

TARTU ÜLIKOOLI EESTI KEELE (VÕÕRKEELENA)
ÕPPETOOLI TOIMETISED 3



PUBLICATIONS OF THE DEPARTMENT OF ESTONIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE 3

UNIVERSITY OF TARTU

EMAKEEL JA
TEISED KEELED IV

TARTU 2004

TARTU ÜLIKOOLI EESTI KEELE (VÕÕRKEELENA)
ÕPPETOOLI TOIMETISED 3

PUBLICATIONS OF THE DEPARTMENT OF ESTONIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE 3

UNIVERSITY OF TARTU

**EMAKEEL JA
TEISED KEELED IV**

TARTU 2004

Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetooli toimetised 3
Publication of the Department of Estonian as a Foreign Language 3
University of Tartu

Emakeel ja teised keeled IV

Toimetanud: Birute Klaas ja Silvi Tenjes

Tartu 2004

Eesti keele võõrkeelena / teise keelena ja võõrkeelte uuringud Eestis on tehtud Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimisel. Uuring on üks osa Eesti keelenõukogu koostatud eesti keele arendamise strateegia 2004–2010 eeltöödest.

© Tartu Ülikool, 2004

Tartu Ülikooli Kirjastus
www.tyk.ut.ee
Tellimus nr. 804/2003

Saateks

Käesolev kogumik sisaldab enamikku 13.–14. novembril 2003 Tartu Ülikoolis toimunud rahvusvahelisel konverentsil “Emakeel ja teised keeled IV” peetud ettekandeid. Eesti keele (võõrkeelena) õppetool on nüüdseks korraldanud neli rahvusvahelist konverentsi, kus seni on peatähelepanu pööratud keelekontaktidele, mis on toimud mistahes emakeele ja teda ümbritseva keelekeskkonna vahel, kuigi peatähelepanu on siiski olnud eesti keelel.

Viimase konverentsi temaatika vaatles samuti muutuvat keelt muutavas maailmas, põhiteemadeks eesti keel teiste keelte kontekstis ja eesti keele õpetamine võõrkeelena / teise keelena. Erinevalt senisest püüti konverentsil kaardistada ka Eesti võõrkeelepoliitika piirjooni ja tegeldi mõjukeelte teemaderingiga Eestis.

Konverentsil tutvustati ka Eesti keelenõukogus koostatud eesti keele arendamise strateegia ettevalmistamiseks läbi viidud seisundiuuringute tulemusi, mis vaatlevad eesti keelt teiste keelte kontekstis, eesti keelt võõrkeelena ja teise keelena. Nimetatud seisundiuuringud on avaldatud kogumiku II osas.

Konverentsi korraldustoimkonna esimehena avaldan suurt tänu Eesti Vabariigi Haridus- ja Teadusministeeriumile konverentsi ja käesoleva kogumiku väljaandmise rahalise toetuse eest, Silvi Tenjesele kaasabi eest artiklite toimetamisel ja Rita Siilivasele tehnilise abi eest.

Kohtumiseni konverentsil “Emakeel ja teise keeled V” Tartus!

Birute Klaas

Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) korraline professor

28. aprill 2004 Tartus

Sisukord

I OSA. EMAKEEL JA TEISED KEELED	9
Pille Eslon Analoogiast keeles	11
Svetlana Jevstratova Lausung teksti kulturooloogilise komponendina vene ja eesti keeles	22
Svetlana Jevstratova, Katrin Karu, Jelisaveta Kostandi, Irina Külmoja, Oksana Palikova, Valentina Ššadneva TÜ vene keele õppetooli eesti-vene kontrastiivuringutest	34
Anne Jänese Kirjutamisoskuse õpetamine eriala kontekstis	47
Katrin Karu Mitmetähenduslikud mööndlaused eesti ja vene keeles	55
Mare Kitsnik Grammatika ja sõnavara õpetamine õppekomplektis “Avatud ukсед”	64
Jelisaveta Kostandi Keelte vastastikuse mõju süntaktiline aspekt	76
Kadi-Ann Kraut Emakeele mõjul tekkinud süntaksivigu eestlaste soome keele kasutuses	84
Lea Kreinin Eesti keele õpetamisest Ungaris Budapesti ülikoolis	96

Juri Kudrjajtsev, Valentina ŠtšadnevaVerbide *быть* – *olema* leksikaalgrammatiline “portree”

funktsionaalses kontekstis 105

Järvi LipastiRasked sõnad *küll* ja *kyllä* 118**Triin Lõbus**

Hispaaniakeelse narratiivi edasiandmisest eesti keeles ühe

García Márqueze novelli näitel 122

Marjo Mela

Morfoloogiavead Riia eesti kooli õpilaste eestikeelsetes

kirjandites 135

Oksana Palikova

Sünonüümidest tõlkesõnaraamatus 139

Eve Raeste

Oskussõnavara kujundamine – meetodilisi nõuandeid ja

praktilisi lahendusi 146

Sirje Rammo, Maarika Teral

Eesti keele õppematerjalid CD-ROMil 156

Ingrid Rummo

Efant.ee – interaktiivne keeleõppekeskkond

vene koolilastele 164

Inno Salasoo

Eesti diftongid inglise keele kõnelejatele 174

Reeli Torn

Sihitisekäänete ja tulevikuvormide kasutamine kolme

eesti-inglise kakskeelse lapse eesti keeles 177

Krista Vogelberg

Viisakusstrateegiatest anglo-ameerika, eesti ja vene
akadeemilises diskursuses põiklus- ja enesekindlusväljendite
näitel 192

**II OSA. EESTI KEEL VÕÕRKEELENA / TEISE KEELENA
JA VÕÕRKEELTE SEISUND EESTIS 203****Birute Klaas**

Eesti keel võõrkeelena ja eesti keel teise keelena Eesti
kõrgkoolides 205

Irina Külmoja

Vene keel Eesti kõrgkoolides 239

Suliko Liiv

Eesti keele osast eesti mõjukeelte spetsialistide
ettevalmistamisel Eesti kõrgkoolides 261

Anne Lind

Eesti keel ja teised keeled. Saksa keele seisundi uurimine 285

Silvi Vare

Eesti keel õppekeelena ja üleminek üldisele eesti õppekeelele
gümnaasiumile 298

I

**EMAKEEL JA
TEISED KEELED**

Analoogiast keeles¹

Pille Eslon

Tallinna Pedagoogikaulikool

Et keelte ja keelendite võrdlemise protseduur on juba loomumomaseks analoogiapõhine mõttetegevus, siis on selle protseduuri rakendamisel heuristiline tähendus. Seda ka ühepoolse kõrvutuse puhul, kuna annab võimaluse leida keeltevahelisi analoogiasuhteid seal, kus seda tavaliselt ei märgata või klassifitseeritakse hoopis teistes seostes. Analoogia mõiste võib ju olla tavaarusaamas ennast ammendanud, kuid ta on säilitanud oma heuristilise potentsiaali.

Seda empiirilist ja teadvustamata analoogia otsimist on Esa Itkonen nimetanud induktiivse mõtlemise ilminguks ning pidanud seetõttu vigade tekkimise allikaks (Itkonen 1992b: 42). Sama on märkinud ka M. Ehala (Ehala 2000: 26 jt) ja E. Muuk (Muuk 2002) seoses eesti keele kui võõrkeele õppimisega: kuna õppija vahekeel põhineb analoogiaseostel, siis õppimise hõlbustamiseks hakkab ta selle alusel lihtsustama morfoloogilisi paradigmasid, arvestamata seejuures, kas õpitava keele seisukohalt on nii õige toimida või mitte. Siin on tõepoolest tegu induktiivset iseloomu analoogia-protsessiga.

J. Kurilovitš (Курилович 1962) tunnistab, et analoogiaseoseid ja analoogseid seoseid võib näha ka erineva suurusjärguga objektide vahel. Niisugune seisukohavõtt annab tunnistust, et keeleteadlased hakkasid analoogiat mõistma kui keele uurimise ja kirjeldamise võimalikku printsiipi.

Gabriele Diewald (Diewald 1997: 101 jt), tuginedes Hopperi ja Traugotti tööle (Hopper, Traugott 1993), on märkinud, et analoogia mõiste on vahendav lüli keelemuutuste ja (re)grammatikalisatsiooni uurimisel, kuna analoogiaga seletub morfoloogiliste vormide teke. Ning selles suhtes peab G. Diewald analoogia rakenda-

¹ Käesolev artikkel on kirjutatud sihtfinantseeritava teadusteema 0132493s03 "Eesti keelekeskkonna arengu analüüs, modelleerimine ja juhtimine" raames.

mist keeleuurimisel strukturalistide opositsiooni mõistest metodo-
loogiliselt tunduvalt efektiivsemaks.

Antud seisukohta toetab ka A. Bondarko 1981. aasta artikkel *О структуре грамматических категорий (Отношения оппозиции и неопозитивные различия)*, milles autor väidab, et keele-
süsteemi ei saa kirjeldada vaid opositsioonidena, kuna süsteemis
on ka selliseid elemente, mis kuidagi "ei sulandu" opositsiooni.
Neil puudub semantilise aluse ühtsus, ilma milleta aga ei ole opo-
sitsiooni võimalik eristada. Samas ei tähenda see aga automaatselt,
nagu oleks meil tegu keeleliste kokkulangevustega (dublettidega) –
A. Bondarko nimetab neid juhtumeid mitteopositsiooniliseks erine-
vuseks (вп неопозитивное различие) (Бондарко 1981).

Järgnevalt vaatleme, mida annab analoogia mõiste kasutamine
erinevate keelte kõrvutamise osas. Probleemi tähtsust rõhutab asja-
olu, et keeli on kõrvutatud väga erinevalt: 1) kõrvutamise protse-
duuri suuna järgi saab eristada ühepoolseid kõrvutusi (keelelt A
keelele B) ja kahepoolseid kõrvutusi (keelelt A keelele B ja
vastupidi); 2) kõrvutusalususe (ld *tertium comparationis*) järgi võib
eristada näiteks vormide, nende tähenduse ja moodustamise või
vormi funktsioonide kõrvutamist; 3) materjali valiku alusel võib
rääkida häälikusüsteemide, tuletusmallide, morfoloogiakatego-
riate, lauseliikide jne kõrvutamist; 4) rõhuasetusega keelespetsiifi-
listel tunnustel (kontrastiivgrammatika) või siis universaalsetel
nähtustel jne.

Et rakendada analoogiat, peaks kõrvutusalus olema univer-
saalne. Selleks on sobiv semantiline väli või funktsionaalsemanti-
line kategooria, nagu aspektuaalsus, temporaalsus, personaalsus
jne.

Välja semantiline sisu tuleneb sõnade tähendusest, mille kaudu
konkreetselt välja mõistet kirjeldatakse. Sõnade analüüsi (näiteks
komponentanalüüs, tautoloogiliste ringide meetodika jms) ja üldis-
tuse (näiteks sõnadevahelise semantilise hierarhia määramine
nende tähendusstruktuuride alusel) tulemusena saadakse välja või
funktsionaalsemantilise kategooria diferentsiaalsed tunnused,
milles peegeldub objekti semantika. See ongi ühtne ja kõikide
keelte ning keelendite suhtes rakendatav alus, millest lähtudes
hakatakse otsima keelematerjali, mida on võimalik rakendada selle

semantika väljendamiseks. Protseduur on võimalik nii ühe kui mitme keele suhtes.

Kui tuua näiteks aspektuaalsuse semantiline väli, siis kõige üldisema määranu kohaselt kuuluvad siia need keelendid, mis ühel või teisel viisil edastavad tegevuse kulgemist mingi piiri suhtes (aeg, eesmärk, tulemus, lokaliseeritus), mille saavutamisel tegevus ammendab ennast.

Analüüsinud sellest seisukohast vene ja eesti keelt, osutus võimalikuks välja selekteerida järgmised eritasemelised keelevahendid (vt Tabel 1. Aspektuaalsuse väljendusvahendid vene ja eesti keeles).

Tabel 1. Aspektuaalsuse väljendusvahendid vene ja eesti keeles

Vene keel	Eesti keel
1. Leksikaalsemantilised vahendid	
1.1. On sõna tähenduse üks komponent (näiteks <i>исчезать/исчезнуть, умирать/умереть, кончать/кончить</i>) 1.2. Analoogne vahend puudub	1.1. On sõna tähenduse üks komponent (näiteks <i>kaduma, surema, lõppema</i>) 1.2. Analüütilised verbid (näiteks <i>terveks saama, kuulda võtma, maha kirjutama, ära andma, kokku lugema</i>)
2. Leksikaalgrammatilised vahendid	
2.1. Verbi piiritletus/piiritlematus (morfoloogilise tunnuse olemasolu – sufiks või prefiks) 2.2. Aktsionaalsuse leksikaalgrammatiline väljendusviis (prefiksaalne ja sufiksaalne)	2.1. Verbi piiritletus/piiritlematus (on olemas ebaregulaarselt kasutatav morfoloogiline tunnus – sufiks) 2.2. Aktsionaalsuse leksikaalgrammatiline väljendusviis (sufiksaalne)

3. Morfoloogilised vahendid

3.1. Grammatiline aspektikategooria (imperfektiivse ja perfektiivse aspekti opositsioon) 3.2. Puudub 3.3. Kindla kõneviisi ühtsed aja- ja aspektivormid	3.1. Puudub 3.2. Mõned <i>ma</i> -infinitiivi käändelised vormid 3.3. Kindla kõneviisi ajavormid
---	--

4. Süntaktilised vahendid

4.1. Puudub 4.2. Määrsõnalised lauselaiendid 4.3. Aspektisituatsioonide tüpoloogia	4.1. Objekti kääne (nominatiiv, genitiiv, partitiiv) 4.2. Määrsõnalised lauselaiendid 4.3. Välja töötamata, kuid analoogiapõhiselt olemas
--	---

Ülaltoodud kõrvutuses on näha, missuguseid ühisjooni, spetsiifikat ja lahknevusi võib leida aspektuaalsuse semantilises väljas vene ja eesti keele vahel. Nende väljatoomisel tugines autor analoogiale kui kõrvutusprintsibile. Seeläbi osutus võimalikuks leida seoseid erinevate keelendite, nende vormide, tähenduse või funktsioonide samasuse-läheduse alusel ja näha keeltevahelisi põhjuslikke seoseid ning paralleelnähtusi.

Näiteks leksikaalsemantilisel tasandil on ühisjooned seotud sellega, et mõlemas keeles võib tegusõnade tähendusstruktuuris olla tegevuse (mitte)ammendatuse seem, vrd *исчезать/исчезнуть* – *kaduma, ära kaduma*; *умирать/умереть* – *surema, ära surema*; *кончать/кончить* – *lõpetama, ära lõpetama*. Kasutatuna oleviku vormis, nimetavad sedalaadi tegusõnad mõlemas keeles, et tegevus ammandab ennast õige pea pärast kõnemomenti: *Арбат кончает свой день* – *Arbat lõpetab oma päeva* (partitiiv). Kuid samas on võimalik öelda ka, et *Arbat on oma päeva lõpetamas*. Toodud süntaktiline sünonüüm *ma*-infinitiivi käändelise *mas*-vormi kasutamisega edastab eesti keeles potentsiaalse ammandatuse semantikat kõige vahetumalt. Ühelt poolt on antud juhul meie ees näide võimalusest väljendada potentsiaalse ammandatuse tähendust leksikaalsemantiliselt ja süntaktiliselt, teiselt poolt aga näide sellest, et analoogses funktsioonis saab kasutada ka muid

leksikaalgrammatilisi vahendeid, nagu *ma*-infinitiivi käändeline *mas*-vorm, sünteetilise verbi indikatiivi oleviku vorm. Seega annab kõrvutamine ühtsel semantilisel alusel ja analoogiaprotseduuri kasutades uurijale võimaluse välja tuua keeltevahelisi korrelatsioone, milles kajastub ühelt keelelt teisele ülemineku mehhanismi sisuline ehk keeleline pool. Niisugune teave on oluline nii keeleõppijale, õpikute ja metoodiliste juhendite koostajale kui ka tõlkijale ning tõlke kvaliteedi hindajale.

Järgmine näide analoogia rakendamisest tuleneb seostest, mis on vaadeldavad vene grammatiliste aspektivormide ja eesti sünteetiliste ning analüütiliste verbide vahel. Lihtsal vaatlemisel on siin seoseid raske näha, kuid ühepoolse kõrvutuse tulemusena selgus tõsiasi, et umbes 4% tuhandest vene verbi aspektivastandustest saab eestikeelseks tõlkevasteks paari *sünteetiline/analüütiline verb*, mida võib hinnata vene aspektipaari analoogina. Näiteks: *mõjuma / mõju avaldama – влиять/повлиять*, *tagastama/tagasi andma – возвращать/возвратить*, *väitlema/vastu väitma – возражать/возразить*, *tervenema/terveks saama – выздоравливать/выздороветь*, *lõpetama/lõpule viima – завершать/завершить*, *teatama/teatavaks tegema – сообщать/сообщить* jt.

Ülaltoodud verbipaare iseloomustab eesti keeles semantiline ühtsus, kuid aspektuaalse tähenduse diferentseeritus. Leksikaal-semantilisel tasandil tähistab sünteetiline verb tegevust kui sellist, abstraktselt ja piiritletuse või ammendatuse suhtes neutraalselt, vrd *tagastama – возвращать*, *teatama – сообщать*, *tervenema – выздоравливать* jt, samas kui kivinenud noomenivorm analüütilise verbi koosseisus konkretiseerib ja piiritleb tegevuse kas lõpu- või algusmomendiga või näitab mingit muud liiki ammendatust: *tagasi andma* = tegevuse lõppfaas (subjekt on tegevuse lõpetanud ning tegevuse ammendatuse tulemusena on adressaat eeldatavalt midagi saanud); *teatavaks tegema* = tegevuse algfaas (subjekt on informatsiooni levitamise lõpetanud ja adressaat on teabe saanud); *terveks saama* = eelmine seisund on ammendatud ning uus seisund saavutatud.

Sünteetilise / analüütilise verbi paari komponendid erinevad ka struktuuri ja morfoloogia seisukohalt. Ühekomponentse keelendi

semantika on kahekomponentsest abstraktsem ning seetõttu on sünteetiline verb aldis grammatikaliseeruma, millest loe näiteks I. Trageli artiklist (Tragel 2001). See nähtus põhjendab paljuski, miks sünteetilise/analüütilise verbi paarides sisaldub sageli tuumverbide klassi kuuluvaid sünteetilisi verbe (nagu *tundma – kadedust tundma, tegema – soojaks tegema, andma – teada andma, olema – väsinud olema, saama – terveks saama* jt) ning miks sünteetilise / analüütilise verbi paaris sisaldab esimene enamasti tegevuse kestvust rõhutavaid verbisufikseid (nagu **-ata-**, **-uta-**, **-i-**, **-a-**, **-tse-** jt):

tagastama, väitlema, tervenema, putitama, sakutama jne.

Need sufiksud on eesti sünteetilise verbi aspektuaalsuse morfoloogilisteks markeriteks, mis aga ei funktsioneerid antud eesmärgil regulaarselt. Järelikult ei saa ka eesti keele suhtes rääkida aspektist kui grammatilisest kategooriast. Selle tõsiasi on ammu välja öelnud H. Rätsep (Rätsep 1956). On huvipakkuv, et ka analüütiliste verbide valik ei ole siin päris piirangutevaba – peamiselt kasutatakse noomenituumseid analüütilisi verbe (*tülitsema / tülli minema; nõustuma / nõus olema; sirgestama / sirgeks tegema; tervenema / terveks saama; sirutama / sirgeks ajama; soojendama / soojaks tegema* jne).

Sünteetilise / analüütilise verbi paari komponentidel on erinevusi konteksti valikul. Üldjuhul võib leida kolme laadi juhtumeid.

Esimesse gruppi kuuluvad niisugused verbipaarid, mille mõlemad komponendid on võimalik kasutada samades kontekstides. Näiteks *tülitsema / tülli minema* (*ссориться/поссориться*) tüüpi:

a) sünteetiline verb

(1)

olevik: *Mart tülitseb Antsuga – Март ссорится* (imperfektiivse aspekti olevik) *с Антсом*.

(2)

lihtminevik: *Mart tülitseb Antsuga* – *Март ссорился* (imperfektiivse aspekti minevik) с *Антсом*

(3)

täisminevik: *Mart on tülitse nud Antsuga* = minevikus on Mart ja Ants korduvalt tülitse nud.

b) analüütiline verb

(4)

olevik: *Mart läheb Antsuga tülli* – *Март поспорится* (perfektiivse aspekti tulevik) с *Антсом* = tüli võib reaalselt alata;

(5)

lihtminevik: *Mart läks Antsuga tülli* = tüli algusmoment minevikus; sõbralike suhete lõpp;

(6)

täisminevik: *Mart on Antsuga tülli läinud* – *Март поспорился* (perfektiivse aspekti minevik) с *Антсом* = Mart ja Ants on täielikult tülis – lõpptulemus.

Võimalik ajamääruslik laiend:

iga päev (каждый день), *alati* (всегда, постоянно), *kolm korda kuus* (три раза в месяц): *Mart tülitseb Antsuga alati* / *Mart läheb Antsuga alati tülli* – *Март всегда ссорится с Антсом* / **Март всегда поспорится с Антсом* (vene keeles on tegevuse pidevust näitav määrsõnalaiend loogiliselt sobimatu perfektiivse aspekti grammatilise tähendusega).

Antud juhul on sünteetilise ja analüütilise verbi aspektuaalselt erinevust määravaks teguriks mitte kontekst, vaid eelkõige nende verbide struktuurne ja grammatiline erinevus – ühe- ja mitmekomponendilisus ning sünteetilisel verbil tegevuse ammendamatu morfoloogiline väljendatus (korduvust märkiv sufiks *-tse-*).

Teise gruppi kuuluvad verbipaarid, mille komponentide kasutamine on kontekstist sõltuv. Sünteetilise ja analüütilise verbi vas-

tandamisel on oluline ka nende struktuurne ja morfoloogiline erinevus. Näiteks *tervenema / terveks saama (выздоровливать/выздороветь)* tüüpi:

a) sünteetiline verb

(7)

olevik: *Haige terveneb* – *Больной выздоравливает* (imperfektiivse aspekti olevik) – pidev olevikus kulgev protsess;

(8)

lihtminevik: *Haige tervenes* – *Больной выздоравливал* (imperfektiivse aspekti minevik) – pidev minevikus kulgev protsess;

(9)

täisminevik: *Haige on tervenenu*d = järkjärguline tervenemise protsess; haige tervenes, kuid ei saanud terveks

b) analüütiline verb

(10)

olevik: *Haige saab terveks* – *Больной выздорoveет* (perfektiivse aspekti tulevik) = haigel on reaalne võimalus saada terveks;

(11)

lihtminevik: *Haige sai terveks* – *Больной выздорovel* (perfektiivse aspekti minevik) – tegevuse resultatiivsuse saavutamise lõppfaas minevikus;

(12)

täisminevik: *Haige on terveks saanud* – *Больной выздорovel* (perfektiivse aspekti minevik) = täielik resultaadi saavutamine, üleminek uude seisundisse.

Määruslikke laiendeid ei sobi kasutada analüütilise verbiga: **Haige saab oluliselt (tunduvalt) terveks* – *Больной существенно (значительно) выздорoveет*; **Haige sai oluliselt (tunduvalt) terveks* – *Больной существенно (значительно) выздорovel*; **Haige on oluliselt (tunduvalt) terveks saanud* – *Больной суще-*

ственно (значительно) выздоровел. Sünteetilise verbi puhul (näiteks täisminevikus) on määruslike laiendite kasutamine vajalik: *Haige on oluliselt (tunduvalt) tervenunud – Больной стал существенно (значительно) здоровее.*

Kolmandasse gruppi kuuluvad verbipaarid, mille aspektuaalsuse väljendamisel on oluline objekti käände valik: nominatiivne ja genitiivne objekt annavad teada tegevuse ammendatusest, partitiivne – tegevuse ammendamatusesest. Lisaks selgub, et olenevalt verbi leksikaalsemantilisest sisust ning semantilisest ja grammatilisest valentsist võivad sünteetiline ja analüütiline verb käituda erinevalt. Näiteks verb *sirutama / sirgeks ajama (протягивать/ протянуть, вытягивать/вытянуть, выпрямлять/выпрямить)*:

a) sünteetiline verb

(13)

olevik: *Ma sirutan su poole käe* (ains. genitiiv), *kätt* (ains. partitiiv), *käed* (mitm. nominatiiv), *käsi* (mitm. partitiiv) – *Я протягиваю* (imperfektiivse aspekti olevik) *к тебе руку* (ainsuse винительный падеж), *руки* (mitmuse винительный падеж).

b) analüütiline verb

Analüütilist verbi antud kontekstis kasutada ei saa:

(14)

**Ma ajan su poole käe* (*kätt, käed, käsi*) *sirgeks*. Vrd ka:

(15)

Ta sirutab jalgu (mitm. partitiiv) – *Он вытягивает* (imperfektiivse aspekti olevik) *ноги* и

(16)

**Ta ajab jalgu* (mitm. partitiiv) *sirgeks* = teeb nii, et jalad saaksid välja sirutatud.

Kui tegusõna *sirutama* kasutatakse ülekantud tähenduses «puhkama» ja ta moodustab nimisõnaga selles tähenduses püsiühendi

(17)

Ta sirutab selga (ains. partitiiv),

siis sünteetilist verbi analüütilisega asendada ei saa; asendus on võimalik otsese tähenduse puhul:

(18)

Ta ajab selga (ains. partitiiv) *sirgeks* – Он выпрямляется = tegevust mõistetakse tema kulgemises, protsessis.

Kui muuta objekti käänat

(19)

Ta ajab selja (ains. genitiiv) *sirgeks* – Он выпрямится (perfektiivse aspekti tulevik), siis mõistetakse tulemust reaalselt võimalikuna. Sünteetilise verbi kasutamine antud juhul ei ole ilma täiendava kontekstita võimalik:

(20)

**Ta sirutab selja*, kuid

(21)

Ta sirutab selja vastu ust.

Toodud näited viitavad, et eesti keeles on olemas vene aspektipaari analoogid – sünteetilise / analüütilise verbi vastandus. Materjali analüüs näitab, et sünteetilisel ja analüütilisel verbil on erinev distributiivne potentsiaal, struktuurne ja grammatiline diferentseeritus. Samas ei ole aga sünteetilise ja analüütilise verbi aspektuaalne vastandatus rangelt grammatiliseks opositsiooniks veel välja arenenud. Meie ees on näide mitteopositsioonilisest aspektuaalsest erinevusest, mis viitab elava grammatikalisatsiooniprotsessi olemasolule eesti verbisüsteemis. See selgus eelkõige tänu analoogia-protseduuri rakendamisele vene ja eesti verbivalentsi uurimisel. Saadud tulemus on huvipakkuv mitte üksnes keeleteooria seis-

kohalt – antud arusaam on oluline ka keeleõpet silmas pidades. Keeltevahelise analoogia väljatoomine mingil ühtsel semantilisel alusel (vene aspektipaar ja sünteetiline/analüütilise verbi vastandatus eesti keeles) võimaldab alustada võõrkeele õpet emakeelepõhiselt, mis omakorda tekitab arusaama võõra keele loogikast ja kergendab oluliselt selle omandamist, ennetades õppija vahekeele analoogiavigu.

KIRJANDUS

- Бондарко А. В. 1981.** О структуре грамматических категорий (Отношения оппозиции и неоппозитивные различия). – Вопросы языкознания. № 6. С. 17–28.
- Itkonen, E. 1992.** 'Analogian' käsite ja sen rooli kognitiivisessa kielitieteessä. – Kielintieteen kentän kartoitusta. Turun Yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 39. Turku. S. 39–49.
- Ehala, M. 2000.** Second language learners' impact on the structure of Estonian. – Languages at Universities Today and Tomorrow. Ed. by K. Allikmets. Tartu: TÜ Kirjastus, 20–32.
- Muuk, E. 2002.** Häälikuseaduslikkus ja analoogilisus meie õigekeelsusnähtuste hindamismõõdupuuna. – Eesti keelekorraldus. Tallinn, 343–360.
- Курилович Е. 1962.** Лингвистика и теория знака. – Очерки по лингвистике. Москва.
- Diewald, G. 1997.** Grammatikalisierung. Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen. 133 S.
- Hopper, P. J. & Traugott, E. C. 1993.** Grammaticalization. Cambridge.
- Tragel, I. 2001.** On Estonian core verbs. – Papers in Estonian Cognitive Linguistics. Ed. by I. Tragel. TÜ üldkeeleteaduse õppetooli toimetised 2. Tartu, 145–169.
- Rätsep, H. 1956.** *i*-sufiksilistest verbidest eesti keeles. – Emakeele Seltsi Aastaraamat 2. Tallinn.

Lausung teksti kulturooloogilise komponendina vene ja eesti keeles

Svetlana Jevstratova
Tartu Ülikool

Keel säilitab rahva kultuurimälu, väljendab ja talletab teadmisi maailmast ja inimesest. Kultuur nagu keelgi on teadvuse vorm, mis peegeldab inimese maailmakäsitust, tema maailmapilti. Kulturooloogilise interpretatsiooni objektiks on kõik keele küljed: foneetiline struktuur, morfoloogilised kategooriad, sõnavara ja süntaktilised mallid. Uurimise käesoleval etapil on meie tähelepanu keskmes kõigepealt lausung kui teksti kulturooloogiline komponent vene ja eesti keeles.

Huvil keeles väljenduva maailmapildi uurimise vastu on küllaltki pikk ajalugu. Viimasel aastakümnel aktualiseerunud Wilhelm von Humboldti ideed keelest kui rahva vaimu väljendusest, keelte erinevustest seoses nendes kajastuva maailmanägemisega (Гумбольдт 1984: 80, 319) on kaasa aidanud üleminekule immanent-selt, üksnes keele uurimisele orienteeritud lingvistikalt antropoloogilisele lingvistikale, mis seab oma eesmärgiks keele uurimise tihedas seoses inimesega, tema teadvuse, mõtlemise, vaimse ja praktilise tegevusega. Just sel teel on võimalik luua seost keele ja mõtlemise vahel, leida neid ühendav alge.

Antropoloogilise lingvistika paljude probleemide hulka kuuluvad keel ja vaimne inimtegevus, keel ja tunnetus, keel ja kultuur jt, kus maailmapilti vaadeldakse kui kultuuri ja inimtegevuse representeerimise vormi. Käesoleval ajal on tunduvalt kasvanud antropoloogilise lingvistika huvi niisuguste valdkondade vastu, nagu keeles väljenduvate maailmanägemuste tüpoloogia (V. Ivanov, S. Tolstaja, S. Nikitina), keelelise maailmapildi kajastumine keele eri tasanditel (J. Apresjan, V. Gak, A. Šmeljov, J. Jakovleva) ja peegeldumine metafoorides (N. Arutjunova, G. Skljarevskaja, V. Telija) ning aksioloogias (N. Arutjunova, J. Volf) jne. Niisugune uurimissuundade mitmekesisus viitab sellele, et maailmapildi manifestatsioonide ala on äärmiselt avar ja selle modelleerimises osalevad keele eri tasandite vahendid.

Paljud teadlased on seisukohal, et just süntaksile peaks kuuluma keskne roll mingile keelele eriomaste mõtlemisviiside määratlemisel. Rahvusliku keeleteadvuse grammatilisel tasandil on mõistete seostamise viisid osutunud sama olulisteks kui mõistetele nimetuste andmise viisid. Kirjeldades eksistentsiaallausete semantilist ja funktsionaalset mitmekesisust, nende keskset kohta vene süntaksis, märgib N. Arutjunova, et see lausetüüp juhatab meid kõige otsemalt vene keeles peegelduva maailmapildi omapära ehk teisisõnu vene keele etnokognitiivse spetsiifika mõistmisele (Арутюнова 1998: 791).

Väide, et ka süntaks peegeldab rahvusele omast maailmanägemist, on A. Wierzbicka etnosüntaksi teooria aluseks. A. Wierzbicka arvates kehastavad ja kodeerivad süntaktilised konstruktsioonid antud keelele omaseid tähendusi ja mõtteviise ning süntaks on omaette väärtuslik teabeallikas keelefilosoofia olemuse mõistmiseks (Вежбицкая 1992). Süntaksi ja kultuuri sügava omavahealise seostatuse probleemi on käsitletud ka J. Karaulov, J. Stepanov, B. Serebrennikov, G. Gatšev jt. Seega on laialt levinud arvamus, et iga keele struktuur kehastab omamoodi filosoofiat, teatud maailmanägemust. Käesolevas artiklis püütakse leida sellele seisukohale kinnitust.

Uurimuse materjaliks on V. Pelevini romaani “Чапаев и Пустота” (Москва: Вагриус, 1996) ja selle eestikeelse tõlke (V. Pelevin, “Tšapajev ja Pustota” Tallinn: Varrak 2001; tõlkinud Maiga Varik) kõrvutatav analüüs, sest just kõrvutamisel tuleb ilmsiks süntaktilistes tarindites väljenduv rahvuslik kultuurisemantika. Võõra keele seisukohalt ebatavalises sõnade süntaktilises seostamises võib näha keeles avalduva maailmapildi kujundamise viisi. “Kõrvutava kulturooloogilise süntaksi peamine ülesanne on avastada ekstralingvistilisi kulturooloogilisi tegureid, millel põhineb süntaksimallide rahvuslik-keeleline omapära.” (Чумак 2000: 63)

Käesolevas töös analüüsitakse keelendeid, mis süntaktilisel tasandil väljendavad semantika kulturooloogilist komponenti (ekstralingvistilist taustinformatsiooni).

1. Spetsiifilised struktuurilis-semantilised lausemallid, mis peegeldavad rahvuslikku mõtlemise tüüpi

Antud rühm oli kõige rohkearvulisem: 419 näidet, s.o 55,6% näidete üldkogusest (753). Originaalteksti lausetele järgneb tõlkevariant ning //– märgi järel selle sõnasõnaline tõlge vene keelde.

(1)

И столько в нем непонятного и влекущего, и не то что всерьез надеешься когда-нибудь туда попасть, а просто тянет иногда помечтать о несбыточном. (24)

Ja selles on nii palju arusaamatut ja ahvatlevat, ja kuigi ei saa just tõsimeeli loota, et sinna kunagi satud, on vahel lihtsalt himu unistada millestki, mis iial täide ei lähe. (22) // И столько в нем непонятного и влекущего, и не то что всерьез надеешься когда-нибудь туда попасть, просто иногда есть страстное желание помечтать о чем-то, что никогда не сбудется.

(2)

– Арнольд, – позвала она, – а ты уверен, что нам надо это делать?(70)

“Arnold,” hõikas ta, “oled sa ikka kindel, et me peame seda tegema?” (63) // – Арнольд, – позвала она, – а ты уверен, что мы должны это делать?

(3)

Но, к сожалению, она написана для четырех рук, и сейчас приближается пассаж, с которым мне не справиться одному. (83)

Kahjuks on see kirjutatud neljale käele ja kohe tuleb passaaž, millega ma üksinda toime ei tule. (74) // Но, к сожалению, она написана для четырех рук, и сейчас приближается пассаж, с которым я один не справлюсь.

(4)

Думать мне пришлось недолго – дверь распахнулась, и я увидел Чапаева. (100)

Mu mõtisklused ei kestnud kaua – uks avanes ja ma nägin Tšarajevit. (89) // **Мои размышления длились недолго** – дверь распахнулась, и я увидел Чапаева.

Toodud näited kinnitavad väidet, et vene süntaks suudab edasi anda nii välises maailmas kui ka inimkehas endas toimuvate sündmuste salapära (Вежбицкая 1992: 11). Kõigis siintoodud lauseis on venekeelne isikuta lause eestikeelses tekstis asendatud isikulisega. Isikuta tarindid tõlgitaksegi eesti keelde enamasti isikulistega; vaid üksikjuhtudel, kui tegusõna märgib inimese füüsilisi aistinguid või psüühilisi läbielamusi, kasutatakse mõlemas keeles impersonaalset tegusõna: nähtavasti on tegevuse subjekt sel juhul maksimaalselt ebaisikuline. “Isikuta tarindite rohkus ja mitmekesisus vene keeles näitab, et keel peegeldab ja igati soodustab vene kultuuritraditsioonis domineerivat tendentsi näha maailma kui niisuguste sündmuste kogumit, mis ei allu inimese kontrollile ega inimhõimustusele, kusjuures need sündmused, mida inimene ei suuda lõpuni mõista ega juhtida, on talle pigem halvad kui head. Nagu saatuski.” (Вежбицкая 1996: 142) Võiks rääkida vene etnofilosoofia “patsiitvsest” (passiivsest) orientatsioonist erinevalt eesti keele “agentiivsest” (aktiivsest) orientatsioonist.

Tänapäeva vene keeles on passiivi ja impersonaalsuse vahel tihe vastastikune seos; isikuta laused fikseerivad rahvusteadvuses kujunenud kognitiivseid malle – olles situatsioonis kesksel kohal, ei ole inimene ometi suuteline seda juhtima. Mõistagi ei ole päri-voolu kandumine kaugeltki ainus vene inimese elupõhimõte, samas on see vene keeles vormistatud süntaktilise konstruktsioonina, millel teistes Euroopa keeltes analoog puudub. Isikuta tarindite domineerimises leiavad kajastamist vene iseloomujooned, mida T. Bulõgina ja A. Šmeljov nimetavad passiivsuse- või isegi fatalismitendentsiks, tajumiseks, et elu ei allu inimese jõupingutustele (Булыгина, Шмелев 1997: 481). Loomulikult ei püüa me neid järeldusi absolutiseerida, kuid niisuguse tendentsi olemasolu analüüsiv materjal siiski tõendab.

Järgmistes näidetes on vene kesksõnalised ja gerundiivitarindid tõlkes asendatud verbi pöördelise vormiga.

(5)

Чуть не съехавшая на крыло Мария завизжала от страха, но самолет быстро выровнялся. (71)

Maria **pidi äärepealt tiivale libisema** ja hakkas hirmust kiljuma, kuid lennuk saavutas kiiresti jälle tasakaalu. (64) // Мария **чуть не съехала на крыло** и завизжала от страха, но самолет быстро выровнялся.

(6)

Мне показалось непостижимым, что Анна соглашается ездить в экипаже, **расписанном такой непотребщиной**. (252)

Mulle tundus käsitamatu, et Anna on nõus kasutama sõidukit, **mida ehib niisugune gopp maaling**. (220) // Мне показалось непостижимым, что Анна соглашается ездить в экипаже, **который украшает такая непотребщина**.

(7)

Встав, он молча прошелся по комнате. (16)

Siis **tõusis püsti** ja kõndis mööda tuba. (14). // Потом **встал** и молча прошелся по комнате.

(8)

Оказавшись в своей комнате, я стал думать, чем себя занять, чтобы успокоиться. (286)

Kui olin oma tuppa jõudnud, jäin mõtlema, mis tegevust endale rahustuseks leida. (250) // **-е**, стал думать, чем себя занять, чтобы успокоиться.

Kuidas võiks neid näiteid interpreteerida? “Püüd kõike hinnata, omistada kõigele mingi kvaliteet – see on vene mentaliteedi lahutamatu osa, mis kajastub nii keeleteadvuses kui vene inimese kommunikatiivses käitumises.” (Уфимцева 1996: 160) Meenu-tagem, et B. Gasparov jaotas kõik keeled kahte rühma – deskriptiivseteks (näiteks vene keel) ja relatiivseteks, kõigepealt informatsiooni edastamise funktsiooni täitvateks (näiteks inglise keel). Eesti keel asub selles klassifikatsioonis nende kahe tüübi vahepeal, kuna eesti keeles on nii deskriptiivse kui relatiivse keele jooni (Гаспаров 1977: 43). Partitsiibid ja gerundiivvormid on enam orienteeritud nähtuste kirjeldamisele kui pöördelised verbivormid:

need on kokkusurutud propositsioonid, mille semantikas on protsessuaalsuse osakaal väiksem. Kuid on ju nimelt antud etnosele omaste reaalse maailma objektide ja protsesside vaheliste suhete ja seoste peegeldus seotud kulturooloogilise informatsiooni realiseerimisega süntaksivormides.

Tähelepanu vääriavad näited, kus on kasutatud vene keelele omaseid spetsiifilisi struktuurilis-semantilisi malle: verbivormid esinevad neis sekundaarses funktsioonis. Eesti keelde on need keelendid tõlgitavad isikuliste tarinditena.

(9)

Этой зимой по аллеям мела какая-то совершенно степная метель, и **попадись мне навстречу пара волков**, я совершенно не удивился бы. (10)

Tänavusel talvel möllas alleedel lausa ehtne stepituisk, ja **kui mulle oleks paar hunti vastu juhtunud**, ei oleks ma põrmugi üllatunud.

(9) // Этой зимой по аллеям мела какая-то совершенно степная метель, и **если бы мне навстречу попалась пара волков**, я совершенно не удивился бы.

(10)

«Откуда здесь **взяться самолету?**» – подумала она. (68)

“**Kuidas see lennuk võis siia sattuda?**” mõtles Maria. (64) // “**Как этот самолет мог сюда попасть?**” – подумала Мария.

(11)

Я ему возьми и скажи – а может, я действительно сомневаюсь. (134)

Ma võtsin kätte ja ütlesin talle, et võib-olla ma kahtlengi tööpoolest. (117) // **Я взял и сказал ему**, что, может, я действительно сомневаюсь.

Niisuguste näidete põhjal võib täheldada, et vene keeles – erinevalt eesti keelest – on olemas tendents kasutada verbivorme deskriptiivselt; siintoodud väljendid rõhutavad protsessi mõningaid erivarjundeid – lühidust, ootamatust, intensiivsust.

Huvi pakub konstruktsioon *У + Род. надеж* ja selle eesti vasted.

(12)

– У меня превосходная память, – ответил я и посмотрел ему прямо в глаза. (42)

“Mul on väga hea mälu,” vastasin ma ja vaatasin talle otse silma.

(39)

(13)

А поскольку никакой собственной природы у понятия и образа России нет, в результате Россия окажется полностью обустроенной. (388)

Ja kuna Venemaa mõistel ja kujul mingit omaenese olemust ei ole, siis selle tulemusena osutubki Venemaa täielikult ära korraldatuks.

(340)

(14)

У стены напротив помещалось большое зеркало. (14)

Vastasseina ääres seisis suur peegel. (12)

(15)

У входа стоял высокий широкоплечий человек в серой паре и малиновой косоворотке. (157)

Sissepääsu juures seisis pikk ja laiaõlgne mees, hall ülikond seljas ja selle all vaarikpunane vene särk. (137)

Seega vastab venekeelne konstruktsioon *У + Под надеж* kahele eesti käände – adessiivile ja genitiivile koos eessõnadega. Genitiiviga konstruktsioon esineb konkreetse lokalisaatori funktsioonis: märgib kohta objekti juures, kõrval jne. Teistel juhtudel kasutatakse eesti keeles adessiiviga tarindit.

Mis puutub vanust väljendavatesse konstruktsioonidesse, siis on “Eestlase ja venelase ettekujutus inimese vanusest väga erinev. Kui eestlane ütleb: *Ma olen 11 aastat vana*, siis ta peab silmas kõiki neid aastaid, mis on juba seljataga. Venelane aga mõistab asja teisiti: iga uus vanus *tuleb, saabub* temale. Inimene on vene keeles vanuse adressaat.” (Васильченко 1999: 22)

(16)

– Сколько вам лет?(55)

“Kui vana te olete?” (50)

2. Fraseoloogilised e püsiühendid (185 näidet, s.t 23,4%)

Näiteks: *текущий год* – jooksev aasta: kui venelastel aeg voolab, siis eestlastel jookseb.

Traditsioonikohaselt käsitletakse püsiühendeid leksikoloogias ja fraseoloogias, kuid samas peegeldavad need mõistete ühendamise rahvuslikku omapära ja pakuvad huvi ka süntaksi uurimise seisukohalt, kuna süntaktilisel konstruktsioonil on sageli seos sõna leksikaalse tähendusega. Käesolevas töös on aluseks võetud laiapirilisem fraseoloogia mõiste: analüüsitakse poolfraseoloogilisi püsiühendeid, vanasõnu, kõnekäände, juhtlauseid, ühiskonnas ja teaduses kasutatavaid väljendeid jt.

(17)

Пошел с их банкиром в ресторан, чтобы за столом по душам поговорить. (310)

Läks nende pankuriga restorani, et seal **kenasti nelja silma all asja arutada**. (271) // Пошел с их банкиром в ресторан, чтобы там мило с глазу на глаз обсудить дело.

(18)

Так что я обычно нишего духом вперед посылаю, чтобы он **через игольное ушко пролез** и дверь изнутри открыл. (322)

Nii et tavaliselt saadan ma mõne vaimust vaese ette, et ta **läbi nõelasilma poeks** ja ukse seestpoolt lahti teeks. (281) // Так что я обычно нишего духом вперед посылаю, чтобы он **через игольный глаз пролез** и дверь изнутри открыл.

(19)

– Вот так, – сказал Чапаев. – Правильно. **Чем лясы точить**. (369)

“Nii jah,” ütles Tšapajev. “Õige tegu. **Ettem kui lõugu lõksutada**.” (323) // – Вот так, – сказал Чапаев. – Правильный поступок. **Лучше, чем челюстями шелкать**.

Fraseoloogias leiavad kajastamist rahva materiaalse ja vaimse kultuuri elemendid, fraseoloogilised väljendid on seotud rahvuslike tavade, uskumuste, ajaloo ja olmega. On rohkesti elulisi situatioone, mida paljud rahvad on täheldanud ja ühtemoodi mõtes-

tanud, kuid keeltes on need fikseeritud erinevate kujundite varal: assotsiatiivsed seosed võivad rahvusesti erineda. Fraseoloogilised ühendid reprodutseerivad nende kasutamisel rahva mentaliteedi iseloomulikke jooni, neisse on kodeeritud maailmapildi fragmente, neis realiseerub kulturooloogiline komponent.

3. Reaalide nimetused, millel teises keeles puudub vaste (124 näidet, s.t 15,7%)

Niisuguste sõnade asemel kasutatakse harilikult transliteratsiooni, kommentaare või nähtuse kirjeldust.

(20)

Но никакого желания иронизировать по поводу того, что здравствовать предлагалось годовщине, а революция была **написана через «ять»**, у меня не было. (10)

Kuid mul ei tekkinud vähimatki soovi ironiseerida selle üle, et elada lasti aastaräeval ja et revolutsioon **oli kirjutatud jotiga**. (9)
// Но у меня не возникло никакого желания иронизировать по поводу того, что здравствовать предлагалось годовщине и что революция **была написана с йотом**.

(21)

Навстречу нам поднялся с табурета похожий на преступника человек **в красной косоворотке**. (27)

Meile vastu tõusis taburetilt kurjategija moodi mees, **punane vene särk seljas**. (24) // Навстречу нам поднялся с табурета похожий на преступника человек **в красной русской рубашке**.

(22)

– **He гусарь**, – прошептал Мария, – вон горшок. (128)

“**Ära mängi oma noore eluga**,” sosistas Maria. “Pott on seal.” (112) // – **He играй своей молодой жизнью**, – прошептал Мария, – вон горшок.

(23)

Я спрятал исписанный лист в карман гимнастерки и уже хотел отправиться назад. (329)

Ma peitsin täiskirjutatud lehe sõduripluusi taskusse ja tahtsin juba tagasi minna. (287) // Я спрятал исписанный листок в карман солдатской блузы и уже хотел отправиться назад.

(24)

– Вы слышали про русскую рулетку, господа? – спросил он. (157)

“Kas olete kuulnud vene ruletist, härrased?” küsis ta.

(25)

На столе, рядом с огромным чернильным пятном, теперь стоял самовар с водевильным сапогом на трубе. (328)

Laul, hiigelsuure tindilaigu kõrval seisis nüüd samovar, säärsaabas tõmbetoru otsas nagu vodevillis. (286)

4. Teise keele seisukohalt ebaharilikud sõnaühendid, mis sisaldavad antud keele kasutajaile teada olevat taustinformatsiooni (25 näidet, s.t 5,3%)

Propositsiooni semantiline kompressioon võimaldab seda liiki sõnaühenditega edasi anda mitmepalgelisi sotsiaalkultuurilisi situatsioone. Siit nähtub, et vene keel on “lõpmatult ühendav”, metafooriline ja kirjeldusele kalduv. Nähtuste hindamine omaduste järgi osutub slaavi keelelise mõtlemise üldjooneks.

(26)

Мы свернули с бульвара, перешли мостовую и оказались у семиэтажного доходного дома прямо напротив гостиницы «Палас». (13)

Me keerasime bulvarilt ära, läksime üle tee ja olimegi seitsmekorruselise üürimaja ees otse “Palace’i” võõrastemaja vastas. (12)
// Мы свернули с бульвара, перешли дорогу и оказались у семиэтажного сдаваемого внаем дома прямо напротив гостиницы “Палас”.

(27)

Мы с Жербуновым прошли по темному коридору, несколько раз повернули и, открыв дверь **черного хода**, оказались на улице. (39)

Läksin koos Žerbunoviga läbi pimedade koridori, me tegime mitu käänakut, avasime **tagaukse** ja leidsime end tänavalt. (36) // Пошел вместе с Жербуновым по темному коридору, сделали несколько поворотов, открыли **заднюю дверь** и оказались на улице.

(28)

Кажется, такая **рубашка** называется **смирительной**. (41)

Sellist särki nimetatakse vist **hullusärgiks**. (38) // Кажется, такая рубашка называется **рубашкой сумасшедшего**.

(29)

В двери, все в том же **глухом черном платье**, стояла Анна. (337)

Lävel seisis Anna, seljas ikka toosama **kõrge kaelusega must kleit**. (294) // На пороге стояла Анна, все в том же **черном платье с высоким воротом**.

(30)

Она медленно вращалась вокруг оси, и по залу, словно **лунные зайчики**,плыли пятна тусклого света. (392)

See pöörles aeglaselt telje ümber ning saalis sõudsid ringi tuhimid valguselaigud nagu **kuu vastuhelgid**. (343–344) // Она медленно вращалась вокруг оси, и по залуплыли пятна тусклого света, словно **лунные блики**.

(31)

Выйдя из **штабного вагона**, мы пошли в **хвост поезда**. (104)

Väljusime **staabivagunist** ja läksime **rongi lõppu**. (92) // Вышли из **штабного вагона** и пошли в **конец поезда**.

Üldkokkuvõttes on süntaktilistes struktuurides väljenduv kulturooloogiline informatsioon seotud sellega, kuidas peegelduvad keelt valdava isiku teadvuses antud etnosele omased reaalse maailma esemete- ja protsessidevahelised suhted ja seosed. Teise rahvuskeele seisukohalt ebatavaline sõnade seostamine on üheks keelelise

maailmapildi avaldamise viisidest, s.t annab kulturooloogilist informatsiooni.

KIRJANDUS

- Арутюнова Н. Д. 1998.** Язык и мир человека. Москва.
- Булыгина Т. В Шмелев А. Д. 1997.** Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). Москва.
- Васильченко Э. П. 1999.** Национально-ориентированное формирование грамматической компетенции: некоторые методические рекомендации к обучению падежной системе русского языка. – Võõrkeeled kultuuridevahelises kontekstis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 177–204.
- Вежбицкая А. 1992.** Семантика грамматики. Москва.
- Вежбицкая А. 1996.** Язык. Культура. Познание. Москва.
- Гаспаров Б. М. 1977.** Введение в социограмматику. – TRÜ toimetised, vihik 425, 24–45.
- Гумбольдт В. 1984.** Избранные труды по языкознанию. Москва.
- Уфимцева Н. В. 1996.** Экспериментальные исследования языкового сознания. – Этнокультурная специфика языкового сознания. Москва: Ин-т языкознания РАН, 139–162.
- Чумак Л. Н. 2000.** Реализация культурного компонента значения на синтаксическом уровне. – Мир русского слова 2, 60–70.

TÜ vene keele õppetooli eesti-vene kontrastiivuuringutest

S. Jevstratova, K. Karu, J. Kostandi, I. Külmoja,
O. Palikova, V. Štšadneva

Tartu Ülikool

Sissejuhatus

Käesolev ettekanne on ette valmistatud kõigi sihtfinantseeritavas teemas "Eesti-vene, eesti-inglise, eesti-saksa, eesti ja romaani keelte kontrastiivne uurimine funktsionaalsel alusel" osalevate vene keele õppetooli töötajate koostöös. Ettekandes keskendutakse vene keele õppetooli juures läbi aegade tehtud eesti-vene kontrastiivuuringutele.

Eelkäijad

Alge impulsi vene ja eesti keele kõrvutamiseks on andnud vajadus õpetada eesti tudengitele vene keelt. Esimesed sellealased 1960ndail aastail ilmunud tööd ongi seetõttu rakendusliku iseloomuga ning suunatud eelkõige vene keele õpetamise meetodika väljatöötamisele, arvestades kahe keele spetsiifikat (K. Bachman, T. Murnikova, N. Storozhenko). H. Heiter on uurinud ka leksikaal-semantilist interferentsi.

Teine probleemidering puudutab leksikograafiat (K. Bachman, A. Reitsak, E. Vaigla). 1966. a ilmus A. Reitsaku sulest raamat *Vestlusi vene ja eesti keeles*, 1973. a valmis TRÜ vene keele kateedris kaheosaline õppesõnastik *Valimik vene sünonüüme eesti-keelsete vastetega* (koostajad E. Anton, K. Bachman, H. Leemets, E. Vaigla) ning 1986. a avaldati *Vene-eesti õppesõnastik* (koostajad E. Vaigla, L. Simm, H. Pärn, H. Kubo).

Eesti ja vene keelt kõrvutati ka Eestis eksisteerivaid vene murdeid uurides (H. Heiter, V. Mürkhein). Selgitati välja, mil viisil mõjutab eesti keele häälikusüsteem ja sõnavara kohalikke vene

murdeid, uuriti ka eesti-vene kakskeelsust murdealadel. Teoreetilise keeleteaduse vallas keskenduti peamiselt kahe keele sõnavara (E. Vaigla, A. Reitsak), fraseoloogia (E. Vaigla) ning grammatiliste süsteemide fragmentide kõrvutamisele (S. Oleneva). Vastava bibliograafiaga on võimalik tutvuda sihtfinantseeritavas teemas osalevates õppetoolides.

Praegused töötajad

1990ndatel aastatel jätkusid sõnavarauringud, kuid tähelepanu keskpunkti tõusis kahe keele grammatika. Peale selle kujunes uue ajastu teemaks vene diasporaa keel Eestis, st keele funktsioneerimine teise keele ja kultuuri keskkonnas. Kuna viimane aspekt osutus aktuaalseks ka teistes Balti riikides, hakati korraldama vastavateemalisi konverentse ja seminare, millest kaks toimusid TÜ vene keele õppetooli korraldusel (1997. a ning 2001. a). Konverentside materjalid on avaldatud kahes kogumikus.

Käesoleval ajal tegelevad eesti-vene kontrastiivuuringutega 7 vene keele õppetooli töötajat. Järgnevad tööde refereeringud esitatakse autorite tähestikulises järjekorras.

Svetlana Jevstratova on avaldanud kokku 21 tööd, milles käsitletakse kontrastiivselt vene ja eesti keele erinevaid nähtusi. Esimesed selle valdkonna tööd vaatlesid mitmete sõnaliikide nagu näiteks umbisikuliste tegusõnade, kesksõnade ja partiklite funktsioneerimise iseärasusi tekstis. Samuti on S. Jevstratova uurinud possessiivsuse väljendamise võimalusi vene ja eesti keeles, varajast kakskeelsust, mõningate grammatiliste nähtuste (nt soo väljendamise võimalusi kõrvutatavates keeltes) sotsiolingvistilisi aspekte. Osa töid on pühendatud teksti pragmaatilisele aspektile. Et iga keele struktuuris peegeldub teatud maailmapilt, siis viimaste aastate töödes on pearõhk vene ja eesti keele süsteemide erinevate tasandite kulturooloogilisel aspektil. Erilist tähelepanu pööratakse fraseologismidele, sest just nendes on ilmekalt realiseerunud rahvuskultuuri mõningad komponendid.

Katrin Karu on avaldanud 11 kirjutist, mis on pühendatud eesti ja vene keele kontrastiivsele uurimisele. Peamisteks uurimis-

objektideks on tingimuse ja möönduse väljendamise võimalused kõrvutatavates keeltes. Et tegu on semantiliselt keeruliste objektidega, on nende uurimisel lähtunud tähendusest ning püütud välja selgitada, milline vorm vastab kummaski uuritavas keeles teatud semantikale. Põgusalt on käsitletud erinevaid diskursusega seotud probleeme (tingimus reklaamitekstides) ning mööndlausete pragmaatilisi iseärasusi.

Magistriväitekirjas *Tingimuse väljendamine vene ja eesti keeles* (1995, juhendaja I. Külmoja) on määratletud tingimuse väljendamise lähte- ehk prototüüpstruktuurid nii eesti kui vene keele jaoks, milleks on mõlemal juhul põimlause ning uuritud järgmisi marginaalseid tingimuslauseid: 1) kvaasiimperatiiviga laused, 2) infinitiiviga laused, 3) rinnastava seosega laused, 4) sidendita laused, 5) infiniittarindiga laused, 6) lihtlauseid.

Kirjutamisel olev doktoritöö käsitleb möönduse väljendamist eesti ja vene keeles ning keskendub keeltevaheliste sarnasuste ja erinevuste väljaselgitamisele. Nii magistri- kui ka doktoriväitekirjas lähtutakse funktsionaalgrammatika onomasioloogilisest aspektist.

Jelizaveta-Kaarina Kostandi kontrastiivuuringute huviobjektiks on eelkõige süntaktilised nähtused nagu lause ja teksti moodustajad, alistus-, rinnastus- ning predikatsiooniseos, leksiikaalsed ja grammatilised seosed tekstis, lause- ja tekstitüübid. Peamist tähelepanu on pööratud pragmaatikale: modaalsus, emotsionaalne tähendus, rõhuasetused, suhtluseesmärk, sõnad ja tunnused, mis viitavad kõneolukorrale, kontekstile või omandavad selles tähenduse. Detailsemat käsitlust eesti ja vene keelt kõrvutatavates töodes on leidnud lause ja teksti teatestruktuur, lause ja teksti tüübid, nende pragmaatiline orientatsioon ning selle väljendusvahendid. Käesoleval ajal on uurija huviorbiiti tõusnud meedia ja ilukirjanduse keele tunnused kahes keeles. Uurimuse lähteobjektiks on vene keel, eelkõige tema süntaktiline omapära, mida võis mõjutada eesti keele keskkond: sõnade realiseerimata valents, vale rektsioon, fraasi- ja lausetüüpide kasutamine, sidesõnade funktsioneerimine liitlausestes, sõnajärg lauses.

Juri Kudrjartsevi tööd on seotud eelkõige eesti ja vene fonetika ning fonoloogia võrdlemisega, analüüsitakse monoftonge,

diftonge, konsonante, sõna foneetilisi mudeleid, foneetiliste vigade põhjusi ning nende kõrvaldamist. On nii õppemetoodilise kui teoreetilise suunitlusega artikleid. Ühes artiklis on kõrvutatud eesti, vene, ja teiste slaavi keelte foneetikat ja fonoloogiat. Eraldi teemaks on viisakusstrateegia, mida samuti käsitletakse võrdlevalt: vene keele leksikaalseid ilminguid ja nende funktsionaalset omapära kõrvutatakse Euraasia ja Lääne-Euroopa erinevate keelte nähtustega.

Areaallingvistika raames on J. Kudrjajtsev analüüsinud vene, eesti ja läti keele leksikat.

Lisaks tänapäeva keelenähtuste kõrvutamisele on J. Kudrjajtsevil töid ka ajaloolise grammatika ja diakroonilise tüpologia valdkonnast, need hõlmavad mitmesuguste keelte iseärasusi. Kokku on erinevate keelenähtuste kõrvutamisele pühendatud 18 publikatsiooni.

Irina Külmoja enam kui 30 kontrastiivsest tööst olid esimesed leksikograafia vallast. Ta osales *Eesti-vene õppesõnastiku* koostamisel koos G. Kaarma, T. Lagle, H. Leemetsa, A. Linnase ja A. Õimuga. H. Leemetsa eestvedamisel valminud sõnastik ilmus 1984. a ning teise, parandatud ja täiendatud trükina 1990. a. Hilisemate artiklite temaatika on enamasti nii või teisiti seotud grammatikaga. Sealhulgas on uuritud grammatikakategooriate vastastikmõju keelesüsteemis ning raskusi selle omandamisel võõrkeeles, interferentsinähtusi grammatikas, verbaalselt väljendamatat subjekti eesti ja vene passiivis (viimane koos V. Štšadnevaga).

Mitmed tööd kuuluvad funktsionaalgrammatika valdkonda, esindades selle kahte suunda: semasioloogilist (tingiva kõneviisi funktsioneerimine, imperatiivivormi funktsioonid eesti ja vene keeles) ja onomasioloogilist (evidentsiaalsus kahes keeles, kvantitatiivsuse väljendamine, tingimust väljendavad lausetüübid, performatiivlausungid eesti ja vene keeles ning nende tüpoloogiline uurimine). Ulatuslikum kahe keele nähtuste võrdlus funktsionaalsel alusel on esitatud äsja ilmunud I. Külmoja, E. Vaigla ja M. Solli eesti keele õpetajatele määratud käsiraamatus *Краткий справочник по контрастивной грамматике эстонского и русского языков*.

Veel üks kontrastiivringute aspekt on esindatud vene diasporaa keelele pühendatud töödes. Eesti keele mõju kohalikule vene keelepruugile käsitletakse meedia (ajalehed, raadio) ja reklaami näidetes. Rida artikleid on Eestis elavate vene noorte slängist. Töid on avaldatud vene, eesti ja inglise keeles.

Oksana Palikova tegeleb kontrastiivringutega alles lühikest aega. Oma töödes keskendub ta kakskeelses sõnaraamatus sõna funktsionaal-semantilise informatsiooni esitamisele. Vaatluse all on järgmised aspektid: sõnade konnotatiivse tähenduse (emotsionaalne ja stilistiline informatsioon) edastamine sõnaartiklis, sõnamoodustussidemete peegeldus ja tõlkeekvivalentide (sh sünonüümide) eristuse alused.

Valentina Štšadnevale kuulub enam kui 20 kontrastiivset tööd. Teadushuvideringi kuuluvad mitmesugused teemad, mille käsitus põhineb keelesemiootilistel ideedel. Analüüsi viiakse läbi funktsionaal-semantilisest, pragmaatilisest ja kontrastiivsest lähtepunktist. V. Štšadneva keeleuuringute üldine temaatika hõlmab verbaliseerimata tähendusi keelesüsteemis ning selle konkreetsetes ilmingutes. Oma artiklites vaatleb ta kõrvutavalt vene keele verbita erilihtlauseid ja nende eestikeelseid vasteid, analüüsib mitmesuguseid lünklause ja vaeglause tüüpe, samuti passiivlause semantilisi tüüpe. Põhiliseks vaatlusobjektiks on lause pealiikmete eksplitsiitsus või implitsiitsus ning nendega kaasnevad tähendused. Nt on vene passiivikonstruktsioonide võrdluses eesti passiiviga selgunud teatud subjekti ja objekti puudutavad piirangud, millele on allutatud vene keele vormide kasutamine.

Doktoriväitekirja *Diskursiivselt verbaliseerimata lausungi komponendid* (2000, juhendaja I. Külmoja) jätkab ja arendab artiklite ja magistriväitekirja *Tarindid implitsiitsete komponentidega vene keeles: terminoloogia probleeme* (1992) temaatikat, hõlmates arvukalt erinevaid keelendeid. Mõlemad tööd on osaliselt kontrastiivsed.

V. Štšadneva huvideringi kuulub muuhulgas ka mõnede vene keeles liikumist väljendavate tegusõnade kõrvutamine eesti- ja bulgaariakeelsete ekvivalentidega, eesti ja vene keele sõnajärje probleemid, viisakusstrateegia grammatiline väljendamine.

V. Štšadneva oli ka eespoolnimetatud *Eesti-vene õppesõnastiku* (1984. a) toimetajaks.

Magistri- ja doktoritööd

Alates 1992. a on vene keele õppetoolis kaitstud **7 magistri- ja 2 doktoriväitekirja**, milles suuremal või vähemal määral on käsitletud eesti ja vene keelt kontrastiivsest aspektist. Järgnevalt peatume lühidalt töödel, millest ei ole eespool juttu olnud.

Enn Veskimägi magistriväitekirjas *Vene-eesti sõnaraamatute osa eesti sõjandusterminoloogia kujunemises ja arenemises* (1992) on esmakordselt uuritud vene-eesti sõnaraamatute osa eesti sõjandusterminoloogia kujunemises ja arengus. Töös püütakse süstematiseerida ning korrastada eesti sõjandussõnavara. Kuigi väitekirjas vaadeldakse ka Eesti kaitsejõudude taastamisega seotud aktuaalseid terminoloogiaprobleeme, on antud töö väärtus pigem keeleajalooline.

Tatjana Trojanova töös *Vene ja eesti artefaktonüümide poliüseemia* (1998, juhendaja E. Vaigla) uuritakse mitmetähenduslikkuse ilminguid artefaktonüümides. Vaadeldakse keelemetafoori, metonüümiat ja taksonoomiat (sõnasisesid suhteid, mis kajastavad soo- ja liigimõisteid). Samuti analüüsitakse sõnatuletuslikku poliüseemi (sõnasisesed seosed tähenduste vahel puuduvad). Uurimismeetodiks oli kõrvutav semantilis-struktuuriline analüüs.

Tatjana Trojanova on kaitsnud ka doktoriväitekirja *Inimeskne metafoor eesti ja vene keeles. Nimisõna* (2003, juhendajad E. Vaigla ja I. Külmoja).

Tähelepanu on pälvinud keele antropotsentriline aspekt – inimese peegeldus keelesüsteemis. Universaalsed semantilised protsessid, sealhulgas usuaalne¹ keelemetafoor, põhinevad ühelt poolt mõtlemise üldnimlikel seaduspärasustel, teiselt poolt võivad nad konkreetsetes keeltes väljenduda erisuguselt. Töö sisuks on isikunimetustena kasutatavate ülekantud tähenduste, s.t antropotsentriste metafooride uurimine. Sellelaadne kõrvutav uurimus vene ja

¹ usuaalne < ld *usualis* — tavapärane (toim.)

eesti keele materjali põhjal on siiani puudunud. Uuritavaks keeleaineseks oli 551 vene ja 412 eesti keele mitmetähendusliku sõna semantiline struktuur (vastavalt 576 ja 431 metafoorilist tähendust). Uurimise käigus on võrreldud mõlema keele nimisõnade tähendusi – esmast ja ülekantud tähendust. Metafoorse tähenduse aluseks olevate seemide väljaselgitamine toimus komponentalüüsi abil. Vaadeldakse ka metafooriga kaasnevaid stiilivarjundeid, samuti hinnangulisuse ja ekspressiivsuse ilmingud.

Olga Burdakova magistritöös *Läänemeresoome laensõnad Peipsiäärsetes vene murretes* (1998, juhendaja I. Külmoja) on analüüsi objektiks keelesaarena esinevad vene murded. Magistritöö tulemusena on moodustatud 446 leksikaalühikut sisaldav *Läänemeresoome laenude sõnastiku* kartoteek (ca 7000 sõnakasutust). Dissertatsioonis on välja töötatud laenude sõnastiku koostamise printsiibid ja esitatud eri tüüpi sõnade jaoks kirje näited; määratletud või täpsustatud laensõnade semantikat, võrreldud laenamise protsessi tulemusi Peipsi ranniku eri osades. Vaadeldi ka laenude aktsentoloogilist, grammatilist ja semantilist kohandumist vastuvõtjakeele süsteemiga. Autor on välja pakkunud uut tüüpi sõnastiku, milles murde-, etümoloogia- ja seletussõnaraamat on ühendatud leksikoniga.

Natalja Karasjova magistriväitekirjas *Partiklite наросто ja только funktsionaal-semantilised iseärasused* (2003, juhendaja V. Štšadneva) on uuritud vene keele partikleid *наросто* ja *только* ning vaadeldud ka nende funktsioone. Artikkel *наросто* täidab põhiliselt emfaatilist funktsiooni, sest ta on nii või teisiti seotud emotsionaalse hinnangu väljendamisega. Artikkel *только* esineb valdavalt piiravas funktsioonis. Nimetatud vene lekseemide olulistele funktsionaal-semantilistele erinevustele viitab kaudselt ka läbiviidud vene ja eesti keele vastava materjali kõrvutav analüüs. Uurimuse tulemusena võib väita, et eesti partiklitele on omane selgekujulisem seos konkreetse funktsiooniga, vene partiklitele aga suurem polüfunktsionaalsus.

Jelena Sidorova magistritöö *Eituse väljendamine tänapäeva vene keeles* (2003, juhendaja J. Kudrjartsev) ühes peatükis käsitletakse eesti ja vene eitust väljendavate keelendite semantika ja funktsioneerimise omapära. Eesti ja vene keelt kõrvutatakse kahe-

kordse eituse esinemise aspektist. Eesti keele süsteemi analüüs tõi esile mõned vene keelega ekvivalentsed kahekordse eitusega konstruktsioonid. Samas esineb juhtumeid, kus mõtet edastatakse kirjeldavalt ühe eituse abil. Ent ka kahekordse eituse üksikute elementide olemasolu tõestab seda, et eesti keel asub mononegatiivsete ja polünegatiivsete keelte vahepeal.

Lõputööd

Vene keele õppetooli arhiivis on üle 400 **diplomi- ja bakalaureusetöö**, millest enam kui kolmandikus on käsitletud võrdlevalt vene ja eesti keelt. Teadaolevalt esimene kõrvutatav diplomitöö on kaitstud juba 1951. a ning selles on käsitletud vene verbi reksiooni ja selle väljendusviise eesti keeles. Alates 1980ndatest aastatest on pearõhk mitmesuguste keelendite funktsioneerimisel; varasemal perioodil keskenduti peamiselt kõrvutatavate keelte formaalsete erinevuste ja sarnasuste väljaselgitamisele. Läbi aegade on uuritud foneetikat, morfoloogiat, sõnamoodustust, sõnavara, fraseoloogiat, süntaksi (sh tekstisüntaksi), pragmaatikat, etimoloogiat ja tõlget. Jaotus keeletasandite järgi on väga tinglik, ühe töö piires võivad esineda mitmed eri valdkonnad.

Kokkuvõtteks

Seega hõlmavad vene keele õppetooli teadusuuringud erinevaid keeletasandeid ning erinevate keelendite funktsioneerimist. Kokkuvõtteks võib öelda, et kaasaegsetes uuringutes keskendutakse pigem keelendite funktsioonide kõrvutamisele. Seejuures kontrastiivsel aspektil on nii praktiline kui ka teoreetiline väärtus. Kõrvutamine rikastab mõlema keele teooriat ning annab täiendavat argumentatsiooni teoreetiliste järelduste jaoks, kuna vaade emakeelele võõrkeele seisukohalt annab võimaluse täpsustada keelendite semantilist, süntaktilist ning funktsionaalset eripära. Rakenduslikust aspektist on oluline, et kontrastiivuuringud annavad

teadusliku aluse õppevahendite koostamiseks ning soodustavad mõlema keele tulemuslikumat õpetamist nii teise keelena, kui võõr- ja emakeelena.

Olulisemad publikatsioonid

- Мельцер С. 1990.** Предложения с конструкцией У+Род.падеж и их соответствия в эстонском языке. – Ученые записки Тартуск. ун-та. Вып. 896, 108–116.
- Мельцер С. 1991.** Временные функции действительных причастий в русском и эстонском языках. – *Slavica Tartuensia* 3. Славяно-славянские и славяно-финно-угорские сопоставления. Ученые записки Тартуск. ун-та. Вып. 932, 158–166.
- Мельцер С. 1994.** Possessiivsust väljendavad pronoomenid eesti ja vene keeles. – *Emakeel ja teised keeled*. Tartu, 89–97.
- Мельцер С. 1995.** О социолингвистическом аспекте одного из средств выражения посессивности в эстонском и русском языках. – *Problems of Sociolinguistics IV. Sociolinguistics and Communication*. Sofia, 38–41.
- Мельцер С. 1997.** К вопросу о раннем билингвизме (на материале эстонского и русского языков). – *Problems of Sociolinguistics V. Language and Social Contacts*. Sofia, 56–60.
- Мельцер С. 1997.** О социограмматическом аспекте способов обозначения пола в эстонском и русском языках. – *Valoda*–1996. Humanitaras fakultates VI zinatniskie lasijumi. Daugavpils, 100–106.
- Мельцер С. 1999.** Восприятие цветообозначений носителями эстонского и русского языков (на материале ассоциативного эксперимента). – *Fenno-Ugristica* 22. Indo-European-Uralic-Siberian Linguistic and Cultural Contacts. Tartu, 156–163.
- Евстратова, S. 2002.** Inimese maailm läbi keeleprisma (vene, eesti ja inglise keele materjali alusel). – *Emakeel ja teised keeled III*. Tartu, 57–65.
- Евстратова С. 2003.** Национально-культурная специфика фразеологизмов в аспекте славяно-финно-угорских отношений. – *Slavica Tartuensia* V. Славянские языки: от прошлого к настоящему. К XIII международному съезду славистов (Любляна, 15–21. 08.2003). Tartu, 274–284.

- Кару, К., Külmoja, I. 1994.** Tingimust väljendavad lausekonstruktsioonid eesti ja vene keeles. – *Emakeel ja teised keeled*. Tartu, 55–62.
- Кару К. 1997.** Условные конструкции с герундивом в эстонском языке и их русские эквиваленты. – *Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика. Новая серия. I*. Tartu, 71–80.
- Кару К. 2000.** О возможностях семантической классификации уступительных конструкций (на материале русского и эстонского языков). – *Русская филология 11*. Tartu, 172–181.
- Кару К. 2000.** Уступительные конструкции, оформленные союзами «хотя» и «хотя...но» и их эстонские эквиваленты. – *Язык и культура. Вып. 2. Т. II. Национальные языки и культуры в их специфике и взаимодействии*. Киев, 104–112.
- Кару К. 2003.** Семантика и прагматика некоторых эстонских уступительных конструкций и их соответствия в эстонском языке. – *Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика. Новая серия VIII*. Tartu, 49–61.
- Костанди Е. 1991.** Некоторые закономерности функционирования односоставных предложений в русском и эстонском языках. – *Slavica Tartuensia 3. Славяно-славянские и славяно-финно-угорские сопоставления. Ученые записки Тартуского ун-та. Вып. 932*, 177–183.
- Костанди Е. 1996.** Коммуникативная структура предложения и текста в русском и эстонском языках. – *Emakeel ja teised keeled II*. Tartu, 165–173.
- Костанди Е. 1999.** Некоторые синтаксические особенности газетного текста (на материале русскоязычной прессы Эстонии). – *Valoda–1997. Humanitārās fakultātes zinātniskie lasījumi. Teksts un kultūra. Metodika. Daugavpils*, 153–159.
- Костанди Е. 2000.** Некоторые особенности социокоммуникативной обусловленности порядка слов (на материале русской прессы Эстонии). – *Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика. Новая серия III. Язык диаспоры: проблемы и перспективы*. Tartu, 187–194.
- Костанди Е. 2002.** Синтаксические особенности перевода (на материале эстонско-русских переводных художественных текстов). – *Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика. Новая серия VI. Проблемы языка диаспоры*. Tartu, 124–134.

- Кудрявцев Ю. С. 1983.** Фонетические ошибки в русской речи эстонцев: Виды, причины и пути устранения. – Русский язык в эстонской школе, 4, 15–19.
- Кудрявцев Ю. С. 1985.** Сопоставление языков в историческом плане. – Сопоставление языков как средство выявления особенностей их структуры. Таллинн, 20–23.
- Кудрявцев Ю. С. 1989.** К вопросу о причинах фонетических ошибок в иноязычной речи. – Фонетика: теория и практика преподавания: Материалы I Международного симпозиума. МАПРЯЛ. Москва, УДН, 19–23 окт. 1987 г. Москва, 104–105.
- Кудрявцев Ю. С. 1991.** Сопоставительная характеристика мягких согласных фонем в сербскохорватском, болгарском, русском и эстонском языках. – *Slavica Tartuensia* 3. Славяно-славянские и славяно-финно-угорские сопоставления. Ученые записки Тартуск. ун-та. Вып. 932, 137–148.
- Кудрявцев Ю. С. 1994.** Фонологическое сопоставление эстонского и русского вокализма (монофтонги). – *Emakeel ja teised keeled*. Tartu, 251–259.
- Кудрявцев Ю. С. 1996.** Контраст фонологических моделей эстонского и русского слова. – *Emakeel ja teised keeled II*. Tartu, 175–183.
- Kudrjajtsev, J. 1999.** Ancient Russian-Estonian Language Contacts. – *Fenno-Ugristica* 22. Indo-European-Uralic-Siberian Linguistic and Cultural Contacts. Tartu, 122–127.
- Кудрявцев Ю. С. 2002.** Сопоставление эстонского и русского вокализмов (дифтонги). – *Emakeel ja teised keeled III*. Tartu, 95–103.
- Кюльмоя И., Вайгла Э., Солль М. 2003.** Краткий справочник по контрастивной грамматике эстонского и русского языков. Тарту, 140 с.
- Кюльмоя И. 1991.** О внеимперативном употреблении формы повелительного наклонения в русском и эстонском языках. – Ученые записки Тартуск. ун-та. Вып. 932, 149–57.
- Кюльмоя И. 1999.** Русский молодежный сленг в Эстонии. – *Problems of Sociolinguistics VI. Language and Contemporary Reality. Proceedings of the Sixth International Sociolinguistic Conference Shoumen, September 26–30, 1997.* Sofia, 188–194.
- Кюльмоя И., Щаднева В. 1999.** Референциальные свойства нулевого субъекта русского и эстонского двучленного пассива (на материале предложений с формами страдательного залога с

грамматическим *-ся* и имперсонально-пассивного залога на *-take*, *-ti*). – *Fenno-ugristica* 22. Indo-European-Uralic-Siberian Linguistic and Cultural Contacts. Tartu, 91–101.

Кюльмоя И. 2000. Специфические черты языка русской диаспоры Эстонии. – Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика. Новая серия. III. Язык диаспоры: проблемы и перспективы. Tartu, 84–93.

Кюльмоя И. 2001. О типологическом исследовании перформативных высказываний. – *Keele kannul. Pühendusteos Mati Ereli 60. sünnipäevaks 12. märtsil 2001.* Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised. 17. Tartu, 166–175.

Külmoja, I. 2001. About the Language of the Russian Diaspora in Estonia. – 100 aastat akadeemilist eesti keele õpet Uppsala Ülikoolis. Eesti keele ja keelepoliitika ettekanded. 100 Years of Academic Teaching of Estonian at the University of Uppsala. Reports on the Estonian Language and Language Policy. Uppsala–Tartu, 98–104.

Кюльмоя И. 1993. Выражение количественности в русском и эстонском языках. – Вопросы сопоставительного исследования разнотипных языков. Таллинн, 75–91.

Külmoja, I. 1996. Evidentsiaalsuse semantikast eesti ja vene keeles. – *Emakeel ja teised keeled*. II. Tartu, 55–60.

Leemets, H., Kaarma, G., Linnas, A., Külmoja, I., Õim, A., Lagle, T. 1990. Eesti-vene õppesõnastik. 2. parandatud ja täiendatud trükk. Tallinn: Valgus.

Паликова О. 2000. Коннотативный аспект семантики слов родного и неродного языка (на материале русского и эстонского языков). – Язык и культура. Вып. 2. Т. II. Киев, 181–191.

Паликова О. 2002. Коннотативный компонент семантики слова как объект лексикографирования в двуязычных словарях. – *Emakeel ja teised keeled* III. Tartu, 117–126.

Паликова О. 2003. Русско-эстонский словарь (1940–1947) П. Арумаа, Б. Правдина, Й. В. Вески. – 200 лет русско-славянской филологии в Tartu. *Slavica Tartuensia*. V. Tartu, 301–310.

Щаднева В. 2000. Дискурсивно обусловленные невербализованные компоненты высказывания. Диссертация ... д-ра философии. – *Dissertationes philologiae slavicae Universitatis Tartuensis*, 8. Tartu, 208 с.

Щаднева В. 1991. Русские безглагольные предложения через призму другого языка. – *Slavica Tartuensia* 3. Славяно-славянские и

- славяно-финно-угорские сопоставления. Ученые записки Тартуск. ун-та. Вып. 932, 167–176.
- Štšadneva, V., Bambus, L. 1994. Vene keele verbide *идти* / *ходить* vastandamine eesti- ning bulgaariakeelsete ekvivalentidega. – Emakeel ja teised keeled. Tartu, 175–180.
- Щаднева В. 1995. Семантика глаголов *идти* / *ходить* в свете болгарского и эстонского языков. – Problems of Sociolinguistics IV. Sociolinguistics and Communication. Sofia, 183–186.
- Щаднева В. 1996. О субъекте и объекте в эстонском и русском пассиве (на материале форм с *-takse*, *-ti* и их русских соответствий). – Emakeel ja teised keeled II. Tartu, 211–220.
- Щаднева В. 2002. Языковые качества русскоязычных изданий Эстонии. – Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика. Новая серия, VI. Проблемы языка диаспоры. Tartu, 297–307.
- Щаднева В., Веллеару В. 2002. О порядке слов в субстантивно-атрибутивном словосочетании. – Valoda dažādu kultūru kontekstā. 2. daļa. Valoda-2002. Humanitārās fakultātes XII zinātniskie lasījumi. Daugavpils, 42–47.
- Štšadneva, V., Vellearu V. 2002. Nimisõnafraaside sõnajärjest vene ja eesti keeles. – Emakeel ja teised keeled. III. Tartu, 221–230.

Kirjutamisoskuse õpetamine eriala kontekstis

Anne Jänese
Tartu Ülikool

Keeleõpetus on variatiivne tegevus. Edu kindlustamiseks tuleb tunnis tegelda kõigi osaskuste arendamisega. Kirjutamine ei ole teistest isoleeritud oskus, vaid on seotud rääkimise, lugemise ja keeleväliste kogemustega. Kirjutamisoskus algab suulisest kõnest, millele liitub trükisõna. Õppijad, kelle suulist kõnet on variatiivselt arendatud ja kellel on olnud palju huvitavat lugemist, on suurema potentsiaaliga ka kirjutamisel. Sageli arvatakse, et kirjutamist pole võõrkeeles vaja eraldi õpetada, kuna emakeeles ju osatakse kirjutada. Kuid kirjutamisel on kommunikatiivse keeleõppe mudelis oma kindel koht. Ühe võimaliku mudeli kohaselt asuks kirjalike tekstide koostamine neljandal positsioonil motiveeriva etapi, kõnetegevuses sõnavara omandamise ja õppetekstidest info otsimise järel. Kirjutamisele järgneks selle mudeli järgi õppetunni loov etapp ning refleksioon. Igal kirjalikul töö peab olema kommunikatiivne eesmärk, oma lugeja.

Püüdes arendada kirjutamisoskust eriala kontekstis, tasuks keeleõpetajal töö käigus mõelda järgmistele küsimustele:

- Milliseid tekste ühe või teise ameti esindaja peab oskama oma tööga seoses koostada?
- Miks on kirjalikud tööd erialaõpetuses vajalikud?
- Miks on kirjutamine õppijale raske?
- Milliseid alaoskusi tuleks eraldi õpetada?
- Millist abi vajavad õppijad ja kuidas õpetaja saab neid aidata?
- Kuidas muuta kirjutamist õpilasele meeldivaks?
- Milliseid kirjutamisstrateegiaid võiks eriala keeleõppes kasutada?
- Missugune on selle eriala puhul hea kirjutamisülesanne?
- Miks on tarvis tunnis teha erinevaid kirjutamisülesandeid?
- Milliseid uurimistöid ja referaate õpetataval erialal kirjutatakse ja kuidas neid erinevate allikate põhjal teha?

- Kuidas saaks loovkirjutamist olemasoleva sihtgrupi juures õpetada? Missugused on loovkirjutamise põhilised etapid ja meetodilised võtted?
- Missugused oleks võimalikud iseseisva õppe kirjutamisülesanded? Mis on kirjutamise mapp?
- Kuidas kirjalikke töid parandada ja kirjutamist hinnata?

Kõigea ühekorraga tegelda pole võimalik ja piiratud tundide mahu juures aitab vastuste otsimine nendele küsimustele olulist ebaolulisest eristada ning kirjutamisoskuse arendamisel keskenduda tähtsamale. Alljärgnevalt püüaksin ma püstitatud küsimustest olulisemaid oma kogemustele toetudes põgusalt käsitleda.

Õppijad puutuvad erinevates kirjutamise faasides kokku erinevate probleemidega. Raskused võivad olla järgmised:

- psühholoogilised – kirjutatud teksti mitmetimõistmised ja sellega seonduvad arusaamatused;
- keelelised – kirjutatu ebaloogiline ülesehitus, teksti sidusus, sõnavara;
- kognitiivsed – kirjutamine nõuab teatud etappide läbimist, alaoskuste tundmist.

Kui mingi alaoskus on õpetamata jäänud (näiteks kas kirjaetikett, side- ja siduvad sõnad, info korrastamine esmalt lõiguks, seejärel tekstiks vms), on kirjutamine raskendatud. Kui kirjutamisega seotud probleeme lahendatakse komplekselt õpetaja abiga, siis annab see võimaluse eduelamuseks. Kirjutamisoskus ei tule iseenesest, seda tuleb arendada palju harjutades ja tõhusaid meetodilisi võtteid kasutades.

Kirjutamine on vajalik seetõttu, et ta

- soodustab iseseisvat mõtlemist,
- juhivad sügavamale sisevaatlusele,
- arendab lugemisoskust ja püüdu mõista, kuidas tekst on komponeeritud,
- võimaldab ülesmargitud mõtteid säilitada, täpsustada ja arendada, tõstes seega õppija eneseteadvust.

Erialakonteksti silmas pidades aitab kirjutamine kinnistada oskuseid ja erialast terminoloogiat.

Kirjutamisoskuse õpetamisel peaksime arvestama kolme asjaolu.

Esiteks seda, et igapäevaelus tuleb inimesel nii emakeeles kui ka võõrkeeles kõige sagedamini kirjutada isiklikke ja ametikirju, täita ankeete ja küsimustikke, teha märkmeid ja kokkuvõtteid. Vahel soovib mõni ka luuletusi kirjutada või peab päevikut.

Teiseks, kutsekoolide õppurid ja üliõpilased peavad oluliseks konspekterimisoskust, uurimistööde ja referaatide kirjutamist koos nõutava vormistusega – seega üldistamis- ja analüüsimisoskuse harjutamist. Sageli saavad üliõpilased esimesi kogemusi referaatide koostamisel just keeleõppe raames. Uurimistööde ja referaatide kirjutamine toimub tavaliselt mitmete erinevate allikate põhjal. Üks võimalus harjutamiseks oleks töö teostada järgmiste etappidena:

- õppijat huvitavate küsimuste püstitamine (individuaalne ja rühmatöö);
- tabeli koostamine materjali korrastamiseks;
- tabeli täitmine;
- võimaliku vastuolulise materjali selekteerimine, otsus info esitamise kohta;
- töö vormistamine.

Kolmandaks peab õpetaja teadma, mida nõutakse eesti keele tasemeeksamil. Kui algtasemel peab oskama täita ankeeti ja kirjutada isiklikku kirja, siis rühma ettevalmistamisel kesktaseme eksamiks tuleb rohkem tähelepanu pöörata poolametlikule kirjale ja arutlusele. Kõrgtaseme eksami sooritaja peaks hakkama saama lähteandmetele toetuva üldistava teksti loomisega ja kindla teemaga pikema kirjutisega.

Kirjutamisoskuse arendamisel tuleks kindlasti eespool nimetatud asjaoludega arvestada.

Hea kirjutamisoskuse kujundamiseks vajavad õppijad

- võimalust näha ja analüüsida erinevaid kirjutisi (esseed, kirjeldused, ärikirjad; ametlik, poolametlik ja mitteametlik stiil);

- keeleliste vahendite (teksti ülesehitus ja paigutus, siduvad sõnad, kirjavahemärgistus) harjutamist;
- grammatikareeglite ja õigekirja tundmise õpetamist;
- vajalikku sõnavara ja lausemalle;
- eakohaseid ja oma erialaga seotud ülesandeid (CV, ärikirjad, blanketid, kokkuvõtted, arutlused jms);
- kirjutamise sidumist teiste osaoskustega;
- kaaslaste toetuse saamiseks paaris- ja rühmatööd.

Õpetaja ülesandeks on häälestada õppijat kirjutamisele, luua soodsaid töövorme, toetada ja julgustada kirjutajat keeletunnis, hinnates eriti tema arengut, ning kindlustada eespool nimetatud meetmed.

Kirjutamine on tulemuslik ja motiveeritud tegevus, kui õppijad saavad täpselt aru

- **mida** nad peavad kirjutama;
- **milleks** nad kirjutavad;
- **kes** nende teksti loeb ja **miks** ta seda teeb.

Õpetaja peaks olema veendunud, et tekst oleks õppijale individuaalselt oluline ja tal tekkiks seotuse tunne ning tema ego oleks köitvalt haaratud. Õppija peab sarnaste tekstitüüpidega olema oma emakeeles varem kokku puutunud.

Erialakeele õpetamisel puututakse kokku järgmiste võimalike kirjutamisstrateegiatega:

- iseseisev kirjutamine – põhistrateegia, mille plussiks on õppurile sobiva tempo valimine, oma oskuste ja vajadustega kohandumine, miinuseks aga kollektiivsusemomendi puudumine;
- kirjutamisarutelu – kirjutatu jagamine, ettelugemine: küsimuste ja arvamuste esitamine, arutlused;
- konverents – õpetaja ja õppur, õpetaja ja rühm;
- kirjalike tööde mapp;
- loovkirjutamine.

Järgnevalt peatuksingi pikemalt protsesskirjutamisel, millega olen oma põhitöös – humanitaarala üliõpilaste (täpsemalt tulevaste keeleõpetajate) õpetamisel – sagedamini kokku puutunud ning

mida pean nimetatud sihtrühma jaoks küllaltki efektiivseks kirjutamisstrateegiaks. Loovkirjutamise strateegia sobib rohkem õppuritele, kellel on vajadus oma mõtteid ja tundeid edasi anda, kirjutamistegevuse käigus arutada ja vestelda, enda poolt kirjutatut parandada, muuta või kõrvale jätta, oma kirjatööd esitleda ja sellest rõõmu tunda. Loovkirjutamine e vabakirjutamine e protsesskirjutamine on seotud loominguga ning kestab pikemat aega, ent samal ajal ka aitab keskenduda ja pakub vaheldust. Kooskirjutamine kujundab ka kollektiivsustunnet. Protsesskirjutamine on teksti mitmekordne läbikirjutamine mahuka ettevalmistustööga.

Kirjutamisprotsess jaotub kolme faasi: kirjutamiseelne tegevus, kirjutamine ja kirjutamisjärgne tegevus. Loovkirjutamine algab sobiva teema valikust (vanasõnad, intrigeerivad väited ja küsimused, *kõige*-temaatika). Mida konkreetsem on teema, seda kergem on kirjutada.

Loovkirjutamise etapid võiksid olla järgmised:

- ettevalmistus (ajurünnak, sõnavara, väljendid; eesmärkide püstitamine) – see on info kogumise ja mõtete korrastamise etapp;
- planeerimine (mustandi esimene versioon) – mõtete üleskirjutamise etapp, kusjuures tähelepanu aktsentueeritakse ideedele, mitte aga õigekirjale, grammatikale ega muudele kirjutamise alaoskustele;
- tagasiside – mustandit tutvustatakse kaaslastele, eesmärgiks on oma kirjatöö paremaks muutmise;
- viimistlus – tööd täiendatakse, parandatakse ja viimistletakse, see toimub sageli kas õpetaja või kaasüliõpilaste abiga;
- toimetamine – parandatakse keelendeid ja stiili;
- korrektuur – õpetaja parandab tööd;
- avaldamine – tööd paljundatakse kogu rühmale;
- hindamine – tööde esitlus kas suuliselt või kirjalikult.

Loovkirjutamises kasutatavaid võtteid:

- ideekaart/mõttekaart – aitab teemat struktureerida, õhutab mõtlema seoste üle, lihtsalt muudetav ja täiendatav;
- mõisteskeem – aitab mõisteid rühmitada, struktuuri luua, seoseid välja tuua;
- arutluskkeem – võimaldab diskussiooni rühmas, analüüsivate esseede kirjutamist;
- T-tabel – võimaldab kirjutamist lugemisega siduda, õhutab arvamust avaldama;
- arvamuste tabel – õpetab parafraseerima, kinnistab oskussõnavara;
- kaheosaline päevik – võimaldab seostada loetut isiklike kogemustega, põhjendada isiklike seisukohti;
- vabakirjutamine/kiirkirjutamine – võimaldab vabade ja sageli ootamatute mõtete kirjanemist;
- visandamine (võimalik lisada omajoonistatud illustratsioone) – võimaldab õpetada erinevaid toimetamise viise;
- nõupidamine (õpetaja, kursusekaaslane, kogu rühm) – eesmärk on tööd paremaks muuta;
- korrektuuri kontroll-lehe täitmine – aitab juurutada kirjatöö süsteemset kontrolli;
- ajalehe või -kirja koostamine – annab võimaluse erinevate lugude kirjutamiseks (uudised, arvamused, filmiarvustused, nõuanded jms).

Hea abivahend kirjutamise protsessi juures on kirjutamise mapp, mis sisaldab vajalikke abivahendeid: juhendeid, küsimustikke, kirjutamistemade loetelusid, erinevaid kaarte ja tabeleid, mõtete visandeid, plaane, intervjuusid, pilte, fotosid, illustratsioone, ajalehe- või -kirja artikleid, väljalõikeid jms.

Loovkirjutamise märksõnaks on koostöö (õppija-õpetajarühm). Ka õpetaja osaleb kõigis etappides, kirjutab ise läbi kõik ülesanded, mida ta õppijatel palub teha. Õpetaja näitab õpilas(t)ele oma mustandit, mis esialgu ei pea ega tohigi olla veatu. Ka õpetaja võib paluda oma mustandit parandada ja täiendada.

Erinevaid kirjutusülesandeid parandatakse erinevalt. Enne viigade parandamist võiks õpetaja mõelda, kas viiga mõjutab arusaamist, kas õppija vääratas või ta tõesti ei tea seda, kas keelendit, sõna vms on üldse õpitud, kas viiga võib olla põhjustatud mõnest tunnivälisest asjaolust. Reeglina märgitakse ära sellised vead, mida parajasti õpetatakse ja tahetakse kontrollida. Kui õpetada mitmuse osastavat, pole tingimata vaja parandada ortograafiat. Tuleks silmas pidada, et kooskirjutamise protsessis on tähtsam mõtete vaba voog, loogilisus ja sõnavara rikkus, mitte aga üksikud kirja- ja grammatikavead.

Kokkuvõtteks tuleb öelda, et loovkirjutamise erinevus traditsioonilisest kirjutamisest on märkimisväärne. Traditsioonilise meetodika kohaselt kirjutab õpilane vaid õpetajale, ta jäetakse üksi oma kirjutamisega seotud probleemidega, sest teksti koostamine on paljudele stressitekitav töö. Õpilasel puudub võimalus juba esitatud teksti muuta ning kirjutaja originaalsed mõtted jäävad õpilase enda ja õpetaja teada. Traditsioonilises meetodikas on kirjutamise stiimuliks hinne. Loovkirjutamise protsessis kirjutab õpilane kaasõpilastele, mis muudab keeleõppimise meeldivaks koostööks. Teksti koostamine on loovkirjutamise juures mitmejärguline protsess, mille käigus saab kirjutatut muuta, viimistleda ja stiliseerida. Töö arutamine ja avaldamine sunnib õpilast end kokku võtma ja maksimaalset tulemust saavutama. Stiimuliks ja tunnustuseks on kaasõpilaste huvi ja positiivne hinnang.

KIRJANDUS

- Joassoone, D., Luts, A. 2000.** Publitsistlike teemade kasutamine usuteema käsitlemisel. – Eesti keele kui teise keele õpetamine. Artiklite kogumik, II osa. Tallinn: AS Atlex.
- Efektiiivne keeleõpetus: põhimõtted ja praktika II.** New Brunswick'i Ülikooli väljaanne. Eesti keele kui teise keele õpetajate koolitus, 4.–14.08. 1996.
- Hage, M. 2000.** Tekstiõpetus. Tallinn.
- Krall, I., Sõrmus, E., Toomsalu, M.** Kommunikatiivse keeleõppe lühikursus.

- Kärtner, P. 2000.** Kirjutamisoskuse arendamine. Tallinn: TEA.
- Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemiseks 1998.** Käsi-
raamat, II, VII.RWCT projekt.
- Maisla, D. 2000.** Vigade parandamine. Tallinn: TEA.
- Madisso, M. 1998.** Sõnastusharjutusi eksamikirjandiks valmistujale. Tal-
linn: Koolibri.
- Metsa, A. 1993.** Keelte õpetamine õpilasekeskselt. Lingua 2, 3. Tal-
linn: Perioodika.
- Metsa, A., Jänese, A. 2001.** Sulle, õpetaja! Eesti suhtluskeele õpik kesk-
tasemele. Tallinn: TEA.

Mitmetähenduslikud mööndlaused eesti ja vene keeles

Katrin Karu
Tartu Ülikool

Nii eesti kui ka vene keeles on olemas mööndlausetes alaliik, mida võib nimetada tingimuslikeks mööndlauseteks (või tingimusmööndlauseteks, edaspidi – TML). Nende eripära seisneb selles, et ühe lause piires esineb kaks tähenduskomponenti: mööndus ja tingimus. Samaselt tingimuslausetele võib TML jagada potentsiaalseteks ja irreaalseteks sõltuvalt tingimuskomponendi semantikast. Käesolevas artiklis peatutakse vaid mõningatel TMLde iseärasustel, sest nende detailne analüüs vajaks eraldi käsitlust ega mahuks ühe artikli raamidesse. Et nii potentsiaalsetes kui ka irreaalsetes TMLs funktsioneerivad samad sidendid, siis potentsiaalsete ja irreaalsete TMLde eristamises etendavad olulist osa finitiverbid, nende kõneviisid ja ajad. Järgnevalt vaatlemegi eraldi potentsiaalseid ja irreaalseid TMLe.

Potentsiaalseid TMLe võib defineerida järgmiselt: “Võivad aset leida olukord P ja sellega seotud olukord Q; kõneleja teab või arvab, et P-tüüpi olukorra eksisteerimine takistab normaalsetes tingimustes Q-tüüpi olukorra eksisteerimist ja nad ei saa esineda samaaegselt.”

Kui mööndlaused, millel täiendav tähenduskomponent puudub, võivad realiseeruda struktuurselt erinevates lausetüüpides: põim-, rind-, lauselühendiga ja lihtlauses ning teksti segmendis, siis TMLle on omased mõningad formaalsed piirangud.

Esimene piirang seisneb selles, et nad funktsioneerivad vaid lihtlausena. Teine piirang puudutab sidendite kasutamist. Kui prototüüp mööndlauses võib funktsioneerida küllaltki suur hulk erinevaid sidendeid – ligi 30 –, mis küll lisavad lausesse mitmeid pragmaatilisi tähendusvarjundeid, kuid ei modifitseeri oluliselt lause üldist semantikat, siis TMLs esinevad vaid loetud sidesõnad: *isegi (siis) kui, kui ka*, harva *kuigi* ning sidend *kui* ja partikkel *-gi/-ki*

finiitverbile liitununa. Viimane kombinatsioon täidab antud juhul möönda sidendi funktsiooni.

Vene keeles on sarnane olukord: TML on põimlaused, milles funktsioneerib sidend *даже если*.

Kõneviisid potentsiaalsetes TMLs. Potentsiaalsetes TMLs esineb nii kindla kui ka tingiva kõneviisi kasutamist.

Eri sidenditel on erinev võime kombineeruda tingiva või kindla kõneviisiga. Sidend *kuigi*, esinedes TMLs, “nõuab” konditsionaali. Viimast seika võib seletada asjaoluga, et enamasti funktsioneerib kõnealune sidend prototüüpmööndlauses, milles ei sisaldu tingivat tähenduskomponenti. Seega täiendava semantika lisandumine nõuab formaalseid erinevusi lausete vahel, milleks ongi kõnealusel juhul markeeritud kõneviisikasutus, vt (1):

(1)

Kuigi sa kunagi tema abi ei peaks tarvitama, ometi on hea teada selle võimalikkusest.

Даже если ты никогда не воспользуешься его помощью, все-таки приятно знать о ее возможности.

Vene keeles funktsioneerib spetsiifiline, vaid TMLle omane sidend *даже если*. Lihtsustatult võib öelda, et kui prototüüpmööndlauses vastab sidendile *kuigi* vene keeles enamasti sidend *хотя*, siis TMLde puhul kasutatakse vene keeles ühendsidesõna komponendiga *если*, mis viitab üheselt tingimuse kui konstantse tähenduskomponendi olemasolule. (Sidend *если* on vene keeles prototüüpselt tingimuslause markeriks). Nagu näitest (1) johtub, ei kasutata vene keeles antud juhul konditsionaali, kuivõrd spetsialiseeritud sidend viitab just temale iseloomulikule semantikale ega vaja kõneviisi “tuge” selle väljendamisel.

Sidendite *isegi (siis) kui* ning *kui ka* puhul on võimalik nii kindla kui ka tingiva kõneviisi kasutamine (2)–(3):

(2)

Ta ei nõustu ekskursioonile tulema, isegi kui talle peale maksta.

Он не согласится поехать на экскурсию, даже если ему заплатить.

(3)

Ta ei nõustuks ekskursioonile tulema, isegi kui talle peale maksta(ks) / kui talle ka peale maksata(ks).

Он не согласился бы поехать на экскурсию даже если бы ему заплатили.

(4)

Kui ka Mart midagi teadis, meile ei rääkinud ta sellest sõnagi.

Даже если Март что-то и знал, нам он не сказал об этом ни слова.

Sidendi *kui* + *-gi/-ki* puhul on finiiitverb kindlas kõneviisis (5):

(5)

Kui Mart midagi teadiski, meile ei rääkinud ta sellest sõnagi.

Даже если Март что-то и знал, нам он не сказал об этом ни слова.

Nii võib öelda, et juba see piiratud hulk sidendid, mis funktsioneerib TMLs on tinglikult võimalik paigutada skaalale, mille ühes servas paikneb sidend *kuigi*, nõudes konditsionaali tuge tingimusliku möönduse väljendamisel. Skaala vastaspoolel oleks sel juhul sidend *kui+-gi/-ki*, mis funktsioneerib indikatiiviga lausetes, ning üleminekuualasse jäävad sidendid *isegi (siis) kui* ning *kui ka*, mis on kõneviisi suhtes n-ö neutraalsed. Võib oletada, et laused sidendiga *isegi kui* on prototüüpseteks TMLks, sest 1) nad esinevad kõige sagedamini tekstides ning 2) neile ei laiene formaalsed piirangud, millest oli juttu eespool.

Aeg potentsiaalsetes TMLs. Rääkides ajast ei peeta siinkohal silmas pelgalt morfoloogilisi ajavorme, vaid ka semantilist aega. Ehk teisisõnu tegevuse suunatust minevikku, olevikku või tulevikku. Samas on selge, et semantilise ja grammatilise aja vahel eksisteerib korrelatsioon. Nii väljendavad mineviku ajad minevikku suunatud tegevust, preesens – olevikku või tulevikku suunatud tegevust. Tulevikku suunatud tegevuse väljendamiseks on üldjuhul vaja leksika või konteksti tuge (vt (10)). Potentsiaalsetes TMLs on põhimõtteliselt võimalikud kõik **indikatiivi** ajavormid (vt (6)–(9)). Iseloomulik on samade vormide kasutamine pea- ja kõrvallauses.

(6)

Isegi kui Mari sai teate kätte, ei jõudnud ta ikkagi koosolekule.

Даже если Мари получила сообщение, она все равно не пришла на собрание.

(7)

Isegi kui Mari on teate kätte saanud, ei ole ta ikkagi koosolekule jõudnud.

Даже если Мари получила сообщение, она все равно не пришла на собрание.

(8)

Isegi kui Mari oli teate kätte saanud, ei olnud ta ikkagi koosolekule jõudnud.

Даже если Мари получила сообщение, она все равно не пришла на собрание.

(9)

Isegi kui selline partnerlus neid rahuldab, ei puutu see enam meisse.

Даже если такое партнерство их устраивает, нас это уже не касается.

(10)

Isegi kui Liina saab homme kirja kätte, ei räägi ta sellest kellelegi.

Даже если Лийна получит завтра письмо, она об этом никому не скажет.

Käesolevas artiklis ei peatuta lähemalt verbivormide kombinatsioonidel pea- ja kõrvallauses. Nende detailne analüüs, funktsioneerimise piirangud ning erinevad semantilised ja pragmaatilised tähendusvarjundid nõuavad eraldi käsitlust.

Konditsionaali aegadest funktsioneerib potentsiaalseis TMLs vaid preesens (11), kusjuures õigupoolest väljendab see vorm tegevuse võimalikkust tulevikus, sest konditsionaali preesensi jaoks on prospektiivse, tulevikku suunatud tingimuse või möönduse väljendamine iseloomulik. Võib arvata, et tingimus-mööndlauses ja tingimuslauses toimubki konditsionaali preesensi ja preteeritumi vastandumine n-õ potentsiaalsuse–irreaalsuse teljel. Esimene märgib tulevikus toimuda võivat sündmust, väljendades potentsiaal-

sust, teine minevikus toimumata jäänud sündmust, väljendades irrealsust.

(11)

Silmitsedes Sิริuse morni nägu, mõtles ta vahetevahel, kas ta üldse julgekski seda mainida, isegi kui tal juhus avaneks.

Смотря на мрачное лицо Сириуса, он время от времени думал, решился бы он это упомянуть, даже если бы ему представилась такая возможность.

Viimast näidet võib parafraseerida järgmiselt: 'Isegi kui tal avaneks juhus, ei julgeks ta ilmselt seda mainida', seega on tegu potentsiaalse TMLga.

Irreaalsed TML võib defineerida järgmiselt: "Oleksid võinud aset leida olukord P ja sellega seotud olukord Q; kõneleja teab või arvab, et P-tüüpi olukorra eksisteerimine takistab normaalsetes tingimustes Q-tüüpi olukorra eksisteerimist ja nad ei saa esineda samaaegselt." Irreaalsed TML esinevad vaid põimlause kujul. Neis funktsioneerivad samad sidendid, mis potentsiaalsetes TMLs. Irreaalsete TMLde eripäraks võib pidada seda, et neis ei kasutata kindlat kõneviisi. Kõige tüüpilisem on tingiva kõneviisi minevik nii pea- kui kõrvallause ning **vähemalt** pealause peab verb olema tingiva kõneviisi minevikus. Viimane piirang on tingitud asjaolust, et nimetatud ajavormil on markeeritud tähendus: see väljendab tegevuse irrealsust. Kõrvallause verb võib esineda tingiva kõneviisi olevikus või minevikus.

Et konditsionaali preteeritumil on minevikus toimumata jäänud tegevuse tähendus, võib irrealseid TMLe, mille pea- ja kõrvallause funktsioneerib tingiva kõneviisi minevik, pidada prototüüpseteks. Nendesse ei saa lülitada sõnu, mis viitaksid tegevuse toimumise võimalikkusele tulevikus, see oleks vastuolus lause üldise sisuga (12):

(12)

Kui ka raha oleks õigel ajal arvele laekunud, ei oleks me ikkagi jõudnud pileteid välja osta.

Даже если бы деньги вовремя поступили на счет, мы все равно не успели бы выкупить билеты.

Et vene keeles ei ole konditsionaalil ajavorme, siis on selle tähendus vähem spetsiifiline ning võib samahästi väljendada nii potentsiaalset kui ka irreaalset tingimust (11)–(13).

Aeg irreaalsetes TMLs. Mineviku väljendamiseks kasutatakse tingiva kõneviisi mineviku vormide kombinatsiooni pea- ja kõrvallauses (12).

Olevikku väljendab kombinatsioon “tingiva kõneviisi olevik pealauses. – tingiva kõneviisi minevik kõrvallauses” (13):

(13)

Isegi kui nad oleksid pangalaenu saanud, ei ehitaks nad ikkagi maja.

Даже если бы они получили ссуду, они все равно не строили бы дом.

Tuleviku väljendamise võimalikkust irreaalsetes TMLs tuleks täiendavalt uurida. Et juba definitsiooni järgi väljendavad irreaalsed TML tegevusi või olukordi, mis on jäänud realiseerimata, siis nende võime olla suunatud tulevikku – kõne all on jällegi semantiline tulevik – on vähemasti tugevalt piiratud.

Nüüd pöördume tagasi potentsiaalsete TMLde juurde ning peatume nende ühel alaliigil, millele on omased mõningad vormilised ja pragmaatilised iseärasused ning mida tuleks seetõttu vaadelda eraldi. Kõnealune lausetüüp jääb **potentsiaalsete TMLde perifeeriasse** ning selle iseloomustamist alustame näidetega.

(14)

Töötagu ta või poole ööni, ikka ei jõua me raamatut õigeaegselt valmis.

Да работай он хоть пол-ночи, все равно мы вовремя не закончим книгу.

(15)

Olgu ta oodanud siin kas või tundide viisi, mina ei saa teda ikka kuidagi aidata.

Даже если он и прождал тут несколько часов, я все равно ничем не могу ему помочь.

(16)

Meisterda kas või iga päev lastega midagi, ikka ei tüdine nad sellest ära.

Мастери хоть каждый день вместе с детьми что-нибудь, все равно им это не надоедает.

(17)

Kaevake või ministrile enesele, mina oma otsusest ei tagane. (EKG I, 82)

Жалуйтесь хоть самому министру, я от своего решения не отступлюсь.

(18)

Vahi või silmad peast, ikka midagi ei näe.

(19)

На 25 рублей хоть разорвись, а все равно ничего не выйдет. (М. Е. Салтыков-Щедрин)

Siin on tegemist idioomi tüüpi konstruktsioonidega, millele on omane mitme kindla leksikaal-grammatilise elemendi koosesinemine ühe lausungi piires. Kõrvallause verb on jussiivi (14–15) või imperatiivi (16 jj) vormis. Jussiiiv funktsioneerib kõnealustel juhtudel kontsessiivses¹ tähenduses.

Vene grammatikas traditsiooniliselt jussiivi eraldi kõneviisina ei käsitleta ning sellele omast semantikat vaadeldakse imperatiivi raames. Vene grammatikas nimetatakse imperatiivivälist imperatiivi kasutust kvaasiimperatiiviks. Viimane võib esineda potentsiaalsetes tingimuslausetes (20).

(20)

Pane sellele hall parukas pähe ja rauk ongi valmis (E. Krusten).

Надень на него седой парик, и старик готов.

Et vaadeldavatel juhtudel ei piirdu kõneviisi kasutus jussiiviga (vt nt (16) jj), on ehk kohane ka eesti keele puhul rääkida kvaasiimperatiivist. Edaspidi kasutataksegi käesolevas artiklis terminit

¹ kontsessiivne (ld *concessivus*) – möönev (toim.)

“kvaasiimperatiiv”, ühendades selle alla kontsessiivse tähendusega laused, milles funktsioneerib imperatiivi või jussiiivi vorm.

Eesti keeles kasutatakse kvaasiimperatiivi vene keelest harvem. Selle vormi funktsioneerimine on piiratud potentsiaalse tingimuse väljendamisega. Vene keeles saab kvaasiimperatiiv esineda nii potentsiaalsetes kui ka irreaalsetes tingimuslausetes. (Imperatiivi vormide imperatiivivälist kasutust vene keeles on uurinud I. Külmoja [Кюльмоя 1991: 154]). V. Tauli grammatikas [Tauli 1980: 2, 36] leiame tingimuse näite, milles esineb imperatiivi vorm (22):

(21)

Mine süütut sedamoodi kimbutama, tuleb endale pahandus kaela.

On võimalik järgmine parafras: 'Kui lähed süütut sedamoodi kimbutama, tuleb endale pahandus kaela', – prototüüpiline tingimuse lause.

Kvaasiimperatiivile on omane spetsiifiline süntaktiline positsioon: see esineb liitlauses.

Kvaasiimperatiiv võib esineda ka potentsiaalsetes TMLs. Sellisel juhul enamasti lülitatakse kõrvallausesse rõhumäärsõna *kasvõi*² (*või*). Vene keeles vastab sellele partikkel *хоть*.

Lisaks modaaladverbile *kasvõi* kõrvallauses on analüüsita-vatele konstruktsioonidele iseloomulik mõõnduse rõhutamine pealausees mõõnev-vastandava konnektiivi *ikka*, (*ikkagi*) abil, millele vene keeles vastavad partiklid *все-таки*, *все же*, *все равно*.

Vaadeldavale lausetüübile on iseloomulik pealause paiknemine kõrvallause taga.

² “Modaaladverb võib lauses talitleda [---] d) konnektiivlaiendina, mis viitab tähendusosetele kontekstiga (nt [---] , *kasvõi*, [---]) [---]” (“Eesti Keele Grammatika I. Morfologia. Sõnamoodustus”, M. Erelt, R. Kasik, H. Metslang, H. Rajandi, K. Ross, H. Saari, K. Tael, S. Vare, lk. 39). Samas ei ole esitatud ühtegi konkreetset näidet. Eesti keeles on tavaks kirjutada *kas või* lahku (nt *Tule kas või homme* — “Eesti Keele Sõnaraamat. ÕS 1999”, Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, lk 267) (toim.)

Eraldi tuleks ära märkida kvaasiimperatiiviga lausete kõnekeelsus, suurem emotsionaalsus võrreldes n-õ prototüüpsete TMLga, millest annab tunnistust ka idiomaatiliste väljendite kasutamine nimetatud lausetüübis. Idiomaatilised väljendid on iseloomulikud nii eesti kui ka vene keele vaadeldavale lausetüübile (vt nt väljend *vahi või silmad peast* näites (18) ning *хоть разорвись* 'rebi end või lõhki' näites (19)).

Veel näiteid:

(22)

Palu või ära palu, kasu ei miskit.

Проси не проси – толку никакого.

(23)

Jookse või ära jookse, ikka oled hiljaks jäänud.

Беги не беги, все равно опоздал.

Nagu näha, on siingi tegu idiomaatilist tüüpi struktuuriga (V_{imp} CONJ NEG V_{imp}), mille kõrvallauses kordub leksikaalselt sama verb imperatiivi vormis, esineb konjunktsioon *või* ning eitussõna *ära*. Pealauses võib esineda mõõnev-vastandav konnektiiv.

Käesolevas artiklis peatuti vaid mõningatel, kõige üldisematel TMLde iseärasustel. TMLde pragmaatika, erinevate verbivormide kombinatsioonid ning eri kombinatsioonidest tingitud tähendusnüansid vajavad põhjalikumat uurimist ja kirjeldamist.

KIRJANDUS

EKG = Eesti keele grammatika. I, II. Tallinn, 1993, 1995.

Tauli, V. 1980. Eesti grammatika. Uppsala 2. kd.

Кюльмоя, И. П. 1991. О внеимперативном употреблении форм повелительного наклонения в русском и эстонском языках. *Slavica Tartuensia*. Тарту, 1991. Вып. III. С. 149–157.

Кюльмоя, И. П. 1998. Условные конструкции в эстонском языке. Типология условных конструкций. СПб., 350–370.

Кюльмоя, И, Вайгла, Э., Соль, М. 2003. Краткий справочник по контрастивной грамматике эстонского и русского языков. Тарту.

Grammatika ja sõnavara õpetamine õppekomplektis “Avatud ukсед”

Mare Kitsnik

1. Sissejuhatus

Artiklis vaadeldakse õppekomplektis “Avatud ukсед” (autorid Mare Kitsnik ja Leelo Kingisepp) käsitletud grammatikateemasid ja sõnavarateemasid. “Avatud ukсед” on eesti keele kesk- ja kõrgtaseme õppekomplekt muukeelsele täiskasvanud keeleõppijale, mis on loodud EL PHARE eesti keele õppe programmi konkursi raames. Õppekomplekt lähtub kommunikatiivsest keeleõppemeetodist, mille üldised põhimõtted olid kirjeldatud konkursi lähteülesandes.

2. Mis on eesti keele kesktase?

Kesktase on eesti keele suuline ja piiratud kirjalik oskus. Isik tuleb toime mitmekesisetes keekekasutusolukordades, saab aru normaalse tempoga kõnest, mõistab raskusteta igapäevaelu kajastavate tekstide sisu, suudab kirjutada oma tegevusvaldkonda puudutavaid tekste (Riigi Teataja 1999). Euroopa Nõukogu keelemapi süsteemis vastab see tasemele B2. Muukeelse gümnaasiumi lõpetajad sooritavad kesktaseme eksami.

Algtasemelt kesktasemele jõudmine on aja- ja töömahukas protsess. Paljud õppijad ja mõned õpetajadki on väitnud, et kesktaseme eksamit pole võimalik sooritada isegi vabalt eesti keelt valdaval inimesel. Tavaliselt on sel juhul probleemi põhjuseks siiski eri tasemete oskuste vahe mittemõistmine.

Õppekomplekti “Avatud ukсед” loomise üks eesmärk oli aidata õppijal valmistuda kesktaseme eksamiks. Kõige muu kõrval, mis käesolevas artiklis kajastamist ei leia, on kesktaseme saavutamisel oluline osa ka grammatika ja sõnavara õppimisel.

3. Grammatika ja sõnavara õpetamise põhimõtted

Komplekti grammatika- ja sõnavarakäsitluse on loonud Mare Kitsnik, lähtudes järgmistest põhimõtetest:

- eesti keelt õpetatakse kui võõrkeelt, käsitletakse muukeelsele (eelkõige venekeelsele) õppijale raskusi valmistavaid keelenähtusi, aidates tal seega luua süsteemset arusaamist eesti keelest
- õpetatakse eelkõige neid teemasid, mis on vajalikud algtasemelt kesktasemele jõudmisel
- korratakse algtasemel käsitletud teemasid, lisades ka uusi aspekte
- õpetatakse käändsõnade ja pöörd sõnade vormide moodustamist sõnatüüpide kaupa
- õpetatakse funktsionaalset grammatikat, kasutatakse palju kommunikatiivseid grammatikaülesandeid

Enamik grammatika- ja sõnavaraülesandeid on tekkinud tänu Mare Kitsniku õpilastele, kes on paljude aastate jooksul eesti keele kursustel osalenud ja aidanud autoril muukeelse õppija vajadusi mõista.

4. Kesktaseme saavutamiseks vajalikke grammatika-teemasid õppekomplektis esinemise järjekorras

4.1. Rõhuliited *-gi* ja *-ki*

Kasutatakse

- tegusõna juures, kui tahetakse seda eriti rõhutada, näiteks:

(1)

Ave palus õppejõudu ja **saigi** tema gruppi rootsi keelt õppima.

- tegusõna juures küsimuses, kui küsimus on kahtlev (näide 2):

(2)

Kas õppejõud **võttiski** Ave oma rühma? (‘Ei või olla!’)

- muude sõnade juures, kui tahetakse neid rõhutada, näiteks:

(3)

Ave käis **raamatukoguski** lisamaterjali otsimas. (‘isegi raamatukogus’)

Venekeelsed õppijad kasutavad rõhuliiteid tavaliselt üsna vähe. Kuigi see pole tõsine viga ja enamasti suhtlust ei häiri, lisavad rõhuliited ometigi keelele täpsust ja ilmekust.

4.2. Täisminevik

Täisminevikku kasutatakse siis,

- kui räägitakse tegevusest, mis algas minevikus ja kestab ka praegu (näide 4):

(4)

Selles töökohas **olen** ma **töötanud** ainult kaks kuud.

- kui räägitakse oleviku seisukohalt minevikus toimunud faktidest (ei räägita tegevuse toimumise ajast):

(5)

Ma **olen** Haapsalus **käinud**.

- kui räägitakse sellest, et mingi tegevus on lõppenud või lõpeb tulevikus:

(6)

Ma **olen** nüüd **puhanud**, võime edasi minna. Kui ma **olen** riided **vahetanud**, siis hakkame minema.

Venekeelsele õppijale valmistab raskusi täismineviku kasutamine, sest vene keeles puudub vastav grammatiline kategooria. Tavaliselt liialdavad venekeelsed õppijad lihtminevikuga, kasutades seda tihti täismineviku (ja ka ennemineviku) asemel. Mõnikord toob see kaasa ainult keelelise ebakorrektsuse, tihti aga tekitab vale ajavormi kasutamine arusaamatusi mõistmisel.

4.3. Tingiva kõneviisi minevik

Tingiva kõneviisi minevikku kasutatakse siis,

- kui räägitakse tegevustest ja seisunditest, mis on juba möödunud, et väljendada kahetsust sündmuse kohta, mida enam muuta ei saa (näide 7):

(7)

Kui Külli **oleks teadnud**, et kaasosanik teda petab, siis ei **oleks** ta temaga koostööd **teinud**.

- kui tehakse oletusi möödunu kohta, näiteks:

(8)

Kui Külli **oleks** esimesel katsel pedagoogikaülikooli **sisse saanud**, siis **oleks** temast **saanud** tööõpetuse õpetaja.

Venekeelsele õppijale valmistab tingiva kõneviisi minevikuvormi kasutamine suuri raskusi, tavaliselt kasutatakse selle asemel tingiva kõneviisi olevikuvormi või ka kindla kõneviisi lihtminevikuvormi.

4.4. Umbisikuline tegumood

Umbisikuline tegumoodi kasutatakse siis, kui lauses puudub alus, s.t ei oelda täpselt, kes on tegija (näide 9):

(9)

Kõrgkoolis **peetakse** loenguid. Minult **küsit**i, mida ma soovin.

Venekeelsele õppijale valmistab raskusi nii umbisikulise tegumoe vormide moodustamine kui kasutamine. Vormimoodustuse teeb keerukaks muutetüüpide suur hulk. Kasutamise puhul asendab venekeelne õppija umbisikulise tegumoe tihti isikulise tegumoe mitmuse kolmanda pöörde vormiga, põhjuseks nende vormide sama kuju vene keeles (vt näide 10):

(10)

Kõrgkoolis **peavad** loenguid. Minult **küsisid**, mida ma soovin.

4.5. Ühendtegasõnad. Sõnajärg

- Lauses järgneb abisõna tavaliselt põhisõnale, kusjuures tihti paiknevad põhisõna ja abisõna lauses eraldi (11):

(11)

Inimesed **kasvatavad** lõvipoja **üles**.

- Küsilause on siiski üsna tavaline, et abisõna eelneb põhisõnale:

(12)

Kes lõvipoja **üles kasvatab**?

- Tegevusnimedes ja liitajavormides paiknevad abisõna ja põhisõna lauses tavaliselt koos, abisõna põhisõna ees (näide 13):

(13)

Inimesed **peavad** lõvipoja **üles kasvatama**. Inimesed tahavad lõvipoja **üles kasvatada**. Kui lõvipoeg **on üles kasvatatud**, viiakse ta teise parki.

Muukeelsele õppijale valmistavad ühendtegasõnad raskusi siis, kui abisõna ja põhisõna paiknevad lauses eraldi. Madalama keeletaseme õppijad tõlgivad sel juhul tihti kummagi sõna eraldi, saades

nii kokku täiesti arusaamatu lause. Ka kõrgemal tasemel nähakse vaeva ühendtegsõna korrektse kasutamisega.

4.6. Kesksõnad

- *v*- kesksõna on oleviku kesksõna, mis iseloomustab tegevuse tegijat:

(14)

Kõik seda toodet **kasutavad** kliendid on väga rahul.

- *tav*-kesksõna on oleviku kesksõna, mis iseloomustab tegevuse objekti:

(15)

Selles vabrikus **toodetav** kaup on kvaliteetne.

- *nud*- kesksõna on mineviku kesksõna, mis iseloomustab tegevuse tegijat:

(16)

Kõik seda toodet **kasutanud** kliendid on väga rahul.

- *tud*-kesksõna on mineviku kesksõna, mis iseloomustab tegevuse objekti:

(17)

Selles vabrikus **toodetud** kaup on kvaliteetne.

Venekeelsetele õppijatele on keerukas nii kesksõnavormide korrektne moodustamine kui kasutamine. Tihti aetakse kesksõnad omavahel segi. Kasutamine on eriti raske pikemates sõnaühendites, vene keele eeskujul kasutatakse tihti valet sõnajärge. Samuti tekitab probleeme *v*-kesksõna ja *tav*-kesksõna vormide käänamine.

4.7. Sihitise käänded

4.7.1. Sihitis on osastavas

- eituse korral (näide 18):

(18)

Ära osta **seda uut seadet**.

- ebamäärase hulga korral (näide 19):

(19)

On vaja osta **uusi seadmeid**.

- sõnadega, mis nõuavad alati osastavat käännet (näide 20):

(20)

Me vajame **seda uut seadet**.

- tegevusprotsessi kirjeldamise korral (näide 21):

(21)

Me valime praegu **uut seadet**.

4.7.2. Sihitis on ainsuse omastavas

- lõpetatud või tulevikus kindlasti lõpetatava tulemusliku tegevuse korral, kui sihitis on ainsuses:

(22)

Homme ostame **selle uue seadme**.

4.7.3. Sihitis on nimetavas

- käskiva kõneviisi ja tulemusliku tegevuse korral:

(23)

Anna mulle **see leping**.

- lõpetatud või tulevikus kindlasti lõpetatava tulemusliku tegevuse korral (kindla kõneviisi puhul, kui sihtis on mitmuses, ning umbisikulise tegumoe korral), näiteks:

(24)

Homme ma saadan **need lepingud** kliendile.Homme saadetakse **see leping** kliendile.

- *on vaja, on tarvis, on kasulik jms, tuleb, õnnestub, läheb korda* + tulemuslikku tegevust väljendava tegusõna *da*-tegevusnime korral:

(25)

See leping on vaja saata kliendile.

Muukeelsele õppijale valmistab sihitise korrektne kasutamine suurt raskust. Asjaolu, et tihti ei omandata seda oskust täielikult isegi kõrgtasemel, ei tähenda, et selle õpetamise ja harjutamisega ei tuleks tegelda ka madalamatel tasemetel. Sihitise käände valikul on ilmselt mõttekas alustada osastava juhtudest. Omastavas võib sihtis olla vaid ühel juhul. Kui sihtis ei ole osastavas ega omastavas, on see järelikult nimetavas. Kuigi sihitise vale kääne ei pruugi sugugi alati mõistmist takistada, mõjub see eestlasele siiski häirivalt, eriti kirjalikus tekstis.

4.8. Muud grammatikateemad

Õppekomplektis leiavad käsitlemist veel järgmised grammatikateemad (neist mõned kuuluvad ainult kõrgtaseme teemade hulka): siduvad sõnad: *ja, ning, ega, või, aga, kuid, vaid, ent, et, kui, sest, nagu, kuna, kuni, kuigi, ehkki, olgugi et, juhul kui, seega, niisiis, järelikult, muidu, nimelt, see tähendab et, sest selle tulemusel, sest selle tagajärjel, seda enam et, lisaks sellele, kuigi, sellest*

hoolimata et, sellele vaatamata et; sõnade mitte ja ega kasutamine; des-vorm ja lauselühend; i-mitmus; ma-tegevusnime umbisikuline vorm; põhiarvsõna sihitisena; enneminevik; umbmäärased asesõnad; umbmäärased kohamäärsõnad; kaudne kõneviis; mas-, mast- ja mata-vorm ja -lauselühend; nud- ja tud-lauselühend, rektsioon.

Õpiku lõpus on grammatikalised, mis kordavad algtaseme grammatikateemasid, annavad lisaseletusi ja esitavad käändsõnatüüpide ja pöördõnatüüpide tabelleid.

5. Kommunikatiivsed grammatikaülesanded

On väga tähtis, et grammatika õppimine ei piirduks reeglitega tutvumise ja kirjalike lünkharjutuste täitmisega. Praktika näitab, et sellest ei piisa korrektse keelekasutuse saavutamiseks. Samuti on üsna raske saavutada kesktaseme keeleoskust ainult suhtluskeelt õppides. Seetõttu on õpikus kasutatud ka kommunikatiivseid grammatikaülesandeid, mis peaksid muuhulgas õhutama õpetajate ise sarnaseid ülesandeid looma.

Kommunikatiivne grammatikaülesanne sunnib õppijat kasutama õpitavat grammatikavormi suhtlussituatsioonides, aidates seega mõista selle vormi funktsiooni ja tekitades teatud automatismi.

5.1. Kommunikatiivse grammatikaülesande näide

Ülesanne kuulub teemasse "Ilukirjandus".

- a) Tabelis 1 on esitatud sõnad, mis nõuavad kaassõnarektsiooni. Sama rektsiooni nõudvad sõnad on sama värvi kastides. Õppija peab kirjutama sõna juurde sobiva küsimuse: kelle, mille üle? / kelle, mille poolest? / kelle, mille peale? / kelle, mille eest? / kelle, mille järel?

Tabel 1

solvub <i>kelle, mille peale?</i>	on tuntud	on kade	on õnnelik
on kuulus	on rõõmus	on hea meel	mõtleb
on vihane	igatseb	pahandab	on uhke
põgeneb	arutleb	hoolitseb	erineb
imestab	vaidleb	sarnaneb	loodab
heidab nalja	tänab	kaebab	naerab

- b) Õppijad töötavad paaris. Üks õppija mõtleb ühele raamatukangelasele. Teine õppija peab küsimusi esitades ära arvama, mis raamatutegelane see on. Küsimustes tuleb kasutada eelmises tabelis olevaid sõnu (näide 25):

(25)

Mille üle see tegelane on **õnnelik**? Ta on **õnnelik** ilusa päeva **üle**.

Mille poolest see tegelane **on tuntud**? Ta **on tuntud** oma peakatte **poolest**.

6. Sõnavarateemad

Õppekomplektis õpetatakse keelt, mida õppija vajab tööalaseks suhtlemiseks, ajakirjandusest ja avaliku elu asjadest arusaamiseks. Iga teema lõpus on esitatud uute sõnade loend ja sõnavaraülesanded. Sõnavaraülesanded jagunevad järgmiselt:

- ühe põhisõnaga sõnade rühmad
- sõnatuletusülesanded
- sõnade meeldejätmise ülesanded

6.1. Ühe põhisõnaga sõnade rühmad

Eesti keeles on palju tegusõnu, millel eraldi on üks tähendus, mis aga sõnaühendis omandavad uue tähenduse. Tavaliselt on need keeles väga tihti kasutatavad sõnad. Algtaseme õppijal on raskusi

nii nende sõnade mõistmise kui kasutamisega, kesktaseme õppijal eelkõige kasutamisega. Õppekomplektis tegeldakse järgmiste sõnarühmadega:

- **pidama** ~ loomi, ~ sünnipäeva, ~ pulmi, ~ pidu, ~ pensionipõlve, ~ silmas, ~ meeles, ~ lugu, ~ sõna
- **laskma** ~ õmmelda, ~ tööd teha, ~ segada, ~ rakette
- **panema** ~ end kuulama, ~ end maksma, ~ mind punastama, ~ mind piinlikkust tundma
- **ajama** ~ juttu, ~ segi, ~ hulluks, ~ vihale, ~ taga, ~ korda, ~ asju, ~ asja ära
- **käima** ~ närvidele, ~ siia, ~ väljas, ~ läbi
- **jääma** ~ haigeks, ~ kurdiks, ~ pimedaks, ~ viimaseks, ~ hiljaks, ~ ära, ~ vahele, ~ rasedaks, ~ grippi, ~ leetritesse
- **minema** ~ pimedaks, ~ pimedamaks, ~ külmaks, ~ külmemaks, ~ soojaks, ~ soojemaks, ~ halvaks, ~ hulluks, ~ segi, ~ mööda, ~ katki, ~ täide, ~ ümber
- **saama** ~ kannatada, ~ vigastada, ~ haavata, ~ karistada, ~ petta, ~ kiita, ~ pahandada, ~ surma
- **lööma** ~ kartma, ~ pahviks, ~ kokku, ~ kinni, ~ lahti, ~ läbi, ~ puruks

7. Kokkuvõte

Artiklis on esitatud lühiülevaade õppekomplektis "Avatud uksed" käsitletud grammatika- ja sõnavarateemadest. Kuna kesktaseme põhjalik kirjeldus siia puudub, vajab see temaatika kindlasti edasist uurimist.

Õppekomplekti koostamisel kasutatud kirjandus

- Reins, Pille, Pajupuu, Hille 2001.** Eesti keele harjutustest. Kesktase ja muukeelne gümnaasium. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Loog, Mai, Kerge, Krista 1999.** Tuul tiibades. Tallinn: REKK.
- Kerge, Krista 2001.** Eesti süntaks keeleõppe praktikule. Tallinn: TEA.
- Ehala, Martin, Saarso, Kristi, Vare, Silvi, Õispuu, Jaan 1997.** Eesti keele suhtluslävi. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Erelt, Mati, Erelt, Tiiu, Ross, Kristiina 1997.** Eesti keele käsiraamat. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Soars, John, Soars, Liz 1995.** Headway. Oxford: University Press.

Keelte vastastikuse mõju süntaktiline aspekt

Jelisaveta Kostandi
Tartu Ülikool

Keelte vastastikune mõju on vaadeldav mitmest aspektist: sugulaskeelte võrdlemine, pikemat aega ühe areaali piirides koos eksisteerinud mittesugulaskeelte kõrvutamine, samuti keelte vastastikune mõju konkreetsetes ajalistes, sotsiaalsetes, kommunikatiivsetes jms tingimustes. Käesolevas artiklis on vaatluse all mõned vene ja eesti keele vastastikuse mõju süntaktilised ilmingud tingimustes, kus vene keel viimased 10–15 aastat on eksisteerinud keelemetropolist lahus. Analüüsi lähteobjektiks on vene keele süntaktilised iseärasused, mille põhjuseks võib olla eestikeelse keskkonna mõju. Uurimuse materjaliks olid ilukirjanduslike ja ajalehetekstide tõlked eesti keelest vene keelde, samuti eesti ajakirjanduse ülevaated vene lehtedes, intervjuud ja vestlused isikutega, kelle emakeeleks on eesti keel ning eesti emakeelega autorite publikatsioonid. Niisugustes tekstides võis eeldada kõige tuntavamamat eesti keele mõju. Analüüsi käigus tuli ilmsiks nii üksikfakte, mis ei kajasta mingeid üldisi seaduspärasusi, kui ka küllaltki regulaarseid, korduvaid süntaktilisi nähtusi. Neid viimaseid siinkohal käsitletaksegi. Kuna ilukirjanduslike tekste oleme juba eraldi vaadelnud (Kostandi 2002), siis pöörame käesolevas artiklis põhitähelepanu ajalehekeelele, kasutades ilukirjanduslike tekste võrdluseks ja üldistuste tegemiseks.

Kõige tüüpilisem nähtus on sõnade realiseerimata jäänud valents, st lauses puudub laiend juhtudel, kus see vene keeles on kohustuslik. See joon on omane nii ajalehetekstidele (näited 1–3), kui ka ilukirjanduslikele tõlgetele (4–5):

(1)

Для делопроизводства в Брюсселе характерно, что сложно планировать (что?) не только на текущий месяц, но и на следующую неделю («Деловые ведомости», 16–22 07.03.).

(2)

Таможня будет более пристально проверять (что?) («Деловые ведомости», 16–22.07.03.).

(3)

Наивно полагать, что маленькая Эстония успешней справится (с чем?) без него («Молодежь Эстонии», 13.02.03.).

(4)

Дело в том, что главная задача ассистента осветителя в том и заключалась, чтобы снабжать (кого?) куревом и пивом, при этом пива президент не хотел (О. Ремсу. Его превосходительство: оот-оот! постой-погоди!).

Võib oletada, et mainitud iseärasus on tingitud just eesti keele mõjust, kuna eesti keeles kontekstist olenevalt võib laiend ka puududa.

Ilukirjanduslikele tõlketekstidele olid iseloomulikumat rektsoonivead; vaadeldavates ajalehetekstides esines realiseerimata jäänud valentsi ja ebaõige rektsooni juhtumeid ligikaudu võrdses mahus. Kui realiseerimata rektsooni puhul võiks enamasti oletada eesti keele mõju, siis ebaõige rektsooni juhtumid näivad viitavat sellele, et tõlkimisel on eksitud sobiva sõna valikul võimalike sünonüümide reast. Semantilisel lähedaste sõnade rektsoon unifitseeritakse ning tulemuseks ongi seda liiki vead (vrd *преследовало – имело; отражалось – сказывалось; равнять – выравнивать; полагала – считала*). Eesti ja vene keele vastastikune mõju leiab sel juhul aset pigem sõnavara valdkonnas (näited 5–8):

(5)

... заявление центрального банка ни в коем случае не преследовало целью создать панику («Молодежь Эстонии», 15.01.03.).

(6)

Но, конечно, нельзя ставить знак равенства между рядовыми членами партии и теми, кто занимал высокие посты, используя свое положение таким образом, что это отражалось на ущемлении чьих-то прав и свобод («Молодежь Эстонии», 05.02.03.).

(7)

Если же Эстония все же войдет в ЕС, нам придется равнять собственные интересы с интересами и подходами Скандинавских стран («Молодежь Эстонии», 13.02.03.).

(8)

Дочь полагала его вполне нормальным человеком (В. Куйк. Весть.).

Ajalehematerjalides tuli veelgi tuntavamalt esile ilukirjanduslike tekstide vaatlusel juba täheldatud süntaktiline iseärasus (Костанди 2002: 126), mis puudutab isikulisi lünklauseid. Seda tüüpi lauseid kasutatakse teatavasti laialdaselt nii vene kui eesti keeles, näiteks:

(9)

Часто сидим на этой скамейке часами.

(10)

Хочу тебя видеть.

(11)

Tihti istume sel pingil tundide kaupa.

(12)

Tahan sind näha.

Vene keele uurijatel puudub tänini ühtne vastus küsimusele, kas niisugused laused moodustavad vene keeles aluseta lausete eritüübi. Vene keele akadeemiline grammatika (Русская грамматика II 1980: 120) tõlgendab neid lauseid lünklausetena – alusega lausete lünkvariantidena. Vene keele kommunikatiivset grammatikat käsitlevas kollektiivses monograafias ei anta ühest tõlgendust ning kõneldakse vajadusest olemasolevaid definitsioone täpsustada (Золотова, Онипенко, Сидорова 1998: 113). М. А. Šeljakin käsitleb niisuguseid lauseid aluseta lausetena (Шелякин 2001: 179). On teisisi vastukäivaid arvamusi, mis annab tunnistust selle lausetüübi mitmepalgelisest olemusest.

Materjali analüüsist nähtub, et tekstides, mille puhul on võimalik eesti keele mõju, kasutatakse vene keeles aluseta lauseid regulaarselt ka seal, kus vastavalt vene keele normidele oleks koha-

semad kahe pealiikmega struktuurid, st alusega laused isikliku asesõnaga я ('mina') või мы ('meie') aluse funktsioonis:

(13)

Так же не посчастливилось мне с туями, ростки засохли без полива, когда я отлучился из дома, а зимой они тоже замерзли. На этот раз **выкопал** в лесу и **поместил** в пластиковый мешок пару пихточек, несколько туй и пару цуг (Я. Каплинский. Весна на двух побережьях, или Сентиментальное путешествие в Америку.).

(14)

Сократим бюрократию. Государство не должно беспричинно вмешиваться в экономическую жизнь. **Поддержим** предприятия, пожелавшие вывести производства за пределы городов в сельскую местность.

Сделаем жизнь в Эстонии безопасней. **Защитим** граждан от преступности, наркомания и насилия в школах, силим роль констеблей и полицейских патрулей. **Требуем**, чтобы полицейский в Эстонии говорил с нами на эстонском языке.

Создадим сеть лечебниц и реабилитационных центров для наркоманов, щедрей **поддержим** профилактическую работу. **Позаботимся**, чтобы врачебная помощь стала более доступной для всех, прежде всего для детей.

Решительно **обуздаем** рост цен на лекарства. **Ограничим** рекламу алкоголя и табака в СМИ, поскольку они угрожают здоровью семьи и народа («Молодежь Эстонии», 22.02.03.).

(15)

Нынешний сезон должен стать трамплином для чемпионата мира 2005 года и Олимпиады-2006 в Турине. После соревнований в Отепя **отправляюсь** в Финляндию, где буду **тренироваться** в лыжном туннеле («День за Днем», 15.08.03.).

(16)

Считаем: чтобы инвестиции ЕС были использованы максимально эффективно, у каждой отрасли экономики должен быть свой план развития ... («Молодежь Эстонии», 13.02.03.).

Aluse puudumine venekeelses lauses põhjustab kas ebamäärasust, nagu näites (13), kus öeldis on minevikuvormis ja aluseta lauses ei ole 1., 2. ja 3. pööre eristatavad, või inklusiivtähenduse teket, st tegevuse kordasaatjais peaksid olema nii autor kui adressaat, mistõttu lause saab erilise kommunikatiivse suunitluse kui üleskutse, ühisele tegutsemisele õhutamise: näide (14), kus aga reaalselt on antud juhul tegemist hoopis valimiseelsete lubadustega. Lõpuks, lause võib osutada stiililt ebaõnnestunuks (näited 15–16). Kuid eesti keeles on aluseta laused analoogsetes kontekstides võimalikud ja normipärased. Seega võime rääkida eesti keele mõjust just seda tüüpi lausete puhul.

Järgmine eripärane nähtus, millele samuti on juba varem tähelepanu pööratud (Kostandi 2000), on süntaktiliste konstruktsioonide tüüp, mis viimase 10–15 aasta jooksul on vene keeles inglise keele eeskujul tunduvalt rohkem levinud (näide 17):

(17)

ток-шоу; диск-жокей; бизнес-центр; топ-менеджер; air-flow чистка; шоп-тур; топ-модель; реалити-шоу.

Eesti keele mõjul on seesuguste konstruktsioonide kasutamine veelgi sagenenud. Kuna seda nähtust on eespool mainitud töös juba kirjeldatud, toome siinkohal vaid mõned uued näited:

(18)

Раквере сосиски; Saaremaa сыр; Алгтасе группа; Кeskтасе группа; Кõргтасе группа; ур терапия.

Ka ei käsitleta siinkohal sõnajärge ja võimalikku eesti keele mõju sellele, viitame vaid artiklile (Kostandi 2000), kus seda küsimust on analüüsitud. Ilmselt on tõlkega eesti keelest seletatav sidesõnade ja teiste sidendite (siduvate ase- ja määrsõnade) ebaõnnestunud kasutamine liitlausetes, näiteks (sulgudes on toodud võimalikud tõlkevariandid):

(19)

Если к ошибкам «большого вождя», **что (которые)** для трезвомыслящей части партийцев не осталось незамеченным, присоединить вал критики в адрес Центристской партии в связи

принятием отрицательной платформы по отношению к Евросоюзу, становится ясно, что раскол в партийной верхушке неизбежен («День за Днем», 15.08.03.).

(20)

«Мы все несем ответственность за сохранение эстонского народа и его культуры на протяжении времен, **что (как)** записано в Конституции страны,» – отметил Келам («День за Днем», 15.08.03.).

(21)

Напомню, что в европереговоры Эстонии были вовлечены отнюдь не все местные политические силы. Одна из них, **которую** долго не подпускали к ним, – Центристская партия, отсюда и ее желание дистанцироваться сегодня от некоторых результатов этих переговоров («День за Днем», 04.07.03.).

Analüüsitavale materjalile on iseloomulik veel üks joon – *деепричастие* (mille eesti vasteks olevikus on *des*-vorm) kasutamise eripära. Teatavasti peab vene keeles nii öeldises väljenduva põhittegevuse kui *деепричастие*-vormi abil märgitava kaasneva tegevuse kordasaatja olema üks ja sama subjekt:

(22)

Весело **разговаривая, ребята шли** по улице; **Задумавшись** о чем-то своем, **она не услышала** моего вопроса.

Eesti keeles ei ole see reegel nii kategooriline, ka ei kattu vene ja eesti keele vastavad vormid üheselt. Tuleb siiski märkida, et vene keele kasutajad kalduvad mainitud reeglist küllaltki sageli kõrvale, sealjuures ka Venemaa massiteabevahendeis. Kohalikes tingimustes on võimalik, eriti tõlgete puhul, et lisandub veel eesti keele mõju, mille tulemusena esinevad näiteks niisugused laused:

(23)

«Силмет» действительно переживает сейчас трудные времена, потому что, **прогнозируя** свою деятельность, **нам не пришло в голову**, что кто-то взорвет Всемирный торговый центр в Нью-

Йорке, что будет готовиться война против Ирака ... («Молодежь Эстонии», 17.01.03.).

(24)

Говоря кратко о сценариях на будущее, сегодня наиболее вероятным **представляется**, что фазу застоя мировой экономики Эстония преодолет сравнительно безболезненно («Молодежь Эстонии», 17.01.03.).

(25)

Покупая очки вместе с другом, **обоим скидка** – 30% («Молодежь Эстонии», 10.02.03.).

Lõpuks veel ühest iseärasusest seoses käändsõnalise liitõeldisega. Teatavasti esineb vene keeles koopula *быть* ('olema') olevikus normipäraselt nullvormis, mittenuullvormis realiseerub see vaid üksikutes lausetüüpides, näiteks tautoloogilistes väljendites, vrd: *Дело есть дело; Война есть война*. Eesti keeles seevastu on koopula *olema* kasutamine normipärane ka olevikus:

(26)

Он хороший учитель. – Та **он** hea õpetaja.

Analüüsitavas materjalis esines sõnasõnalisi tõlkeid, kus koopula (*быть* ja mõne teise sõna) vorme on kasutatud vene keele reegleid eirates:

(27)

Что **есть** «супервайзер»? («День за Днем», 04.07.03.)

(28)

Вполне очевидно, что работники **являются** незаинтересованными в уменьшении своей текущей зарплаты за счет пенсионных платежей («Деловые ведомости», 16–22.07.03.).

Seega nähtub materjali analüüsist, et keelte vastastikune mõju süntaksi osas on tuntav peamiselt järgmistel juhtudel: sõnade valents (realiseerimata jääv ja ebaõige rektsioon); süntaktiliste konstrukt-

sioonide mõnede liikide kasutamise iseärasused (lisandiga konstruktsioonid, isikulised aluseta laused, *деепричастие*-vormiga konstruktsioonid); sõnajärg; sidendid; koopula *быть* kasutamine. Omaette valdkond on lause ja teksti teatestruktuur, mida käesolevas artiklis ei puudutatud, kuna see on käsitlemist leidnud varasemas töös (Konstandi 1996). Mainigem vaid, et ka lause ja teksti teatestruktuuri puhul on tuntav "kohaliku" vene keele eripära.

Tuleb rõhutada, et ilukirjanduslike ja ajalehetekstide analüüsi tulemused kattuvad peaaegu täies ulatuses (ilukirjanduslikes tekstides puudusid vaid ajalehele iseloomulikud sõnajärgjega seotud juhtumid), mis näib viitavat üldistele seaduspärasustele. Kuid täielikumatele järeldustele jõudmine eeldab edasist uurimist, suuremahulisema ja stiililt mitmekesisema materjali analüüsi.

KIRJANDUS

- Золотова, Г. А., Онипенко, Н. К., Сидорова, М. Ю. 1998. Коммуникативная грамматика русского языка. Москва.
- Констанди, Елизавета 1996. Коммуникативная структура предложения и текста в русском и эстонском языках. – Emakeel ja teised keeled II. Ettekanded. Tartu, 165–173.
- Констанди, Елизавета 2000. Некоторые особенности социокоммуникативной обусловленности порядка слов (на материале русской прессы Эстонии). – Язык диаспоры: проблемы и перспективы. (Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика. Новая серия III.) Тарту: Tartu Ülikooli Kirjastus, 187–194.
- Констанди, Елизавета 2002. Синтаксические особенности перевода (на материале эстонско-русских переводных художественных текстов). – Проблемы языка диаспоры. (Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика. Новая серия VI.) Тарту: Tartu Ülikooli Kirjastus, 124–133.
- Русская грамматика II 1980. Гл. ред. Н. Ю. Шведова. Москва: издательство «Наука».
- Шелякин, М. А. 2001. Функциональная грамматика русского языка. Москва: издательство «Русский язык».

Emakeele mõjul tekkinud süntaksivigu eestlaste soome keele kasutuses

Kadi-Ann Kraut

Tallinna Pedagoogikaülikool

Keeleõppija sihtkeele variant on alati mõjutatud emakeelest. Sama emakeelega isikutel on palju sarnaseid keelevigu. Tekkinud vahekeeles avalduvad teatud seaduspärasused, mis kinnitavad, et emakeele mõju on reeglipärane ja isegi ennustatav. Mida täpsemalt ja põhjalikumalt õnnestub leida üles süsteem, mille järgi emakeel võõrkeele kõnelejat mõjutab, seda paremini saab seda keeleõpetuses arvestada ning õpetust tõhusamaks muuta.

Uurimuse materjal pärineb Tallinna Pedagoogikaülikooli soome filoloogia 2., 4. ja 5. kursuse üliõpilaste töödest õppeaastal 2002/2003. Materjali kogumise alusel jaguneb senine töö kaheks: 1) üliõpilaste kirjatööde lugemine ja veaanalüüs, et selgitada, millised soome süntaksi nähtused on eestlaste jaoks kõige veaohtrikumad; 2) kogutud materjali põhjal tekkinud oletuste kontrollimine spetsiaalselt koostatud harjutuste abil. Ka selles artiklis esitatakse näited kogunenud keelematerjalist kirjutiste vigadeks ja katse vigadeks rühmitatult.

1. Kirjutiste vead

Järgnevad näited (1–13) on kogutud üliõpilaste filmi- ja raamatuarvustustest, ühiskonnaelu probleeme lahkavatest esseedest ning viimase kursuse küpsuseksami kirjandiosast.

1.1. Sidend

Soome sidendite süsteem erineb eesti omast: erisuguste olukordade vahel vahetegemiseks on mitu eri sidendit, millele eesti keeles vastab üksainuke. Enim põhjustavad segadust asesõnad *kuka*, *mikä* ja *joka*, sest nende kasutus on eesti keele omast erinev. Neid kõiki

kohtab eestlaste soomekeelsetes lausetes sidendi ülesandes. Siduvad asesõnad on nendest soome keeles ainult *joka* ja *mikä*. *Joka* viitab ühele sõnale, eelnevale sõnale (nimi- või asesõnale), mis tähistab inimest, looma või asja. *Mikä* viitab tervele eelnenud osalausele, asjale või ülivõrdelisele väljendile. Seal, kus eesti keeles oleks siduv asesõna *kes*, tahab eestlane kasutada ka soome keeles *kuka*, mis aga ei ole sidend, vaid küsiv asesõna. (*Kuka, mikä*, joka kasutamise kohta vt White 2001: 120–125) *Kuka-mikä-joka*-vigu oli üliõpilaste kirjatöodes korduvalt, siinkohal selgitab asja olemust ka mõni ilmekam näide.

1.1.1. *kuka pro joka*

(1)

* Päähengilö on Pauli Haantie, **kuka** asui Suomessa vanhassa kivialossa.

Päähenkilö on Pauli Haantie, **joka** asui Suomessa vanhassa kivialossa. (Siin ja edaspidi on näidetes teisel kohal grammatiliselt korrektne variant.)

(2)

*[...] sain yhteyttä kirjailijaan, **kenestä** tutkielmani kirjoitan.

[...] sain yhteyttä kirjailijaan, **josta** kirjoitan tutkielmani.

1.1.2. *mikä pro joka*

(3)

* Vielä on hänellä äitin puhelinkirja, **mistä** hän löytää vanhoja puhelinnumeroita, **mitkä** tuovat taas esiin muistoja.

Vielä hänellä on äidin puhelinmuistio, **josta** hän löytää vanhoja puhelinnumeroita, **jotka** tuovat taas esiin muistoja.

1.1.3. *joka pro jotka; että pro jotta*

(4)

* Heti tuli mieleen Aleksis Kiven Seitsemän veljestä, **joka** menivät myös metsään pakoon **että** saisivat olla vapaana ja rauhallisina.

Heti tulivat mieleen Aleksis Kiven seitsemän veljestä, **jotka** menivät myös metsään pakoon, **jotta** saisivat olla vapaina ja rauhallisina.

Mitmuse vorm soome sidendist *joka* on *jotka*. Eesti *kes* ainsuse ja mitmuse vahel vahet ei tee ja selle eeskujul on siin sidendi valikul eksitud. Kõnekeeles kasutatakse sidendit *että* (tähenduses 'selleks, et'), kuid kirjakeeles peaks olema selle asemel *jotta*. Paljud eestlased tarvitavad eestipärast *että* ka kirjakeeles.

1.1.4. *jos pro -kO*

(5)

* Mutta nyt on feminismi voittanut niin paljon oikeuksia, ettei naiset ole enä varmoja, **jos he** ihan oikeasti **haluavat** aina käyttää uusia mahdollisuuksia.

Mutta nyt feminismi on voittanut niin paljon oikeuksia, etteivät naiset ole enää varmoja, **haluavatko he** ihan oikeasti aina käyttää uusia mahdollisuuksiaan.

Selle näite *jos* võib äratada küsimusi ja panna esmalt oletama inglise keele mõju: *they aren't sure if they really want...* Asi on ilmselt siiski emakeele väljendusmallis ning see *jos* asendab eestikeelset *kas*-i. Sellist *jos*-i kasutamist kaudses küsivas kõrvallauses küsiva liitepartikli *-kO* asemel võib eestlaste soomekeelses kõnes ikka aeg-ajalt kuulda.

1.1.5. *juuri kun pro ikään kuin*

(6)

* Usein minä illalla **juuri kun** herään ja en huomakaan, että kello on jo 3 yöllä.

Usein minä illalla **ikään kuin** herään enkä huomaakaan, että kello on jo 3 yöllä.

Eestikeelne väljend *justkui* on võetud soome keelde otse üle kujul *juuri kun*, kusjuures segamini on aetud ka sõnad *kun* ('siis, kui') ja *kuin* ('nagu', 'justkui').

1.2. Partikkel: *-kin pro -kAAn*

Eesti *-gi/-ki*-liide esineb nii jaatavates kui eitavates lausetes ja selle mõju avaldub ka soome keele kasutuses: eestlane ei pane alati tähele, et soome keeles on eitava lause liitepartikkel *-kAAn*.

(7)

* **En vieläkin tajua**, mitä tuolla paketissa oli.

En vieläkään tajua, mitä tuossa paketissa oli.

1.3. Asesõna *on hauskaa*-lauses

Soome keeles on liik, nn *on hauskaa*-lauseid, mille aluseks on kõrvallause. Selliste lausete algusesse ei käi asesõna (vt White 2001: 245, 283). Eesti keeles oleks igati harilik lause algus: *See on tore, et...* Ka mõnest indoeuroopa keelest kogemata malli võtta püüdes võib asesõna *se* sellise lause algusesse kippuda (vrd rootsi *Det är kul att...*; inglise *It's great that...*):

(8)

* **Se on kiva**, että loppu jäi pois, sitten saa itse miettiä eteenpäin.

On kiva(a), että loppu jäi pois, sitten saa itse miettiä eteenpäin.

1.4. Predikatiivi käändevormi valik

Predikatiivi käändevormide reeglid on eesti ja soome keeles mõneti erinevad. Kui subjekt on abstraktne (nt *kirjoittaminen*) või

mitmuses, on soome keeles predikatiiv osastavas käändes, eesti keeles aga kasutatakse ka sellistel puhkudel nimetavat käänet.

(9)

* Bakkalaureustyöni **kirjoittaminen** on ollut aika **kiinnostava**.
Bakkalaureustyöni **kirjoittaminen** on ollut aika **kiinnostavaa**.

(10)

* **Internet ja sen kieli sekä kielen käyttö** ovat ilmeisesti niin **uudet asiat**, että niistä ei ole ehditty vielä kirjoittaa.

Internet ja sen kieli sekä kielen käyttö ovat ilmeisesti niin **uusiasioita**, ettei niistä ole ehditty vielä kirjoittaa.

1.5. Sõnajärg

Ei soome ega eesti keeles ole väga rangeid reegleid sõnade järjekorra kohta, kuid mingil juhul ei saa öelda, et sõnajärg neis keeltes oleks vaba. Soome keel erineb eesti keelest selle poolest, millal valida otsene, millal pööratud sõnajärg. (Reeglitest tuleb täpsemalt juttu allpool. Vt ka Itkonen 2000: 84–85.) Siia valitud näitelauses peaks olema otsene sõnajärg (alus-öeldis). Seevastu eesti keeles on juhul, kui lause esimeseks moodustajaks on kõrvallause või määrus, V2-sõnajärg, mitte nagu soome keeles.

Eestlastest soome keele õpetajate vigu uurinud Päivi Rautio arvab, et kuna soome sõnajärje kohta ei ole rangeid reegleid, ei peaks sõnajärjevigu kutsuma vigadeks, vaid pigem hälveteks ja probleemideks (*poikkeama ja ongelma*) (Rautio 2000: 112).

(11)

* [...] kun Marko lopettii suhteen **ei pystynyt Iris** sitä tunnustamaan.
[...] kun Marko lopetti suhteen, **Iris ei pystynyt** sitä tunnustamaan.

(12)

* Tiettyjen tapahtumien jälkeen **alkoi Mikael** epäillä [...].
Tiettyjen tapahtumien jälkeen **Mikael alkoi** epäillä [...].

(13)

* Äitin kuoleman jälkeen **pohtiskele Hannu**, mitä jäi äitistä jäljelle.Äidin kuoleman jälkeen **Hannu pohdiskelee**, mitä äidistä jäi jäljelle.

2. Katse vead

Et saada veidi täpsemat ettekujutust, millised keelenähtused on kõige veaohlikumad, tegi artikli autor 2003. a märtsis soome filoloogias 2. kursuse eesti üliõpilastega katse, milles paluti üliõpilastel tõlkida 30 lauset eesti keelest soome keelde. Tõlkimiseks koostatud lausetes oli mitmesuguseid lauseõpetuse nähtusi, kus soome keeles kasutatakse teist ehitust kui eesti keeles. Katsealused teemad olid sõnajärg (rida juhtumeid, mil eesti keeles kehtib V2-reegel), sidendid (need, millega kirjandites oli eksitud), objektikäände valik, predikatiivikäände valik ja mõned eesti keelest erinevad lausetüübid (nessessiivlauseid, *verbi* + *verbi*-lauseid, milles ühes keeles on *ma-*, teises da-infinitiiv, *muutos-tulos* -lauseid). Üliõpilased lahendasid ülesanded loengus kohapeal. Vastajaid oli 7, neist kõik tegid mingil määral vigu. 3–4 tööd olid head, 1 väga vigade rohke.

Alljärgnevalt esitatakse kokkuvõtte lausetest ja tarinditest, mis osutusid kõige raskemateks ja milles tehti enim vigu.

2.1. V2-sõnajärg eesti keeles

Nagu juba eespool mainitud, on olulisim eesti keele sõnajärje kohta kehtiv reegel V2-reegel – predikaat asub jaatavas väitlauseis teisel kohal. Topikalisatsioon muudab eesti sõnajärje pööratuks: kui lauses tõstetakse esimesele kohale adverbiaal, objekt või predikatiiv, paikneb subjekt predikaadi järel. Soome keeles lausealguline adverbiaal, objekt ja predikatiiv subjekti ja predikaadi järjekorda ei muuda ja järgnevates lausenäidetes inversiooni ei toimu. (Vt Tael 1988: 28–39.) Märkigem siiski, et ka soome keeles on pööratud sõnajärg võimalik, näiteks olemasolulausetes: *Pöydällä on kirja*;

omajalausestes: *Minulla on auto*; -*kO*- valikküsilausestes: *Meneekö hän työhön?* (Vt White 2001: 307–309.)

(14)

Ehkki hakkas sadama, **otsustas Seija** minna jalutama.

Vaikka alkoi sataa, **Seija päätti** mennä kävelylle / kävelemään.

Lause esimeseks moodustajaks on kõrvallause, mis eesti keeles pöörab pealause aluse ja öeldise ümber, soome keeles mitte. Õigeid vastuseid oli 3, 3 vastajat 7-st kasutas pööratud sõnajärge: **Vaikka alkoi sataa, päätti Seija mennä kävelylle*. 1 üliõpilane oli jätnud vastamata.

(15)

Koolis **oli Pekka** kõige rumalam õpilane. Nüüd on ta suure firma boss.

Koulussa **Pekka oli** (kaikkein) tyhmin oppilas. Nyt hän on ison yrityksen pomo.

Kui lause algab adverbiaaliga, on eesti keeles predikaat 2. kohal (pööratud sõnajärg), soome keeles aga säilib otsene sõnajärg. 1 vastuses 7-st oli mõlema lause sõnajärg õige. Esimeses lauses oli 6 vastajat kasutanud ekslikult pööratud sõnajärge: **Koulussa oli Pekka kaikkein tyhmin oppilas*. Teises lauses kasutas 2 pööratud sõnajärge: **Nyt on hän ison firman pomo*.

(16)

Mida ütles **president** pärast valimisi?

Mitä **presidentti sanoi** vaalien jälkeen?

Eriküsilauses on eesti keeles predikaat 2. kohal. Kui soome keeles algab küsimus küsisõnaga, on subjekt predikaadi ees. (Vrd -*kO*-küsimused (valikküsimused), kus predikaat on enne subjekti, nt *Sanoiko presidentti mitään?*) Oli vaid 1 õige vastus. 6 vastajat 7-st eksis, kasutades pööratud sõnajärge: **Mitä sanoi presidentti vaalien jälkeen?*

2.2. Sidend

Kõikide **kuka-joka* ja **mikä-joka* kasutust kontrollivate lausete puhul leidus mitu vastajat, kes kasutasid valet, eestipärast sidendit, niisiis on see üsna veaohklik teema. Näiteks:

(17)

Kõik lapsed, **kellel** on ujumisriided kaasas, võivad ujuma minna.

Kaikki lapsed, **joilla** on uimapuku (uimapuvut) mukana, võivad mennä uimaan.

4 õiget vastust. 3 vastajat kasutas ekslikult asesõna *kenellä*: **Kaikki lapset kenellä on uimapuvut mukana, voivat mennä uimaan.*

(18)

Ta elas majas, **mis** oli ehitatud juba enne tema sündimist.

Hän asui talossa, **joka** oli rakennettu jo ennen hänen syntymäänsä.

4 õiget vastust. 3 vastajat 7-st kasutas ekslikult sidendit *mikä*: **Hän eläsi talossa, mikä oli rakennettu jo ennen hänen syntymä.*

(19)

Erkki tahtis seda võistlust võita, **et** Pirkko võiks tema üle uhke olla.

Erkki halusi voittaa tämän kilpailun, **jotta** Pirkko voisi olla ylpeä hänestä/ hänestä ylpeä.

1 kasutas kirjakeelset sidendit *jotta*, ülejäänud 6 kasutasid sidendit *että*, mis on kasutusel kõnekeeles. 1 valis õige objektikäände (genitiivikujuline akusatiiv), ülejäänud 6 kasutasid emakeele eeskujul ekslikult partitiivi: **Erkki halusi voittaa sitä kilpailua, että Pirkko voisi olla ylpeä hänestä.*

2.3. Objekti käändevormi valik

Soome keele objekti käändevormi valik on eestlasele üsna raske. Palju on vigu tarindites, mis soome keeles nõuavad akusatiivi. Seal, kus eesti keeles on osasihitis, tahab eestlane tarvitada ka

soome keeles partitiivi. (Objektikäänete kohta vt nt Vilkuna 1996: 119; White 2001: 247–254.)

(20)

Ma nägin tänaval väikest kollast kassi.

Näin kadulla pienen keltaisen kissan.

Lõpetatud tegevus, ainsuseline määratletud objekt ja jaatav lause nõuavad soome keeles genitiivikujulist akusatiivi (*n-akkusatiivi*). Kõik 7 vastajat eksisid käände valikul, kasutades akusatiivi asemel partitiivi nagu eesti keeles: **Näin kadulla pientä keltaista kissaa*.

(21)

Ma tunnen seda meest, aga ma ei tunne tema sõpru.

Tunnen tämän (sen) miehen, mutta en tunne hänen ystäviään.

Soome keeles *tuntea* + akusatiiv. Eitavas lauses on objekt partitiivis. 7 vastusest oli vaid 1 õige. 6 vastajat pani esimese osalause objekti eesti keele eeskujul partitiivi: **Tunnen sitä miestä, mutta en tunne hänen kavereitaan*. Teises osalause olid kõik kasutanud õigesti partitiivi.

2.4. Predikatiivi käändevormi valik

Enim eksiti predikatiivi käändevormi valikul lausetes, kus alus oli ainesõna.

(22)

Kohv on väga kuum.

Kahvi on hyvin kuumaa.

Kui subjekt on ainesõna, on predikatiiv soome keeles osastavas käändes. 3 vastust 7-st olid õiged, 4 vastajat aga valis predikatiivikäändeks ekslikult nominatiivi: **Kahvi on oikein kuuma*. Kui alus on mitmuses või kui alus on abstraktne mõiste, on samuti soome keeles predikatiiv partitiivis (vt White 2001: 258–261), kuid see ei valmistanud suuremale osale vastajatest probleeme.

2.5. Nessessiivlaused

Eesti keeles saab kõikidest nessessiivsust väljendavatest verbidest moodustada ka eituse. Seetõttu kipuvad eestlased moodustama eitust ka soome nessessiivverbidest, kasutades vorme **ei täydy* ja **ei pidä*. Soomekeelsed nessessiivsuspaarid on *täytyy – ei tarvitse*, *pitää – ei tarvitse*, *on pakko – ei ole pakko*.

(23)

Ma **pean** selle raamatu läbi lugema, aga ma **ei pea** seda lugema soome keeles.

Minun **täytyy** lukea tämä kirja, mutta minun **ei tarvitse** lukea sitä suomeksi.

2 vastajat 7-st kasutas õigesti väljendeid *täytyy/ pitää/ on pakko – ei tarvitse/ ei ole pakko*. 1 eksis kahes kohas käände valikuga: **Minun on pakko lukea se kirjaa, mutta mulla ei ole pakko lukea sitä suomeksi*. 2 kasutas teises lausepooles lihtsamat eitusvarianti: *Minun täytyy lukea tämä kirja, mutta ei suomeksi*. 2 kasutas ekslikult vigast konstruktsiooni *pitää – *ei pitää*: **Minun pitää lukea se kirja, mutta ei minun pitää lukea sita suomeksi*.

2.6. Liitverbiga laused, milles on soome keeles *ma*-infinitiiv, eesti keeles *da*-infinitiiv

Harjutuste koostamisel oletas autor, et vastupidiste infinitiivide kasutamine soome ja eesti keeles võib eestlastele võõras olla, ja näib, et ongi, sest mitu vastajat kasutas hoopis mõnda muud tarindit.

(24)

Kas sa aitaksid mul need harjutused ära **teha**?

Auttaisitko minua **tekemään** nämä harjoitukset?

Verbi *auttaa* puhul kasutatakse soome keeles tarindit peaverb + objekt + 3. infinitiivi inessiiv. 2 vastajat 7-st ongi valinud sellise

tarindi. 3 on kasutanud teisi, kuid samuti võimalikke tarindeid: *Auttaisitko minua niiden harjoitusten tekemisessä? Auttaisitko minua näissä harjoituksissa. Voisitko autaa minua niiden harjoituksien kanssa?* 1 on kasutanud küll 3. infinitiivi, kuid muidu vigast tarindit: **Auttaisitko tekemään minun nämät läksyt?* 1 vastaja kasutas 1. infinitiivi ja valet sõnajärge: **Auttaisitko ne harjoitukset tehdä?*

2.7. Muutos-tulos-laused

Muutos-tulos-lausetö tõlkimise eesmärgiks oli teada saada, kas need eesti keeles samad, kuid soome keeles erinevad tarindid (translatiivtarind ja elatiivtarind) lähevad eestlastel segamini. Eesti keeles kasutatakse mõlemal puhul translatiivtarindit. 3 vastajat 7-st kasutas translatiivtarindit soome keeles ka seal, kus oluks vaja elatiivi.

(25)

Kaisa sai **õpetajaks**.

Kaisasta tuli opettaja.

4 vastajat kasutas õiget tarindit elatiiv + *tulla*, 1 neist lisas teisegei õige tarindi: *Kaisa valmistui opettajaksi*. 3 eksis, kasutades tarindit *tulla* + trans.: **Kaisa tuli opettajaksi*.

Seni analüüsitud materjali põhjal võib tõdeda, et emakeel põhjustab eestlastele enim vigu soome aluse ja öeldise järjekorra ning sidendite kasutamisel. Et teha kindlmaid järeldusi selle kohta, millest täpsemalt vead tingitud on ja kuidas õppimist hõlbustada, seisneb edasine töö olemasoleva andmehulga täiendamises ning ilmnenu seaduspärasuste kontrollimises ja täpsustamises.

KIRJANDUS

Itkonen, Terho 2000. Uusi kieliopas. Helsinki: Tammi.

Rautio, Päivi, Martin, Sanna 2000. Virolaisten suomenopettajien sanajärjestysongelmat suomenkielisissä kirjoitelmissa. – Tutkielmia oppijankielestä. (Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja n:o 17.) Toim. S. Martin, H. Sulkala. Oulu: Oulun yliopistopaino, 111–128.

Tael, Kaja 1988. Sõnajärjemallid eesti keeles (võrrelduna soome keelega). Tallinn: Eesti NSV Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituut.

Vilkuna, Maria 1996. Suomen lauseopin perusteet. Helsinki: Edita.

White, Leila 2001. Suomen kielioppia ulkomaalaisille. Helsinki: Finn Lectura.

Eesti keele õpetamisest Ungaris Budapesti ülikoolis

Lea Kreinin
Budapesti ülikool

1. Eesti keele õpetamise ajalugu

Budapesti ülikoolis on soome-ugri keeli uuritud ja osaliselt õpetatud juba 1872. aastast. Sel aastal rajati Budapesti ülikoolis soome-ugri keelte õppetooli eelkäijaks olnud altai võrdleva keeleteaduse õppetool, mille juhatajaks kutsus tollane haridus- ja usuasjade minister Ágoston Trefort Saksamaalt professor József Budenzi, kes Göttingeni ülikoolis indogermanistikat oli õppinud. Järgmine professor József Szinnyei tõi tähelepanu keskmesse ka juba läänemeresoome keelte uurimise (Szinnyei valiti hiljem muide ka Õpetatud Eesti Seltsi auliikmeks). Aga eesti keelt hakati süstemaatiliselt õpetama alles 1938. aastal, kui Budapesti saadeti eesti keele lektoriks Felix Oinas (Bereczki 2000, 2004).

II maailmasõjaga aga tegevus soikus ning eesti keelt hakati uuesti õpetama alles pärast 1960. aastal toimunud fennougristika kongressi, algul Debrecenis, kus õpetajaks oli akadeemik Béla Kálmán, ning alates 1966. aastast ka Budapesti ülikoolis. Sellest ajast on Budapesti Loránd Eötvösi Teadusülikoolis õpetanud eesti keelt Mai Kiisk-Bereczki. Eesti keelt õpetati peamiselt soome-ugri eriharu tudengitele, kuid üheleegi huvilisele ei öeldud *ei*. Põhirõhk oli õpetuses tekstide lugemisel ja tõlkimisel. Mõned motiveeritud õpilased said hakkama ka keeruliste ilukirjanduslike tekstide tõlkimisega. Väga paljud nii Budapesti kui teiste ülikoolide soome-ugri õppetooli töötajatest on õppinud tudengipõlves eesti keelt.

1991. aastal sõlmiti Budapestis Ungari-Eesti kultuurikoostöö leping, 1994. aastal kirjutati alla praegu kehtiv kahepoolne koostööleping kultuuri ja hariduse vallas. 1992 jõudsid Eestist saadetud lektorid Debreceni ülikooli (Anu Kippasto) ja Szombathely kõrgkooli (Tiina Rüütmaa), 1994. aastal saadeti lektor ka Budapesti ülikooli (Piret Korjus). Budapesti ülikoolis käivitati siis eesti keele õppeprogramm, millest kasvas 1999. aastal välja eriharu

(B-kõrvalaine). Alates 2002. aastast saab aga Budapesti ülikoolis eesti keelt õppida peaaugina (erialal õppimise eelduseks on mõnesse teise eriharusse (nt inglise või saksa keel, ajalugu vms) sisseaamine, lõpetanud ei saa pedagoogikutset).

Eesti keelt saab hetkel õppida peale Budapesti ülikooli (kus see on õppekavas peaaugina) ka Debreceni, Szombathely ja Miskolci ülikoolis ning 2003. aasta sügissemestrist alates ka Szegedi ülikoolis, kus õppetooli juhataja Mariann Bakró-Nagy soovib eesti keelele välja võidelda peaaugine staatust.

2. Eesti keele eriharu Budapesti ülikoolis

Järgnevalt vaatlen eesti keele õpetamist Budapesti ülikoolis ning tutvustan lühidalt ka eesti eriharu uut õppekava, mis peaks vastama kõigile Euroopa nõuetele (Budapesti ülikoolis toimus kõigil erialadel üleminek Euroopa ülikoolides kasutusel olevale krediidsüsteemile, vt Bologna protsess).

Juba 1994. aastast alates on lisaks eesti keele tundidele olnud võimalik õppida ka eesti kirjandust, ajalugu, kultuurilugu, rahvaluulet. Praegune õppekava on välja kujunenud esimesest, 1994. aastal koostatust, õppekava koostamisel on eeskujuna kasutatud õppetooli soome keele ja soome-ugri keelte eriharu õppekava, kuid arvestatud on ka teiste ülikoolide kogemusi, samuti õppejõudude võimalusi ja oskusi.

Eriharusse sisseaamiseks tuleb teha sisseastumiseksam, mis koosneb suulisest ja kirjalikust osast. Eksamiks on vaja ungari keeles eelnevalt läbi lugeda Jaan Krossi "Keisri hull" ja Viivi Luige "Ajaloõ ilu", peatükid "Kalevipojast", samuti materjale eesti keele, kultuuri ja kirjanduse kohta (eksaminõuded ilmselt muutuvad lähiajal).

Praeguse õppekava kohaselt õpivad tudengid eesti keele eriharus 10 semestrit, kokku 1500 tundi, mis annab 140 ainepunkti. Eesti keele eriharus õppimise eelduseks on ka mõne teise eriharu tudengiks olemine. Eesti keele eriharus on praktiliste seminaride ja teoreetiliste loengute vahakord 60:40. Tavaliselt kaasneb teo-

reetilise kursusega ka seminar. Paljudes tundides osalemise eelduseks on õppekavas eespool olevate eksamite sooritamine.

Vaatleme õppekava semestrite kaupa.

2.1. Eesti keele eriharu õppekava

Eesti keele eriharu õppekava on kättesaadav aadressil:
<http://mnyfi.elte.hu/finnugor>

I aasta

Sügissemester

Eesti keel 1	120 tundi	6 punkti
Maatundmine	15 tundi	1 punkti
Sissejuhatus fennougristikasse	30 tundi	2 punkti
Eesti ainelise rahvakultuuri alused	15 tundi	2 punkti

Kevadsemester

Eesti keel 2	105 tundi	5 punkti
Eesti-Ungari keelesugulus	30 tundi	2 punkti
Eesti ajalugu	15 tundi	1 punkti
Eesti ajaloo seminar	30tundi	2 punkti

II aasta

Sügissemester

Eesti keel 3	90 tundi	4 punkti
Eesti keele foneetika ja fonoloogia	15 tundi	1 punkti
Eesti keele foneetika ja fonoloogia seminar	30 tundi	3 punkti
Eesti kirjandus I (rahvaluule)	15 tundi	1 punkti
Eesti kirjanduse seminar I (rahvaluule)	15 tundi	2 punkti

Kevadsemester

Eesti keel 4	60 tundi	3 punkti
Eesti keele vormiõpetus	15 tundi	2 punkti

Eesti keele vormiõpetuse seminar	15 tundi	3 punkti
Eesti kirjandus II	15 tundi	1 punkti
Eesti kirjanduse seminar II	30 tundi	3 punkti
Eesti keele sotsiolingvistika	30 tundi	3 punkti

III aasta

Sügissemester

Eesti keel	560 tundi	3 punkti
Läänemeresoome keelte kujunemine	15 tundi	1 punkti
Eesti kirjandus III	15 tundi	1 punkti
Eesti kirjanduse seminar III	30 tundi	3 punkti
Eesti kultuuriajalugu I	15 tundi	1 punkti
Eesti kultuuriajaloo seminar I	15 tundi	2 punkti

Kevadsemester

Eesti keel 6	60 tundi	3 punkti
Eesti ajalugu II	15 tundi	1 punkti
Eesti kultuuriajalugu II	15 tundi	1 punkti
Eesti kultuuriajaloo seminar II	15 tundi	2 punkti
Ungari-Eesti suhete ajalugu	30 tundi	3 punkti
Soome keel	30 tundi	2 punkti

ERIHARU VAHEEKSA M I

5 punkti

IV aasta

Sügissemester

Eesti keel 7	30 tundi	2 punkti
Eesti keele lauseõpetus	30 tundi	2 punkti
Eesti keele lauseõpetuse seminar	15 tundi	2 punkti
Eesti kirjandus IV	30 tundi	2 punkti
Eesti kirjanduse seminar IV	30 tundi	3 punkti
Eesti keele valikkursused	30 tundi	2 punkti

Kevadsemester

Eesti keel 8	30 tundi	2 punkti
Eesti keele ajalugu	15 tundi	2 punkti
Eesti keele ajaloo seminar	15 tundi	2 punkti

Eesti murded	30 tundi	3 punkti
Eesti kirjandus V	30 tundi	2 punkti
Eesti kirjanduse seminar V	30 tundi	3 punkti
Seminar	15 tundi	1 punkti
ERIHARU VAHEEKSAM II		5 punkti

V aasta

Sügissemester

Diplomitöö seminar	15 tundi	2 punkti
Eesti keele valikkursused	30 tundi	2 punkti
Praktika	60 tundi	2 punkti

Kevadsemester

Eesti keele valikkursus	15 tundi	1 punkti
DIPLOMITÖÖ		25 punkti

ERIHARU LÕPUEKSAM

Kahel esimesel semestril on põhiülesandeks eesti keele intensiivne õpetamine, et tudengitel oleks alates II õppeaastast võimalik kuulata teatud loenguid juba eesti keeles. Lisaks sellele õpetatakse üldaineid: maatundmine, sissejuhatus fennougristikasse (kuna enamik õpilastest ei õpi soome-ugri keeli ega ka ungari keelt), eesti ajalugu ja keelesugulus. Teisest õppeaastast on osa loenguid vähemal või suuremal määral eesti keeles.

Tudengid saavad pärast 1. või 2. õppeaastat stipendiumi Eesti suveülikoolidesse ja pärast 2. või 3. õppeaastat pooleks aastaks Tartu ülikooli. Siimaani on alati olnud võimalus Tartus saadud ainepunktid ja hinded Budapesti ülikoolis üle kanda.

Valikkursustest on semestrist olenevalt tudengitel olnud siimaani valida eesti rahvatantsu, murrete, fraseoloogia, tõlkekursuse, uuema eesti kirjanduse jms vahel. Eriala vaheeksamid on kokkuvõtvad eksamid, kus üliõpilane peab teadma kõike eelnevalt õpitut. Vaheeksamid, nagu ka lõpueksam, toimuvad viieliikmelise komisjoni ees.

2.2. Õppekirjandus

Kahel esimesel semestril kasutatakse eesti keele õpetamiseks A. Kippasto ja J. Nagy poolt koostatud õpikut, mille esimene trükk ilmus 1995. aastal Miskolcis (Anu Kippasto on praegu Budapesti Eesti Instituudi juhataja, olnud eesti keele lektoriks Debrecenis ja Budapestis, Judit Nagy õpetab eesti keelt Miskolcis).

Raamat on jaotatud 13 peatükiks, millest igaühes käsitletakse ka mitut grammatikateemat (grammatikat on väga palju ja seda peab väga palju harjutama). Õppetükkidele järgneb kokkuvõtte eesti keele grammatikast koos näidetega (iga õppetüki grammatikateema juures on ka vastav number). Grammatika on esitatud ka tabelitena. Raamatu lõpus võib leida õppetükkide ülesannete õiged lahendused, tekstides esinevate sõnade sõnastiku (nii eesti-ungari kui ka ungari-eesti), seletused lühendite kohta ja eesti keeleteaduslike terminite loetelu (viimased on kahjuks peamiselt ladinakeelsed, nt interrogatiivpronoomen – küsiv asesõna, samuti käänete nimetused). Õpikust on ilmunud kaks trükki, kuid kahjuks on ka teises trükis sisse jäänud mitmed vead ja ebatäpsused (näiteks *impersonaali asemel passiiv*).

Edasijõudnute õpikut ungarlastele veel pole, kasutame Eestis ja mujal (peamiselt Soomes) ilmunud eesti keele õpikute tekste ja harjutusi, enamiku harjutustest peame aga ise koostama. Eestis välja antud õpikutest on alates keeleõppe viiendast poolaastast kasutusel Mare Kitsniku, Leelo Kingissepa õppematerjalide komplekt “Avatud ukSED” (Tallinn 2002), mida ka õpilased üsna kõrgelt hindavad. Eestis välja antud õpikutest ei sobi suur osa seetõttu, et Ungaris eesti keelt õppivaid tudengeid ei toeta keelekeskkond, võõrad sõnad ja väljendid tulevad liiga ruttu, lähtutakse indoeuroopa keelte kõnelejaist, grammatikat seletatakse liiga vähe, rõhk on kommunikatsioonil loomulikus kõnesituatsioonis. Teoreetiliste ainete õpetamisel ja seminaride läbiviimisel kasutatakse Eestis välja antud õppematerjale ja artikleid. Viimasel ajal kasutatakse õppetöös üha rohkem ka Internetti.

3. Probleemid eesti keele õpetamisel

Eesti keele peaaineks saamine tõi endaga peale rõõmu kaasa ka palju probleeme. Tundide arv on eesti keele eriharus kasvanud, õppejõudude koormus samuti. (Eesti keele lektori tunnikoormus oli 2003. aasta sügissemestril näiteks 16 nädalatundi.) Hädasti oleks lisaks lektorile vaja külalisõppejõudu Eestist. Vaeslapse osas on eesti kirjanduse õpetamine, õppetooli koosseisus vastav inimene puudub, tunniandjale väljastpoolt aga ei suuda õppetool palka maksta, sest ülikooli humanitaarteaduskond on suurtes rahalistes raskustes ja õppetoolile pole juba mitu aastat raha eraldatud. Siiani õpetas eesti kirjandust mainekas kirjandusteadlane ja tõlkija Gyöző Fehérvári, alates sellest aastast aga on selle kohustuse enda kanda võtnud Tartu Ülikooli doktorant Tiina Pai.

Ülikool on rahalistes raskustes, õppetoolile ei ole juba mitu aastat raha eraldatud. Ka üliõpilaste olukord on ebakindel. Näiteks 2003. aasta septembris teatati üliõpilastele ootamatult, et nad peavad hakkama tasuma õppemaksu. Selliseid ebameeldivaid ja ootamatuid uudiseid tuleb kahjuks üsna sageli.

Eesti keele eriharu ei tunta veel, siiani on sisseastujaid olnud aastas 5–6 üliõpilast (võrdluseks: soome keele eriharusse on konkurs 2–3 inimest kohale, igal aastal võetakse vastu 18–20 uut tudengit), kuigi viimasel ajal teatakse Eestist ka Ungaris üha rohkem, Ungari pressis ilmub pidevalt artikleid Eesti kohta ning ka huvi eesti keele õppimise vastu on üha suurem. Eesti keelt õppima tulevad eelkõige need, kes Eestist midagi teavad (on Eestis käinud, Internetist Eesti kohta lugenud, mõnel on Eestis tuttavad või kirjasaõbrad) või kes tahavad õppida mõnda väikest eksootilist keelt, mis ei ole indoeuroopa keel (Ilves 2003).

Õpilaste eriharusse meelitamisel on veel palju tööd teha (veebileht, Eestit tutvustavad üritused, lahtiste uste päev jms). Mitmed meie praegused tudengid on eesti keelt õppima sattunud rahvatantsuharrastuse kaudu, hakates tantsima P. Pomozi juhitas eesti rahvatantsurühmas. 2002. aastal toimus tudengite esimene õppereis Eestisse, selle tulemusel tuli eriharusse samuti paar uut üliõpilast.

Praegu ei saa eesti eriharu lõpetajad pedagoogikutset. Ka seda loodetavasti tulevikus muudetakse.

4. Lõpetuseks

Eesti keele õpetamisel Ungaris on traditsioonid, mis on küll tunduvalt nooremad kui paljude teiste Euroopa keelte õpetamisel, kuid eesti keele positsioon Ungari haridussüsteemis on viimastel aastatel tunduvalt paranenud. Euroopa Liitu astumine on tõstnud huvi eesti keele ja kultuuri vastu. Eesti riik toetab eesti keele õpet välismaal üha rohkem. Väga vajalikud on haridusministeeriumi iga-aastased raamatusaadetised. Samuti on eesti keele eriharu nii moraalselt kui materiaalselt toetanud Eesti Vabariigi Suursaadkond Budapestis ja Budapesti Eesti Instituut.

Meie noore eriharu on praeguseks jõudnud lõpetada vaid paar inimest, nende hulgas praegune hea kolleeg Mónika Segesdi (lõpetas 2002. aastal *summa cum laude*), kes kaitses oma diplomitööd eesti modaalverbide *saama* ja *võima* vastetest ungari keeles (töö kirjutas ta eesti keeles). Mónika aitab viiendat aastat õpetada eesti eriharu tudengeid ning varsti ilmub tema tõlkes juba teine ilukirjanduslik teos. Praegu on valmimas veel paar diplomitööd, tudengid kirjutavad oma lõputööd peamiselt eesti kirjandusest või kultuuriloost.

Motivatsiooni tõstmiseks ja keelepraktika pakkumiseks käib sageli koos eesti ja ungari üliõpilastest koosnev nn eesti klubi, vaadatakse eesti filme jms. Eesti keele eriharu üliõpilased on ise väga aktiivsed selliseid üritusi korraldama, neil on ka väga head kontaktid Bálint Balassi Instituudis ja Budapesti ülikoolis õppinud ja õppivate eesti tudengitega.

Eesti keele õpetamise tulevikus suhtes Budapesti ülikoolis võib olla optimistlik.

KIRJANDUS

- Bereczki, András 2004.** A két világháború közötti Magyar-Észt kapcsolatok történetéről. – Jogtörténeti szemle 1, Budapest, Győr Miskolc.
- Bereczki, András 2000.** Eesti keele õpetamisest Ungaris. Ettekanne konverentsil Eesti keel ja kultuur maailmas, Tartu.
- Ives, Marju 2003.** Die Vermittlung der Estnischen Sprache und Kultur in Ungarn an der Schwelle des Beitritts beider Länder zur Europäischen Union. – Biuletyn Glottodydaktyczny 9/10, Krakow.
- Kreinin, Lea 2002.** Eesti keel ja meel Madjarimaal. Ülevaade. Oma Keel 2. Tallinn.

Verbide *быть* – *olema* leksikaalgrammatiline “portree” funktsionaalses kontekstis

Juri Kudrjajtsev, Valentina Štšadneva
Tartu Ülikool

Käesolev uurimus üldistab autorite varasemaid töid, millest kaks on kirjutatud eraldi (Щаднева 2000: 68–77; Кудрявцев 2002: 59–71), üks aga on valminud koostööna (Кудрявцев, Щаднева 2003: 184–193). Artikkel põhineb tegusõnade *быть* – *olema* erinevate semantiliste variantide võrdleval analüüsil. Et kõne all olevate verbide omadused on hämmastavalt unikaalsed, peetakse uurimuse käigus vajalikuks nende verbide leksikaalse ja grammatilise semantika vastastikuse seose arvestamist. Analüüsist on välja jäetud pöördõnade eitavaid vormid. Ei käsitleta ka modaalsete tähenduste väljendamise võimalikkust/võimatust. Need ilmingud on vaieldavad ja nõuavad eraldi vaagimist. Seega saab praegu rääkida vaid eeltööst verbide kõrvutaval kirjeldusel.

Võib veendunult väita, et mõlemad eelnimetatud lekseemid on vaadeldavates keeltes enamkasutatavad tegusõnad, kuuludes ühtlasi staatiliste mitteaktsionaalsete verbide hulka. Nende verbide erinevused on tingitud eelkõige vene ja eesti keele verbisüsteemide keelelisest eripärasest. Alljärgnevalt peatuksimegi tegusõnade *быть* – *olema* **põhierinevustel**.

1. Verbil *быть* on olemas grammatiline aspektikategooria (imperfektiivne aspekt), mis sõnal *olema* puudub. Seevastu on eesti tegusõnal kaks infinitiivi.
2. Eesti tegusõnal *olema* on täisparadigma, mille grammatilisi vorme iseloomustab reeglipärasus. Seda ei saa öelda tegusõna *быть* kohta. Eesti verbil on palju regulaarseid reeglipäraseid vorme. Vene ekvivalent seevastu on seotud piirangutega vormide moodustamisel ja kasutamisel. Nii näiteks võimaldavad sõna *быть* puhul üksnes selle üksikud semantilised variandid moodustada kesksõnu, mille kasutamine eeldab spetsiifilist konteksti. Imperfektset gerundiumi (*будучи*) aga kasutatakse ainult kõrgstiilis.

3. Nii nagu kõigil eesti verbidel, puudub ka tegusõnal *olema* grammatiline (morfoloogiline) tulevikuvorm. Vene lekseemi *быть* puhul sarnaselt vene verbidele on tuleviku moodustamine võimalik. See moodustatakse ebareeglipäraselt: reeglipärase vormide *буду быть, будешь быть, будет быть* jne asemel kasutatakse vorme *буду, будешь, будет* jne.
4. Vene tegusõna *быть* abil olevikku väljendavate lausete moodustamise erinevates mudelites võib öeldise koosseisus esineda nullväljendus (nn nullühik), seejuures eksplitsiitsed ja implitsiitsed vormid esindavad real juhtudel stilistilisi või semantilisi variante. Implitsiitne (\emptyset) oleviku vorm võib puududa ainult üksikjuhtudel: *У меня есть время.* – *Mul on aega.* Eesti keeles aga on nullväljendus (nullühik) välistatud, seega variatiivsust ei täheldata. Mõningaid implitsiitsuse väljendusi eesti keeles võib määratleda kui kõnekeele klišeesisid: *Kas nii või... Kas tõesti?*

Mitmetähenduslike verbidena on sõnad *быть* ja *olema* sõnastikus esitatud spetsiifiliste leksikograafiliste variantide reana, mis põhinevad invariantsetel mõistel **eksisteerimine**. Eksistentsiaalsus kui universaalne semantiline kategooria hõlmab mõiste *eksisteerimine* erinevaid variante: olemine, olemasolu, kohalolek, kuuluvus (Теория функциональной... 1996: 52). Nende tähendustega süntaktilised konstruktsioonid on esindatud paljudes keeltes ning need moodustuvad terve rea erineval määral eksistentsiaalsuse seemat¹ omavatest verbidest.

Eksistentsiaalsuse semantilise välja keskmes paiknevad enam desemantiseeritud tegusõnad nagu näiteks inglise *to be*, vene *быть*, eesti *olema* jne. Neid lekseeme iseloomustab omamoodi üldistav deiktiline semantika. See omakorda muudab ülalnimetatud sõnavaralised üksused polüsementiliseks, mis on sõnastikes esitatud leksikograafiliste variantide reana. Kuid ka mitmetähenduslikena omavad kõik need verbid invariantset eksistentsiaalsuse tähendust. Nii *быть* kui *olema* asuvad semantilise välja *eksis-*

¹ seem (ingl *seme*, pr *sème* < kr *sēma* — märk) tähendusüksus; tähenduse väikseim koostisosa (toim.)

tentsiaalsuse keskmes. Sarnaselt kõikidele teistelegi samasse semantilisse välja kuuluvatele verbidele hõlmab tegusõnade *быть* ja *olema* konkreetne kasutusala ehk realiseerumine erineval määral eksistentsiaalsuse seemat.

Olemise, olemasolu jne semantikaga seotud lausete peamiseks funktsiooniks on grammatilise aluse referendi kinnitus (Chvany 1975: 47). Analüüs näitab, et puhtal kujul realiseerub see funktsioon vaid vähestes tuumväljendites. Tavaliselt väidetakse mitte niivõrd esemete, nähtuste, omaduste olemasolu iseenesest (st kellegi või millegi olemasolu üldse), kuivõrd nende **lokaliseerunud ilmnemist** (olemasolu ruumilise interpretatsiooni kohta vt Seliverstova 1990), nende kellelegi **kuuluvuse olemasolu** või siis **suhetumist** millegagi.

Teisisõnu, lausetes verbidega *быть* ja *olema* ilmnevad eksistentsiaalsuse kõige erinevamad semantilised tüübid ning nende kattuvus. Need semantilised variandid on tingitud konkreetse lause lekseemide ja grammatiliste vormide eripärast. Seetõttu pole kaugeltki mitte alati võimalik teatud kasutamist ühemõtteliselt kokku viia ühe või teise sõnaraamatus esineva tähendusega. Öeldut illustreerivad alljärgnevad näited, mille sisu on väliselt identne (ruutsulgudes on antud sarnase tähendusega lekseemid; küsimärgiga varustatud verbid on pigem sõnatähenduse seletused kui sünonüümid; lause semantilise mudeli obligatoorsed elemendid on allajoonitud):

(1)

В этом доме Ø (была, будет) *парикмахерская* [находиться].
Selles majas on (oli) *juuksuritöökoda* [asuma]. Tulevikus: *Selles majas saab / hakkab olema ~ asuma juuksuritöökoda*.

(2)

В этом доме Ø (был, будет) *лифт* [иметься].
Selles majas on (oli) *lift* [olemas olema]. Tulevikus: *Selles majas saab v hakkab olema lift*. / *Sellesse majja tuleb lift*.

(3)

В этом доме Ø (была, будет) *авария* [произойти, случиться].

Selles majas on (oli) (vee)avarii [toimuma]. Tulevikus: *Selles majas tuleb (vee)avarii*.

(4)

В этом доме Ø (были, будут) хорошие соседи [жить?]. (Mõeldud on kas kõiki naabreid, või pole nende hulk oluline.)

Selles majas on (olid) head naabrid [elama?]. Tulevikus: *Selles majas saavad olema head naabrid*.

(5)

В этом доме есть (были, будут) хорошие соседи [иметься?]. (Mõeldud on mingit hulka naabrite seast.)

Selles majas on (olid) häid naabreid [olemas olema?]. Tulevikus: *Selles majas saab olema häid naabreid*.

(6)

В этом доме Ø (были, будут) строгие порядки [царить?].

Selles majas on (oli) karm kord [valitsema?]. Tulevikus: *Selles majas hakkab valitsema karm kord*.

Sõnastikes antud leksikograafilised variandid ei hõlma kõiki tähendusi, mida need eksistentsiaalsed tegusõnad võivad mikrokontekstis omandada (Eesti kirjakeele...1994; Словарь современного...1991; Словарь русского...1999 jt). Eraldi rõhutamist väärib asjaolu, et nimetatud variandid on süntaktiliselt (süntagmaatiliselt) sõltuvad: need väljenduvad ainult tegusõna distributsioonis. Sel põhjusel on väga raske arvesse võtta kogu nende sõnade semantilist potentsiaali. Ühelt poolt osutuvad antud lekseemide nn tähenduslikud omadused suhteliselt mitmekesisteks ja vaieldavaiks. Teisest küljest tuleb silmas pidada tegusõnade mitmesuguseid “mittetäistähenduslikke” funktsioone.

Verbe *быть* ja *olema* käsitlevate sõnastike artiklite koostajad arvestavad loomulikult sõnade konteksti, kuid näib, et nad teevad seda teatud määral intuiitiivselt. Sel põhjusel pole tegusõna *быть* grammatiline spetsiifika sõnastikus väljendatud piisavalt korrektselt, näiteks vene keelt kõneleva keeleõppija seisukohalt jääb see sageli lihtsalt arusaamatuks. Samuti esineb ebatäpsusi tegusõna *быть* erineva kasutamiseviisi ja -võimaluste diferentseerimisel. Mis puudutab mitteeksistentsiaalsete tegusõnade grammatilist kirjel-

dust, siis see antakse üsnagi järjepidevalt. Ühte artiklisse koon-datud verbi *быть* kasutusvõimalused erinevad ka grammatiliselt. Mis puutub eesti verbi *olema*, siis vaatamata selle morfoloogiliste vormide rohkusele ei paista kirjeldamisel erilisi grammatilisi probleeme tekkivat. Nähtavasti välistab võimalike probleemide tekkimise vormide reeglipärasus.

Erineva leksikaalgrammatilise lausesõnastuse arvestamine võimaldab eristada verbi *быть* kasutamist **autonoomses** ehk täistähenduslikus ja **mitteautonoomses** ehk mittetäistähenduslikus funktsioonis. Tegusõna *быть* täistähendusliku kasutuse puhul võib tegusõnade kõrvutava kirjelduse vaadeldavas uurimisjärgus välja tuua neli varianti: **eksistentsiaalne** (EXIST), **possessiivne** (POSSES), **lokaalne** (LOCAL) ja **temporaalne** (TEMPOR). Mitteiseseisvates tähendustes on enamlevinud **koopula** (ld *cōpula*) kolm varianti. Kõik eksistentsiaalsuse tüüpilisemad semantilised variandid on ära toodud alljärgnevates tabelites (vt tabel 1 ja tabel 2). Näidetes (välja arvatud COP1) allajoonitud sõnad on semantilise mudeli obligatoorsed elemendid.

Esimene, s.o **eksistentsiaalne** semantiline variant kujutab endast tegusõna, mis väljendab abstraktset olemasolu. Antud variant on väljendatud tegusõna *быть* eksplitsiitsete vormidega (näiteks 1. isiku olevikuvorm – *есть/есмь*), see tähendab, et erinevalt teistest variantidest ei esine sellel null-representatsiooni. Sellel semantilisel variandil on spetsiifiline paradigma. Tuletame meelde, et kõikide paradigmadega võib tutvuda eespool mainitud artiklis (Кудрявцев, Щаднева 2003: 184–193). Eesti keeles rõhutatakse eksistentsiaalsust ka väljendiga *on olemas*.

Teine variant on **possessiivse** tähendusega, st “kuuluvust”, “omanduses, valduses, käsutuses olema”. Grammatilised ja stilistilised erinevused näitavad selle variandi iseseisvust (näiteks oleviku eksplitsiitsed ja implitsiitsed vormid varieeruvad \emptyset / *есть*). Vene keele puhul on lause mudeli tähtis obligatoorne komponent eesõnaga genitiiv (*у него, у друзей* jne), millele eesti keeles vastab regulaarselt adessiiv (*tal, sõpradel* jne).

Tabel 1.

Verbide <i>быть</i> – olema peamised autonoomsed tähendused («täistähenduslik» verb)	
1. EXIST	1. <i>Есть ученые, которые прославились благодаря одному открытию.</i> – <i>On olemas teadlasi, kes on kuulsaks saanud tänu ühele avastusele.</i> 2. <i>Любовь была, есть и будет.</i> – <i>Armastus oli, on ja jääb.</i>
2 POSSES	1. <i>У него (нее) ∅ / есть дача.</i> – <i>Tal on suvila.</i> 2. <i>Есть / ∅ у меня одна заветная мечта.</i> – <i>Mul on üks südamesoov.</i> 3. <i>У каждого ∅ / есть свои недостатки.</i> – <i>Igaühel on omad vead.</i>
3 LOCAL	1. <i>Отец ∅ в городе.</i> – <i>Isa on linnas.</i> 2. <i>Дети ∅ дома.</i> – <i>Lapsed on kodus.</i> 3. <i>Оглавление ∅ в конце книги.</i> – <i>Sisukord on raamatu lõpus.</i>
4 TEMPOR	1. <i>Сейчас ∅ каникулы.</i> – <i>Praegu on vaheaeg.</i> 2. <i>Я помню, что тогда была зима.</i> – <i>Ma mäletan, et siis / tollal oli talv.</i>

Kolmas, nn **lokaalne** variant on seotud subjekti või objekti asukohale osutamiseega. Selle näite puhul on venekeelse variandi paradigma kõige täiuslikum. Tahaks rõhutada, et olevik on väljendatud nullvormi abil. Kesk sõna tavalise vormi *бывший* (-а я, -о е, -и е) kõrval on võimalik kirjakeelne ja kõrgstiilne olevikuvorm *сущий* (-а я, -е е, -и е), näiteks:

(7)

Все сущие в государстве субъекты права обладают также и правом собственности.

Кõigil riigis eksisteerivatel / olevatel õigussubjektidel on olemas ka omandiõigus.

Võimalik on nii puhas imperatiiv (ainsuses ja mitmuses) (8) kui ka kvaasiimperatiiv (9), millele eesti keeles vastab konditsionaal:

(8)

*Будь / будьте в городе.**Ole / olge linnas.*

(9)

*Будь он в городе, беды бы не случилось.**Oleks ta linnas olnud, poleks õnnetust juhtunud.*

Neljandal, nn **temporaalsel** variandil on väga piiratud paradigma. Kindlas ja tingivas kõneviisis kasutatakse vastavaid vorme vaid 3. isiku kontekstis, kusjuures esemelises, mitte isikulises tähenduses. Mittenormatiivne on näiteks täislause funktsioonis **Тогда был Александр I. – Siis oli Aleksander esimese aeg*. Teistest vormidest esineb ainult kvaasiimperatiiv (*Будь сейчас каникулы, поехали бы мы к бабушке. – Oleks praegu koolivaheaeg, sõidaksime vanaema juurde*) ja infinitiiv (*Быть беде! – Õnnetus tuleb!*).

Peale selle täidavad eksistentsiaaltegusõnad ka rida süntaktilisi abifunktsioone. Oleme kõik abitähendused ühendanud nimetuse COPULA alla.

Tabel 2.

Verbide <i>быть</i> – <i>olema</i> peamised mitteautonoomsed tähendused (abiverb)	
1 COP ¹ (sarnane grammatilise morfeemiga)	Teiste tegusõnade analüütilised vormid 1. Vene keeles: <i>Здесь дети будут учиться. – Siin lapsed hakkavad õppima.</i> 2. Eesti keeles: <i>Poiss on / oli / olevat / oleks lügenud raamatut. – Мальчик читал / якобы читал / читал бы книгу.</i>
2 COP ²	1. <i>Маре – Ø художница. – Маре on kunstnik.</i> 2. <i>Ребенок Ø болен. – Laps on haige.</i> 3. <i>Он был прирожденный учитель (прирожденным учителем). – Та oli sündinud õpetaja. / Та oli tõeline õpetaja.</i>

3 COP ³	<p>1. <i>Старушке всегда ∅ холодно. – Vanatemmle on alati külm.</i></p> <p>2. <i>Мне ∅ надо, чтобы работа была к вечеру сделана. – Mul on tarvis, et töö saaks õhtuks valmis / oleks õhtuks tehtud.</i></p>
--------------------	---

Esimene COPULA variant (COP1) on seotud teiste tegusõnade kasutamisega nende analüütilistes vormides. Vene keeles on see imperfektse aspekti analüütiline tulevik ja perfektse aspektiga tegusõnade analüütiline passiiv (indikatiivis), seevastu eesti keeles on kõik analüütilised täismineviku ja ennemindeviku verbide vormid nii aktiivis kui ka passiivis. Analüütilistes vormides täidavad *быть – olema* funktsioone, mis sarnanevad abimorfeemide funktsioonidega. Antud juhul säilitavad *быть – olema mõlemas keeles* vaid neile omased grammatilised tähendused (kõneviis, aeg, isik, arv; vene keeles ka aspekt ja sugu). Funktsionaalses aspektis kaotavad nad sõna staatuse.

Teise COPULA-teigusõnaga (COP2) on situatsioon mõneti erinev. COP2 ei kuulu öeldistäidet moodustava teise lekseemi sõnavormi koosseisu. Selle abifunktsioon pole morfoloogiline, vaid süntaktiline. Mittetäistähendusliku lekseemina ei kaota COPULA tegusõnale omaseid tunnuseid. Öeldistäitega lausetes on tal protsessuaalne tähendus, mis nimisõnalisel öeldistäitel puudub. Teaduslikus kõrgstiilis võib täheldada COPULA null-vormi ja eksplitsiitsete vormide (*есть* ning *суть*) varieerumist. Neid vorme kasutatakse ainult 3. isikus: *есть* kasutatakse ainsuses, *суть* – mitmuses:

(10)

*Язык есть / ∅ феномен необычайной сложности.**Keel on erakordselt keeruline nähtus.*

(11)

*Медиана и высота суть / ∅ элементы треугольника.**Mediaan ja kõrgus on kolmnurga elemendid.*

Lisaks verbaliseerub olevik ka tekstides, kus on eesmärgiks seatud rõhutada raamatulikkust, kõrgendatud stiili:

(12)

Она (дисциплина) есть форма общественного порядка и необходимое условие развития. (А. Толстой)

See (distsipliin) on ühiskondliku korra vorm ning arengu vältimatu tingimus.

(13)

Я когда-то утверждал, что презрение есть ненависть в состоянии покоя. (Ю. Герман)

Olen kunagi väitnud, et põlgus on rahuolekus vihkamine.

Oleviku eksplitsiitsete ja implitsiitsete null-vormide variatiivsus ei sõltu ainult stilistilistest parameetritest, vaid ka grammatilisest kontekstist, st ühilduvusest: *есть* ja *суть* ei ühildu atribuutsõnade (omadussõnade) vormidega. Seega kasutus

(14)

*Треугольник есть равнобедренен (Kolmnurk on võrdkülgne) ja

(15)

*Треугольники суть равнобедренны (Kolmnurgad on võrdkülgsed)

pole norm.

Kolmas COPULA (COP3) variant on seotud diskussiooni objektiks oleva süntaktiliselt tingitud sõnaliigiga, mida ühed vene morfoloogid nimetavad seisundikategoriaks, teised aga predikaatiiviks. Siinkohal ei lange eesti ja vene grammatikaterminoloogia kokku. Selle erilise sõnaliigi esiletõstmiseks tuleb mainida, et seisundikategooria on seotud aja analüütiliste vormidega *будет*, *будут*, *Ø*, *был*, *была*, *было*, *были*. Olevikus on null-COPULA grammatilise komponendina kohustuslik.

Peale selle *быть* (ja osaliselt ka *olema*: vt näide 16) võib täita omamoodi asendusfunktsiooni:

(16)

А. Вы раньше посещали наш город? Б. Да, был когда-то.

A. Kas olete varem meie linna külastanud? B. Jah, kunagi olin siin / olen siin olnud ~ käinud.

(17)

*Я приготовила (сделала) чай. Ты будешь?**Ma tegin teed. Kas sa tahad (jood) ka?*

Tähelepanu tuleb pöörata faktile, et tegusõna *быть* tulevikuvormid spetsialiseeruvad kõnekeeles kergesti konkreetsele ja küllaltki kindlale tähendusele:

(18)

*Будем! (=Хватим!).**Aitab!*

(19)

*Автобус будет в три часа.**Buss tuleb kell kolm.*

Mineviku kesksoostr vorm *было* on vene keeles lõpetamas üleminekut abisõnade hulka, muutudes partikliks. Järgmine näide illustreerib minevikuvormi *было* ning partikli *было* homonüümsust:

(20)

*Я собрался было в лес, а тут гости пожаловали.**Olin just metsa minemas, kui tulid külalised. / Hakkasin just metsa minema, kuid siis tulid külalised.*

Tuleb veel kord rõhutada tegusõnade *быть* – *olema* erinevate tähenduste süntagmaatilist sõltuvust. Sel põhjusel on väga raske arvestada kogu nende semantilist potentsiaali. Just seetõttu on vajalik jätkata semantiliste variantide grammatika kirjeldamist. See on vajalik kahel põhjusel. Esiteks aitab see taolisi variante piiritleda mitte subjektiiv-psühholoogiliselt, vaid objektiiv-teaduslikult. Teiseks on semantiliste variantide täpne süstematiseerimine tõlkesõnaraamatutes ja seletavates leksikonides otstarbekas praktilistel eesmärkidel neile, kes õpivad keelt võõrkeelena. Samuti on see vajalik keelte õpetamisel, teatmike koostamisel, tõlkepraktikas ja arvutilingvistikas.

KIRJANDUS

- Eesti kirjakeele seletussõnaraamat IV köide 1994.** 1. vihik. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Eesti Keele Instituut.
- Chvany, C. V. 1975.** On the syntax of BE-sentences in Russian. Cambridge.
- Кудрявцев, Юрий 2002.** Синтаксическая концепция падежа и зависимый именительный падеж. – Семантические проблемы русского языка. (Tallinna Pedagoogikaülikooli toimetised. A 21 Humaniora) Tallinn, 59–71.
- Кудрявцев, Юрий, Щаднева Валентина 2003.** Взаимосвязь семантики и формообразования в современном русском глаголе *быть*. – Славянские языки: от прошлого к настоящему. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 184–193.
- Селиверстова, О. Р. 1990.** Контрастивная синтаксическая семантика. Опыт описания. Москва.
- Словарь русского языка 1999.** Т. I. Москва.
- Словарь современного русского литературного языка 1991.** Т. I. Москва.
- Теория функциональной грамматики 1996.** Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. Теория функциональной СПб.
- Щаднева, Валентина 2000.** Проявление имплицитности в морфолого-семантических вариантах глагола *быть*. – Функции и взаимодействие языковых единиц в тексте. Материалы девятого осеннего семинара. Арбавере, 11–13 октября 1997. Tallinn, 68–77.

Rasked sõnad küll ja kyllä

Järvi Lipasti
Soome Instituut

Eesti partikkel *küll* ja soome partikkel *kyllä* on ühise algupäraga (vrd ee *küllalt* ja sm *kyllin*, ee *küllus* ja sm *kylluus*) ja on algselt väljendanud millegi suurt määra, kvantitatiivset täielikkust. Mõlemas keeles kasutatakse partikleid väga sageli ja neil on väga palju ülesandeid. "Eesti kirjakeele seletussõnaraamat" on sõna *küll* kirjeldanud üheksas erinevas funktsioonis (EKSS: 766–767), samas kui "Nyky-suomen sanakirja" on *kyllä* ülesandeid rohkem üldistanud ja esitab need nelja suurema rühmana (NS: 657).

Soome-eesti kontrastiivseminaril Joensuu 26.–27. aprillil 2002 pidas Helle Metslang ettekande "Eesti *küll* ja soome *kyllä*", kus ta võrdles *küll* ja *kyllä* ülesandeid ning tõi esile nende sarnasused:

1. Episteemilise modaalsuse (suure tõenäosuse) väljendamine.
Küll ta jõuab, kui ennast ainult kokku võtab.
Tuoreen perunan veroista se ei tosin ole, mutta kyllä sitä syö.
2. Jaatav partikkel nii üldküsimusele vastamiseks kui eeldatavale kahtlusele reageerimiseks.
Vastus meeldib isale, see kõlab liigutavalt, protestantlikult, leeri-lapselikult: "Usun küll!"
"Tuletko meille?" "Kyllä tulen."
3. Kinnitav partikkel, sageli vastandava rinnastuse korral.
Vene keelt räägib isa küll puhtalt, kuid võõralt, kurinaga.
Poikia kyllä saisi, mutta ne eivät kelpaa.
4. Pragmaatiliselt tähendust intensiivistav funktsioon.
Aga mis lind see lipsu moodi oli, seda küll ei tea.
Kyllä minä täällä asuisin!

Ettekande teeside lõpus märgib Metslang, et erinevused eesti ja soome keele vahel on patrikli kohas skaalal grammatiline-leksi-

klaalne, obligatoorne-fakultatiivne, kinnisväljendites ja partikli positsioonis (Metslang 2002). Seega on erinevusi piisavalt, et keeleõppijale probleeme tekitada. Samane kirjapilt ja sarnased ülesanded ahvatelevad kasutama partikleid samamoodi kui emakeeles. Toon näiteid sagedasematest probleemidest partiklite kasutamisel oma keeleõpetaja praktikast ja püüan esitada mõned võtted, kuidas neid vältida.

Erinev tähendus

Kõige sagedamini põhjustab partiklite *kyllä* ja *küll* kasutamisel eksimusi see, et unustatakse või ei teata, et *kyllä* tõlkevaste ei ole alati *küll* ja vastupidi. Mõnikord tuleb *küll* tõlkida soome keelde hoopis rõhuliitega *-pa*, *-pä* ning *kyllä* on eesti keeles sageli ka *jah* või *jaa*. Segadust aitavad põhjustada eesti keele õpikud, mille sõnastikes esineb *küll* koos oma soome vastetega üsna juhuslikult. Reet Kasiku õpiku "Hakkame rääkima" eesti-soome sõnastikus puuduvad nii *küll* kui *jah*. Klarika Sanderi õpiku "Kohtume Eestis" eesti-soome sõnastikus esineb *küll* ainult näitelauses *Küll aeg lendab! – Kyllä aika rientää!* Lisaks on sõnastikus toodud tõlge eksitav, sest õigem oleks siin kasutada just *-pä*-liidet: *Kylläpä aika rientää!* *Jah* ja selle soome vaste *kyllä* sõnastikuosas puuduvad. Renate Pajusalu, Kai Yallop, Viive Taro, Merja Hietaharju õpiku "Keelesild" eesti-soome sõnastikus on *küll* vastetena toodud nii *kyllä* kui ka *-pa*, *-pä*, kuid õpiku soome-eesti sõnastikus *kyllä* ja selle tähendused puuduvad. Samuti pole eesti-soome sõnastikus *jah* tähendusi. Mall Pesti ja Helve Ahi õpikus "E nagu Eesti" eesti-soome sõnastikus on kirjas nii *jaa=jah* tähendusega *kyllä*, kui ka *küll* ja selle üks vastetest *kyllä*. Sõnade sõnastikku võtmine on selles õpikus tõenäoliselt seletatav sellega, et paralleelselt on toodud ka tähendused inglise, saksa ja vene keeles. Algaja keeleõppija kasutab väiksema mahu tõttu enamasti just õpiku sõnastikku, seetõttu pole tal palju kasu sellest, et sõnaraamatutes on *küll* ja *kyllä* tõlkevasted ära toodud. Näiteks uues "Soome-eesti suur-sõnaraamatus" on *kyllä* tõlkevasteid üle poole veeru (SUVI I: 625).

Nagu öeldud, ununeb algajatel *kyllä* tähendus *jah*. Sellele aita-
vad tõenäoliselt kaasa ka eesti keele õpikute näidisvastused *jah*,
olen küll; *jah, tulen küll* (Kasik 1996: 20, Pajusalu jt 1999: 20,
Sander 1999: 17). Vastuses olev *küll* võib tekitada soomlasel seose
soome jaatussõnaga *kyllä* ning eesti *jah* kipub ununema.

- (1) Kas Sa oled soomlane? – Küll!
(2) Kas eile kinos käisid? – Küll!

Küll asukoht lauses

Kõige rohkem torkab silma ja kõrva *küll* ebaõige kasutamine lause
alguses või rõhutatava sõna ees.

Erinevus eesti ja soome keele vahel on selles, et *küll* lause
alguses väljendab imestust, üllatust, ootamatust: 'Küll see on hea'
'*Onpa hyvä! Kylläpä on hyvä!*', *kyllä* lause alguses väljendab aga
kinnitust 'Kyllä se on hyvää!' '*On küll hea*'.

- (3) Küll sellest oli juttu.

Selline lause on otsetõlge soomekeelsest lausest *Kyllä siitä oli
puhetta*. Eesti keeles peaks kinnitus kõlama: 'Sellest oli juttu küll'.
Vigast näitelauset tõlgendab eestlane nii, et asjast räägiti väga
palju.

- (4) Küll ma käisin linna peal, kuigi olin haige.

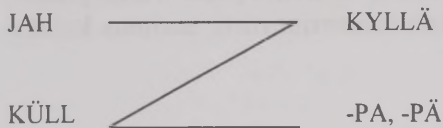
Soome keeles taheti öelda *Kyllä mä kävin kaupungilla, vaikka
olinkin kipeä*. Eesti keeles kõlaks see aga hoopis nii: 'Ma olin küll
haige, aga linna peal käisin sellest hoolimata'. Vigast näitelauset
võib eestlane tõlgendada kelkimisena, kuigi mõeldud on see hoopis
vabandusena, et tehti midagi sellist, mida poleks tohtinud.

- (5) Aga küll see muidu on hea restoran

Soome keeles on mõeldud *Mutta kyllä tämä mukava ravintola on*. Eesti keeles peaks selline kinnitus kõlama nii: 'Sellele vaatamata on see hea restoran'.

Kuidas eksimusi vältida?

Oma õpilastele olen selle, et *kyllä* ei ole igakord *küll ja kyllä* ei ole ainult *küll*, selgeks teinud alloleva joonisega



Seda, kuidas muutub lause tähendus, kui *küll* asukohta muuta, selgitan tavaliselt näitelausega *Mulle meeldib lugeda*.

Küll mulle meeldib lugeda	<i>Minä niin pidän lukemisesta</i>
Mulle küll meeldib lugeda	<i>Minä pidän lukemisesta, sinä ehkä et</i>
Mulle meeldib küll lugeda	<i>Minä pidän lukemisesta, sinä ehkä jostain muusta</i>
Mulle meeldib lugeda küll , aga ...	<i>Pidän kyllä lukemisestä, mutta mieluummin tekisin jotakin muuta</i>

Kinnisväljendite puhul on saranasest emakeelest pigem kahju kui kasu, nii et need tuleb lihtsalt pähe õppida.

Hea küll	hyvä on, olkoon, sovittu, sopii
Vist küll	ehkä, niin kai, kyllä kai
Vaevalt küll	tuskin
Käib küll, kõl bab küll	sopii, menettelee
Tõsi küll	(ihan) totta, niinpä; tosin, vaikka, oikeastaan

Lühidalt ja selgelt on *küll* tähendust sõltuvalt asukohast, intonatsioonist ja kontekstist kirjeldatud 2003. aastal ilmunud "Keelehärmis". (Krall jt 2003)

Lõpetuseks

Eesti keelt õpetades köitis *küll* mu tähelepanu, kui märkasin, et mu soomlastest õpilased selle kasutamisel sageli eksivad. Kuna tegemist on rõhusõnaga, siis selle ärajätmist ei pane me tähele, küll aga torkab ta kõrva siis, kui *küll* lauses valesse kohta satub või kui teda hoopis vales tähenduses, st *jah* asemel kasutatakse. Soome keele õpetajatest kolleegid aga kurdavad, et eestlastel on *kyllä* kasutamisega probleeme. Kord pannakse teda sinna, kus ta olema ei peaks ja kord jääb ta sealt ära, kus ta olema peab. Väike praktilise suunitlusega *kyllä* ja *küll* kasutamiserinevuste uurimus kuluks keeleõpetajatele marjaks ära.

KIRJANDUS

- Haarala, Risto, toim. 1990.** Suomen kielen perussanakirja. Ensimmäinen osa. A-K. Helsinki. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Kasik, Reet 1996.** Hakkame rääkima. Viron kilen peruskurssi. Turku: Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kieleitieteen laitoksen julkaisuja.
- Kokla, Paul, Laanpere, Helga, Mäger, Mär, Pikamäe, Arno 1988.** Virolais-suomalainen sanakirja. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Krall, Ingrid, Metslang, Helle, Pajusalu, Renate, Saarso, Kristi, Sõrmus, Elle ja Vare, Silvi 2003.** Keelehärm. Eesti keele probleemseid piirkondi. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Metslang, Helle 2002.** Eesti küll ja soome kyllä. – I kansainvälinen VIRSU-konferenssi. Suomalais-virolainen kontrastiivinen seminaari 26.–27.4.2002. Joensuun yliopisto.
- Pajusalu, Renate, Hietaharju, Merja, Taro, Viive, Yallop, Kai 1999.** Keelesild. Viron kilen oppikirja. Helsinki: Otava.
- SUVI I = Soome-eesti suursõnaraamat. Suomi-viro suursanakirja. I osa. A-Q.** Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Pesti, Mall, Ahi, Helve 1998.** E nagu Eesti. Eesti keele õpika algajaile. Tallinn: TEA.
- Pihel, Kalju, Pikamäe, Arno 1999.** Soome-eesti sõnaraamat. 4. trükk. Tallinn: Valgus.

NS = Nykysuomen sanakirja. Lyhentämätön kansanpainos. Osat I ja II. A-K. Helsinki: WSOY

Sander, Klarika 1999. Kohtume Eestis. Eestin kielen alkeisoppikirja. Estonian for Beginners. Utšebnik estonskovo jazõka dlja natšina-juštših. Helsinki: Finn Lectura.

EKSS = Eesti kirjakeele seletussõnaraamat. II köide 4. vihik, *kunstlik-küüvits*. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituut.

Hispaaniakeelse narratiivi edasiandmisest eesti keeles ühe García Márqueze novelli näitel

Triin Lõbus
Tartu Ülikool

Käesoleva artikli eesmärgiks on juhtida tähelepanu mõnedele hispaania- ja eestikeelse narratiivi erinevustele, mis tulenevad sellises diskursusetüübis kasutatavate verbi minevikuaegade erinevast semantikast ja talitlusest kummaski keeles.

Võrreldes hispaania ja eesti verbisüsteeme, torkab kohe silma hispaania keele märgatavalt rikkalikum vormiarsenal. Esiteks kuulub siia muidugi rida eesti keeles puuduvaid tulevikuvorme. Teine oluline erinevus puudutab just minevikuvorme, kus hispaania keeles on grammatikaliseerunud lisaks ajasuhetele ka aspektikategooria. Nii on eesti lihtmineviku kohal hispaania keelel kasutada kaks vormi: perfektiivne *perfecto simple* ja imperfektiivne *imperfecto*. Sellest tulenevad ka kahe keele erinevad võimalused narratiivse diskursuse ülesehitamiseks, mida tahamegi artiklis uurida. Kõigepealt esitame ülevaate *perfecto simple* ja *imperfecto* põhifunktsioonidest hispaaniakeelses narratiivis, käsitledes nende vormide ajatähendust ja nende rolli narratiivi primaarse ja sekundaarse tasandi struktuuri kujunemisel. Seejärel vaatleme, mil määral ja milliste vahenditega on võimalik nende kahe vormi vaheldusega väljendatud edasi anda eesti keeles, kus selline vormipaar puudub. Selleks analüüsime ajasuhteid, primaarse ja sekundaarse plaani vaheldumist ning nende väljendusvahendeid Gabriel García Márqueze novellis *El ahogado más hermoso del mundo* ja selle eestikeelses tõlkes (eesti keeles *Maailma ilusaim uppunu*, tõlkinud Jüri Talvet).

1. *Perfecto simple* ja *imperfecto* narratiivi ajasuhete väljendajana

Mõeldes sellistele narratiivsetele lausejärjenditele nagu *Eile tõusin kell kaheksa. Käisin duši all, sõin paar võileiba ja läksin tööle*, on selge, et selle tähendus ei ole ainult see, et kõik need lihtminevikus kirjeldatud sündmused leidsid aset mingil hetkel minevikus, vaid neid mõistetakse ka omavahel seotutena, täpsemalt üksteisele järgnevatena, nii et lausete järjekord vastab sündmuste kujuteldava toimumise kronoloogilisele järjestusele. Analüüsimeks selliseid lausetevahelisi seoseid ja narratiivi aja edasilükkumist, juhtis 1980ndatel esile kerkinud *Discourse Representation Theory* tähelepanu tõigale, et verbiajad talitlevad anafoorina, st nende tõlgendamine toimub tekstis või kontekstis leiduva lähtevormi varal. Narratiivses järjendis on lause lähtevormiks teine eelmises lauses kirjeldatud sündmus. Siiski vajab täpsemat määratlemist, kuidas sündmuste järjekorda väljendatakse ja mõistetakse, sest kõiki narratiivi sündmusi ei mõisteta järgnevatena, vaid nad võivad olla ka üksteisega samaaegsed. *Discourse Representation Theory* kohaselt põhinevad lausete ajalise tõlgenduse mehhanismid aspektuaalsetel kategooriatel. Prantsuse keele puhul sisaldub ajaline järjestus selle teooria järgi narratiivis kasutatavate aspektilt erinevate verbivormide semantikas: *passé simple*'i vormis laused tähistavad sündmusi kitsamas mõttes, kuna *imparfait* tähistab seisundeid; sündmusi tõlgendatakse järgnevatena, narratiivi edasiviivalt (*Quand Alain ouvrit ses yeux, il vit sa femme. Elle lui sourit.*), seisundeid viimase eelneva sündmusega samaaegsetena¹ (*Quand Alain ouvrit ses yeux, il vit sa femme. Elle lui souriait.*)² (Kamp (1979) ja Kamp, Rohrer (1983), võetud Sandström 1993: 11). Selline analüüs on samal viisil rakendatav ka vastavalt hispaania keele

¹ Samaaegsust ei tule siin mõista kahe sündmuse täieliku ajalise kokkulangemisenä. *Imparfait* või hispaania *imperfecto* väljendab tüüpiliselt laiemat sündmust, mis on alanud enne ja jätkub pärast eelnevat perfektiivset sündmust.

² Mõlemaid näiteid saab eesti keelde tõlkida järgmiselt: 'Kui Alain silmad avas, nägi ta oma naist. Too naeratas talle'.

perfecto simple ja *imperfecto* puhul, mis käituvad narratiivis analoogselt nimetatud prantsuse keele vormidega.

Siiski annavad sellised aspektuaalsusel põhinevad diskursuse ajalise struktuuri reeglid tihti valesid või ebatäpseid tulemusi. Näiteks järjendis *El jueves pasado visité Barcelona. Fui a ver la catedral, hice algunas compras en el Corte Inglés, vi una exposición de arte moderno* (,Eelmisel neljapäeval käisin Barcelonas. Käisin katedraalis, tegin Corte Ingles'is sisseoste, vaatasin üht moodsa kunsti näitust.‘) hõlmab esimese verbiga väljendatud sündmus kõiki teisi, kusjuures viimaste omavaheline järjestus ei pruugi vastata nende mainimise järjekorrale (Havu 1998: 70). Siit nähtub, et peale aspekti on teisigi faktoreid, mida tuleb diskursuse osade ajaliste suhete analüüsimisel silmas pidada. Näiteks on rõhutatud üldise maailmatundmise, eelkõige sündmustevaheliste kausaalsete seoste tundmise tähtsust ajasuhete mõistmisel.

2. *Perfecto simple* ja *imperfecto* narratiivi primaarse ja sekundaarse tasandi väljendajana

Narratiivile on iseloomulik mitmetasandiline struktuur, kus osa sündmuse on kesksemad, teised esitatud pigem taustana, moodustades vastavalt narratiivi primaarse ja sekundaarse tasandi. Kriteeriume, mis otsustavad sündmuse kuulumise ühele või teisele tasandile, on raske üheselt defineerida. Hopperi ja Thomsoni järgi *That part of a discourse that does not immediately contribute to a speaker's goal, but which merely assists, amplifies, or comments on it, is referred to as background. By contrast, that material which supplies the main points of the discourse is known as foreground* (Hopper, Thomson (1980), tsiteeritud Fleischman 1985: 855). Konkreetsemalt on veel näiteks välja toodud, et narratiivi primaarse tasandi moodustab ajalises progressioonis järjestatud sündmuse jada, nii et neid sündmuse väljendavate lausete järjestus vastab nende toimumise järjekorrale kirjeldatavas maailmas, kuna sekundaarse tasandi laused ei paikne 'ajateljel', nad ei ole üksteise suhtes järjestatud (Labov, Waletzky (1967), võetud

Fleischman 1985: 857). Selline määratlus toob esile, kuivõrd tihe-
dalt on narratiivi ajasuhete struktuur ja kahe tasandi struktuur
omavahel seotud.

Narratiivi primaarse ja sekundaarse tasandi grammatilistest
korrelaatidest on eelkõige jällegi esile tõstetud aspektuaalset
perfektiivset ja imperfektiivset vormi opositsiooni. Keeltes, mis
narratiivis kasutatavate mineviku-aegade seas eristavad perfek-
tiivset ja imperfektiivset vormi – nagu hispaania keele *perfecto*
simple ja *imperfecto* –, väljendab esimene tüüpiliselt primaarse ta-
sandi sündmusi ja teine sekundaarsele tasandile kuuluvat infor-
matsiooni. Meenutagem, et aspektuaalsed kategooriad väljendavad
samal ajal ka ajasuhteid.

3. Ajasuhetest novellis *El ahogado más hermoso del mundo* ja selle eestikeelses tõlkes

Nägime, et narratiivi ajastruktuuri väljendamise ja tõlgendamise
mehhanisme on eelkõige seostatud aspektuaalsete kategooriatega
ning et keelte puhul nagu prantsuse või ka meid siin huvitav his-
paania keel, kus aspekt on grammatikaliseerunud, sisaldub narra-
tiivis kirjeldatud sündmuste omavaheline järgnevus või sama-
aegsus seega teatud verbivormide semantikas. Keelte puhul, kus
aspekt sel viisil ajavormides grammatiliselt ei avaldu, põhineb
narratiivi elementide ajaline paigutus *Discourse Representation*
Theory kohaselt verbi leksikaalsel aspektil. Inglise keele puhul
loovad perfektiivsed e piiritletavad verbid mulje ajalisest edasi-
liikumisest (*John got up. He poured himself a cup of coffee.*³), kuna
imperfektiivsed e mittepiiritletavad verbid ei loo muljet ajalisest
progressioonist (*John got up. He was in a bad mood.*⁴) (Hinrichs
(1981, 1986) ja Partee (1984), võetud Sandström 1993: 13).

Samasugust käitumist võib eeldada ka eesti verbilt, sest ka
eesti keeles sõltub lause aspekt eelkõige verbi aspektist ehk

³ 'John tõusis voodist. Ta valas endale tassi kohvi.'

⁴ 'John tõusis voodist. Ta oli halvast tujust.'

tegevuslaadist. Mittepiiritletavat⁵ situatsioonid on tüüpiliselt piiritlemata e imperfektiivsed (*Vesi vuliseb*), piiritletavatest situatsioonidest on tüüpiliselt piiritletud e perfektiivsed momentaansed situatsioonid (*Uks kolkstas*), ning duratiivsed situatsioonid võimaldavad mõlemat aspekti (*Ta ehitas suvilat. – Ta ehitas suvila*). Et eesti keeles ei väljendu aspekt reeglipäraselt ega obligatoorselt, võib see duratiivsete piirivõimalusega verbide puhul jäädagi määramatuks (*Ma sõitsin Tartusse*). Üks väheseid kindlaid aspektinäitajaid on objekti totaalne vorm, mis osutab ühemõtteliselt situatsiooni piiritletusele (*Oskar tõi Olgale jäätise*). Samuti annab lausele piiritletuse objektiarnane totaalne määradverbial (*Vihma sadas kaks tundi*). Käesoleva artikli teemat silmas pidades huvitalval kombel toob “Eesti Keele Grammatika” välja, et aspektitõlgenduse määrab eesti keeles ka teksti ajaline perspektiiv: minevikulistena, üksteisele järgnevatena käsitatavaid sündmusi mõistetakse eelistatavalt piiritletutena (EKG II: 25). Kui hispaania keele puhul sõltub ajaline tähendus vormi aspektuaalsest tähendusest, siis võib siit eesti keele jaoks järeldada vastupidist – ajalistest tähendustest lähtuvalt järeldatakse sündmuste aspektuaalne iseloom.

Vaadakem nüüd, kuidas kajastuvad verbi tegevuslaadi ja lause aspekti ning ajatähenduste seosed meid huvitava novelli eesti-keelses tõlkes.

Verbi aspekt näib kõige otsustavamalt rolli mängivat momentaansete verbide puhul. Et sellistel sündmustel puudub kestus, ei saa nad olla käsitletud seestvaates e imperfektiivselt, teise sündmusega samaaegsena, mistõttu nad on mõistetakse üheselt perfektiivsete ja ajalisel järgnevatena (hispaania keeles märgib seda eksplitsiitselt *perfecto simple* vorm):

(1)

Una de las mujeres, [...], le **quitó** entonces al cadáver el pañuelo de la cara, y también los hombres **se quedaron sin aliento**.

⁵ Siin ja edaspidi kasutame verbi leksikaalsest aspektist e tegevuslaadist rääkides termineid ‘piiritletav’ ja ‘mittepiiritletav’, tähistades nimetustega ‘perfektiivne’ ja ‘imperfektiivne’ lause aspekti.

Üks naise, [...], võttis surnu näo pealt rätiku, ja siis jäi meestelgi hing kinni.

Mittepiiritletava verbiga väljendatud sündmuse mõistetakse valdavalt tõepoolest imperfektiivsena ning samaaegsena eelneva perfektivse sündmusega või muu vaatluspunktiga⁶ (mida hispaania keeles väljendab *imperfecto* grammatiline vorm). Selliselt vaadeldud sündmused pigem kirjeldavad kui jutustavad, mis tuleb eriti selgelt esile, kui sellised vormid tekstis kuhjuvad, nagu näites (2), kus antakse tegevuspaigaks oleva küla kirjeldus, mis loomulikult on eelnevalt jutustatud sündmustega samaaegne.

(2)

El pueblo **tenía** apenas unas veinte casas de tablas, con patios de piedras sin flores, desperdigadas en el extremo de un cabo desértico. La tierra **era** tan escasa, que las madres **andaban** siempre con el temor de que [...].

Külas **oli** vaevast kakskümmend lilledeta kiviõuega puumaja, mis olid laiali pillatud piki kitsast kõledat maanina. Maad **oli** nii napilt, et emad **elasid** alatasa kartuses, et [...].

Siiski võib näitest (3) näha, kuidas lisaks verbi aspektile mõjutavad sündmuste aspektuaalse iseloomu ja ajalise paiknemise tõlgendamist ka muud faktorid peale verbi tegevuslaadi.

(3)

Los primeros niños que **vieron** el promontorio oscuro y sigiloso que se acercaba por el mar, **se hicieron la ilusión** de que era un barco enemigo. Después **vieron** que no llevaba banderas ni arboladura, y **pensaron** que fuera una ballena.

⁶ *Imperfecto* ei pruugi alati väljendada samaaegsust eelmise perfektivse sündmusega. Näiteks järjendis *El anciano encendió la lámpara. Una luz mortecina daba a la habitación un aire de melancolía* ei ole *daba* samaaegne sündmusega *encendió*, vaid kujuteldava täpselt määramatu vaatluspunktiga (Havu 1998: 70). (Järjendi eestikeelne tõlge: 'Vanamees süütas lambi. Kahvatu valgus andis toale nukra ilme.')

Lapsed, kes esimestena **nägid** tumedat vaikset küngast, mis rannale läheneb, **kujutlesid**, et see võiks olla vaenlase laev. Siis **nägid** nad, et sel ei olnud ei lippe ega maste, ja **arvasid**, et see on vaal.

Tänu näites (3) väljendatud sündmuste omavahelistele kausaalsele seostele mõistetakse neid selgelt üksteisele järgnevatena: sündmusele *vieron/nägid* järgneb reaktsioonina *se hicieron la ilusión/kujutlesid*, seejärel (nagu eksplitsiitselt märgib *después/siis*) leiab aset uus sündmus *vieron/nägid*, millele järgneb reaktsioon *pensaron/arvasid*. Pöörakem aga tähelepanu veel ühele asjaolule, mis eriti selgelt tuleb esile hispaaniakeelses tekstilõigus. Nimelt on üheks *perfecto simple* eripäraks tähistada mittepiiritletavate situatsioonide puhul mitte kogu verbiga väljendatud situatsiooni, vaid ainult selle alguspunkti. Et selline talitus ei avaldu aga reeglipäraselt kõigi verbide puhul, on ka väidetud, et inhoatiivsus⁷ ei pruugi sisalduda mitte *perfecto simple* tähenduses, vaid et teatud verbidel on õieti kaks tähendust – üks tegevuslaadilt momentaanne, teine duratiivne staatiline –, kusjuures *perfecto simple* seostub tüüpiliselt momentaanse variandiga ning *imperfecto* duratiivsega (Havu 1998: 137). Tegevuslaadilt hübriidsena võib tõepoolest hõlpsalt vaadelda verbe nagu *ver* (ka eesti keeles *nägema*), kus tõepoolest on tajutav tema kahetine tähendus: ühelt poolt “midagi oma vaateväljas omama” ja teisalt “märkama”, mis samas vastab duratiivse tähenduse inhoatiivsele aspektile. Verbide nagu näites (3) esinevad *hacerse la ilusión* või *pensar* puhul on aga infinitiivitasandil raske ette kujutada momentaanset tähendust. Ometi näib, et ka need sündmused lülituvad narratiivi sündmustejadasse ainult oma alguspunktiga samuti kui *ver*, mistõttu inhoatiivsuse näib siiski andvat *perfecto simple* vorm. Eestikeelses tekstis on samuti *nägid* tajutav selgelt momentaansena, mida võime seletada tema hübriidse iseloomuga, st käsitledes, et sel verbil ongi ka momentaanne tähendus. Kuid huvi pakuvad *kujutlesid* ja *arvasid*, sest hoolimata sellest, et siin on raske rääkida tegevuslaadi hübriidsusest, näib, et sündmuste jadas on tähistatud samuti ainult nende alguspunkt. Üksteisele järgnevateks sündmusteks on siin õieti

⁷ inhoatiivne – tegevuse algust väljendav (toim.)

nägid–hakkasid kujutlema–nägid–hakkasid arvama. Nii võib näitest (3) näha, et pigem mittepiiritletavaks seisundiverbiks klassifitseeritavate verbidega väljendatud sündmuse võib eesti keeles tõlgendada ka eelnevale perfektiivsele sündmusele järgnevana, sellest tulenevalt pigem perfektiivsena ja tegevuslaadilt momentaansena.

Võrdluseks eelnevatele näidetele on huvitav vaadelda selliseid juhtumeid nagu

(4)

Fue entonces cuando comprendieron cuánto debió haber sido de infeliz con aquel cuerpo descomunal, si hasta después de muerto le estorbaba. Lo **vieron** condenado en vida a pasar de medio lado por las puertas, [...].

Siis said nad aru, kui õnnetu võis ta olla oma ebahariliku kehaga, kui see isegi pärast surma talle tüliks oli. Nad **kujutlesid**, kuidas ta elu ajal oli määratud uksest käima küürutades, [...].

(5)

Más tarde, cuando le taparon la cara con un pañuelo para que no le molestara la luz, lo **vieron** tan muerto para siempre, tan indefenso, [...].

Pärast aga, kui nad olid rätikuga ta näo kinni katnud, et valgus teda ei tülitaks, **tundus** ta neile nii lootusetult surnud, nii kaitsetu, [...].

Hispaania keeles annab *perfecto simple* vorm situatsioonile *ver* näidetes (4) ja (5) selgelt momentaanse tähenduse, märkides ühtlasi ka selle ajalist järgnevust eelnevale perfektiivsele sündmusele (vastavalt *comprendieron* ja *taparon*). Näide (4) tähendab, et äkki mõistsid naised, kui õnnetu oli uppunu eluajal oma suure keha pärast olnud, misjärel nende kujutlusse hakkavad kerkima pildid sellest, kuidas too uuest läbi ei mahu jne. Näite (5) puhul mõistame, et teatud hetkel (mida tähistab *más tarde*), kui nad uppunu näo katavad, hakkab ta neile korraga tunduma kaitsetuna jne. Eestikeelses tõlkes on kasutatud näites (3) esinevate verbidega

kujutlema ja *arvama* sarnaseid tajuverbe⁸ *kujutlema* ja *tunduma*, kuid et siin puuduvad faktorid nagu näite (3) kausaalsed suhted, jääb nende täpne ajaline paigutus määramatuks. Näites (4) võib *kujutlesid* olla tajutav nii perfektiivsena ja eelnevale sündmusele *said nad aru* järgnevana (seejuures inhoatiivses tähenduses) samuti kui *nägime* näites (3), mis vastaks hispaaniakeelses tekstis väljendatule, kuid on võimalik ka imperfektiivne tõlgendus, kus sündmust *kujutlesid* tajutakse seestpoolt vaadelduna, vaatluspunktiga samaaegsena, kuigi vaatluspunktiks ei oleks siis eelnev perfektiivne sündmus, vaid selle suhtes juba ajas kaugemal paiknev kujuteldav implitsiitne punkt. Samuti ei ole näite (5) eestikeelse tõlke puhul võimalik öelda, kas hetkel, mida tähistab *pärast*, hakkab uppunu naistele *tunduma* kaitsetuna jne või tuleb sündmust *tunduma* käsitleda sel hetkel juba toimuvana, seestpoolt vaadelduna e imperfektiivsena.

Mis puutub piirivõimalusega duratiivsetesse verbidesse, siis nägime, et need võivad omandada mõlema aspekti. Seega ka ajatähenduselt võivad nad olla tõlgendatavad nii järgnevate kui samaaegsetena. Siin vaadeldavas novellis võib leida juhte, kus objekti kääne näitab üheselt sündmuse perfektiivsust ja ajalist järgnevust. Enamasti aga tuleb seda järeldada muu informatsiooni põhjal. Näites (6) on mõistetav, et *eligieron/valisid* on sündmuse *dolió / hakkas süda valutama* tagajärjeks, mistõttu peab ta olema ajalisel hilisem. Üksteisele järgnemisest järeldatakse omakorda ka eesti keeles hispaaniakeelsele vormile vastav perfektiivsus.

(6)

A última hora les dolió devolverlo huérfano a las aguas, y le **eligieron** un padre y una madre entre los mejores, [...].

Viimasel hetkel hakkas kõikidel süda valutama, et nad ta orvuna merre tagasi saadavad, ja nad **valisid** kõige paremate seast talle isa ja ema, [...].

⁸ Näib, et tüüpiliselt just tajuverbid võivad ka eesti keeles saada momentaanse tähenduse. Teist liiki verbide puhul on tõlkes selle tähenduse saavutamiseks lisatud mõni vastav element. Näiteks *A última hora les dolió devolverlo huérfano a las aguas, [...]*. – Viimasel hetkel *hakkas kõikidel süda valutama, [...]*.

Näites (7) seevastu saab *lähenes* hispaania keele *imperfecto* vormile vastava imperfektiivse tähenduse tänu sellele, et arusaadavalt peab see sündmus olema sündmusega *ver samaaegne* ega saa olla sellele järgnev.

(7)

Los primeros niños que vieron el promontorio oscuro y sigiloso que **se acercaba** por el mar, [...].

Lapsed, kes esimestena nägid tumedat vaikset küngast, mis rannale **lähenes**, [...].

Kokkuvõtteks võib öelda, et kui hispaania keeles järeldatakse narratiivi sündmuste omavahelised ajalised suhted eelkõige nende aspektist lähtudes, siis eesti keele puhul on sündmuste aspektiline iseloom ajasuhete tõlgendamisel vähem oluline. Kuigi verbi tegevuslaad loob eeldused teatud tõlgenduseks, jääb sündmuse piiritletus või mittepiiritletus sageli määramatuks. Näib, et eesti keeles järeldatakse ajasuhted pigem teist laadi informatsiooni abil (nagu kausaalsus) ning vastupidiselt hispaania keelele järeldub piiritletus või mittepiiritletus sageli just alles ajasuhetest lähtuvalt. Kuna hispaania keeles on aspekt eksplitsiitselt väljendatud, on ka ajasuhted mõnikord ühesemalt mõistetavamad kui eesti keeles. Siiski on tegemist narratiivi üldise ülesehituse mõistmise jaoks vähetähtsate ebatäpsustega. Ka hispaania keeles võivad *perfecto simple* ja *imperfecto* väljendada palju keerulisemaid ajasuhteid kui vastavalt järgnevust või samaaegsust eelneva perfektiivse sündmuse suhtes ning sageli jääb siingi sündmuste täpne ajaline paigutus määramatuks. Rohkem kui ajalise tähenduse poolest on sellised hispaania keelega võrreldes ebamäärased juhud, nagu nägime näidetes (4) ja (5), tõtt öelda olulised eestikeelse narratiivi primaarse ja sekundaarse tasandi väljendamise seisukohalt, nagu näeme artikli järgmises osas.

4. Narratiivi primaarse ja sekundaarse tasandi kujunemisest novellis *El ahogado más hermoso del mundo* ja selle eestikeelses tõlkes

Mis puutub narratiivi erinevate tasandite väljendamisse, siis paistab, et hispaania keel, mille grammatilised aspektivormid paigutavad sündmuse samaaegselt nii eksplitsiitselt primaarsele kui ka sekundaarsele tasandile, lubab mõnikord edasi anda peenemaid nüansse kui eesti keele väljendusvahenditega võimalik. Vaadelgem uuesti eespool esitatud näiteid. Näites (2) on sündmused kujutatud imperfektiivselt, mis annab neile narratiivis põhisündmuste tausta kirjeldava, s.o sekundaarse koha. Näite (3) puhul tõstavad hispaania keeles *perfecto simple* vormiga väljendatud ja eesti keeles ajalisest järgnevusest järeldatud perfektiivsus, momentaansus ja dünaamilisus samalaadsed mittepiiritletavad sündmused tausta kirjeldavate seisundite tasandilt narratiivi edasiviivate sündmuste jadasse. Näidete (4) ja (5) puhul annab hispaania keeles *perfecto simple* vorm samuti sündmusele *ver* dünaamilise tähenduse, paigutades selle primaarsele tasandile. Et aga eesti keeles on sündmuste *kujutlesid* ja *tundus* ajaline paigutus ja aspektuaalne iseloom üheselt tõlgendamatud, jääb ebamääraseks ka nende tajumine kas pigem teatud hetke staatilise kirjeldusena või üksteisele järgnevate narratiivi edasiviivate põhisündmustena. Selgemini tuleb selline eesti keele ebatäpsus võrreldes hispaania keelega esile näidete (8) ja (9) puhul.

(8) Mientras los hombres averiguaban si no faltaba alguien en los pueblos vecinos, las mujeres se quedaron cuidando al ahogado. Le **quitaron** el lodo con tapones de esparto, le **desenredaron** del cabello los abrojos submarinos y le **rasparon** la rémora con fierros de desescamar pescados. A medida que lo hacían, **notaron** que su vegetación era de océanos remotos [...]. **Notaron** también que [...].

Sellal kui mehed vaatasid, kas naaberkülast kedagi puudus ei ole, jäid naised uppunud kasima. Nad **pühkisid** espartotoppidega ta kehalt kõntsa, **harutasid** ta juustest lahti veealused penikeeled ja **kraapisid** rappimisraudadega ta küljest imikalu. Kui nad seda tegid, **märkasid**

nad, et taimestik ta küljes on pärit kaugetest ookeanidest[...]. Samuti **panid** nad **tähele**, et [...].

(9) Mientras **cosían** sentadas en círculo, contemplando el cadáver entre puntada y puntada, les **parecía** que el viento no había sido nunca tan tenaz ni el Caribe había estado nunca tan ansioso como aquella noche, y **suponían** que esos cambios tenían algo que ver con el muerto. **Pensaban** que si aquel hombre magnífico hubiera vivido en el pueblo, su casa habría tenido las puertas más anchas, [...]. **Pensaban** que habría tenido tanta autoridad que hubiera sacado los peces del mar con sólo llamarlos por sus nombres, [...]. Lo **compararon** en secreto con sus propios hombres, [...].

Sellal kui nad ringis õmblesid ja surnukeha iga nõelapiste järel piilusid, **tundus** neile, et tuul ei olnud ialgi olnud nii visa ja Kariibi meri nii ärev nagu sel õhtul, ja nad **oletasid**, et neil muutustel võis midagi olla tegemist surnuga. Nad **mõtlesid**, et kui see imetore mees oleks nende külas elanud, oleksid ta majal olnud kõige laiemad uksed, [...]. Nad **mõtlesid**, et tal oleks olnud nii palju väge, et kalu merest välja tuua, neid ainuüksi nimepidi kutsudes, [...]. Salamisid **võrdlesid** nad teda oma meestega [...].

Mõlemas näites väljendatakse esiletõstetud verbidega sündmusi, mis kõik on ajaliselt kaasatud ühe eelneva sündmuse piiridesse. Näites (8) kirjeldatakse detailsemalt esmalt mainitud sündmust *las mujeres se quedaron cuidando al ahogado / jäid naised uppunut kasima*, loetledes selle tegevuse üksikuid osi; näites (9) kirjeldatakse sündmusi, mis kõik leiavad aset samal ajal, kui naised õmblevad (*cosían/õmblesid*). Kummalgi juhul jääb näites esiletõstetud sündmuste omavaheline ajaline paigutus määramatuks: need võivad toimuda üksteisega samaaegselt või ka üksteisele järgnedes, kuigi mitte tingimata just sellises järjekorras. Niisiis on kummaski näites samad ajasuhted, sellistena tajutavad nii eesti kui hispaania keeles. Hispaania keeles kasutatud erinev grammatiline vorm annab aga kummalegi näitele erineva iseloomu. Näite (8) *perfecto simple* vormis väljendatud sündmusi tajutakse pigem eraldiseivate narratiivi erinevatel ajahetkedel aset leidvate sündmustena (kuigi teame, et nad võisid toimuda ka samaaegselt). Näites (9) kasutatud *imperfecto* käsitab kõiki antud sündmusi

samaaegsena ühe ja sama implitsiitse vaatluspunktiga, andes nii tekstilõigule staatilise kirjelduse iseloomu. *Imperfecto* otsekui peatab narratiivi ja selles vormis sündmused kirjeldavad ühtse blokina vaatepilti, mis avaneb ühel teatud narratiivi hetkel (kuigi bloki sees sündmused üksteisele järgnevad). Eesti keeles kahe näite selline erinevus nii selgelt esile ei tule. Vahest kõige huvitavam on aga näites (9) hispaania keeles kasutatud *compararon*. See *perfecto simple* vorm ei näita järgnevust eelmise *perfecto simple* suhtes, vaid seostub eelnevate *imperfecto* vormidega, lülitades samuti naiste mõtteid kirjeldavate sündmuste blokki ning suhestudes nendega ajalisel samamoodi kui *imperfecto* vormis sündmused (täpselt määramatu järjestus). Vormivaheldus ei ole siin niisiis ajasuhete teenistuses, vaid selle ülesandeks on tõsta sündmus *compararon* teiste seast esile narratiivi põhisündmuste tasandile. Eesti-keelses tõlkes läheb selline nüanss kahjuks kaduma.

KIRJANDUS

EKG II= Erelt, Mati et al. 1993. Eesti keele grammatika II. Süntaks. Lisa: kiri. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituut.

Fleischman, Suzanne 1985. Discourse functions of tense-aspect oppositions in narrative: toward a theory of grounding. – *Linguistics* 23, 851–882.

Havu, J. 1998. La constitución temporal del sintagma verbal en el español moderno. Saarijärvi: Academia Scientiarum Fennica.

Sandström, Görel 1993. *When*-clauses and the temporal interpretation of narrative discourse. Umeå: Umeå Universitets Tryckeri.

Näidete allikad

G. García Márquez “El ahogado más hermoso del mundo”. – *La increíble y triste historia de la cándida Eréndida y su abuela desalmada y otros relatos*. Madrid: Aguilar, 1995.

G. García Márquez “Maailma ilusaim uppunu”. – Kadunud aja meri. Tõlk. J. Talvet. Tallinn: Perioodika, 1980.

Morfoloogiavead Riia eesti kooli õpilaste eestikeelsetes kirjandites

Marjo Mela

Tallinna Pedagoogika Ülikool

1. Sissejuhatus

Riia eesti koolis õpivad peamiselt läti, harvem vene lapsed. Osal õpilastest on eesti taust, mis tähendab enamasti seda, et eesti koolis õppiva lapse üks vanavanemaist on eestlane. Need vanavanemad on tihtipeale lõunaeestikeelsed. Riia eesti koolis õpetatakse läti keeles. Eesti keel on selles koolis esimene võõrkeel. Eesti keele õpetamine algab *a*-st, *b*-st. Algfaasis on peatähelepanu pööratud suhtluskeele õpetamisele. Lapsed õpivadki küllalt kiiresti rääkima igapäevaasjadest. Kirjutamine on aga märgatavalt raskem ja selle selgekssaamine võtab aastaid. Õpilased kohanevad teatud määral eesti keele- ja kultuurikeskkonnaga, sest osa kooli personalist kõneleb eesti keelt ning Eestis püütakse pikemalt käia vähemalt kord aastas (Mela 2001: 160–161, Mela 2002: 112, 114, Mela 2003: 25–46).

2. Analüüsitav aineestik

Minu ettekande aineestik pärineb 7.–9. klassi õpilaste kirjanditest. Nende klasside õpilased on eesti keelt õppinud 7–9 aastat. Sellest hoolimata jääb eesti keel neile võõrkeeleks, sest õpilased ei saavuta kakskeelsuse taset. 2003. aasta sügisel loodi koolis 10. klass, mistõttu võib loota, et tulevikus õpilaste keeleoskus paraneb.

Riia eesti koolis õpetatakse eesti kirjakeelt. Võru murdekeelt kõnekeelena oskavate õpilaste meelest on kirjakeele grammatika raskem. Sellised õpilased kasutavad kirjakeele ja võrumurdelisi keelendeid läbisegi.

3. Astmevaheldusvead

Õpilaste kirjandite veaanalüüs näitab, et kirjas avalduvaid astmevaheldusvigu, s.o laadivaheldusvigu ja geminaatklusiilide vaheldusega seotud vigu on palju, sest astmevahelduse osatähtsus eesti vormimoodustuses ja sõnatuletuses on väga suur. Lähem vaatlus osutab, et astmevaheldusvigade hulgas domineerivad kirjas avalduvad geminaatklusiilide vaheldusega seotud vead mõlemas suunas, s.o tugeva või nõrga astme suunas, näiteks:

(1)

näärisokkud pro näärisokud, sokude[k]s pro sokkude[k]s

(2)

palkad pro palgad, pankis pro pangas, mulkikapsaid pro mulgikapsaid

(3)

hommikusöögi pro hommikusööki, piparkookid pro piparkoogid, kookid pro koogid

(4)

aitada pro aidata

Läti (ja vene) emakeelega õpilastel on raske tajuda vältevaheldusliku tugeva ja nõrga astme opositsiooni, ehkki seda võiks õpetamisel suurepäraselt toetada läti intonatsioonisüsteem. Nimelt vastab eesti keele teisele vältele läti veniv intonatsioon, kolmandale vältele aga langev ja/või tõusev intonatsioon. Praeguste arusaamade järgi mõjutab õpilaste emakeel oluliselt õpitava keele omandamist. Seda nähtust nimetatakse siirdemõjuks ehk transferiks. Astmevaheldusvigade puhul on see selgelt ja ühemõtteliselt täheldatav.

4. Käänamis- ja pööramisvead

Läti [normi]keele selge, suhteliselt eranditevaese vormimoodustuse taustal on eesti vormimoodustus läti õpilasele väga keeruline. Palju kõrvalekaldeid/vigu põhjustab grammatilise vormistiku moodustamisel asjaolu, et suurem osa eesti noomenite muudetüüpe rakendab vormimoodustusel rohkem kui üht tüvevarianti.

Näiteid:

(5)

vead noomeniparadigmades, kus vormistiku moodustamisel rakendatakse rohkem kui üht tüvevarianti, näiteks ÕS *uus-tüübi* käänamisel tuleb arvestada 4–5 erineva tüvevariandiga (*uus-*, *uue-*, *uute-*, *uu-*, *uusi-*): *uuedega* pro *uutega*

(6)

ke(ne)-deminutiivide käänamine: ei võeta arvesse, et obliikväänetes lisandub *-s-*: *väike* pro *väik(e)se*

(7)

vead verbiparadigmades, kus vormistiku moodustamisel rakendatakse rohkem kui üht tüvevarianti: *kaitse* pro *kaitsta*

(8)

kontraktaverbide pööramisel võib täheldada selget suundumust kasutada läbi kogu paradigma tugevaastmelisi verbitüvesid: *aitada* pro *aidata*, *lendada* pro *lennata*

(9)

astmevahelduslike verbide umbisikulise tegumoe vormid moodustatakse tugevaastmelistest tüvedest: *pidatakse* pro *peetakse* (*Jõulud pidatakse perekonna ringis*)

5. Kompareerimisvead

(10)

vead esinevad 2-silbiliste *a*-tüveliste adjektiivide kompareerimisel: *halvam* pro *halvem*

6. Lõunaeestipärasused Riia eesti kooli õpilaste kirjandites

Nagu juba öeldud, on osal Riia eesti kooli õpilastel eesti taust, mis tähendab enamasti seda, et eesti koolis õppiva lapse üks vanavane- maist on eestlane, kes lapselapsega räägib lõunaeestilist murde- keelt. Vähesel määral on markantseid lõunaeesti mõjusid võimalik täheldada õpilaste kirjatöodes, muuhulgas näiteks:

(11)

i-tunnuselisi imperfektivorme: *kes kõige [lähemal] sõidi pro sõitis*

(12)

muid lõunaeestipärasusi: *jõulukuus pro jõulukuusk*

Allikad

Riia eesti kooli õpilaste kirjutised

KIRJANDUS

Mela, Marjo 2003. *Latvialaisten lasten ongelmat viron kielen oppimisessa. Virsu. Viro ja suomi: kohdekielel kontrastissa. Lähi-vertailuja* 13. Joensuu, 45–49.

Mela, Marjo 2001. *Latvian virolaiset: historia, kieli ja kulttuuri. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki. Monograafia. Akadeemiline väitekiri.*

Mela, Marjo 2002. *Läti koolilaste interferentsist eesti keele õppimisel. Emakeel ja teised keeled III. Tartu ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õpetooli toimetised I, 111–116.*

Sünonüümidest tõlkesõnaraamatus

Oksana Palikova

Tartu Ülikool

Sünonüümid probleem kakskeelses sõnaraamatus on küllaltki mitmetahuline. Esmase tähtsusega on sünonüümsete tõlkeekvivalentide küsimus. Kõik, kes kasutavad sõnaraamatuid teksti tõlkimisel võõrkeelde, on kokku puutunud järgmise situatsiooniga: märksõnale on toodud rida ekvivalentseid vasteid (sageli kasutusnäidetest) ilma küllaldaste selgitusteta. Seega peab kasutaja ise valima antud kontekstile sobiva variandi. Toome lihtsa näite "Eesti-vene sõnaraamatust" (Tln., 1997, I kd)¹:

(1)

aisakell колоко́льчик, бубене́ц, бубе́нчик; ~ade helin звон колокольчиков (EV I: 163)²

Sellised sõnaartiklid võivad vasteotsija viia segadusse n-õ mõlemas suunas.

1. Eestlane võib teha järelduse, et need sõna *aisakell* vasted on täpsed sünonüümid, seega nende vahel ei ole olulisi erinevusi. Kuid tegelikult nad ei ole sünonüümid (*aisakell* on vene keeles *колокольчик*, *kuljus* – *бубенец*, *бубенчик*). Nii võib tõlkimisel vene keelde teha vea. 2. Vene lugeja võib järeldada, et eesti keeles on kahe erineva eseme jaoks kasutusel üks sõna – ka siit järgneb tõlkeviga.

Kerkib küsimus, kas on võimalik esitada sõnaartikkel nii, et kasutaja saaks täieliku informatsiooni, mis ei tekitaks segadust. Üldiselt on teada, et ühele märksõnale vastab harva ainult üks teise keele sõna. Sageli on vastupidi: vaste tähendus katab märksõna tähendust ainult osaliselt.

¹ Sõnaraamatuid tsiteerides jätan välja grammatilise iseloomustuse, kasutusnäidete suurema osa ning homonüümsed tähendused.

² Vt: **kuljus** бубене́ц, бубе́нчик, колоко́льчик; (lasteorkestris) бубенцы́; ~te helin звон бубенцов в колокольчиков (EV II: 576).

Oma artiklis püüan näidata, kuidas võiks välja näha kakskeelse sõnaraamatu optimaalne sõnartikkel sünonüümsete märksõnade puhul. Selleks võtsin vene denotatiivsete sünonüümide rea *ботинки – башмаки*.³ “Vene-eesti sõnaraamatust” leiame järgmise informatsiooni (VE-2000):

(2)

башмак I tuhvel; *van. king* (VE I: 157)

ботинок poolsaabas; лыжные ~ки suusasaapad (VE I: 186)

Siin tuleks esiteks küsida, miks vene sünonüümid *ботинок* ja *башмак* ei ristu tõlkesõnaraamatus ja teiseks, kas tõesti sõna *башмак* võib eesti keelde tõlgituna olla *tuhvel*, jne. Selleks, et leida vastust neile ja teistele küsimustele, pöördume vastavate keelte **sünonüümide ja seletussõnaraamatute** poole. “Vene sünonüümide sõnaraamatus” erinevad sõnad *ботинки* ja *башмаки* kasutussageduse poolest: “Sõna *башмаки* on kaasaegses keeles kasutusel harva, 19. sajandil ja 20. sajandi alguses oli ta domineeriv.” (ССРЯ I: 87)

Tänapäevaste vene seletussõnaraamatute⁴ järgi on sõnal *башмаки* kaks tähendust (1) ’madalad, kinnised tänavajalatsid’; 2) kõnekeeles ‘robustsed, rasked, ebamugavad jalatsid’):

(3)

1. Низкая, закрытая обувь для улицы – ботинки или полуботинки.

2. *разг.* Грубая, тяжелая, неудобная обувь.

Ajalooliselt ei olnud sellel sõnal tähendust ‘rasked jalanõud’, vaid ta oli samaväärne tänapäeval kasutatava sõnaga *туфли* (eesti keeles *kingad*), mistõttu oli võimalik sõnaühend *бальные башмаки* ‘ballikingad’.

³ Vt: *ботинки, башмаки, чёботы (разг.)* — (ССРЯ I: 87–88) sünonüümide rida.

⁴ БАС 1991 I: 376; Т. Ф. Ефремова. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: «Русский язык», 2000. (Web-version vt gramota.ru)

Ent sellest informatsioonist ei piisa, et leida vastust eespool esitatud küsimustele. Selleks, et määrata nende denotatiivne kuuluvus, oleks esiteks vaja laiendada lekseemide ringi ja vaadelda neid sõnu kogu käsitletava semantilise rühma taustal. Teiseks on vaja teha sama ka eesti keele seisukohalt: võrrelda eesti ja vene sõnade semantikat ning leida täpsed ekvivalendid.

Seletussõnaraamatute definitsioonid lubavad leida antud rühma lekseemide semantikas diferentsiaalsed semantilised tunnused, mille põhjal saab võrrelda eesti ja vene sõnade tähenduse mahtu. Ühelt poolt sõnade *king*, *poolsaabas*, *saabas*, *tuhvel* jne ja teiselt poolt *башмаки*, *ботинки*, *полуботинки*, *сапоги*, *туфли* jne seletuste analüüs⁵ annab võimaluse fikseerida, moodustada diferentsiaaltunnuste nimistu.

1. Ühine ja seetõttu oluline semantiline tunnus eesti ja vene sõnade jaoks on 'jalatsi kõrgus pahkluu suhtes'.

Selle tunnuse alusel vastanduvad eesti keeles sõnad *king* (pahklust allapoole⁶) ja *saabas* (pahklust ülespoole). Vene keeles vastanduvad sõnad *туфли* (pahklust alla-poole) ja *сапоги* (pahklust ülespoole). Vahepeale jäävad *ботинки* ja *башмаки*, mis katavad pahklud, kuid ei kuulu kõrgete jalanõude hulka, sest neil ei ole pikki sääri.⁷ Eesti keeles on sõnadele *ботинки* ja *башмаки* oma tähenduselt kõige lähemal sõna *poolsaabas*, mis märgib *lühema sääreosaga saabast* (EKSS IV, 3: 456), kuid tänapäeval pole see sõna laialt kasutusel.

2. Tunnus 'paelte / kinnise olemasolu' on oluline vene keeles, kuid eesti keeles ei eristata denotaate selle tunnuse järgi.

Paeltega (harvemini mõne teise kinnisega) on *ботинки*, *башмаки*. Kinniseta *сапоги* ning sõna *туфли* puhul ei ole see tunnus relevantne. Sellepärast nimetatakse pika sääreosa ja paelkinnisega

⁵ Arvesse on võetud järgmiste sõnaraamatute seletused: EKSS; VESS; МАС; БАС; СРЯ; SS; ССРЯ.

⁶ Vt: *king* — ... ei ulatu pahklust kõrgemale (EKSS II, 2: 281).

⁷ Vt: *ботинки* — *разновидность невысокой, не имеющей голенищ ... обуви* (БАС I: 592).

jalatseid vene keeles *высокие ботинки* (mitte *сапоги*), paelkinniseta ja mitte liiga kõrge sääreosaga jalatsid on aga *полусапожки*. Seega eesti sõnadele *saabas*, *poolsaabas* vastavad neli vene sõna: *ботинки*, *башмаки*, *полусапожки*, *сапоги*.

3. Tunnus 'tubased või tänavajalatsid' üldiselt ühtib mõlemas keeles.

Kuid sõnad *башмаки*, *ботинки* märgivad tänavajalatseid (vrd eespool esitatud ekslikku tõlget *башмак – tuhvel*).

Järgmised tunnused on fakultatiivsed ja iseloomustavad vaid mõnda vaadeldava rühma sõna.

4. Üks tunnustest on näiteks 'kerged / rasked jalatsid'.

Sõna *башмаки* märgib pigem raskeid, sõna *ботинки* jaoks ei ole see oluline.

Selline analüüs võimaldab välja tuua sõnarühma denotatiivse tähenduse. Kuna vastete tähenduste maht ristub, kuid ei kattu täielikult, on sõnaartiklis vajalik kas või osaline tähenduste eristus, mis võimaldaks esitada sõnu kui eri denotaatide märke:

- 1) eestlase jaoks on oluline osutada tunnusele 'paelte olemasolu';
- 2) venelase jaoks tuleks märkida, et eesti keeles selle tundemärgi järgi jalanõusid ei eristata ning et eesti ekvivalent hõlmab mitme vene lekseemi tähendust.

Peale **denotatiivse** ehk absoluutse väärtuse võib rääkida sõna tähenduse **suhtelisest** ja **seoselisest** väärtusest (Valerij Morkovkini terminid).

Suhteline väärtus (st sõna stiilikuuluvus, motivatsioon, kasutussagedus, sünonüümseosed jne) on samuti oluline sõna tähenduse representatsiooniks. Näiteks erinevad sünonüümid *ботинки* ja *башмаки* eristuvad eelkõige nende parameetrite järgi: *ботинки* on enamkasutatav ja stiililt neutraalne sõna, *башмаки* on aga tänapäevases keelepruugis pigem kõnekeelne, lisatähendusega 'robustsed, rasked jalatsid'. Eesti keeles esineb sõna *poolsaapad* harve mini. Sõnaartiklis võiks seda esitada järgmiselt⁸:

⁸ Vt eesti keeles — *käimad*.

(4)

VE **башмаки** – 1. (*paeltega, paksu tallaga, lühema säärega*) **saapad, poolsaapad** (*менее употр., снец.*) // van. **kingad**; 2. разг. (*грубая, неудобная обувь*) **rasked jalatsid** v **saapad**.

Oluline on näidata ka sõna n-ö seoselist väärtust. Teisiti öeldes peab sõnaraamat tingimata kajastama sõna seostumist teiste sõnadega. Kõiki võimalikke sõnaühendeid ei ole muidugi vaja ega pole võimalikki loetleda. Sõna-sõnalt tõlgitavaid sõnaühendeid võib sõnaraamatu kasutaja moodustada iseseisvalt. Sageli eraldatakse sellistele seostele põhjendamatult palju ruumi:

(5)

king <...> kõrge kontsaga ~ad туфли на высоком каблуке v высоких каблуках; madala kontsaga ~ad туфли на низком каблуке v низких каблуках; tikkkontsaga ~ad туфли на шпильках; paksu tallaga ~ad толстоподшвенные туфли, туфли на толстой подошве <...> etc. (EV II: 269–270)

Sõnaartiklis peavad olema välja toodud need juhtumid, mis võivad viia eksiteele, nagu näiteks erinevused **rektsioonis**. Ruumi kokkuvõttes huvides piisaks võib-olla konstruktsiooni tõlkest:

(6)

kingad ... kontsaga, tallaga – туфли на ... каблуке, подошве

Sama võib öelda **atributiivse** seose kohta – pole mõtet pakkuda sõnaühendeid, mis on näiteks tõlgitavad sõna-sõnalt ja regulaarselt:

(7)

king <...> lastekingad детские туфли; meestekingad мужские туфли; naistekingad дамские туфли; <...> suvekingad летние туфли etc.

Ent kui otsene tõlge pole võimalik ega samatähenduslik, peab sõnaraamat sellele osutama. Eesti keeles muutub leksikaalsete seoste probleem sageli liitsõna küsimuseks. Vene keelde tõlgitakse eesti liitsõnad sageli sõnaühendina. Selles küsimuses osutab suurt

abi EKSS, kus märksõnale lisatakse liitsõnade nimekiri. Leksikaalseoste iseärasusi näidatakse eksemplifikatsiooni ehk kasutusnäidete abil.

(8)

poolsaapad – ... ◊ спец. *turva* ~ad *защитные ботинки ботинки* – ... ◊ *высокие* ~ки **saapad** (*paelttega*); спец. *защитные* ~и *turva* (*pool*)**saapad**; *горные, лыжные, слаломные, футбольные* ~ки *mäe*~, *suusa*~, *slaalomi*~, *jalgpallisaapad*

Kokkuvõtvalt võiks sõnaartiklid sõnade *saapad*, *poolsaapad*, *башмаки*, *ботинки* puhul välja näha järgmiselt (üldistatud on eespool esitatud informatsioon):

(9)

saapad (*обувь на каблукe с голенищем выше щиколотки*) • *ilma paelteta*: **сапоги** (*kõrgema säärega*), **полусапожки** (*lühema säärega*); • *paelttega, lühema säärega*: **ботинки**, *kõnek. башмаки* (*paksu tallaga*) ◊ *mäe*~, *suusa*~, *slaalomisaapad* *горные, лыжные, слаломные ботинки*; *jalgpallisaapad* *бутсы, футбольные ботинки*; *sukksaapad* *сапоги-чулки, спец. turva* ~ad *защитные сапоги, ботинки, töösaapad* *рабочие сапоги, ботинки*

poolsaapad (*обувь на каблукe высотой по щиколотку*) **ботинки** (*paelttega*), *kõnek. башмаки* (*paelttega, paksu tallaga*), **полусапожки** (*ilma paelteta*) ◊ *спец. turva* ~ad *защитные ботинки*

ботинки (*lühema säärega, paelttega*) **saapad**, реже, спец. **Poolsaapad** ◊ *высокие* ~ки **saapad** (*paelttega*); спец. *защитные* ~и *turva* (*pool*)**saapad**; *горные, лыжные, слаломные, футбольные* ~ки *mäe*~, *suusa*~, *slaalomi*~, *jalgpallisaapad*

башмаки 1. (*lühema säärega, paelttega, paksu tallaga*) **saapad**, реже, спец. **poolsaapad** // *van. kingad*; 2. *kõnek.* (*грубая, неудобная обувь*) **rasked jalatsid** v **saapad** ◊ *деревянные* ~ки *puu*kingad, *устар. бальные* ~ки, *balli*-, *peokingad*

Kommentaaride keel eesti või vene sõnaartiklites on valitud sõltuvalt mõlema keele kasutajate huvidest. Märksõna järel on lühike

sõna tähenduse seletus. Seejärel – et näidata vastete erinevust – tuleb ekvivalent, millele on lisatud seletus algkeeles. Selline (kakskeelne) kommenteerimine peaks vastama sõnaraamatu kasutaja huvidele mõlemas suunas. Rombiga on eraldatud kasutusnäidete ala, kus on välja toodud need sõnühendid, mida ei saa tõlkida otse, sõna-sõnalt või neid on võimalik mitmel viisil tõlkida.

Seega oli käsitluse aluseks seisukoht, et ükskõik missugused kaks sõna (sealhulgas ka sünonüümid) erinevad harilikult vähemalt ühes tähenduse kolmest osast: kas denotatiivses, suhtelises või seoselises (loomulikult võivad need komponendid moodustada erinevaid kombinatsioone). Nendega arvestamine tõlkesõnaraamatus esiteks organiseerib sõnaraamatu autori tööd, teiseks aitab vältida paljusid ebatäpsusi, kolmandaks võimaldab koostada sellise sõnartikli, mis rahuldab kasutajat n-ö mõlemas suunas, samuti ka aktiivset ja passiivset kasutajat.

Sõnaraamatud

EKSS = Eesti kirjakeele seletussõnaraamat. Tallinn, 1988–.

EV = Eesti-vene sõnaraamat. Tallinn, 1997–. 1.–3. kd.

SS = Asta Õim. Sünonüümisõnastik. Tallinn, 1991.

VE = Vene-eesti sõnaraamat. Tallinn, 2000. 1.–2. kd.

VESS = Vene-eesti seletav sõnaraamat. Tallinn, 2001.

БАС = Словарь современного русского литературного языка. М., 1991–.

МАС = Словарь русского языка. М., 1981–1984. 1.–4. тт.

СРЯ = Словарь русского языка, составленный Вторым отделением Академии наук. 1891–1916.

ССРЯ = Словарь синонимов русского языка. Под ред. А. П. Евгеньевой. 1.–2. тт. М., 2001.

Oskussõnavara kujundamine – metoodilisi nõuandeid ja praktilisi lahendusi

Eve Raeste
Tartu Ülikool

Oskussõnavara kujundamisel tähtsustub sõna kui mõiste avaldusvorm. Seega ühendub mis tahes erialaaines mõistete kujundamine õppija sõnavara rikastamisega.

Kuna suure osa oma ajast töötab õppija õppekirjandusega, on teadmiste omandamise tulemuslikkuse üheks eelduseks loetu mõistmine. Et õppija saaks võimalikult täielikumalt aru õppeteksti objektiivselt sisust, on ülioluline õppeteksti täpsus (pean silmas eeskätt mõistete täpsust), kuivõrd mõiste oma tähendus- ja tähistusküljega muutub õpitavaks keelendiks. Loomulikult tuleb õppeteksti valikul arvestada õppija keeleoskustaset ning konkreetset õpieesmärki.

Erialase eesti kui teise keele ja/või võõrkeele õpetamise praktikas täheldame oskussõnade väärast kasutamist või nende seletamist trafaretsete väljenditega. Nii näiteks aetakse segi *toode* ja *tooraine*, *tööstusala* ja *tööstusharu*, *ettevõtte koostöö* ja *ettevõtte spetsialiseerumine* vms.

Niipea, kui tekib vajadus teadmisi edastada, tekib tarve keelendite selguse, süsteemsuse ja struktuurilihtsuse järele. Asjatundmatus nomenklatuuri kui objektide süsteemi ja terminoloogia kui sõnade süsteemi vahekorra käsituses on asetanud need mõisted ühele semiootilisele tasandile.

Samas võime sedastada, et aastakümnetepikkune terminikorrastus ja kaks- ning mitmekeelsed oskussõnastikud on oluliselt leevendanud olukorda sõnavara teadlikul kujundamisel, rikastamisel, samuti ka õpetamisel. Mida kätkeb endas mõiste **oskuskeel**? Siinkohal vaatleksime meditsiinilase eesti keele õpetamisel kasutatavaid õppetekste (näited 1 ja 2):

(1) Üldkeel:

Kõige sagedamini tekivad pärast infarkti põdemist erinevad rütmihäireid. Haige tunneb südamepekslemist. Mõnikord jätab süda ka lööke vahele. Erinevalt tervest inimesest, kes talub neid kõikumisi peaaegu märkamatu, on iga pisutki kiirem südamelöök südamehaige jaoks üsnagi ohtlik. Haige tunneb valu rinnus, peapööritust ja iiveldust. Sageli tal matab hinge ja ta ahmib õhku.

(2) Oskuskeel:

Kõige sagedasemad müokardiinfarkti komplikatsioonid on arütmia, millest enimlevinud on ekstrasüstolid. Terve inimene ei pööra neile tavaliselt tähelepanu. Ekstrasüstolitest raskem rütmihäire on tahhükardia. Mõnikord täheldatakse ka bradükardiat. Tahhükardia sümptomiteks on stenokardiline valu, õhupuudus, peapööritus ning iiveldus.

Tegemist on kahe näitega, millest esimene mahub mõiste alla **üldkeel** ja teine **oskuskeel**. Taolise liigitamise aluseks on sõnade kvantitatiivsed karakteristikud (nt sõna esinemissagedus), mida uurib ja analüüsib sõnavarastatistika. Lisaks Juhan Tuldava uurimustele on nüüdseks ilmunud arvukalt uusi uurimusi, millest on palju abi eesti keele, sh oskuskeele õpetamisel. Alljärgnevalt täpsustagem mõistete **üldkeel** ja **oskuskeel** sisu.

Oskuskeel on teaduse, tehnika ja muude erialade keeletarvitus vastandina kirjakeele (*kogu rahvusele kuuluvat, teadlikult ja sihipäraselt väljaarendatud ning korraldatud keelekuju*) üldisemale keeletarvitusele ehk üldkeelele. Oskuskeel kasutab suurt osa kirjakeele üldsõnavara. Erinevus ilmneb nimisõnade kui nimetusüksuste puhul, millest suur hulk erineb oma kujult üldkeeles tavalistest sõnadest (Kull 2000: 141; Mereste 2000; Erelt 1982). Oskuskeele väiksemaks üksuseks on termin. Mingi kindla eriala terminid moodustavad selle eriala oskussõnavara. Niisiis on oskussõnavara erinevalt üldsõnavarast mõistetav keele kitsale kasutajakonnale. Samas on oskussõnadele omane stiililine neutraalsus. Neil on suurem täpsusaste ja nad on rohkem korraldatud ja reguleeritud. Küll aga on nende kujunemine olnud valulikum erinevalt üldsõnavara kujunemisest. Sageli on oskussõnad pikad ja kohmakad,

vrđ: põlevkivituhktäidisbetoonsuurehitisplokk, laiekraanivärvi-komöödiafilm (näited pärinevad Uno Merestelt). Mõnikord ei õnnestugi sobivat vastet leida ja seda põhjusel, et eesti keel ei suuda hõlmata mõiste tähendusruumi kogu mahus. On ju oskussõna leksikaalse ja grammatilise üksusena ka tunnetusvahend.

Oskussõnavara muutub pidevalt. Kui üldkeele arendamine tähendab tema väljendusvõime suurendamist, siis oskuskeelte suhtes tähendab see aina uute, üksteisest kitsamalt piiritletud ja täpsemalt eristavate mõistete loomist ning neile sobivate terminite kinnistamist.

1. Milliseid eelteadmisi oskussõnavara õpetamine eeldab?

Oskuskeele õpetamine eeldab õppija baasoskuste ja tunnetuslike oskuste (vt joonis 1) küllaltki kõrget taset, mis võimaldab sujuvalt üle minna sotsiaalsete õpioskuste arendamisele.

Joonis1. Õpioskused

Baasoskused	<i>lugemine, kirjutamine, kõnelemine, kuulamine, arvutamine, vaatlusoskused, sõnastiku, õpiku, arvuti kasutamise oskus, probleemide lahendamise oskused</i>
Tunnetuslikud õpioskused	<i>eesmärk: tähelepanu, mälu, mõtlemise, fantaasia, loovuse arendamine (oskus kokkuvõtet teha, üldistada, otsesest kõnet kaudseks muuta, reageerida õpitava aine sisule)</i>
Sotsiaalsed õpioskused	<i>koostööoskused, mis kujunevad paaris- ja rühmatöös ning projektülesandeid täites. Loovad motivatsiooni ja korrigeerivad üleindividualiseeritud õppimisharjumusi.</i>

Oskuskeele õpetamist on soovitav alustada kesktasemelt. Et eesti keele õpetamise tase on koolides erinev, tuleks õppija keeleoskustase(t) eelnevalt mõõta. Sõnavara õpetamisel peaks sellele eelnev test kontrollima sõnavara tundmist ja selle rakendamisoskust.

Alljärgnev test (osadega A-D) on üks võimalikest sõnavaratesti variantidest, mis koosneb neljast osast.

Kontrollitakse nii grammatikaoskust, sõnakasutusoskust kui ka teadmisi erialavallast.

Test

A. Valige sobiv vastuse variant, mis kirjutage lünka.

1. Tänapäeval peab noor ... erinevaid võõrkeeli.	A. tundma B. aru saama C. valdama
2. Teda ... heaks spetsialistiks.	A. arvatakse B. mõeldakse C. peetakse
3. Inimesed haigestuvad nakkushaigustesse ...	A. õhu teel B. õhu kaudu C. läbi õhu
4. Loodame, et haige saab peagi ...	A. terviseks B. tervislikuks C. terve(ma)ks
5. Huvi meie ...	A. toodetele B. toodete vastu C. toodetest
6. Eesti on rikas ...	A. metsa poolest B. metsaga C. metsalt

B. Moodustage antud sõnadega sõnaühendeid.

tulus _____	A. huvi
ebatervislik _____	B. palk
tehnoloogiline _____	C. harjumus
elav _____	D. teeninduse tase
kasin _____	E. projekt
rahuldav _____	F. uuendus

kandma	A. nõuandeid
sõlmima	B. sidemeid
lähetama	C. dokumente
looma	D. tehingut
arvestama	E. kahju

C. Sobitage definitsioonid terminitega. Terminid nummerdage.

_____	Koht, kus saavad kokku ostjad ja müüjad.
_____	Teises riigis toodetud kaupade sissevedu.
_____	Firma, kes dikteerib turul hinna.
_____	Firmade võistlus ostjate pärast.
_____	Mis tahes vara, mis kuulub teisele inimesele.
_____	Riiklike ettevõtete müük eraisikule.
_____	Situatsioon, kus ostjad on valmis ostma rohkem kaupu, kui neid toodetakse.

- 1) monopolist, 2) defitsiit, 3) turg, 4) eraomand, 5) privatiseerimine, 6) konkurents, 7) import

D. Millega nad tegelevad?

tolliamet –	1. vaatab läbi firmade protestid kahjunõuete osas
arbitraaž –	2. pakub teenuseid firma toodete tutvustamiseks
reklaamiagentuur–	3. kontrollib dokumentide vormistamise õigust veoste transportimisel üle piiri
kaubanduskoda –	4. soodustab rahvusvaheliste kaubandussidemete arengut

- Te avasite kaupluse ja sõlmisite köögiviljaga varustamise lepingu majandiga, kes köögivilja kasvatab. Selles tehingus te olete _____
 - jaeostja
 - jaemüüja
 - hulgiostja
 - hulgimüüja

Test sooritatakse nii kursuse alguses kui ka kursuse lõppedes. Loomulikult need teineteist ei dubleeri. Dubleeritakse vaid ülesannete tüüpe.

Õppija teadlikkuse printsiibi funktsionaalne aspekt tähtsustab oskussõna kui mõiste materiaalse kandja ja uute teadmiste kogumise vahendi. Õppija seisukohalt peab kujundatav oskussõnavara katma tema kõnevajadused erialavaldkonnas. See aga seab kõrgendatud nõudmised keeleõpetajale, kes lisaks oma põhi-funktsioonile õpetada keelt peab oskama õppijat õpetada ka erialaselt mõtlema.

Oskussõnavara kujundamisel toetutakse õppija põhisõnavarale. Seejuures on oluline veenduda, et õppijal on nähtusest või objektist kujutus ja seosed emakeeles olemas. Vastava kujutluse ja seoste puudumisel tuleb need luua. Oskussõnavara omandamine on seda tulemuslikum, mida selgemad on selle kujundamise **metoodilised eesmärgid**.

2. Kuidas sõnavara õpetada?

Et sõna on tekstiühik, siis toimub sõnavara õpetamine teksti-põhiselt. Seejuures on teksti valikukriteeriumideks

- teksti informatiivsus
- teksti vastavus õppija kõnevajadustele
- tekstis sisalduva info väärtuslikkus õppija tunnetuslike vajaduste rahuldamise ja arendamise seisukohalt
- teksti jõukohasus õppijale nii oma loogikalt kui ka keelelt
- õpitavate vormide ja leksikaal-grammatiliste struktuuride esinatus/rohkus tekstis

3. Millised on sõnade valikukriteeriumid ja esitusprintsiibid?

- Sõnu siduv teema
- Sõna aktuaalsus, sh kuuluvus aktiivsesse sõnavarasse

- Süsteemsus sõnade rühmitamisel
- Sõnavara esitamisel liigutakse eriala üldisemalt oskussõnavaralt kitsamate valdkondade oskussõnavara juurde

Mis puutub võõrkeele valdamiseks õpetatavate sõnade hulka, siis heitkem pilk statistikasse. Igapäevasisituatsioonis toimetulekuks piisaks 500–800 sõnast. Umbes 2500 sõna vajaksime selleks, et aru saada 80–85% tekstist, s.o mitteteaduslikust ja mittekirjanduslikust tekstist. 2000 sõna ulatuses üldsõnavarasse kuuluvat tugisõnavara lisab veel 10% teksti mõistmist. Iga tuhande lisasõnaga mõistame veel 2% teksti. Gümnaasiumis õpitakse aastas 500–700 emakeelset sõna, seega 3 sõna päevas. Niisiis kuulub õpilastel koolis põhi- ja tugisõnavara omandamisele ligikaudu 6 aastat, mille jooksul omandatakse ühtekokku 4500 sõna (Kleinscroth 2002). Ülikoolis oskussõnavara õpetama asudes, näiteks majandusalase suhtlusoskuse arendamisel eesti keeles vene keele baasil, lähtun orienteeruvast numbrist 300. Kui semestris on 16 õppenädalat $a' - 4t/n = 64t +$ iseseisev töö, siis sellise mahu juures omandatakse keskmiselt 6–10 sõna tunni, s.o 2 x 45 min jooksul, ühtekokku 200–250 sõna semestris. Iseseisvalt omandatakse kodulektüüriks valmis tudes veel 80–100 sõna (maht: 40–50 lk, 2 sõna leheküljelt) – ühtekokku 300 sõna, mis on hea tulemus.

Sõnavara õpetama asudes tuleb lähtuda sihtrühma lõppesmärgist – oskusest kuulata erialaloenguid ja kuuldust aru saada, samuti ka vestelda erialateemal. Seega tuleb õpetajal hoolikalt läbi mõelda, milliseid sõnu valida ja kuidas neid õpetada, et tundi ja ka õppija mälu ökonoomselt kasutada. Sõnavara õpetamisel-õppimisel oleks selle omandamise tulemuslikkuse seisukohalt kasulik silmas pidada alljärgnevat:

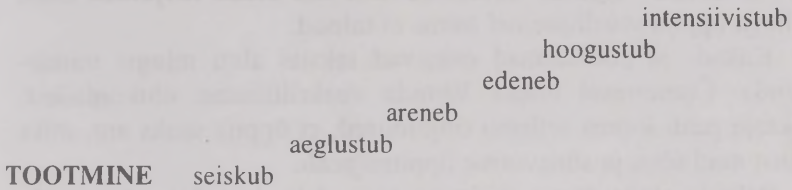
- Sõnade asemel eelistada õpetada – lasta õppida keelelisi ühendeid ja terviklikke struktuure. Üksiksõnad raiskavad meie lühiajalise mälu mahtu.
- Me omandame kõige paremini sisuliselt seotud sõnaühendeid.
- Üksikud sõnad tuleb seaduspärasuste järgi korrastada ja struktureerida.

- Õppija ise oskab luua enda jaoks parima struktuuri või järjekorra (valdkondade järgi, tegevusahelate v toimingute kaudu). Tähtsamateks töövormideks looval kordamisel on

Süsteematiseerimine	struktureerimine
Grupeerimine	kataloogiseerimine
skeemide koostamine	hierarhia koostamine

Toome siinkohal näiteid sõnavara õpetamise võimalustest (näited 3–5).

- (3)
Astanguline sõnade esitus



- (4)
Hierarhiline struktuur, kus iga liik võib omakorda alajaguneda

KAUBAD

[Empty box for hierarchical structure]				
esmatarbe-kaubad	garderoobi-kaubad	püsi-kaubad	pudu-kaubad	toidu-kaubad

- (5)
Mingi skeem (küsimus-vastus)

4. Mis võib sõnavara õpetamisel saada komistuskiviks?

Komistuskiviks võib saada olukord, kus õppija tunneb emakeeles nähtuse või objekti olemust, kuid tema oskussõnavaras vastav keelend ehk sõnaline kate puudub. Nii omistabki ta oskussõnale teise, sageli sarnase tähenduse. See eksitab teda ka võõrkeele õppimisel.

Näiteks *toode* ja *tootmine*; *kaubaliigi* asemel kasutatakse *kaubatiüüpi*; *elatusasteme* asemel *elutaset*; või siis terminit *raha-voog* tõlgendatakse kui *suurt rahamassi* jne. Kõik see viitab lünkadele üldsõnavara tundmises.

Tõhusat abi pakuvad siinkohal sõnavara kontrolltööd mõistete tähenduse selgitamiseks asendussõnade, fraaside, sünonüümide või antonüümide, konteksti või emakeelse vaste kaudu. Need aitavad hinnata oskussõnavara omandamise tulemuslikkust. Samas võiks korrata kursuse alguses läbiviidud testi just nende harjutuste osas, millega õppija starditasemel toime ei tulnud.

Käänd- ja pöördõnad esinevad tekstis alati mingis muutevormis. Õpetamisel tuleks lähtuda veakriitilistest olukordadest. Õpetaja peab looma sellised tingimused, et õppija saaks aru, miks ta just neid sõnu ja sõnavorme õppima peab.

Paljude alade areng on kaasa toonud keele mõistesüsteemide täpsustumise ja teisenemise, seega terminileksika uuenemise. Keeleline väljendus on muutunud intellektuaalsemaks. Eeldatakse süsteemsemat terminoloogiat. Nii ei saa ka oskussõnade õppimine-õpetamine olla formaalne. See on arukalt kavandatud tegevus, kus suurem tulemuslikkus saavutatakse nn ahhaa-efekti või elamuse kaudu. Sõnade õiged süstematiseerimis- ja meenutusmehhanismid võivad meeldivalt üllatada nii õppijat ennast kui ka õpetajat. Sõnu lisandub kõikidel töötappidel. Sõnad omandatakse raskusteta, kui need paiknevad kindlas struktuuris, mille loob õppija ise teda toetavate õpetamismeetodite kaudu.

KIRJANDUS

Erelt, Tiiu 1982. Eesti oskuskeel. Tallinn: Valgus.

Kerge, Krista 2003. Terminid leksikaalse ja grammatilise keelendina.
<http://www.eter.ee/t-kristakerge.html>

Kleinschroth, Robert 2002. Keelte õppimine. Kirjastus ERSEN, 45–81.

Kull, Rein 2000. Kirjakeel, oskuskeel ja üldkeel. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 53–162.

Mereste, Uno 2000. Oskuskeel ja seaduste keeleline rüü. Artikleid ja uurimusi. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 57–286.

Saarso, Kristi 2001. Sõnavara õpetamine. Tallinn TEA Kirjastus.

Tuldava, Juhan 1978. Tekstide leksikaalse seose mõõtmisest. Eesti keele sõnavarastatistika probleeme. Töid keelestatistika alalt III. TRÜ Toimetised, vihik 446. Tartu: Tartu Riiklik Ülikool.

Eesti keele õppematerjalid CD-ROMil

Sirje Rammo, Maarika Teral

Tartu Ülikool

Eesti keele õppematerjale on laserplaadil ilmunud suhteliselt vähe. Meie andmetel on ilmunud kaks CD-ROMi sõnavara õppimiseks – “25 x EESTI” (välja andnud EVE Systems, Eesti, Tallinn) ja “Talk Now!” (välja andnud EuroTalk, England).

Laserplaat “25 x EESTI” on väljaandjate sõnade kohaselt loodud eesti kõnekeele ja kodakondsuse alase sõnavara õpetamiseks. Eesti keele sõnavara esitatakse 5-minutiliste tsüklitena. Sõnu näidatakse arvutiekraanil vahelduva kiirusega. 5 minuti jooksul näidatakse sõnu (ilma tõlketa) kiirusega 25 kaadrit sekundis, järgmise 5 minuti jooksul näidatakse neid sõnu kiirusega 1 kaader sekundis. Veel võimaldab CD teha õpitavate sõnadega harjutusi (nt: valida viiest tõlkevariandist õige tõlge) ja koostada lauseid. Sõnavara on jaotatud 20 teemaks, kokku on CD-l sõnavara 3200 sõna (“25 x EESTI” 2000).

“Talk Now!” on mõeldud algajale keeleõppijale. Laserplaadil on 9 teemat, nt numbrid, toit, värvid, kehaosad jne. Erinevate teemade sõnavara on erineva mahuga. Nt riike 24, numbreid 20, väljendeid 30. Väljendid on väga lihtsad, sageli ühesõnalised, nt *Appi!*, *Vabandage!* jne. Sõnadega saab teha kuulamis- ja hääldus-harjutusi, ka on iga teema sõnavaraga kaks mängu – kerge ja raske mäng. Sõnu saab ka välja printida (“Talk Now!”: 2000).

2004. aastal ilmub rahvusvahelise projekti “SMALLINC” raames CD-ROM algajatele. Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetoolis on välja töötatud ja üle antud ka kesktaseme CD materjalid ning praegu käib töö kolmanda, sama projekti raames valmiva CD-ROMi materjali kallal. Mõlemad CDD valmivad 2005. aastal.

Rahvusvahelise keeleõppealase projekti “SMALLINC” koordinaatoriks on Antwerpeni Ülikool Belgias. Algselt oli “LINC” interaktiivne keele- ja kultuurikäsitluse programm kolmeteistkümne Euroopa keele – inglise, taani, hollandi, soome, saksa, kreeka, islandi, itaalia, norra, portugali, hispaania, prantsuse ja rootsi keele

õppimiseks arvuti vahendusel, hiljem on projekti laiendatud ka teistele Kesk- ja Ida-Euroopa keeltele (eesti, läti, leedu, poola, rumeenia, tšehhi, ungari) (Van de Poel jt 2002: 3). Õppevahend on mõeldud täiskasvanud õppijale, kes soovib ühendada keeleõppe kultuurilase teabe omandamisega.

Algaja keeleõppija võib õppida süstemaatiliselt, läbides järjest kõik kümme teemat, aga CD-ROM sobib ka kordamiseks ja oma keeleteadmiste testimiseks. Sellisel juhul võib alustada ükskõik millisest teemast. Materjal sobib õpetajale keeletunni mitmekesistamiseks. Õppevahend on loodud nii, et materjali saab kasutada koos traditsiooniliste keeleõppemeetoditega (Van de Poel jt 2002: 3–4).

“SMALLINC” CD-ROMi väljatöötamisel tekkis mitmeid probleeme, muuhulgas palju tehnilist laadi küsimusi. Algselt püüti luua programmi, mille alusel saaks õpetada ükskõik millist keelt. Siiski on CD raam sobivam indoeuroopa keelte õpetamiseks.

Järgnevalt vaatame lähemalt algajate CD-ROMi ülesehitust. “SMALLINC” – I sisaldab **kümnet õppetükki** erinevatest eluvaldkondadest, mis tutvustavad õpitavat keelt ja kultuurikeskkonda. Iga õppetüki aluseks on 2-minutine **videolõik** igapäevaelu käsitlevast saatest, lõiku saab vaadata ja kuulata nii palju kordi kui vaja. Et pääseda õppetüki materjalide juurde, tuleb klõpsata vastavat teemat illustreerivale fotole.

Iga õppetüki juures on **sõnastik**, mis seletab videolõikudes esinevaid sõnu. Sõnad on tõlgitud inglise keelde.

Lisaks nominatiivi vormile on sõnastikus esitatud ka noomenite singulari genitiivi ja partitiivi ning pluurali nominatiivi vormid. Verbivormidest on esitatud *ma-* ja *da-*infinitiivid ning preesensi indikatiivi I. pööre. Algselt oli sõnastikus ette nähtud esitada ainult noomeni nominatiivi vorm ja verbi infinitiivi vorm, kuid projekti koordinaatoreid õnnestus veenda kolme põhivormi esitamise vajalikkuses.

“SMALLINC-i” CD-ROMide (kõigi kolme taseme) juurde kuulub ka **grammatika**. Iga grammatikaharjutuse juures on võimalik viidata ühele grammatikapeatükile. Rohkem viiteid pole tehnilistel põhjustel võimalik esitada. Grammatika 20 peatükki pidid ära mahunuma 150 arvutiekraanile (arvutiekraanile suurusega 8×11 cm

mahub u 600 tähemärki). Eesti keele CD-ROMil on aga üle 200 ekraani, kuigi grammatikat on püütud tutvustada võimalikult lühidalt.

Algajatele mõeldud CD iga õppetükk koosneb kolmest erineva raskusastmega osast. Järgnevalt tutvustame ühe õppetüki ülesehitust 2. peatüki näitel.

1. osa • Kui klõpsata esimesele ekraanile, jõuame esimese, sissejuhatava osani. Õppetüki juhatavad sisse fotod, mis illustreerivad teema mõistmiseks vajalikku põhisõnavara, nt foto pinalist, mille kõrval on tekst:

(1)

Pinal. N: Pliiats on pinalis.

Sõnavara esitlemine fotodega seadis valitavale sõnavarale piirangud – abstraktseid sõnu on peaaegu võimatu fotode abiga tutvustada. Peale fotode on esimeses osas ka 2–4 põhisõnavara harjutust, mis on ülesehituselt sarnased teise osa harjutustega (vt järgmist osa).

2. osa • Klõpsates teisele ekraanile, jõuame videolõigu juurde, mille tekst pole autentne, vaid on sisse loetud diktori poolt. Tekst võib olla lihtsustatud, vältimaks liiga keerulisi keelekonstruktsioone. Videolõigu lihtsustatud litereeritud teksti võib ekraanile tuua. Lisaks konkreetse videolõigu tekstile on esitatud teemaga seotud lisaõnavara. Seda sõnavara on kasutatud ka lisaõnavara harjutustes, näiteks:

(2)

Kool on kohe-kohe algamas, küsimegi ühest Tartu kirjatavete poest, mis siis peab ühe väikese lapse koolikotis olema. Ühe väikese lapse koolikotis peavad kindlasti olema vihikud ja pliiatsid; joonelised, ruudulised, valged vihikud, lisaks sellele pliiats, mis on kummiga. Pliiatsile lisaks peab kindlasti ostma ka ühe teritaja.

Lõigu tekstis saate klõpsata **esiletõstetud sõnale** või fraasile, ning see võimaldab näha keele- ja kultuurialaseid allmärkusi, mis pakuvad lisaseletusi ja taustinformatsiooni, näiteks:

(3)

Kool on kohe-kohe algamas · Kooliaasta algab Eestis esimesel septembril. Kooliaasta koosneb neljast veerandist.

Teise ekraani all on ka hääldus-, sõnavara- ja grammatikaharjutused videolõigu materjali kohta. Iga teema kohta on 14–21 grammatika- ja sõnavaraharjutust ja 50 hääldusharjutust. Iga järgneva teema puhul muutuvad harjutused järjest raskemaks. Õppijat aitavad harjutuste tegemisel grammatikaviited ja pedagoogilised nõuanded.

Nüüd veidi lähemalt **harjutuste struktuurist**. Sõnavara- ja grammatikaharjutuste struktuur oli täpselt ette antud, seda polnud võimalik muuta. Harjutusetüüpe on 8: neli retseptiivset, äratundmisega seotut; neli produktiivset, kasutamisele suunatud. Eesti keele grammatika õpetamise seisukohalt olid sobivamad 1. ja 6. tüüp.

1. harjutustüüp on lünkharjutus. Harjutustüübis on antud viis lauset, kuhu tuleb lisada õiged sõnad või õiged vormid etteantud sõnadest. Teises peatükis olid grammatikateemadeks arvsõnad, singulari genitiiv ja pluraali nominatiiv. Näiteks järgmises harjutuses tuleb numbrite asemel lünka kirjutada õiged numeraalid:

(4)

Kirjuta arv sõnadega.

N: Päevik maksab 30 krooni -> Päevik maksab kolmkümmend krooni.

kolm, kümme

Pliats maksab (1) 3... krooni. Liim maksab (2) 10 ... krooni.

Üleval on harjutuse juhend, teisel real on näide, kolmandale tuli kindlasti kirjutada sõnad, mille hulgast tuleb leida lünka õige sõna. Harjutuse juures on alati ka viide grammatikapeatükile. Grammatikapeatüki juurde jõuame, kui klõpsame avatud raamatut kujutavale ikoonile.

Harjutuse tekstis on sulgudesse märgitud lünga järjekorranumber.

Veel on morfoloogia ja sõnavara õpetamiseks palju kasutatud 6. harjutustüüpi, muutmisharjutust, kus õppijal tuleb kirjutada nõutud vormid esimeses tulbas antud sõnadest. Näiteks järgmises harjutuses tuleb kirjutada ainsuse genitiivi vormid:

(5)

Kirjuta singulari genitiivi vormid:

N: liim -> liimi

pliiatsiteritaja -> pliiatsiteritaja

pastapliiats -> pastapliiatsi

kustutuskumm -> kustutuskummi

joonlaud -> joonlaua

õpilaspäevik -> õpilaspäeviku

Kuulamisülesanneteks sobisid eriti valikvastustega harjutustüübid **2, 3, 4:**

(6)

Kuula teksti ja vali õige vastus.

Kui palju maksavad värvid?

1. Värvid maksavad kaks krooni.

2. Värvid maksavad kuusteist krooni.

3. Värvid maksavad kuussada krooni.

Õige vastusevariant: 2.

Kahjuks ei võimaldanud etteantud raam luua sulgude avamisega seotud harjutusi, v.a **7. ja 8.** tüüp, mis mõlemad võimaldavad kirjutada ainult ühe lause. Näiteks 7. tüübi harjutus:

(7)

Kirjuta numbrid sõnadega.

N: (59) Värvid maksavad ... krooni. -> Värvid maksavad viiskümmend üheksa krooni.

(666) Rahakotis on ... krooni.

Õige oleks: Rahakotis on kuussada kuuskümmend kuus krooni.

Oli kahju teha liiga palju ühelauselisi harjutusi, sest harjutuste üldarv oli samuti ette antud. Lisaks sellele, et mõned harjutustüübid ei sobinud eesti keele õpetamiseks, oli kõikide harjutuste puhul ette

antud ka tähemärkide arv. See muutis harjutuste koostamise raskeks. Näiteks ei saanud 6. tüübis etteantud sõnadest moodustada mitut vormi, kuna lubatud oli ainult 15 tähemärki reas. Näiteks ei saanud kasutada järgmist harjutust, sest siin on reas 22 tähemärki:

(8)

kirjutama -> kirjutatakse, kirjutati

Häälduharjutusi on igas peatükis 50, CD-ROMil kokku seega 500. Need leiame, klõpsates mikrofoni kujutisele (vt lähemalt Rammo, Teral 2003).

3. osa • 3. ekraanile klõpsates leiame autentse videolõigu, mis nõuab keskendumist kuulamisele ja autentse videolõigu litereeritud teksti. Käsitletava teema kohta on 2–4 kuulamisharjutust.

Klõpsates prillide ikoonile, leiame ka **lugemisharjutuse**. Neid on algajate CDI üks peatüki kohta. Õppijad saavad lugeda teemaga seotud ajakirjanduslikke tekste. Näiteks teises õppetükis on kasutatud ajalehes Vooremaa 31. 08. 2002 ilmunud Ardi Kivimetsa ja Anatoli Markevitsi arvamuskirjat "Kas koolikott teeb rahakoti tühjaks?"

CDI on ka **loovharjutused**. Iga teema juures olevad loovharjutused annavad õppijale võimaluse mõelda videolõigu sisu üle, vastata küsimustele, avaldada arvamust jne. Näiteks harjutus käsitletava kooliteema kohta:

(9)

kas teie riigis on haridus tasuta?

WWW ikooni taga on viited õpitavat teemat puudutavatele eestikeelsetele kodulehekülgedele.

Kasutades **lisatarkvara**, on teoreetiliselt võimalik võtta ühendust teiste keeleõppijate ja virtuaalse õpetajaga. Praegu tagasiside õppijatega puudub, kuigi see oleks loovharjutuste puhul vajalik. Ei ole teada, kes või kus on see virtuaalõpetaja, kes peaks õppijaga sidet pidama.

Järgnevalt käsitleme 2005. aastal ilmuvat kesktaseme CDd. Ka kesktaseme CDI on kümme teemat.

Kõigepealt vaatame mõnesid algajate ja kesktaseme CD-vahelisi erinevusi. Kesktaseme CD ei jagune enam kolmeks ekraaniks nagu esimene. Sissejuhatavaid fotosid pole. Videolõik esitatakse kohe originaalheli ja tekstiga. Harjutuste struktuur on sama, mis esimesel CDI, kuid grammatikaharjutuste arv on väiksem, neid on 10–11. See-eest on rohkem lugemisharjutusi kui algajatele mõeldud CDI, samuti on suurenenud loovülesannete hulk. Erinevalt esimesest CDst on siin videolõikude pikkus 3–4 minutit.

Eesti keele õppematerjali autorite ees oli probleem, kuidas sobitada eesti keel CD-ROMi indoeuroopa keelte struktuurist lähtuvasse raamkeskkonda. Kuigi "LINC" programm töötati välja nii, et selle alusel saaks õpetada ükskõik millist keelt (Van de Poel 2003: 167), tundub käesoleva õppevahendi loojatele siiski, et see on sobivam indoeuroopa keelte õpetamiseks, soome-ugri keelte grammatilise struktuuriga etteantud raamid hästi ei sobi. Mõnikord oli võimalik süsteemi muuta, kui projekti koordinaatoritele oli tutvustatud eesti keele struktuuri eripära ja näidatud selle vormi-kesksust.

Kuigi projekti loojad on seisukohal, et õppevahendit sobib kasutada nii keeletunnis kui ka iseseisval õppimisel, on õpetaja juhendamisel õppimine kindlasti tulemuslikum. Võib väita, et "SMALLINCi" puhul on õppevahendi koostamisel lähtutud paljuski arvutitehnilistest võimalustest, mitte aga keeleõppijate vajadustest.

Kokkuvõtteks võib öelda, et kõige efektiivsema arvutipõhise keele ja sõnavara õpetamise meetodi otsimine alles käib. Ning võib öelda, et "SMALLINC" projekt on võimaldanud luua arvutipõhise eesti keele õppevahendi, mis vaatamata indoeuroopa keelte kesksele struktuurile on meie teada seniilmunudest kõige põhjalikum.

KIRJANDUS

- Rammo, Sirje; Teral, Maarika 2003.** SMALLINC projekt – eesti keele õppematerjalid CD-ROMil. – Toimiv keel II. Toim. Jane Lepasaar, Maria-Maren Sepper. Eesti Keele Instituut, Tallinna Pedagoogikaülikool. Tallinna Pedagoogikaülikooli eesti keele õppetooli toimetised 3. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 274 – 279.
- Van de Poel, Kris; De Vos, Ginny; Hide, Øydis; Van Elst, Sven 2002.** SMALLINC I – An Interactive Approach to Language and Culture. Pedagogical and technical manual. Antwerpen: Universiteit Antwerpen – UIA Centre for Language and Speech.
- Van de Poel, Kris 2003.** Effective communication in a foreign language through multimedia learning? – Nordisk Sprogteknologi. Nordic Language Technology. Årbog for Nordisk Sprogteknologisk Forskningsprogram 2000 – 2004. Toim. Henrik Holmboe. Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet, 165–204.

Keeleõppe CD-d

- 25 x EESTI, COMBO 3, 2000.** EVE Systems, Tallinn, Eesti
- Eurotalk Talk Now!, Estonian – Level 1 for absolute beginners 2000.** EuroTalk, London, England.

Efant.ee – interaktiivne keeleõppekeskkond vene koolilastele

Ingrid Rummo

Tartu Ülikool

Alljärgneva artikli eesmärk on tutvustada üht alternatiivset võimalust, kuidas Eesti vene koolilapsed saavad enne põhikooli või gümnaasiumi eesti keele lõpueksamit oma teadmisi kontrollida ja täiendada ning keelt harjutada. "Eesti keele arendamise strateegias (2004–2010)" on teiste printsiipide hulgas sõnastatud järgmised eesmärgid: "Tagada põhikooli- ja gümnaasiumilõpetajate hea eesti keele oskus ja positiivne hoiak eesti keele suhtes" (EKAS 2003: ptk 2) ning "Arendada eesti keele keeletehnoloogiline tugi tasemeni, mis võimaldab eesti keele tänapäeva infotehnoloogilises keskkonnas edukalt toimida" (EKAS 2003: ptk 6). Ka tutvustamisele tulev keeleõppeprogramm on keeletehnoloogiline rakendus.

Niiis, Interneti-põhine eesti keele õpikeskkond www.efant.ee on mõeldud eelkõige vene õppekeeleaga koolide seitsmenda kuni kaheateistkümnenda klassi õpilastele, kuid sobib kasutamiseks ka noorematele ja täiskasvanutele. Suurem osa harjutustest ei ole seotud tõlkimisega vene keelest eesti keelde või vastupidi, mis teeb Efanti kasutamise kättesaadavaks ka teiste emakeeltega inimestele. Programm sisaldab veel selliseid keeleõpet toetavaid abivahendeid nagu eesti-vene-eesti sõnastik ja suhtlemisvõimalust pakkuv jututuba.

Õpikeskkond loodi Euroopa Liidu PHARE programmi rahadega Integratsiooni Sihtasutuse tellimusel. Projekti juhtis Micro-link Eesti, tehniline lahendus tuli firmalt Mindworks Industries, sisu autorid olid Tartu Ülikoolist (Ingrid Rummo), Tallinna Tehnikaülikoolist (Elo Rohult), Eesti Põllumajandusülikoolist (Karin Rummo) ja Eesti Õiguskeele Keskusest (Toomas Muru). Firmast Mindworks Industries on pärit ka õpikeskkonna kujundus ja tõlked vene keelde.

Keeleõppeprogrammi struktuur

Efanti harjutused on loodud Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse alg- ja kesktaseme testide juurde. Meeldetuletuseks märgitagu siinkohal, et eesti keele algtaseme riigieksami teevad muukeelse põhikooli lõpetajad, kesktaseme eksami sooritamist nõutakse muukeelse gümnaasiumi lõpetajatelt. Programmi kasutaja tunneb end hiljem tasemeeksamit sooritades kindlamana: kuulamis- ja lugemistestid ei tule talle suure üllatusena, vaid näivad juba tuttavatena nii ülesehituse kui ka sisu poolest. Efant **ei ole** aga riiklike eksamite elektrooniline variant ega testi õpilast sama põhjalikult ja samade kriteeriumite alusel – programm pakub eelkõige harjutusmaterjali. Erinevus paberkandjal tasemetestist seisneb ka selles, et rääkimis- ja kirjutamisoskuse arendamine on siin välja jäetud. Harjutatakse ja arendatakse sõnavara ja grammatikat ning retseptiivseid osaoskusi – kuulamist ja lugemist, kuna selle materjali kontrollimisega tuleb arvuti ilma inimese abita kõige paremini toime.

Lisapõhjuse just nendele oskustele keskendumiseks annab ka teadmine, et retseptiivseid osaoskusi kasutavad inimesed tunduvalt enam kui produktiivseid oskusi (Tammelo 1994 Weaver ja Morley andmetel).

Niisiis koosneb keskkond 60 andmebaasist saadud testist – 30 kuulamis- ja 30 lugemistestist. Iga testi juurde on loodud keskmiselt 10 harjutust, kokku on umbes 600 ülesannet.

Õpilane saab valida kolme raskusastme – Efantis on tasemed nimetatud kergeks, keskmiseks ja raskeks – teste ja nende juurde kuuluvaid harjutusi.

Keeleoskuse tasemetest

1998. aastast on Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus Euroopa Keeletestijate Assotsiatsiooni (ALTE) liige ja sellest ajast on riiklikud tasemeeksamid standardsed. Meil testitav algtase vastab Euroopa Nõukogu B1 tasemele, kesktase aga B2 tasemele.

Krista Kerge (2003) andmetel ei ole see vastavus päris üksühene ega saagi seda olla, kuna Eestis on tingimata vajalik reaalselt kujunenud demograafilise situatsiooniga arvestada – umbes kolmandiku meie elanikkonnast moodustavad mõne teise emakeelega inimesed, kellelt eesti keele oskust enne Eesti Vabariigi taasiseseisvumist ei nõutud. Meie algtaseme nõudmised on võrreldes Euroopa Nõukogu B1 tasemega suhteliselt kõrged, sest põhikool on Eestis viimane kohustuslik haridusaste. Eesti gümnaasiumilõpetajalt nõutakse aga Euroopa skaalaga võrreldes madalamat taset – mujal on kõrghariduse omandamise eelduseks C (ehk kõrgtase), meil B2 ehk kesktase (vt Pajupuu, Reins, Kerge 2002 ja Kerge 2003).

Kuna selle artikli seisukohalt on olulised nõuded kahele osaoskusele kahel keeletasemel, siis olgu need siinkohal lühidalt ära toodud (algallikas Kerge 1996).

Algtaseme keelelist asjatundlikkust iseloomustavad järgmised näitajad: “*Kuulamine* – isik mõistab aeglast hoolikat kõnet ka mõnel võõral teemal. Tabab tavalise kiirusega kõne puhul asja tuuma. *Lugemine* – isik suudab mõista tuttavateemaliste tekstide põhiseisukohti ja tuletada konteksti põhjal ka tundmatute väljendite sisu.” Kesktaseme valdamist karakteriseerivad teiste hulgas järgmised parameetrid: “*Kuulamine* – isik suudab mõista tavalist juttu üldistel teemadel. Abstraktsed teemad, kiire ja murdeline kõne võivad valmistada raskusi. *Lugemine* – isik mõistab selliseid tava-päraseid tekste nagu ajaleheartiklid, mis ei nõua eriteadmisi ega terminite valdamist.”

Kuidas Efant töötab?

Keskkonda sisenedes valib õpilane talle enda arvates kõige sobivama taseme, seejärel annab arvuti õpilasele testi, mis koosneb tekstist ja ühest harjutusest. Mõnikord sisaldub harjutus juba tekstis, seda just lugemisülesannete puhul, näiteks tekstis on täitmist vajavad lüngad (vt ka Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse eesti keele tasemeeksamite harjutusvihikuid). Programmi kasutaja

sooritab testi. Arvuti kontrollib vastused ja vastavalt tulemustele annab lisaks 2 (100% vastustest olid õiged), 4 (eksimusi oli rohkem) või 7 (vigu oli palju) harjutust. Kui tulemused olid liiga halvad, soovib programm õpilasel kergem tase valida.

Kuidas Efant kontrollib ja hindab?

2001. aastal ilmus kõigi keeleõppega tegelevate inimeste jaoks oluline Euroopa Nõukogu väljaanne "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment" (*Keeleõppe Euroopa raamdokument: õppimine, õpetamine, hindamine*), mille tõlke tööversioon on eesti keeles kättesaadav alates 2003. aasta lõpust. Raamdokumendi peatükk 9.3. esitab ühe võimaliku hindamistüüpide klassifikatsiooni (vt CEF 2001: tabel 7). Sellele jaotusele tuginedes annab Efant oma kasutajatele tagasisidet saavutushindamise printsiibist lähtudes. "Saavutushindamine tähendab konkreetsete eesmärkide saavutatuse hindamist, selle hindamist, mida on õpetatud [---]. Saavutushindamine on orienteeritud õpikursusele. Tegemist on sisese hindamisega." (CEFi tõlge 2003: 167) Kuna õpiprogrammi põhieesmärk oli autoritele esitatud lähteülesandes kitsalt ja selgelt piiritletud – treenida tuleb konkreetsete lugemis- ja kuulamistestide sooritamist –, siis saab õpikeskkond hinnata ainult tekstide mõistmist ja seda, kui hästi õpilane tekstipõhiseid harjutusi teeb. Keskkonna kasutaja jaoks on see konkreetne ja läbipaistev variant – kohe pärast ühe kindla õpitegevuse lõppu saab ta oma tulemused teada.

Efant on mõeldud iseseisvaks tööks, mitte õpetajatele tunni-tööks ega õpilaste keeleoskuse hindamiseks – keeleõppija peaks vabanema nn hinde saamise kompleksist. Arvuti aitab õpilast tema enesehindamisel. (Enesehindamise kohta vaata CEF 2001: ptk 9.3.13.)

Programm mõõdab ja hindab kasutaja **keeleoskust**, mitte mälumahtu. Ülesannetes **ei esitata** küsimusi lugemis- ja kuulamistekstides leiduvate faktide kohta. Samast printsiibist tulenevalt on paljudele harjutustele lisatud lingid, millele vajutades on võimalik algteksti uuesti üle lugeda. Ka kuulamistekste on võimalik lisaks

kuulamisele soovi korral lugeda, et töö programmiga kuulamisraskuste tõttu ei takerduks.

Õpikeskkonna koostamise kontseptsioonist

- Efant on **lisa-, mitte põhiõppematerjal**. Seetõttu ei käsitleta kõiki grammatika- ega ka vestlusteemasid, mis 7.–12. klassini õppekavas on. Keeletaseme piires ei esitata materjali kergemast alustades ja raskema poole liikudes. Grammatikat ei õpetata süsteemselt, harjutused lähtuvad otseselt testide sõnavarast ja grammatilistest vormidest. Eesmärgiks on treenida konkreetsete lugemis- ja kuulamistestide tegemist. Seetõttu on harjutused võimalikult testilähedased, kuna ülesannete peamine eesmärk seisnebki selles, et aidata õpilasel teksti mõista ja selle kaudu oma retseptiivseid oskusi arendada.
- Ülesanded on **mitmekesised**: eesmärgiks on arendada keskkonnakasutaja eesti keelt võimalikult mitmekülgsest. Autorid kasutasid valikvastusega ülesandeid, tõlkimist, teksti ja pildi ühendamist, antonüümide ja sünonüümide leidmist, lause alguste ja lõppude ühendamist jm.
- Lisaks lihvimis programm kasutaja grammatika- ja ortograafiaoskust ning arendab sõnavara.
- Ühe taseme piires esitab arvuti õpilasele testid **juhuslikult**. Seega ei saa kasutaja valida oma lemmikteemat või mingit kindlat tüüpi harjutusi.
- Ülaltoodust tulenevalt ei sobi keskkond õpetajale keeletunnis kasutamiseks – ta ei saa materjali oma vajadustele vastavalt sorteerida ega grupitööd organiseerida. Efant on mõeldud **individuaalseks tööks** igale õpilasele sobivas tempos ja õigel tasemel.
- Keskkond on oma kasutajate suhtes **objektiivne**. Õpilast kontrollib ja hindab ainult arvuti. Selline lähenemisviis aitab vähendada õppimispingeid.
- Stressist aitab hoiduda ka **anonüümsuse tagamine** – kasutaja saab soovi korral endale varjunime valida.

- Programm **salvestab** iga kasutaja poolt läbitehtud harjutused ja saavutatud tulemused: järgmisel korral tööd alustades ei ole õpilane uuesti alguses tagasi, vaid täpselt seal, kus tal õppimine pooleli jäi. Efant mõõdab ja ka kuvab ülesannete sooritajatele selle, kui palju aega on nad testidele ja ülesannetele kulutanud (panus) ja kui palju on seejuures edasi liikunud (progress).
- Efant on **mänguline**. Vahelduseks raskematele harjutustele leidub keskkonnas rohkesti lihtsalt ja kiiresti sooritatavaid ning lõbusaid ülesandeid. Puhkuseks saab kasutaja keskkonnast väljumata jututoas suhelda või Efantile lisatud mängu mängida. Lisaks on keeleõppijal võimalik luua enda visuaalne tegelaskuju (ikoon).
- Mängulisusega on seotud **võistlusmoment**. Efant jälgib iga taseme piires, kes on parasjagu 10 paremat ja kuvab seda nimekirja oma kasutajatele. Sel teel on võimalik õpimotivatsiooni suurendada – tunnustust vajavatel õpilastel tekib lisaeesmärk, mille poole püüelda.
- Õpikeskkonna kujundus on **noortepärane**, selle loomisel küsiti koolilaste käest nõu.

Õpikeskkonnas kasutatud ülesannete tüübid

Tehniliste võimaluste alusel saame ülesanded jaotada neljaks suuremaks tüübiks, millest esimesel on omakorda alatüüpe.

1. Lünkülesanne on õpikutes ja töövihikutes rohkesti kasutatud ning kõigile õpetajatele ja õppijaile tuttav keele harjutamise võimalus. Efant võimaldab lünkharjutust alljärgnevalt varieerida:

1.1. Vastuse sisestamisega lünktekst. Õpilase jaoks on keerulisem variant see, kui tekstis on tühjad lüngad ja kuskil, ei lünga ees ega ka harjutuse päises või lõpus ei ole valikuid antud. Ka seda võimalust on Efantis rakendatud.

Natuke lihtsama alatüübi moodustavad nn eelsisestatud lünkadega harjutused, mis tähendab, et lüngas on sõna algvorm, mida keeleõppijad peavad muutma.

Atraktiivsust lisab variant, kus vastus tuleb ülesande lõpust lünka klikkida.

1.2. Vastuse valimine rippmenüüst. Programmi kasutaja klikib lüngale, millest rullub lahti rippuv valikuvariantide loetelu.

2. **Õige-vale vastused.** Toetudes tekstist saadud informatsioonile, otsustab õppija iga esitatud väite kohta, kas see on õige või vale, ning teeb vastavasse kastikesse märke.
3. **Valikvastused.** Seda tüüpi harjutust tehes märgib Efanti kasutaja arvuti esitatud loetelus ära sõnad, fraasid või laused, mida parasjagu küsiti.

4. **Sobitamine** (ühendamine). See alatüüp on keeleõppijale lõbus ja atraktiivne, mistõttu harjutuste loojad kasutasid sobitamist rohkesti. Näiteks on õpikeskkonnas palju tõlgete sobitamise ülesandeid – omavahel tuleb ühendada kas sõnad, fraasid või laused. On veel harjutusi, milles on vaja ühendada loogiliselt kokku kuuluvad sõnad või siis lihtsõnad liitsõnadeks; sünonüümid või antonüümid omavahel; mõiste selle seletusega. Konkreetsem näide ühe töökäsu kujul oleks järgmine: “Ühenda koeratõu nimetus ja tõukirjeldus!”

Vastavus kahe tulba vahel ei pea olema üksühene, paremas tulbas võib olla vähem sõnu. See tehniline säte võimaldas luua harjutusi, mis paber kandjal näeks välja tulpadeks jaotamisena, s.t sõnad (või pildid, fraasid, laused) ühendatakse mingi kindla üldmõiste alla. Näiteks on Efantis lugemistest “Virumaa kosutab ihu ja hinge”, mille juurde loodi harjutus, kus tuleb erinevad vaatamisväärsused Rakvere, Kalvi, Sagadi, Karepa või Rutja alla viia.

Probleemidest

Riiklikust Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskusest saadud testid olid tihti igavad ja rasked jälgida. Kahjuks ei peetud teste hankides võimalikuks arvestada meie peamise sihtgrupi – koolinoorte huvisid. Seetõttu sattus harjutuste autorite töölauale ja sealt edasi õpi-programmi hulka erinevaid tervisemuresid kirjeldavaid tekste, ka ilmateateid on igal tasemel, mõnel isegi mitu. Nii et sisult ei ole algtestid ning seetõttu ka harjutused suures osas ei eaga huvi-kohased. Ometi on selline algtestide valik õigustatud, kuna ka eksamikeskuse andmebaasis ei ole õpilaste testid täiskasvanute omadest eraldi ning testimine toimub ühtsetel alustel. Siit ettepanek eksamikeskusele: kuna testitavate arv on suur ja hõlmab väga paljude erinevate elualade inimesi, siis peaks olema võimalik eksaminande vähemalt eaa (noored ja täiskasvanud) ja haridustaseme põhjal diferentseerida, muidu on käärid huvipakkuvate teemade ja tegelikult pakutava materjali vahel liiga suured.

Harjutuste autorite jaoks oli segavaim probleem infotehnoloogiline. Nimelt ei võimalda programm õigeaks vastuseks lugeda eesti keele morfoloogilisele süsteemile nii iseloomulikke paralleelvorme – süsteemi loogika kohaselt saab ainult üks variant õige olla.

Kokkuvõte

Eesti keele õppe arvutitugiste materjalide vähesuse taustal on hea meel, et EL PHARE eesti keele programm leidis võimaluse algatada ja toetada interaktiivse õpikeskkonna loomist. Efant on omasuguste seas alles üks esimesi katseid ja siit tulenevad ka tema konarused. Ometi näitab kasutajate suur arv (2004. aasta veebruari lõpu seisuga 24 030), et huvi seda tüüpi õppematerjalide vastu on olemas ja et noorem põlvkond kasutab arvutit õppimiseks hea meelega. Käesoleva artikli autor on seisukohal, et valitud sai õige lähenemisviis: “Uute õppimisviisidega alustagu noor põlvkond.”

Efanti koostamine andis kogu meeskonnale (ja mitte ainult) kasulikke ja õpetlikke kogemusi – siit edasi minna on juba lihtsam.

Tabel. Efanti kasutajate hulk maakondade lõikes. Esindatud on kõik 14 maakonda

Maakonnad	Kasutajate arv
Harjumaa (sh Tallinn)	5457
Ida-Virumaa	5205
Kasutajal maakond märkimata	660
Tartumaa	588
Pärnumaa	182
Lääne-Virumaa	170
Hiiumaa	96
Läänemaa	80
Valgamaa	75
Jõgevamaa	53
Saaremaa	31
Viljandimaa	29
Raplamaa	28
Võrumaa	27
Põlvamaa	27

KIRJANDUS JA DOKUMENDID

CEF 2001 = Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe and Cambridge University Press.

CEFi tõlge 2003 = Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Tööversioon. Haridus- ja Teadusministeerium .

EKAS 2003 = Eesti keele arendamise strateegia (2004 –2010). Projekt.

Kerge, Krista 2003. Teksti omadused allkeeliti ja eesti keele kui teise keele õpetamine. – VIRSU. Viro ja suomi: kohdekielel kontrastissa. (Lähivertailuja 13). Toim. Pirkko Muikku-Werner, Hannu Remes. Joensuu: Joensuun yliopiston kirjasto, 61– 68.

- Kerge, Krista 1996.** Funktsionaalse keeleoskuse taseme määratlemine. Tallinn: Eesti Vabariigi Haridusministeeriumi Metoodika- ja Koolituskeskus.
- Pajupuu, Hille; Reins, Pille; Kerge, Krista 2002.** Eesti keele kõrgtaseme test. Käsiraamat. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Tammelo, Eda 1994.** Activities for Training Listening. – Emakeel ja teised keeled I. Toim. Raili Pool, Jüri Valge. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 181–188.

Eesti diftongid inglise keele kõnelejatele

Inno Salasoo

Sydney, Austraalia

Tahan siin esile tuua üht-teist, mis väärib tähelepanu eesti keele õpetamisel neile, kelle emakeel on inglise keel, eriti selle austraalia dialekt.

Põhilisi erinevusi nende kahe keele hääldamises on mitmeid. Kaashäälikute puhul tuleb kõigepealt välja juurida *b*, *d* ja *g* helilisus, seejärel *s*-hääliku tugevus ja ka *l*-häälikuga on küllalt tegemist. Kuid ma tahan peatuda diftongide hääldamise juures.

Me teame, et inglise keeles hääldatakse mõningaid täishäälikuid teatud juhtudel diftongina: *a*'d tuleb mõnikord hääldada *ei*, *i*'d ja *y*'d *ai*; *o*'d *ou*. Samuti esineb sõnu, milles kahe erineva vokaali ühendit hääldatakse ühe täishäälikuna, mis võib olla pikk (nt *broad*) või lühike (nt *tough*). Kuid ma pole tulnud siia inglise keelt õpetama. Kui ma kõnelen diftongidest, siis mõtlen kahe erineva täishääliku ühendit, mida hääldatakse ühe suuliigutusega. Eesti kirjakeeles tähistatakse seda alati kahe erineva tähega.

Eesti diftongi üks omapära on, et kuigi rõhk asub esimesel silbil, venib kahel juhul pikemaks teine häälik: esiteks, kui diftong on kolmandas vältes (näiteks *taim*, *leidma*, *aus*); ja teiseks kui teisevälte-line diftong on lahtises silbis: *laialt*, *kaua*, *leivad*. See eksitas neid, kes 19. sajandil vahel sõnu nagu *au* ja *nõu* kahe *u*-ga kirjutasid.

Teine eesti diftongi omapära on see, et ta võib esineda ka järgsilpides, mitte ainult pearõhulises silbis. Selleks leiame palju näiteid 4., 7. ja osa 5. käändkonna sõnade mitmuse osastavas ja lühikeses ehk *i*-mitmuses: *aastaid*, *mõtteid*. Nendesse käändkondadesse kuuluvate omadussõnade ülivõrretes on veel üks lisadiftong: *ilusaimaid*, *inetuimaid*, *rikkaimaid*, *vaeseimaid*, *kaugeimaid*... ja samad diftongid jäävad kestma nende sõnade lühikese mitmuse muutevormides. Kuid vaatamata silpide arvule püsib üldjuhul rõhureegel: pearõhk esimesel silbil, kaasrõhk ülejäänud paarituarvulistel, nõrk rõhk paarisarvulistel silpidel. Sageli on eesti keele õppijal kiusatus rõhutada diftongiga järgsilpi.

Tulen nüüd nende juhtude juurde, mida inglise keele kõnelejatele eesti keelt õpetades eriti tuleb silmas pidada. Kõigepealt eespool mainitud fakt, et diftong järgsilbis ei tõmba endale pearõhku. On tõsi, et selliseid sõnu (kus pearõhk pole järgsilbi diftongil) esi-

neb ka inglise keeles, kuid need on vaid üksikud ladina päritoluga sõnad: *fertile*, *elevate*. Kuid ka ladina päritoluga ingliskeelsetes sõnades võib pearõhk kanduda diftongiga järgsilbile: *elevation*, *relate*. Eesti omasõnade puhul kehtib aga eespool esitatud reegel.

Minnes rõhu paiknemise juurest tegeliku hääldamise juurde on kindlasti igale inglastele eesti keelt õpetavale pedagoogile selge, et kõigepealt tuleb nõuda iga vokaali täpset hääldamist. (Erandite juurde tulen hiljem.) Iga vokaali tuleb hääldada täpselt – nii laadis kui pikkuses. Inglise keeles teatavasti jäävad rõhuta silpide vokaalid enamasti mingiks ebamääraseks *õ*-ks või *ö*-ks; erandiks on rõhuta *i*, mis enamasti jääb *i*-ks (välja arvatud Ameerikas, kus nii rõhuline kui ka rõhuta lühike *i* võib *e*-ks degenerereeruda), ja rõhuta *e*, mis vahel võib *i*-ks muutuda. Eesti keeles aga polegi ju niisugust asja nagu rõhuta silp: silp võib olla pearõhuline, kaarõhuline või nõrga rõhuga, kuid mitte päris ilma.

Artikli alguses nimetasin Austraalia dialekti. Selle aluseks on Londoni madalamate elanikkonnakihtide keel, nn *cockney*. Kõige silmapaistvam (või õieti kõrvatorakavam) erinevus ametlikust inglise keele hääldamisest on *a*-tähega tähistatava diftongi *ei* degenerereerumine kuhugi *äi* ja *ai* kanti. Eesti keeles on kolm eri diftongi, isegi kolm eri sõna: *ei*, *äi* ja *ai*. Inglastele ja eriti austraallastele eesti keele õpetamisel tuleb kohe algusest peale nende kolme diftongi vahel selget vahet teha. Vahel on ka austraallastel endil raske vahet teha *i*- ja *a*-tähtede hääldamise, st *ai*- ja *ei*-diftongide vahel. Kui on tegemist *i*-tähega – häälduslikult *ai*-diftongiga, siis venitavad nad selle esimest osa ja teine jääb väga lühikeseks: *aaj*. Samalaadne probleem võib esineda ka sakslastel, kes teatavasti diftongi, mida kirjutatakse *ei*, hääldavad *ai* ja *ae* vahepealsena. Kui sakslastele õpetatakse inglise keelt ja selles esinevat diftongi *ei*, siis tähistatakse seda (vähemalt õpikutes) *eh*-ga, mis tähistab pikka *e*-d. Ma pole kuulnud, kuidas algajad inglise keelt õppivad sakslased seda tegelikult hääldavad. Kuid austraallastel ja peaaegu kõigil inglise keelt emakeelena kõnelejatel on raskusi pika *e* hääldamisega: inglise keelde adopteeritud prantsuse päritoluga sõnades, mille prantsuse-pärane hääldamine lõpeb pika *e*-ga, degenerereerub see alati *ei*-ks või siis *ei-äi-ai* hübriidiks: *bukee* asemel *bukei*, *neglizee* asemel *neglizei*. Õieti olen ma Austraalias

kuulnud ainult ühes ingliskeelses sõnas pikka *e*-d: see on *yes* ('jah'); kuid sealgi mitte alati. Niisiis tuleb õpilasi treenida varakult *ai*, *äi*, *ei* ja pika *ee* õigesti hääldamises.

Häälikute *õ* ja *ö* hääldamise vajadus on muidugi igale õpetajale selge. Kuid ka diftongidele *au*, *ou*, *õu* ja *äu* tuleb tähelepanu osutada. Diftonge *ou* ja *äu* esineb eesti keeles kaunis harva: *ou*-ga tulevad meelde *proua*, *koukima* ja *soust*. Lisaks mõned mere-meeste oskussõnad, mis on ilmselt võõra päritoluga. (*Klauni* muutmine *klouniks* näib olevat nõukogudeaegne ja minu arvates kahetsusväärne taandareng. Kas sellele järgneb *skaudi* muutmine *skoudiks*?) Diftongiga *äu* tulevad meelde sõnad *räuskama* ja *näuguma* ning mõned teised kassi häälitsust tähistavad sõnad. Kuid olgu neid sõnu vähe või palju – ka neid tuleb hääldada õigesti. Austraallaste suus aga muutub *au* sageli *äu*-ks: *brown cow* ('pruun lehm') – *bräun käu*. Ning veel hullem diftongi moonutamine esineb mõne peenutseva austraallase juures: nii hääldavad mõned 'oktoobrit' mitte *oktõuber*, vaid *oktaiber*. Et *o* võib degenereeruda *a*-ks, teab iga vene ja ameerika inglise keele tundja. Kuid kõnealusel juhul oli peenutsemine prantsuse keele eeskujul muutnud *u* *ü*-ks, mis koos *o*-st saadud *a*-ga kõlas kui *ai*. Toon selliseid näiteid vaid selleks, et näidata, kuidas eesti keele, eriti täishäälikute ja nende ühendite hääldamist ei saa kindlasse seosesse viia ingliskeelsete sõnade hääldamisega, sest viimaste hääldamine võib eri indiviidide vahel tublisti erineda.

Seda, mille juurde ma nüüd lõpetuseks tulen, teab kindlasti iga eesti keele õpetaja. Nimelt, et kui keele omandamise algus on käes, siis tuleb harjutada, kasutada, praktiseerida, et seeläbi talle lihvi anda. Eestlastega kõneldes harjub õppija kõrv varsti sellega, et *nüüd* kõlab nagu *nüid*, *võõras* võib kõlada nagu *võeras* jne, nii et neid kõnekeele lahkuminekuid kirjakeelest pole mõtet õpilasele eraldi õpetada. Veel vähem on mõtet teda segadusse ajada väitega, et sõna *kaua* hääldatavat, nagu oleks seal ka *v*-häälik vahel. Sellised nüansid jäägu keeleteadlastele. Ainus kõne- ja kirjakeele erinevus, millele ehk maksab õpilase tähelepanu juhtida, on sõna *üheksa* hääldus *öheksa*.

Võibolla oli kõik öeldu teile juba varem teada, aga topelt ei kärise!

Sihitisekäänete ja tulevikuvormide kasutamine kolme eesti-inglise kakskeelse lapse eesti keeles

Reeli Torn

Tartu Ülikool

1. Sissejuhatus

Käesolev artikkel võtab kokku osa uurimusest¹ kolme eesti-inglise kakskeelse lapse keelest. Uuritud laste emakeeleks on eesti keel, kuid oma igapäevases suhtlemises räägivad nad nii eesti kui inglise keelt. Artikkel vaatleb inglise keele mõju nende laste eesti keelele, eeldades, et selles esineb inglise keelest mõjutatud keelelist ülekannet (*language transfer*) nii sihitisekäänete kui tulevikuvormide kasutamisel.

Oma uurimistööd tehes lähtusin ma kakskeelsele inimesele ja keeleülekandele kui nähtusele keeleteadlaste poolt antud määratlustest. Nii kirjutab Grosjean (1992: 55) kakskeelse inimese kohta: "...the bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather he or she has a unique and specific linguistic configuration." Kakskeelse inimese keeled erinevad sageli nii oma oskustaseme ja domineerivuse kui ka kasutuseesmärkide poolest; neil on kõneleja jaoks erinev emotsionaalne osakaal ja kognitiivne lähedus.² Tingituna nendest erinevustest võib eeldada, et üks keel võib mõjutada teist ja vastupidi.

Emakeele mõju teisele keelele, sealjuures just ühe keele elementide ülekanne teise keele konstruktsioonidesse, on aastaid huvitanud teise keele omandamise küsimustega tegelevaid keeleteadlasi. Sellist ühe keele elementide ülekannet on peetud kõige

¹ Kogu uurimus vaatles peale sihitisekäänete ja tulevikuvormide ka artiklite (Torn 2003) ja verbirektsioonide kasutust.

² Oksaar (1992: 4j) rõhutab, et bilingvaali e kakskeelse inimese defineerimisel ei tohi multilingvismi (bilingvismi) segi ajada ekvilingvismiga, mis on teoreetiline konstruktsioon.

tõenäolisemaks häälikusüsteemis ja leksikas, kuid seda on täheldatud ka morfoloogias ja süntaksis – sõnajärjestuses, kõrvalausetes, eituse moodustamisel jne (Odlin 1989). Näiteks määratleb Odlin (1989: 27) ülekannet kui *“the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.”* Sealjuures ei ole tegemist üksnes ilmsete vigadega sihtkeele kasutuses: probleemid võivad tuleneda ka keeleõppijate emaja õpitava keele erinevustest, mis on nii olulised, et neid ei suudeta ületada ja eelistatakse pigem midagi välja jätta. Täheldada võib siin ka mõne konstruktsiooni liigsagedast kasutamist, mis võib olla tingitud üldistamisega liialdamisest või ülekandest, st teatud probleemse konstruktsiooni vältimisest või selle kasutuse piiramisest (Ellis 1995: 97jj).

2. Hüpotees

Uurimuse eesmärgiks oli vaadelda inglise keele mõju ülalnimetatud kolme lapse eesti keelele. Uurimus rajanes hüpoteesil, et uuritavate laste emakeel on mõjutatud inglise keelest ja nende eesti keeles esineb inglise keele elementide ülekannet. Hüpotees põhineb järgmistel kaalutlustel:

- 1) Ehkki uuritavad lapsed kasutavad mõlemat keelt iga päev, piirdub nende kokkupuude eesti keelega ainult koduga, kus seda räägivad vanemad ja harvad külalised Eestist. Toetudes sellele võib eeldada, et inglise keel on muutunud domineerivaks keeleks ja mõjutab laste emakeelt.
- 2) Eesti ja inglise keel erinevad oma keeletüübilt. Erinevused keelte vahel (nt eesti keeles on rikkalik käänetesüsteem, mis inglise keeles puudub jne) viivad seetõttu tõenäoliselt ülekandeni ühest keelest teise.

3. Uuritavad lapsed

3.1. Põhiinformandid ja nende taust

Uuring põhineb materjalil, mis on kogutud kolmelt eesti-inglise kakskeelselt lapselt, kes uuringu läbiviimise hetkeks olid elanud Inglismaal umbes 10 aastat. Uuritavate hulgas oli kaks poissi, Mart (13) ja Madis (11), ning tüdruk Mari (12)³. Inglismaale elama asudes olid laste vanused vastavalt 4, 2 ja 3 aastat. Esimestel Inglismaal viibitud aastatel oli laste ema kodune ning õpetas kõik lapsed eesti keeles lugema ja kirjutama. Koduseks keeleks on peres eesti keel.

Esimene tõeline kontakt inglise lastega toimus uuritavatel lastel 4,5 aasta vanuselt lasteaeda minnes. Olgugi, et enne seda nad inglise keelt ei rääkinud, oli neil ingliskeelses keskkonnas elades väljaspool kodu eelnevalt sellega kokkupuuteid olnud. Nelja aasta vanuselt õpetati lastele mõlemaid keeli üheaegselt: eesti keelt kodus ja inglise keelt lasteaias. Kuna laste kokkupuude eesti keelega oli piiratud koduga, siis võib väita, et inglise keel on neil muutunud domineerivaks keeleks. Seega on toimunud nihe keelte dominantisis.⁴

3.2. Kontrollinformandid

Sihitisekäänete kasutuse kontrollimisel olid kontrollinformantideks 4 samas vanuses eesti keelt emakeelena rääkivat last (analüüsis tähistatud tähtedega A-D). Tuleviku markeerimise vaatlemisel eesti keeles olid kontrollinformantideks 20 eesti keelt emakeelena kõnelevat inimest, kelle inglise keele oskus oli samuti väga hea.

³ Nimed muudetud.

⁴ Keeledominantsi muutuse kohta vaata Grosjean (1982).

4. Sihitisekäänete kasutamine

Eesti keele sihitisekäänete süsteem on üsna keerukas, seda mitte ainult eesti keelt teise keelena õppija vaid ka väliseestlaste jaoks (vt Klaas ja Laagus 1998; Lehiste ja Kitching 1998; Raag 1985). Näiteks tuleb kõnelejal õige käände valimisel arvestada seda, kas tegemist on osa- (partitiiv) või täissihitisega (genitiiv ja nominatiiv) ning samuti seda, et eitavas lauses kasutatakse alati partitiivi, et käskivas kõnes nõuab täissihitis nominatiivi kasutust jne. Erelt jt (2000: 377) väidavad, et partitiiv on sihitise põhikäände, millele järgneb genitiiv kui teine sagedasti kodeeritav käände. Nominatiivi kasutus on kõige piiratum. Seega võib öelda, et eesti keeles moodustavad sihitisekäänded järgneva hierarhia, milles partitiiv on esimene ja aluskäände⁵:

partitiiv
genitiiv
nominatiiv.

Morfoloogiline käände on inglise keeles peaaegu olematu, kuid siiski vastavad selles grammatilistele käändetele teatud grammatilised suhted nagu nt alus ja otsesihitis. Ülaltoodust tulenevalt eeldan, et seal, kus eesti keel nõuab sihitisekäänena partitiivi, genitiivi ja nominatiivi vaheldumist, kasutavad põhiinformandid põhiliselt partitiivi kui sihitise aluskäänena.

4.1. Meetod ja tulemused

Põhiinformantide sihitisekäänete markeerimise uurimisel kasutasin ma 40 ingliskeelset lauset, milles esines 43 sihitise kasutust nõudvat konteksti. Eestlastest kontrollinformandid täitsid samade lausete eestikeelse lünkause testi. Laused sisaldasid 16 partitiivi kasutust nõudvat konteksti (5 neist eitusega), genitiivi kasutus oli vajalik 10 kontekstis ja nominatiivi oma 11 kontekstis (millest

⁵ Võiks oletada, et partitiiv kui aluskäände sihitise markeerimisel omandatakse sihitise positsioonis varem kui teised käänded. Kuna aga selles ei ole veel uuringuid tehtud, siis on see väide siiski hüpoteesi staatuses.

omakorda 5 sisaldasid nominatiivi totaalobjekti ja 6 imperatiivi). 6 lauset ei testinud sihitisekäänete kasutust. Ülesanne sooritati suuliselt ja laused lindistati.

Alljärgnev tabel võtab kokku uuringu tulemused mõlema grupi informantide kohta.

Tabel 1. Sihitisekäänete kasutamine

	PARTITIIV		GENITIIV		NOMINATIIV	
<i>Kontekstide koguarv</i>	16		10		11	
	õige	vale	õige	vale	õige	vale
<i>põhiinformandid</i>						
Mart	15	1	2	8	1?	10
Mari	12	4	5	5	1?	10
Madis	13	3	4	6	2?	9
<i>kontrollinformandid</i>						
A	16	0	9	1*	11	0
B	16	0	8	2*	11	0
C	16	0	8	2*	11	0
D	16	0	9	1*	11	0

Tulemuste põhjal võib väita, et kõik põhiinformandid seostavad partitiivi sihitisega ja peavad seda sihitise põhikäändeks. Kontekstides, mis nõudsid partitiivi, põhiinformandid eriti vigu ei teinud. Näiteks ainuke kontekst, kus Mart partitiivi ei kasutanud, oli lause *How long did it take you to read these books?* tõlkimisel:

(1)

Kui kaua võttis sul, et lugeda +++ need raamatud?⁶

Nominatiivi kasutus võiks siin olla õige, kuid seda ainult juhul, kui kasutatakse vormi *lugema läbi*.

Mardi genitiivikasutus sihitisekäändena on väga ebastabiilne. Ainukesed kontekstid, milles kõik põhiinformandid omastavat käänat sihitisekäändena õieti kasutasid, olid seotud verbidega

⁶ + tähistab pausi.

leidma ja võtma. Põhjuseks võiks siin olla see, et mõlemad verbid on keelekasutuses sagedased ja seega võib neid tihti kuulda seostatuna genitiivis oleva sihitisega. Kõikides teistes genitiivi või nominatiivi nõudvates kontekstides kasutas Mart partitiivi. Selline partitiivi ülekasutus viitab sellele, et Mart seostab partitiivi otse-sihitisega ja kasutab seda ka kontekstides, mis eesti keeles nõuavad teiste käänete kasutust. Mart ei rakenda oma valikute tegemisel tegevuse lõpetamise-lõpetamatus kriteeriumit. Isegi juhtudel, kus ingliskeelses lauses on selge, et tegevus on lõpetatud ja eesti keeles peaks seega kasutama genitiivi, kasutab Mart partitiivi.

Mari kasutas samuti partitiivi enamusel juhtudest. Samas leidub tema käänetekasutuses ka genitiivi. Mari 5 õiget genitiivi kasutusjuhtu väljendasid kõik tegevuse lõpetatust. Võiks öelda, et Mari on teadlik genitiivist kui sihitisekäändest, kuid on selle kasutamisel siiski ebajärjekindel. Madis, sarnaselt Marile, kasutab sihitisekäänetena nii partitiivi kui genitiivi. Samas on partitiiv siiski põhiline kääne sihitise märkimisel.

Uuringu tulemusest järeldub, et kontrollinformandid ei näe nominatiivi sihitisekäändena. Tabelis tähisega “?” märgitud read viitavad lausele *Father took two children to the swimming pool and one to the dancing class*, kus sõna *two* fraasis *two children* tõlgiti nominatiivivormiga, nagu nõuab eesti keele grammatikareegel. Samas on aga küsitav, kas põhiinformandid tegelikult tunnevad nominatiivi kasutust sihitisekäändena mitmuses oleva täissihitise puhul. Sellisele kahtlusele viitavad laused, mis sisaldasid arve, mille põhiinformandid jätsid õigesse käändesse panemata – mis omakorda lubab oletada, et nad toimiksid nii ka sihitisena esineva arvu puhul.

Nagu tabelist 1 nähtub, olid kontrollinformantide vastused väga ühtlased kontekstides, mis nõudsid partitiivi või nominatiivi kasutamist. Veaks loetud ja tärniga märgitud on tabelis juhud, mille puhul tekkis küsimus lause tõlgendamisel, s.t osa informante käsitles tegevust lõpetatuna, teised jälle vaatasid seda kestvana. Näiteks järgnevate lausete puhul pidasid informandid B ja C lauset (2) lõpetamata tegevuseks ja seega kasutasid partitiivi, lause (3) puhul kasutasid partitiivi informandid A, B ja D ja lauses (3) informant C.

- | | | |
|-----|------------------------------|---------------------|
| (2) | Ma püüdsin ... eile. | SININE, LIBLIKAS |
| (3) | Kolm aednikku kasvatasid ... | SUUR, ARBUUS |
| (4) | Ta õmbles endale | UUS, PUNANE, SEELIK |

Rangelt võttes ei ole partitiiv siin vale, samas oleks siiski piiratud kontekstis sihitis genitiivis parem. Kontekstides, kus tegevuse lõpetatus ei olnud kasutust määravaks teguriks, ühtisid konrollinformantide vastused täielikult.

Seega leidis uuringu eel püstitatud hüpotees kinnitust: põhiinformandid peavad partitiivi peamiseks sihitisekäändeks ja kasutavad seda ka juhtudel, kus õige oleks nominatiivi või genitiivi kasutus.

5. Tulevikuvormide kasutamine

5.1. Tulevik inglise keeles

Kui traditsioonilise grammatika järgi on inglise keeles olemas tulevikuaeg, mille abiverbiks on *will*, siis uuemate grammatikate (nt Huddleston ja Pullum 2002; Quirk jt 1985) kohaselt on inglise keeles kaks põhilist ajakategooriat: minevik ja olevik/mitteminevik. Nende jaotus põhineb arusaamal, et inglise keel ei markeeri tulevikku verbivormil morfoloogiliselt. Samas kasutatakse inglise keeles tuleviku väljendamiseks erinevaid, vormilt perifrastilisi konstruktsioone (nende kasutus on sage). Quirk jt (1985: 213jj) loetlevad järgnevad inglise keeles tuleviku väljendamise võimalusi:

- will/shall + *infinitiiv*

Modaalse abiverbi *will/shall* kasutamine koos verbi infinitiivivormiga on üks kõige laialdasemalt kasutatud viis väljendamaks tulevikku inglise keeles. Olgugi, et *will/shall* seisavad abiverbidena kõige lähemal neutraalse tuleviku väljendamisele, kätkevad nad siiski ka modaalseid varjundeid. Näiteks võib abitegusõna *will* (*predictive will*) tähendus olla ennustav, kui see esineb pealauses koos tingimus- ja temporaalkõrvallausetega:

(5)

You'll feel better if/when you take this medicine.

Samuti võib abitegusõna *will* (*volitional will*) väljendada tahet ja kavatsust:

(6)

How soon will you announce your decision?

(7)

I'll do it, if you like.

• *be going to* + infinitiiv

See konstruktsioon väljendab olevikus esitatud kavatsuse täitumist tulevikus (8) või siis olevikus esineva põhjuse tulevikulist tagajärge (9–10).

(8)

When are you going to get married?

(9)

It's going to rain.

(10)

She's going to have a baby.

Konstruktsioon *be going to* viitab lähitulevikule; seda kasutatakse sageli kõnekeeles.

• kestev olevik (*the present progressive*)

Sellisel juhul on põhitähenduseks olevikus sõlmitud kokkuleppest, plaanist või kavast tulenev tegevus tulevikus.

(11)

The match is starting at 2.30.

(12)

I'm taking the children to the zoo (on Saturday)

Samamoodi kui *be going to* viitab ka kestva oleviku kasutus sündmuse peatsele toimumisele, juhul kui lauses sisalduv ajamäärus ei osuta kaugemale ajapunktile.

• lihtolevik (*the simple present*)

Kasutussageduselt järgneb tulevikule viitamisel lihtolevik *will*-konstruktsioonile, kusjuures lihtolevikku kasutatakse tulevikule viitavas tähenduses tihti kõrvallausetes. Lihtoleviku kasutusega tulevikule viitamist pealauses esineb harvem. Seda kohtame, kui jutt on kalendrist, tsüklilistest nähtustest looduses jms või siis etteplaneeritud sündmustest.

(13)

Tomorrow is Thursday.

(14)

What time does the match begin?

(15)

The plane takes off at 8 tonight.

• *will/shall* + kestev infinitiiv

Selline konstruktsioon kirjeldab tulevikku kui asjade kulgu ja ei viita tahtele, kavatsusele või lubadusele.

(16)

We'll be flying at 30 000 feet.

- be about to

Selle vormi kasutus väljendab vahetut lähitulevikku.

(17)

The train is about to leave.

5.2 Tulevik eesti keeles

Eesti keel tulevikku morfoloogiliselt ei markeeri ja tulevik kui verbikategooria eesti keeles puudub (Erelt jt 1993, Metslang 1994). Samas aga on ka eesti keeles erinevaid võimalusi tulevikusündmusele viitamiseks⁷. Näiteks üheks sagedasemaks viisiks on piiritlemata situatsiooni korral (18) verbi kasutamine olevikus koos ajamäärusega või siis lõpuni jõudnud tegevuse puhul (19) verbi olevikus kasutamine ilma ajamääruseta:

(18)

Ma kirjutan homme kodus artiklit.

(19)

Ma kirjutan sellel teemal artikli. (Erelt jt 1993: 32)

Tuleviku väljendamisel eesti keeles kasutatakse ka verbi *saama* olevikuvormi koos põhiverbi *ma*-tegevusnimega. Metslang (1994) ja Erelt jt (2000) väidavad, et *saama*-tulevik väljendab puhast, lisatähenduseta tulevikku. Kuna *saama*-tulevik on eesti keelde tulnud saksa keele *werden*-tuleviku eeskujul, on selle kasutust peetud ebasoovitavaks (Erelt jt 2000: 369).

(20)

Reis saab tore olema.

⁷ Detailset kirjeldust vaata Erelt jt (1993), Metslang (1994a, 1994b).

Tuleviku abiverbiks on eesti keeles muutumas ka verb *hakkama* (Erelt jt 2000: 370), mille esmane tegevuse algust märkiv tähendus on jäämas tahaplaanile.

(21)

Konverentsi külalised hakkavad söömas käima restoranis. (Metslang 1994b: 607)

5.3. Meetod ja tulemused

Põhiinformantide tulevikuvormide kasutamise uurimiseks eesti keeles pidid nad tõlkima 30 ingliskeelset lauset, mis sisaldasid erinevaid tuleviku väljendamiseks kasutatud konstruktsioone. Kaheksas lauses 30-st ei esinenud tulevikku väljendavat konstruktsiooni. Samad ingliskeelsed laused esitasin tõlkimiseks ka 20-le eesti keelt emakeelena kõnelejale informandile. Kontrollinformantide inglise keele tase oli väga hea.

Uurimuse eesmärgiks oli selgitada, kuidas põhiinformandid eesti keeles tulevikku markeerivad. Eeldasin, et kuna inglise keeles on tuleviku markeerimine süstemaatilisem, tunnevad põhiinformandid vajadust tulevikku markeerida ka eesti keeles ja kasutavad selleks verbi *hakkama*. (Verbi *hakkama* korduv kasutus tuleviku väljendamisel ilmnes ka nende vabavestluses.) Lisaks tahtsin ma näha, kas põhiinformandid kasutavad verbi *hakkama* eesti keeles vaid ühe kindla inglise tulevikukonstruktsiooni puhul või siis erinevate konstruktsioonide tõlkimisel.

Kontrollinformantide tulemused olid kogutud võrdluseks põhiinformantide andmetele ja samuti kontrollimaks, kas esimesed kasutavad verbi *hakkama* tuleviku abiverbina.

Testi tulemusel saadud andmed kinnitavad väidet, et põhiinformandid peavad vajalikuks markeerida tulevikku, kasutades selleks verbi *hakkama*. 22-st tulevikule viitavast lausest (mis sisaldasid erinevaid tulevikukonstruktsioone) kasutasid põhiinformandid verbi *hakkama* järgmiselt:

Tabel 2. Verbi *hakkama* kasutus põhiinformantidel

	22
Mart	15
Mari	10
Madis	14

Alljärgnevalt toon mõned näited põhiinformantide tulevikukasutusest. Esitatud on testi ingliskeelne lause ja selle all põhiinformantide eestikeelsed tõlked.

• will/shall + *infinitiiv*

(22)

The two teachers will give a lecture in half an hour.

mrt:⁸ Kaks õpetajat **hakkavad** noh rääkima poole tunnis.

mri: Kaks õpetajasid annavad loengus poole tunni pärast.

mds: Kaks õpetajat **hakkavad** rääkima poole tunnis.

(23)

No doubt I shall see you next week.

mrt: Ma tõesti **hakkan** nägema sind teisel nädalal.

mri: Ma **hakkan** sind nägema järgmine nädal.

mds: Jah **hakkan** nägema sind järgmine nädal.

(24) The girl will remain in the hospital.

mrt: See tüdruk **hakkab** jääma haiglas.

mri: See tüdruk **hakkab** jääma haiglasse.

mds: See tüdruk **hakkab** jääma haiglasse.

• *be going to* + *infinitiiv*

(25)

She's going to have baby.

mrt: Temal **hakkab** olema tita.

mri: Tal **hakkab** olema üks tita.

mds: Temal **hakkab** olema tita.

⁸ Nimede lühendid: mrt – Mart, mri – Mari, mds – Madis.

(26)

The boy was going to ask a girl a question, but he didn't.

mrt: Poiss **hakkas** tüdruku käest küsima küsimust aga ta ei küsinud.mri: See poiss **hakkas** küsima tüdruku käest küsimust, aga ta ei küsinud.mds: Poiss **hakkas** küsima tüdruku käest küsimust, aga ta ei teinud seda.• *will/shall* + kestev infinitiiv

(27)

Five pilots will be flying a white plane.

mrt: Viis piloote **hakkavad** lendama ühte valget lennukit.mri: Viis lendureid **hakkavad** lennutama ühe valge lennuki.mds: Viis lendurit **hakkavad** lennutama lendama ühes valge lennukis.• lihtolevik (*the simple present*)

(28)

What time does the match begin?

mrt: Millal ajal **hakkab** võistlus algama?

mri: Mis kell see mats algab?

mds: Mis kell see mäng **hakkab** algama?

Lauses (28) on inglise keeles tulevikule viitamisel kasutatud olevikku. Samas aga peavad Mart ja Madis vajalikuks eesti keeles kasutada verbi *hakkama*, et märkida, et sündmus toimub tulevikus. Nimetud näitest nähtub, et *hakkama* ei ole siin kasutatud algust märkiva faasiverbina, sest lauses kasutavad Mart ja Madis ka verbi *algama*.

• *be about to*

(29)

The play was about to start.

mrt: Näidendus peaaegu algab.

mri: See näidend **hakkab** algama.mds: See näidendus **hakkab** algama.

Ülaltoodust on näha, et verbi *hakkama* kasutus põhiinformantidel ei sõltunud kasutatava tulevikukonstruksiooni tüübist. Ainult juhtudel, kus ingliskeelses lauses esines väljend *be going to* (*We are going to the cinema in the evening*) või kestvas olevikus liikumist väljendav verb (*I'm leaving the university in two years' time*), kasutasid põhiinformandid verbi *minema* olevikuvormi.

Laused nagu *It began to snow* ja *They began to eat* tõlgiti verbiga *hakkama* nii põhiinformantide kui kontrollinformantide poolt. Neis lausetes tähistab verb *hakkama* tegevuse algust ja ei viita otseselt tulevikusündmusele. Kontrollinformandid kasutasid verbi *hakkama* tuleviku markeerimiseks väga harva (4 inimest 20-st, kõik ühel korral).

6. Kokkuvõte

Käesolev artikkel vaatleb kolme eesti-inglise kakskeelse lapse sihitisekäänete ja tulevikuvormide kasutamist eesti keeles. Arvestades, et inglise keel on nende laste igapäevases keelekasutuses muutunud domineerivaks ja samuti et inglise ja eesti keel erinevad oma keeletüübilt, võib eeldada, et inglise keel mõjutab laste eesti keelt ja põhjustab keelelist ülekannet (*language transfer*). Uurimuse hüpotees, et põhiinformandid peavad partitiivi peamiseks sihitisekäändeks ja kasutavad seda ka juhtudel, kus õiged oleks nominatiiv või genitiiv, leidis kinnitust. Samuti leidis kinnitust hüpotees, et põhiinformandid peavad vajalikuks markeerida tulevikku, kasutades selleks verbi *hakkama*.

KIRJANDUS

- Ellis, Rod** 1995. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erelt, Mati jt** 1993. *Eesti keele grammatika. Süntaks*. Lisa: Kiri. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituut.
- Erelt, Mati jt** 2000. *Eesti keele käsiraamat*. Teine, täiendatud trükk. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

- Grosjean, François 1982.** *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Grosjean, François 1992.** *Another View of Bilingualism. – Cognitive Processing in Bilinguals.* Toim. R. J. Harris. Amsterdam: North Holland, 51–62.
- Huddleston, Rodney ja Pullum, Geoffrey K. 2002.** *The Cambridge Grammar of the English Language.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Klaas, Birute ja Laagus, Aino 1998.** *Eesti keel Lõuna-Rootsis. – Väliseestlaste keelest.* (Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 9). Toim. L. Lindström. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 39–54.
- Lehiste, Ilse ja Kitching, Juta 1998.** *Sihitise käänete kasutamisest väliseestlaste poolt. – Väliseestlaste keelest.* (Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 9). Toim. L. Lindström. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 67–75.
- Metslang, Helle 1994a.** *Eesti ja soome – futuurumita keeled? – Keel ja Kirjandus 9, 534–161.*
- Metslang, Helle 1994b.** *Eesti ja soome – futuurumita keeled? – Keel ja Kirjandus 10, 603–616.*
- Odlin, Terence 1989.** *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Oksaar, Els 1992.** *Intercultural communication in multilingual settings. – International Journal of Applied Linguistics 2 (1), 3–16.*
- Raag, Raimo 1985.** *The Direct Object in Swedish Estonian. – ETSR Aastaraamat IX 1980–1984, 201–212.*
- Quirk, Randolph jt 1985.** *A Comprehensive Grammar of the English Language.* London: Longman.
- Torn, Reeli 2003.** *Inglise keele artiklite ülekanne eesti keelde. Uurimus kolme eesti-inglise kakskeelse lapse keelest. – VIRSU. Viro ja suomi: kohdenkielet kontrastissa.* Toim. P. Muikku-Werner ja H. Remes. Joensuu, 247–258.

Viisakusstrateegiatest anglo-ameerika, eesti ja vene akadeemilises diskursuses põiklus- ja enesekindlusväljendite näitel

Krista Vogelberg

Tartu Ülikool

Laialt levinud usk teaduse neutraalsusse ja objektiivsusse (milles viimasel ajal on küll ka kahtlema hakatud) on pikka aega kandunud üle teaduslikule stiilile. Viimast on vaadeldud kui midagi, mis definitsiooni poolest ei sisalda inimlikke jooni. Uurimuse tekstilist vormistamist on reeglina nähtud kui protsessi, mis kulgeb “kirjutavast *egost* ’kõrgemal’ ja ‘väljaspool’” (Duszak 1997: 12), juhitud vaid teadusliku teemaarenduse sisemisest loogikast ja uurimisobjekti loomusest. Teaduslikul tekstil kui “olemasoleva teadmise aforistilisel väljendusel” (“gnomic statement of available knowledge”) (Nichols 1988: 400) on sellise lähenemise korral otsekui ontoloogiline eristaatus, tema loomisel osalevad Halliday (1985/94) pakutud keele funktsioonidest üksnes ideatsiooniline ja tekstuaalne, täiesti kõrvale jääb interpersonaalne. Oluline on vaid õige terminoloogia valik ja mõttekäigu loogiline arendus, millele eelkõige anglosaksi kultuuriruumis liitub informatsioonivoo tekstuaalselt voolav esitus (sobiv teema-reema struktuur, kohesiivsete vahendite rakendamine jne).

Viimasel ajal on selline vaade teaduslikule tekstile kahtluse alla seatud ning hakatud ka seda tekstiliiki käsitlema kui suhtlus-sündmust, kus osaleb keele interpersonaalne funktsioon. Vaatepunkti muutus on seotud anglo-ameerika teadusstiili üha laiema levikuga: just selle stiili puhul, iseäranis vastanduses germaani stiiliga, torkavad dialoogilisus ja interaktiivsus eriliselt silma. Teisisõnu, keele interpersonaalse funktsiooni osatähtsus teadusteksti loomisel avastati – nagu uued nähtused enamasti – tema avaldumise variatiivsuse kaudu. Kohati on seda variatiivsust kirjeldatud dihhotoomilise vastandusena dialoogilise ja monoloogilise, ekspositoorse ja kontemplatiivse akadeemilise stiili vahel (vt näiteks Cmerjkova, Danes 1997), kus dialoogilis-ekspositoortset stiili esin-

davad anglo-ameerika akadeemilised tekstid ja monoloogilis-kontemplatiivset germaani/teutooni teaduslik traditsioon. Esimese puhul rõhutatakse lugejasõbralikkust ja asjaolu, et teksti arusaadavaks muutmise ülesanne lasub autoril, samas kui teise puhul on esiplaanil uurimistulemuste esitamine n-ö teaduse ja tõe nimel (vt näiteks Clyne 1987).

Sellise jäiga dihhotoomia kasutamise vaieldamatu eelis on, et see võimaldab akadeemilistele tekstidele esitatavate nõudmiste kultuurilist variatiivsust efektselt esile tuua. Samas on aga oht, et jäetakse mulje, nagu oleks keele interpersonaalne mõõde omane vaid mõnele akadeemilisele stiilile. Siinkirjutaja mitte üsknes ei jaga veendumust, et igasugune akadeemiline kogukond kujutab endast ühtlasi diskursuskogukonda (Duszak 1997), vaid leiab ühtlasi, et mistahes stiili, sealhulgas ka kontemplatiivset, harrastavas kogukonnas kujutavad akadeemilised tekstid enesest suhtlusakte, mis peegeldavad ja taastoodavad/konstrueerivad kogukonna liikmete vahelisi suhteid. Ka need autorid, kes näiliselt tegelevad üksnes objektiivse tõe impersonaalse kirjeldamisega, on oma eeldatavate lugejatega interpersonaalsetes suhetes. Impersonaliseerimist ennast võib vaadelda kui üht strateegiatest, mis projitseerivad ja legitimeerivad autori ja lugeja vahelise suhte, kus autor kui objektiivse tõe kandja on võimuhierarhias kõrgemal positsioonil. Siinkohal sobiks viidata Bourdieu'le (1997: 152), kes väidab, et "nii igapäevases kõnes kui ka õpetatud diskursuses on stiilid hierarhilised ja hierahiseerivad; 'ülev' keel on omane 'kõrgtasemel' mõtlejale" (minu tõlge – K.V.).

Siinkirjutaja on mitmel puhul (vt näiteks Vogelberg 2003a) osutanud viisakusmudelite, eelkõige Browni ja Levinsoni mudeli potentsiaalile kirjutaja ja lugeja vaheliste suhete kirjeldamisel. Kuigi algselt välja töötatud, lähtudes nn kanoonilisest suhtlusesituatsioonist (Lyons 1977: 637), kus kõnelejad üksteist näevad ja kuulevad ning kõnevoorud vahelduvad, on mudel edukalt rakendatav ka kirjutatud tekstile. Siinkohal pole huvituseta märkida, et ka Brown ja Levinson ise toovad oma viisakusstrateegiate näidete hulgas arvukalt selliseid, mida saab reeglina rakendada vaid kirjutatud kõnes (*An urgent request is made for your cooperation* – "Teie koostöö on tungivalt soovitatav" – või *It is reg-*

rettable that we cannot ... – “On kahetsusväärne, et meil pole võimalik ...” – Brown ja Levinson 1987: 208).

Browni ja Levinsoni mudeli tuuma võtab kokku valem $W = P(H, S) + D(S, H) + R$, kus P on kuulaja (vastavalt kirjutaja) võim kõneleja (lugeja) üle, D – kõneleja/kirjutaja ja kuulaja/lugeja vaheline distant ja R – “nägu”-ähvardava teo raskus ning W -d võiks tõlkida kui “näo”-häirituse määra (eesti keeles vt lähemalt Vogelberg 2002a). Browni ja Levinsoni on arvustatud, lähtudes väitest, et kirjeldavate lausungite puhul “näo”-häiritus puudub, kuid samas näiteks jaapani keeles on austusmorfeemid tarvilikud ka selliste lausungite puhul nagu “Homme on laupäev”. Sellega seoses olen osutanud (Vogelberg 2002a, b), et igasugust tähelepanu taotlemist – saati siis uute teaduslike seisukohtade esitamist või teaduslikku vaidlust – võib lõppkokkuvõttes vaadelda “nägu”-ähvardava teona ning teisalt võib W väärtus olla nullist suurem ka siis, kui R võrdub nulliga.

Lähtudes Browni ja Levinsoni mudelist võib anglo-ameerika akadeemilist stiili vaadelda kui sellist, mis projitseerib kirjutaja suhteliselt madalat võimu lugeja üle (ja vastavalt P kõrget väärtust), kahe suhtluspoole vahelist märkimisväärset distant si ning teaduslike väidete esitamist kui suhteliselt olulist “näo”-ähvardust, mis lõppkokkuvõttes viib W suhteliselt kõrgele prototüüpsele väärtusele. W kõrge väärtus omakorda tingib negatiivsete viisakusstrateegiate laialdase rakendamise tekstis. Negatiivsete strateegiate näidetena toovad Brown ja Levinson konventsioonsionaalse kaudsuse, põiklusväljendid (“hedges”), pessimismi, häirimise minimeerimise, impersonaliseerimise (passiiv, viitamine üldistele reeglitele, *Teie*-vorm), nominaliseerimise ja meioosi. Kõigi nende strateegiate ühisolemuse võiks võtta kokku sümboolselt väljendatud soovina mitte kitsendada kuulaja (lugeja) tegevusvabadust¹.

Anglo-ameerika akadeemilises stiilis on loetletuist levinuim põiklusväljendite, eriti osalisust väljendavate põiklusväljendite rakendamine. Põiklusväljendite näiteina võib tuua kahtluse alla

¹ Rõhk on siin sõnal “sümbolsest”, sest erinevalt järgmisest superstrateegiast – vihjamisest – negatiivse viisakuse puhul “nägu”-ähvardav tegu siiski eksplitsiitselt sooritatakse.

pandud performatiivid *I suppose / think / suggest / would like to say that...* – “Ma arvan / mõtlen / panen ette / sooviksin öelda” (vrd Lakoff 1972 – uurimus, kus esmakordselt juhiti tähelepanu põiklusväljendite olulisusele), mis anglo-ameerika akadeemilises diskursuses on tihti kombineeritud teiste negatiivse viisakuse strateegiatega nagu näiteks konventsionaalne kaudsus, impersonalitatsioon ja nominalitatsioon (*It could be suggested that ...*, *A possible conclusion is that ...* – “Võiks tingimisi väita, et...”, “Võimalik järeldus on, et ...” – jne), põiklused kvaliteedi ja kvantiteedi maksiimi suhtes (*it seems, it appears, in all probability, in a sense, as it were, in a way, possibly, perhaps, probably*), modaalverbid (*approximately, to some extent, basically, essentially* – “paistab, näib, tõenäoselt, teatud mõttes, võib-olla, teataval määral, umbes, põhiliselt” jne). Swales’i järgi (1990: 174) on nende väljendite eesmärk luua mulje “aususest, tagasihoidlikkusest, sobivast ettevaatlikkusest” ja diplomaatilisusest. Myers selgitab põiklusväljendite kasutamist anglo-ameerika akadeemilises diskursuses viisil, mis on lähedane Browni ja Levinsoni argumentatsioonile, neid autoreid küll mainimata. Myersi järgi on põiklusväljendid selles diskursuses konventsionaliseerunud ning vajalikud eelkõige tekstiosades, mis väljendavad autori isiklikku seisukohta, kus nad kindlustavad “sobiva hoiaku väite esitamisel kogukonnale” (minu tõlge – K. V.) (Myers 1989: 13). Oma isikliku seisukoha esitamist vaadeldakse siin sisuliselt – kuigi mitte eksplitsiitselt – kui “nägu”-ähvardavat tegu, mida tuleb põiklusväljendite abil leevendada (meenutagem, et tegemist on sellise akadeemilise kogukonnaga, kus P ja D väärtused on prototüüpset suure). Taas on tegemist sümboolse leevendamisega, mis ei tähenda tingimata, et autor oma väites tegelikult kindel poleks. Tõsi, igasugune konventsionaliseerumine vähendab vastava strateegia mõjukust, kuid teisalt avaldub mistahes lingvakultuuri eetos kõige paremini selles, mis temas on konventsionaliseerunud (vrd Vogelberg 2001).

Nii põiklusväljendeid kui ka teisi negatiivse viisakuse strateegiaid tarvitatakse teataval määral ka vene ja eesti akadeemilises diskursuses, mis mõlemad kuuluvad Ida-Euroopa stiilide hulka, mille kohta on üldistavalt väidetud, et need on otseselt mõjutatud germaani/teutooni stiilist (Cmerjkova ja Danes 1997: 24). Samas

aga pole vene akadeemilises stiilis haruldased väljendid, mis rangelt võttes Browni ja Levinsoni viisakusstrateegiate alla ei mahu. Siin on eelkõige silmas peetud parenteetilisi väljendeid, milles, otsese vastandina põiklusväljendele, avaldub autori enesekindlus (tagasitõlkes vene keelest: *pole mingit kahtlust et..., kaasajal juba enam ei tohi ignoreerida fakti, et..., on täiesti ilmne, et..., ise-enesestki mõista, võib täie kindlusega väita, et ..., on lihtne näha, et ..., järeldus sunnib end peale, torkab silma, et ...* jne). Ühelt poolt on igati alust arvata, et ka sellised väljendid kannavad interpersonaalset funktsiooni, samas aga pole tegu ei “vähem viisaka” positiivse viisakuse ega isegi otseütlemisega (Browni ja Levinsoni “bald on record strategies”).

Võib siiski väita, et ka siin toimib lõppkokkuvõttes viisakus, kuid kujul, mida Brown ja Levinson ei käsitle, ja nimelt eneseviisakuse (“self-politeness”) kujul. Vastava termini on pragmaatikasse toonud Rong Chen (2001), kes pole oma vaateid hiljem siiski pikemalt edasi arendanud. Chen näitab õigusega, et Browni ja Levinsoni teooria, kuigi mainib ka **kõneleja** “nägu”-ähvardavaid tegusid, sobib põhiosas siiski vaid kuulaja “nägu”-ähvardavate tegude leevendamise kirjeldamiseks. Iseäranis kehtib see Browni ja Levinsoni põhivalemi suhtes ning suuresti ka nende poolt esitatud strateegiate kohta, kus tihti strateegia formuleering ise sisaldab orienteeritust adressaadile (näiteks “avalda austust kuulaja suhtes”, “liialda tähelepanu kuulaja suhtes” jne). Chen vaatleb pikemalt vabandusi, mis on ka Browni ja Levinsoni järgi kõneleja “nägu” ähvardavad teod, mille puhul rakendatavaid strateegiaid ja nende valikuprintsiipi aga Browni ja Levinsoni mudel ei võimalda määrata.

Siiski säilib ka Cheni käsitluses kõnetegude jagamine kuulaja ja kõneleja “nägu”-ähvardavateks. Kuigi Chen möödaminnes (2001: 104) mõnab “kõneaktide mitmetahulisust nende “nägu”-ähvardava potentsiaali suhtes”, vaatleb ta eneseviisakust ja viisakust teise suhtes (“other-politeness”) kui kontinuumi, kus ühe motiivatsiooni tõus toob kaasa teise languse. Samas näitab kõnetegude ning eriti kõnetegude *ahelate* või *jadade* lähem analüüs, et peaaegu igasuguses suhtluses on potentsiaalselt ohus nii kõneleja (kirjutaja) kui ka kuulaja (lugeja) mõlemad “näod” – negatiivne ja

positiivne. Näiteks palve ohustab kõneleja positiivset “nägu” (niihästi seetõttu, et ta on sunnitud ennast paluja rolli asetama kui ka võimaliku keeldumise tõttu), kuulaja negatiivset “nägu”, sest ohustab tema tegevusvabadust (see on ainus ähvardus, mida Brown ja Levinson käsitlevad) ning ka kuulaja positiivset “nägu” (võimalik keeldumine jätkaks kuulajast mulje kui vastutulematust ja kitsist inimesest). Samal viisil ähvardab mingi teadusliku väite esitamine vähemalt adresaadi negatiivset “nägu” (talle surutakse mingit vaadet peale) ja ühtlasi väite esitaja positiivset “nägu”, kuivõrd jätab lahti võimaluse väite kriitikaks (üksikasjalikumaid käsitlusi vt Vogelberg 2003a ja b).

Niisiis, kõneaktide ahelate dünaamiline analüüs teeb ilmsiks võimaliku konflikti kõneleja ja adresaadi “näo”-vajaduste vahel. Anglo-ameerika ja vene akadeemilistes diskursuste võrdlus nendes kasutatavate vastavalt põiklusväljendite ja “enesekindlusväljendite” seisukohalt viib mõttele, et sellist konflikti on võimalik lahendada vähemalt kahel viisil: kas strateegiate abil, mis kannavad kahetist funktsiooni, kaitstes ühtlasi nii kirjutajat kui lugejat, või strateegiate abil, mis ähvardust lugeja “näole” pigem tüsistavad, kuid see-eest ennetavalt kaitsevad kirjutaja “nägu” võimaliku kriitika eest. Põiklusväljendid kuuluvad esimese grupi strateegiate hulka: ühelt poolt ei suru nad lugejale midagi peale, teiselt poolt ei seo aga ka autor end kindlalt ühegi väitega – asjaolu, mis teda automaatselt kriitika eest kaitseb (näiteks on väga raske ümber lükata järeldust, mida väljendatakse kujul *Tundub, et siin võiks olla tegemist X-ga*). Enesekindlusväljendite puhul, mis kuuluvad teise gruppi, jätab autor lugeja “näo” suhteliselt kaitseta (mis viitab akadeemilisele diskursuskogukonnale, kus W väärtus on väike) ja seob end ühemõtteliselt oma väidetega, kuid kaitseb ennetavalt oma positiivset “nägu” võimaliku kriitika eest. Siinkohal tuleb märkida, et ka Cheni esialgselt visandatud eneseviisakuse strateegiate seas leiame strateegia “Ole enesekindel” (Chen 2001: 91).

Kahtlemata pole akadeemilise diskursuse ja rakendatavate viisakusstrateegiate suhe ühene: põiklusväljendeid leidub ka vene akadeemilises stiilis ja enesekindlust anglo-ameerika omas. Viimase üldisele enesekindlale tonaalsusele võrreldes tšehhi akadeemilise diskursusega – mis eelpool toodud jämedajoonelise

üldistuse järgi peaks ju koos vene diskursusega kuuluma germaani akadeemilisse ruumi – on oma empiirilises uurimuses viidanud näiteks Cmerjkova ja Danes (1997)². Siit tuleneb vajadus viisakusstrateegiate, sealhulgas põiklus- ja enesekindlusväljendite, esinemuse empiiriliste uuringute järgi. Käesolevas artiklis on võimalik anda üksnes esialgne ülevaade käigusolevast projektist, mis vaatleb põiklus- ja enesekindlusväljendeid anglo-ameerika, vene ja eesti humanitaaria-alastes tekstides.

Projekt oma esialgses staadiumis keskendub, nagu öeldud, põiklus- ja enesekindlusväljenditele. Samas on uurimistöö käigus selgunud mõnevõrra ootamatu asjaolu, et eesti akadeemilist diskursust iseloomustab tavalult sage **positiivsete** viisakusstrateegiate kasutamine. Positiivsete viisakusstrateegiate ühisnimetajaks võib pidada eelkõige ühistunde ja gruppikuuluvuse sümboolset tähistamist, mis Browni ja Levinsoni järgi muuhulgas teostub slängi ja žargooni kaudu, mille vasteks akadeemilises diskursuses võiks sel juhul pidada kõnekeelseid väljendeid. Vaadeldava materjali hulgas oli silmatorkav selliste väljendite rohkus, mida kasutasid muus suhtes küllalt erinevad autorid. Siinkohal saab tuua vaid mõned näited: *teadupärast, aru pähe panema, see oleks küll kahtlase väärtusega ettevõtmine, õnneks edeneb uurimise poolel kõik äärmiselt jõudsalt, kindel on üks, selle probleemi lahendab lihtne asi*. Grupitunde erilise rõhutamise seletusena võiks pakkuda eesti akadeemilise kogukonna suhtelist väiksust (kogukonna suuruse ja akadeemilise stiili vahelistele seostele on osutanud paljud autorid, näiteks Melander *et al* 1997, Farrel 1997 jpt, kuigi erinevad autorid toovad esile erinevaid sõltuvusi).

Käigusolevas projektis võrreldakse kuut humanitaaria valdkonda kuuluvat teksti igas kolmes keeles, kusjuures autorite positsioonid kõigis keeltes varieeruvad doktorantidest tunnustatud teadlasteni. Lisaks uuritakse ingliskeelsete tekstide tõlkeid eesti ja vene keelde, milles katsealused pole tõlget ära tundnud, st mida võib idiomaatilisuse poolest pidada adekvaatseteks või, täpsemini, varjatud tõlgeteks (House 1998).

² Omamoodi huvitav on, et ka ülalnimetatud üldistusele viitavad, seda vaidlustamata, teiste hulgas needsamad Cmerjkova ja Danes.

Esiatsed tulemused näitavad eesti ja vene akadeemiliste diskursuste suuremat varieeruvust, mida suuresti põhjustab konvergen ts anglo-ameerika stiili suunas. Samas on juba leidnud kinnitust enesekindlusväljendite sagedasem esinemine vene akadeemilises diskursuses – seejuures mitte kõigis tekstiosades, vaid just neis, kus esitatakse “nägu”-ähvardavaid väiteid (kriitika, järeldused). Samas ei tekita teksti enesekindlat tonaalsust mitte üksnes nende väljendite **esinemine**, vaid ka põiklusväljendite **puudumine** vastavates tekstiosades. Eesti diskursus jääb vaadeldavas aspektis kahe suure diskursuse vahele ning varieerub autoriti tunduvalt enam. Tuleb siiski rõhutada, et “enesekindel tonaalsus” on fraas, mis vastavate strateegiate konventsionaliseerumise tõttu sobib iseloomustama muljet diskursusest pigem kõrvalseisja pilgu läbi. Kõrvalseisjat esindab ka kogenud tõlkija: idiomaatilistes tõlgetes on inglise kõhklusväljendeid tunduvalt vähendatud. Siinkohal tuleb projekti varase staadiumi tõttu hoiduda täpsemate statistiliste andmete esitamisest, sest paljude väljendite kodeerimine (näiteks nn ideatsiooniliste ja interpersonaalste modaalverbide eristamine, vt Vogelberg 2003c, strateegiate psühholoogilise mõju ja konventsionaliseerumisastme määramine jne) nõuab veel täiendavate teoreetiliste küsimuste läbitöötamist. Küll aga võib juba praegu öelda, et variatiivsusele ja dünaamilisusele vaatamata järjestuvad anglo-ameerika, eesti ja vene akadeemilised stiilid põiklusväljendite kasutamise poolest üldjoontes langevas ja enesekindlusväljendite kasutamise poolest tõusvas järjekorras.

KIRJANDUS

- Bourdieu, Pierre 1997.** Language and Symbolic Power. Cambridge: Polity Press.
- Brown, Penelope, Levinson, Stephen C. 1979/1987.** Politeness. Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, Rong 2001.** Self-politeness: A proposal. – Journal of Pragmatics 33, 87–106.

- Clyne, Michael 1987.** Cultural differences in the organization of academic texts: English and German. – *Journal of Pragmatics* 5, 211–247.
- Cmerjkova, S., Danes, F. 1997.** Academic writing and cultural identity: The case of Czech academic writing. *Culture and Style in Academic Discourse*. Ed. A. Duszak. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 41–63.
- Duszak, Anna 1997.** Cross-cultural academic communication: A discourse-community view. – *Culture and Style in Academic Discourse*. Ed. A. Duszak. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 11–41.
- Farrel, Lesley 1997.** Doing well ... doing badly: An analysis of the role of conflicting cultural values in judgments of relative “academic achievement”. – *Culture and Style in Academic Discourse*. Ed. A. Duszak. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 63–89.
- Halliday, Michael 1985/1994.** *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- House, Juliane 1998.** Politeness and translation. – *The Pragmatics of Translation*. Ed. L. Hickey. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 54–72.
- Lakoff, George 1972.** Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Papers from the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 183–228.
- Lyons, John 1977.** *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Melander, Björn, Swales, John M., Fredrickson, Kirstin 1997.** Journal abstracts from three academic fields in the United States and Sweden: national or disciplinary proclivities? – *Culture and Style in Academic Discourse*. Ed. A. Duszak. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 251–273.
- Myers, Greg 1989.** The pragmatics of politeness in scientific articles. – *Applied Linguistics* 10, 1–35.
- Swales, John 1990.** *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vogelberg, Krista 2001.** “Anglo-American linguaculture”? Notes on British and American politeness behaviour. – *British Studies in the New Millennium: The Challenge of the Grassroots*. *Cultural Studies Series of the University of Tartu*, 2. Eds. P. Rajamäe, K. Vogelberg. Tartu: Tartu University Press, 188–203.
- Vogelberg, Krista 2002a.** Keelelise viisakuse mudelite mõnedest vaieldavatest aspektidest eesti, vene ja inglise keele võrdlevate uurin-gute valguses. – *Teoreetiline keeleteadus Eestis*. Toim-d R. Pajusalu,

- I. Tragel, T. Hennoste, H. Õim. (Tartu Ülikooli üldkeeleteaduse õppetooli toimetised 4.) Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 297–312.
- Vogelberg, Krista 2002b.** Politeness debate continued – Notes on some key controversial issues in Brown and Levinson's theory. – *Catcher of the Meaning*. Publications of the Department of General Linguistics 3. Tartu: Tartu University Press, 340–355.
- Vogelberg, Krista 2003a.** Brown and Levinson's model of politeness behaviour: Its relevance to translation theory. – Special Issue. *Hermes – International Journal of Linguistics*, 41–73.
- Vogelberg, Krista 2003b.** Whose rules? Negotiation of power in intercultural communication. – *Encounters: Linguistic and Cultural-Psychological Aspects of Communicative Processes*. Tartu University Cultural Studies Series 3. Eds. K. Vogelberg, E.-R. Soovik. Tartu, Tartu University Press, 247–266.
- Vogelberg, Krista 2003c.** Interpersonal meanings in academic discourse: Cross-cultural variation and its relevance to translation. – *The Third Riga Symposium on Pragmatic Aspects of Translation*. Ed. A. Veibergs. Aarhus School of Business. University of Latvia, 221–231.

Eesti keel võõrkeelena / teise keelena ja
võõrkeelte seisund Eestis

II OSA

Eesti keel võõrkeelena / teise keelena ja võõrkeelte seisund Eestis

Eesti keel võõrkeelena ja eesti keel teise keelena Eesti kõrgkoolides

Birute Klaas
Tartu Ülikool

Sissejuhatus

Käesolev artikkel annab ülevaate eesti keele võõrkeelena/teise keelena seisundist eriala- ja õppeainena Eesti avalik-õiguslikes kõrgkoolides ja suuremates erakõrgkoolides. Vaatluse all on eriala õppimisvõimalused pea-, kõrval- ja üldainena, aga ka tasemeõppele eelnevad eesti keele ettevalmistusprogrammid ja välisüliõpilastele suunatud lühiajalised keelekursused. Andmed on kogutud põhiliselt 2003. aastal, mõned täiendused ka 2004. aastal. Andmete kogumine on toimunud kirjalike ja suuliste küsitluste vormis. Küsimustele on vastanud kõrgkoolide õppetöö eest vastutavad isikud ja eesti keele võõrkeelena / teise keelena õppejõud. Ülevaate eesmärk ei ole hinnangu andmine ühe või teise kõrgkooli vastavasisulisele tööle, vaid tegemist on olukorra kirjeldusega.

Seisundikirjeldus on koostatud Eesti keele arendamise strateegia (2004–2010) koostamise käigus. Tänapäevase kõrgkoolide õppeosakondade töötajaid ja eriala õppejõude, kes seisundikirjeldust ette valmistada aitasid.

1. Eesti keel võõrkeelena ja eesti keel teise keelena kui peamine

1.1. Eriala õppimisvõimalused Eesti Vabariigis

Eesti keelt võõrkeelena ja eesti keelt teise keelena on võimalik peainena õppida Tartu Ülikoolis, Tallinna Pedagoogikaülikoolis, Tartu Ülikooli Narva Kolledžis ja Tartu Ülikooli Õpetajate Seminaris.

Euroopa kõrghariduses on praegu käimas reform, mille tulemusel peaksid kõikide Euroopa ülikoolide õppekavad muutuma

samadel alustel funktsioneerivaks. See võimaldaks ülikoolides antavad kraadid ja tunnistused teha võrreldavaks ja muudaks üliõpilaste liikumise ühest kõrgkoolist teise, ühelt õppetasemelt teisele lihtsamaks. Reformi tulemusel on Euroopa ülikoolides omandatav kõrgharidus muutumas kaheastmeliseks: 3-aastaseks bakalaureuseõppeks ja 2-aastaseks magistriõppeks.

Ka Eesti avalik-õiguslikud ülikoolid on sellesse protsessi kaasatud. 2001/2002. õppeaastal toimus viimast aastat vastuvõtt nelja-aastasele ja 160-ainepunktilisele bakalaureuse õppekavale, millele järgneb üheaastane ja 40-ainepunktiline õpetajakoolitus või kaheaastane ja 80-ainepunktiline magistriõpe. Alates 2002/2003. õppeaastast hakkasid Eesti avalik-õiguslikud kõrgkoolid pakkuma 2-astmelist kõrgharidust, mis koosneb samuti 3-aastasest bakalaureuseõppesest ja 2-aastasest magistriõppesest. Uuenduse järel lõpetavad ka õpetajad oma õpingud magistritasemega. Seega õpivad üliõpilased praegu kõrgkoolides erinevate õppekavade järgi.

Alljärgnevalt käsitletakse õppekavasid, mille alusel toimus vastuvõtt 2001/2002. õppeaastal ja mille järgi toimub õpetus veel vähemalt 2005. aastani.

Tartu Ülikoolis läbivad 2001/2002. õppeaastal ja enne seda oma õpinguid alustanud üliõpilased koolituse bakalaureuseõppes *Eesti keele (võõrkeelena)* õppekava alusel, mis pakub 160-ainepunktilist (1 ainepunkt tähendab üliõpilasele 40 tundi tööd, millest auditoorse töö maht reeglina ei ületa 50%) tasemeõpet. Õpingud koosnevad eesti ja soome-ugri keeleteaduse osakonnale kohustuslikest üldainetest (33 ainepunkti) ja eesti keele (võõrkeelena) eriharu õpingutest (84,5 ainepunkti). Vastuvõtt õppekavale toimus nii eesti kui ka muukeelse õppekeelele gümnaasiumi lõpetanutele. Muukeelsed üliõpilased alustasid oma õppekava järgseid õpinguid praktilise suunitlusega eelastme läbimisega (23 ainepunkti), mis kindlustab edasisteks õpinguteks vajaliku väga hea eesti keele oskuse. Eesti koolide lõpetanud üliõpilased, kes õpivad eesti keele (võõrkeelena) eriharus, osalevad eesti keele struktuuri loengutel ja praktikumides koos eesti ja soome-ugri keeleteadust õppivate üliõpilastega. Erialaõpingud on jaotatud alam-, kesk- ja ülemastme õpinguteks. Õppekava lõpetab bakalaureusetöö kirjutamine ja kaitsmine, mis annab lõpetanutele bakalaureusekraadi.

Bakalaureusekraadiga lõpetanud võivad jätkata oma õpinguid õpetajakoolituse kutseaasta õppekava järgi (40 ainepunkti), mille lõpetanutele antakse mitte-eesti õppekeelega gümnaasiumi eesti keele ja kirjanduse õpetaja kutse. Selle õppekava järgi õppivatelt üliõpilastelt eeldatakse ka eesti kirjanduse õppeainete õppimist vähemalt algastmes. Bakalaureusekraadiga üliõpilased võivad jätkata oma õpinguid ka magistrantuuris (80 ainepunkti).

Tartu Ülikooli avatud ülikoolis on muukeelsetes koolides töötavatel erialase kõrghariduseta õpetajatel võimalik saada diplomiõppes muukeelse põhikooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja kutse koos kõrgharidusega. Õppekava *Eesti keel teise keelena* pikkus on 160 ainepunkti. Õppetööd viiakse läbi kaugõppe vormis koolivaheaegadel viie pikema õppesessiooniga aastas. Praeguseks on diplomiõppes stuudiumi lõpuni jõudnud 3 üliõpilast. Kuna õpetajakoolituse raamnõuded (Raamnõuded 2002) sätestavad õpetajatele kohustuslikuks koolituseks mahu vähemalt 200 ainepunkti, peavad diplomiõppe üliõpilased läbima veel täiendavalt 40 ainepunkti.

Avatud ülikooli kaudu on eesti keele (võõrkeelena) ja eesti keele teise keelena eriala diplomiõppes lõpetanud üliõpilastel võimalik õppida 40-ainepunktilises bakalaureuseõppes, mille lõpus omandatakse bakalaureusetöö kirjutamise ja kaitsmisega bakalaureusekraad ja mis annab põhikoolis töötamise õiguse kõrval õiguse õpetada eesti keelt ja kirjandust ka muukeelses gümnaasiumis. Õpetust viiakse läbi kaugõppe vormis õppesessioonidega. Uutele õppekavadele üleminekuga pakutakse alates 2003/2004. õppeaastast diplomiõppe läbinutele võimalust ühineda 80-ainepunktilise magistriõppe programmiga.

Tartu Ülikooli õppekavad *Eesti keel (võõrkeelena)*, *Eesti keele ja kirjanduse õpetaja mitte-eesti koolis*, *Eesti keel teise keelena töötavatele õpetajatele* ja *Eesti keel teise keelena diplomiõppe baasil* vt www.is.ut.ee/pls/ois/tere.tulemast. Õpetust korraldab eesti keele (võõrkeelena) õppetool (õppetooli ajaloost ja kujunemisest vt ka Klaas 2003).

TÜ Narva Kolledžis toimub vastuvõtt *Eesti keele teise keelena* õppekavale, mille järgi valmistatakse ette muukeelse põhikooli eesti keele ja kirjanduse õpetajaid. Õppekava maht on 200 ainepunkti. Kõrgkool lõpetatakse diplomiga. Üliõpilastel on

kohustus valida ka lisaeriala (koduloo õpetaja vene õppekeelega koolis, sotsiaalpedagoog, vene keel võõrkeelena). Lõpetanud saavad õpetaja kutsetunnistuse ja on võimelised õpetama 5.–9. klassis ühte või mitut õppeainet vastavalt oma kvalifikatsioonile ja 1.–6. klassis ühte või mitut õppeainet vastavalt oma kvalifikatsioonile. Kõigilt õpetajaks pürgijatelt nõutakse riigikeele kõrgtaseme eksami sooritamist studiumi teises pooles. TÜ Narva Kolledžis jätkavad oma õpinguid ka 2000. aastal likvideeritud Virumaa Kõrgkoolis muukeelse põhikooli eesti keele õpetajaks õppinud üliõpilased. Ka Narva Kolledž pakub muukeelsetes koolides töötavatele eesti keele õpetajatele avatud ülikooli kaudu võimalust kaugõppes kõrghariduse omandamiseks. Tartu Ülikooli Narva Kolledži õppekavad *Eesti keel teise keelena* ja *Eesti keel teise keelena avatud ülikoolis* vt www.is.ut.ee/pls/ois/tere.tulemast. Õpetuse korralduse eest vastutab Narva Kolledži eesti keele lektoraat.

Tartu Õpetajate Seminar liitus Tartu Ülikooliga 2001. aastal. Õpetajate Seminar kuulub TÜ haridusteaduskonda. Samast aastast alates on Õpetajate Seminaris kasutusel *Mitte-eesti õppekeelega põhikooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja* õppekava, mille maht on 200 ainepunkti. Eesmärgiks on valmistada ette mitme aine õpetajaid ja seega on üliõpilastel võimalik valida võõrkeele, käsitöö- või kunstiõpetaja lisaeriala. Kõrgkool lõpetatakse diplomiga. Tartu Ülikooli Õpetajate Seminari õppekava *Mitte-eesti õppekeelega põhikooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja* vt www.is.ut.ee/pls/ois/tere.tulemast. Õpetuse eest vastutab TÜ Õpetajate Seminari alus- ja alghariduse lektoraat.

Tallinna Pedagoogikaülikoolis oli 2001/2002. õppeaastani bakalaureuseõppes võimalik astuda õppima *Eesti keele (võõrkeelena)* õppekava järgi, mille maht on 160 ainepunkti. Õppekava koosneb üldainetest (20 ainepunkti) ja erialaõpingutest (105 ainepunkti), mis jagunevad alam-, kesk- ja ülemastmeks. Õppekava lõpus kirjutatakse ja kaitstakse bakalaureusetöö, mis annab lõpetanutele bakalaureusekraadi. Koos õpetajakoolitusprogrammiga (40 ainepunkti) annab studium ettevalmistuse tööks võõrkeelse kooli eesti keele ja kultuuriloo õpetajana. Tallinna Pedagoogikaülikooli õppekavad *Eesti keel võõrkeelena* ja *Güm-*

naasiumi eesti keele (kui võõrkeele) ja kultuuriloo õpetaja vt www.tpu.ee/eesti_filoloogia.html. Õpetuse eest vastutab TPÜ eesti keele kui võõrkeele õppetool.

1.2. Vanad ja uued õppekavad, esialgne hinnang toimunud muutustele

Tartu Ülikooli uus õppekava, mis koolitab magistritasemega eesti keele (võõrkeelena) spetsialiste, kaasa arvatud muukeelsete koolide eesti keele ja kirjanduse õpetajaid, on eesti ja soome-ugri keeleteaduse õppekava allkava. Vastuvõtt *Eesti keele ja kultuuri* bakalaureuseõppesse toimub ainult muukeelsete koolide lõpetajatele. *Eesti keele (võõrkeelena)* magistriõppesse on võimalik astuda nii eelnimetatud bakalaureuseõppe baasil kui ka üliõpilastel, kes on läbinud eesti ja soome-ugri keeleteaduse õppekavast suunamooduli ja eesti keele erialamooduli. Võrreldes teiste selle õppekava allkavadega, algavad erinevused juba valdkonnaõppes. Läbitakse küll kohustuslik humanitaarteaduste ühine alusmoodul, kuid sellele järgneb ainult nimetatud allkava eesti keele ja kultuuri alane alusmoodul ja erialamoodul muukeelsetele üliõpilastele, mille eesmärgiks on anda muukeelsetele üliõpilastele väga hea eesti keele oskus koos keele struktuuri tundmisega, lisaks ka üldteadmised eesti kultuurist.

Peaaine, st eesti keele ja kultuuriga seonduvate ainete hulk bakalaureuseastmes on vähemalt 52 ainepunkti (tegelikult on üliõpilastel soovi korral võimalik valikainete näol saada erialaõpetust kümneid ainepunkte lisaks), millele magistriõpingute jooksul lisandub veel 80 ainepunkti. Eraldi vastuvõtt muukeelsetele üliõpilastele ja erinev õppekava eesti keelt emakeelena rääkijatega annab võimaluse 3 aasta jooksul omandada süvendatud teadmisi eesti keelest, kultuurist ja maiskonnaloost, et magistriõppes oleks võimalik nii eestikeelsete kui ka muukeelsete ülikõpilastega koos töötada. Ka siiani kehtivas õppekavas on Tartu Ülikoolis olnud suund tänapäeva eesti keele õpetamisel teha seda emakeelest lähtuvalt erinevates rühmades, mis tagab aktiivse osalemise õppetöös ja muukeelsete üliõpilaste kiire edenemise eesti keele

oskuste vallas. Teiselt poolt on ka eesti keelt emakeelena rääkivate üliõpilaste jaoks õppetöö piisavalt pingestatud ja edasiminekut motiveeriv.

Uus õppekava on senise õppekava edasiarendus, eriti suunal, kus väljundiks on muukeelsete koolide eesti keele ja kirjanduse õpetaja. Ka senine õppekava nägi ette 5-aastase õppetöö kogumahuga 200 ainepunkti. Mõlemas õppekavas on tasakaalus erialaõpingud, üldpedagoogiline ja erialadidaktiline ettevalmistus. Mõlemas õppekavas on ette nähtud pedagoogiline koolipraktika 10 ainepunkti. Eesti keele võõrkeelena magistriõpe lõpeb uue kava järgi 20-ainepunktilise magistritööga, mis on mahuliselt 50% senisest magistrikraadi andvast lõputööst. Selles ulatuses on ka erinevused kogu magistriõppe mahus. Rõhutan siinjuures olulist mõistelist erinevust seni kehtiva ja uue magistri vahel: seni antud *magister artium* on teaduskraad, uus humanitaarteaduste magister näitab magistri tasemel saadud kõrgharidust ega ole teaduskraad. Tartu Ülikooli bakalaureuseõppekava *Eesti ja soome-ugri keeleteadus/ Eesti keel ja kultuur muukeelsetele*; magistriõppekava *Eesti ja soome-ugri keeleteadus/ Eesti keel võõrkeelena* ja magistriõppekava *Eesti keele ja kirjanduse õpetaja mitte-eesti koolis* vt www.is.ut.ee/pls/ois/tere.tulemast. Õpetuse eest vastutab eesti keele (võõrkeelena) õpetool.

Vana õppekava puhul koolitati **TÜ Õpetajate Seminaris** eesti keele õpetajaid vene õppekeelega koolide 1.–9. klassini. Eesti keele ja kirjanduse osa õppekavas oli ulatuslik (80 ainepunkti) ja valmistas tulevasi teise keele õpetajaid igakülgsetl tööks ette. Lähtuvalt seminari eripärast rakendusliku kõrgkoolina oli õppeaeg 4 aastat, rakendusliku õppe käigus pöörati erilist tähelepanu üliõpilase pedagoogiliste võimete arendamisele ja nii metoodilisele kui ainealasele suutlikkusele. Uue õppekava järgi valmistatakse ette muukeelse õppekeelega koolide eestikeelsete ainete klassiõpetajaid, seega on õppekava suunitlus mõnevõrra laiem. Õppeaeg koosneb 3 aastat kestvast ainealasest ettevalmistusest, millele järgneb 2 aastat laiapõhjalist ja teaduslikku magistriõpet. Praktilist eesti keelt ja kirjandust on uues õppekavas 38 ainepunkti.

Seminari eesti keele õppejõu Indrek Särje (Särg) hinnangu järgi võivad vene üliõpilaste eesti keele alased oskused ja vilu-

mused uue õppekava järgi jääda tagasihoidlikumaks varasemaga võrreldes. Kuna uue õppekava järgi lõpetajaid veel ei ole, on selliste hinnangute paikapidavust raske kontrollida. Tartu Õpetajate Seminari õppekava *Klassiõpetaja vene õppekeelegraafik* vt www.is.ut.ee/pls/ois/tere.tulemast. Õpetuse eest vastutab TÜ Õpetajate Seminari alus- ja alghariduse lektoraat.

TÜ Narva Kolledžis valmistatakse uue õppekava alusel ette muukeelse põhikooli humanitaarainete õpetajaid. Uues õppekavas on Narva Kolledži eesti keele lektori Tiina Hallingu sõnul suurenenud erialaspetsiifilise õppe osakaal ja üliõpilased omandavad piisavalt ainealaseid ja üldpedagoogilisi ja – psühholoogilisi teadmisi. Küll aga jätab Tiina Hallingu sõnul soovida tulevaste õpetajate eesti keele oskus kõrgkooli astumisel, mis omakorda pidurdab üliõpilaste edenemist stuudiumi jooksul. Tartu Ülikooli Narva Kolledži õppekava *Humanitaarained vene õppekeelegraafik põhikoolis* vt www.is.ut.ee/pls/ois/tere.tulemast.

Ka Tallinna Pedagoogikaülikooli uut, reformitud õppekava *Eesti keel võõrkeelena ja eesti kultuur* võib eriala põhiainetes vaadelda kui eelmise, 5-aastase bakalaureusetaseme jätku ja arendust, kusjuures eriala põhisisu on endiselt eesti keel ja kultuurilugu. 3-aastane bakalaureuseõpe annab sisuliselt samad erialateadmised (ilma õpetajakoolitusaineteta), mis seni saadi 5 aastaga, aga lisaks on haare sedavõrd laiem, et võimaldab magistritasemel valida ka muud kui õpetajakutset. Suurenenud on keele sotsiaalsete aspektide ja üldhariduslike õppeainete osa.

Uuel õppekaval on TPÜ eesti keele võõrkeelena korralise professori Anu-Reet Hausenbergi arvates head ja küsitavad küljed. Positiivne on näiteks see, et uues süsteemis peaks vähenema väljalangevus ja suurenema kutsekindlus. Vastne gümnaasiumilõpetanu ei pruugi veel täpselt teada, mis tema kutsumus on. Pärast kooli võivad noore inimese arusaamad, väärtushinnangud ja eesmärgid veel muutuda, avardub silmaring ja tekivad uued huvid. Küllap seni jätkas nii mõnigi diplomini rutiinist, teised loobusid või vahetasid eriala. Nüüd on üliõpilaste valikuvõimalused ka õpingute kestel suuremad – nt kõrvalainetega õppekavad, põhikooli mitme aine õppekavad, spetsialiseerumine magistritasemel (TPÜs võib peale õpetajakutse valida ka tõlgi või tõlkija, lingvistika,

kommunikatsiooni või kirjandusteaduse eriala). Ka üldhumani-
taarne pool on varasemast tugevam.

Probleeme võib professor Hausenbergi arvates tekitada see, et
õpetajate ettevalmistamiseks jääb kontakt kooliga hiljaks, kui kogu
praktika on alles magistritasemel. Üliõpilane on pragmaatiline ja
tahab olla kindel, et õpib seda, mida vaja läheb. Senine kogemus
(TPÜs oli siinamaani õpetajakoolitus paralleelselt erialaainetega)
näitas, et õpimotivatsioon ja kutsehuvi kasvas oluliselt seoses õpe-
tajarolli kogemisega. Muret tekitavaks on ka see, et ressurside
kokkuhoiu poliitika nõuab suuri õpperühmi ja piirab seetõttu eri-
kursuste ja kitsama suunitlusega lisaerialade pakkumist. Seetõttu
jääb nii mõnigi keel või kitsam spetsiaalsus õppekavast välja ja
selle võimalikud huvilised leidmata. Analoogiline probleem, mis
on tingitud rahaliste vahendite nappusest, on ka Tartu Ülikoolis.
Tallinna Pedagoogikaülikooli bakalaureuseõppekava *Eesti keel
võõrkeelena ja eesti kultuur* ja magistriõppekava *Eesti keele kui
võõrkeele õpetaja* vt www.tpu.ee/eesti_filoloogia.html. Õpetuse
eest vastutab Tallinna Pedagoogikaülikooli eesti keele kui võõr-
keele õppetool.

1.3. Uute õppekavade vastavus eesti keele teise keelena õpetajate pädevusmodelile

Alapeatükis võrreldakse uute õppekavade sisu ja mahtu eesti keele
teise keelena õpetaja pädevusmodeliga (Ehala jt 2002), et kindlaks
teha, kas õppekava läbinud üliõpilastel on piisav erialane, üld-
pedagoogiline ja ainedidaktiline ettevalmistus. Kuna õppekavad on
alles rakendunud ja üliõpilased on oma 5-aastase studiumi esimesi
aastaid läbimas, ei ole võimalik tulemuste võrreldavusest ja ette-
valmistuse vastavusest pädevusmodelile veel konkreetselt rääkida,
sest otsuse langetamine eeldanuks lõpetajate uuringuid. Seega on
hinnangud subjektiivsed, toetuvad vastavate kõrgkoolide spetsia-
listide arvamustele.

1.3.1. Tulevaste õpetajate erialane ettevalmistus

Tartu Ülikooli bakalaureuseõppekava *Eesti keel ja kultuur muukeelsetele üliõpilastele* sisaldab koos valikainetega 72 ainepunkti ulatuses erialaõpinguid (praktiline eesti keel erinevatele tasemetele, süvendatud õpingud eesti keele grammatikast, eesti kultuurilugu ja ajalugu jne), mis annavad üliõpilastele piisava ettevalmistuse kõrgtaseme eksami sooritamiseks. Magistriõppes jätkatakse erialaõpinguid eesti keele struktuuri, allkeelte, eesti keele arenemise ja varieerumise, aga ka keeletüpoloogia, kontrastiivse grammatika, tõlketeooria ja kultuuridevahelise suhtlemise vallas. Muukeelse kooli eesti keele ja kirjanduse õpetajate erialasesse ettevalmistusse kuulub ka mahukas plokk eesti kirjandust käsitlevaid aineid.

TÜ Õpetajate Seminari eesti keelt ja kirjandust puudutava 80 ainepunkti asemel vanas õppekavas on nüüd 38. Kuna varasem seminari ainepunkt oli ülikoolis praegu kasutatavast ainepunktist mahuliselt väiksem, siis tegelik ainealaste õpingute mahu vähene mine on umbes 20 ainepunkti. Eesti koolidest pärit üliõpilastega õnnestub Indrek Särje hinnangul ka selle mahu juures teha asjalikku tööd tublide tulemustega. Nõrgematest vene koolidest üliõpilaste suhtes võib uues õppekavas sisalduv erialaõpingute osa napiks jääda, need üliõpilased vajaksid juba praegu suurt lisatööd oma keelelise pädevuse tõstmiseks.

Valdav enamik **Tartu Ülikooli Narva Kolledži** üliõpilastest on kolledži eesti keele lektoraadi juhataja Niina Grigorjani sõnul lõpetanud vene õppekeelega kooli ning nende eesti keele oskus õppima asudes on kesine. Õppekavas on väga tugevat rõhku pandud just praktilise keele osaoskuste arendamisele. Teise õppeaasta lõpus peavad eesti keele (võõrkeelena) üliõpilased sooritama kõrgtaseme keeleeksami (positiivne sooritus on vähemalt 85% punktide arvust). 2002. aastal sooritas nõutud tasemel eksami teise aasta lõpus 36 üliõpilasest ainult 5. Paremad on tulemused studiumi lõpus, kus 2002. aastal sooritas 21 üliõpilasest kõrgtaseme eksami 15. Kuigi Narva Kolledžis õpetatakse üldaineid (filosoofia, psühholoogia, pedagoogika) nii eesti kui ka vene keeles, on eesti keele (võõrkeelena) üliõpilastel kohustus kuulata kõiki aineid (v.a

vene kultuurilugu ja kultuuridevaheline suhtlemine) eesti keeles, mis on kahtlemata vajalik eesti keele oskuse arendaja.

Professor Hausenbergi hinnangul antakse **Tallinna Pedagoogikaülikoolis** bakalaureusetasemel erialased põhiteadmised eesti keelest, kirjandusest ja kultuurist, magistritaseme erialaained süvendavad teadmisi eesti keele erijoontest keele kõigil tasandeil, seejuures silmas pidades nii keeleõpetust, keele funktsioneerimist ühiskonnas kui ka uurimist. Noorte õpetajate roll on peale keeleõppe muuta ka suhtumist eesti keelde. Seda arvestades on õppekavagi tavalisest keeleõppest avarama sisuga.

1.3.2. Tulevaste õpetajate kutsealane ettevalmistus

Tartu Ülikooli, Narva Kolledži ja Õpetajate Seminari õppekavadesse, mis valmistavad ette magistritasemel õpetajaid, kuulub õpetajakoolituse raamnõuetest (Raamnõuded 2002) lähtuvalt 40-ainepunktiline moodul üldkasvatusteaduslikke ja erialapedagoogilisi aineid: üldpedagoogika ja -psühholoogia kursused, erialadidaktika erinevad aspektid, pedagoogiline praktika (Tartu Ülikoolis 10 ainepunkti, Narva Kolledžis ja Õpetajate Seminaris 20 ainepunkti) ja üldpedagoogiline või erialadidaktiline lõputöö (6 ainepunkti). Üldõppe eest vastutab haridusteaduskond, erialaõpet korraldavad ja viivad läbi erialaõppetoolid. Ainete maht on piisav, kui lähtume eeldusest, et noor spetsialist asub oma esimesel tööaastal kogenud õpetaja-mentori juhendamisel tööle, kus ta praktilise töö käigus süüvib õpetajakutse peensustesse. Lisaks toetavad õpetajaid Tartu Ülikooli ja Tallinna Pedagoogikaülikooli juures pakutavad täienduskoolituskursused. Muidugi võiks ka ülikooli pedagoogiline praktika olla pikem (20 ainepunkti), kuid õppekava piirid ei luba seda mahtu kasvatada.

Õpetajakutseks vajalikud teadmised peaks **Tallinna Pedagoogikaülikoolis** andma magistritaseme õpetajakoolituse moodulid (kokku 40 ainepunkti, mis taas lähtub õpetajakoolituse raamnõuetest), milles pakutakse tänapäeva õpetajalt nõutavaid üldpedagoogilisi, psühholoogilisi ja organisatoorseid teadmisi ja oskusi. Õppetööd korraldab kasvatusteaduskond. Ainedidaktilisi

teadmisi pakub eriala ja siit peaks tulema valmisolek eesti keele teise või võõrkeelena õpetamiseks nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis, võimalike lisaerialade toel ka lasteaias või täiskasvanutele.

Koolipraktika pikkus on professor Hausenbergi arvates liiga lühike, kuid kuna uus õppekava näeb ette stažööriaasta, peaks see eesmärgipärase korralduse puhul noort õpetajat vajalikul määral toetama.

Kokkuvõtvalt võib eelöeldut resümeerida alljärgnevalt: vormiliselt näib olevat tagatud nii erialaste kui ka üldkultuuriliste, kommunikatiivsete ja sotsiaalsete pädevuste omandamine vastavuses õpetajate koolituse raamnõuetega. Kursuste sisu ja rõhuasetused arvestavad üldjoontes eesti keele teise keelena õpetaja pädevusmudeli eesmärgi ja nõudeid. Tegelikult on olemas eesmärkide saavutamise konkreetsetest õppejõududest ja kõrgkoolide töö tulemused sõltuvad suurel määral ka üliõpilaste ettevalmistusest üldhariduskoolis ning motiveeritusest.

1.4. Muukeelsete haridusasutuste õpetajate täienduskoolitus

Muukeelsete õpetajate täienduskoolitusega tegelevad Tartu Ülikool, Narva Kolledž ja Tallinna Pedagoogikaülikool. Kolmest kõrgkoolist on kindlasti TPÜ aktiivseim täienduskoolitaja nii koolitusmahtude kui ka koolituspakettide mitmekesisuse seisukohast. Täienduskoolitus on kõigis kõrgkoolides reeglina tasuta. Ainepunkti hind 2002/2003. õppeaastal varieerus vahemikus 450–800 krooni. Soodustusi tehakse lasteaeade ja algkoolide õpetajatele, koolidele, kes suunavad ühele kursusele kolm ja enam õpetajat ning pikemaajalistest kursustest osavõtjatele.

Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetool pakub vene õppekeele koolide eesti keele õpetajatele 14-ainepunktilist täienduskoolituspaketti, mis koosneb *Vene ja eesti keele kontrastiivsest grammatikast*, *Võõrkeele õpetamise meetodikast*, *Eesti keele grammatika õpetamise meetodikast* vene koolis ja *Tehnoloogia kasutamisest võõrkeeleõppes*. Sihtgrupiks on kõrghari-

dusega eesti filoloogid, kellel puudub eraldi ettevalmistus tööks muukeelses koolis. 2002/2003. õppeaastal oli osavõtjaid 6.

TÜ Narva Kolledžis on ette valmistatud täienduskoolituse kursused venekeelsete haridusasutuste õpetajatele, kus leidub ka konkreetselt eesti keele õpetajatele suunatud koolitust (nt *Eesti keele praktiline foneetika*). 2002/2003. õppeaastal on korraldatud koolitust ka muukeelsete lasteaedade õpetajatele, eesmärgiga täiendada nii õpetajate metoodikaalaseid teadmisi (*Eesti keele kui teise keele algõpetus, Keele aktiveerimise võtted ja meetodid*) kui ka üldpedagoogilist ja -psühholoogilist ettevalmistust.

2002/2003. õppeaastal oli täienduskoolituse kursustest osavõtjaid 30.

Tallinna Pedagoogikaülikooli Täienduskoolitusosakond on aktiivselt pakkunud koolitusvõimalusi sihtgruppidele, kelleks on lasteaedade ja lasteaed-alkoolide eesti keele õpetajad; 1. kooliastme eesti keele õpetajad; klassiõpetajad; 2. ja 3. kooliastme eesti keele õpetajad; gümnaasiumi eesti keele õpetajad; koolijuhid; eesti keele kui võõrkeele lektorid; eesti keele kui võõrkeele lisaeriala taotlejad. Kursustest on igal aastal võtnud osa üle 200 õpetaja ja koolijuhi (nt 2002/2003. õppeaastal 235).

Õpetatavad ained on *Praktiline eesti keel; Tänapäeva eesti keel; Eesti ja vene keelte kõrvutatav grammatika; Eesti keele kui võõrkeele didaktika; Võõrkeele õpetamise metoodika erinevates kooliastmetes; Õppekava ja õppevara ning töö planeerimine; Teadmiste kontroll ja hindamine, lõpueksamid; Eesti kirjandus ja kirjanduse õpetamise metoodika; Eesti-vene kultuurikontaktid; Eesti kultuurilugu; Arvuti kasutamine keeleõppes.*

1.5. Kõrgkoolide uurimissuundadest eesti keele võõrkeelena / teise keelena valdkonnas

Arvestatavast teadustööst eesti keele võõrkeelena / teise keelena valdkonnas võib rääkida Tartu Ülikooli ja Tallinna Pedagoogikaülikooli puhul.

Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetool on eesti ja soome-ugri keeleteaduse osakonnas üks noorimaid: asutati 1989. aastal ja täideti korralise professoriga (Birute Klaas) 1999. aastal.

Eesti keele (võõrkeelena) õppetooli teadustegevuse põhisuunad on kontrastiivsed ja tüpoloogilised uurimused, kakskeelsuse temaatika, eesti keele võõrkeelena ja teise keelena õpetamise meetodika ja uurimused virtuaalõppe võimaluste rakendamisest keeleõppes. Esimesed õppetooli uurimisteedadega seotud magistritööd kaitsti 1999. aastal. Nüüdseks on kaitstud 5 magistritööd. Doktoritööpinneteni on jõudnud 2 üliõpilast.

Kontrastiivsete ja tüpoloogiliste uurimuste hulka kuuluvad professor Birute Klaasi publikatsioonid, mis tegelevad eelkõige eesti ja leedu keele süntaktilis-morfoloogiliste sarnasuste ja erinevuste väljatoomisega lausestruktuuri tasandil. Samasse valdkonda kuulub ka Raili Pooli teadustöö eesti ja vene keele grammatiliste kategooriate võrdlemise alal, mis peaks lähiaastatel saama ka doktoritöö väljundi.

Kakskeelsuse temaatika vallas on õppetoolil olnud pikaajaline uurimisprojekt Lundi Ülikooli soome-ugri keelte instituudiga, kus Rootsi Haridusministeeriumi grantide toel on intervjueeritud Lõuna-Rootsis elavaid eestlasi, kogudes hulgaliselt keelematerjali eri põlvkondade esindajatelt. Kogutud materjali põhjal on valminud artikleid (Birute Klaas, Aino Laagus, Mari Allik) ja Mari Allik on kirjutanud ja kaitsnud sel teemal ka oma magistritöö (Allik 2002). Kakskeelsuse probleematika on leidnud käsitlemist ka Kristiina Praakli magistritöös, mis tegeleb Soomes elavate eestlaste eesti keelega (Praakli 2002). Eesti keele mõjusid Tartu soomlaste emakeeles on uurinud Birute Klaas. Taani eestlaste ja nende keelega tegeleb Maarika Teral.

Õppetooli töö spetsiifikast lähtuvalt, kus üks peamisi ülesandeid on venekeelsetele koolidele eesti keele õpetajate ettevalmistus, on väga tähtsal kohal ka uurimused eesti keele võõrkeelena ja eesti keele teie keelena õpetamise meetodika vallast. Õppetool on aktiivselt osalenud ja osaleb mitmesugustes PHARE projektides, kust saadud finantstoe abil valmistatakse ette mitmesugust metoodilist materjali õpetajakoolituse parandamiseks (Tiina Kikerpill,

Sirje Rammo). Sellest valdkonnast on kaitstud ka Reet Pärsi magistritöö (Pärss 2001).

Interaktiivse keeleõppe võimalustega eesti keele õpetamisel on õppetool tegelnud juba 4 aastat. Selle valdkonna kohta on kaitstud ka magistritöö (Rummo 2001). Nimetatud suuna arendustegevusega on seotud ka Euroopa Komisjoni käimasolevad ja taotluses olevad lepingud alates 2002. aastast.

Tallinna Pedagoogikaülikooli eesti keele kui võõrkeele õppetool kuulub filoloogiateaduskonna eesti filoloogia osakonda ja seda juhib korraline professor Anu-Reet Hausenberg. Esmavajadusi arvestades on uurimissuundadest eelistatud keeledidaktika, võõrkeeleoskuse hindamine, keelepoliitika ja kontrastiivsed uuringud.

Keeledidaktika vallas tegeldakse osaoskuste või konkreetsete keelestruktuuri lõikude õpetamise võimaluste uurimise, keelte koosmõju arvestamisega õpetuses, eesti keelekeskkonna loomise, õppematerjalide koostamisega jne. Enamik keelealaseid seminari- ja lõputöid tehaksegi selles teemaringis. Magistritasemel on koostatud ja koostamisel õppematerjale koos metoodilise juhendiga ja uuritud õppekirjanduse koostamise põhimõttelisi küsimusi (vt nt Pesti 2002). Õppejõud (Elle Sõrmus, Kristi Saarso, Ingrid Krall) on kaasa löönud PHARE projektides, publitseerinud morfoloogia- ja sõnavaraõpetuse metoodilisi materjale (vt nt Krall, Sõrmus 2000 ja Saarso 2000).

Uusi väljakutseid eesti keele õpetajale toob kavandatav vene kooli üleminek kakskeelsele õpetusele: eesti keele õpe peab algama varem, metoodika peab olema senisest tõhusam, õppevahendid kaasaegsed, toeks õpetajale ja õppijale. Uurimusi selles vallas veel pole (peale keelekümlblusmetoodika), aga on ilmselt vaja. Keelekümlblusmetoodika rakendamist eesti keele õpetamiseks erinevatel vanuseastmetel uurib Ülle Rannut (valminud magistritöö ja õppematerjale, jätkab doktorantuuris, vt Rannut 2003).

Võõrkeeleoskuse hindamise uurimine on ammu olnud päevakorral, aga takerdunud ametkondlike pidurite taha. Usaldusväärseid tulemusi annab uurimine, mille aluseks on teatavatele kriteeriumidele vastav andmebaas. Sellist materjali on kogunenud Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse arhiivi, aga selle kättesaadavus uurijaile on reguleerimata. Üliõpilastöodes on analüüsitud

gümnaasiumilõpetanute keeleoskust, magistritasemel on käsil alg- taseme testimine, hindamise üldised põhimõtted ja kirjutamis- oskuse tasemekriteeriumid kesk- ja kõrgtasemel.

Keelepoliitika ja keelesituatsiooni käsitlusi arendab eeskätt Mart Rannut, temalt ka hulk publikatsioone (vt nt Rannut jt 2004). Üliõpilased on uurinud keelepoliitiliste hoiakute kajastumist nii eesti- kui venekeelses ajakirjanduses, erakondade keelepoliitilisi seisukohti, Integratsiooni Sihtasutuse tegevust jne.

Eesti-vene kontrasttiivse keeleuurimise, keelte koosmõju ja vastastikuse mõju uurimise valdkonnas on õppejõudude töörühm (prof Helle Metslangi juhtimisel) koostanud õppematerjali eesti keele probleemsetest piirkondadest (Keelehärm 2003). Süvakäsit- lusi sünnib lõputöodes ja magistritasemel. Valmimas on magistri- töö aspektikategooriast. Üks probleemne piirkond on aktsendi kõrvaldamine.

Eesti keele kui teise keele õppematerjalide bibliograafia 1991– 2001 on kättesaadav Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutuse koduleheküljel, vt <http://www.meis.ee>

1.6. Statistilisi andmeid kõrgkoolides eesti keelt võõrkeelena / teise keelena õppivate üliõpilaste ja lõpetajate kohta

Tabelis 1 on toodud peaainena eesti keelt võõrkeelena ja eesti keelt teise keelena õppinud ja õppivate üliõpilaste koondarvud kõrgkoolide kaupa alates 1994/1995. õppeaastast ja lõpetades 200/2001. õppeaastaga. Selles ja järgmistes tabelites toodud statistiliste andmete kogumise eest tahan siinjuures palju tänu avaldada Heljo Jenkile Haridus- ja Teadusministeeriumist.

Table 1. Eesti keelt võõrkeelena / teise keelena kui peaainet õppivad üliõpilased 1994/95–2000/2001

Õppeasutus	õppeasutuse tüüp	õppekava kood	õppekava nimetus	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	
Eesti Põllumajandus-ülikool	ülikool	6221105	Eesti keel välisüliõpilastele	3							
Tallinna Pedagoogikaülikool	ülikool	5141007	Eesti keel vene koolis	9							
			Eesti keele õpetaja vene koolis			1					
		6141008	Eesti keele (kui võõrkeele) ja eesti kultuuriloo õpetaja lisaeriala(de)ga			135					
			Eesti keele (kui võõrkeele) ja kultuuriloo õpetaja (lisaerialaga)		131		160	133	111	108	
		6221105	Eesti keel välisüliõpilastele		1	7		20	12	3	
		6221107	Eesti keel võõrkeelena					21	46	45	
Tartu Õpetajate Seminar	rakendus-kõrgkool	5141009	Eesti keele kui võõrkeele õpetaja						64	78	
			Põhikooli eesti keele kui võõrkeele õpetaja				21	50			
Tartu Ülikool	ülikool	5141018	Eesti keel teise keelena (töötavad õpetajad)						20	68*	
		6221103	Eesti keel (võõrkeelena)		137	161	164	209	186	183	
		6221110	Eesti keel, kirjandus ja kultuur välisüliõpilastele				52		51	54	
		7141008	Eesti keele ja kirjanduse õpetaja mitte-cesti koolis			10	8	2	166**	171**	
Kokku				12	269	314	405	435	656	710	

* Hõlmab ka TÜ Narva Kolledži avatud ülikoolis õppivaid töötavaid õpetajaid

** Hõlmab ka TÜ Narva Kolledžis muukeelse kooli eesti keele ja kirjanduse õpetajaks õppivaid üliõpilasi

Eriala eesti keel võõrkeelena / teise keelena lõpetanute hulk seisuga 1.04.2004 on Tartu Ülikoolis 164, TÜ Narva Kolledžis 64, TÜ Õpetajate Seminaris 34 ja Tallinna Pedagoogikaülikoolis 355.

2. Eesti keel võõrkeelena ja eesti keel teise keelena kui õppeaine

Eesti avalik-õiguslikud kõrgkoolid viivad valdavalt oma õppetööd läbi eestikeelsetes õpperühmades. Ainult Tallinna Tehnikaülikool ja osaliselt ka Tartu Ülikooli Narva Kolledž on säilitanud venekeelse õppekeelega rühmad. Vene keeles omandas 2002/2003. õppeaastal Eestis kõrgharidust 6721 üliõpilast, mis on 2400 võrra suurem kui 10 aastat tagasi. Kuna ka üliõpilaste koguarv Eestis on viimastel aastatel oluliselt suurenenud (2002/2003. õppeaastal 62 815 tudengit), siis protsentuaalselt on vene keeles õppivaid tudengeid 11% ja see suhtarv on viimaste aastate lõikes jäänud püsima. Inglise keeles omandas 2002/2003. õppeaastal kõrgharidust 2% üliõpilastest ehk 1246 tudengit (Postimees *on-line* 03.03.2002).

Tabel 2 annab tagasivaatava ülevaate Eesti kõrgkoolides kasutusel olevast õppekeelest. Võõrkeelse (vene- ja ingliskeelse) õppekeele suhteliselt suur osakaal on tingitud erakõrgkoolide muukeelse õppetöö osast ja ka sellest, et ka nendes avalik-õiguslikes ülikoolides, kus küll on ainult eesti keel õppekeeleks, on vaatluse all olevatel õppeaastatel veel varasemast ajast eksisteerinud venekeelseid õpperühmi, milles õppivad üliõpilased ei olnud veel oma õpinguid lõpetada jõudnud. Inglisekeelse õppekeele osakaalu aitab suurendada erakõrgkoolides ja avalik-õiguslikes kõrgkoolides pakutav ingliskeelne tasemeõpe ja ka muud programmid. Näiteks Tartu Ülikoolis on juba aastaid edukalt eksisteerinud *Balti Õpingute* programmid, mis pakuvad vahetusüliõpilastele ingliskeelseid ainekursusi (www.baltic.ut.ee/).

Tabel 2. Õppekeel Eesti kõrgkoolides. Üliõpilaste arv õppekeele järgi 1993–2000

haridustase	1993/94				1994/95				1995/96			
	eesti	inglise	vene	kokku	eesti	inglise	vene	kokku	eesti	inglise	vene	kokku
5 – diplomioõpe	3115	176	1552	4843	3652	369	1772	5793	4254		1809	6063
5 – kutsekõrgharidus												
6 – bakalaureuseõpe	15642		2729	18371	14897		2479	17376	15353	572	2034	17959
7 – magistriõpe	1532		22	1554	1899		27	1926	2541		47	2588
8 – doktoriõpe	296			296	384		4	388	617		7	624
kokku	20585	176	4303	25064	20832	369	4282	25483	22765	572	3897	27234

haridustase	1996/97				1997/98				1998/99			
	eesti	inglise	vene	kokku	eesti	inglise	vene	kokku	eesti	inglise	vene	kokku
5 – diplomioõpe	5751		2021	7772	7819		2662	10481	11756		3241	14997
5 – kutsekõrgharidus												
6 – bakalaureuseõpe	15975	869	1926	18770	17462	1012	2015	20489	19367	1114	1250	21731
7 – magistriõpe	2750		53	2803	2604	26	43	2673	2735	51	36	2822
8 – doktoriõpe	723		4	727	887		12	899	1057		14	1071
kokku	25199	869	4004	30072	28772	1038	4732	34542	34915	1165	4541	40621

haridustase	1999/00				2000/01			
	eesti	inglise	vene	kokku	eesti	inglise	vene	kokku
5 – diplomioõpe	12695		3779	16474	13342		3794	17136
5 – kutsekõrgharidus	2873		292	3165	4963		660	5623
6 – bakalaureuseõpe	22539	1163	1544	25246	24791	1084	2017	27892
7 – magistriõpe	3327	70	41	3438	4203	87	49	4339
8 – doktoriõpe	1233		18	1251	1430		17	1447
kokku	42667	1233	5674	49574	48729	1171	6537	56437

Avalik-õiguslikud ja suuremad erakõrgkoolid pakuvad vene ja inglise õppekeele rühmadele võimalust õppida eesti keelt võõrkeelena/teise keelena (vt tabel 3). Sellised kursused on toeks ka eestikeelse õppekeele osakondades õppivatele muukeelsetele üliõpilastele.

Tartu Ülikool pakub erinevate erialade muukeelsetele üliõpilastele üldise ja erialase eesti keele oskuse parandamiseks mõeldud õpet. Kursused on 2-, 3- ja 4-ainepunktilised ja üliõpilased jaotatakse taseme järgi erinevatesse rühmadesse. Eesti keele õpe on kohustuslik arstiteaduskonna, majandusteaduskonna ja filosoofiateaduskonna üliõpilastele. Teiste erialade üliõpilastel on võimalik eesti keelt õppida vabaainena. Samuti pakutakse eesti keelt muukeelsetele üliõpilastele vabaainena ka TÜ kolledžites (nt Pärnu Kolledžis valivad kõigi õppekavade üliõpilased 1,5-ainepunktilist eesti keelt). Kursusi korraldab TÜ keelekeskuse eesti keele lektorat.

Tallinna Pedagoogikaülikool kohustab teatud erialade üliõpilasi õppekava järgselt läbima ka eesti keele kursused. Sellisteks erialadeks on haldusjuhtimine (15 ainepunkti) ning reklaam ja imagoloogia (6 ainepunkti). Lisaks võivad erinevate erialade üliõpilased valida endale eesti keele ka lisaerialaks ja õppida seda mahus 15 ainepunkti. TPÜ eesti keele õpetaja Ingrid Kralli andmetel on 2002/2003. õppeaastast tunduvalt vähenenud eesti keelt õppivate muukeelsete üliõpilaste arv, põhjuseks see, et eesti keel ei ole enam vastavate erialade õppekavas kohustuslik aine. Õpetuse eest vastutab keelekeskus.

Tallinna Tehnikaülikoolis on muukeelsetele üliõpilastele mõeldud 2-ainepunktilised eesti keele kursused, mis viiakse läbi 2 semestri jooksul. Üliõpilased jaotatakse taseme järgi rühmadesse. Kokku õppis 2002/2003. õppeaastal Tallinna Tehnikaülikoolis eesti keelt ligi 372 muukeelset üliõpilast, 2001/2002. õppeaastal 300 ja ka 2000/2001. õppeaastal oli õppijate arv sama. 2002/2003. aastast ei kehti TTÜs enam muukeelsetele üliõpilastele kohustuslik eesti keele eksami sooritamise nõue, mis varem oli õppekavaväline kõrgkooli lõpetamise tingimus. Põhjuseks ilmselt asjaolu, et Eesti Vabariigi haridus- ja teadusministri määrusega on avalik-õiguslike kõrgkoolide õppekeel eesti keel. Tegelikult eksisteerivad TTÜs

eesti keele õpetaja Elo Rohulti andmetel endiselt venekeelsed rühmad mitmel eriala (nt ehitus, infotehnoloogia, majandus, keemia, logistika, mehaanika). Eesti keele kursusi korraldab TTÜ keeltekeskuse praktilise eesti keele lektoraat.

Eesti Põllumajandusülikool võimaldab studiumi kestel muukeelsetel üliõpilastel õppida ka eesti keelt. Kursuste maht on 5 ainepunkti. 2002/2003. õppeaastal õppis eesti keelt vabaaainena 70 erineva eriala üliõpilast. Siiani ei ole muukeelsetelt üliõpilastelt nõutud studiumi lõppedes kõrgtaseme eesti keele eksami sooritamist.

Eesti Kunstiakadeemia võimaldab samuti oma muukeelsetel üliõpilastel õppida vabaaainena eesti keelt mahus 2 ainepunkti. Osalevad väga erinevate erialade üliõpilased. 2002/2003. õppeaastal oli õppijaid 27. Eesti keele kõrgtaseme eksami sooritamise nõuet muukeelsetel üliõpilastel studiumi lõppedes ei ole.

Eesti Muusikaakadeemia erineb teistest avalik-õiguslikest kõrgkoolidest selle poolest, et muukeelsetel üliõpilastel on eesti keel õppekavajärgne kohustuslik aine. Kuna studiumi eelset eesti keele õpetust ei pakuta, läbivad ka riigikeele eksamil alla 60% saanud üliõpilased kohustusliku eesti keele õppe erialaõpingutega paralleelselt. Üliõpilased jaotatakse taseme järgi kolme gruppi:

- 1) puuduliku eesti keele oskusega üliõpilased õpivad 340 tundi (nädalakoormus 10 tundi) eesti keelt;
- 2) eesti keele tugiõppe vajadusega üliõpilased õpivad 136 tundi keelt (nädalakoormusega 4 tundi);
- 3) vabalt eesti keelt valdavad muukeelse õppekeelega kooli lõpetanud üliõpilased õpivad 34 tundi eesti keelt (nädalakoormusega 2 tundi).

Sellele lisaks võimaldab Muusikaakadeemia välisüliõpilastel õppida 68 tundi kestvattel kursustel eesti keelt.

Estonian Business School (Eesti Kõrgem Kommertsikool) on erakõrgkool, kus studiumi kestel pakutakse eesti keele õpet nii vahetustudengitele, *International BBA* programmi tudengitele kui ka Hiina magistrantide programmiga saabunutele. Kursused on kohustuslikud. Vahetustudengitele ja *International BBA* programmi tudengitele on mõeldud 1 või 2 semestri pikkused (vastavalt 30 või 60 tundi) eesti keele kursused; 2002/2003. õppeaastal õppis

15 üliõpilast. Hiina magistrandid õpivad eesti keelt 40 tundi. 2002/2003. õppeaastal oli neid 37, eelnenud õppeaastal 24 ja 2000/2001. õppeaastal 32 üliõpilast. Kursuste tasu kuulub õppemaksu sisse.

Seisundikirjelduse koostamise ajal oli üks Eesti suuremaid ja tuntumaid erakõrgkooli **Concordia Rahvusvaheline Ülikool Eestis** (ühines Audentese kõrgkooliga 2003. a), kes viis oma õppetööd läbi inglise keeles. Eesti keelt õpetati 4-ainepunktiliste valik-kursustena kahele tasemele. Osavõtjaid oli erinevatelt erialadelt, kursused ei olnud kohustuslikud ja 2002/2003. õppeaastal õppis eesti keelt *Concordia* 1000st üliõpilasest 30.

2000/2001. õppeaastal õppis võõrkeelse õppekeele rühmades 12% üliõpilastest eesti keelt. Kuna studiumi kestus on 4–5 (bakalaureusetase) aastat ja reeglina õpitakse eesti keelt 1–2 semestrit, võib oletada, et vähemalt 50% võõrkeelse õppekeele üliõpilastest õpib oma studiumi jooksul vähemalt 1 semestri eesti keelt. Uute õppekavade järgselt on tunduvalt vähenenud eesti keele kohustuslik osa muukeelsetele üliõpilastele. Kuigi valik- ja vaba-ainena on see õppeaine kõrgkoolides esindatud, on õppijate hulk absoluutarvudes mõnevõrra vähenenud. Kuna üliõpilaste arv on taas suurenenud, siis protsentuaalselt õppis 2002/2003. õppeaastal eesti keelt väiksem osa muukeelsetest üliõpilastest kui eelnevatel aastatel.

Tabel 3. Võõrkeeli (sealhulgas eesti keelt) õppivate üliõpilaste absoluutarvud ja eesti keelt õppivate üliõpilaste protsent Eesti kõrgkoolides. Võõrkeeli õppivate üliõpilaste arv 1993–2000

haridustase	1993/94			1994/95			1995/96		
	võõrkeeli õppivate üliõpilaste arv	neist õpib eesti keelt	%	võõrkeeli õppivate üliõpilaste arv	neist õpib eesti keelt	%	võõrkeeli õppivate üliõpilaste arv	neist õpib eesti keelt	%
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
kutsekõrgharidus									
diplomiõpe	7068	985	14%	10108	1664	16%	9166	745	8%
bakalaureuseõpe	10704	445	4%	7166	750	10%	10241	822	8%
magistriõpe							152		
kokku	17772	1430	8%	17274	2414	14%	19559	1567	8%

haridustase	1996/97			1997/98			1998/99		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
kutsekõrgharidus									
diplomiõpe	12579	2068	16%	14638	2550	17%	14638	2550	17%
bakalaureuseõpe	12201	1843	15%	13147	792	6%	13147	792	6%
magistriõpe				120			120		
kokku	24780	3911	16%	27905	3342	12%	27905	3342	12%

haridustase	1999/00			2000/01		
	1	2	3	1	2	3
kutsekõrgharidus						
diplomiõpe	14638	2550	17%	14638	2550	17%
bakalaureuseõpe	13147	792	6%	13147	792	6%
magistriõpe	120			120		
kokku	27905	3342	12%	27905	3342	12%

3. Eesti keele aasta

Avalik-õiguslikest kõrgkoolidest Tallinna Tehnikaülikool ja osaliselt ka Narva Kolledž viivad oma õppetööd läbi ka venekeelsetes rühmades. Teistes avalik-õiguslikes kõrgkoolides on alates 2000/2001. õppeaastast õppekeeleks eesti keel. Selleks et muukeelsete koolide lõpetanutel oleks eestikeelsete koolide lõpetanutega võrreldes võrdsed võimalused kõrgkooli astuda, saavad nad sisseastumiseksamid teha ka vene keeles. Ka riigieksamid, mis kõrgkoolidesse sisseastumisel on määrava tähtsusega, sooritatakse samuti emakeeles. Kõigil muukeelse gümnaasiumi lõpetanutel on kohustus sooritada ka eesti keele riigieksam.

2000/2001. õppeaasta oli esimene aasta, kui rakendus Haridusministeeriumi määrus pakkuda kõigile muukeelsete koolide lõpetanud üliõpilastele, kes on saanud riigikeele riigieksamil alla 60% punktidest, võimaluse täiendavaks eesti keele aastaks.

Avalik-õiguslikud kõrgkoolid pakuvad muukeelsetele üliõpilastele kahte erinevat võimalust eesti keele aasta läbimiseks:

- a) üheaastane eesti keele ja kultuuri kursus (40 ainepunkti), mis eelneb põhiõpingutele (mudelit kasutab enamik avalik-õiguslikke kõrgkooli);
- b) eesti keele aasta (40 ainepunkti) läbitakse paralleelselt põhiõpingutega kahe aasta jooksul (mudelit kasutab osaliselt Tallinna Tehnikaülikool).

Avalik-õiguslikud kõrgkoolid pakuvad ka välisüliõpilastele 1–2 semestri pikkuseid eesti keele intensiivkursusi. Ka selliseid kursusi vaadeldakse eesti keele aastaga seonduvalt.

Järgnevalt antakse ülevaade eesti keele aasta korraldamisest Eesti avalik-õiguslikes kõrgkoolides.

Tartu Ülikoolis võib eestikeelsetele erialaõpingutele muukeelsete üliõpilaste jaoks eelneda 40-ainepunktiline eesti keele aasta (800 tundi aastas, mille hulka kuulub nädalas 20 tundi auditoorset tööd). Õpetust korraldab TÜ keelekeskus. 2000/2001. õppeaastal õppis süvendatult eesti keelt 29 üliõpilast, töö toimus kahes rühmas. Edukalt lõpetas intensiivkursused 26 üliõpilast. Eesti keele

ettevalmistusaasta oli kohustuslik kõigile riigikeele eksamil alla 60% saanud üliõpilastele.

2001/2002. õppeaastal toimus õppetöö ühes rühmas ja õppijaid oli 13. 2002/2003. õppeaastal oli õppijaid veelgi vähem – 9. Õppijate arvu langus oli tingitud Tartu Ülikooli nõukogu otsusest, mis sätestas eesti keele ettevalmistusaasta senise kohustusliku korra vabatahtlikuks. Kuna Haridus- ja Teadusministeeriumi määrusega ei ole eesti keele ettevalmistusaasta üliõpilastele kohustuslik, muutis Tartu Ülikooli nõukogu sellest tulenevalt ka oma varem sätestatud korda.

Alates 2003/2004. õppeaastast on eesti keele aasta Tartu Ülikoolis taas kohustuslik kõigile esimese aasta üliõpilastele, kes riigikeele eksamil on saanud alla 60% punktidest. Õppijate arv on 19, neist 12 õpivad Narva Kolledžis. Riigieelarvelisel õppekohal õppija eest tasub riik aastase koolituse, riigieelarvevälisel tasub õppija eest õppekoha tellija (st isik ise) õppeteenustasu, mis on 20 000 krooni õppeaastas. TÜ õppetalituse juhataja Ülle Hendriksoni sõnul on tagasiside näidanud, et kursuse läbinud üliõpilased saavad õppimisega üldiselt hästi hakkama, mõningane probleem on siiski erialane sõnavara.

Tartu Ülikooli keelekeskus pakub igal aastal välisüliõpilastele mõeldud eesti keele intensiivkursusi, mis eelnevad õpingutele erialateaduskondades: 1 semester (20 ainepunkti) soome keele baasil ja 2 semestrit (20 ainepunkti sügissemestril, kevadsemestril vastavalt vajadusele kuni 20 ainepunkti) inglise keele baasil. Kursused edukalt läbinud üliõpilased on suutelised alustama erialaõpinguid teaduskondades. TÜ nõukogu on sätestanud eesti keele intensiivkursuste läbimise eeldusena tasemeõppes jätkamiseks (v.a doktoriõpe). Seetõttu õpib keelekeskuse eesti keele kursustel kõikide erialade välisüliõpilasi.

Soome keele baasil on viimastel aastatel õppinud ühe semestri intensiivselt eesti keelt üliõpilasi alljärgnevalt: 1998/1999. õppeaastal 29; 1999/2000. õppeaastal 27; 2000/2001. õppeaastal 33; 2001/2002. õppeaastal 32; 2002/2003. õppeaastal 42 ja 2003/2004. õppeaastal 25.

Inglise keele baasil on õppinud eesti keelt intensiivselt ühe aasta jooksul üliõpilasi alljärgnevalt: 2000/2001. õppeaastal 10;

2001/2002. õppeaastal 8; 2002/2003. õppeaastal 9 ja 2003/2004. õppeaastal 16.

TÜ Narva Kolledžis õppis 2000/2001. õppeaastal eesti keele ettevalmistusaasta 40-ainepunktilises programmis 18 muukeelset üliõpilast. Eksamid sooritas edukalt 16 üliõpilast.

2001/2002. õppeaastal õppis eesti keelt 14 üliõpilast, 2002/2003. õppeaastal õppis eesti keele aastal 10 üliõpilast. Õpetust korraldab eesti keele lektoraat.

2000/2001. õppeaastal ei asunud **TÜ Õpetajate Seminari** õppima ühtegi eesti keele riigieksamil alla 60% saanud üliõpilast ja seega puudus vajadus ettevalmistusrühma komplekteerimiseks.

2001/2002. õppeaastast alates kuulub Õpetajate Seminar Tartu Ülikooli koosseisu ja muukeelsete üliõpilaste eesti keele ettevalmistusaastat on võimalik läbida koos teiste TÜ tudengitega ülikooli poolt kehtestatud korras.

Eesti keele aasta eelneb erialaõpingutele ka **Tallinna Pedagoogikaülikoolis**, kus seda korraldab keelekeskus. 2000/2001. õppeaastal õppis intensiivselt eesti keelt 40 ainepunkti ulatuses 11 üliõpilast, neist sooritas eksamid edukalt 8. 2001/2002. õppeaastal rühma ei avatud soovijate puuduse tõttu. Üliõpilased olid informeeritud ja TPÜ keelekeskus ka valmis õpetust andma. 2002/2003. õppeaastaks töötati TPÜ keelekeskuses välja eesti keele intensiivõppe programm (20 ainepunkti), mis ka nimetatud õppeaastal käivitus 12 osavõtjaga (matemaatika, loodusteaduste, käsitöö ja kodunduse, kutse- ja tööõpetuse erialade üliõpilastega). Riigieelarvelistel õppekohtadel õppijate eest tasub Haridus- ja Teadusministeerium, riigieelarvevälistel õppekohtadel õppijad peavad oma õpingud ise finantseerima juhul, kui nende õpingute maht on suurem kui õppekava vabaõpingute ja lisaeriala (15 ainepunkti, vabalt valitav) maht võimaldab.

TPÜ keelekeskus korraldab ka välisüliõpilastele (välismaalastele) mõeldud eesti keele alast ettevalmistusprogrammi, mis kestab 2 semestrit ja mille intensiivsus on 20 auditoorset tundi nädalas. Kursused on tasulised ja 2002/2003. õppeaastal oli osavõtjaid 8. Pedagoogikaülikooli üliõpilasi seal ei õpi, küll aga on osavõtjaid kunstiakadeemiast, muusikaakadeemiast ja väljastpoolt kõrgharidussüsteemi.

Välisüliõpilastest, kes on lõpetanud 40 ainepunkti ulatuses eesti keele õppe ja otsustavad mõnel erialal õpinguid jätkata, saavad TPÜ õppeosakonna juhataja Imbi Teiteri sõnul hakkama umbes pooled. 2002/2003. õppeaastal õppis erinevatel erialadel TPÜs selliseid välisüliõpilasi 6.

2000/2001. õppeaastal alustas 50 **Tallinna Tehnikaülikooli** Virumaa Kolledži venekeelsete erialade üliõpilast paralleelselt erialaõpingutega kaheaastast 40-ainepunktilist eesti keele kursust, mis hõlmas nii keele- kui ka kultuuriõpinguid. Kõik üliõpilased jätkasid eesti keele õpinguid 2001/2002. õppeaastal. 2001/2002. õppeaastast olid need TTÜ esmakursuslased, kes said riigikeele eksamil alla 60% punktidest, suunatud TTÜ Virumaa Kolledžisse eesti keele ettevalmistusaastat läbima. Sellist ettevalmistusaastat oli 2001/2002. õppeaastal läbimas 9 üliõpilast, kes õppisid eesti keele eelaasta õppekava järgi, mis pakub 40 ainepunkti ühe aasta jooksul. Õpetust korraldas TTÜ Virumaa Kolledži eesti keele lektoraat. Ka 2002/2003. õppeaastal on TTÜ muukeelsete koolide üliõpilastel, kes said riigikeele eksamil alla 60% punktidest, võimalus Kohtla-Järve kolledžis sellistel kursustel osaleda, kuid osavõtjaid ei ole. Põhjuseks on asjaolu, et TTÜ ei paku sellist võimalust Tallinnas ja üliõpilased ei taha terveks aastaks Kohtla-Järvele siirduda. Tallinnas pakutakse riigikeele õpet vaid kursustel, mille maht on 40 tundi semestris, kokku 2 semestrit. TTÜ praktilise eesti keele lektoraadi juhataja Elo Rohulti sõnul on probleemiks eesti keele reglementeerimatus TTÜs. Kuigi õppetöö peaks toimuma ainult eesti keeles, jätkavad paljud erialad venekeelsetes rühmades õpetamist stuudiumi lõpuni välja. Eesti keel on õppekava järgne õppeaine ainult majandusteaduskonnas. Positiivseks tuleb aga pidada eesti keele eksami sooritamise nõuet magistriõppesse astumisel. Tallinna Tehnikaülikooli praktilise eesti keele lektoraat on välja töötanud õppekava välistudengitele üheaastaste eesti keele intensiivkursuste korraldamiseks, mis peaks andma ettevalmistuse eestikeelsetes osakondades õppimiseks. Seni on TTÜsse saanud välistudengite hulk nii väike, et praktiline vajadus sellise õppekava käivitamiseks puudub.

Eesti Kunstiakadeemia ei ole siiani oma muukeelsetele üliõpilastele eesti keele ettevalmistusaastat korraldanud, kuna kunsti-

õpingute spetsiifikast lähtuvalt ei ole nimetatud kõrgkool seda oluliseks pidanud. Riigikeele eksami soorituse miinimumtase kõrgkooli sisseastumisel peab olema 30%. Kuna õppetöö toimub aga eesti keeles, on üliõpilased seni ka oma keeleoskuse parandamiseks lahenduse leidnud. Üks võimalus on osaleda TPÜ eesti keele intensiivkursustel. Sel juhul on EKA tasunud ka üliõpilaste I semestri õppemaksu. Kuna alates 2002/2003. õppeaastast EKA Rakenduskunsti Kolledžisse (venekeelsed erialad) vastuvõttu ei toimu, on oluliselt suurenenud ka venekeelsete üliõpilaste arv EKAs. Kuigi peaaegu kõik vastu võetud muukeelsete koolide lõpetanud olid sooritanud riigikeele eksami vähemalt 60%-le, on akadeemia pidanud vajalikuks üliõpilaste paremaks integreerimiseks eestikeelsele õppetöösse korraldada eesti keele tugiõpet.

Eesti Muusikaakadeemia alustas eesti keele intensiivkursustega juba 1999/2000. õppeaastal, seega aasta enne riikliku programmi käivitumist. Õpetust anti Integratsiooni Sihtasutuse toel. 1999/2000. õppeaastal õppis intensiivselt eesti keelt 8 üliõpilast, neist kõik sooritasid eksami positiivselt. Eesti keele ja kultuuri kursuste maht oli 40 ainepunkti. 2000/2001. õppeaastal puudus vajadus rühma avamiseks. 2001/2002. õppeaastal õppis eesti keele süvaõppe rühmas 5 üliõpilast. Kursuste maht oli 20 ainepunkti, et võimaldada üliõpilastel samaaegselt ka erialaõpingutega tegelemist. 2002/2003. õppeaastal osales sellistel kursustel 7 üliõpilast. Lisaks pakub EMA ka muukeelsete koolide lõpetanutele eesti keele tugiõpet.

Eesti Põllumajandusülikool alustas eesti keele süvaõppega 1999/2000. õppeaastal Integratsiooni Sihtasutuse toel. Üliõpilased õppisid eesti keelt oma põhiõpingute kõrval 20 ainepunkti ulatuses. Kursustest võttis osa 60 üliõpilast (4 rühma) ja eksami sooritas positiivselt 57. Eesti keele intensiivkursused olid mõeldud nii uutele üliõpilastele kui ka juba EPMÜs mitmendat aastat õppivatele. 2000/2001. õppeaastal pakuti eesti keele intensiivõpet täies mahus: esmakursuslased said võimaluse õppida 40 ainepunkti ulatuses eesti keelt ja kultuuri. Kursustest võttis osa 28 üliõpilast, eksami sooritas positiivselt 24 üliõpilast. 2001/2002. õppeaastal õppis EPMÜs 42 esmakursuslast intensiivselt eesti keelt. Kursused olid taas kohustuslikud kõigile üliõpilastele, kelle riigikeele eksami

tulemus oli alla 60%. 2002/2003. õppeaastal õpib eesti keele süvaõppe kursustel 20 erineva eriala üliõpilast. Kursuste auditoorse töö maht on 800 tundi. Riigieelarvelistel kohtadel õppijate koolituskulud on kaetud Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt, riigieelarvevälistel kohtadel õppijad peavad tasuma 20 000 krooni õppeaasta eest. EPMÜ keeltekeskuse juhataja Karin Rummo sõnul saavad tublimad üliõpilased kursuste järel eestikeelsete erialaõpingutega hästi hakkama, nõrgematel on võimalus ka studiumi kestel osaleda eesti keele kursustel.

Välisüliõpilastest õpetati eesti keelt intensiivselt Soome Vabariigist tulnud kümnele veterinaarmeditsiini õppivale üliõpilasele (150 auditoorset tundi). Kursused olid tasulised.

4. Vahetusprogrammidega välisüliõpilased Eesti kõrgkoolides

Viimastel aastatel on kõikide kõrgkoolide välissuhtlus intensiivistunud. Mitmesuguste vahetusprogrammidega on paljudel Eesti kõrgkoolide tudengitel avanenud võimalus veeta 1–2 semestrit välismaa kõrgkoolides. Samal ajal on ka palju välistudengeid õppimas Eesti kõrgkoolides.

Alljärgnevalt vaadeldakse lühiajaliste, 1–2 semestrit kestvate vahetusprogrammidega Eestisse saabuvatele välistudengitele pakutavaid eesti keele õppimise võimalusi meie kõrgkoolides ja esitatakse ka arvandmed.

2000/2001. õppeaastal õppis **Tartu Ülikoolis** kokku 385 välisüliõpilast. Eesti ja soome-ugri keeleteadust, eesti kirjandust ja eesti keelt (võõrkeelena) õppis 2000/2001. õppeaastal kokku 79 välisüliõpilast, sealhulgas eesti keelt võõrkeelena 54. Vahetusüliõpilasi oli kokku 50, neist umbes pooled ERASMUS-vahetuslepingute alusel. Eesti keele, eesti kirjanduse ja eesti keele (võõrkeelena) õppekava aineid õppis neist 16. 2001/2002. õppeaastal oli TÜs kokku 384 välisüliõpilast. Eesti ja soome-ugri keeleteadust, eesti kirjandust ja eesti keelt (võõrkeelena) õppis 77 välisüliõpilast, neist eesti keelt (võõrkeelena) 41. Vahetusüliõpilasi oli 2001/2002.

õppeaastal TÜs 44: 22 õppis ERASMUS-programmi ja 22 muude vahetusprogrammide alusel, neist 16 õppis eesti keelt, eesti kirjanduse ja eesti keele (võõrkeelena) õppekava aineid. 2002/2003. õa õppis TÜs kokku 387 välisüliõpilast. Eesti ja soome-ugri keeleteadust, eesti kirjandust ja eesti keelt (võõrkeelena) õppis 2002/2003. õppeaastal 87 üliõpilast, neist eesti keelt (võõrkeelena) 33. Vahetusüliõpilasi oli 2002/2003. õppeaastal TÜs kokku 70: 31 õppis ERASMUS-programmi ja 39 muude vahetusprogrammide alusel, neist 13 õppis eesti keelt, eesti kirjanduse ja eesti keele (võõrkeelena) õppekava õppeaineid. 2003/2004. õppeaastal on Tartu Ülikooli vastu võetud 208 välisüliõpilast. Eesti ja soome-ugri keeleteadust, eesti kirjandust ja eesti keelt (võõrkeelena) õpib 2003/2004. õppeaastal 63 üliõpilast, neist eesti keelt (võõrkeelena) 31. Vahetusüliõpilasi on 2003/2004. õppeaastal TÜs kokku 92: 54 õpib ERASMUS-programmi ja 38 muude vahetusprogrammide alusel, neist 17 õpib eesti keelt, eesti kirjanduse ja eesti keele (võõrkeelena) õppekava õppeaineid.

2001/2002. õppeaastast alates on kõikide Tallinna kõrgkoolides õppivate välismaalt saabunud vahetusüliõpilaste jaoks (põhiliselt ERASMUS-vahetusprogrammides osalevad) **Tallinna Pedagoogikaülikoolis** käivitunud eesti keele intensiivõppe kursused, milles nimetatud õppeaastal osales 12 üliõpilast (sh 4 Itaaliast, 2 Austriast, 1 Prantsusmaalt, 1 Hispaaniast, 1 Rootsist, 1 Soomest, 2 Belgiast). TPÜs on 2000/2001. õppeaastal õppinud kokku 37 erinevate vahetusprogrammidega saabunud välisüliõpilast. Neist 5 on õppinud Eesti keele õppekava järgi ja 5 Eesti keel, kultuur ja ajalugu välisüliõpilastele õppekava aineid. 2001/2002. õppeaastal välisüliõpilaste arv TPÜs vähenes. Kokku õppis nimetatud õppeaastal ülikoolis 26 välistudengit. Neist 6 (sealhulgas 1 ERASMUS-programmi vahetusüliõpilane) läbisid Eesti keele õppekava. 2002/2003. õppeaastal õppis TPÜs kokku 46 välisüliõpilast. Neist 13 õppisid Eesti keele õppekava järgi. Tasemeõppes oli 28 õppijat ning vahetus-külalisüliõpilasi oli 18.

5. Hõimurahvaste programm

1999. aastal rakendus riiklik abiprogramm uurali (soome-ugri ja samojeedi) põlisrahvaste keelte ja kultuuride toetuseks (kehtivusaeg 1999–2004, vt ka www.ut.ee/Ural/ariste/progr.html), mille raames võetakse igal aastal kümnekond hõimurahvaste üliõpilast vastu Eesti kõrgkoolide tasemeõppesse. Nimetatud programm jätkab juba aastaid eksisteerinud analoogilist abiprogrammi. Kõik hõimurahvaste esindajad alustavad oma kõrgkooliõpinguid eesti keele aastaga, mille jooksul õpitakse selgeks eesti keel ja tutvutakse eesti kultuuriga. Eesti keele ettevalmistusaasta maht on 40 ainepunkti.

Kui Hõimurahvaste programmile eelnenud aastatel viidi eesti keele intensiivõpet läbi nii Tartu Ülikoolis kui ka Tallinna Pedagoogikaülikoolis, siis alates 2000/2001. õppeaastast on eesti keele ettevalmistusaasta läbiviimine pandud Tartu Ülikooli kohustuseks, kus selle töö eest vastutab eesti keele (võõrkeelena) õppetool. Selline lahendus on ressursside kokkuhoiu mõttes õige, kuna igal aastal alustab oma õpinguid 10–12 üliõpilast, kelle jaotamine kahe kõrgkooli vahel oleks ebamajanduslik.

Pärast eesti keele ettevalmistusaasta läbimist jätkavad üliõpilased oma õpinguid Tartu Ülikooli või ka teiste Eesti avalikõiguslike kõrgkoolide erialateaduskondades.

2000/2001. õppeaastal õppis eesti keele ettevalmistusaastal Tartu Ülikoolis 10 hõimurahvaste esindajat, 2001/2002. õppeaastal 11. 2001/2002. õppeaastal oli Eesti kõrgkoolides õppimas tasemeõppes (bakalaureuse-, magistri- ja doktoriõppes) Hõimurahvaste programmi (või sellele eelnenud abiprogrammide toel) üliõpilasi alljärgnevalt (kokku 103 üliõpilast):

Tartu Ülikoolis	74
Eesti Põllumajandusülikoolis	7
Tallinna Pedagoogikaülikoolis	18
Eesti Kunstiakadeemias	1
Tallinna Tehnikaülikoolis	3

2002/2003. õppeaastal õppis erinevate kõrgkoolides 81 stipendiaati. Kõrgkoolid olid esindatud alljärgnevalt:

Tartu Ülikoolis	59
Eesti Põllumajandusülikoolis	7
Tallinna Pedagoogikaülikoolis	13
Eesti Kunstiakadeemias	1
Tallinna Tehnikaülikoolis	1

Kõik üliõpilased on eelnevalt läbinud eesti keele ettevalmistusaasta programmi.

Kahjuks on Hõimurahvaste programmi rahastamist 2002. aastast vähendatud ja programmi nõukogu on otsustanud võtta uusi üliõpilasi vastu üle aasta. Seega 2002/2003. õppeaastal uute üliõpilaste vastuvõttu ei toimunud. 2003/2004. õppeaastal võeti vastu 2 üliõpilast magistriõppesse.

6. Lühiajalised eesti keele intensiivkursused

Lühiajalisi eesti keele kursusi välismaalastele pakuvad nii Tartu Ülikool kui ka Tallinna Pedagoogikaülikool. Alljärgnevalt kirjeldatakse mõlemas kõrgkoolis pidevalt toimuvaid kursusi, mis on toiminud vähemalt viimased kaks õppeaastat.

Tartu Ülikooli keelekeskus pakub välismaalastele eesti keele suvekursusi. Võimalik on valida 3 erineva taseme vahel (algkursus, jätkukursus ja edasijõudnute kursus). Eesti keelt õpitakse igal tasemel 2 nädala jooksul 60 tundi. Seega on soovijatel võimalik saada kokku 180 tundi eesti keele õpetust. Eesti keele õpingutele lisaks tutvutakse eesti kultuuriloo ja vaatamisväärsustega. Suveülikoolist osavõtt on olnud suhteliselt arvukas. Kui esimesest suveülikoolist võttis 1998. aastal osa ainult 9 üliõpilast, siis järgnevatel aastatel on osalejaid olnud tunduvalt rohkem: 1999 – 34; 2000 – 31; 2001 – 28; 2002 – 60; 2003 – 53.

Kursusi toetab ka Haridus- ja Teadusministeerium, pakkudes osalejatele stipendiume.

Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetool pakub 1996. aastast alates koostöös Rootsi Eestlaste Seltsiga eesti keele intensiivkursusi. Kursuste kestus on 1–2 nädalat (vastavalt 20 või 40 tundi). Kokku on kursustel 8 aasta jooksul osalenud ligi 200 eri

vanuses ja erineva keeletasemega õppurit. Kursustest osavõtuks annab Rootsi Eestlaste Selts igal aastal välja ka mitu stipendiumi.

Koostöös Peterburi Ülikooliga on Tartu Ülikooli eesti keele (võõrkeelena) õppetool korraldanud Peterburi Ülikoolis eesti keelt õppivatele üliõpilastele alates 2001. aastast suviti 2-nädalasi eesti keele ja kultuuri intensiivkursusi. Osavõtjate arv on igal aastal olnud 10–12 üliõpilast.

Lühiajalisi intensiivkursusi välisüliõpilastele korraldab ka **Tallinna Pedagoogikaülikool**. Koostöös Münsteri Ülikooliga (Saksamaa) toimub kaheetapiline eesti keele õpe saksa üliõpilastele (I etapp Saksamaal), kus II etapis saksa tudengid õpivad TPÜs kuu aja jooksul intensiivselt eesti keelt. 2000/2001. õppeaastal osales programmis 7 üliõpilast, 2001/2002. õppeaastal 8 üliõpilast. Õppetöö korraldamise eest vastutab TPÜ filoloogiateaduskond.

TPÜ keelekeskus korraldab välismaalastele eesti keele suvekooli, millest näit 2001. aasta suvel võttis osa 17 õppurit, 2002. aastal 8 õppurit.

Kokkuvõte

Kokkuvõtteks võib tõdeda, et aastate jooksul on Eesti kõrgkoolid andnud ettevalmistuse 617 eesti keele võõrkeelena / teise keelena eriala asjatundjale, kellest suur enamus on saanud ka õpetaja kutse. Kõrgkoolid pakuvad erineva pikkuse ja tasemega eesti keele kursusi nii Eesti muukeelsetest koolidest tulnud üliõpilastele, aga ka välisüliõpilastele. Samuti on vähese eesti keele oskusega üliõpilastel võimalik oma õpinguid alustada aastase ettevalmistusprogrammiga erinevate kõrgkoolide juures, millega on hõlmatud ka meie kõrgkoolide tasemeõppesse tulnud välisüliõpilased.

Teadustöö eesti keele võõrkeelena / teise keelena valdkonnas on kestnud alles suhteliselt lühikest aega, kuid mõlemas ülikoolis – nii Tartu Ülikoolis kui ka Tallinna Pedagoogikaülikoolis – on valminud esimesed magistritööd ja uurimust edendatakse ka esimestes valmivates doktoritöödes.

KIRJANDUS

- Allik, Mari 2002.** Lõuna-Rootsi noored eestlased: nende keel ja identiteet. Magistritöö. Käsikiri TÜ eesti keele (võõrkeelena) õppetoolis.
- Ehala, Martin jt 2002 = Martin Ehala, Krista Kerge, Katrin Niglas, Hille Pajupuu, Mait Raava.** Eesti keele kui teise keele õpetaja pädevusmudel ja koolitusvajadus. Uurimuskokkuvõte. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Keelehärm 2003 = Helle Metslang, Ingrid Krall, Renate Pajusalu, Kristi Saarso, Elle Sõrmus, Silvi Vare.** Keelehärm. Eesti keele probleemseid piirkondi. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.
- Keeleoskuse mõõtmine 2003 = Anu-Reet Hausenberg, Tiina Kikerpill, Maia Rõigas, Ülle Türk.** Keeleoskuse mõõtmine. Käsiraamat. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Klaas, Birute 2003.** Eesti keele õpetamisest ja uurimisest võõrkeelena ja teise keelena Tartu ülikoolis. – 200 aastat eesti keele ülikooliõpet. 1803 eesti ja soome keele lektoraat Tartu ülikoolis. Juubelikogumik. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 25. Toim Mati Ereht. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 319–348.
- Krall, Ingrid, Sõrmus, Elle 2000.** Eesti keele grammatika õpetamise võimalusi. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Pesti, Mall 2002.** Metoodilisi aspekte eesti keele kui võõrkeele õpikus. Grammatika õpetamine algtasemel “E nagu Eesti” näitel. Magistritöö. Käsikiri TPÜ filoloogiateaduskonnas.
- Praakli, Kristiina 2002.** Tampere eesti keelest. Magistritöö. Käsikiri TÜ eesti keele (võõrkeelena) õppetoolis.
- Pärss, Reet 2001.** Kohtla-Järve, Jõhvi ja Sillamäe vene õppekeele koolide riigikeeleõpetajate eesti keele oskusest. Magistritöö. Käsikiri TÜ eesti keele (võõrkeelena) õppetoolis.
- Raamnõuded 2002 =** Õpetajate koolituse raamnõuded. Vabariigi Valitsuse 22.11.2000.a määrus nr 381. Avaldatud: RT I 2000, 87, 575. Redaktsioon: VV m 17.12.2002 Nr.406 jõust.01.01.2003RT I 2002, 107, 640VV m 17.12.2002 Nr.393 jõust.01.01.2003RT I 2002, 105, 626.
- Rannut jt 2004 = Mart Rannut, Ülle Rannut, Anna Verschik.** Keel, võim ja ühiskond. Sotsiolingvistika ja keelepoliitika õpik. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.

Rannut, Ülle 2003. Muukeelsete õpilaste integreerimine Eesti kooli: õpik kõrgkoolile ning muukeelsete õpilastega töötavale aine- ja klassi-õpetajale. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.

Rummo, Ingrid 2001. Võõrkeelte osaoskuste õpetamine ja arendamine interaktiivse infotehnoloogia võimalusi kasutades. Magistritöö. Käsi-
kiri TÜ eesti keele (võõrkeelena) õppetoolis.

Saarso, Kristi 2000. Sõnavara õpetamine. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA Kirjastus.

ELEKTROONILISED ALLIKAD

www.is.ut.ee/pls/ois/tere.tulemast

www.tpu.ee/eesti_filoloogia.html

www.meis.ee

www.baltic.ut.ee/

www.ut.ee/Ural/ariste/progr.html

Vene keel Eesti kõrgkoolides

Irina Külmoja

Tartu Ülikool

Sissejuhatus

Viimase aastakümneni jooksul pärast Eesti taasiseseisvumist ja eesti keele riigikeeleks saamist on vene keele staatus Eesti Vabariigis oluliselt muutunud. Vene keel on kaotanud oma funktsioonid seadusandluses ja asjaajamises, ta ei toimi ka ametliku suhtluskeelena. Paljud funktsioonid, mida varasemal perioodil Eestis täits vene keel, on nüüd normikohaselt üle läinud riigikeelena toimivale eesti keelele. Siiski on vene keel, olles emakeeleks 28%-le Eesti elanikkonnast ning suhtluskeeleks 7%-le, säilitanud oma funktsioneerimise õpetamiskeelena, kultuuri ja kirjanduse keelena (vene keeles toimub õpetus koolides ja erakõrgkoolides, ilmuvad ajakirjad, ajalehed ja raamatud, toimuvad raadio- ja telesaated), vähe- mal määral toimib ta teaduses, teeninduses ja äris. Esimeseks võõrkeeleks koolides on saanud inglise keel, vene keelt õpitakse teise või kolmanda võõrkeelena, mis määrab ka vene keele koha riigi kõrgkoolides.

Eestis on praegu 6 avalik-õiguslikku kõrgkooli, mida osaliselt finantseerib Eesti Vabariik, ning üle 40 erakõrgkooli. Käesolev seisundiuring käsitleb avalik-õiguslikke kõrgkooli. Uurimus on valminud 2001. a ning hõlmab perioodi 1999–2001. Käesolevaks ajaks on olukord teatud osas muutunud, kuna avalik-õiguslikes kõrgkoolides toimub üleminek uutele õppekavadele.

1. Vene keel õppetöö keelena Eesti Vabariigi avalik-õiguslikes kõrgkoolides

Enamiku EV avalik-õiguslike ülikoolide põhikirjas või õppekorralduseeskirjas ei sisaldu õpetamiskeelt sätestavaid punkte, kuigi reaalselt toimub õpetamine eesti keeles.

Vastav punkt, mis sätestab eesti keele ametlikuks õppekeeleks, leidub vaid TTÜ õppetegevuse eeskirjas (<http://www.ttu.ee>). Samas on öeldud, et üksikuid aineid või üksiku õppekava raames võib õpetada ka teistes keeltes. Õppimisvõimalused vene keeles sätestatakse vastuvõtueeskirjadega. Sama kõrgkooli 2000. a bakalaureuse- ja diplomioppe teatmikis on öeldud, et TTÜ valitsus määrab bakalaureuse- ja diplomioppe õppekavad, millele ülikool kindlustab õppetegevuse alustamise paralleelselt eesti ja vene keeles õppekava üld- ja alusõppe kohustuslikes õppeainetes (TTÜ Teatmik 2000: 11). TTÜ õppeosakonna 2001. a lõpust pärinevatel andmetel on võimalik kuulata vene keeles 25% üldainetest kahe esimese kursuse jooksul. Erialaaineid loetakse ainult eesti keeles. Vene või muus võõrkeeles õpinguid alustanud üliõpilastele võimaldatakse riigikeele õpe ja eksami sooritamine enne põhiõpet. Eksamid toimuvad reeglina õppekeeles. Kokkuleppel võib kasutada mõnda muud keelt.

Eesti Kunstiakadeemia õppekorralduseeskirja p 5.7. ütleb, et “Õppekeel on eesti keel. EKA nõukogul on õigus otsustada muude keelte kasutamise üle.” – seega sätestatakse õppekeeleks eesti keel (<http://www.artun.ee>).

Tallinna Pedagoogikaülikoolis on olemas riigieelarvevälised (tasulised) venekeelsed õpperühmad järgmistel erialadel: ajakirjandus, venekeelne meedia, klassiõpetaja, haldusjuhtimine, reklaam ja imagoloogia (TPÜ Teatmik 1999, <http://www.tpu.ee>).

Kõrgkoolide õppeteatmikis puudub sageli mäрге aine õpetamisekeele kohta, seetõttu ei ole võimalik saada täpseid andmeid vene keeles õpetatavatest ainetest. Saame tuua vaid mõningad konkreetseid näiteid, tuginedes TPÜ õppeteatmikis leiduvatele andmetele. Näiteks on välja kuulutatud TPÜ filosoofiaosakonnas järgmised kursused vene keeles: 20. saj filosoofia, 19. saj ja 20. saj alguse vene filosoofia, kultuurifilosoofia. Kõigi teaduskondade üliõpilased saavad kuulata sotsiaalsühholoogiat, mille maht on 1 ainepunkt (edaspidi AP), ja perekonnaõpetust (1 AP) nii eesti kui vene keeles. Sotsiaalteaduskonna põhikooli ajaloo- ja kodanikuõpetuse õpetaja (diplomiope) üldainete koolitusprogrammis on valikaineid, mida loetakse nii eesti kui vene keeles, need on

reklaamiteooria alused ning stress ja toimetulek (TPÜ Teatmik 1999).

Tartu Ülikoolis on üle mindud eestikeelsele õppele, venekeelsed õppekavad puuduvad, erandiks on vaid Narva kolledž. Eestikeelsed õppekavad ja eestikeelne õppetöö on ka Eesti Muusikaakadeemias (<http://www.ema.edu.ee>).

2. Vene keel üldainena

Eesti taasiseseisvumisest alates kuni tänapäevani võib täheldada kahte perioodi vene keele õppimisel ja õpetamisel riigis.

Esimene periood oli 1990ndate aastate esimesel poolel, kui vene keele õppijate arv vähenes järsult. See oli loomulik reaktsioon nõukogudeaegsele pealesurutud ning ületähtsustatud vene keele õppele. Mõnes ülikoolis kaotati vene keele õpe täiesti ära. Paljud vene filoloogi haridusega eesti keelt emakeelena valdavad õppejõud kvalifitseerusid ümber ning hakkasid õpetama eesti keelt teise keelena. Selle aja tingimustes, kui eesti keele õpetajaid nappis, oli see lahenduseks nii korraliku ettevalmistuse saanud ning võõrkeele õpetamise metoodikat valdavaile vene filoloogidele tööhõive seisukohalt kui ka eesti keelt õppida soovivatele Eesti venelastele. Samal ajal võib täheldada Lääne-Euroopa maades “perestroika” ajal alanud vene keele õppijate arvu jätkuvat kasvu.

Teine periood algas üheksakümnendate aastate teisel poolel, kui olukord hakkas muutuma ning vene keele õppijate arv hakkas jälle kasvama. Seda mõjutasid mitmed majandus- ja poliitikategurid (vene sõjaväe lahkumine Eestist, ärikontaktide intensiivistumine). Väikese tagasilöögi andis 1997. a majanduskriis Venemaal, siiski iseloomustab seda perioodi tervikuna kasvav huvi vene keele õppe vastu.

Praegu õpetatakse Eesti avalik-õiguslikes kõrgkoolides vene keelt võõrkeelena valik- või vabaainena. Keeleõpe jaguneb üld- ja eriõppeks. Kui välja arvata üksikud erandid (vene ja slaavi filoloogia; klassiõpetaja vene koolis, tõlk-ajakirjanik), ei sisaldu vene keel peaaegu üheski eriala õppekavas, enamjaolt õpitakse teda ühena kohustuslikest võõrkeeltest või vabaainena 1–2 semestri

jooksul olenevalt valitud põhiainest 2 kuni 5 tundi nädalas. Eriõppe eesmärgiks on venekeelse erialase terminoloogia ja kommunikatsiooni õpetamine. EV kõrgkoolides tegelevad võõrkeelte õpetamisega spetsiaalsed struktuuriüksused – keelekeskused, mis jagunevad lektoraatideks, väiksemates kõrgkoolides (nt muusikaakadeemias) ühendavad lektoraadid mitme keele spetsialiste. Leidub ka teistsuguseid variante, nt kunstiakadeemias kuuluvad keeleõpetajad erilise struktuuriüksuse, humanitaarainete keskuse koosseisu (varem – võõrkeelte lektoraadi koosseisu). Arvestades mitmesuguseid erialavajadusi, pakuvad keelekeskused ja lektoraadid erineva suunitlusega keelekursusi ja -tsükleid, mida saavad õppida kas ühe või mitme eriala üliõpilased.

Erinevalt teistest suure levikualaga võõrkeeltest ei ole vene keele oskuse taseme hindamiseks Eestis vastavat testide süsteemi kasutusele võetud. TTÜ bakalaureuse- ja diplomioõppe teatmikus väidetakse küll, et võõrkeeles on kohustuslik jõuda viiendale tasemele, siiski selgub, et silmas peetakse vaid inglise keelt ja selle hindamise taset IELTS-i (*International English Language Testing System*) 8-astmelise skaala järgi (TTÜ Teatmik 2000: 23).

Üleminekuga uuele õppesüsteemile (3+2) olukord tõenäoliselt muutub ning vajab uut analüüsi.

2.1. Vene keele õpetamine võõrkeelena

Lähtudes eri teaduskondade ja erialade vajadustest, pakub **Tartu Ülikooli** filosoofiateaduskonna keelekeskus erineva suunitlusega vene keele kursusi. 1999/2000. õa – 19 nimetust, 2000/2001. õa – 19 nimetust, 2001/2002 – 20 nimetust (TÜ loengud 1999, 2000, 2001). Nende hulgas on kursusi nii algajatele (sh ka välisüliõpilastele) kui edasijõudnuile.

Välisüliõpilastele õpetatakse vene keelt kolmel tasemel: algkursus 5 AP, keskaste 6 AP, edasijõudnud 6 AP. Peale välismaalaste on algkursusi sellistele erialadele nagu soome-ugri filoloogia (maht 3 AP), eesti keel võõrkeelena (3 AP), psühholoogia (6 AP), semiootika ja kulturoloogia (6 AP).

Kõrgemal tasemel keelt valdajail on võimalik õppida eriõppe rühmades õigus- (2 kursust, kumbki 5 AP), majandus- (2 kursust, kumbki 3 AP) ja meditsiinalast (2 kursust, kumbki 2 AP) vene keelt. Omandatakse oskussõnavara, loetakse ja koostatakse erialatekste, arendatakse erialase suhtlemise oskust. Ka humanitaaralade üliõpilastele pakutakse vastavatasemelisi kursusi (4 või 6 AP). Tulevastele arstidele ja juristidele on määratud praktikaeesed vene keele kursused (vastavalt 1,5 ja 2 AP), kus süvendatakse tööalase ja olmekeele oskust suhtlemiseks patsientide ja klientidega. Võrdlemisi paindlik süsteem võimaldab üliõpilasel valida sobiva taseme ja suunitlusega kursusi. Vaatamata vene keele puudumisele konkreetsetes õppekavas tellivad siiski mõned osakonnad vene keele kursuse spetsiaalselt oma üliõpilaste jaoks, pidades seda kõrghariduse vajalikuks komponendiks (nt on teinud seda sotsioloogia osakond, semiootika osakond).

Mõned TÜ õppekavad sisaldavad vene keelt siiski ka kohustusliku aina, nt ajaloo-osakonna õppekava (3 AP), eesti ja soome-ugri keeleteaduse osakonna õppekavad (3 AP), kirjanduse ja rahvaluule osakonna õppekavad (3 AP). Majandusteaduskonna õppekavades on ette nähtud valikuvõimalus teise võõrkeele puhul: saksa või vene keel (3 AP) (<http://www.ut.ee>). TÜ keelekeskuse andmeil oli vene keel õppijate arvu poolest ülikoolis 2. kohal (1. kohal oli inglise keel). Vene keelt võõrkeelena õppis TÜ keelekeskuse andmeil:

1999/2000. õa 1144 üliõpilast 59 rühmas;

2000/2001. õa 1250 üliõpilast 61 rühmas;

2001/02. õa sügissemestril 648 üliõpilast 29 rühmas.

TÜ keelekeskuses on 6 vene keele õppejõu kohta, kahel eelneval aastal oli neid 8. Õpetamiseks kasutatakse enamasti keelekeskuse õppejõudude koostatud õpikuid, vähemal määral Venemaa omi.

Vastavalt **Tallinna Pedagoogikaülikooli** õppekavadele on ülikooli kõigi osakondade üliõpilastele kohustuslik ühe võõrkeele õppimine. Seejuures on võimalik valida inglise, saksa ja vene keele vahel, kohustuslik aine maht on 2,5 AP. TPÜ õppeteatmikes sisalduvate pakutavate kursuste maht on valdavalt suurem, mis näitab üliõpilaste huvi võõrkeelte, sh ka vene keele vastu.

Kui 1998/99. õppeaastal pakkus TPÜ keelekeskuse võõrkeelte lektoraat 7 vene keele kursust (TPÜ Teatmik 1998), siis 2001/02. õppeaastal on see arv suurenenud enam kui kaks korda: pakutakse 16 erineva suunitlusega ja erinevale kuulajaskonnale määratud vene keele kursust (TPÜ Teatmik 2001). Neist 2 on tasulised. Osa kursusi on täpsema kuulajaskonna määratluseta üldõppekursused, nt vene keel üldainena kõigile erialadele, praktiline vene keel eesti kooli lõpetanuile.

Viimase kahe aasta jooksul on hakatud korraldama rohkem kursusi ka kindlale kitsamale kuulajaskonnale. Näiteks vene keel kultuuriloo erialale (3 AP+3 AP), kus alustatakse lugemis- ja kuulamisoskuse, suulise ja kirjaliku väljendusoskuse arendamisega, kursuse lõpuks jõutakse aga erialateksti lugemise, ametikirjade kirjutamise ning kirjaliku eriala ettekande koostamise ja esitamiseni. Vene keele kursus rekreatsioonikorralduse erialale kestab 2 semestrit (kokku 4 AP).

Küllalt põhjalikke teadmisi peaks andma ka vene keele (kolmanda võõrkeelena) 4 kursust referent-asjaajaja erialale (2AP+3AP+3AP+2AP), mida saab defineerida kui sünteetilist – üld- ja eriõpet sisaldavaks. Sel juhul alustatakse algkursusest ning lõpuks jõutakse ärikeelse vestlus- ja kirjutamisoskuseni.

TPÜ vene keele lektorilt saadud andmeil on üldõppekursustel, eriti madalamatel tasemetel, palju külalisüliõpilasi teistest Tallinna kõrgkoolidest: Eesti Kunstiakadeemiast, TTÜst, Humanitaarinstituudist. Tehnikaülikooli vene keele lektori väitel saavad TTÜ üliõpilased pärast TPÜs üldkursuse läbimist võtta oma ülikoolis vene ärikeeles kursust. Lektorite vähesuse tõttu kõik soovijad üldõppesse ei mahu.

Vene keelt võõrkeelena (üldaine) õppis TPÜs vene keele lektori andmeil:

1999/00. õa 150 üliõpilast;

2000/01. õa 185 üliõpilast;

2001/02. õa 280 üliõpilast.

Alates 2001. a sügissemestrist on TPÜ keelekeskuse võõrkeelte lektoraadis 1,5 vene keele lektori kohta, enne seda – 1.

Tallinna Tehnikaülikool seab keeleõppe eesmärgiks bakalaureuse- ja diplomioõppe etapil ühe võõrkeele omandamise esmajoones erialase suhtlemiskeelena. Võõrkeelt õpitakse diplomio-, bakalaureuse- ja magistriõppes, üheks võõrkeeleks on ka vene keel. Viimast ei saa valida võõrkeeleks üliõpilased, kes on omandanud keskhariduse vene keeles. Ka ei õnnestunud leida kolme viimase aasta ainekavadest diplomioõppele spetsiaalselt määratud vene keele kursusi, ilmselt võivad need üliõpilased võtta osa bakalaureuseõppe kursustest. Vastavalt TTÜ teatniku keeleõpet puudutavale osale toimub auditoorne keeleõpe tasemerühmades suurusega 8 kuni 15 üliõpilast (TTÜ Teatmik 2000: 23). Bakalaureuse- ja diplomioõppes võimaldatakse võõrkeeleõpet maksimaalselt 192 tundi (3 arvestust a' 2 AP vabaõppeainena). Kohustuslik on võõrkeeleeksami sooritamine, mis on õppekavaväline lõpetamistingimus ega anna ainepunkte. Õppeaastate kaupa on õppeteatmikes välja pakutud vene keele kursuste arv olnud järgmine: 1999/00 – 9, 2000/01 – 10, 2001/02 – 15. Neid kursusi võib tinglikult jagada üld- ja eriõppekursusteks.

Esimesse tüüpi kuulub nt 2001/02. õa teatnikus väljapakutuist 9 kursust, mille maht on 2 AP ning kestus enamasti 2 semestrit. Teise kuulub 6 erineva mahuga (1 – 3 AP) kursust, kus õpetatakse erialakeelt. Nt 2001/02. õa on 3 laiema erialasuunitlusega kursust – vene keel erialakeelena, ning 3 veidi kitsamale kuulajaskonnale – vene keel halduskorralduses ja vene ärikeeel I ja II. Kuna TTÜs töötab vaid 1 vene keele lektor, toimub realselt kursusi vähem. Huvi nende vastu on küllaltki suur, eriti ärikeeel kursuse vastu. Selle kursuse eeldusaineks on aga üldõppe vene keele kursus. Seetõttu käivad mõned üliõpilased ka TPÜ vene keele üldõppekursusel, et kindlustada pääs ärikeeel rühma. Lektori sõnul tuli vaadeldud aasta sügissemestril moodustada soovijaist 3 ärikeeel rühma, igas neist umbes 20 üliõpilast, kevadsemestril – 2 rühma, milles oli kokku 27 üliõpilast. Ka eelnenud õppeaastal oli 4 rühma neid, kes soovisid õppida vene ärikeeel. Vene ärikeeel kursus on seotud probleemsituatsioonide lahendamise, koosolekute, konverentside, läbirääkimiste ja juhtimismängudega. Õpitakse vastavaid vajaminevaid grammatilisi struktuure, tehakse suulisi ja kirjalikke ettekandeid. Arendatakse kuulamisoskust, tehakse videotreeningut.

Tutvutakse reklaami keelega ja erinevate ärikultuuridega. Tõlgitakse ja refereeritakse majandusalast kirjandust. Ärikeelt õppida soovijaid tuleb ka TPÜst, 2001. aastal oli neid vene keele lektori andmeil 3.

Eriõppes, mida korraldatakse võimaluse korral, lähtutakse eelkõige tulevases elukutsest ning arutletakse TTÜ ajaloo, inseneritöö liikide, ökoloogiaprobleemide üle. Õpitakse tehnika- ja teaduskeelele omaseid grammatilisi struktuure, loetakse erialatekste, koostatakse annotatsioonid, ametikirju, retsensioone, ettekandeid.

Magistriõppes on kohustuslik teadusvõõrkeele eksam, mis kuulub kohustusliku ainenähtuse õppekava üld- ja alusõppesse ning annab 2 AP.

Õppevahenditena kasutatakse olemasolu korral kodumaiseid väljaandeid (nt mõnede teemade puhul TÕS välja antud Eve Raeste õpikut majandustudengitele, A. Davidjantsi "Russkij projekt"i), nende puudumisel erinevaid Venemaa omi.

TTÜ keelekeskuse andmeil õppis vene keelt

1999/2000. õa 86 üliõpilast 7 rühmas;

2000/2001. õa 141 üliõpilast 9 rühmas;

2001/2002. õa 140 üliõpilast 9 rühmas.

Viimase kolme aasta jooksul on TTÜs töötanud 1 vene keele lektor.

Eesti Põllumajandusülikoolis on vene keele õppimine võimalik, nagu teistegi võõrkeelte puhul, valik- ja vabaainena (<http://www.eau.ee>). Võõrkeeleõpe kestab 2 semestrit, sooritatakse üks vahearvestus ning lõpus eksam. Kursuse maht on 5 AP. EPÜ vene keele lektor (M. Kalamees) märgib, et üliõpilaste vene keele oskus on üsna ebahütlane, kuna tullakse nii sellistest koolidest, kus on õpitud vene keelt, kui ka sellistest, kus vene keele õpet ei olnud. Samas on keeleõppijate arv järjest kasvanud. Kui 1999/00. õa oli see umbes 60, siis 2000/01. õa – 80 ning 2001/02. õa – 120. Kasvanud on ka rühmade arv, siiski on nad liiga suured – 30 inimest rühmas. Ka ebahütlane keele valdamise tase ja vajalike kaasaegsete õppevahendite puudumine raskendab tööd. Tuleb tegelda nii üldkui eriõppega, ühes rühmas on mitme eriala üliõpilasi, seetõttu otsitakse kompromisslahendusi erialasuhtluse õpetamisel. EPÜs töötab 1 vene keele lektor.

Eesti Muusikaakadeemias õpetatakse vene keelt valik- või vabaainena (<http://www.ema.edu.ee>). Vabaainena pakutakse kahte üksteisele järgnevat kursust (kumbki 2 AP), mis moodustavad terviku. Rõhuasetus on erialaste ning kultuurilooliste tekstide lugemisel ja tõlkimisel. Seejuures pööratakse tähelepanu õigele hääldamisele. Õpitakse vaid grammatika põhialuseid, arendatakse vestlusoskust lihtsamatel teemadel. Reeglina moodustub aastas 1 õpperühm. Lavakunsti eriala üliõpilaste puhul on see suurem – ca 15 inimest, teiste erialade üliõpilastest väiksem, 6–8 inimest.

EMA keeleõpetuse omapäraks on veel ühe – spetsiaalse foneetika ja transkriptsiooni kursuse olemasolu. Kursus on ette nähtud valikainena lauluosakonna üliõpilastele. Selles õpitakse vene keele olulisemaid hääldusreegleid, transkriptsiooni, pööratakse tähelepanu diktsioonile. Teiseks kursuse eesmärgiks on poetiliste tekstide lahtimõtestamine (ooperitekstide põhjal). Osalt on töö rühmas, osalt individuaalne, kuna sõltub ühe või teise laulja repertuaarist. Tavaliselt võtab igal aastal niisugusest kursusest osa umbes 10 üliõpilast

Mõned aastad tagasi kehtis EMA magistriõppes kahe võõrkeele õppimise nõue, nüüd nõutakse 1 võõrkeelt, milleks võib olla ka vene keel. Vene ja eesti keelt õpetab EMAs üks lektor, kusujuures valdava osa tema koormusest moodustab eesti keele õpetamine.

Alates 2002/03. õppeaastast ei ole võõrkeel EMAs enam kohustuslikuks, vaid valikaineiks.

Eesti Kunstiakadeemias on vene keel samuti valik- või vabaaine. Kõigi teaduskondade ja instituutide üliõpilastel on õppekavas võõrkeel kohustuslik, selle aine maht on 4 AP ning seda õpetatakse 80 auditoorse tunni ulatuses (<http://www.artun.ee>). Keeleõpe kestab 2 semestrit. Mõneti erinev on keeleõppe korraldus kunstiteaduse erialal, kus on kohustuslik veel ka ladina ja saksa keele õppimine. EKA struktuuris kuuluvad võõrkeelte õpetajad humanitaarainete keskusse. Vene keele lektorit ei ole, kuna vene keele õppijaid on EKA õppeosakonna andmeil liiga vähe (alla 10 inimese aastas). Soovijad saavad osaleda TPÜ vene keele kursustel, seal saadud ainepunkte aktsepteeritakse. TPÜ vene keele lektori andmeil käivad EKA üliõpilased pedagoogikaülikooli üld-

õppekursustel, kus nad saavad küll teatud tasemel teadmisi, vajaka jääb aga erialakeelest.

2.2. Vene keele õpetamine emakeelena. Kirjaliku ja suulise väljendusoskuse õpetamine

Peale vene filoloogide õpetatakse vene keelt emakeelena TÜs vabaainena. Selleks on filosoofiateaduskonna vene keele õppetooli aineloendisse kuuluv "Korrektne vene keel", mis on mõeldud eelkõige ülikoolis eesti rühmades õppivaile vene rahvusest üliõpilastele, sh ka eesti kooli lõpetanuile, parendamaks kirjalikku ja suulist väljendusoskust emakeeles. Analüüsitakse sagedasemaid ortoepia- (eriti rõhuasetuse), õigekirja- ja lauseehitusvigu. Tehakse harjutusi ja praktilisi töid. Parema emakeelne väljendusoskus, mida ei suuda tagada, ega peagi tagama oma venelastest õpilastele eesti kool, avardab hiljem lõpetajate võimalusi tööturul.

3. Vene keel erialana. Vene ja slaavi filoloogia

Vene keelt õpetatakse erialana, st valmistatakse ette vene ja slaavi filolooge kahes EV avalik-õiguslikus kõrgkoolis – Tartu Ülikoolis ja Tallinna Pedagoogikaülikoolis. Mõlemas ülikoolis on olemas vene keele õppetool, valdav osa õppejõude on teaduskraadiga ning on võimelised tagama üliõpilaste nii praktilise keeleoskuse kui keeleteoreetilise ettevalmistuse. Võetakse vastu nii eesti kui vene kooli lõpetanud, st et vene keelt õpetatakse võõr- ja emakeelena.

Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonda kuuluval vene ja slaavi filoloogia osakonnal on tugev õpetamis- ja teadustraditsioon. Vene keele õpetamist alustati kohe peale ülikooli taasavamist 1802. a. Osakonna õppejõududeks on olnud paljud Euroopa või maailmamainega teadlased nii 19. kui 20. sajandil. Ka praegune õppejõudude koosseis on oma ettevalmistuselt heal tasemel. Vene keele õppetoolis ei ole ühtegi teaduskraadita õppejõudu, vaid kolmel on magistrikraad ning nad õpivad doktoriõppes, ülejäänuil on TÜ filosoofiadoktori või sellega võrdsustatud (kandidaadi) kraad.

Üliõpilasteks võetakse vastu nii vene kui eesti kooli lõpetanud. Arvestatakse keskkooli riiklike lõpueksamite tulemusi emakeeles ja võõrkeeles. Sisseastujad peavad sooritama ka eksami vene keelest ja kirjandusest. Viimaste aastate konkurss riigieelarvelistele kohtadele on olnud 4–5,5 inimest kohale. Suhe eesti ja vene kooli lõpetanute vahel on küllalt kaua püsinud stabiilsena 1: 2, viimasel 3 aastal on see muutunud, eesti kooli lõpetanutelt on laekunud umbes 40–45% avaldusi, vene kooli lõpetanutelt – 55–60%.

Viimase kolme aasta vastuvõtt on näidanud pidevat eelarveliste kohtade kahanemistendentsi. Riikliku koolitustellimuse arvud on olnud järgmised:

1999/2000. a 25 üliõpilast;

2000/2001. a 20 üliõpilast;

2001/2002. a 14 üliõpilast.

Seega on vähenemine 20–30% aastas. Kui aga võrrelda praegust riikliku koolitustellimuse mahtu eelarveliste üliõpilaste arvuga 1996. ja 1997. a, siis on see vähenenud 53,4% võrra (30-lt 14-le)! Vaevalt saab pidada niisuguse tugeva õppejõudude potentsiaali (nagu seda on TÜ vene keele õppetooli koosseis) järjest vähenevat rakendamist ratsionaalseks ja majanduslikult õigeks.

Peale riikliku koolitustellimuse alusel õppijate võetakse üliõpilasi ka tasulisse statsionaarsesse õppesse ja avatud ülikooli.

Nominaalne õppeaeg bakalaureuseastmes on 4 aastat, maht – 160 AP, millest 105 peavad olema peaaimes, 35 kõrvalaines ning 20 vabaainetes. Vene keel võib olla vene ja slaavi filoloogia osakonna üliõpilastele nii pea- kui kõrvalaineks, viimaseks siis, kui peaaimeks on vene kirjandus või slaavi filoloogia. Kõrvalainena saavad seda õppida ka teiste osakondade üliõpilased. Nende seas moodustavad arvukama rühma need, kelle peaaimeks on eesti keel võõrkeelena, järgnevad vene kooli lõpetanud ajakirjandusosakonna üliõpilased. On ka eesti ja soome-ugri keeleteaduse osakonna üliõpilasi, saksa, inglise ja prantsuse filolooge. Samuti saavad vene keele peaaimeks valinud soovi korral võtta kõrvalaineks teise osakonna eriala. Viimase kolme aasta jooksul on olnud järgmised valikud: inglise, saksa, prantsuse filoloogia, eesti keel võõrkeelena, sotsioloogia, sotsiaaltöö, semiootika, psühholoogia, politoloogia,

avalikkussuhted ja teabekorraldus, kasvatusteadus, maailmakirjandus, kunstiajalugu.

Võrreldes nõukogude perioodi aegse õppekavaga, on praeguses vene keele õppekavas tehtud küllalt olulisi muudatusi, arvestades nii teoreetilise keeleteaduse uurimissuundade arengut kui ka rakenduslingvistika saavutusi. Samas on püütud säilitada süsteemse õppe põhimõtet ning jälgida ainete järjepidevust. Õppekavasse on jäetud filoloogi ettevalmistuse "klassikasse" kuuluvad ained: keeleteooria alused, tänapäeva keel kõigi oma osadega (foneetika ja fonoloogia, leksikoloogia, sõna- ja vormimoodustus, lauseõpetus), keele ajalugu, kontrastiivgrammatika. Loetelu on täiendatud uute teoreetiliste ainetega: funktsionaalne grammatika, keelepragmatika, etnolingvistika, normatiivgrammatika jms. (<http://www.ut.ee/FLVE>).

Bakalaureusediplom võimaldab jätkata õpinguid õpetajakoolituses ning seejärel saada vene keele ja kirjanduse õpetajaks või ka vene keele kui võõrkeele õpetajaks. Õpetajakoolitusse astumiseks on vajalik sooritada eksamid ja arvestused eeldusainetes (20 AP) ning kirjutada etteütlus. Viimane nõue on sisse viidud 2 aastat tagasi ning tingitud üldisest õigekirjaoskuse langusest. Õpetajakoolituse maht on 40 AP, sellest 10 AP moodustab lõputöö, 10 – koolipraktika, 8 AP – ainedidaktika, 12 AP on ette nähtud kasvatusteaduste tsüklile. Lõputöodes on uuritud keskkooliõpilaste arvamust venekeelsest koolist, vene keele õpetamist eesti koolis, verbaalse arengu taset õpilastel jpm.

Vene keel on ka üheks magistri- ja doktoriõppe erialaks vene ja slaavi filoloogia osakonnas. Viimase kolme aasta jooksul on kaitstud 1 doktori- ja 3 magistritööd. Kõik vene ja slaavi filoloogia osakonna õppekavad on tingimusteta akrediteeritud rahvusvahelise komisjoni poolt 1999. a. TÜ vene keele õppetooli koosseisus on 6 õppejõu kohta.

Tallinna Pedagoogikaülikooli slaavi filoloogia osakonnas on järgmised õppekavad: 1) ajakirjanik-tõlkija; 2) vene keele ja kirjanduse õpetaja (lisaerialaga), filoloog; 3) gümnaasiumi vene keele kui võõrkeele õpetaja (TPÜ Teatmik 1999, http://www.tpu.ee/slaavi_filoloogia.html).

Ajakirjanik-tõlkija nominaalne õppeaeg on 4 aastat, maht 160 AP. Sisseastumisel arvestatakse emakeele riigieksami tulemust, tuleb sooritada kutsesobivuse komplekseksam, mis koosneb kahest osast: 1) test, vestlus, omaloomingu analüüs ja 2) eesti/vene keele eksam (test ja vestlus). Soovitav on ka loominguliste tööde olemasolu ajakirjanduses, TVs, raadios jm. Õpetamise eesmärkide hulgas on ka üldiste teadmiste andmine keeleteadusest. Sellesse koolitusosasse kuuluvad järgmised ained õppekavas: normatiivne grammatika, korrektuuritehnika, ortograafia ja punktuatsioon, stilistika, keeleline toimetamine, kõrvutav keeleteadus, teksti pragmaatika. Ajakirjanik-tõlkijaid on riikliku koolitustellimuse alusel vastu võetud vaid 1999/2000. õa – 5 üliõpilast. Vaatamata riikliku koolitustellimuse puudumisele järgnevatel aastatel, võetakse üliõpilasi vastu tasulisse õppesse:

1999/2000. õa – 15;

2000/ 2001. õa – 20;

2001/2002. õa – 20.

Õpetajate ettevalmistuse nominaalne õppeaeg on 5 aastat, maht 200 AP. Sisseastumisel arvestatakse emakeele ja eesti keele riigieksami tulemust, tuleb sooritada vene keele kirjalik ja vene kirjanduse suuline eksam. Õppekavade eesmärgid on anda humanitaarharidus teadmistega vene keelest ja kirjandusest, valmistada ette gümnaasiumi vene keele ja kirjanduse õpetajaid või vene keele kui võõrkeele õpetajaid. Eesmärkidest ja üliõpilaskontingendist oleneb ka keeleõpetuse sisu. Peale vene keele ja vene kirjanduse saavad nii slaavi filoloogia kui ka teiste osakondade üliõpilased valida kõrvalaineks bulgaaria, tšehhi või poola keele alamastmes, kõrvalaine maht on 15 AP, sellest 12 AP vastav keel ja 3 AP kultuurilugu.

Vene keele ja kirjanduse õpetaja koolitusprogrammis sisalduvate ainete loetelus ei ole põhimõttelisi erinevusi TÜ vastavast õppekavast, mõlemad õppekavad tagavad õpetaja süsteemse ettevalmistuse. Siiski on erinevusi üksikainetes, mõneti erinev on ka ainemahtude suhe. TÜs on mahukam keeleajaloo tsükkel, samuti ka loominguliste tööde (proseminari-, seminari- ja bakalaureuse-töö) osakaal. Loomulikult erinevad kahe õpetajakoolituse, vene

keele ja kirjanduse ning vene keele kui võõrkeele õpetaja aine-didaktika tsükliid. Ühel juhul õpetatakse keele õpetamise metoodikat emakeelena, teisel võõrkeelena. Vene keel on ka TPÜs üheks magistri- ja doktoriõppe erialaks vene ja slaavi filoloogia osakonnas. Viimase kolme aasta jooksul on kaitstud 1 doktori- ja 5 magistritööd. Ka TPÜ slaavi filoloogia osakonna õppekavad läbisid akrediteerimise 1999. a, magistriõppekava akrediteeriti tingimisi.

Vene keele kui võõrkeele õpetaja ning vene keele ja kirjanduse õpetaja riikliku koolitustellimuse mahud on kahel viimasel aastal olnud stabiilsed – 10 inimest aastas. 1999/2000. õa situatsioon erines praegusest, õpetajate riiklik koolitustellimus jagunes teisiti, seetõttu ei saa seda praegusega võrrelda.

TPÜ vene keele õppetooli koosseisus on 3,75 õppejõu kohta.

TPÜ kasvatusteaduste teaduskonna diplomiooppes valmistatakse ette klassiõpetajaid ka vene koolidele. Nominaalne õppeaeg on 4+1 aastat ja õppekava maht 160+40 AP. Kava eesmärk on anda kasvatusteaduslik ja pedagoogiline ettevalmistus töötamiseks klassiõpetajana põhikooli I ja II astmes. Õppekava koosneb 5 osast: 1) üldainete koolitusprogramm – 20 AP; 2) klassiõpetaja koolitusprogramm, alamaste – 15 AP; 3) klassiõpetaja koolitusprogramm, keskaste 40 AP + diplomitöö 10 AP; 4) klassiõpetaja koolitusprogramm, kohustuslikud aineõpingud 60 AP; 5) eesti keele koolitusprogramm, eesti keele õpingud 40 AP. Riiklik koolitustellimus oli 1999. a 20 üliõpilast; 2000. ja 2001. a riiklikku koolitustellimust ei esitatud.

2000. aastal võeti vastu tasulisse õppesse 12 üliõpilast, 2001. – 7. Samal erialal saab õppida ka avatud ülikoolis, kus ilmneb vastupidine tendents riikliku koolitustellimuse osas: 1999. a – 0, 2000. a – 10, 2001. a – 10 üliõpilast. Avatud ülikoolis saavad õppida töötavad õpetajad, kes soovivad oma kvalifikatsiooni tõsta. Reaalselt õpib igal kursusel umbes 30 inimest, seega tasuline õpe ületab eelarvelise ca 2 korda. Vene keele tsükli aineid õpetab 1 dotsent.

4. Vene keele teadusuuringud

Vene keele teoreetiline ning vene ja eesti keele kontrasttiivne uurimine toimub kahes Eesti kõrgkoolis – Tartu Ülikooli ja Tallinna Pedagoogikaülikooli vene keele õppetoolis ja keelekeskuses.

TÜ vene keele õppetooli väljaandena ilmub toimetiste sari «Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика.», millest on siin käsitletud ajajärgul ilmunud 3 kogumikku. TPÜ vene keele õppetooli teaduspublikatsioonid ilmuvad TPÜ filoloogiateaduskonna “*Humaniora*” sarja toimetistes. Mõlema õppetooli teadustöö põhisuunaks on funktsionaalne grammatika, kuna valdav osa praegustest õppejõududest on vahetult või oma juhendajate kaudu seotud Peterburi funktsionaalse grammatika koolkonnaga. Selle tuntuimaks esindajaks Eestis on TÜ emeritprofessor Mihhail Šeljakin, kelle õpilasteks on olnud mõlema õppetooli korralised professorid ning enamik teaduskraadiga õppejõude. Funktsionaalsest aspektist uuritakse keeleühikuid nii sünkrooniliselt kui diakrooniliselt. Viimase viie aasta jooksul kaitstud 4 doktoritööd (neist 3 TÜs, 1 TPÜs) kuuluvad sellesse uurimisuunda. Regulaarselt korraldatakse keele funktsioneerimise eri aspekte käsitlevaid rahvusvahelisi teadusseminare ja konverentse, millele varem saadi toetusi Avatud Eesti Fondilt.

Juba 1989. aastast alates toimuvad kahe kõrgkooli vene keele õppetooli ja Venemaa TA Keeleuuringute Instituudi keeletüpoloogia labori ühised seminarid. 1990ndate algul arutati keelendite funktsioneerimist ja vastastikust toimet lauses ja tekstis. Uut probleemideringi käsitlemist alustati 1998. a seminariga, mille teemaks oli “Inimene ja keel: keele uurimise pragmaatiline aspekt”. Keelepragmaatika on funktsionaalse uurimisaspekti loogiliseks jätkuks. Jätkatakse ka funktsionaalse aspekti viljelemist.

Õppetoolide teadusteamade ringi määrab osaliselt ka kohaliku vene keele omapära. Sellest tingituna hakati uurima vene murdeid Eestis, meedia- ja kõnekeelt, noorte slängi ning jõuti laiema temaatikani – keele eksisteerimise ja funktsioneerimise seaduspärasuste uurimiseni teise keele ja kultuuri keskkonnas. TÜ vene keele õppetooli initsiatiivil hakati korraldama seminarid “Diasporaa keel: probleemid ja perspektiivid”, milles osalevad eelkõige Balti-

maade keeleuurijad. Tartus on ilmunud kogumik 1997. a Tartu ja 1998. a Vilniuse seminari materjalidega. 2000. a Riia seminari materjalid ilmusid Moskvast. 2001. a seminar korraldati jälle Tartus Euroopa Keelteaasta üritusena ning Euroopa Keelteaasta Eesti rahvuskomitee toetusel.

Veel üks regionaalseid vene keele omapärasusi käsitlev uurimisring on seotud vene vanausuliste murretega. Vanausulised põgenesid pärast 1666. a vene kirikureformi impeeriumi äärealadele, kus suutsid säilitada oma kombestiku, kultuuri ja keele, milles on ühisjooni põhja- ja läänemurretega. Nagu teisteski keeltes, nõuab olukord fikseerimist kiireimas korras, kuna murded hääbuivad. Seetõttu hakati neid 1995. a uuesti koguma ja uurima. Kaitstud on kaks magistritööd, uurimist jätkatakse. 2000. a aprillis toimus TÜ vene keele õppetooli korraldusel rahvusvaheline konverents "Vene vanausulised välismaal", kus käsitleti küll laiemat temaatikat – rahvaluulet, ajalugu, tavasid, kuid ka keelt ja selle arengut teise keele ja kultuuri keskkonnas, kakskeelsuse probleeme. Enamik ettekandeid on avaldatud artiklite kogumikus.

TÜ vene keele õppejõud osalevad mitmes sihtfinantseeritavas teadusteemas ja rahvusvahelises projektis. Tehakse koostööd TÜ soome-ugri ja võõrfiloloogidega kahe sihtfinantseeritava teema raames: "Euroopa keele- ja kirjandustraditsiooni kontrastiivse uurimise lähtekohti" (teema juht prof Anne Lill) ning "Slaavi-balti-germaani-uurali keele- ja kultuurikontaktid Läänemere areaalis" (teema juht prof Ago Künnap). Esimese teema raames käsitletakse vene ja eesti keele kontrastiivse uurimise funktsionaalseid aspekte: funktsionaalset grammatikat keeledidaktika teoreetilise alusena, muukeelse keskkonna mõju keele arengule, ka balti-vene keele- ja kultuurikeskkonna kujunemist. Teine teema on seotud keeleajaloo laste ja etimoloogia probleemidega.

TÜ vene keele õppetoolil on tihe koostöö teiste teaduskustega. Osaletakse Venemaa TA Keeleuuringu Instituudi rahvusvahelistes projektides: tingimuskonstruktsioonide tüpologia, mõõnduskonstruktsioonide tüpologia. 1997.–2000. a töötati koos Ungari teadlastega ühisteemal "Performatiivlausungid eesti, vene ja ungari keeles". Alates 2001. aastast uuritakse funktsionaalse süntaksi probleeme koostöös Helsingi Ülikooli

slaavi filoloogidega. Osaletakse paljudel rahvusvahelistel seminaridel ja konverentsidel. Viimase kolme käsitletud aasta publikatsioonide arv õppetooli aruannete põhjal on olnud: 1999. a – 37, 2000. a – 39, 2001. a – 35.

TÜ vene ja slaavi filoloogia osakonnal on õnnestunud säilitada igal aastal toimuvate noorte filoloogide rahvusvaheliste konverentside traditsioon. Konverentsidel esinevad ettekannetega doktori-, magistri- ja bakalaureuseõppe üliõpilased. Konverentsi materjalid publitseeritakse kogumikus «Русская филология». Kogumike avaldamist taasalustati 1996. a, igal aastal ilmub üks köide. Viimastel aastatel on noorte filoloogide konverentside traditsioon taaselustatud ka TPÜs, kus on ilmunud ka 2 artiklite kogumikku.

TPÜ vene keele õppetool arendab teadustööd 2 teemal: Inimene, tekst, keel: modaalsuse pragmaatiline kirjeldamine ja Slaavi käsikirjalised tekstid. Mõlemal teemal tehakse koostööd nii TÜga kui teiste uurimiskeskustega (Moskva RÜ, Peterburi RÜ, Venemaa Rahvusraamatukogu, Bonni Ülikooli slaavi seminar). Viimase kolme vaadeldud aasta publikatsioonide arv on olnud: 1999. a – 9, 2000. a – 16, 2001. a – 27.

TÜ keelekeskuse vene keele sektsiooni teadustöö on seotud eelkõige ainedidaktika ning õpikute ja õppevahendite koostamisega, ka viimaste teoreetiliste aluste väljatöötamisega. On ilmunud terve rida erinevatele erialadele määratud õppevahendeid (majandustudengitele, välisüliõpilastele, õigusteaduskonna üliõpilastele jt). Vene keele lektoraadi teaduspublikatsioonide arv on olnud 1999. a – 19, 2000. a – 31, 2001. a – 15.

Kokkuvõte

Kümne aasta jooksul pärast Eesti taasiseseisvumist on vene keel kaotanud oma funktsioonid seadusandluses ja asjaajamises, kuid säilitanud oma funktsioneerimise õpetamiskeelena koolides ja erakõrgkoolides. Eesti avalik-õiguslikes kõrgkoolides vene keelt õppekeelena praktiliselt ei kasutata, välja arvatud üksikutel juhtudel üldõppeainetes esimesel kahel aastal. Erandiks on TÜ Narva kolledž, kus õppetöö keeleks on kohati vene keel. Normikohaselt

toimub õppetöö vene keeles vene ja slaavi filoloogia erialadel Tartu Ülikoolis ja Tallinna Pedagoogikaülikoolis.

Reeglina õpetatakse vene keelt võrkeelena Eesti avalik-õiguslikes kõrgkoolides valik- ja vabaainena, üksikutel erialadel ka kohustusliku ainena. Eesti kõrgkoolides toimub vene keele üld- ja eriõpe. Pärast üheksakümnendate aastate esimese poole loomulikku reaktsiooni nõukogudeaegsele pealesurutud ning ületähtsustatud vene keele õppele, mis väljendus huvi languses keele vastu, on viimasel 3 aastal toimunud õppijate arvu kasv. Seda tendentsi täheldatakse kõigis suuremates kõrgkoolides. Vene keele ülepolitiiseritusest vabanemise järel tuleb seda pidada normaalseks huviks suure naaberriigi keele ja kultuuri vastu. Kolme aasta jooksul on õppijate arv kasvanud 1455 üliõpilaselt 1999. aastal umbes 1700ni 2001. aastal. Õppetööga üle koormatud kõrgkoolide vene keele õpetajad ei suuda koostada vajalikul arvul õppevahendeid, seetõttu kasutatakse küllalt palju Venemaa õpikuid.

Peale vene filoloogide õpetatakse vene keelt emakeelena vaid TUs (vabaainena). Korrektse vene keele kursus on mõeldud eesti rühmades õppivaile vene rahvusest üliõpilastele parendamaks kirjalikku ja suulist väljendusoskust emakeeles, see peaks hiljem avardama lõpetajate võimalusi tööturul.

Erialana õpetatakse vene keelt (valmistatakse ette vene ja slaavi filoloog) kahes EV avalik-õiguslikus kõrgkoolis – Tartu Ülikoolis ja Tallinna Pedagoogikaülikoolis. Mõlemas ülikoolis on olemas vene keele õppetool, valdav osa õppejõude on teaduskraadiga ning on võimelised tagama üliõpilaste nii praktilise keeleoskuse kui keeleteoreetilise ettevalmistuse. Võetakse vastu nii eesti kui vene kooli lõpetanuid, st et vene keelt õpetatakse võõr- ja emakeelena. Kui arvata välja ajakirjanik-tõlkija eriala, on TPÜ slaavi filoloogia osakonna vastuvõtuarvud riigieelarvelistele kohtadele olnud viimasel kolmel aastal stabiilsed, kahjuks ei saa seda öelda TUs vene ja slaavi filoloogia osakonna kohta, kus viimase kolme aasta vastuvõtt on näidanud pidevat eelarveliste kohtade kahanemistendentsi. Riikliku koolitustellimuse arvude ebastabiilsus ja ettearvamatus häirib tööd. Vene ajakirjanikke valmistatakse ette TUs ajakirjandusosakonnas riikliku tellimuse alusel, mida toetab ka spetsiaalne Briti programm. Vene-eesti ja eesti-vene tõlki-

jate ettevalmistus aga on jäetud vaid tasulise õppe hooleks. Seda situatsiooni ei saa pidada õigeks, kuna isegi küllalt suur arv vene keelt emakeelena valdajaid ei taga professionaalsete tõlkide vajaduse täitmise, mida igal aastal nõuab nii välis- kui siseministeerium ja teised asutused. Vene keel on ka üheks magistri- ja doktoriõppe erialaks mõlemas ülikoolis. Viimase kolme aasta jooksul on kaitstud 2 doktori- ja 8 magistritööd. Kõik vene ja slaavi filoloogia osakonna õppekavad on akrediteeritud rahvusvahelise komisjoni poolt 1999. a TPÜ kasvatusteaduste teaduskonna diplomioõppes valmistatakse ette klassiõpetajaid ka vene koolidele.

Vene keele teadusuuringud toimuvad Tartu Ülikooli ja Tallinna Pedagoogikaülikooli vene keele õppetoolis ja keelekeskuses. TÜ vene keele õppetooli väljaandena ilmub toimetiste sari «Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика.», TPÜ vene keele õppetooli teaduspublikatsioonid ilmuvad TPÜ filoloogia-teaduskonna "*Humaniora*" sarja toimetistes. Mõlema õppetooli teadustöö põhisuunaks on funktsionaalne grammatika ja vene keele ajalugu, TÜs ka eesti ja vene keele kontrastiivgrammatika ning keele areng teise keele ja kultuuri keskkonnas. Korraldatakse rahvusvahelisi konverentse, tehakse koostööd teiste kodu- ja välismaiste uurimiskeskustega. Vene keele õppetoolide vaadeldud viimase kolme aasta publikatsioonide arv on olnud TÜs – 111, TPÜs – 65.

Igal aastal toimub noorte filoloogide rahvusvaheline konverents, kus esinevad ettekannetega doktori-, magistri- ja bakalaureuseõppe üliõpilased. Konverentsi ettekannete põhjal valminud artiklid publitseeritakse. Üliõpilaste looming tagab teadustraditsiooni järjepidevuse.

Tartu Ülikooli ja Tallinna Pedagoogikaülikooli väljaanded Artiklite kogumikud

Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика. Новая серия. I. Отв. ред. И.П.Кюльмоя. Тарту, Tartu Ülikooli Kirjastus, 1997. 248с.

- Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика. Новая серия. II. Прагматический аспект исследования языка. Отв. ред. И.П.Кюльмоя. Тарту, Tartu Ülikooli Kirjastus, 1999. 314с.
- Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика. Новая серия. III Язык диаспоры: проблемы и перспективы. Отв. ред. И.П.Кюльмоя. Тарту, Изд-во Тартуского университета, 2000. 282с.
- Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика. Новая серия. IV. Русские староверы за рубежом. Отв. ред. И.П.Кюльмоя. Тарту, Изд-во Тартуского университета, 2000. 278с.
- Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика. Новая серия. V. Русский язык: система и функционирование. Отв. ред. И.П.Кюльмоя. Тарту, Изд-во Тартуского университета, 2001. 199с.
- Функции и взаимодействие языковых единиц в тексте. Материалы девятого осеннего семинара Арбавере, 11–12 октября 1997. Отв.ред. П.Эслон. Таллинн, 2000. 141с.

Rahvusvaheliste noorte filoloogide konverentside kogumikud

- Русская филология. 7. Сборник научных трудов молодых филологов. Ред. Е.Погосян, О.Паликова. Тарту, Tartu Ülikooli Kirjastus, 1996. 431с.
- Русская филология. 8. Сборник научных трудов молодых филологов. Ред. Р.Лейбов, О.Паликова. Тарту, Tartu Ülikooli Kirjastus, 1997. 321с.
- Русская филология. 9. Сборник научных трудов молодых филологов. Ред. Т.Степанищева, О.Паликова. Тарту, Tartu Ülikooli Kirjastus, 1998. 405с.
- Русская филология. 10. Сборник научных трудов молодых филологов. Ред. Т.Степанищева, О.Паликова. Тарту, Tartu Ülikooli Kirjastus, 1999. 246с.
- Русская филология. 11. Сборник научных трудов молодых филологов. Ред. Т.Фрайман, О.Паликова. Тарту, Tartu Ülikooli Kirjastus, 2000. 250с.
- Studia Slavica. Сборник научных трудов молодых филологов. I. Ред. А.Меймре. Tallinn, TRÜ Kirjastus, 1999. 168с.

Studia Slavica. Сборник научных трудов молодых филологов. II. Tallinn, TPÜ Kirjastus, 2001. 347c.

Kaitstud doktoritööd

- Ю. Кудрявцев. Очерки по русской исторической фонологии и морфонологии. *Dissertationes Philologiae Slavicae Universitatis Tartuensis*. Тарту, Tartu Ülikooli Kirjastus, 1996.
- С. Туровская. Проблемы изучения модальных смыслов: теоретический аспект (на материале современного русского языка). *Dissertationes Philologiae Slavicae Universitatis Tartuensis*. Тарту, Tartu Ülikooli Kirjastus, 1997. 137с.
- В. Щаднева. Дискурсивно обусловленные невербализованные компоненты высказывания. *Dissertationes Philologiae Slavicae Universitatis Tartuensis*. Тарту, Tartu Ülikooli Kirjastus, 2000. 209с.
- Н. Нечунаева. Минья как тип славяно-греческого средневекового текста. Таллинн, TPÜ Kirjastus, 2000. 178с.

KIRJANDUS

- TPÜ **Teatmik 1998** = Tallinna Pedagoogikaülikool. Õppeteatmik 1998/99. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.
- TPÜ **Teatmik 1999** = Tallinna Pedagoogikaülikool. Õppeteatmik 1999/2000. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.
- TPÜ **Teatmik 2000** = Tallinna Pedagoogikaülikool. Õppeteatmik 2000/2001. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.
- TTÜ **Teatmik 1999** = Tallinna Tehnikaülikool. Bakalaureuse- ja diplomioõppe teatmik. Tallinn.
- TTÜ **Teatmik 2000** = Tallinna Tehnikaülikool. Bakalaureuse- ja diplomioõppe teatmik. Tallinn.
- Tartu Ülikooli loengud 1998** = Tartu Ülikooli loengud ja praktilised tööd. 1998/1999 õppeaastal. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Tartu Ülikooli loengud 1999** = Tartu Ülikooli loengud ja praktilised tööd. 1999/2000 õppeaastal. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Tartu Ülikooli loengud 2000** = Tartu Ülikooli loengud ja praktilised tööd. 2000/2001 õppeaastal. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

ELEKTROONILISED ALLIKAD

<http://www.artun.ee>

<http://www.eau.ee>

<http://www.ema.edu.ee>

<http://www.tpu.ee>

http://www.tpu.ee/slaavi_filoloogia.html

<http://www.ttu.ee>

<http://www.ut.ee>

<http://www.ut.ee/FLVE>

Eesti keele osast eesti mõjukeelte spetsialistide ettevalmistamisel Eesti kõrgkoolides

Suliko Liiv

Tallinna Pedagoogikaülikool

Sissejuhatus

Humanitaarharidust kultuuriidentiteedi alusena on raske ette kujutada ilma vähemalt ühe või mitme võõrkeele oskusega. Seetõttu tähtsustub alanud sajandil erinevate võõrkeelte, eelkõige inglise, saksa ja prantsuse keele laialdane valdamine Eesti hariduspoliitikas kindlasti üheks prioriteediks.

Mitme võõrkeele valdajate arvukus Eestis on targa hariduspoliitika abil loonud parimad eeldused mitmekesiseks piiriüleseks rahvusvaheliseks koostööks ning on rahva kõrge kultuuritaseme ja harituse üks ilmekamaid näitajaid.

Eesti keele strateegia koostamiseks oli vaja teha rida uurinuid, mille tulemusena selgus ülevaade kõnealuste eesti keele mõjukeelte seisundist ning arenguperspektiividest Eestis.

Oma eelmises uuringus "Võõrkeelte seisund Eestis" (Liiv 2002) keskendusin alljärgnevatele inglise keele õpetamisega seonduvatele probleemidele üldhariduskoolis:

- a) võõrkeel üldhariduskoolis (võõrkeeleõppe eesmärgid põhikoolis; võõrkeeleõppe eesmärgid gümnaasiumis; võõrkeeleõppe statistiline analüüs: võõrkeelte arv Eesti koolides, õpetajate vanuseline jaotuvus, õpetajate jaotuvus hariduse järgi, inglise keele õpetamine klassiti, inglise keele õpingud süvaõppega koolides, inglise keele riigieksami sooritamise tase ja selle dünaamika);
- b) tõlkide ja tõlkijate koolitus (hetkeolukord, Euroopa Komisjoni ootused);
- c) välisorganisatsioonide abi keeleõppele (Euroopa Liidu ja Euroopa Nõukogu programmid Sokrates ja Leonardo da Vinci, Briti Nõukogu, Prantsuse Kultuurikeskus, Saksa Kultuuriinstituut);

Käesolev seisundiuuring käsitleb analüüsivalt ja õigusaktidele, õppekavadele, eksami- jt kontrollitulemustele ning üliõpilaste ja õppejõudude arvamusküsitlustele toetuvalt eesti keele osa mõjukeelte spetsialistide ettevalmistamisel Eestis, võõrfiloloogide eesti keele oskuse taset selle arengus ning võimalusi ja ettepanekuid seda parandada.

Uuringu eesmärgiks on võrrelda Tartu Ülikooli ja Tallinna Pedagoogikaülikooli (kui eesti koolile õpetajaid ettevalmistavate põhiliste keskuste) ja Eesti Humanitaarinstituudi vanu ja uusi (alates 2002/2003. õppeaastast) võõrfiloloogia õppekavu ning selgitada välja õppekavade vastavus õpetaja pädevusmodelile. Autor püüab leida vastuse küsimustele:

- a) kas ja kuivõrd lisaks oma üldhariduslike teadmiste süvendamisele bakalaureuseõppes saab võõrfiloloogia üliõpilane ka eesti keele alaseid teadmisi ja oskusi?
- b) kas õppekava täitmine garanteerib üliõpilase vaba ja korrektse eesti keele valdamise nii suuliselt kui ka kirjalikult?

1. Germanistika ja romanistika õpetamisest Eesti ülikoolides

Ülevaate aluseks on vastav artikkel Eesti Entsüklopeedia 11. köitest (Eesti Entsüklopeedia 2002: 523–525).

Germanistikal on Eestis kõigist Lääne-Euroopa filoloogia aladest ainetest pikim ajalugu. Tartu Ülikoolis olid pärast taasavamist 1802–1865 Lääne-Euroopa keelte lektoraadid. Saksa keele lektor Viktor Amadeus Hehn oli praktilise keeleõppe kõrval ka üks esimesi võrdlev-ajaloolise meetodi tutvustajaid ning ka esimesi baltisaksa murde uurijaid. Saksa keele ja võrdleva keeleteaduse kateedri avamisel 1865 sai kateedri esimeseks juhatajaks professor Leo Meyer. Sel ajal oli germanistikal tähelepanuväärne roll üldkeeleteaduse edendajana. Meyeri algatusel võeti teoreetiline keeleteadus ülikooli õppeprogrammis omaette õppeaineks.

1871–1873 töötas Tartus võrdlev-ajaloolise meetodi pooldaja Arthur Julius Heinrich Amelung. 1882–1884 tegutses kateedris

Leopold von Schroeder, kes lisaks saksa keele õpetamisele tegi uurimistöid üldkeeleteaduse alal. 1887–1890 töötas samas Oscar Wiedemann, kes pidas loenguid indoeuroopa keelte võrdlevast häälikuõpetusest ja germaani keelte võrdlevast grammatikast ning käsitles oma uurimistöös paljusid üldkeeleteaduse küsimusi. 1893–1914 töötas kateedris Wolfgang Schlüter, kes arendas võrdlevat grammatikat ja uuris sõnavara ning laensõnu. Esiletõstmist vääriwad tema uurimused eesti keeles sisalduvaist saksa laenudest. Ta kuulus nende hulka, kes juhtis tähelepanu asjaolule, et saksa keele mõju eesti keelele ei avaldu ainult sõnatasandil, vaid hõlmab kogu keelt.

1920–1930. aastail oli anglistika areng jõulisem kui kitsamas tähenduses germanistika areng. Selle põhjuseks oli inglise keele osatähtsuse suurenemine kogu maailmas. Anglistikaalasele uurimistöole pani aluse Heinrich Mutchmann, kes oli inglise filoloogia professor 1920–1938. Suursaavutus oli Johannes Silveti suure “Ingliseeesti sõnaraamatu” ilmumine 1939–1940 (4. täiendatud trükk ilmus 2002. aastal).

1944. a moodustati Tartu Riiklikus Ülikoolis Lääne-Euroopa filoloogia kateeder (juhataja Johannes Silvet), mis 1947. a jagati Lääne-Euroopa keelte ja kirjanduse kateedriteks. 1948. a moodustati võõrkeelte kateeder, mis hakkas õpetama võõrkeeli kõikides teaduskondades. 1949–1955 ei toimunud TRÜs romaani-germaani filoloogiasse vastuvõttu, see osakond avati Tallinna Pedagoogilises Instituudis. TPedIs õpetati pikka aega saksa ja inglise keelt liiterialana. Eraldi saksa ja inglise keele kateedrid loodi alles 1966. aastal. 1956. a alustati uuesti vastuvõttu TRÜ võõrfiloloogiasse.

Esimesed kindlad teated prantsuse filoloogia õpetamise kohta *Academia Gustavo-Carolinas* pärinevad ajavahemikust 1690–1710. 1802 Tartus taasavatud ülikoolis sai esimeseks prantsuse keele lektoriks 1803. a Louis Léopold Frédéric Vallet des Barres.

Prantsuse filoloogiaga hakati tõsiselt tegelema eestikeelse Tartu ülikooli algusaastatel. 1919. a rajati romaani filoloogia professor.

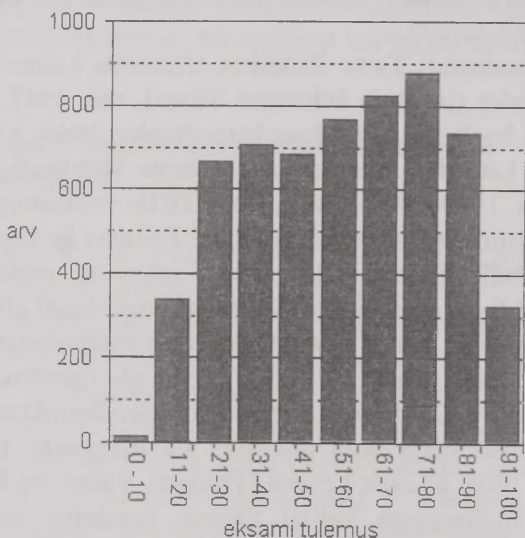
Praegu õpetatakse avalik-õiguslikes ülikoolides saksa, inglise ja prantsuse filoloogiat Tartu Ülikoolis ja Tallinna Pedagoogika-ülikoolis.

2. Riigikeele eksami statistika 2002. aastal

Eesti muu õppekeelega koolide lõpetajad peavad oma õpingute lõpus sooritama riigikeele (st eesti keele) eksami. Aastal 2002 sooritas Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse (REKK) juures riigikeele eksami 5938 inimest, neist 3379 olid abiturientid, 212 õhtukoolist ja 2337 kutseõppeasutusest (kogu selle peatüki andmed pärinevad REKKi koduleheküljelt <http://www.ekk.edu.ee/statistika>).

Tegijatest 5870 olid vene õppekeelega koolidest (sooritusinde keskmine: 56,05), 68 aga eesti õppekeelega koolidest (keskmine: 84,94). Keskmiseks riigikeele eksamitulemuseks märgiti 56,38 (maksimum – 100), vt ka alljärgnevat tulpdiagrammi.

eksami tulemuste tulpdiagramm



Maakondadest oli sooritajaid kõige rohkem Harjumaalt (2921), järgnesid Ida-Virumaa (2380), Tartumaa (299) ja Pärnumaa (116).

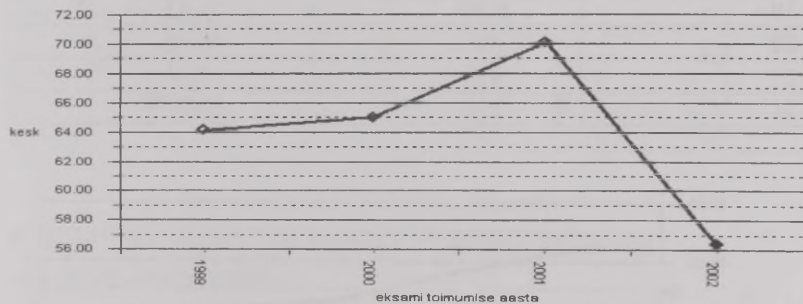
Koolitüüpidest oli kõige rohkem munitsipaalkoolide õpilasi (3565), riiklikest koolidest oli 2321 sooritajat ning erakoolidest 52.

Eksamitulemus aga oli kõige kõrgem erakoolide õpilastel – 59,56, munitspaalkoolide õpilastel oli see 68,12 ning riiklike koolide õpilastel oli keskmine tulemus kõige nõrgem: 38,27.

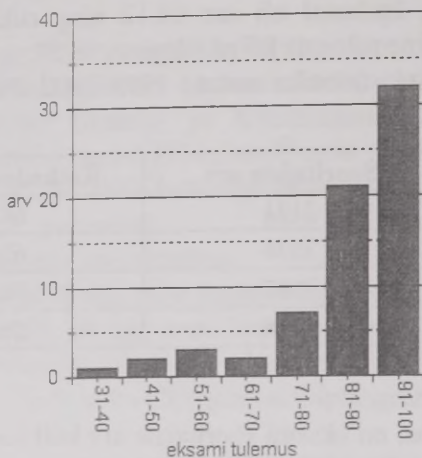
Eksamitulemuste statistika aastate 1999–2002 lõikes on järgmine:

Aasta	Sooritajate arv	Keskmine tulemus
1999	2171	64.14
2000	3574	65.00
2001	3683	70.10
2002	5938	56.38

Nagu tabelist näeme, on eksami sooritajate arv küll kasvanud, kuid viimase aasta keskmine eksamitulemus on märgatavalt langenud: 1999.aastal oli keskmine eksamitulemus 64,14, aastal 2002 oli see ainult 56,38, vt ka alljärgnevaid diagramme.

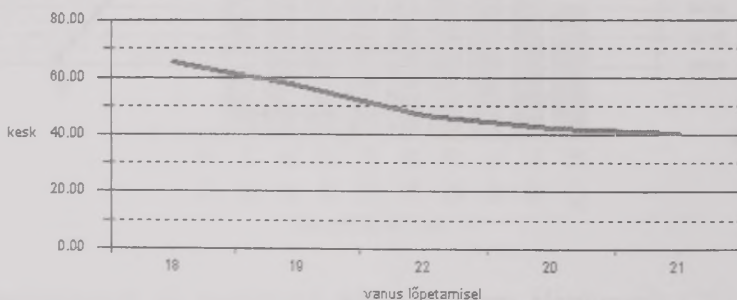


eksami tulemuste tulpdiaagramm

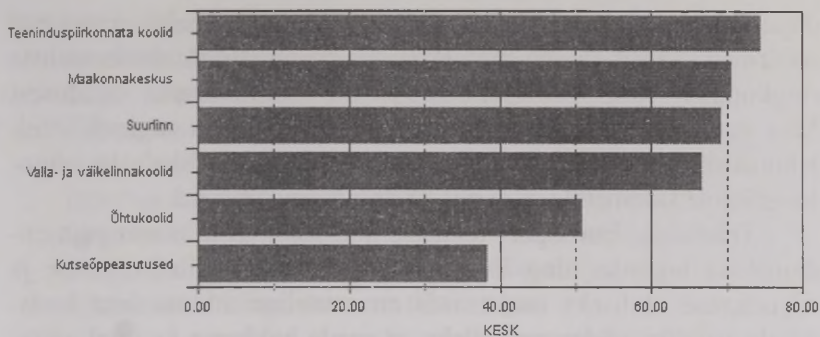


Eksaminandide vanuse põhjal on statistika järgmine:

Vanus	Arv	Eksamitulemuste keskmine
18	1625	65.09
19	3089	56.83
22	66	46.36
20	810	42.24
21	196	40.34



Statistikas on koolid ka veel jaotatud gruppideks ning kõige kõrgema keskmise hinde said teeninduspiirkonnata koolid. Kõige nõrgem tulemus oli kutseõppeasutuste õpilastel, vt diagrammi.



2002. aastal Tallinna Pedagoogikaülikooli võõrfiloloogia erialadele vastuvõetute riigikeele eksami tulemused koos keskmise tunnistuse hindega on head.

Eriala	Vastuvõetute arv	Riigikeele eksami keskmine	Keskmine koolitunnistuse hinne
Inglise filoloogia	13	89.8	4.9
Saksa filoloogia	8	79.9	4.8
Prantsuse filoloogia	9	69.0	3.9
Rootsi filoloogia	2	91.0	4.5
Soome filoloogia	3	81.0	4.3
Kokku:	35	82.1	4.5

3. Võõrfiloloogia õppekavade analüüs, vastavus normdokumentidele

3.1. Euroopa kõrgharidusreformist

1999. a 19. juunil Bolognas kohtunud Euroopa haridusministrite ühisdeklaratsioonist (vt http://www.cepes.ro/information_services/sources/on_line/bologna.htm) loeme, et Euroopa ühinemisprotsess on tänu viimaste aastate erakordsetele saavutustele muutunud üha selgepiirilisemaks ja olulisemaks tegelikkuseks nii liidu kui ka selle kodanike jaoks. Laienemisväljavaated ja teiste Euroopa riiki-

dega tihenevad suhted annavad tegelikkusele veelgi avaramad mõõtmed. Samas oleme tunnustajateks poliitiliste ja akadeemiliste ringkondade ning avalikkuse kasvavale teadlikkusele vajadusest luua täielikum ja kaugemale ulatuv Euroopa, mis tugineb intellektuaalsetele, kultuurilistele, sotsiaalsetele, teaduslikele ja tehnoloogilistele sidemetele ning mis ühtlasi tugevdab neid.

“Teadmiste Euroopat” loetakse sotsiaalse ja inimarengu asendamatuks teguriks ning Euroopa kodakondsuse kindlustamise ja rikastamise oluliseks osaks, mis on suuteline andma oma kodanikele vajaliku pädevuse selleks, et saada hakkama ka uuel aastatuhandel, samuti peab see panema inimesi mõistma, et eurooplastel on ühised väärtushinnangud ja nad kuuluvad samasse sotsiaalsesse ja kultuurilisse ruumi.

25. mail 1998. a vastu võetud Sorbonne'i deklaratsioonis, mida nimetatud kaalutlused toetavad, rõhutati ülikoolide kesksel osal Euroopa kultuuriliste sidemete arendamisel. Selles tõsteti esile Euroopa kõrgharidusala loomist kui kodanike mobiilsuse ja tööhõive ning kontinendi üleüldise arengu edendamise peamist vahendit.

Mitmed Euroopa riigid on otsustanud aidata kaasa deklaratsioonis toodud eesmärkide saavutamisele dokumendi allkirjastamise või oma põhimõttelise nõusoleku väljendamise teel. Mitmetes Euroopa riikides käivitatud kõrgharidusreformide suunad on tõestanud paljude valitsuste tegutsemiskindlust.

Euroopa kõrgharidusasutused on otsustanud väljakutse vastu võtta ja asunud kandma põhirolli Euroopa kõrgharidusala loomisel, järgides ka 1988. a Bologna *Magna Charta Universitatum*'is toodud aluspõhimõtteid. See on äärmiselt tähtis, arvestades asjaolu, et ülikoolide iseseisvus ja autonoomia tagavad kõrgharidus- ja teadusuuringute süsteemide pideva kohandumise muutuvate vajadustega, ühiskonna nõudmistega ja teaduslike saavutustega.

Nõupidamisel osales tunnustatud spetsialiste ja teadlasi kõikidest allkirjutanud riikidest ning esitati väärtuslikke ettepanekuid seoses edasiste algatustega (vt http://www.eyl.ee/pics/files/20030901bologna_deklaratsioon.pdf). Peame pöörama erilist tähelepanu Euroopa kõrgharidussüsteemi rahvusvahelise konkurentsivõime parandamisele. Iga tsivilisatsiooni elujõudu ja efektiivsust saab mõõta selle kultuuri atraktiivsusega teiste riikide jaoks.

1. Me peame saavutama Euroopa kõrgharidussüsteemi ülemaailmse atraktiivsuse, mis vastab meie erakordsetele kultuurilistele ja teaduslikele traditsioonidele.
2. Kinnitame oma toetust Sorbonne'i deklaratsioonis sätestatud üldistele põhimõtetele ning asume ühtlustama oma poliitikat, et lähemas tulevikus, igal juhul kolmanda aastatuhande esimesel kümnendil, saavutada eesmärgid, mis on Euroopa kõrgharidusala loomisel ja Euroopa kõrgharidussüsteemi ülemaailmsel edendamisel kõige suurema tähtsusega.

Haridus- ja Teadusministeeriumis on valminud "Ülikooliseaduse" ja "Ülikooliseaduse rakendamise seaduse" eelnõud. Ülikooliseaduse eesmärk on parandada kõrghariduse kvaliteeti, korrastades hägustunud ja materiaalseid ning intellektuaalseid ressursse ebaefektiivselt kasutatavat kõrgharidussüsteemi. Samuti annab seadus aluse Bologna deklaratsioonist ja Praha kommünikeest tulenevate ülesannete täitmiseks (vt Ülikooliseadus 2003).

Tänases Eestis on väga palju väikesi kitsalt spetsialiseeritud kõrgkooli, mille lõpetanute teadmiste ja oskuste tase ei vasta uue-nea ühiskonna vajadustele ega tööandja ootustele. Kogu maailmas suundutakse järjest enam integreeritud erialadega laiapõhjalist haridust pakkuvate kõrgkoolide loomise poole. Samuti tekitab nii tööandjas kui ka üliõpilases raskusi kolmeks jaotatud esimese kõrgharidusastme – kutsekõrgharidusliku õppe, diplomioõppe ja bakalaureuseõppe eesmärkide ja sisu ning sealt tulenevalt väljundi erinevuste mõistmine.

Vastavalt Bologna deklaratsioonist ja Praha kommünikees (vt http://www.eyl.ee/pics/files/20030902praha_kommunikee.pdf) toodud põhimõtetele peavad kõik Euroopa riigid püüdlema kõrgharidussüsteemi lihtsustamise ning kõrgharidusastmetest ühise arusaamise poole, et võimaldada üliõpilaste liikumist erinevate riikide kõrgkoolide vahel ning ülikoolide vahelise koostöö, sh ühiste õppekavade väljaarendamise tõhustamist. Bologna deklaratsioon soovib kasutusele võtta teadusõppele eelneva kaheastmelise kraadide süsteemi – *bachelor-master*. Erinevalt enamikust teistest Euroopa riikidest, kus analoogiline süsteem kasutusel on, ei ole Eesti magistriõppe tööturu nõuetele vastava spetsia-

listi lõppkvalifikatsioon, vaid pigem teadusõppe esimene aste. Spetsialisti kvalifikatsioon omandatakse valdavalt juba 4-aastase bakalaureuseõppega, mis paljudel juhtudel (nt inseneriõpe) ei vasta tööandja ootustele ega maailmapraktikale.

Õpetajakoolituse kestel saavutab üliõpilane eriala didaktilise valdamise, omandab õppijat arendavate ja psühholoogiale toetuvate õppemeetodite rakendamise oskused ning omandab muutuval haridusvajadustele reageerimise ja nendega kohanemise võime.

Õpetajate koolituse raamnõuded (Õpetajate koolituse raamnõuded 2000) kehtestavad ühtsed nõuded õpetajate koolitamisel koolieelse lasteasutuse, lasteaed-alkkooli, alkooli, põhikooli ja gümnaasiumi (sealhulgas gümnaasium, mille juures on põhikooli klasse, ning põhikool ja gümnaasium, kes tegutsevad ühe asutusena), huvialakooli, kutseõppeasutuse, rakendusõrgkooli ning ülikooli jaoks, olenemata õppeasutuse õiguslikust seisundist.

Seisundiuuringu läbiviimiseks analüüsisin nende kõrgkoolide õppekavu, kus valmistatakse ette võõrfilolooge, st Tallinna Pedagoogikaülikooli, Tartu Ülikooli ja Humanitaarinstituudi õppekavu.

3.2. Võõrfiloloogia õppekavad

3.2.1. Võõrfiloloogia õppekavad Tallinna Pedagoogikaülikoolis

Tallinna Pedagoogikaülikoolis toimub õppetöö alljärgnevate õppekavade järgi:

Inglise filoloogia (vana kava); Inglise keele õpetaja (lisaerialaga), filoloog (vana kava); Inglise filoloogia (BA) (uus kava); Inglise keele õpetaja (MA) (uus kava); Saksa filoloogia (vana kava); Saksa keele õpetaja (lisaerialaga), filoloog (vana kava); Saksa filoloogia (kõrvalainega) (BA)(uus kava); Saksa keele õpetaja (MA) (uus kava); Gümnaasiumi prantsuse keele õpetaja, prantsuse filoloog (vana kava); Prantsuse filoloogia (kõrvalainega) (BA)(uus kava); Prantsuse keele õpetaja (MA) (uus kava).

Üldnimetatud erialadele (vanad kavad) sisseastumiseks tuli kandidaatidel sooritada riigieksam emakeeles ning vene koolide lõpetanud pidid lisaks sooritama ka eesti keele eksami.

Õppekava ja õppetöö lühikirjeldus: üldaineid 20AP, eriala alam-, kesk- ja ülemaste 85AP, õpetajakoolitust 30AP, kõrvalainet 35 AP, vabaainet 5AP ning bakalaureusetöö 15AP.

Üldainete hulgas oli lisaks sissejuhatusle keeleteadusesse ja kirjandusteadusesse ka kohustuslik aine tänapäeva eesti keel. Selles käsitleti järgmisi teemasid: häälikute liigid ja moodustamine, häälikuühendid, silp, värde, häälikuortograafia põhireeglistik; morfoloogilised kategooriad, astmemuutus, käändsõna vormistik, võrdlusastmed, verbi vormistik; lause, ülevaade lauseliikmetest; kirjavahemärkide tarvitamine. Aine maht oli 1,5 ainepunkti.

Õpetajakoolituse raames oli kõigil üliõpilastel kohustuslikuks aineks "Suuline ja kirjalik väljendusoskus" (1 AP). Selle kursuse jooksul käsitleti õigekirjutuse ja õigekeelsuse probleeme, sõnavararikastust, kõneõpetust, kõneetiketti, erisuguseid kõnesid, kirjalikke tekste, teadus- ja tarbetekste, lugemist, konspekterimist, referimist ja viitamist.

Nendele vene koolide lõpetanuile, kelle eesti keele oskus oli ebapiisav, pakkus ülikool 10 AP ulatuses lisaks eesti keelt. Kursus oli jagatud neljaks tsüklikuks ning sisaldas järgmisi teemasid: eesti keele normatiivse häälduse harjutamine; vestlused üld- ja erialateemadel; ajalehetekstide lugemine; arvamuse avaldamine; suhtlemisoskus igapäevastuatsioonides; loovtööd; rollimängud; tõlkeharjutused; grammatika. Osaoskuste arendamiseks tegeldi probleemartiklite lugemise ja arvamuse avaldamise õpetusega. Suhtlemisoskuse süvendamiseks tutvuti kõneetiketiga. Õpiti tarbekirjade kirjutamist (CV, volitus) ja erialast sõnavara.

Vestlusteemadena olid kasutusel: massimeedia roll igapäevaelus, haridus ja haritus nüüdis-Eestis, noorte probleemid, töö ja töötus jm aktuaalsed teemad. Ainekavas oli ka loovtööde kirjutamine ja ettekandmine ning intervjuud, lühemate tekstide tõlkimine. Tähelepanu pöörati raskematele lausekonstruktsioonidele, sõnavara ja stiili õpetusele.

Uutes õppekavades praktilise eesti keele kohustuslik kursus puudub. Küll aga on üliõpilastel võimalik valida valikaineteks näi-

teks "Suuline ja kirjalik kommunikatsioon" või "Kultuuridevaheline kommunikatsioon".

3.2.2. Võõrfiloloogia õppekavad Tartu Ülikoolis

Tartu Ülikoolis toimub õppetöö alljärgnevate õppekavade järgi: Inglise filoloogia (BA) (vana kava); Inglise filoloogia (MA) (vana kava); Saksa keel ja kirjandus (BA) (vana kava); Saksa keel ja kirjandus (MA) (uus kava); Inglise keel ja kirjandus (BA) (uus kava); Saksa keel ja kirjandus (BA) (uus kava); Romanistika (BA) (uus kava).

Tartu Ülikooli vanade õppekavade mahuks on 160 AP ning see jaguneb peaaimeks (104 AP), kõrvalaineks (35–40 AP) ning vabalt valitavateks aineteks (16AP). Tartu Ülikooli vanade kavade eriala-õpingutes eesti keele kursus puudus. Õpetajakoolituse läbivad üliõpilased aga said kahe ainepunkti mahus eesti keelt.

Uue võõrfiloloogia õppekava bakalaureuseaste koosneb kahest alusmoodulist, kumbki 16 AP; kahest suunamoodulist, kumbki 16 AP; kahest erialamoodulist, kumbki 16 AP; valikainete moodulitest, kokku 12 AP; vabaainetest – 8 AP ja bakalaureuseksamist või bakalaureusetööst – 4 AP.

Alusmoodulid koostatakse nii, et vähemalt üks moodul on ühe valdkonna õppekavadel ühine. Suuna- ja erialamoodulid koostatakse nii, et õppijal on võimalik valida oma peaaime kõrvale suuna- ja erialamooduleid väljastpoolt oma õppekava. Peaaime koosneb kahest alusmoodulist, ühest suuna- ja ühest erialamoodulist ning bakalaureusetööst. Iga suunamooduli jaoks võib määrata eeldusained sama õppekava alusmoodulitest kuni 8 AP mahus.

Valikainete moodulid 4+4+4 AP on moodulid, mida õppija võib valida kõigist õppekavadest ning mis võivad olla eeldusaineteks õppekavavälistele suunamoodulitele.

Bakalaureusediplomil märgitakse nii valdkonna kui ka õppekava nimetus.

Õppekava vahetuse puhul bakalaureuseastmelt magistriastmesse üleminekul võib määrata eeldusained kuni 44 AP mahus.

Magistriaste koosneb magistriõpingutest – 60 AP ja magistri-tööst – 20 AP, juhul kui lõpetatakse magistritööga; magistriõpin-gutest 70 AP ja kahest magistriksamist – 10 AP (5+5 AP), juhul kui lõpetatakse magistriksamitega. Magistriastme õppekava sisal-dab vabaaineid 4 AP mahus. Magistridiplomil märgitakse õppe-kava ja eriala nimetus.

Õpetajakoolituse õppekavad koostatakse vastavalt Vabariigi Valitsuse määrusega kehtestatud õpetajate koolituse raamnõuetele. Õpetajakoolituse õppekavad sisaldavad täiendavalt kohustuslikke osi. Gümnaasiumi aineõpetaja magistriõppekava ja vastava baka-laureuseastme õppekavad sisaldavad

- a) üldhariduslikke õpinguid;
- b) ainealaseid õpinguid;
- c) üldkasvatusteaduslikke, psühholoogilisi ja ainedidaktilisi õpinguid.

Viimased omakorda sisaldavad üldkasvatusteaduslikke ja psühho-loogilisi õpinguid (16 AP); ainedidaktikat (8 AP) ja pedagoogilist praktikat (10 AP).

- d) kahte magistriksamit 10 AP (5+5 AP, millest üks on üldpeda-googikas ja teine ainedidaktikas) või magistritööd üldpeda-googikas ja/või ainedidaktikas 20 AP.

Põhikooli humanitaarainete ja põhikooli reaali- ja loodusainete (õpetamise pädevus kolmes aines või kahes aines, kui ühe aine õpetamise pädevus omandatakse gümnaasiumi lõpuni; gümnaasiu-mis õpetamise pädevus on võimalik omandada gümnaasiumi aineõpetaja õppekava kaudu) õpetaja magistriõppekavad ja vasta-vad bakalaureuseastme õppekavad sisaldavad

- a) üldhariduslikke õpinguid;
- b) ainealaseid õpinguid (maht põhikoolis õpetamiseks ühes aines 32 AP);
- c) üldkasvatusteaduslikke, psühholoogilisi ja ainedidaktilisi õpin-guid, mis sisaldavad üldkasvatusteaduslikke ja psühholoogilisi õpinguid (16 AP); ainedidaktikat (ühes aines vähemalt 4 AP) ja pedagoogilist praktikat (14 AP);

- d) kahte magistrieksamit 10 AP (5+5 AP, millest üks on üldpedagoogikas ja teine ainedidaktikas) või magistritööd üldpedagoogikas ja/või ainedidaktikas 20 AP.

Klassiõpetaja ja eripedagoogika õppekavad sisaldavad

- a) üldhariduslikke õpinguid;
- b) ainealaseid õpinguid;
- c) üldkasvatusteaduslikke, psühholoogilisi ja ainedidaktilisi õpinguid, mis sisaldavad üldkasvatusteaduslikke ja psühholoogilisi õpinguid (vähemalt 16 AP); ainedidaktikat (vähemalt 4 AP) ja pedagoogilist praktikat (20 AP);
- d) kahte magistrieksamit 10 AP (5+5 AP, millest üks on üldpedagoogikas ja teine ainedidaktikas) või magistritööd üldpedagoogikas, eripedagoogikas ja/või ainedidaktikas 20 AP.

Uutes Tartu Ülikooli õppekavades on aga humanitaarteaduste valdkonna alusmoodulis nelja ainepunkti mahus eesti keele suulise ja kirjaliku väljendus õpetust. Nimetatud kursus jaguneb kolmeks tsüklikks:

- a) tekst (40 akadeemilist tundi + 40 individuaaltundi);
- b) lause õigekeelsus (20 akadeemilist tundi + 20 individuaaltundi)
- c) eesti ortograafia küsimusi (20 akadeemilist tundi + 20 individuaaltundi).

I semestril tutvutakse teksti teema lõikes suulise ja kirjaliku teksti eripäraga (2 t); suulise väljenduse eripära ja suulise esinemisega (6 t). Kirjaliku teksti osas hõlmatakse teksti liigid ja tekstiloome kui protsess (6 t), antakse ülevaade funktsionaalstiilidest (4 t), käsitletakse tarbeteksti ja selle tunnuseid, stiili ja omapära; lause arusaadavust, selgust, tihedust (4 t), ametikirju (avaldus, volikirj, CV, soovituskiri, protokoll, 4 t). Ainekavas on ka teadusteksti iseloomulikud jooned, teaduskeele eripära, allikatele viitamine, refereerimine, referaadi koostamine ja esitamine (14 t).

II semestri ainekavas on lause õigekeelsuse küsimused: ülevaade eesti lausestruktuurist ja eesti lause põhitüübid (2 t); lause ehitus (öeldise, aluse, sihitise, öeldistäite ja öeldistäite vorm ja kasutamine; aeg, kõneviis, tegumood; eitus ning teised lause-

liikmed – kokku 6 t); ühildumine (öeldis, täiend, lisand, öeldistäitemääruse ühildumine hulgasõnaga – kokku 2 t); rektsooniküsimused ja võorkeelte mõju eesti lauseehitusele (4 t); sõnajärg ja fraasi pikkus (2 t) ja kirjavahemärkide tarvitamine (4 t). Orto graafia probleemidest leiavad käsitlust eesti ortograafia ja ortoeepia põhiprintsiibid; võõrsõnade ortograafia iseärasused, tsitaatsõnad, võõrnimedega ja nende tuletiste õigekiri (5 t); suure ja väikese algustähe opositsioon eesti keeles, põhimallide käsitlus (4 t); sõnade lühendamine, arvude kirjutamine (2 t); sõnade kokku- ja lahkukirjutamise põhimõtted (5 t); ülevaade veaohlikest sõnavormidest (4 t).

3.2.3. Võõrfiloloogia õppekavad Eesti Humanitaarinstituudis

Eesti Humanitaarinstituudi õppekavad koosnevad alg-, kesk- ja süvatasemest. Algtasemel on kohustuslik 20 AP nii põhi- kui ka kõrvalaine üliõpilastele, kesktasemest on põhieriala üliõpilastele kohustuslik 20 AP, süvatasemest on kohustuslik 10 AP ja kirjallikest töödest 10 AP. Eesti keelt õppekavades üldiselt ei ole. Vaid anglistika kutsemagister tõlkimises sisaldab 3 AP erikursust eesti keelest.

Eesti Humanitaarinstituudi õppekavades puuduvad õpetajakoolituse ained, TPÜ ja TÜ näevad ennast ka edaspidi õpetajakoolitusele orienteeritud ülikoolidena.

3.3. Õppekavade vastavus kõrgharidusstandardile

Kõrgharidusstandard (Kõrgharidusstandard 2000) määratleb kõrghariduse üldnõuded Eestis ja on üks kõrghariduse omandamist võimaldavate õppeasutuste koolituslubade väljaandmise ja nende õppekavade akrediteerimise alusdokumente. Kõrgharidusstandard kehtib kõrgharidustaseme kõikidele astmetele ja õppevormidele, olenemata õppeasutuse õiguslikust seisundist.

Kõrgharidusstandardis on ära toodud õpetaja üldpädevusnõuded ja need on järgmised:

- 1) aine- või erialane ja didaktiline pädevus;
- 2) oskus kujundada turvalist õpikeskkonda ja arendada õppekava, aidata kaasa õppijate ning õpetajate üksteist toetavate töösuhete kujunemisele;
- 3) oskus leida õppeainetevahelisi seoseid ja realiseerida õppeainetevahelise integratsiooni võimalusi, teha koostööd teiste õpetajatega;
- 4) oskus juhtida õppe- ja kasvatustööd, sealhulgas heterogeenses rühmas, ning nõustada õppijaid ja nende lähedasi;
- 5) teadmised mitmekultuurilise õpikeskkonna probleemidest ja nende lahendamisviisidest;
- 6) oskus kasutada erineva ettevalmistuse, taseme ja vajadustega õppijatele sobivaid õppe- ja hindamismeetodeid;
- 7) suutlikkus märgata arenguhälbeid, sotsiaalseid hälbeid ja väärkohtlemist ning neile adekvaatselt reageerida;
- 8) oskus kujundada inimvõimete ja -toimingute kohast – ergonoomilist õpikeskkonda;
- 9) suhtlus- ja eneseväljendusoskus, eesti keele ja võõrkeelte oskus ning oskus kasutada kaasaegseid info- ja kommunikatsioonitehnoloogia võimalusi;
- 10) valmidus suunata õppijaid osalema ühisseisukohtade kujundamises ning esindama ennast, õppeasutust ja õpilaskonda;
- 11) valmidus meeskonnatöökaks ja edasiseks professionaalseks arenguks.

Nagu näeme, on punktis 9 välja toodud eesti keele oskuse nõue st ülikooli õpetajakoolituse kava lõpetajad peaksid oskama eesti keeles suhelda ja ennast väljendada. Kuna vene õppekeelega gümnaasiumi lõpetajate eesti keele oskus on suhteliselt nõrk, peaksid nad kindlasti end eesti keeles täiendama ka ülikooliõpingute ajal.

Ülikooliseaduses (Ülikooliseadus 2003) puudub aga nõue osata eesti keelt nii suuliselt kui ka kirjalikult. Ülikooli roll õppejõudude ja teadlaste kaadri ettevalmistamisel ning kõigi kolme kõrgharidusastme olemasolu, samuti teadusinstituutide integreerumine ülikoolidega teeb ülikoolist eelkõige teadusasutuse. Seni kehtinud definitsioon, kus ülikoolina võis käsitleda õppeasutust, kus toimus õpe üheainsa bakalaureuseõppe kava järgi, on ülikooli mõistet

oluliselt devalveerinud. Vajadus laiapõhjalise haridusega spetsialistide järele, kes omavad mitmekülgseid teadmisi erinevatest valdkondadest ning on võimelised paindlikult ühiskonna ootusi täitma, nõuab ka ülikoolidelt kitsast spetsialiseeritusest loobumist ning integreeritud õppekavade väljatöötamist, kus üliõpilasel on võimalik valida mooduleid erinevatest valdkondadest. Seetõttu on ülikoolidele esitatud nõue õppe läbiviimiseks mitmel, st vähemalt kahel õppesuunal.

Oleks ilmselt otstarbekas täiendada ülikooliseadust eesti keele alaste teadmiste ja oskuste nõudega (Keelenõukogu liikme Silvi Vare poolt sõnastatud soovitused on rasvases trükis).

§ 27. Bakalaureuseõpe

- (1) Bakalaureuseõpe on kõrghariduse esimese astme õpe, mille kestel üliõpilane süvendab oma üldhariduslikke teadmisi, **sealhulgas eesti keele alaseid teadmisi ja oskusi**; omandab eriala alusteadmisi ja -oskusi, magistriõppeks ja töö alustamiseks vajalikke teadmisi ja oskusi **ning kvalifikatsioonile vastava kommunikatiivse pädevuse, mis tähendab eesti keele vaba ja korrektset valdamist nii suuliselt kui ka kirjalikult.**
- (4) Bakalaureuseõpe lõpeb bakalaureuseeksami sooritamise või bakalaureusetöö kaitsmisega, **millele eelneb eesti keele eksam.** Bakalaureuseõppe lõpetanud isikule antakse bakalaureusekraad.

§ 28. Magistriõpe

- (4) Magistriõpe lõpeb magistritöö kaitsmise või magistrieksami sooritamisega, millele eelneb kommunikatiivse pädevuse eksam nendel, kes ei ole sooritanud eesti keele eksamit bakalaureuse tasemel.

Võrreldes vanu ja uusi õppekavu peab kahetsusega märkima, et vanades kavades oli näiteks Tallinna Pedagoogikaülikoolis tulevase võõrkeele õpetaja õppekavas eesti keele osa suurem. Oli kohustuslik tänapäeva eesti keele kursus ja suuline ja kirjalik väljendusoskus. Neile vene koolide lõpetanutele, kelle eesti keele tase oli nõrk,

pakkus ülikool 10 ainepunkti ulatuses eesti keelt. Kuna riigikeele eksami keskmine tulemus oli aastal 2002 ainult 56,38 (aastal 2001 oli see näitaja 70,1), siis peaks kõrgkoolidesse siiski jääma võimalus läbida eesti keele intensiivkursus esimesel aastal.

Uutes õppekavades sellised kursused puuduvad. Küll aga on võimalik valikainena õppida suulist ja kirjalikku kommunikatsiooni ja kultuuridevahelist kommunikatsiooni.

Ka uues ülikooliseaduses (Ülikooliseadus 2003) pole eesti keele õpet piisavalt tähtsustatud ja vastavad parandusettepanekud peaks kindlasti sisse viima.

4. Eesti keele õpet puudutav küsimustik võõrfiloloogide ja võõrkeeleõpetajatele

4.1. Küsimustiku sisu

Jagasin välja küsimustiku võõrfiloloogidele (200) ja õpetajatele (100), kus soovisin elukõige vastust eesti keele õpet puudutavatele küsimustele koolis ja ülikoolis.

Küsimustike näidised:

Lp. võõrfiloloog!

Haridusministrit nõustav Eesti keelenõukogu koostab praegu eesti keele strateegiat, mille üks osa puudutab ka eesti keele osa eesti mõjukeelte spetsialistide ettevalmistamisel Eesti kõrgkoolides.

Seisundikirjelduses analüüsisime muu hulgas ka eesti keele osa kõnealuste keelte spetsialistide ettevalmistamisel, võõrfiloloogide eesti keele oskuse taset ning ettepanekuid seda parandada.

Palun Teie arvamust.

Rõhutan, et vastaja nime me ei soovi teada.

Ette tänades

Suliko Liiv

*Tallinna Pedagoogikaülikooli inglise keele õppetooli juhataja,
Eesti keelenõukogu liige*

Detsember 2002

1. Teie kõrgkool?
2. Teie sugu?
3. Teie vanus?
4. Kas Teie gümnaasium asus linnas või maal?
5. Mis maakonnas?
6. Kas eesti keel on Teie emakeel või teine keel?
7. Mis võõrkeelt praegu ülikoolis õpite? Inglise/saksa/prantsuse/
muu (mis?)
8. Kas eesti keelt puudutav õppekirjandus ja õppematerjalid
rahuldabid Teid gümnaasiumis?
9. Milliseid õpikuid kasutasite?
10. Kas eesti keele tunde oli koolis liiga palju/piisavalt/vähe?
11. Kui palju Te arvaksite optimaalse tundide arvu nädalas olevat?
12. Millised on eesti keele õppimisel kõige suuremad probleemid?
Mida peaks muutma, et õpilaste keeleoskus paraneks?
13. Kas võõrfiloloogina õpite eesti keelt ka ülikoolis? Kui ei õpi,
kas peaks õppima?
14. Mida Te ülikoolis eesti keele tunnis õpite? Kas Te arvate, et
peale ülikooli lõpetamist on Teil elus vaja eesti keele oskust
Aitäh!

Lp. võõrkeele õpetaja!

Haridusministrit nõustav Eesti keelenõukogu koostab praegu eesti keele strateegiat, mille üks osa puudutab ka eesti keele osa eesti mõjukeelte spetsialistide ettevalmistamisel Eesti kõrgkoolides.

Seisundikirjelduses analüüsisime muu hulgas ka eesti keele osa kõnealuste keelte spetsialistide ettevalmistamisel, võõrfiloloogide eesti keele oskuse taset ning ettepanekuid seda parandada.

Palun Teie arvamust.

Rõhutan, et vastaja nime me ei soovi teada.

Ette tänades

Suliko Liiv

*Tallinna Pedagoogikaülikooli inglise keele õppetooli juhataja,
Eesti keelenõukogu liige*

Detsember 2002

1. Kas õpetate maa või linna gümnaasiumis?
2. Mis maakonnas on Teie kool?
3. Kas õpetate inglise/saksa/prantsuse/muu (mis?) keelt?
4. Mis klassides õpetate?
5. Teie staaž?
6. Kas Teie arvates on eesti keele ainetunde koolis liiga palju/piisaval hulgal/liiga vähe?
7. Mitu tundi peaks eesti keelt nädalas olema?
8. Mis on Teie arvates praegu eesti keele õpetamisel kõige suuremad probleemid? Mida tahaksite muuta, et õpilaste keeleoskus paraneks?
9. Kas Teie aine õpetamisel on eesti keele oskus vajalik?
9. Kas õpilased oskavad eesti keelt gümnaasiumi lõpus piisavalt?
10. Kas Te õppisite eesti keelt ka ülikoolis? Jah/ei. Mida eesti keele tunnis/loengus õpetati?

Aitäh!

4.2. Küsimustiku vastuste analüüs

Välja jagatud 200 ankeedist võõrfiloloogidele sain tagasi 131. Vastajad jagunesid sooliselt: naised – 123 ja mehed – 8. Vastajate vanus oli 18–29 eluaastat. Vastajatest 120 õppis linnagümnaasiumis ja 11 maagümnaasiumis. Maakondade esindatus selgub alljärgnevast tabelist.

Maakond	Vastajate arv
Harjumaa	75
Tartumaa	16
Pärnumaa	9
Lääne-Virumaa	8
Raplamaa	4
Viljandimaa	2
Võrumaa	3
Ida-Virumaa	6
Läänemaa	5
Järvamaa	2
Põlvamaa	1

Eesti keelt kõneles emakeelena 97 ja teise keelena 34 üliõpilast. Enamik vastajaid ei mäletanud, milliste õpikute järgi nad koolis õppisid. Vastajad oskasid nimetada järgmisi autoreid ja õpikuid:

Martin Ehalat mainis 31 vastajat (“Eesti keele struktuur”, “Kirjutamise kunst”, “Eesti kirjakeel”); maailmakirjanduse õpikut märkis 8 vastajat; Eesti ortograafiat (autorit mainimata) märkis 5 vastajat. Vene koolide lõpetajad märkisid ära veel Aino Siiraku töövihikuid, õpikut “Avatud ukсед” ja Mihhail Stalnuhhini raamatuid (ilma pealkirjadeta).

Õpekirjandus rahuldab 101 vastajat, 21 vastajat olid rahulolematud ja 9 vastus oli “enam-vähem”.

Õpekirjanduses leidsid vastajad järgmisi puudusi:

- õpikud vanad, liiga palju tähelepanu on pööratud ortograafiale, liiga vähe tekstiõpetusele;
- ei meeldinud harjutuste vihikud, kus tuli teiste kirjandeid parandada;
- õpikus polnud piisavalt õigekirjareegleid;
- õpikuid ei olnud piisavalt;
- kohustusliku kirjanduse valik ei pakkunud huvi õpilastele, vaid õpetajatele;
- õpetajad ei õpeta seda, mida on vaja tegelikus elus;
- õpikud liiga keeleteaduslikud (koolis pole vaja teada, mitmesse gruppi saab sõnu jaotada ja kes on silmapaistvad keeleteadlased);
- rohkem peaks olema loovust ja iseseisvat tööd harjutusteks;
- lünktestid ja etteütlused ainult keelt veel ei arenda;
- muutvad keelereeglid on probleemiks (ühte asja võib mitut moodi kirjutada ja ikka on õige).

Arvamusi tundide arvu kohta nädalas oli seinast-seina: soovitavaks tundide arvuks nädalas pakuti üliõpilaste poolt 2–10 (koos kirjanduse õpetamisega), õpetajad pakkusid 3–10, enamus siiski 5–6 tundi nädalas (ankeedile vastas 40 õpetajat).

Küsimustele “Mis on Teie arvates praegu eesti keele õpetamisel kõige suuremad probleemid? Mida tahaksite muuta, et õpilaste keeleoskus paraneks?” vastasid õpetajad selliselt:

- kõige suuremaks probleemiks on õpikud;
- peaks rohkem õpetama vestlusteemasid, mitte ainult grammatikat;
- õpilaste keeleoskus on nõrk, kuna loetakse vähe;
- arvuti tõttu on lugemus langenud;
- õpilased kirjutavad vigaselt, rohkem tähelepanu õigekirjale;
- lünktestid muudavad õpilased laisaks;
- rohkem peaks õpetama suulist väljendusoskust;
- segadused ja muutused riigieksamite süsteemis ja nõuetes;
- keeleõppimisse rohkem loomingut.

Küsitlusest selgus, et võõrfiloloogid on õppinud ülikoolis eesti keelt kas väga lühikest aega (üks semester) või üldse mitte.

Eesti keelenõukogu on jätkuvalt veendunud vajaduses lülitada ettevalmistatavasse Ülikooliseadusesse kohustusliku ainena kommunikatiivse pädevuse (sisuliselt eesti keele) kursus ja vastav eksam. Keelenõukogu seisukoht leidis üksmeelset toetust Vabariigi Valitsuse nõupidamisel 15. oktoobril.

Erinevate erialade üliõpilastele sobiva ainekava väljatöötamine nõuab pikemat ettevalmistusaega. Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonnas juba õpetatakse "Eesti keele suulise ja kirjaliku väljenduse õpetuse" ainekava järgi ajaloo, filosoofia, kirjanduse ja rahvaluule, inglise keele, saksa keele, skandinavistika, prantsuse keele, klassikalise filoloogia, hispanistika, eesti keele, maalikunsti, vene filoloogia (eestikeelse kooli lõpetanud) erialal, usuteaduskonnas ja haridusteaduskonnas (eripedagoogika erialal). Õigusteaduskond pakub nimetatud ainet edaspidi valikainena.

Minu poolt tehtava küsitluse eesmärk oli välja selgitada eesti keele osa mõjukeelte spetsialistide ettevalmistamisel Eestis, võõrfiloloogide eesti keele oskuse tase ning võimalusi ja ettepanekuid selle parandamiseks.

Ülikooli õppejõudude poolt tuli ettepanek tuua sisse õppekavasse kommunikatiivse keelepädevuse eksam. Ülikool peaks tagama selle, et tema lõpetajad oleksid spetsialistid, kes oskavad lisaks oma erialale ka laitmatult eesti keelt.

Kokkuvõte

Haritus ja õppimisvõime on Eesti arengu võtmeks. Õpetajate, koolitajate, nõustajate, juhtide, administraatorite ettevalmistus on valdkond, mis peab kindlustama Eesti arengu eestvedajate ja suunaandjatega.

Seisundiuring "Eesti keele osa eesti mõjukeelte spetsialistide ettevalmistamisel Eesti kõrgkoolides" käsitles analüüsivalt ja õigusaktidele, õppekavadele, eksamitulemustele ning üliõpilaste ja õppejõudude arvamusküsitlustele toetuvalt eesti keele osa kõnealuste keelte spetsialistide ettevalmistamisel, võõrfiloloogide eesti keele oskuse taset selle arengus ning võimalusi ja ettepanekuid seda parandada.

Uuringu eesmärgiks oli võrrelda Tartu Ülikooli ja Tallinna Pedagoogikaülikooli (kui eesti koolile õpetajaid ettevalmistavate põhiliste keskuste), samuti Eesti Humanitaarinstituudi vanu ja uusi (alates 2002/2003. õppeaastast) võõrfiloloogide õppekavu ning selgitada välja õppekavade vastavus õpetaja pädevusmodelile.

Vastavalt õppekavade analüüsile selgus, et võõrfiloloogide ettevalmistamine ei sisalda piisavalt aineid, kus üliõpilane ammutaks eesti keele alaseid teadmisi ja oskusi. Bakalaureuseõppe lõpetamine ei garanteeri eesti keele vaba ja korrektset valdamist nii suuliselt kui ka kirjalikult. Ka magistriõppesse tuleks lisada kommunikatiivse keelepädevuse eksam.

Küsimustiku põhjal võime öelda, et võõrfiloloogid mõistavad eesti keele oskuse vajadust ja oleksid ka nõus eesti keele aineid õppima, kui vaid liiga palju ei pöörataks tähelepanu grammatikale ja ortograafiale, vaid rohkem kommunikatiivse pädevuse arendamisele.

Vastajad arvasid, et õpetajad ei õpeta seda, mida on vaja tegelikus elus. Õpikud on liiga keeleteaduslikud, rohkem peaks olema loovust ja iseseisvat tööd harjutusteks, lünktestid ja etteütlused veel keelt ei arenda. Õpetajate arvates on õpilaste keeletase langenud seoses õpilaste vähese lugemusega tänapäeval. Palju rohkem peaks õpetama suulist väljendusoskust.

Võõrfiloloogide õppekavadesse peaks kindlasti kuuluma eesti keele kursus ja kommunikatiivse pädevuse eksam.

Ülikooliseaduse eesmärk on parandada kõrghariduse kvaliteeti, korrastades hägustunud ja materiaalseid ning intellektuaalseid ressursse ebaefektiivselt kasutatavat kõrgharidussüsteemi. "Ülikooliseaduse muutmise ja sellest tulenevalt teiste seaduste muutmise seaduse" (<http://vp1992-2001.vpk.ee/est/ametitegevus/Otsus.asp?ID=4794>)

eesmärgiks on kõrghariduse kvaliteedi tõstmine ning kvaliteedi kontrollimiseks ja tugevdamiseks vajaliku mehhanismi tekitamine.

Oleks kindlasti otstarbekas täiendada ülikooliseadust eesti keele alaste teadmiste ja oskuste nõudega, selleks et tööd alustav noor spetsialist valdaks eesti keelt nii suuliselt kui ka kirjalikult vabalt ja korrektselt.

KIRJANDUS

Eesti Entsüklopeedia 2002 = Eesti Entsüklopeedia XI köide. Tallinn: Eesti Entsüklopeedia Kirjastus.

Kõrgharidusstandard 2000 = Kõrgharidusstandard. Riigi Teataja I 47, 296.

Liiv, Suliko 2002. Võõrkeelte seisund Eestis. Seisundikirjeldus. Käsikiri Haridus- ja Teadusministeeriumis.

Õpetajate koolituse raamnõuded 2000 = Õpetajate koolituse raamnõuded. Riigi Teataja I 87, 575.

Ülikooliseadus 2003 = Ülikooliseadus. Riigi Teataja I 58, 387.

ELEKTROONILISED ALLIKAD

<http://www.ekk.edu.ee/statistika>

http://www.cepes.ro/information_services/sources/on_line/bologna.htm

http://www.eyl.ee/pics/files/20030901bologna_deklaratsioon.pdf

http://www.eyl.ee/pics/files/20030901bologna_deklaratsioon.pdf

http://www.eyl.ee/pics/files/20030902praha_kommunikee.pdf

<http://vp1992-2001.vpk.ee/est/ametitegevus/Otsus.asp?ID=4794>

http://www.tpu.ee/editmode/ylikoolist/alusdokumendid/noukogu/2003/27-10-03/oppek_eeskiri.pdf

http://www.ut.ee/livelink_files/1211486.htm

Eesti keel ja teised keeled. Saksa keele seisundi uurimine

Anne Lind

Tallinna Saksa Kultuuriinstituut/Goethe Instituut

1. Eesti ja Saksamaa vaheline koostöö hariduse ja kultuuri vallas

Eestil ja Saksamaal on ajalooliselt välja kujunenud sidemed nii poliitikas, majanduses kui kultuuris. Selline mitmes valdkonnas vastastikune suhtlemine, baltisakslaste kohalolek Eestis 1939. aastani, kes moodustasid küll ainult 1% elanikkonnast ja kellel oli oma kultuuriautonoomia, on mõjutanud oluliselt eesti keelt ja kultuuri.

Bilateraalne kultuurileping Eesti ja Saksamaa vahel kirjutati alla 1993. a. Vastavalt selle lepingu artiklile 17 on Saksa-Eesti kultuurikonsultatsioonid toimunud kolmel korral: 1994. a Tallinnas ja 1997. a Bonnis ja 2003. a Tallinnas.

Saksamaa on Eestis esindatud mitmete organisatsioonide kaudu, kes esindavad nii poliitilist, majanduslikku kui kultuuri valdkonda. Saksa Saatkonnas Tallinnas töötab kultuurireferent. Tallinna Saksa Kultuuriinstituut/Goethe Instituut ja Tartu Saksa Kultuuri Instituut vahendavad Saksamaa ja Eesti vahelisi keele- ja kultuurialaseid projekte, korraldavad saksa keele kursusi, võtavad vastu eksameid ja tegelevad saksa keele õpetajate täiendusõppega, vahendavad Saksamaa erinevate organisatsioonide stipendiume.

Oma büroodega on Tallinnas esindatud Konrad Adenaueri Fond, Friedrich Naumanni Fond ja Friedrich Eberti Fond. Esindused on Tallinnas Mecklenburg Vorpommerni, Sachsen Anhalti ja Schleswig Holsteini liidumaadel.

Saksa-Eesti majanduskontakte esindab Saksa Majandusdelegatsioon Eestis.

1993. a kirjutati Eesti ja Saksamaa vahel alla leping, mille kohaselt Saksamaa saadab Eestisse saksa keele õpetajaid ja aine-

nõunik-koordinaatori. Selle lepingu raames töötas 2000. a Eestis 19 saksa keele õpetajat ja 1 ainenõunik. Nende õpetajate peamiseks ülesandeks on saksa keele õpetamine üldhariduskoolides ja Tallinna Saksa Gümnaasiumis ka teiste ainete õpetamine saksa keeles ning õpilaste ettevalmistamine KMK II eksamiks (*Prüfung der Kulturministerkonferenz der II Stufe*) ja selle läbiviimine. Eksami sooritanutel on võimalik ilma täiendavat keeleeksamit tegemata asuda õppima Saksamaa kõikidesse ülikoolidesse ja kõrgkoolidesse.

1997. a avati nii Tallinnas kui Tartus saksa keele osakonnad kahes gümnaasiumis: Tallinnas Saksa Gümnaasiumi ja Tartus Raatuse gümnaasiumi juures. Viimane suleti kahjuks 2001/2002. õppeaastast. 2002. a kirjutati alla Eesti Vabariigi valitsuse ja Saksamaa Liitvabariigi valitsuse vaheline koolikoostöö leping, mis andis õigusliku aluse Tallinna Saksa Gümnaasiumis välja arendatud saksa õppekeelele osakonna tegevusele ja võimaldab osakonna lõpetajatele välja anda nii saksa üldise kooliküpsuse tunnistuse kui ka Eesti Vabariigi gümnaasiumi lõputunnistuse. Mõlema lõputunnistuse olemasolu võimaldab lõpetanutel vabalt valida edasiõppimisvõimalusi nii ühel kui teisel maal.

Saksamaa Akadeemilise Vahetusteenistuse (DAAD) 2 lektorit töötab Tartu Ülikoolis ja 1 lektor Tallinna Pedagoogikaülikooli saksa keele õppetooli juures. Robert Boschi Fondi lektoreid töötab Eestis kolm – 1 TÜs, 1 Tartu Saksa Kultuuri Instituudis ja 1 Tallinna Saksa Kultuuriinstituudis/Goethe Instituudis.

Tallinnas Rahvusraamatukogus ja Pärnus on Saksa lugemissaalid, mille varustamine uusima saksa kirjanduse ja õppematerjalidega ja sisuline juhendamine on Riia Goethe Instituudi ülesanne.

Peale selle on Tallinna Saksa Kultuuriinstituudil/Goethe Instituudil ja Tartu Saksa Kultuuri Instituudil oma raamatukogud, mis on spetsialiseerunud õppe- ja teaduskirjandusele.

Eesti Saksa Keele Õpetajate Selts loodi 1990. a. Selts, mis koondab üle 400 saksa keele õpetaja, on alates 1991. a teinud koostööd Tallinna Saksa Kultuuriinstituudiga, kellega koos antaks välja ka saksa keele õpetajate häälekandjat "DiE".

Maakondades on loodud võõrkeelekeskused. Aktiivsemad nende seas on keskused Paides, Viljandis, Rakveres, Haapsalus ja Põlvas. Keskuste peamine tegevus on saksa keele õpetajate täiendõppe korraldamine ja õpetajate tutvustamine uuema õppekirjandusega.

Igal aastal antakse stipendiume nii saksa keele õpetajatele kui kultuuri- ja teadusvallas töötavatele inimestele. Preemiastipendiumid õpilastele on ette nähtud olümpiaadide võitjatele, mida seni on korraldatud igal aastal, ühel aastal saksa keele ainenõukogu ja teisel aastal kultuuriinstitiutide eestvedamisel. Stipendiume annavad välja erinevad Saksamaa organisatsioonid nagu Goethe Instituut (aastas 14 stipendiumi õpetajatele ja kultuurivallas töötajatele), Robert Boschi Fond (12 stipendiumi õpetajatele), Sonnenbergi Täienduskoolituskeskus (5 stipendiumi), Saksamaa Välissidemete Instituut (31 stipendiumi saksa keele õpetajatele), Pedagoogiline Vahetusteenistus (4 preemiastipendiumi õpilastele ja 4 õpetajatele), Saksa Välishariduse Keskus (stipendiumid koolidirektoritele, multiplikaatoritele ja KMK II eksami ettevalmistuskoolide õpetajatele).

Stipendiume jagab Eestis stipendiumikomisjon, mis koguneb kaks korda aastas.

Üliõpilastele, õppejõududele ja teadlastele annab stipendiume Saksa Akadeemiline Välisvahetusteenistus ja Humboldti Fond koostöös kõrgkoolide, Haridus- ja Teadusministeeriumi ja Saksa Saatkonnaga.

Igal aastal on võimalik 1–2 inimesel viibida 6 kuud Saksa *Bundestagi* juures praktikandina.

2. Saksa keele õpe

1980. aastatel alanud haridusreform Eestis tähendas võõrkeeleõpetuses seda, et õpilased võivad praegu vabalt valida, millist võõrkeelt nad soovivad õppida. Võõrkeeleõpingud algavad 3. klassis esimese võõrkeelega (A-keel), jätkuvad 6. klassis teise võõrkeelega (B-keel) ja 10. klassis kolmanda võõrkeelega (C-keel).

Vaatamata nõukogudeaegsele võõrandumisele Saksamaast ja saksa keelest, on praeguseks kunagised kontaktid oluliselt tihenenud. Tänu suurele hulgale koostöövormidele (linnade, valdade, ülikoolide vahelised kontaktid) erinevates eluvaldkondades, võime rääkida pidevast huvist saksa keele vastu.

2.1. Saksa keel üldhariduskoolis

2.1.1. Saksa keele osa võõrkeelena

1999/2000. õa oli Eestis 707 üldhariduskooli 215 841 õpilasega. 386 koolis õpetati saksa keelt. Võõrkeele valikute (A-, B-, C-keel kokku) hulgas on saksa keel kolmandal kohal inglise ja vene keele järel. A-keelena on saksa keel 2. kohal, B-keelena 3. kohal ja C-keelena 1. kohal teiste tähtsamate võõrkeelte hulgas. Arvudes väljendub see järgmiselt: 153 340 (71%) õpilastest õpib inglise keelt, 63 733 (29,5%) õpilastest vene ja 47 199 (21,9%) saksa keelt. Üldistades võib öelda, et üldhariduskoolis õpib kolm õpilast neljast inglise keelt, peaaegu iga kolmas õpilane õpib vene keelt ja iga neljas-viies õpilane saksa keelt. Kui võrrelda nõukogude ajaga, ilmneb, et õppijate protsentuaalne hulk (20–25% saksa keelt õppivaid õpilasi kogu õpilaste hulgast) ei ole oluliselt muutunud. Saksa keelt õpib esimese võõrkeelena 44%, teise võõrkeelena 38% ja kolmanda võõrkeelena 19% õpilastest.

2.1.2. Õppeplaanid ja eksamid

Saksa keele õpetamise aluseks on võõrkeelte raamõppekava ja 2002. aasta õppekava (RT I 2002) fikseeritud õpieesmärkide ja ainesisuga. 1996/97. õppeaastal toimus esmakordselt 150 koolis ühtne saksa keele riigieksam, millest võttis osa 2300 õpilast. Haridus- ja Teadusministeerium on seadnud riigieksami eesmärgiks Eesti riigieksami võrreldavuse Euroopa keeletasemetega.

2.1.3. Õpikud ja muud õppevahendid

Saksa keele õpetamisel kasutatakse uusi Eesti autorite õpikuid, Saksa kirjastuste litsentsväljaandeid ja gümnaasiumis osaliselt ka vanu Eesti autorite õpikuid. Enam-vähem rahuldav on olukord saksa keele õpikutega 9. klassini. Nii A- kui B- keele õpetamisel kasutatakse uusi kodumaiseid õpikuid "Biberbuch" (nt Org, Kahu 1994) "Hallo, Freunde" (nt Org, Kahu 1994) ja "Deutsch" (nt Leibur jt 1999) C- keele õpetamisel ka saksa kirjastuste litsentsväljaandeid "Deutsch konkret" (Neuner jt 1993) "Themen" (Aufderstrasse 1992) ja kodumaist õpikut "Deutsch für uns" (Schulz 1997). Süvendatud saksa keele õppimisel on kasutusel saksa kirjastuste õpikud "Wer? Wie? Was?" (Seeger, Vieth 1985), "Mittelstufe Deutsch" (Schumann 1996), ja "Konzepte Deutsch" (Bieler 1996). Umbes 1/3 koolidest kasutab saksa keele õpetamiseks mõeldud ajakirja "Juma". Gümnaasiumi 10. klassis on kasutusel Eesti autorite õpik "Deutsch XYZ" (Lind, Paavo jt 2001). Sama sarja õpikud 11. ja 12. klassile on ettevalmistamisel.

2.2. Saksa keel kutseõppeasutustes

86st kutseõppeasutusest 60s õpetatakse saksa keelt erineva arvu nädalatundidega ja erineval tasemel. 1999/2000 õppis kutseõppeasutustes 8352 õpilast saksa keelt. Võrreldes küllaltki suure õpilaste arvuga, pole saksa keele õpetamise seisund personali ja õpikutega varustatuse seisukohalt siiski rahuldav.

2.3. Saksa keel kõrgkoolides

Vaatluse alla kuuluvad 33 avalik-õiguslikku ja eraülikooli ning diplomi- ja bakalaureuseõppega kõrgkooli. 27s nendest õpetatakse saksa keelt keelekursuste põhimõttel ja Tartu Ülikoolis, Tallinna Pedagoogikaülikoolis ja Eesti Humanitaarinstituudis õpetatakse germanistikat ja/või koolitatakse saksa keele õpetajaid.

1999/2000 õppis kõrgkoolides 3732 üliõpilast saksa keelt ja neid õpetas 66 kõrgkooliõpetajat. Kokku 502 germanisti ja tulevast saksa keele õpetajat õppis ülikoolides 24 õppejõu juhendamisel.

2.4. Saksa keele õpetamine koolivälistes asutustes

Täiskasvanud võivad õppida saksa keelt erakeeltekoolides või Saksa Kultuuriinstituutides Tallinnas ja Tartus. 1999/2000. õa õppis kokku 13s koolivälises asutuses 1049 inimest. Kõige rohkem oli õppijaid Tallinna Saksa Kultuuriinstituudis/Goethe Instituudis (366 kursustest osavõtjat), Tartu Saksa Kultuuri Instituudis (139), Tallinna Keeltekoolis (217) ja keelekoolis "Leveera" (94). Tallinna Saksa Kultuuriinstituudil/Goethe Instituudil on litsents Goethe Instituudi tasemeeksamite ZD, ZMP ja ZDFB vastuvõtmiseks. Aastal 2000 sooritas eksami 149 inimest.

Igale tasemele vastav kursus on ainult Tallinna Saksa Kultuuriinstituudis/Goethe Instituudis. Nii toimus 2000. aastal siin 46 erinevat keelekursust. Umbes 2/3 kursustest on vene keelt rääkivad ja 1/3 eesti keelt emakeelena rääkivad noored. Nende hulgas on 50% vene õppekeele koolide noored, kes soovivad oma kõrgkooliõpinguid jätkata Saksamaal.

1999/2000 õppeaastal toimus Tallinna Saksa Kultuuriinstituudis/Goethe Instituudis 12 erikursust Välis-, Sise- ja Kaitseministeeriumi ametnikele ning arstidele ja politseinikele. Tänu meedia kanalite mitmekesisusele ja laiale levikule võib arvata, et iseseisvalt saksa keele õppijaid on üsna palju. Eesti Televisiooni saadete vaadatavuse uuring näitas, et saksa keele kursust "Einblicke" vaatas veebruaris 2001 27 000 inimest.

Järgnevad tabelid annavad statistilise ülevaate tähtsamate võõrkeelte õppimisest Eestis 1999/2000 (tabel 1) ja saksa keele õpetamisest kõrgkoolides (tabel 2). Andmed pärinevad Statistikaametist.

Tabel 1. Tähtsamate võõrkeelte õppimine Eestis 1999/2000

	Üld- haridus- kool	Õhtu- kool	Kutse- kool	Kokku	Ülikool/ Kõrg- kool	Täiskas- vanute õpe
Koolide arv	707	31	86	824	33	
Koolid, kus õpetatakse võõrkeelt	690	28	78	796	33	
Koolid, kus õpetatakse saksa keelt	386	20	60	466	27	13
Õpilasi/üli- õpilasi	215 841	6 359	25 039	247239	56 437	
Saksa keele õppijaid	47 199	1 362	8 352	56 913	3732+ 502 ger- manisti	1049
Inglise keele õppijaid	153 340	4 355	21 022	178717		
Vene keele õppijaid	63 733	3 890	14 135	81 758		
Prantsuse keele õppijaid	3 499	–	466	3 965		
Soome keele õppijaid	1 245	16	2 491	3 752		
Õpetajaid (1. –12. kl.)	17 213					
Saksa keele õpetajaid	626	32	73	731	66+24	
Saksa LV poolt vahendatud saksa keele õpetajaid	19+1 aine- nõunik					

Tabel 2. Saksa keele õpetamine kõrgkoolides

	Kõrg- koole	Üliõpilasi	Saksa keele õppijaid	Saksa keele õpe- tajaid	Germa- nistika üliõpi- lasi/ õppe- jõude
Kokku	33	56 437	3 732	66	502/24
1. Avalik-õiguslikud ülikoolid kokku		26 345	2 026	29	487/22
Tartu Ülikool		9 793	702	10	302/11
Tallina Tehnikaülikool		8 010	516	7	
Tallinna Pedagoogikaülikool		4 909	220	4	185/11
Eesti Kunstiakadeemia		808	44	2	
Eesti Muusikaakadeemia		496	62	2	
Eesti Põllumajandusülikool		3 048	482	4	
2. Eraülikoolid kokku	8	6 240	677	15	15/2
Eesti Kõrgem Kommertsikool		1 511	62	2	
Audentese Kõrgem Ärikool		973	195	2	
Õigusinstituut		842	222	3	
Concordia Rahvusvaheline Ülikool		808	105	1	
Eraakadeemia Nord		640	10	1	
Sotsiaalteaduste Erakõrgkool Veritas		583	25	1	
Eesti Humanitaarinstituut		339	26	3	15/2
Euroülikool		315	32	2	
3. Avalik-õiguslikud kõrg- koolid kokku	8	3 694	343	10	
4. Erakõrgkoolid kokku	11	5 441	686	12	

3. Saksa keele tulevikuperspektiivid Eesti teadus- ja haridussüsteemis

3.1. Saksa keele oskuse edendamiseks kavandatavad meetmed

1998. aastal seadis alaline komisjon Eestis "Saksa keel võõrkeelena" (StADaF), kuhu kuuluvad esindajad Goethe Instituudist, DAADst, Saksa Suursaatkonnast ja ainenõunik, kontseptsioonis "Saksa keele arendamine ja sellega seotud teadusdistsipliinid Eestis" endale järgmised pikaajalised ülesanded (Länderkonzeption 1998).

Üldharidus:

- a) õppekava arendustegevus;
 - 1996. a loodud õppekava arendamine;
 - õppekavade koostamine saksa keelele kui B- ja C-keelele;
 - saksa keele õppekava koostamine kutseõppeasutustele.
- b) õppekirjanduse arendustegevus;
 - saksa keele võõrkeelena õppekirjanduse kontseptsiooni väljatöötamine;
 - õpikute annetused koolidele;
 - õpikute autorite ja kirjastuste toetamine (stipendiumid/litsentsid);
 - litsents ja adaptatsioon kutsekoolide õpikule "einFachGut";
 - maiskonnalooliste materjalide väljatöötamine.
- c) saksa keele süvaõppega koolide arendustegevus;
 - nimetatud koolide eelisvarustamine õppekirjanduse ja tehniliste vahenditega;
 - personaliga kindlustamine;
 - *DSD*-profiili tugevdamine ja *DSD* – koolide võrgu laiendamine, st koolide võrgu laiendamine, kus reeglina õpetavad Saksa Liitvabariigi poolt vahendatud saksa keele õpetajad ja õpilasi valmistatakse sihipäraselt ette *DSD II der KMK*, Saksamaa Liitvabariigi liidumaade kultuuri- ja haridusministrite alalise konverentsi eksami sooritamiseks. Alates 2000. a tunnustab EV Haridus- ja Teadusministeerium seda keelediplomi eksamit saksa keele riigieksamina.
 - saksa keele õpetajate täienduskoolituse toetamine.

- d) saksa keele eksamitega seonduv arendustegevus;
- eksamite ja testide koostajate koolitus (testide koostamine, standardid, hindamine);
 - testigruppide juhtide koolitus;
 - hospiteerimisstipendiumid ja erialane enesetäiendamine.

Kõrgharidus:

- a) saksa keel positsioonide tugevdamine teaduskeelena;
- saksa keele kui erialakeele arendamine;
 - teaduspäevade ja konverentside korraldamine, mille töökeel on saksa keel;
 - sidemete tihendamine partnerkõrgkoolidega.
- b) germanistika arendustegevus;
- teadusliku järelkasvu tagamine, stipendiumid noorteadlastele;
 - germanistikaalaste ürituste läbiviimine kõrge kvalifikatsiooniga teadlaste poolt;
 - mitte saksa keele kui võõrkeele õpetamise valdkonda kuuluvate erialade loomine;
 - germanistide koostöö arendamine erinevate kõrgkoolide vahel;
 - sihipärased raamatute annetused (lingvistika, kirjandusteadus, ainedidaktika);
 - toetus õppekirjanduse koostajatele.

Raamatukogud ja arhiivid:

- a) Saksa ja Eesti raamatukogude vaheline elektrooniline koostöö;
- b) arhiivindusala koostöö konkreetsete teadus- ja kirjastusprojektide osas.

Õpetajate täienduskoolitus:

- a) maakondade võõrkeelekeskuste arendamine;
- b) eksamikoolituse läbiviimine kõikides maakondades;
- c) uute õpikute koolitusseminaride korraldamine maakondade võõrkeelekeskustes;
- d) täienduskoolitusseminaride korraldamine maakondade võõrkeelekeskustes;

- e) seminarid Nürnbergi soovitude (võõrkeeleõpe algklassides) elluviimiseks;
- f) Saksa Keele Õpetajate Seltsi tegevuse ja ajakirja "DiE" toetamine;
- g) õpetajate ümberõppe korraldamine (suvelaagrid, rühmakoolitus).

Kaugkoolitus:

- a) kõrgkooli sertifikaadi DaF (saksa keel võõrkeelena) juurutamine;
- b) Hageni Ülikooli magistriõppe infopunkti loomine Eestis.

Koolivälised asutused:

- a) keelekursuste arendustegevus;
 - süsteemne nõudluseuring ja kursuste süsteemi loomine;
 - keelekursuste suunitus sihtgruppide (asutused, ministeeriumide ametnikud) ja teemade kaupa (nt Euroopa Liidu kursused);
 - keelekursused raadios ja televisioonis.
- b) eksamivõrgu laiendamine Goethe Instituudi keeleeksamitega *Zentrale Oberstufenprüfung*, *Kleines Deutsches Sprachdiplom*, *Grosses Deutsches Sprachdiplom*, *Prüfung Wirtschaftsdeutsch*;
- c) oma õppematerjalide loomine.

3.2. Saksa keele õpetuse vajalikkusest Eesti üldhariduskoolis

Tänapäeva mitmekeelses multikultuurilises Euroopas on iga keele õpetus vajalik, eriti veel nii suure keele, kui seda on saksa keel. Statistika järgi jagunevad suuremaid keeli emakeelena ja võõrkeelena rääkijad Euroopas järgmiselt: inglise keelt kõneleb 195 miljonit, saksa keelt 145 miljonit, prantsuse keelt 105 miljonit inimest.

Ühe või teise võõrkeele rahvusvaheline staatus oleneb tema poliitilisest, "loomulikust", majanduslikust, kultuurilisest ja teaduslikust tugevusest. Nii väidab prof dr Gerhard Neuner ja toob ära järgmised motiivid saksa keele õppimise vajalikkuse kohta (Huelsen, Neuner 2002):

- 1) Saksamaa ja saksakeelne keeleroom (Austria, Šveits, Liechtenstein) kujutavad endast Euroopas kõige suuremat majanduslikku jõudu, seega on saksa keele õppimine tööalastel eesmärkidel eriti atraktiivne;
- 2) saksa keel on inglise ja prantsuse keele järel kolmas Euroopa Liidus kasutatav asjaajamiskeel;
- 3) saksa keel on pikki sajandeid olnud üks tähtsamatest kultuuri-keeltest Euroopas, mis on olnud Martin Lutheri, Johann Wolfgang Goethe, Karl Marxi ja Friedrich Engelsi ning Friedrich Nietzsche, Hermann Hesse, Thomas Manni, Günter Grassi, Johann Sebastian Bachi, Ludvig van Beethoveni ja Arnold Schönberg emakeel;
- 4) Saksamaa ülikoolid ja kõrgkoolid ning teadusasutused on atraktiivsed ka välismaalastele.

Eks needsamad põhjused ja lisaks veel ajalooline kultuuriline seotus Saksamaa ja saksa keelega on ka eestlastele motivatsiooniks seda keelt õppida.

Kuidas oleks tänases üldhariduskoolis kõige otstarbekam korraldada saksa keele õpet?

Vajaduse ühte või teist keelt õppida tingivad ühiskondlik-poliitiline areng, üldised pedagoogilised suundumused, erialane ettevalmistus ja kõik see realiseerub õppetunnis. Mitmed lülid selles ahelas Eestis puuduvad, nagu näiteks teaduslik-pedagoogiliste uuringutega tegelev teadusasutus või õpetajate täienduskoolitust koordineeriv asutus. Alates 1990ndate aastate algusest oleme oma võõrkeeleõpetusse haaranud kõike uut emakeelselt välismaalt ja püüdnud seda rakendada Eesti oludes. Mõni imporditud ideedest on muundunud talupoeglikuks, mõni rakendunud kohandamata. Arvestamata oleme jätnud meie enda ühiskondlik-poliitilise arengu, mida ei saa kuidagi võrrelda Saksamaa *Wendega*, Saksamaa taasühinemisega. Nüüdseks ongi tekkinud olukord, mida on vaja korrastada.

Praegu räägime autonoomsest õppes kui imerelvast, mis arendab edasi kommunikatiivset ja interkultuurilist aspekti võõrkeeleõppes. Kuidas me hakkame seda autonoomset õpet teostama, kes on need inimesed, kes Eestis oskavad teha sellele vastavat

õppekava ja õppevara, mida oleks võimalik ka praktikas, st koolitunnis rakendada?

Arutama peab ka saksa keele kui esimese, teise või kolmanda võõrkeele õppimise alustamise aega ja seda, kuidas on otstarbekam rahalisi vahendeid suunata, kas kõikidesse tegevustesse võrdset või prioriteete välja valides.

KIRJANDUS

- Aufderstrasse 1992** = **Aufderstrasse, Hatmut, Bock, Heiko Gerdes, Mechthild, Müller, Jutta, Müller, Helmut** Themen neu. Ismaning: Max Hueber.
- Bieler, Karl-Heinz, Weigmann, Jürgen 1996.** Konzepte Deutsch. Õpik. Berlin: Cornelsen.
- Hufeisen, Britta, Neuner, Gerhard 2002.** Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachen-Deutsch nach Englisch (Manuskript).
- Leibur, Viivi jt 1999.** Deutsch. Tallinn: Koolibri.
- Lind, Anne, Mandri, Anne, Paavo, Laine, Widlok, Beate 2001.** XYZ, Tallinn: Koolibri.
- Org, Helgi, Kahu, Rita 1994.** Hallo, Freunde. Õpikute seeria. Tallinn: Avita.
- Neuner, Gerhard, Desmarets, Peter, Funk, Hermann, Scherling, Theo, Krüger, Michael 1993.** Deutsch konkret. Õpik. Berlin/München: Langenscheidt.
- Länderkonzeption 1998** = StADaF Estland. Länderkonzeption zur Förderung der deutschen Sprache und der damit verbundenen Wissenschaftsdisziplinen in Estland. Saksa keele kui võõrkeele õpetamise alalise komisjoni töökava.
- Seger, Harald 1985.** Wer? Wie? Was? 1. Õpik. Bonn: Gilde.
- Schulz, Anu 1997.** Deutsch für uns. Õpik. Tallinn: TEA.
- Schumann, Johannes 1996.** Mittelstufe Deutsch. Õpik. Ismaning: Max Hueber.
- RT I 2002** = Vabariigi Valitsuse määrus 56. Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava.
- Vieth, Thomas 1996.** Wer? Wie? Was? 2. 3. Õpik. Bonn: Gilde.

Eesti keel õppekeelena ja üleminek üldisele eesti õppekeelele gümnaasiumile

Silvi Vare

Eesti Keele Instituut

Artikkel annab ülevaate eesti keele kasutamisest üldhariduse õppekeelena ja sellega seotud muutustest möödunud kümne aasta jooksul. Pikemalt käsitletakse küsimusi, mis puudutavad üleminekut üldisele eesti õppekeelele gümnaasiumile alates 2007. aastast. Artikli aluseks on eesti keele strateegia eeltööde hulka kuuluv käsikirjaline uurimus eesti kirjakeele seisundist vene õppekeelele üldhariduskoolis (Vare 2001, 2002).

1. Eesti keele seisund õppekeelena

1.1. Õppekeele mõiste ja määratlus

Õppekeel on keskse tähtsusega mõiste, mis loob keelelise raami kogu üldharidusele. Laias mõttes on õppekeel õpetamise keel (vrd ÕS 99), see keel, mille kaudu koolis õpet antakse. Sellises üldises tähenduses oligi termin kasutusel kuni 2000. aastani, kus õppekeele sisu täpsustati. Siitpeale loetakse kooli õppekeeleks seda keelt, milles toimuv õpe moodustab vähemalt 60% õppekava mahust (PGS 2000).

1.2. Õppekeele kasutamise õiguslik regulatsioon ja selle mõju

Õppekeele regulatsioon on hariduspoliitika võtmeküsimusi, mille tähtsust on raske üle hinnata. Selle kaudu saab riik keelelisi arenguid ühiskonnas suunata ja riigikeele seisundit kindlustada. See on otstarbekamaid vahendeid, mille kaudu on võimalik saavutada riigikeele üldine oskus ja kindlustada ta kasutusalasid ning suurendada sellega ühiskonna stabiilsust. Iga kirjakeele jaoks tähendab hariduskeele roll tõelist õnne, sest see on ta jätkusuutlikkuse põhilisi tagatiseid.

Eesti keele kasutamist üldhariduskooli õppekeelena reguleerib põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (PGS). Möödunud kümne aasta jooksul on eesti keele kui õppekeele seisund seaduse muutmise käigus oluliselt muutunud. Algselt oli eesti keelel kogu üldhariduses liidriroll, mis oli kooskõlas eesti keele kui ainukese riigikeele staatusega. Samas oli põhikoolis jäetud võimalus kasutada ka muid õppekeeli. Seaduse algvariandis on vastav punkt järgmiselt sõnastatud:

“§ 9. (1) Koolis on õppekeeleks eesti keel. Põhikooli õppekeeleks võib olla muu keel, kusjuures munitsipaalkooli puhul teeb vastava otsuse kohaliku omavalitsuse volikogu, riigikooli puhul Kultuuri- ja Haridusministeerium.”

Ühtlasi määras seadus kindlaks eestikeelsele gümnaasiumile ülemineku tähtaja:

“§ 52. (2) Käesoleva seaduse § 9 1. lõike jõustumiseks minnakse aastatel 1993–2000 riigi- ja munitsipaalgümnaasiumides üle eestikeelsele õppele.”

4. aprillil 2000. a. muudeti seaduse § 9 olulisel määral. Välja jäeti üldsäte, mille järgi “Koolis on õppekeeleks eesti keel”, ning lahutati õppekeele kasutamine põhikoolis ja gümnaasiumis. Siit alates on põhikooliastmes õppekeele valik vaba: kõik keeled on selles rollis võrdsed ja eesti keelel kui riigikeelel puudub vähimgi eelis. Uuendusena toodi sisse võimalus kasutada samas koolis kõrvuti mitut õppekeelt. Seadus deklareerib:

“§ 9. (1) Põhikoolis, põhikooli üksikutes astmetes ja põhikooli üksikutes klassides võib õppekeeleks olla mis tahes keel – munitsipaalkoolides kohaliku omavalitsuse volikogu ja riigikoolides haridusministri otsuse alusel. Vastava ettepaneku kohaliku omavalitsuse volikogule või haridusministrile teeb kooli hoolekogu.”

Lisaks täiendati § 9 kahe lõikega, millest üks reguleerib gümnaasiumi õppekeelt ja teine täpsustab õppekeele mõistesisisu:

“(1¹) Gümnaasiumiastmes on õppekeeleks eesti keel.”

“(1²) Kooli või klassi õppekeeleks loetakse keel, milles toimuv õpe moodustab vähemalt 60% õppekava mahust.”

See muudatus lõi seadusliku aluse riikliku haridussüsteemi keeleliseks killustumiseks, avades tee kahepoolses surveks eesti keelele põhikoolis, seda ühtaegu nii seest- kui ka väljastpoolt: riigis

endas olemasolevate, samuti ka tulevaste vähemuskeelte poolt ning suure mõjuväljaga võõrkeelte, nt inglise keele poolt (joonis 1). Põhihariduse keel mõjutab aga otseselt keelekasutust gümnaasiumiastmes, samuti kutsehariduses.

26. märtsil 2002. a muudeti õppekeele kasutamine varasemaga võrreldes vabamaks ka gümnaasiumis. Kui seni oli eesti keel gümnaasiumiastmes ilma tingimusteta ainuvõimalik õppekeel, siis nüüd loodi seaduslik alus ka muude keelte kasutamiseks, samuti segakeelsete gümnaasiumide tööks. PGS-i § 9 lõike 1¹ uus, praegu kehtiv sõnastus on järgmine:

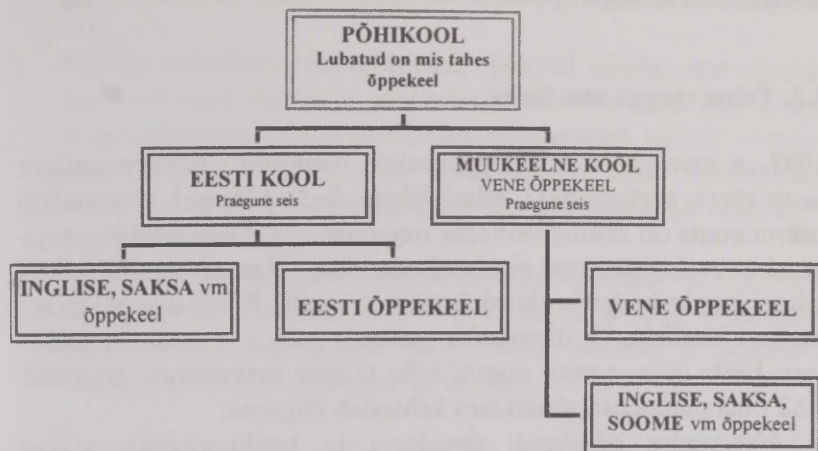
“§ 9. (1¹) Gümnaasiumiastmes on õppekeeleks eesti keel. Munitsipaalkooli gümnaasiumiastmes ja munitsipaalkooli gümnaasiumiastme üksikutes klassides võib õppekeeleks olla ka mis tahes muu keel. Loa muus keeles toimuvaks õppetööks annab Vabariigi Valitsus kohaliku omavalitsuse volikogu taotluse alusel. Vastava ettepaneku kohaliku omavalitsuse volikogule teeb kooli arengukavast lähtudes gümnaasiumi hoolekogu.” (PGS 2002)

Vaadeldud muudatusega on loodud õiguslik alus mitmele rööpsle arengusuunale, mis kõik suurendavad üldhariduse keelelist killustatust ja mis kokkuvõttes võivad oluliselt kitsendada eesti keele kasutusala hariduses ning siit tulenevalt ühiskonnas tervikuna (joonis 1):

- 1) muukeelse põhihariduse võimalik laienemine uute immigrantide emakeelte arvel vene keele kõrval, mille tagajärjel aheneb eesti keele suhteline kasutusala ja suureneb vähese eesti keele oskusega lõpetajate osakaal veelgi;
- 2) muukeelse üldhariduse laienemine eestikeelse arvel, kui osa eestlasi eelistab õppida võõrkeeles kas juba põhikoolist alates või põhikooli järel. Nagu näitab eesti koolides läbi viidud keelehoiakute uuring, on selliseks arenguks eeldused olemas (Ehala ja Raik 2003).
- 3) võimalus omandada kogu üldharidus muus keeles, alates algastmest kuni gümnaasiumi lõpuni, mille tagajärjel järjepidevalt suureneb nende gümnaasiumiharidusega inimeste hulk, kes ei oska piisavalt eesti keelt.

Gümnaasiumi õppekeel omakorda mõjutab keelekasutust kutsehariduses (gümnaasiumi baasil) ja kõrghariduses, määrates selle kaudu nendega seonduvate erialade ning valdkondade keelsuse.

Järeldus: Eesti keele seisund õppekeelena on järjest nõrgenenud, mis on tõsine ohumärk.



Joonis 1. Haridussüsteemi edasise keelise killustumise võimalikud arengud

2. Üleminek eesti õppekeelele gümnaasiumile 2007. a

2.1. Esimene etapp: paigalseis

1993. a vastu võetud gümnaasiumi- ja põhikooliseadusega (PGS) kehtestati gümnaasiumi õppekeeleks ilma tingimusteta eesti keel. Et viia tegelik olukord seadusega vastavusse, sätestas seadus ühtlasi nõude minna gümnaasiumis seitsme aasta jooksul üle eesti-keelsele õppele. Lõpptähtajaks määrati 2000. a, millest alates pidi kogu gümnaasiumiõpe olema ainult eesti keeles:

“§52. (2) Käesoleva seaduse §9 1. lõike jõustumiseks minnakse aastatel 1993–2000 riigi- ja munitsipaalgümnaasiumides üle eestikeelsele õppele.”

Nõue jäi aga pigem vaid deklaratiivseks aktiks, sest eesmärgi saavutamise tingimusi, abinõusid ja teid kindlaks ei määratud. Määratlemata jäi ka vastutajate ring. Kõige lihtsam tee sellisest olukorrast välja tulla oli seadust muuta ja nõue tühistada. Nii tehtiigi.

2.2. Teine etapp: uus katse

1997. a otsustatigi eesti õppekeelele ülemineku tähtaeg seitsme aasta võrra, aastani 2007, edasi lükata. Seda põhjusel, et eesmärgi saavutamine oli ebatõenäoliseks muutumas, sest üleminekuks vajalikud ettevalmistustööd ei olnud edenenu. Varasemaga võrreldes toimus seadusandja seekord konkreetsemalt. Koos uue tähtjaga määrati kindlaks ka ülemineku peamine eeldus – seda võimaldava eesti keele oskuse tase, samuti selle taseme saavutamise põhihood. § 52 oma muudetud sõnastuses kehtestab järgmist:

- (1) Muukeelse põhikooli õppekava ja koolikorraldus peavad aastaks 2007 tagama kõigile põhikooli lõpetajatele eesti keele oskuse tasemel, mis võimaldab jätkata õpinguid eesti keeles.
- (2) Riigi- ja munitsipaalgümnaasiumides alustatakse üleminekut eestikeelsele õppele hiljemalt 2007/2008. õppeaastal” (RT I 1997, 69, 1111).

Ajavahemikul 1998–2002 reguleeris õpet vene üldhariduskoolis 1996. a kinnitatud riiklik õppekava (RTI 1996, 65 – 69, 1201), mis astus jõusse 1997. a ja mida hakati rakendama etappide kaupa. Vene koolis võeti uus õppekava kasutusele 1998/1999. õppeaastal. Samal aastal astusid kooli need lapsed, kes lõpetavad põhikooli 2007. a ja peaksid jätkama eesti õppekeelele gümnaasiumis.

Programmiline dokument on selles kontekstis Haridusministeeriumi koostatud “Muukeelse kooli arenduskava” (MKA 1998), ühtse Eesti haridussüsteemi kujundamise tegevuskava aastateks 1997–2007. Selle koostamise otseseks ajendiks oli uue riikliku õppekava rakendamine ja põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 52

täitmine. Arenduskava ülesandeks oli “välja tuua muukeelse hariduse probleemid, määratleda nende lahendamise teed ja vahendid formaalharidussüsteemis ning olla aluseks konkreetsetele tegevuskavadele” (MKA: 3). Sellest võib välja lugeda valmisolekut põhimõttelist laadi muudatusteks riigi juhtimisel ja vastutusel (MKA: 5):

- “Riigi otsesed kohustused peavad kajastuma vastutuses õppekavaarenduse, vajalike õppevahendite, õpetajate ettevalmistuse eest ...”.
- Riik ja kohalikud omavalitsused “peavad täitma oma ülesanded eesti keele õppeks vajalike tingimuste loomisel põhikoolis ning eestikeelse suhtluskeskkonna avardamisel, teisalt – rangevalt nõudma õigusaktidest kinnipidamist ning suurendama keeleõppe motivatsiooni järkjärgulise üleminekuga eestikeelsele kutse- ja kõrgharidusele”.
- “Riikliku õppekavaga esitatakse nõuded õpetamis- ja õppimistingimustele, et muukeelse põhikooli lõpetaja võiks omandada piisavad teadmised ja eesti keele oskuse taseme, et vajadusel jätkata haridusteed eestikeelses koolis... .”

Dokumendis kavandati rida vajalikke tegevusi, et eesti keele oskuse taset oluliselt tõsta, kuid nende täitmist ei ole suudetud tagada. Näiteks:

- Põhikoolis ja gümnaasiumis minnakse üle ühtsele õppekavale ja määratletakse muukeelse kooli õppekava eripära, sealhulgas eesti keele õpe ja eesti keeles õpetatavad ained (MKA: 9). Üleminek pidi algama 1998. aastal. (Ühtsele õppekavale on üle mindud, kuid eesti keeles õpetatavaid aineid ei ole määratletud.)
- 1999/2000. õppeaastal tagatakse, et eesti keele õpetajad valdavad eesti keelt kõrgtasemel. (Ülesanne on jäänud täitmata.)
- Aastast 2003 on muukeelses põhikoolis kohustuslik vähemalt kaht oskusainet ja kaht muud ainet eesti keeles õpetada. (Ülesanne on jäänud täitmata.)

Kuigi rida arengukavas võetud kohustusi on täidetud (nt eesti keele õppe varasem algus), on kõige põhimõttelisemat laadi otsused jäänud siiski tegemata või ellu viimata.

Eesti keele oskustaseme adekvaatne määratlus on üks neist. 1998. a kasutusele võetud riiklik õppekava taotles, et õpilane omandab eesti keele tasemel, "mis rahuldab olulisemad igapäevaelu suhtlemisvajadused nii kõnes kui kirjas" (EKA 1997: 1.1). Alles gümnaasiumi eesti keele õpetuse eesmärgiks seati niisugune keeleoskuse tase, mis võimaldab keelekeskkonnas iseisvalt hakkama saada ja haridusteed eestikeelses õppeasutuses jätkata (EKA 1997: 2.1). Seega oli õppekava põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse paragrahviga 52 otseses vastuolus. Adekvaatne oskustase peaks olema kesktaseme ülemaste, mis vastab Euroopa Nõukogu poolt soovitatud keeleoskuse mõõtmise skaalal B2 tasemele ja mille kirjeldus on järgmine:

"Mõistab nii abstraktsete kui ka konkreetsete raskete tekstide (kaasa arvatud oma eriala tekstide) põhilist mõtet. Suudab vestelda nii vabalt ja sundimatult, et igapäevane suhtlemine vastava keele kandjatega on võimalik ilma kummagi poole erilise pingutuseta. Suudab kirjutada selgeid ja üksikasjalisi tekste väga erinevatel teemadel ning selgitada oma seisukohti päevakajalistel teemadel, tuues välja erinevate valikute eelised ja puudused" (Hausenberg jt 2003: 15).

On oluline teada, et B2 taset ei ole võimalik saavutada üksnes tunniõppe abil, vaid see nõuab kindlasti ka osa ainete õpetamist eesti keeles. 1998. a rakendunud õppekava eestikeelset aineõpet ei reguleerinud, jäädes edasi vana paradigma raamidesse. Kuigi kõnealune juhtdokument koostati varem, kui sündis poliitiline otsus seadusemuudatuse näol, oleks selle pidanud seadusega kooskõlla viima. Kuid seda ei tehtud.

Kokkuvõte. 1996. a vastu võetud ja 1998. a vene koolis kehtima hakanud riiklik õppekava ei loonud vene õppekeelele põhikooli uuendamiseks vajalikke tingimusi: ei taganud koolikorralduslikke muutusi ega määranud kindlaks üleminekuks vajalikku eesti keele oskuse taset. Puhtükskeelse õppekava raames oli eesmärk sisuliselt saavutamatu ja seaduses püstitatud nõue üleminekuks eesti õppekeelele gümnaasiumile hakkas muutuma taas vaid deklaratsiooniks. Oodatud pööret ei toonud programmiline dokument "Muukeelse kooli arenduskava" oma radikaalsest iseloomust hoolimata.

2.2.3. Kolmas etapp: taandumine

Alates 2000. aastast on vastu võetud mitu üksteisele vasturääkiva iseloomuga otsust erinevatel tasanditel.

4.04.2000 täiendati põhikooli- ja gümnaasiumiseadust punktiga, mis määrab õppekeele kasutamise alampiiriks 60% õppekava mahust (PGS 2000). Muudatus andis seadusliku aluse selleks, et ühe õppekeelega koolis on võimalik 40% ulatuses kasutada muid keeli. Tähelepanuväärne on see muudatus selles mõttes, et ükskeelse programmiga vene kooli raames tekkis võimalus osaliseks eestikeelseks aineõppeks.

25.01.2002 kinnitas Vabariigi Valitsus põhikooli ja gümnaasiumi uue õppekava (RÕK 2002), mis on koolides kasutusel alates 2002/2003. õppeaastast. See kava ei toonud aga põhimõttelist muutust, vaid jätkab endist suunda. Vastupidiselt seaduse nõudele (PGS 1997) ei taga ka see riiklik õppekava põhikooli lõpetajatele piisavat keeleoskust, et jätkata õpinguid eesti keeles (vrd lisa 7: 5.3 ja 5.4). Niisugune eesmärk on endiselt seatud alles gümnaasiumi lõpuks (lisa 7: 6.2).

Vene kooli uuendust puudutab vaid põgus osutus eestikeelsele aineõppele. Nii nimetatakse muu hulgas, et üks kooliõppekava üldosa aluseks olevaid kokkuleppeid on “vene või muu õppekeelega koolis/klassis eesti keeles õpetatavad ained” (RÕK 2002: § 27 lg 2 p. 7). Silmas on peetud asjaolu, et õppeained jagunevad kohustuslikeks ja valikõppeaineteks (§ 11 lg 1) ning et kool kujundab oma õppesuuna valikainete, valikkursuste ja mõne aine süvaõppe kaudu (§ 11 lg 2). Lubatud õppekoormuse raames on vene põhikooli 1. astmes (1.–3. kl kokku) 4 valikainetundi, 2. astmes 7 ja 3. astmes jälle vaid 4 tundi (vrd RÕK § 14 lg 2, § 17 lg 2, § 20 lg 2). Nende tundide kasutamine on kooli otsustada, selle määrab koolikollektiivi kokkulepe “kooli õppesuundade ja eripära kohta, arvestades piirkondlikke vajadusi, lastevanemate (eestkostjate, hooldajate) ja õpilaste soove ning vaimseid ja materiaalseid ressursse” (RÕK § 26 lg 2). Need napid tunnid ei ole see reserv, mille arvel arendada eestikeelset aineõpet, ja kõnealune eestikeelset aineõpet puudutav punkt on õppekavasse kirjutatud ilma sisulise katteta. Kasutamata on jäetud võimalus arendada kakskeelset õppe-

programmi või osalist eestikeelset aineõpet ükskeelse programmi raames.

26.03.2002 muudeti põhikooli- ja gümnaasiumiseadust kahes punktis (PGS 2002). § 3 täiendati lõikega 2¹, mis sätestab, et kooli arengukavas määratakse “eesti õppekeelele üleminekuks vajalikud ja võimalikud meetmed muukeelses gümnaasiumis”. Samas ei saa aga kool teha seda enne, kui riiklik õppekava ei loo selleks vajalikke eeldusi.

§ 9 lõike 1¹ uue sõnastuse järgi võib gümnaasiumiastmes peale eesti keele “õppekeeleks olla ka mis tahes muu keel” (PGS 2002). Üleminek eesti õppekeelele gümnaasiumile 2007. a muutus sisuliselt vabatahtlikuks, otsest kohustust selleks enam ei ole (täpsemalt eespool 1.1).

Kokkuvõte. Vene üldhariduskooli uuenemine, üleminek eesti õppekeelele gümnaasiumile on takerdunud nõrga riikliku juhtimise tõttu.

3. Ükskeelne vene põhikool ja osaline eestikeelne aineõpe

Alljärgneva analüüsi eesmärgiks on jõuda selgusele selles, misuguseid võimalusi pakub eestikeelse aineõppe arendamiseks praegune, ükskeelse programmiga vene põhikool.

Sellega kaasneb küsimus, kui võrd reaalne üleminek eesti õppekeelele gümnaasiumile 2007. a üldse on.

3.1. Riiklik õppekava ja kooliõppekava

Riiklik õppekava määrab kindlaks kohustuslikud õppeained ja tunni- ja aegplaani, nõuded kooli astmete ja kooli lõpetamiseks, samuti kooliõppekava ülesehituse ja koostamise põhimõtted (RÕK 2002: § lg 1). Õppeained jagunevad kohustuslikeks (riiklik õppekava) ja valikaineteks (§ 11). Valikainete põhjal kujundab kool oma õppe-suuna. Ülevaate vene põhikooli õppeainetest kooliastmete kaupa annab tabel 1.

Tabel 1. Nädalatundide arv vene põhikoolis kooliastmete kaupa

I. Kohustuslikud õppeained		Tundide arv		
		I kooliaste 1.–3. klass	II kooliaste 4.–6. klass	III kooliaste 7.–9. klass
1.	vene keel	19	15	12
2.	eesti keel	6	12	12
3.	B-võõrkeel	–	3	9
4.	matemaatika	10	13	13
5.	loodusõpetus	3	7	2
6.	ajalugu	–	3	6
6.	bioloogia	–	–	5
7.	inimeseõpetus	3	2	1
8.	geograafia	–	–	5
9.	keemia	–	–	4
10.	füüsika	–	–	4
11.	ühiskonnaõpetus	–	1	2
13.	muusika	6	4	3
14.	kunst	9	3	3
15.	tööõpetus	–	5	5
16.	kehaline kasvatus	8	8	6
Kokku kohustuslikke tunde		64	76	92
II. Valikained, mille üle otsustab kool		4	7	4
Lubatud tunde kokku		68	83	96

3.2. Eestikeelse õppe võimalus kooliastmete lõikes

Vaatlen eestikeelse aineõppe võimalusi riikliku õppekava raames, jättes kõrvale valikainetunnid, sest kõigile koolidele ühtmoodi kohustuslik on vaid riikliku õppekava täitmine. Lubatud tundide arvust on maha arvatud valikainetunnid, mille kasutamise üle otsustab kool. Kohustuslikest tundides vähemalt 60% peavad olema vene keeles ja maksimaalselt 40% ulatuses võib õpe toimuda muus keeles. Eestikeelse aineõppe võimalik maht oleneb võõrkeeletundide ja eesti keele tundide hulgast 40% sees (tabel 2).

Tabel 2. Eestikeelse aineõppe võimalik maht vene õppekeelele põhikoolis riikliku õppekava raames

Tundide jaotus keele järgi põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse põhjal		Tundide arv		
		I kooliaste 1.–3. klass	II kooliaste 4.–6. klass	III kooliaste 7.–9. klass
Kohustuslik tundide arv		64	76	92
1. Vene keeles	60%	38,4	45,6	55,2
a) vene keel		19	15	12
b) muud ained		19,4	30,6	43,2
2. Muus keeles	40%	25,6	30,4	36,8
a) võõrkeel	–	–	3	9
b) eesti keeles		25,6	27,4	27,8
		40%	36,1%	30,22%
Eesti keel ainena		6	12	12
Eestikeelne aineõpe		19,6	15,4	15,8

Nagu tabelist 3 näha võib, on kõige parem võimalus eestikeelseks aineõppeks esimeses kooliastmes, kus selle maht võrdub venekeelse õppega. Järgmistes kooliastmetes väheneb see aga tugevasti.

Tabel 3. Vene- ja eestikeelse aineõppe võimalik maht ja osakaal vene õppekeelele põhikoolis

Õppeaine liik ja keelsus	Ainetundide arv ja osakaal		
	I kooliaste 1.–3. klass	II kooliaste 4.–6. klass	III kooliaste 7.–9. klass
Õppeaineid kokku	39	46	59
oskusained	23	20	17
muud ained	16	26	42
Vene keeles	19,4	30,6	43,2
	49,7 %	66,5 %	73,2 %
Eesti keeles	19,6	15,4	15,8
	50,3 %	33,5 %	26,8 %

3.3. Probleemid

Kuigi ajategur ei ole ainuke keeleõppe tulemuslikkust mõjutav asjaolu, on üldteada, et rohkem aega tähendab muude positiivsete näitajate korral ka paremat ja kiiremat tulemust. See puudutab nii keeletundide arvu kui ka teises keeles antava õppe mahtu.

Esimeses kooliastmes oleks eestikeelset aineõpet võimalik anda rahuldavas mahus ka ükskeelse õppe raamides. Eesti keele tunde on aga liiga vähe (tabel 4). Käesoleva artikli autori poolt 2002. a vene kooli eesti keele õpetajate hulgas läbi viidud arvamusküsitluse põhjal võib väita, et soovitav oleks vähemalt viis eesti keele tundi nädalas. Ainuke võimalus lisatunde saada oleks vene keele tunde vähendada. See nõuaks aga riikliku õppekava muutmist.

Tabel 4. Eesti keele tundide arv ja eestikeelse aineõppe korraldamise võimalusi I kooliastmes (1.–3. klass)

Õppeained	Tundide arv	Eestikeelse aineõppe võimalik maht
I. Eesti keel	6	
II. Teadusained		Kolme klassi peale kokku ≈ 20 tundi (7+7+6)
1) matemaatika	10	
2) loodusõpetus	3	
3) inimeseõpetus	3	
III. Oskusained		
1) muusika	6	
2) kunst ja tööõpetus	9	
3) kehaline kasvatus	8	

Teises ja kolmandas kooliastmes (tabel 5 ja 6) piirab eestikeelse aineõppe liiga väike maht ainete valikut tugevasti, mis omakorda takistab sõnavara arengut vajalikul määral. Näiteks matemaatika kõrval (4 tundi nädalas) oleks võimalik õpetada veel vaid ühtainsat ainet üks tund nädalas. On üsna ebatõenäoline, et eestikeelse aineõppe sellise mahu juures oleks võimalik kolme aasta jooksul

omandada eesti keel B2 tasemel. Täiesti ebareaalne on aga muukeelse hariduse arenduskavas esitatud kohustus õpetada muukeelses põhikoolis vähemalt kaht oskusainet ja kaht muud ainet eesti keeles (MKA: 9). Süvendatud eesti keele õpe ükskeelse õppekava raames seda ei võimaldaks. Seda saaks teha vaid kakskeelse programmiga põhikoolis.

Vajaliku oskustaseme saavutamiseks oleks vaja ka üks kuni kaks eesti keele lisatundi.

Tabel 5. Eesti keele tundide arv ja eestikeelse aineõppe korraldamise võimalusi II kooliastmes (4.–6. klass)

Õppeained	Tundide arv	Eestikeelse aineõppe võimalik maht
I. Eesti keel	12	
II. Teadusained		Kolme klassi peale kokku ≈ 15 tundi (5+5+5)
1) matemaatika	13	
2) loodusõpetus	7	
3) ajalugu	3	
4) inimeseõpetus	2	
5) ühiskonnaõpetus	1	
III. Oskusained		
1) muusika	4	
2) kunst	3	
3) tööõpetus	5	
4) kehaline kasvatus	8	

Tabel 6. Eesti keele tundide arv ja eestikeelse aineõppe korraldamise võimalusi III kooliastmes (7.–9. klass)

Õppeained	Tundide arv	Eestikeelse aineõppe võimalik maht
I. Eesti keel	12	
II. Teadusained		Kolme klassi peale kokku ≈ 16 tundi (5+5+6)
1) matemaatika	13	
2) loodusõpetus	2	
3) ajalugu	6	
4) bioloogia	5	
5) inimeseõpetus	1	
6) geograafia	5	
7) keemia	4	
8) füüsika	4	
9) ühiskonnaõpetus	2	
III. Oskusained		
1) muusika	3	
2) kunst	3	
3) tööõpetus	5	
4) kehaline kasvatus	6	

Kokkuvõte. 2007. aasta sügiseni on jäänud veel kolm õppeaastat. Siis lõpetavad põhikooli praegused kuuenda klassi õpilased. Nende ettevalmistus üleminekuks eestikeelsele gümnaasiumiõppele on puudulik. 1997. a põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses kehtestatud kohustus on jäänud täitmata. Riiklik õppekava ja koolikorraldus ei taga, et põhikooli lõpetaja valdaks 2007. a eesti keelt tasemel, mis võimaldab edasi õppida eesti keeles (B2).

Soovitused

Et tagada muukeelse/vene põhikooli lõpetajaile eesti keele oskus B2 tasemel, selleks on vaja luua reaalsed tingimused.

1. Taastada säte, et koolis on õppekeeleks eesti keel, ja sõnastada põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 9 lõige 1 järgmiselt:

Koolis on õppekeeleks eesti keel. Põhikoolis, põhikooli üksikutes astmetes ja põhikooli üksikutes klassides võib kasutada kakskeelse õppekava erinevaid variante.

2. Täiendada ja muuta riiklikku õppekava järgmiselt.
 - 2.1. Määratleda muukeelse põhikooli lõpetajalt nõutav eesti keele oskuse tase (B2), arvestades õpilase vajadust jätkata õpinguid eesti keeles.
 - 2.2. Reguleerida tunniplaankavas eesti ja vene keele õpetamise mahtu nii, et põhikooli lõpuks oleks tagatud eesti keele oskus B2 tasemel.
 - 2.3. Määratleda eestikeelse aineõppe ulatus aineplokide kaupa, pidades silmas õpilase vajadust jätkata õpinguid eesti keeles.
 - 2.4. Määratleda eesti keele ainekavas õpitulemused nii, et oleks tagatud põhikooli lõpetaja keeleoskus B2 tasemel.
3. Tagada väliskontrolli abil süsteemne ülevaade eesti keele õppe tulemuslikkusest iga kooliastme lõpuks:
 - 3.1. eesti keele tasemetöö 1. kooliastme lõpus
 - 3.2. eesti keele tasemetöö 2. kooliastme lõpus
 - 3.3. eesti keele lõpueksam põhikooli lõpetamisel.

KIRJANDUS

- Ehala, Martin, Raik, Margit 2003.** Eesti keel eesti koolis. – Eesti keele kasutusvaldkondade seisundi uuringud. Toimetanud Maire Raadik. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 214–235.
- EKA 1997** = Eesti keel (vene õppekeelele koolile). Riigi Teataja I 1997, 37/38, 573.
- Hausenberg, Anu-Reet, Kikerpill, Tiina, Rõigas, Maia, Türk, Ülle 2003.** Keeleoskuse mõõtmine. Tallinn: TEA.
- MKA** = Muukeelse kooli arenduskava. Ühtse Eesti haridussüsteemi kujundamine: tegevuskava 1997–2007. Vastu võetud Vabariigi Valitsuse 20.01.1998 istungil.
- PGS** = Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (1993). RT I 2002, 64, 393.
- PGS 2000** = Põhikooli ja gümnaasiumiseaduse §-de 9 ja 52 muutmise seadus. Riigi Teataja I 2000, 33, 195.

PGS 2002 = Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muutmise seadus. Riigi Teataja I 2002, 32, 205.

RÕK 1996 = Eesti põhi- ja keskhariduse riiklik õppekava. RT I 1996, 65–69, 1201.

RÕK 2002 = Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. RT I 2002, 20, 116.

RT = Riigi Teataja

Vare, Silvi 2001, 2002. Eesti keel vene koolis I–III. (Käsikiri)

ÕS 99 = Eesti keele sõnaraamat. ÕS 1999. Toimetanud Tiiu Erelt. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.



ISSN 1406-7684