meid huvitasid eelkõige ilma eessõnadeta sõnaühendid, mida leidub erinevates keeltes.

Tabel 1. Eessõnadeta sõnaühendid.

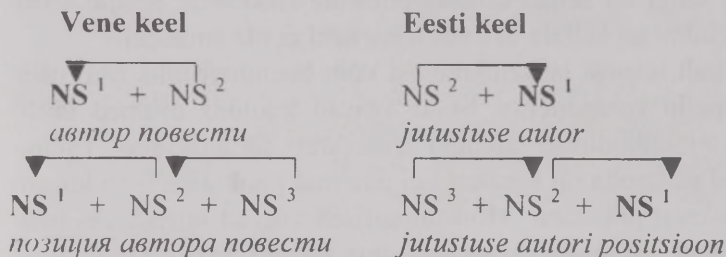
Vene keel	Inglise keel	Eesti keel
анализ содержания (текста)	content analysis (= analysis of content)	(teksti) sisu analüüs
содержание анализа	analysis content (= content of analysis)	analüüsi sisu

Need kahesõnalised fraasid näitavad ilmekalt, et täiendseos väljendub erinevate keelte genitiivtarindites erinevalt. Seda nii morfoloogiliselt (käändelõppude abil eesti ja vene keeles; ilma käändelõppudeta inglise keeles), kui süntaktiliselt (sõnajärje abil).

Käesoleva artikli uurimisobjektiks on vene genitiivtäienditega substantiivifraas ja selle vaste eesti keeles. Nimetatud fraaside struktuuris esineb vene ja eesti keeles erinevusi, mis tekitavad raskusi ühest keelest teise tõlkimisel. Meie uurimus vaatleb nii sõnaühendeid omadussõnaliste täienditega kui ka ilma nendeta.

Keelelise materjali allikateks olid erinevatesse stiilidesse kuuluvad tekstid, peamiselt teaduslikud ja ametikeelsed, sest just neis tekstides esineb rohkesti mitmekomponendilisi genitiivtarindeid. Analüüs hõlmas mitte ainult funktsionaalselt piiritletud raamatukeelseid, vaid ka stilistiliselt neutraalseid ühendeid.

Genitiivtäienditega substantiivifraaside **põhimudelid** vene ja eesti keeles võib esitada järgmisel kujul:



(Märkus: NS¹ – sõnaühendi põhi; NS², NS³ – täiendid; numbrid tähistavad sõltuvuse järjestust, kaared selle suunda.)

Antud skeemid illustreerivad ilmekalt peamisi seaduspärasusi sõnade järjekorras: kui vene keeles asetub genitiivtäiend põhisõna järele, siis eesti keeles reeglina selle ette (Пялль jt 1962: 367–368). Ent erinevalt vene keelest võib eesti keeles täiend põhja suhtes asuda nii a) eesasendis (mis on genitiivivormile tüüpiline) kui ka b) järelasendis (semantiliselt piiratud juhtudel partitiivi vormina):

(1) *стакан воды* – *klaas vett*(2) *группа журналистов* → a) *ajakirjanike grupp*
→ b) *grupp ajakirjanikke*

Teiste sõnadega, eesti ja vene keele sõnajärjes esineb mitte ainult erinevaid, vaid ka sarnaseid jooni. Näidetes (1) ja (2) esitatud sõnajärg sõltub eesti keeles sõnaühendite semantikast, täpsemalt, põhisõna ja täiendi vahelisest semantilise seosest. Semantika mõju sõnade järjekorrale tõestab juba kõige lühemate, kahest nimisõnast koosnevate ühendite analüüs, mille komponentide vahel on erinevad semantilised suhted.

Järgneva süstematiseerimise aluseks olid ilma omadussõnaliste täienditeta kahest nimisõnast koosnevad sõnaühendid. Semantilised seosed nende sõnaühendite komponentide vahel on esitatud tabelis. Tabelis 2 esitatud materjal osutab sellele, et analüüsi käigus pöörasime tähelepanu ka teistele, mittegenitiivsetele, ent sama semantikast edasi andvatele sõnaühenditele. Selliste ühendite detailset analüüsi me siiski oma eesmärgiks ei seadnud.

Tabel 2. Täiendseose avaldumise võimalused.

Keelendite liik	Vene keel: NS + NS	Vene keel: NS + NS; OS + NS	Vene keel: NS + NS; NS + eessõna + NS
Semantilise seose liik	Eesti keel: NS + NS	Eesti keel: NS + NS; liitsõna	Eesti keel: NS + NS + tagasõna; liitsõna
1) osa ja tervik	<i>ножка стола – laua jalg</i>	<i>крыло птицы / птичье крыло – linnutiib</i>	<i>ветки дерева – riiuksad; крышка банки / крышка от банки – purgi kaas</i>
2) vahetu füüsiline kuuluvus isikule	<i>куртка тренера – treeneri jope</i>	<i>дача директора / директорская дача – direktori suvila</i>	
3) mittefüüsiline kuuluvus isikule	<i>опера композитора – helilooja ooper</i>	<i>внук бабушки / бабушкин внук</i>	

4) kuuluvus kollektiivi või asutuse juurde	завод фирмы firma tehas	контора банка / банковская контора – rangakontor	
5) kuuluvus allika või koha juurde	следы автомобиля auto jäljed		отпечаток пальца / отпечаток от пальца – sõrmejalg
6) seos materjaliga	платье синего шелка – sinisest siidist kleit		
7) seos suuruse või arvuga	стакан воды – klaas vett		
8) kuuluvus inimeste, loomade või esemete teatud hulka	гряда камней – hunnik kive / kivide hunnik / kivihunnik	табун лошадей – kari hobuseid / hobuste kari / hobusekari	
9) tunnus ja selle tunnuse kandja	престиж фир- мы / firma prestiiž; теплота тела – kehasoojus		ребенок необыкновенных способностей / ребенок с необыкновенными способностями – ebatavaliste võimetega laps
10) tegevus ja tegevuse subjekt	лай собаки – koera haukumine	журчание воды – veevulin	предупреждение инспектора – inspektori hoiatus, предупреждение от инспектора – hoiatus inspektori käest
11) tegevus ja tegevuse objekt	постановка вопроса – küsimuse asetamine		

Niisiis erinevad võrreldavad keeled täiendite paigutumise suuna poolest. Vene keeles asetub iga uus täiend täiendatavast sõnast paremale. Vene keeles on täiendi järelasend kohustuslik. Tegemist on absoluutse reeglga: sõnade järjekord on range ja kohustuslik. Eesti

keeles aga asetub täiend üldise seaduspärasuse kohaselt põhisõnast vasakule. Selles seisnebki põhiline erinevus eesti ja vene keele sõnajärjes. Aga nagu juba eespool mainitud, esineb teatud semantiliste seoste korral kokkulangevusi: sõnaühendites, mis väljendavad seost suuruse või arvuga (7. tüüp: *тонна брикета* – *tonn briketti*), ning ühendites, mis annavad edasi seost inimeste, loomade või esemete hulgaga (8. tüüp: *табун лошадей* – *kari hobuseid / hobuste kari / hobusekari*; *груда камней* – *hunnik kive / kivide hunnik / kivihunnik*). Seega esineb eesti keeles põhireeglist kõrvalekaldumisi vaid hulgaseoste korral, kusjuures 8. tüüpi sõnaühendeil, nagu on näha toodud näidetes, on ka erineva sõnajärgjega variandid.

Keelematerjali analüüs näitas, et teatud tüüpi vene genitiivühendeid saab eesti keelde tõlkida muid grammatilisi struktuure kasutades. Seetõttu ongi materjal tabelis 2 jaotatud kolme tulpa. Teatud tüüpi vene sõnaühendite eesti vasted annavad küll edasi sama semantikat, kuid mitte genitiivi, vaid teiste käänete abil. Selleks, et väljendada eesti keeles seost

- 1) materjaliga (6. tüüp), kasutatakse **seestütlevat** käänat: *платье синего шелка* – *sinisest siidist kleit*; *мундир зеленого сукна* – *rohelisest kalevist munder*;
- 2) suuruse või arvuga (7. tüüp), kasutatakse **osastavat** käänat: *мешок цемента* – *kott tsementi*; *канистра топлива* – *kanister kütust*.

Lisaks sellele on eesti keelele omane anda vene genitiivtarindeid edasi **liitsõnana**. See kehtib selliste semantiliste rühmade kohta, mis väljendavad

- 1) osa ja terviku suhet (1. tüüp): *крыло птицы* – *linnutiib*; *ступень лестницы* – *trepiaste*;
- 2) kuuluvust kollektiivi või asutuse juurde (4. tüüp): *здание университета* – *ülikoolihoone*; *сотрудник издательства* – *kirjastustöötaja*;
- 3) kuuluvust allika juurde (5. tüüp): *пятно вина* – *veiniplekk*; *луч солнца* – *päikesekiir*;
- 4) kuuluvust hulka (8. tüüp): *табун лошадей* – *hobusekari*; *груда камней* – *kivihunnik*; *отряд полицейских* – *politseinikesalk*;

- 5) suhet tunnuse kandja ja tunnuse vahel (9. tüüp): *влажность воздуха* – õhuniiskus; *теплота тела* – kehasoojus;
- 6) suhet tegevuse ja tegevuse subjekti vahel (10. tüüp): *журчание воды* – veevulim; *громыхание автомобиля* – automürin.

Vene keeles on samal ajal võimalik asendada nimisõnaline täiend omadussõnalisega. See on iseloomulik sõnaühenditele, mis väljendavad:

- 1) osa ja terviku suhet (1. tüüp): *хвост лошади* / *лошадиный хвост*; *крыло птицы* / *птичье крыло*;
- 2) vahetut füüsilist kuuluvust (2. tüüp): *дача директора* / *директорская дача*; *дом родителей* / *родительский дом*;
- 3) mittefüüsilist kuuluvust isikule (3. tüüp): *внук бабушки* / *бабушкин внук*; *герой Пушкина* / *пушкинский герой*.

Kõrvuti ainult nimisõnadest koosnevate sõnaühenditega olid analüüsi objektiks ka sõnaühendid omadussõnaliste täienditega. Seda seetõttu, et viimaste esinemine sõnaühendite raskendab ühest keelest teise tõlkimist. Antud materjal on klassifitseeritud lähtuvalt vene sõnaühendite struktuurist. Vaadeldud mudelid on esitatud järgnevalt.

1. OS + (OS +) NS¹ + NS²

Omadussõnaline täiend (täiendid) laiendab (laiendavad) **põhisõna**.

- 1) *точная величина*¹ *выплаты*² – *väljamakse*² *тáпне* **suurus**¹ / *тáпне* *вълjamakse*² **suurus**¹
- 2) *творческий потенциал*¹ *автора*² – *autori*² *loominguline* **potentsiaal**¹
*древнейшая универсальная форма*¹ *существования*² – *maailma-vaate*² *vanim universaalne vorm*¹
- 3) *широкое метафорическое сопоставление*¹ *объектов*² – *objektide*² *laialdane metafooriline vastandamine*¹
- 4) *архетипические музыкально-мифологические лейтмотивы*¹ *оперы*² – *ooperi*² *arhetüübilised muusikalis-mütoloogilised leitmotiivid*¹

2. NS¹ + OS + (OS +) NS²

Omadussõnaline täiend (täiendid) laiendab (laiendavad) **nimisõnalist täiendit**.

- 1) *открыватель*¹ *нового континента*² – *uue kontinendi*² *avastaja*¹

- 2) **поколение**¹ французских эмигрантов² – *prantsuse emigrantide*² **põlvkond**¹
- 3) **сетка**¹ старых привычных координат² – *vanade harjumuspäraste koordinaatide*² **võrk**¹
- 4) **крылья**¹ черного двуглавого орла² / **крылья**¹ двуглавого черного орла² – *musta kahepäise kotka*² **tiivad**¹ / *kahepäise musta kotka*² **tiivad**¹
- 5) **жанр**¹ немецкой автобиографической хроники² – *saksa autobiograafilise kroonika*² **žanr**¹

3. OS + NS¹ + OS + NS²

Omadussõnaline täiend laiendab **põhja** ja **nimisõnalist täiendit**.

- 1) **характерный продукт**¹ примитивной культуры² – *primitiivse kultuuri*² iseloomulik **produkt**¹
- 2) **резкое разграничение**¹ мифологического периода² – *mütoloogilise perioodi*² järsk **piiritlemine**¹
- 3) **художественное восприятие**¹ известных романов² – *tuntud romaanide*² kunstiline **vastuvõtt**¹
- 4) **письменное согласие**¹ законного представителя² – *seadusliku esindaja*² kirjalik **nõusolek**¹

4. OS + NS¹ + NS² + NS³

Omadussõnaline täiend laiendab kolmekomponendilise sõnühendi **põhja**.

- 1) **важное условие**¹ понимания² киноискусства³ – *kinokunsti*³ mõistmise² tähtis **tingimus**¹
- 2) **социальный аспект**¹ судьбы² девушки³ – *tütarlapse*³ elu² sotsiaalne **aspekt**¹

5. NS¹ + OS + NS² + NS³

Omadussõnaline täiend laiendab kolmekomponendilise sõnühendi **esimest nimisõnalist täiendist**.

- 1) **поиски**¹ элементарных форм² религии³ – *religiooni elementaarsete*³ vormide² **otsingud**¹ / *elementaarsete religiooni*³ vormide² **otsingud**¹
- 2) **прием**¹ психологической характеристики² героев³ – *tegelaste*³ psühholoogilise iseloomustamise² **võte**¹

6. NS¹ + NS² + OS + NS³

Omadussõnaline täiend laiendab kolmekomponendilise sõnaühendi teist **nimisõnalist täiendit**.

- 1) *образы¹ носителей² чужой идеологии³ – võõra ideoloogia³ kandjate² kujud¹*
- 2) *исследование¹ вопросов² поэтического языка³ – roeetilise keele³ küsimuste² uurimine¹*

Pikemaid kui kolmest nimisõnast koosnevaid sõnaühendeid me ei analüüsinud, sest nende osakaal meie kogutud materjali hulgas oli väike.

Omadussõnaliste täienditega sõnaühendite analüüsimisel tõusis esile küsimus omadussõnade ümberpaigutumisest sellistes omadussõnatarindites, mis kuuluvad ühe nimisõna juurde. Näiteks on võimalikud variandid *крылья¹ черного двуглавого орла² / крылья¹ двуглавого черного орла² – musta kahepäise kotka² tiivad¹ / kahepäise musta kotka² tiivad¹*, kuid ühendis *единство¹ противоположных психологических черт² – vastandlike psühholoogiliste joonte² ühtsus¹* omadussõnade järjekorda muuta ei tohi. Detailselt seda küsimust kummagi keele grammatikas käsitletud ei ole.

Tõsi küll, erinevad uurijad räägivad episoodiliselt kahest tendentsist (Пяльль jt 1962: 370). **Esimese tendentsi** kohaselt seisavad kvalitatiivsed omadussõnad tarindites enne suhteomadussõnu: *широкое метафорическое сопоставление¹ объектов² – objektide² laialdane metafooriline vastandamine¹*. **Teine tendents** väljendub selles, et tarindites, mis koosnevad ainult kvalitatiivomadussõnadest, valitsevad nende omadussõnade vahel teatud hierarhilised suhted, näiteks: **1) suurus + vorm + värv** (*большие круглые черные глаза – suured ümmargused mustad silmad*); **2) seisund + värv** (*новый синий костюм – uus sinine kostüüm*). Ainult suhteadjektiiividest koosnevates tarindites on kindlast sõnajärjest raske rääkida, kuid ka siin võib välja tuua mõningaid seaduspärasusi, näiteks: **koht + kuuluvus + otstarve** (*Эстонская государственная музыкальная академия – Eesti Riiklik Muusikaakadeemia*).

Eesti keele õppijatele on probleemiks ka täiendite **kõrvu- ja lahusasend**. Stilistiliselt neutraalses vene fraasis seisab omadussõnaline täiend vahetult nimisõna ees. Nimisõna järel seisab omadussõna enamasti vaid teaduslikes, näiteks bioloogia- või zooloogiaalastes terminites (*ромашка лекарственная*), ent nende näol on siiski tegemist eranditega. Lisaks sellele esineb omadussõna järelasend luuletekstides, mida meie analüüs ei puudutanud.

Eesti keeles võib erinevalt vene keelest omadussõna paikneda ka kaugemal sellest nimisõnast, mille täiendiks ta on. Seda tuleb ette erinevat tüüpi sõnaühendites (kus omadussõna on täiendiks kas põhisõnale või põhisõna nimisõnalisele täiendile), näiteks: 1) *важное условие понимания киноискусства* – *kinokunsti mõistmise tähtis tingimus* (kõrvuasend) / *та́htis kinokunsti mõistmise tingimus* (samade sõnade lahusasend); 2) *поиски элементарных форм религии* – *religiooni elementaarsete vormide otsingud* (kõrvuasend) / *elementaarsete religiooni vormide otsingud* (samade sõnade lahusasend).

Selgetest seaduspärasustest kõrvu- ja lahusasendi kasutamisel kahjuks veel rääkida ei saa. Antud küsimust ei ole praktiliselt uuritud, kuid see teema väärib spetsiaalset uurimust. Võib konstateerida, et suurt rolli mängib sõnadevaheline semantiline seos ja selle seose tugevus: eesti sõnaühendis *kinokunsti mõistmise tähtis tingimus* / *та́htis kinokunsti mõistmise tingimus* on kvalitatiiv-omadussõna ja nimisõna vahelise nõrga seotuse tõttu võimalik nende sõnade lahusasend üksteise suhtes, aga (suhteomadussõnaga) sõnaühendis *filmi mõtteline paindlikkus* ei ole kõrvuasend sõnade tugeva semantilise seotuse tõttu võimalik. Vene tekstides me nimetatud komponentide lahusasendit ei täheldanud. Seega erinevad võrreldavad keeled sõnade kõrvu- ja lahusasetuse poolest.

Erinevat tüüpi (omadussõnadega ja ilma nendeta) sõnaühendite analüüs näitab, et sõnade järjekord genitiivsetes sõnaühendites võib olla tingitud: 1) sõnadevahelise semantilise seose tüübist (7. ja 8. tüübi ühendites on sõnajärg mõlemas keeles ühesugune, teistes tüüpides aga erinev); 2) täiendite kuulumisest ühte või teise leksikaal-grammatilisse rühma (kvaliteedi- või suhteadjektiivid), ja seda mõlemas keeles; 3) nimi- ja omadussõnade vahelise semanti-

lise seose tugevusest (*смысловая емкость фильма – filmi mõtte-line paindlikkus*).

Niisiis, kuigi mõlemale võrreldavale keelele (erinevalt inglise keelest) ei ole tervikuna omane peamiste lauseliikmete rangelt fikseeritud asetus lauses (Гринберг 1970), võib teatud komponentide ümberpaigutumise võimalus olla piiratud sõnadevaheliste grammatiliste või semantiliste seostega. Seda tõestavadki kõige ilmekamalt täienditega substantiivifraasid. Olulised erinevused võrreldavate keelte süntaksis ilmnevad ka tegusõnaühendites (liitöeldistes), ent see on juba eraldi teema, mis nõuab omaette uurimist.

Kirjandus

- Гринберг Дж. 1970. Некоторые грамматические универсалии, преимущественно касающиеся порядка значимых элементов. – Новое в лингвистике, вып. V. Москва: "Прогресс", 114–162.
- Пяль Э., Э. Тотсель, Г. Тукумцев 1962. Сопоставительная грамматика эстонского и русского языка. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus.

Taanikeelse keskkonna mõjud Taani eestlaste eesti keelele

Maarika Teral
Tartu Ülikool

Käesolev artikkel annab ülevaate Taani eestlaste kogukonnast ning taani keele mõjust Taani eestlaste eesti keelele süntaksi tasandil. Materjal on lindistatud aastail 1998–2000.

Esimesed eestlased asusid Taani elama juba 20. sajandi alguses. Hill Kulu andmetel elas enne Teist maailmasõda Taanis umbkaudu sada eestlast, nendest mõnikümmend Kopenhaagenis (Kulu 1992). Täpsemad andmed varasemate väljarändajate ja nende järglaste keelekasutuse kohta puuduvad.

Pärast Teise maailmasõja lõppu oli Taanis u 1000 eestlasest sõjapõgenikku, kuid järgmise kümne aasta jooksul lahkus suurem osa põgenikest teistesse riikidesse – Rootsi, USA-sse, Kanadasse või mujale. Eriti tihedad suhted olid Taani eestlastel Lõuna-Rootsi eestlastega.

Taani jäi elama ainult umbes 100 sõjapõgenikust eestlast. 1960. aastast pärinevatel andmetel oli üle poole Taani jäänud eestlastest saabudes nooremad kui 30 aastat (IMMIBAS2). Käesolevas artiklis käsitletakse eespool kirjeldatud sõjapõgenikke Taani eestlaste esimese põlvkonnana, nende lapsi teise põlvkonnana.

Taani eestlased ei olnud eestluse säilitamisel eriti järjekindlad. Teise maailmasõja järel oli eestlaste kultuurielu Taanis elav, põgenikelaagris korraldati kontserte, teatrietendusi ja muid ühiseid üritusi. Samuti elavnes 50ndatel aastatel 1924. aastal asutatud Taani eestlaste seltsi Eesti Kodu tegevus. Põgenike lahkumisega teistesse riikidesse muutus aga ka seltsielu tagasihoidlikumaks. Praegu kohtutakse vähemalt kaks korda aastas. Tänapäevani tegutses ka eesti kirik, mille pastor töötab põhikohaga Rootsis Lundis. Teine põlvkond ei osale eestlaste seltsielus nii aktiivselt kui esimene põlvkond.

Erinevalt Rootsi eestlastest oli Taani eestlaste hulgas algusest peale palju segaabielsid. Üheks põhjuseks võis olla eestlaste

vähene arv Taanis, seega ka väike võimalus endale rahvuskaaslaste hulgast abikaasat leida. Sageli oligi Taani elamajäämise põhjuseks abiellumine taanlasega. Enamik teise põlvkonna intervjueerituid pärineb segaperekondadest, kus vanemate omavaheliseks suhtluskeeleks oli taani keel. Kui esimese põlve väljarändajad räägivad siiani eesti keelt ning suhtlevad omavahel emakeeles, siis juba teise põlvkonna eestlaste hulgas on keeleoskus vähene, paljud eestlaste järeltulijad ei oska eesti keelt üldse.

Eestluse traditsioonide katkemist on vanemad eestlased põhjendanud sellega, et eestlastel puudus lootus kunagi Eestisse naasta, sest Eesti oli okupeeritud. Vaid vähesed Taani eestlased suhtlesid kodumaale jäänud sugulastega. Samuti puudus võimalus panna last eesti kooli. Eestikeelne kool tegutses lühikest aega põgenikelaagris, see suleti 1951. aastal, sest eesti lapsi oli Taani jäänud liiga vähe. Lapsi saadeti Rootsi eesti suvekoolidesse, et nad saaks eesti keelt praktiseerida, eesti keelt õpetati lastele edasi ka kodus. Kuid siiski said lapsed kodus eesti keelt rääkida vaid ühe vanemaga ning kooli õppima asudes läks enamus neist eesti keelelt üle taani keelele.

Viimase viieteistkümnede aasta jooksul on suhtumises Eestisse ja eesti keelde toimunud siiski teatud muutus. Taani eestlased on hakanud uuesti suhtlema Eestis elavate sugulastega, paljud on vaatamata kõrgele eale Eestit külastanud, sageli koos lastega, ning loevad võimaluse korral eestikeelset ajakirjandust (ka interneti vahendusel). Enamik neist on huvitatud oma emakeelest, nad püüavad tutvuda muutustega emakeeles, et end täpsemalt väljendada. Eesti keele säilimisele aitab kaasa ka suhtlemine viimase 15 aasta jooksul Taani asunud eestlastega.

Viimastel aastatel on eestlaste arv Taanis taas suurenenud, sest peale Nõukogude Liidu lagunemist on Taani ümber asunud umbes 30 noort inimest Eestist. Läänud sinna tööle või õppima, abiellusid paljud neist Taani kodanikega. Nende peredesse on sündinud lapsed, kuid erinevalt sõjajärgsest põlvkonnast on nad järjekindlalt õpetanud kodus oma lastele eesti keelt. Vähemalt korra aastas käiakse lastega Eestis. Paljud noored on nii Eesti Kodu kui ka eesti kiriku aktiivsed liikmed. Kõik Taani eestlased on kakskeelsed,

mõnikord ka kolmkeelsed, ühelt keelelt teisele üleminek ei valmista neile mingeid raskusi.

Praegu moodustavad autori poolt küsitletute hulgas enamuse need, kes 1944. aasta paiku Eestist lahkudes olid lapsed või kuni 20–25aastased noored ehk esimese põlvkonna Taani eestlased. Vähem on teise põlvkonna eestlasi, kes on sündinud peale Teist maailmasõda või selle ajal. Enamik nendest elab Kopenhaagenis ja selle ümbruses. Artiklis ei vaadelda 90ndatel Taani elama asunud, sest nende suhted Eestimaaga on endiselt väga tihedad ja nende eesti keel erineb Eestis kõneldavast vähe.

Elu taanikeelses keskkonnas on mõjutanud Taani eestlaste keelt morfoloogia, süntaksi ja leksika tasandil. Esimese põlvkonna keelde on tulnud rida taani laensõnu. Teise põlvkonna eesti keeles on lisaks sõnavarale mõjutatud ka süntaks. Järgnevalt tahaksingi esitada mõned näited taani keele mõjust eesti keele süntaksile. Taanieestikeelsele (TE) näitele järgneb tõlge taani keelde (T) ning sama lause eesti kirjakeeles (E). Et säilitada informantide anonüümsus, on esitatud vaid nende vanus ja sugu.

1. Prepositiooniline genitiiv

Taani eestlased kasutavad genitiivi asemel mõnikord otsetõlget taani keele eessõnalisest konstruktsioonist:

TE: representant **Eestile** (M, 55)

T: representant **for** Estland

E: **Eesti** esindaja

2. Eesti essiiv

Konkreetsetele käänetele vastavad taani keeles enamasti eessõnalised konstruktsioonid.

Eesti keeles esineva essiivi vormi võib taani keeles väljendada konstruktsiooni *som* + substantiiv abil. Taani eestlaste keeles esineb tõlkevariant taani konstruktsioonist.

TE: sai **nagu esimees** (M, 55)

T: begynte **som formand**

E: alustas esimehena

TE: läksid sinna **nagu au-pair tüdrukud** (M, 58)

T: de rejste dertil **som au-pair piger**

E: nad läksid sinna au-pairidena

3. Objekt

Eesti keeles on sihitis tavaliselt kas osastavas, omastavas või nime-
tavas käändes. Osastavalist sihitist nimetatakse osasihitiseks e
partsiaalobjektiks. Omastavas, ainsuse või mitmuse nimetavas
käändes sihitis on täissihitis e totaalobjekt. Taani keele mõjul on
teise põlvkonna eesti keeles sihitise kääne muutunud ebakindlaks,
sageli kasutatakse nimetavat käännet kõigi teiste sihitisekäänete
asemel.

TE: pakume ühe **reis** (M, 55)

T: vi tilbyder en rejse

E: pakume ühe **reisi/ühte reisi**

Eitavas lauses esineb eesti keeles alati osasihitis, kuid Taani eesti
keeles võib objekt esineda nimetavas käändes ka eituse puhul.

TE: sa ei saanud **isiklik valik** teha (M, 55)

T: du kunne ikke vælge selv

E: sa ei saanud **isiklikku valikut** teha

4. Kohakäänded

Eesti keeles on kaks kohakäänete gruppi, sise- ja väliskohakään-
ded. Siingi on Taani eestlaste käändevalik mõnikord juhuslik, sest
kahe käänetegrupi vahel ei tehta vahet.

TE: ta sõitis siis **Rootsile** (M, 55)

T: hun rejste til Sverige

E: ta sõitis siis **Rootsisse**

5. Võõrkohanime käänamine

Eesti kirjakeeles käänduvad kohanimed üldiselt nagu teisedki nimisõnad. Taani eesti keeles ei kääntata mõnikord võõrkohanime üldse, see jääb nimetavasse käändesse:

TE: Ta läks üle **Dragør** (N, 56)

T: Han rejste over Dragør

E: Ta läks läbi **Dragøri**

6. Mitmuse kasutamine ainsuse asemel

Kui taani keeles on koos arvsõnaga kasutatav nimisõna mitmuses, siis eesti keeles on arvsõnale järgnev nimisõna ainsuse osastavas käändes. Taani eestlased võtavad eeskju taani keelest, lisades arvsõnale nimisõna mitmuse nimetavas:

TE: kaks **vennad** (M, 55)

T: to **brødre**

E: kaks **venda**

7. Adjektiivi mitteühildumine substantiiviga

Taani eestlaste keeles ei ühildu omadussõna kääne sageli nimisõna käändega, vaid esineb nominatiivis või genitiivis:

TE: palju head ja **ilusad asju** (M, 55)

T: mange søde og dejlige ting

E: palju häid ja **ilusaid asju**

8. Infinitiivid

Eesti keeles on kasutusel kaks infinitiivivormi: *ma*-infinitiiv ja *da*-infinitiiv. Nende kasutamine on seotud verbiga, mille juurde vastav infinitiiv kuulub. Kuna taani keeles vastab neile ainult üks vorm, eksivad Taani eestlased sageli nende kahe infinitiivi vahel valides, sest ei tee nende vahel vahet.

TE: sealt **võiks** väga head tulemused **olema** (M, 84)

TE: ta **sõitis** siis nagu Rootsile venna ja õde **külastada** (M, 55)

TE: **pead** töö **teha** (M, 55)

9. Taanipärane eitus

Eitavate vormide moodustamiseks kasutatakse taani keeles eitussõna *ikke*, mis järgneb verbile. Eesti keeles peab eitussõna esinema enne verbi. Taani eestlaste kõnes esines taanimõjulisi variante, kus eitussõna järgnes verbile:

TE: aga muidu **oli mitte** midagi (M, 58)

T: ellers var det ingenting

E: aga muidu **ei olnud** midagi

TE: seal **käisin mitte** nii tihti. (M, 58)

T: jeg går der ikke så ofte

E: seal **ei käinud** ma nii tihti

10. Indefiniitne pronoomen *man*

Umbmäärasust väljendatakse taani keeles umbmäärase asesõna *man* abil, mis esineb lauses subjektina. Eesti keeles vastavad sellele umbisikulise tegumoe tunnused *-kse*, *-di*, *-ti*. Taani eestlaste keeles esineb verb sellistes lausetes aktiivi 3. pöördes, umbmäärane subjekt *man* jääb aga tõlkimata.

TE: seal **mängis** enne jalgpall (M, 55)

T: der spillede **man** fodbold før

E: seal **mängiti** varem jalgpalli

TE: **saatis** mitu miljardit sinna ülesse (M, 65)

T: **man** sendte mange milliarder derop

E: sinna **saadeti** mitu miljardit

11. Vastus üldküsimusele

Üldküsimus algab taani keeles verbiga. Kui küsitakse modaalverbidega *at skulle*, *at kunne*, *at måtte*, *at ville* või abiverbidega *at*

være, at have, siis korratakse vastates sama verbi; kui küsitakse teiste verbidega, kasutatakse vastuses verbi *at gøre* (Fischer-Hansen, Kledal 1998). Eesti keeles algab üldküsimus küsisõnaga *kas*. *kas*-küsimusele vastates kasutatakse eesti keeles sama verbi, mis esines küsimuses. Näiteks taani keeles *Ser jeg pæn ud i dag?* – *Ja, det gør du*, eesti keeles aga *Kas ma näen täna hea välja?* – *Jah, sa näed hea välja*.

Taani eestlased vastavad tihti taani keele eeskujul verbiga *olema*, mitte verbiga, mis esines küsimuses.

TE: Kas Te **töötasite** kuidagi sellel alal? See **oli**, ma olin (M, 84)

T: Arbejdede De der? Ja, det gjorde jeg

TE: Siis ei **räägi** te ju eesti keelt kuigi sageli? **Ei ole**, seda ei ole (N, 56)

T: De taler ikke estisk så tit, vel? Nej, det gør jeg ikke

12. Impersonaalne konstruktsioon

Taani keeles esinevad mitteisikulised konstruktsioonid, mis algavad asesõnaga *det*. *det* jääb tavaliselt eesti keelde tõlkimata: *Det er irriterende, at du kommer så sent*. ‘Ärritav, et sa tuled nii hilja.’ (Fischer-Hansen, Kledal 1998).

Taani eestlased tõlgivad taanikeelse lause, kaasa arvatud pronooneni *see*.

TE: **see** oli väga raske, kohta saada (M, 55)

T: **det** var svært at få et job

E: oli väga raske kohta saada

Nii esimese kui ka teise põlvkonna eestlased on Taani ühiskonda sulandunud ning kakskeelsed. Hoolimata pikaajalisest elamisest taanikeelses keskkonnas on nad säilitanud oma emakeele. Taani keele mõju Taani eestlaste eesti keelele süntaktilisel tasandil näitab siiski nende eesti keele oskuse järk-järgulist halvenemist. Kogutud ja veel kogutava materjali analüüs alles kestab, kuid juba praegu võib teha mõningaid järeldusi süntaktiliste mõjutuste kohta Taani eestlaste keeles. Eelkõige esinevad need teise põlvkonna

keeles, mõned intervjueeritavad justkui tõlgiks taani keele lauseid eesti keelde. Suurenenud on eessõnaliste konstruktsioonide kasutamine eesti keele käändelõppude asemel. Teise põlvkonna eestlased on ebakindlad kohakäänete ja verbi infinitiivivormide kasutamisel. Samuti on objektikäänete kasutamine lihtsustumas. Nimetav kääne asendab kõiki teisi objektikäändeid.

Kuigi viimase viieteistkümne aasta vältel on Taani eestlastel olnud rohkem võimalusi eestlastega ja eesti keeles suhelda, on praegu siiski raske ennustada, kui kauaks eesti kogukond Taanis püsima jääb.

Kirjandus

- Fischer-Hansen, Barbara, Ann Kledal 1998. Grammatikken – håndbog i dansk grammatik for udlændinge. Special-pædagogisk forlag.
- Kulu, Hill 1992. Eestlased maailmas. Ülevaade arvukusest ja paiknemisest. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- IMMIBAS2: Database over indfødsretstildeling 1776-. DDD Indvandrerarkivet. [http://www.immigrantmuseet.dk/IMMIBAS/indfoedsrets-tildelinger_1776.htm] 30.09.2001.

Välisõppejõudude eesti keele oskusest

Szilárd Tóth

Tallinna Pedagoogikaülikool /

Tartu Ülikool / Szegedi Ülikool

0. Lähtekohad

Käesoleva uurimuse lähtekohaks on siinkirjutaja isiklikud, ajavahemikul 1998–2001 omandatud kogemused.

Asunud aastal 1998 tööle Tartu Ülikooli ungari keele ja kirjanuse erakorralise lektorina, pöördusime koos ühe eesti keelt mittevaldava välislektorist kolleegiga TÜ eesti keel võõrkeelena õppetooli poole, et saada keeleõpetust. Sealt suunati meid üliõpilaste jaoks ettenähtud keelekursusele, kuhu me aga ei läinud, kartes, et meie eesti keele oskus võiks osutada meie mitte-eestlastest õpilaste omast nõrgemaks. Minu kolleeg leidis endale samast õppetoolist eraõpetaja, mina aga keeleõppes kolme tööaasta jooksul ei osalenudki. Kolme tööaasta vältel ei pöördunud minu poole ükski eragega ametiisik palve, ettepaneku või üleskutsega arendada minu eesti keele oskust.

Eesti keelepoliitilisele strateegiale vastavalt mitmekeelses ja mitmekultuurilises (lihtsustatult: kakskeelses ja kahekultuurilises) Eesti ühiskonnas on vene keele roll võrreldes nõukogude ajaga tunduvalt vähenenud ning poliitika ja eesti rahva üldine suhtumine on suunatud seda veel rohkem vähendama. Samas, eriti sellistes piirkondades, kus venekeelne elanikkond elab kompaktselt (nt Kirde-Eestis või Tallinnas Lasnamäel), on eesti keele kasutussfäär veel tänagi äärmiselt piiratud ja suure osa nende piirkondade elanike eesti keele oskusest ei saa rääkidagi. Plaanitakse tõhustada venekeelse elanikkonna üleminekut eesti keelele, neis piirkondades ei ole aga eesti keele levimine peaaegu alanudki (vt Rannut 2001).

Välisõppejõudude olukord tundub sarnanevat muulaste omaga. Siinkirjutaja kogemus näitas, et mitmed Tartu Ülikoolis pikka aega töötanud õppejõud ei oska eesti keelt üldse ja seda ilmselt keegi

neilt ei nõuagi. Seejuures tuleb arvestada fakti, et teatud Eesti kõrgkoolides õpetatakse ainult inglise keeles, nt Balti Kaitsekolledžis Tartus ning Concordia Ülikoolis Haabneemes. Balti Kaitsekolledžis töötavad õppejõud tegutsevad täiesti ingliskeelses keskkonnas, mis on kooskõlas NATO liikmes- ja kandidaatriikide üldiste inglise keele kasutuse tavadega.

Tundub täiesti juhuslik, kas Eestis töötav välisõppejõud oskab eesti keelt või mitte. See on aga vastuolus Eesti keelepoliitikaga. Et olukorda täpsemalt kirjeldada, viisin läbi küsitluse välisõppejõudude eesti keele oskuse kohta.

Et välisõppejõude koondada, organiseerisin 2001. a kevadsemestril Tartu välisõppejõudude kohtumisi nimega *Dorpater Dozenten-Abend*. Kohtumised said nime rootsi keele professorilt Stig Örjan Ohlssonilt esimese vabariigi aegse samasuguse organisatsiooni järgi. Kohtumistel osalenud ning ka mujal tegutsenud õppejõud täitsid ankeedi, mis on esitatud ka käesoleva kirjutise lõpus.

1. Reglementeerida või soodustada?

Välisõppejõudude eesti keele oskusele ei paista ei riik ega eesti keeleteadlaskond erilist tähelepanu pöörvavat. Eesti teadlastest puudutas seda problemaatikat Mati Erelt 30. novembril 1999. aastal Tartu Ülikoolis toimunud rahvusvahelisel konverentsil "Rahvuskeel globaliseeruvus maailmas" (vt Erelt 2000). Professor Erelt argumenteeris veenvalt eesti keele püsijäämise eest kõrgkoolihariduses ja teaduses. Ta lausus nõnda: "Ei pea olema muukeelse õpetamise vastu, kuid see ei tohiks kahjustada eestlastest tudengite huve. Kõik kõrvalekalded eestikeelsest õpetusest, näiteks välisõppejõudude loengud, peaksid olema täpselt reglementeeritud." (Erelt 2000: 78) Olen täiesti nõus eesti keele positsiooni kaitsmise vajadusega kõrghariduses, ent püstitaksin küsimuse, kas reglementeerimine on sobiv lähenemisviis. Pean nagu Mati Ereltki vajalikuks võõrkeelte oskust ning TÜ rahvusvahelistumist. Selle saavutamise üheks teeks on just nimelt välisõppejõudude kutsumine. Lisaksin veel, et teatud erialadel eestlastest spetsialiste polegi olemas.

Reglementeerimise asemel pakun välja teistsuguse lähenemisi. Juba mainitud konverentsiga samal aastal, enne prof Erelti ettekande ilmumist kirjutasin TÜ ajalehes järgmist: “Eesti keel on nii väike keel, et välisõppejõududel ei saa enne Eestisse tulekut selle oskust nõuda. Oleks hea, kui Eesti riik kasutaks ära ühe kanali eesti keele laiemaks levitamiseks maailmas, pakkudes Eestisse tulnud õpetajatele võimalust seda õppida. Meie, välisõppejõud, räägiksime hea meelega paremini eesti keelt, tahaksime rohkem osa võtta eesti teaduselust, kuid kahjuks takistab seda meie puudulik eesti keele oskus.” (Tóth 1999: 3) Kõrgkoolides võõrkeelte kasutamise reglementeerimise asemel peaks **soodustama** eesti keele kasutamist selle tasuta õpetamise teel. Selleks oleks vaja välja töötada eesti keele õpetamise strateegia ja metoodika spetsiaalselt välisõppejõudude jaoks.

Inglise või Euroopa Liidu teiste keelte kasutamist ei tohiks keelata, seda enam, et Euroopa Liidu keelepoliitiliseks eesmärgiks on **mitmekeelsus**. Seda rõhutati eriti aastal 2001 – keelteaastal. Tsiteerigem siinkohal keelteaasta saksakeelset voldikut, mis selgelt kakskeelsuse vajalikkusele osutab: “*Das europäische Ziel heißt: Mehrsprachigkeit. (...) Die Sprachvielfalt ist ein Kernstück des europäischen Erbes. (...) Das europäische Jahr der Sprachen, das die Europäische Union und der Europarat für das Jahr 2001 proklamiert haben, hat das Ziel, die Mehrsprachigkeit der Bürger Europas zu fördern. Jeder Bürger in der Europäischen Union, aber auch darüber hinaus, sollte zusätzlich zu seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen.*” (Europäisches... s.a.) Ka eestikeelne voldik ütleb, et “Euroopa keelteaasta väärtustab keelelist mitmekesisust ja osutab, kui tähtis on luua kõikidele kodanikele mitme keele õppimise võimalused” (2001. aastal...).

Samas võib nõustuda prof Erelti ettekande ning artikli lähtekohaga, kus käsitletakse Põhjamaade näitel inglise keele halastamatut pealetungi rahvuskeeltele (Erelt 2000: 77). Selle probleemaatika üle arutleti ning arutletakse palju ja selline oht on tõepoolest olemas. Kui näiteks Saksamaal esinevad viis sakslast ja üks ameeriklane, on diskussiooni keeleks inglise keel (Simon 2001: 2). Olukord on sarnane endise NL-i tavadega, kus samaaegses olukorras kasutati vene keelt, mis teisi keeli alistas.

2. Küsitluse läbiviimise tingimused

Et teaksime, kellest räägime kui “välisõppejõududest”, on vaja see mõiste defineerida, eriti silmas pidades, et eesti keele sõnaraamatud seda sõna ei tunne (vt nt ÕS: 927).

Välisõppejõuna defineerisime viimastel aastatel Eestisse tulnud ja siin kõrgkoolis õpetavaid isikuid, kes pole Eesti kodanikud ega eesti soost. Nad on tulnud tavaliselt lääneriikidest, aga nende seas on ka näiteks Venemaalt pärast NL-i lagunemist tulnud.

Ankeedi täitis 20 välisõppejõudu, suurem osa neist märkis ära ka oma nime. Vastajate anonüümsuse siiski tagame. Igale vastajale omistati number, millega neile tabelites viidatakse. Uurimusest on välja jäetud Balti Kaitsekolledž, kus eesti keele oskus on tõenäoliselt kõige halvem. Alljärgnevalt esitagu vastajate jagunemine kõrgkoolide järgi. Kõrgkoolide valik ei olnud proportsionaalne ja sellepärast ei pruugi tulemused Eestis väljakujunenud situatsiooni täpselt iseloomustada. Suurem vastajate hulk ja õppeasutuste tasakaalustatum valik annaks täpsemad tulemused.

Tartu Ülikool	3, 5, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20	<i>kokku 13</i>
Tartu Ülikooli Narva Kolledž	1, 2	<i>kokku 2</i>
Tallinna Pedagoogikaülikool	4, 6, 10, 12	<i>kokku 4</i>
Concordia Ülikool	16	<i>kokku 1</i>

Kuna küsimustikust sai järeldada vastajate päritolu, esitame järgnevalt ka selle informatsiooni, anonüümsuse garanteerimiseks ei avalda aga konkreetsete isikute numbreid. Endised sotsialismimaad on paremas veerus.

Soome	<i>kokku 4</i>	Poola	<i>kokku 2</i>
Hispaania	<i>kokku 2</i>	Ungari	<i>kokku 2</i>
Itaalia	<i>kokku 1</i>	Venemaa	<i>kokku 2</i>
Norra	<i>kokku 1</i>	Bulgaaria	<i>kokku 1</i>
Rootsi	<i>kokku 1</i>		
	Saksamaa	<i>kokku 4</i>	

3. Küsitluse tulemused

3.1.1. Küsimusele “Kuidas hindate oma keeleoskust?” vastasid välisõppejõud nõnda:

	Väga hea	Hea	Keskmine	Halb	0
passiivne	1, 2, 3, 4, 14, 15, 17, 19 <i>kokku 8</i>	12 <i>kokku 1</i>	6, 10, 11, 16 <i>kokku 4</i>	5, 7, 8, 9, 13, 18, 20 <i>kokku 7</i>	
aktiivne	1, 3, 4, 14, 17, 19 <i>kokku 6</i>	2, 15 <i>kokku 2</i>	6, 12, 16 <i>kokku 3</i>	5, 9, 10, 11, 20 <i>kokku 5</i>	7, 8, 13, 18 <i>kokku 4</i>

3.1.2. Järgmisena küsiti keeleoskust enne Eestisse tulekut. (“Kuidas valdasite eesti keelt enne Eestisse tulekut?”)

	Väga hea	Hea	Keskmine	Halb	0
passiivne	4 <i>kokku 1</i>	14, 17 <i>kokku 2</i>	3 <i>kokku 1</i>	11, 19, 20 <i>kokku 3</i>	1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 18 <i>kokku 13</i>
aktiivne	4 <i>kokku 1</i>	14, 17 <i>kokku 2</i>	 <i>kokku 0</i>	3, 19, 20 <i>kokku 3</i>	1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18 <i>kokku 14</i>

3.1.3. Esimestele küsimustele antud vastused näitasid, et valdav enamik küsitluid enne Eestisse tulekut eesti keelt ei osanud, millest järeldub, et nad pidid/peaksid/oleksid pidanud eesti keele ära õppima kohapeal. Sünkroonset passiivset keeleoskust hindas halvaks seitse, aktiivset viis inimest ning neli tunnistas, et ei räägi eesti keelt. Keeleoskus oli võrreldes saabumisajaga oluliselt paranenud, aga ikka oli veel liiga palju eesti keele mittetundjaid.

3.2. Õppejõudude lugemisharjumuse kohta valiti etteantud vastuseid järgmiselt:

Loen eestikeelset ajakirjandust		
tihti 2, 3, 4, 7, 11, 12, 15, 17 <i>kokku 8</i>	harva 1, 5, 6, 8, 9, 13, 14, 16, 18, 19 <i>kokku 10</i>	praktiliselt ei loe 10, 20 <i>kokku 2</i>
Loen eestikeelset ilukirjandust		
tihti 3, 4, 19 <i>kokku 3</i>	harva 1, 5, 6, 9, 12, 14, 15, 17 <i>kokku 8</i>	praktiliselt ei loe 2, 7, 8, 10, 11, 13, 16, 18, 20 <i>kokku 9</i>
Loen eestikeelset erialakirjandust		
tihti 1, 2, 3, 4, 14, 17 <i>kokku 6</i>	harva 5, 6, 9, 11, 12, 13, 15, 19 <i>kokku 8</i>	praktiliselt ei loe 7, 8, 10, 16, 18, 20 <i>kokku 6</i>

Vastuste järgi loeb eestikeelset ajakirjandust enamus välisõppejõude. Eestikeelset ilukirjandust loetakse regulaarselt vähe, suur osa loeb harva, üldse ei loe eestikeelset ilukirjandust peaaegu pool küsitletuist. Erialakirjanduse lugejate arv jaguneb enam-vähem võrdselt kolme etteantud vastusevariandi vahel.

3.3. Küsimusele “Kas saite Eestis kelleltki oma eesti keele oskuse täiendamiseks abi?” antud vastused on ülevaate saamiseks ühtlustatud.

1. ei 6, 8, 10, 13, 14, 17, 19 <i>kokku 7</i>	2. mitte eriti 3 <i>kokku 1</i>	3. (kodu-)õpetajalt 5, 7, 18 <i>kokku 3</i>	4. kolleegidelt, sõpradelt, rahvalt 4, 15 <i>kokku 2</i>
5. käisin kursusel 9, 16, 20 <i>kokku 3</i>	6. nii 4 kui 5 12 <i>kokku 1</i>	7. jah 11 <i>kokku 1</i>	8. eestlastelt 1, 2 <i>kokku 2</i>

Küsimustik näitas, et paljud ei ole eesti keele õppimiseks abi saanud ja paljud ei käinud keelekursusel. Vastati tavaliselt lühidalt, ühe sõna või lausega. Üks vastus oli aga silmapaistvalt pikk ja vaimustatud, mille siin seepärast täielikult ära toomegi: “Jah!!! Esimesel aastal õpisin [!] Pedagoogika ülikoolis [!] intensiivses kursuses [!]. Õpetajad (Urve Buschmann ja Elle Sõrmus) olid toredad. Peale selle ma õpin sõbradest, õpilastest [!] jne. Ma arvan et eestlased on lahked, kannatlikud ja abivalmised [!] kui saavad aru et ma tahan räägida [!] eesti keelt.”

3.4. Küsimusele “Mis keeles toimuvad Teie loengud / seminarid?” vastati järgmiselt:

Loengud		
alati eesti keeles	1, 14	<i>kokku 2</i>
vahel eesti, vahel võõrkeeles	2, 6, 12, 17, 19	<i>kokku 5</i>
alati võõrkeeles	3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 18	<i>kokku 11</i>
Seminarid		
alati eesti keeles	1, 14	<i>kokku 2</i>
vahel eesti, vahel võõrkeeles	2, 3, 11, 12, 13, 17, 19, 20	<i>kokku 8</i>
alati võõrkeeles	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 16, 18	<i>kokku 10</i>

Vastaja nr 8 tõmbas sõna *loengud* maha ja nr 20 ei märkinud sinna midagi, kuna nad ilmselt annavad ainult seminare.

Loengute ja seminaride keelekasutuse vahel ei paista suurt vahet olevat.

Võõrkeeled, milles õpetatakse, on järgmised:

inglise	8, 9, 11, 15, 16	<i>kokku 5</i>
saksa	5, 9, 11	<i>kokku 3</i>
vene	2, 6	<i>kokku 2</i>
soome	3, 4	<i>kokku 2</i>
hispaania	7, 12	<i>kokku 2</i>
bulgaaria	6	<i>kokku 1</i>
rootsi	10	<i>kokku 1</i>

ungari	17	<i>kokku 1</i>
norra	18	<i>kokku 1</i>
itaalia	19	<i>kokku 1</i>
poola	20	<i>kokku 1</i>

Vastaja nr 13 ei ole õpetamiskeelt ära märkinud. Vastaja nr 14 õpetavat ainult eesti keeles. Tema andmeid me ei avalda, sest küsitlus oli anonüümne, aga kuna siinkirjutaja teda isiklikult tunneb, võib tõdeda, et ta eesti keele oskus on silmapaistev.

4. Kokkuvõte

Küsitlus näitas, et välisõppejõudude poolt kasutatavaks õpetamiskeeleks ei ole ainult inglise keel, vaid ka teised keeled, muuhulgas ka vene keel. Ootuspäraselt oli aga inglise keel esimesel kohal ja kui oleks rohkem arvestatud täiesti ingliskeelsete kõrgkoolidega, oleks selle osakaal olnud veel suurem. Globaliseerumistendentsid on seega ka Eesti kõrgkoolide keelekasutuses hästi märgata.

Võõrkeeles õpetamist ei saa aga kindlasti probleemiks lugeda võõrkeele enda õpetamise puhul, kus eesmärgiks on just selle metakeele äraõppimine.

Välisõppejõudude eesti keele õpet peaks kindlasti toetama riigi tasandil, sellele on siinkirjutaja ka korduvalt osutanud (Tóth 1999; Tóth, Wasielewska 2000: 828). Tuleks soodustada eriala- ning ilukirjanduse lugemist. Eriti tähtis on ilukirjanduse lugemine, kuna selle kaudu saaksid välisõppejõud eesti kultuuri paremini tundma õppida. Küsitlus näitas, et ikka on veel palju eesti keelt mittevaldavaid välisõppejõude, kellest enamik ei ole kahjuks eesti keele õppimiseks organiseeritult abi saanud.

Kirjandus

- Erelt, Mati 2000. Eestikeelse kõrghariduse vajalikkusest. – Emakeele Seltsi aastaraamat 44–45. Tartu: Eesti Teaduste Akadeemia Emakeele Selts, 77–82.
- Europäisches Jahr der Sprachen 2001. Das europäische Ziel heißt: Mehrsprachigkeit. Thesen für eine neue Lehr- und Lernkultur. s.a., s.l. [voldik].
- Rannut, Mart 2001. Eesti keel ja keelepoliitika. – *Õiguskeel* 5, 3–8.
- Simon, Dieter 2001. Editorial. – *Gegenworte. Zeitschrift für den Disput über Wissen* 7. Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, 2–3.
- Tóth Szilárd 1999. Välisõppejõud on väljaspool Eesti ühiskonda. – *Universitas Tartuensis* 41 (1994), 3.
- Tóth, Szilárd, Magdalena Wasielewska 2000. Vanemat ja uemat eesti-poola leksikograafia alalt. – *Keel ja Kirjandus* 11 (XLIII), 827–829.
- ÕS = Erelt, Tiiu, Tiina Leemets, Sirje Mäearu, Maire Raadik 2001. Eesti keele sõnaraamat ÕS 1999. Teine, parandustega trükk. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
2001. aastal tähistatakse Euroopa keelteaastat. s.a., s.l. [voldik].

Küsimustik välisõppejõudude eesti keele oskusest

Vastaja nimi:

iga:

sugu:

amet (lektor, dotsent, professor jm; fakultatiivne):

Tähistage palun sobiv vastus ristiga. Täname Teid koostöö eest.

1. Kuidas hindate oma keeleoskust? Praegusel hetkel:

arusaamine (passiivne)

... Väga hea ... Hea ... Keskmine ... Halb ... Praktiliselt ei saa milledski aru

rääkimine (aktiivne)

... Väga hea ... Hea ... Keskmine ... Halb ... Praktiliselt ei räägi

Kuidas valdasite eesti keelt enne Eestisse tulekut?

Arusaamine (passiivne)

... Väga hea ... Hea ... Keskmine ... Halb ... Praktiliselt ei saanud milledski aru

Rääkimine (aktiivne)

... Väga hea ... Hea ... Keskmine ... Halb ... Praktiliselt ei rääkinud

2. Kas loete eestikeelset

ajakirjandust ... tihti ... harva ... praktiliselt ei loe

ilukirjandust ... tihti ... harva ... praktiliselt ei loe

erialakirjandust ... tihti ... harva ... praktiliselt ei loe

3. Kas saite Eestis kelleltki oma eesti keele oskuse täiendamiseks abi?

4. Mis keeles toimuvad Teie loengud / seminarid?

Loengud:

... alati eesti keeles

... vahel eesti, vahel võõrkeeles (Mis on see võõrkeel?)

... alati võõrkeeles (Mis on see võõrkeel?)

Seminarid:

... alati eesti keeles

... vahel eesti, vahel võõrkeeles (Mis on see võõrkeel?)

... alati võõrkeeles (Mis on see võõrkeel?)

5. Mis keeles õpetatakse üldiselt Teie
kõrgkoolis?
õpetoolis?
Mis on kõrgkooli nimi? (fakultatiivne)

6. Millal tulite Eestisse? (daatum)

7. Milliseid aineid õpetate?

Mis on eesti keeles viga?

Elle Vaimann

Tartu Ülikool

Õpetades eesti keelt mitte-eesti kooli lõpetanud üliõpilastele, olen praktikumides nende vigu parandades kuulnud tihti: aga eestlased ju räägivad nii. Sageli on neil õigus – eestlaste igapäevasest keelest õpitu osutub kehtivaid grammatikareegleid järgides mõnikord mittesoovitavaks või koguni täiesti vääraks. Kuidas sellistesse vigadesse suhtuda? Missuguse raskusastme vigade hulka selliseid eksimusi liigitada? Seni pole meil tõsisemalt eesti keeles tehtavaid vigu sellest aspektist uuritud ning seetõttu valisingi selle temaatika oma uurimisteenaks. Kuna uurimus pole veel valmis, saan käesolevas artiklis vaadelda vaid mõningaid aspekte, mis tulid ilmsiks eelnevalt läbi viidud pilootprojekti raames.

Pilootprojekt sisaldas 52 lauset, mis pärinesid eesti keele (võõrkeelena) üliõpilaste kirjalikest töedest ja suulistest vastustest. Laused anti parandada kahele rühmale eestlastele:

I ühe Tartu gümnaasiumi 11. klassile (28 õpilast);

II Eesti Põllumajandusülikooli kaugõppe üliõpilastele (34 üliõpilast).

Kuna lauseid ja ka nendes leiduvate vigade parandusvariante oli väga palju, valisin siin esitamiseks välja vaid kõige ilmekamad näited.

Siin esitatud lausetes on vigased vormid trükitud paksemas kirjas ning nende järel on sulgudes antud õige(d) vorm(id). Eraldi on näidatud, kuidas vaadeldavat viga parandasid nii gümnaasiumiõpilased (I) kui ka Eesti Põllumajandusülikooli kaugõppe üliõpilased (II). Kumbagi rühma märkiva numbrile järel on toodud konkreetset lauset parandanute arv. Sellele järgneva kaldkriipsu järel on number, mis näitab, mitu inimest parandas vea õigesti. Kui parandus on tehtud küll konteksti sobivalt, kuid sõna on asendatud muu sõnaga või ei lange kokku oodatud variantidega, on sellise paranduse teinute arv antud ümarsulgudes +-märgiga. Kui parandanute arvu märkivale numbrile järgneb ümarsulgudes olev tärniga number, siis see näitab, mitu inimest tegi küll paranduse, kuid parandas

vea valesti. Seejärel on esitatud kõik parandatud variandid, kusjuures iga sõna järel ümarsulgudes olev number näitab, mitu inimest sellise paranduse tegi. Vastavalt on tärniga märgitud valed parandusvariandid ning nende järel sulgudes selle paranduse teinute arv.

Otsustamaks, kas tegemist on eesti keeles väära vormiga või mitte, on aluseks võetud "Eesti keele sõnaraamat" (1999), "Eesti keele grammatika" (1993–1995) ja "Eesti kirjakeele seletussõnaraamat" (1988–2001).

Järgnevalt on esitatud valik parandada antud lausetest.

- (1) Ma ei ole kunagi saanud piima juua, sest olen **sellele** (*pro selle vastu, selle suhtes*) allergiline.
- I 28 / 12 selle vastu (10), selle suhtes (2)
II 34 / 5 selle vastu (5)
- (2) Kõige **väärtuslikem** (*pro väärtuslikum*) iseloomujoon on tema puhul lugupidamine **teisest inimesest** (*pro teise inimese vastu*).
- I 28 / 4 (+1) (3*) teise inimese vastu (4), lugupidav suhtumine teistesse inimestesse (1), *teiste inimeste suhtes (2), *teisse inimesse (1)
II 34 / 3 (3*) teise inimese vastu (3), *teise inimese suhtes (2), *teisse inimesse (1)
- I 28 / 27 väärtuslikum (27)
II 34 / 23 väärtuslikum (23)
- (3) Tänu **vaksineerimistele** (*pro vaktsineerimistele*) on meie lapsed **mitmetele haigustele** (*pro mitmete haiguste vastu v suhtes*) immuunsed.
- I 28 / 2 mitmete haiguste vastu (2)
II 34 / 4 mitmete haiguste vastu (1), mitmete haiguste suhtes (3)
- I 28 / 10 vaktsineerimis(t)ele (10)
II 34 / 16 vaktsineerimistele (16)

- (4) Õnneks oli korter tulekahju eest (*pro vastu*) kindlustatud.
 I 28 / 1 (1*) tulekahju vastu (1), *tulekahjuks (1)
 II 31 / 7 tulekahju vastu (7)
- (5) Üks õige tööline peaks küll **tööandja vastu** (*pro tööandjale, tööandja suhtes*) lojalne olema.
 I 28 / 2 tööandjale (2)
 II 31 / 4 tööandjale (3), tööandja suhtes (1)
- (6) Minu arvates erinevad ungarlased eestlastest oma **temperamendiga** (*pro temperamendilt, temperamendi poolest*).
 I 28 / 12 (2*) temperamendi poolest (11), temperamendilt (1),
 *temperamendi tõttu (2)
 II 34 / 19 temperamendi poolest (19)
- (7) Sellest ei tohi **öelda** (*pro rääkida v seda ... rääkida, seda ... öelda*) **kellegile** (*pro kellelegi*), et nii juhtus.
 I 28 / 14 sellest ... rääkida (8), seda ... rääkida (1), seda ... öelda (5)
 II 34 / 18 sellest ... rääkida (8), seda ... öelda (10)
 I 28 / 16 kellelegi (16)
 II 34 / 16 kellelegi (16)
- (8) **Ta** (*pro tal*) õnnestus **saama** (*pro saada*) **uue korteri** (*pro uus korter*) Tallinna kohta väga **sootsalt** (*pro soodsalt*).
 I 28 / 18 tal (18)
 II 31 / 20 tal (20)
 I 28 / 25 saada (25)
 II 31 / 30 saada (30)
 I 28 / 23 uus korter (23)
 II 31 / 29 uus korter (29)
 I 28 / 13 soodsalt (13)
 II 31 / 18 soodsalt (18)

- (9) Ma pean eesti **keelt** (*pro keele*) endale selgeks tegema, kui tahan siin ülikoolis edasi **õppima** (*pro õppida*).
- I 28 / 26 keele (26)
 II 31 / 29 keele (29)
- I 28 / 21 õppida (21)
 II 31 / 18 õppida (18)
- (10) Palju noori **seovad** (*pro seob v paljud noored seovad*) ennast narkootikumidega.
- I 28 / 14 palju noori seob (2), paljud noored seovad (12)
 II 24 / 7 palju noori seob (2), paljud noored seovad (5)
- (11) Need ülesanded **tulid** (*pro tuli*) juba eelmiseks nädalaks esitada.
- I 27 / 11 tuli (11)
 II 24 / 7 tuli (7)
- (12) Esimene osa räägib sellest, kuidas Timo läheb **vangla** (*pro vanglasse v vangi*) ja nendest **õudsatest** (*pro õudsetest*) asjadest, mis seal juhtuvad.
- I 28 / 24 vanglasse (10), vangi (14)
 II 34 / 24 vanglasse (15), vangi (9)
- I 28 / 0
 II 34 / 3 (+2) õudsetest (3), õudustest (2)
- (13) Koogi valmistamiseks pange **miksrisse** (*pro mikserisse*) munasid ja **suhkurt** (*pro suhkrut*).
- I 28 / 10 mikserisse (10)
 II 30 / 19 mikserisse (19)
- I 28 / 27 mune (20), munad (4), muna (3)
 II 30 / 23 mune (10), munad (13)
- I 28 / 15 suhkrut (10), suhkur (5)
 II 30 / 17 (1*) suhkrut (6), suhkur (11), *suhkru (1)
- (14) Õpetajad pahandasid alati, kui olime sodinud vihikute **kaani** (*pro kaasi*) või **raamateid** (*pro raamatuid*) ja siis kutsuti **vahest** (*pro vahel*) isegi vanemaid kooli.

I 25 / 7 kaasi (7)

II 24 / 8 kaasi (8)

I 25 / 25 raamatuid (25)

II 24 / 20 raamatuid (20)

I 25 / 5 vahel (5)

II 24 / 3 (+2) vahel (3), mõnikord (2)

I 25 / 14 vanemad (14)

II 24 / 10 vanemad (10)

- (15) Nad mängisid seal mingeid oma mängusid, milledest (*soovitav* millest) meil polnud aimugi.

I 28 / 24 mängu (24)

II 31 / 21 mängu (21)

I 28 / 21 millest (21)

II 31 / 14 (1*) millest (14), *millistest (1)

- (16) Jalgrattaga läbi Euroopa sõitev **portugalane** (*pro portugallane*) kavatseb **kuuldavalt** (*pro kuuldavasti*) kodulinna **naaseda** (*pro naasta*) järgmise kuu lõpuks.

I 28 / 5 (1*) naasta (5), *naasda (1)

II 32 / 8 (3*) naasta (8), *naasda (3)

I 28 / 8 (12*) portugallane (8), *porugaalane (2), *portugaallane (10)

II 32 / 18 (10*) portugallane (18), *portugaalane (6), *portgaallane (4)

I 28 / 14 (+1) kuuldavasti (14), kuulduste kohaselt (1)

II 32 / 8 kuuldavasti (8)

- (17) Nädal enne valimisi lõpeb saadikukandidaatide **üles seadmine** (*pro ülesseadmine*) linnades ja maakonnis.

I 25 / 22 maakondades (21), maakonnas (1)

II 22 / 22 maakondades (21), maakonnas (1)

I 25 / 3 ülesseadmine (3)

II 22 / 2 ülesseadmine (2)

- (18) Ta teadis küll, et **higisesti** (*pro higiselt v higisena*) võib **kergelt** (*pro kergesti*) **külmetada** (*pro külmetuda*), kuid läks siiski välja.

I 26 / 24 (2*) higiselt (12), higisena (9), higistades (3), *higistamisest (1), *higist (1)

II 24 / 23 (1*) higiselt (12), higisena (10), higisest peast (1), *higist (1)

I 26 / 7 külmetuda (7)

II 24 / 6 külmetuda (6)

I 26 / 2 kergesti (2)

II 24 / 2 kergesti (2)

- (19) Laialt levinud **maha kirjutamine** (*pro mahakirjutamine*) **eksamites** (*pro eksamitel*) **häiritseb** (*pro häirib*) eriti soome üliõpilasi.

I 25 / 21 (2*) häirib (21), *härritab (1), *häiritab (1)

II 21 / 19 häirib (19)

I 25 / 8 mahakirjutamine (8)

II 21 / 4 mahakirjutamine (4)

I 25 / 7 eksamitel (6), eksamite ajal (1)

II 21 / 13 eksamitel (13)

- (20) Tema puhul ärritab mind **kõige enim** (*pro kõige enam, enim, kõige rohkem*) see, et ta nii **kergelt** (*pro kergesti*) **ägeneb** (*pro ägestub*), kui talle miski ei meeldi.

I 25 / 6 (+11) ägestub (6); ärritub (8), vihastab (2), vihastub (1)

II 21 / 9 (+2) ägestub (9); ärritub (2)

I 25 / 25 kõige enam (16); kõige rohkem (9)

II 21 / 20 kõige enam (20)

I 25 / 4 kergesti (4)

II 21 / 1 kergesti (1)

Eespool esitatud lausete põhjal võib oletada, et üks eestlaste jaokski kõige segasemaid valdkondi on **rektsioon** (vt laused 1–9). Lausetes esitatud vääraid rektsioone on parandatud suhteliselt vähe, seega ei märgatagi, et siin on midagi valesti. Nii on rektsioonid *immuunne mille vastu? mille suhtes?* (lause 3) õigesti parandatud

kuuel juhul 62st (9,7%), *lojaalne kellele? kelle suhtes?* (lause 5) kuuel juhul 59st (10,2%), *allergiline mille suhtes? mille vastu?* (lause 1) 17 juhul 62st (27,4%), *lugupidamine kelle vastu?* (lause 2) seitsmel juhul 62st (11,3%). Verbireksioone on õigesti parandatud järgmiselt: *kindlustama mille vastu?* (lause 4) kaheksal juhul 59st (13,6%), *erinema mille poolest? millelt?* (lause 6) 31 juhul 62st (50%), *ütleva mida? (rääkima mida? millest?)* (lause 7) 32 juhul 62st (51,6%), *õnnestuma kellel?* (lause 8) 38 juhul 59st (64,4%) ja *tahtma mida teha?* (lause 9) 39 juhul 59st (66,1%).

Ühildumise vead ja nende parandamine lausetes 10 ja 11 annavad põhjust oletada, et seda liiki vigu eestlased tihti ei märka ning ilmselt eksivad ka ise ühildumisreeglite vastu. Nii on lauses 10 *palju noori seovad* (pro *palju noori seob ~ paljud noored seovad*) parandatud õigesti 21 juhul 52st (40,4%). Lauses 11 on *tulid* (pro *tuli*) parandatud õigesti vaid 18 juhul 51st (35,3%).

Kolmas valdkond, milles tehtud parandused huvi pakuvad, on **vormiõpetus** (laused 7, 8, 12–17, 20). Õigesti on parandatud *õudsetest* (lause 12) vaid kolmel juhul 68st (4,4%)! Sõnavorm *naasta* (lause 16) on parandatud õigesti 13 juhul 60st (21,7%), lisaks on neljal korral parandatud vormiks *naasda*, mida selles oleva ortograafiavea tõttu ei saa päris õigeks lugeda. Sõna *kaasi* (lause 14) on õigesti parandatud 15 juhul 49st (30,6%), *mikserisse* (lause 13) 29 juhul 58st (50%) ja *kellelegi* (lause 13) 32 juhul 62st (51,6%).

Huvitava tulemuse andsid laused 13, 15 ja 17. Lauses 13 on õige vorm *munasid* parandatud 50 juhul 58st (86,2%) – nende hulgas on 23 juhul arvatud, et lauses oleks osasihitise asemel õigem kasutada täissihitist. Lauses 15 on õige *mängusid* parandatud 45 juhul 59st (76,3%). Mõlemal juhul on eelistatuks osutunud vokaallõpuline partitiiv (*mune, mänge*) ning *sid*-lõpulist partitiivi on tunnetatud lausa veana. Lauses 17 on õiget vormi *maakonnis* peetud veaks 44 juhul 47st (93,6%) ning asendatud vormiga *maakondades* (sh kahel korral asendatud ainsusliku vormiga *maakonnas*).

Eraldi tahaks tähelepanu pöörata lausele 20, milles esinev väär vorm *kõige enim* (pro *enim, kõige enam, kõige rohkem*) on paran-

datud 45 juhul 46st (97,8%), kusjuures kordagi pole õigeks peetud *i-ülivõrde* vormi *enim*.

Järgmise probleemse rühmana vaatlen vigu, mis on seotud **sõnatuletusega** (laused 16, 18, 20). Lauses 16 on *kuuldavasti* parandatud õigesti 22 juhul 60st (36,7%). Kuigi 18. lauses esinevad vormid *kergelt* ja *külmetada* võiks ju teatud juhtudel ka õigeks lugeda, on antud kontekstis ilmselt siiski õigemad vormid *kergesti* 'hõlpsasti, ruttu' ja *külmetuda* 'külmetamisest haigestuma'. Sellest lähtuvalt on *kergesti* parandatud õigesti vaid neljal juhul 50st (8%) ja *külmetuda* 13 juhul 50st (26%). Lauses 20 on *kergesti* parandatud õigesti viiel juhul 46st (10,9%) ning *ägestub* 15 juhul 46st (32,6%), kusjuures 13 juhul on väär vorm *ägeneb* asendatud mõne muu konteksti sobiva sõnaga.

Ortograafivigadest tuleks esile tõsta sõna *soodsalt* (lause 8), mis on õigesti parandatud 31 juhul 59st (52,5%). Vähe on märgatud viga ka lauses 17 ja 19, kus on eksitud reegli vastu, mille järgi ühendverbist saadud *mine*-tuletis tuleb kirjutada kokku. Nii on *ülesseadmine* (lause 17) parandatud õigesti vaid viiel juhul 47st (10,6%) ja *mahakirjutamine* (lause 19) 12 juhul 46st (26,1%).

Eraldi tahaks tähelepanu pöörata lausele 19, milles mitteeestlaste poolt tehtav tüüpiline viga *eksamites* (pro *eksamitel*) on eestlaste poolt õigeks parandatud vaid 20 juhul 46st (43,4%).

Mida võiks eelpool esitatu põhjal järeldada? Näib, et eestlane räägib tõesti üsna tihti "valesti". Kindlasti väärrib see, mida eestlased ise oma emakeeles veaks peavad, edasist uurimist ja põhjalikumat analüüsi. Loodetavasti pakuvad tulemused huvi nii eesti keele õpetajatele kui ka keelekorraldajatele.

Kirjandus

- Erelt, M., R. Kasik, H. Metslang, H. Rajandi, K. Ross, H. Saari, K. Tael, S. Vare 1993–1995. Eesti keele grammatika I–II. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Eesti Keele Instituut.
- Erelt, T., T. Leemets, S. Mäearu, M. Raadik 1999. Eesti keele sõnaraamat. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Eesti kirjakeele seletussõnaraamat, 1988–2001. Tallinn.



ISSN 1406-7684