

VÕORKEELEÕPE KUI SOTSIAALNE, SÜNERGILINE JA TEADVUSTATUD PROTSESS

Mari Kruse

Tartu Ülikool

Kokkuvõte. Kahekümnes sajand oli võõrkeeleõppe jaoks mõneti sama murranguline nagu muudes eluvaldkondades. Tehnika ja ühiskonna areng on loonud olukorra, milles väide „alati on nii tehtud” maksab vähe, kui seda ei põhjendata. Kui keeli on võimalik kodust lahkumata arvuti taga õppida, miks siis selleks klassis istuda? Ja kui kommunikatiivsusel põhinev õpe on ennast tõestanud edasiviivamana kui grammatikareeglite ning sõnade nimekirjade pähe õppimine, nagu varem tavaks oli, milline on siis grammatika ja sõnavara õppimise roll tänapäevases keeletunnis? Artiklis toon välja teadusuuringuid ja keeleteadlaste seisukohti, mis mõtestavad lahti võõrkeeleõpetaja rolli e-ajastul ja juhivad tähelepanu metalingvistilise arutelu edasiviivale rollile õppeprotsessis. Võõrkeele ja emakeele omandamise olulised erinevused, nagu on erinevad ka lapse ja täiskasvanu kognitiivsed võimed ja vajadused. Grammatikareeglite ja semantika üle arutlemine tõstab teadlikkust ja annab õppijale vahendid ise tõhusamalt õppida.

Märksõnad: võõrkeeleõpe, õpetaja roll, metalingvistiline arutelu, keeltevaheline võrdlus, tähelepanu, kognitiivne pagas, eneserefleksioon

DOI: <http://dx.doi.org/10.12697/jeful.2014.5.3.02>

1. Sissejuhatus

Küllap on iga õpetaja ja järelemõtlikumad õppijad leidnud end mõtisklemas, milline on tulemuslik keeleõpe. Mis toimub ühes „heas” keeletunnis? Kui palju tähelepanu pöörata grammatikale, kui palju keele analüüsimisele? Ehk pole üldse tõhusaim klassiruumis õppida, vaid teha seda iseseisvalt ja omas tempos? Paljud on ilmselt ka seisnud silmitsi õpilastega, kes kurdavad, et grammatika on keeruline ja suhtlemiseks pole seda vaja, suhtlemiseks on vaja osata keelt kasutada. Väikelastele ju ei õpetata grammatikat, nad ei pea tegema kontrolltõid ja nende vigu parandatakse hoopis teisel moel kui koolis, aga sellest hoolimata saavad nad emakeele selgeks palju soravamalt ja automaatsemalt, kui täiskasvanud võõrkeeli omandada suudavad.

Traditsiooniliselt oli võõrkeelte õpetamise mudeliks ladina keele õpe, kus keeruliste konstruktsioonide omandamisel peeti kõige otsustavaks nende mehaanilist kordamist. Tänapäeval selline lähene mine mõistagi ei toimi, nagu on iganenud ka biheivioristlikud piitsa ja prääniku mudelid, mis võrdlevad õppijat laborirotiga. See ei tähenda aga, nagu poleks grammatikal ja sõnade tähenduste õppimisel võõrkeele omandamise juures olulist rolli. Samuti pole arvatist ega telerist asendajat õpetajale, kes suunab, juhendab ja toetab õppijat nii võõrkeele salamaailma avastamisel kui paremaks õppijaks saamisel. Õppija ei peaks seisma silmitsi kohustusega võõrast „koodi” üksi murda – iga tegevuse juures on abi, kui kogenum kaaslane jagab nippe, kuidas töö tõhusamalt tehtud saaks.

Käesolevas artiklis käsitletakse kohalkäimist nõudva rühmaõppe tugevaid külgi, metalingvistilise arutelu¹ tähtsust keeleõppeprotsessis ja õpetaja rolli meie interaktiivsel e-ajastul. Samuti tuleb rõhutada, et järgnev arutluskäik keskendub eelkõige (noorte) täiskasvanute kognitiivsetele vajadustele ja võimetele, mis laste omadest keeleõppe seisukohalt oluliselt erinevad.

2. Traditsioonilisest õppevormist e-ajastul

Esmalt väärrib arutlemist küsimus, kas otsustada organiseeritud keeleõppe kasuks või täiendada end omal käel. Teadagi on keeleõppe puhul määrav roll kokkupuutel keele endaga ehk sellel, milline on õppija käsutuses olev sisend. Mõnede lähenemiste, nn loomulikku keeleomandamist propageerivate filosoofiate kohaselt on piisav, arusaadav ja autentne sisend ainus, mida õppija vajab (vt Richards ja Rodgers 2003: 17–22 ja ptk 15). Sisendi tähtsust ei saa kahtlemata alahinnata. Kui aga mitte süveneda sellesse, mida mõistetakse „piisava” ja „arusaadava” all, võib jääda mulje, et meie ajal on võimalik ka iseisvalt rohkem keeleõppeks sobilikku sisendit hankida – globaalne turg ja internet teevad kättesaadavaks filmid, telesarjad, ajalehed-ajakirjad, raamatud, blogid, eri teemade foorumid, suhtlusportaalid ja jututoad. See kõik võib keelte õppimist oluliselt toetada, ent kahe silma vahele ei tohi jätta, milline on nende tõepoolest autentsete materjalide kvaliteet. Mõneti meenutab olukord Jorge Luis Borgese jutustusest tuntud Paabeli

¹ Metalingvistilise arutelu all on silmas peetud grammatiliste struktuuride ja sõnavara analüüsi ning võrdlust teiste keeltega, mida grupi liikmed valdavad.

raamatukogu: sinna olid talletatud kõik võimalikud kombinatsioonid 26 sümbolist, aga mõtestatud osa sellest oli muu hulka nii laiali paisatud, et inimelust jäi selle üles otsimiseks ja süstematiseerimiseks väheks. Kognitiivsete protsesside uurimine on aga näidanud, et soov ümbritsevat süstematiseerida on inimesele omane (Doughty 2001: 219). Kui õppija peab sellise infohulgaga üksi toime tulema, on tal üliraske hinnata, kas kohatud kõnepruuk kasvõi igapäevaseks vestluseks sobib. Hoopis olulisem roll on registriteadlikkusel aga akadeemilises või professionaalses kontekstis, kus tõsiseltvõetav mulje on määrava tähtsusega.

Igasugune sisend ei pruugi niisiis keeleõppes edasi viia. Õppijale on abiks, kui keegi sisendit tema eest filtreerib. Oluline on siinkohal ka seik, millele juhib Võgotski (1926/1997) ning Kinardi ja Kozulini (2008) põhjal tähelepanu Alan Juffs (2010: 166): igapäevaelus on (keeleline) areng juhuslik, nii-öelda kõrvalsaadus, samas kui spetsiaalselt välja töötatud õppematerjalide eesmärk on arengut tõhusamaks ja kiiremaks muuta. Teisalt aga on saadaval väga lai valik erinevaid õppematerjale, mis on mõeldud täielikult või osaliselt iseseisvaks kasutamiseks. Kui õppekomplekti kuulub veel ka vastuste raamat, on ju tegemist igati struktureeritud ja läbimõeldud sisendiga, miks siis kulutada aega klassiruumis istudes? Või ehk panna end kirja e-kursustele, mis on moodne ja mugav võimalus uue keelega tutvust teha? Mõlemad ongi arvestatavad valikuvõimalused, ent järgnevalt peatun põhjustel, miks kohalkäimist nõudev õpe professionaalse õpetaja juhendamisel võib anda oluliselt paremaid tulemusi (ehk teisisõnu, miks õpetajat on tegelikult raskem asendada, kui esmapilgul tundub).

Miks internetiajastul keele õppimiseks klassi koguneda? Traditsioonilisele õppevormile on ette heidetud, et see nõuab õpetajalt ja õpilastelt rohkem ressursse, eriti aega (David ja Grosu 2013: 211) ning tekitab osalejates enam ärevust ja ebakindlust kui anonüümsust pakkuv e-õpe (vt Arnaiz 2012: 51). Samuti peetakse e-õpet paindlikumaks (Teral ja Rammo 2012: 185, Ioniță ja Păstae 2013: 468) ja isegi individuaalsemaks või isiklikumaks (Ioniță ja Păstae 2013: 468).

Peatun esiteks paindlikkuse ja vabaduse küsimusel. Irina David ja Lucia-Mihaela Grosu (2013: 211) peavad e-õppe peamiseks eeliseks seda, et niisugune õppevorm on kättesaadav ka neile, kes kohal käia ei saa, sest oma aega saab ise planeerida ja materjalid on alati kättesaadavad. Ka Maarika Terali ja Sirje Rammo (2012) sõnul pakuvad e-kursused palju vabadust, muu hulgas ka võimalust harjutusi korrata, nende järjekorda muuta ja tegeleda programmiga sellises järjekorras, nagu õppijale meeldib. Selline vabadus nõuab õppijalt aga suuremat

vastutust ja motivatsiooni. Eunice Askov ja tema kaasautorid (2003: 8) loetlevad eduka kaugõppe eeldustena motiveeritust, võimet iseseisvalt töötada, häid õpioskusi ja organiseerimisvõimet, rõhutades samas, et vaid osal täiskasvanud õppijatest on kõik need omadused olemas. Ka Terali ja Rammo (2012: 194–195) õpilased nentisid, et oma aja planeerimine ja enese motiveerimine olid e-kursuse kõige suuremad väljakutsed.

Edasi tuleb kaaluda ressursside jaotamise küsimust. Klassiõppest loobumist peetakse sageli võimaluseks aega ja raha kokku hoida. Davidi ja Grosu (2013: 211–212) sõnul pakub e-õpe sama kvaliteediga teenust rohkematele osalejatele. Ometi toovad nad välja, et nende uurimuses osalenud peavad põhiliseks valuküsimuseks suhtlemisvõimalusi (õpetajad polnud õpilaste hinnangul piisavalt kättesaadavad) ja soovivad vähendada õpilaste arvu õpetaja kohta. Samuti tuleb nentida, et praktikas ei pruugi õnnestuda aega säästa: **aega kulub nii õpetajal kui õppijatel eeldatust palju rohkem**. Lisaks võib klassiõpe pakkuda tänuväärt võimaluse keskenduda, mis on multimeediamaaailmas järjest kaduvam väärtus. Teral ja Rammo (2012: 193) leiavad, et „auditooriumis õppides püsib õppijate tähelepanu kauem kontsentreeritud ning juba klassiruumi kohaletulek kohustab õppijaid enne õppima ja ka koha peal kaasa töötama.” Nad võtavad oma kogemused kokku järgmiselt: „... on oluline, et nii õpetajad kui ka e-õppega tegelevad haridusasutused teadvustaksid e-õppe ja -suhtluse aja- ja töömahukust ega alahindaks eduka arvutipõhise kursuse läbiviimiseks vajalikke jõupingutusi” (Teral ja Rammo 2012: 198).

E-õpe nõuab niisiis suurt enesedistsipliini ja head ajahaldamis- oskust. Järgmiseks tuleb aga naasta käesoleva teema alguses mainitud väite juurde, et e-õpe on õpilastele turvalisem ja vähem ärevust tekitav õppevorm. Patricia Arnaiz (2012: 51–52) toob esile mitmeid uurimusi, mis viitavad tõigale, et näiline anonüümsus ühest küljest ja teisalt pikem mõtlemisaeg mõjuvad positiivselt keeleõppijate enesetundele. Tema enda katsed aga näitasid, et hirm vigu teha või naerualuseks sattuda ega üldised suhtlemisraskused ei sõltunud õppevormist, vaid õpiolukordadest (Arnaiz 2012: 54, 57). Nagu Peter MacIntyre ja Kimberly Noelsi (1996: 383) katsetest selgus, tekitasid õpilastes kõige rohkem pingeid otsest suhtlust nõudvad olukorrad, nt vestluse alustamine, suhtlemisvõimaluste otsimine, küsimuste esitamine jmt, samas hinnati neid ka kõige tõhusamateks keeleõppestrateegiateks. Seega paneb praktiseerimine õpilase ärevust tekitavasse olukorda, ent pakub talle samas kõige paremaid võimalusi oma keeleoskust arendada.

Viimane mõte lisab veel ühe teguri, mis räägib traditsioonilise rühmaõppe kasuks ja millest üksi õppides ilma jäädakse: teised õppijad. Alati ei pruugi neist abi olla, aga hästi toimivas rühmatunnis tekib teatav sünergia, mis viib õppijaid edasi ja aitab õpetajalgi pilgu värskena hoida. Ning mis väga oluline: klassis toimub reaalne, vahetu kommunikatsioon, mis on ju keele omandamise juures peamine. Sellest tundsid kõige rohkem puudust nii Terali ja Rammo (2012: 194–195) kui Davidi ja Grosu (2013: 212) õpilased. Minna Suni ja Lea Nieminen (2011: 227–228) juhivad tähelepanu sellele, et teistega suheldes tekib õppijal juurde palju taaskasutatavat keelematerjali, sest kõneledes peegeldatakse partnerilt kuuldot. Eriti hästi toimib see juhul, kui vestluspartneril on rohkem keelekogemust.

Tegelikult ei ole õppevorm iseenesest ei kvaliteedi garantii ega läbikukkumise kuulutaja. Nagu Mirela Ioniță ja Doina Asan (2013: 245) sedastavad, kasutatakse tänapäeval nii e- kui traditsioonilises õppes sarnaseid elemente. Behnaz Ganjooei ja Ali Rahimi (2008) leidsid, et õpilased kasutavad mõlemas õppevormis samu õpistrateegiaid ja peamine eristaja ei ole mitte õppevorm, vaid kogemus: parema keeleoskusega õppurid n-õ oskavad paremini õppida. Selles on aga määrav roll nende varasemal õpikogemusel. Järgmisena keskendutaksegi artiklis õpikogemuse olemusele ja sellele, milline koht võiks tõhusas keeletunnis olla keele üle arutlemisel ehk metalingvistilisel arutelul.

3. Suhtumine metalingvistilistesse teadmistesse

Jack Richards ja Theodore Rodgers (2003) toovad oma keeleõppefilosoofiate ja -meetodite ülevaates välja, et suhtumine grammatika eksplitsiitsesse õpetamisse (st reeglite selgesõnalisse käsitlemisse kas siis induktiivselt või deduktiivselt) ja tunnis teiste keelte kasutamisse on olnud üks määravamaid küsimusi võõrkeelte didaktika ajaloos. Robert DeKeyseri (1994: 92) sõnul keskendusid XX sajandi viimase veerandi uurimused paljuski sellele, kuidas tõestada eksplitsiitse võõrkeeleõpetamise ja -õppimise edutust (ta väidab lausa, et selles pole enam vaja kedagi veenda), samas kui pole isegi püütud kinnitada implitsiitse grammatikaõpetuse sobivust emakeelerääkijatega võrreldava võõrkeeleoskuse saavutamiseks.

Miks eksplitsiitne grammatikaga tegelemine ja sõnade tähenduste õppimine üldse põlu alla sattus? Üks peamisi argumente oli võõrkeele omandamise võrdlemine emakeele omandamisega. Tõesti, esimeste elu-

aastate jooksul, kui emakeel põhiosas selgeks saab, ei räägita lastele grammatikast, neile ei korraldata kontrolltöid ja neid kiidetakse palju rohkem kui täiskasvanuid, selle asemel et vigu rõhutada. Üldse saadab emakeele omandamist ulatuslik sotsiaalne toetus. Ka füsioloogia toetab lapseas keele omandamist: aju on loodud noorena vastu võtma tohututes kogustes informatsiooni ja tekitama miljoneid uusi sünapse neuronite vahel, hiljem aga kaob märkimisväärne osa sellest plastilisusest (MacWhinney 2001: 86). Selle olukorra taasloomine on äärmiselt keeruline, virtuaalses või iseseisvas vormis muutub aga üsna võimatuks. Liiasi võtab emakeele omandamine aega aastaid ega jõua päriselt lõpule kunagi; võõrkeeleõppijal eeldatavasti tervet elu aega ei ole.

Järgmiseks tuleks kaaluda seika, millele juhib tähelepanu Jan Hulstijn. Kuigi noorte keeleline areng on vanuses 6–16 aastat (ehk lääne kontekstis kooli ajal) „plahvatuslikult kiire” ja väidetavalt toimub muu õppimise kõrvalsaadusena, nõuavad erinevate õppeainete õpiülesanded tegelikult süstemaatilist, korduvat ja põhjalikku terminitega tegelemist (Hulstijn 2001: 272). Tõesti, sõnu tuleb koolis korrektselt kasutada, defineerida, ümber sõnastada, nende üle arutleda jne, liiasi on kogu põhikooli ja gümnaasiumi jooksul õppekavas emakeele tunnid. On ju keel korraga nii õpiesmärk kui vahend ülejäänud kognitiivseks arenguks (Sun ja Nieminen 2011: 229). Liiasi ei tasu segi ajada lapse omandatud keele aluseid ja kirjaoskust laiemalt. John Schumann rõhutab, et viimane omandatakse enamasti koolis eksplitsiitse õppe kaudu: „... lugemise ja kirjutamise puhul on tegu millegagi, mida aju suudab teha, aga mitte spontaanselt, loomulikult ega ilma pedagoogilise sekkumiseta. Lisaks on tõendatud, et kirjas kasutatud keel erineb oluliselt suulisest kõnest.” (Schumann 2010: 257)

Võõrkeeli õppides ei ole mõeldav kogu eespool kirjeldatud protsessi uuesti läbida. See seletab suuresti ka tõika, et emakeelt vallatakse hoopis teises ulatuses kui hiljem õpitud keeli – sarnast registritunnetust, sõnavara mahtu ja süntaksi automatiseerumist mitme keele puhul enamasti ei saavutata. Teisalt pole emakeele omandamise protsessi kordamine ka otstarbekas: lapsel on samaaegselt käsil nii maailma sildistamise protsess kui keele omandamine, täiskasvanul on need juba selja taga ja tema kognitiivne pagas on sootuks teistsugune – tal on juba loodud tohutu hulk seoseid reaalse maailma ja keele vahel. Neid tuleb hoopis muuta ja tugevdada, mitte tekitada. Seejuures tuleb arvestada, et selliste seoste muutmine on keerulisem kui loomine. Richard Schmidt märgib, et kõikjal, kus keeles tuleb seada sisse uued harjumused ja murda välja automatiseerunud rutiinist, peab õppija ületama tugevaid takistus-

mehhanisme. Seetõttu on täiesti uusi keelelisi aspekte lihtsam omandada kui neid, mis on harjumuspärastega sarnased (Schmidt 2001:29–30). Näiteks võib tuua artiklikasutuse, mis pole kõigile keeltele omane: kui eestlane õpib inglise keelt ja see on talle esimene võõrkeel, on artiklite olemuse mõistmine alguses keeruline, sest meie keeles need puuduvad. Lõpptulemusena võib meil aga olla lihtsam inglise keele artiklisüsteemi korrektselt omandada kui hispaanlasel, kes peab endale selgeks tegema, mis osas artiklikasutus õpitavas keeles ja tema emakeeles erineb.

4. Täpsus ja tähelepanu

Nagu varem mainitud, on grammatika õppimise ja õpetamise teema tekitanud palju vaidlusi. Jan Hulstijn (2001: 282) viitab kahele viimastel kümnenditel võõrkeelepedagoogikas valdavale suundumusele: rõhutakse eelkõige edasimineku kiirusele, muretsemata suuremat selle pärast, kas kõik oli õppijatele arusaadav, ning teiseks toetutakse sõnade tähenduse osas põhiliselt konteksti põhjal järeldamisele. Peter Skehan (2000:125) aga täheldab, et liigne kommunikatiivsusele keskendumine võib endaga kaasa tuua muude suhtlusstrateegiade domineerimise ja elliptilise keelekasutuse, samas kui keele struktuur jääb tähelepanuta. Mitmed autorid, nt Chacón Beltrán (2000), DeKeyser (1994), Hulstijn (2001), Lightbown ja Spada (2000), Sawyer ja Ranta (2001), Schmidt (2001), Skehan (2000) ning Skehan ja Foster (2001) nendivad, et kommunikatiivsete lähenemiste kitsaskoht on keeleline täpsus.

Täpsusest rääkides ei tohi unustada, et suhtlemine ei piirdu ainult suulise seltskondliku vestlusega. See hõlmab väga erinevaid olukordi, millel on väga erinevad nõudmised, ja toimub nii suulises kui kirjalikus vormis. Üks aspekt, mis järgnevalt pikemat käsitlust leiab, on grammatilise ja leksikaalse täpsuse osakaal võõrkeele õppimises. Siinkohal tuleb kaaluda ka argumenti, kas „emakeelerääkijaga sarnane keelekasutus” ja „korrektsus” pole mitte oma aja ära elanud mõisted. Praegusel isikuvabadusi ülistaval ajastul võib eriti just ajakirjanduses ja sotsiaalmeedias kohata arvamusi, et peamine on sõnumi kohalejõudmine ja keeleakadeemiad on iganenud institutsioonid, sest muutumine on keele loomulik areng ja nii nagu keelt kasutatakse, ongi õige. Loomulikult on selles mõttekäigus tõde sees, sest nagu märgib nt Peter Elbow, ei ole kirjakeel kellegi emakeel. Keskaegsetest nn vulgaarkeeltest on nüüdseks saanud rahvuskeeled, aga ladina keel kui ülim norm ja eesmärk on välja surnud (Elbow 2002). Ka Jaan Kaplinski on

sel teemal sõna võtnud, viimati 09.01.2014 „Sirbis” (Kaplinski 2014), ent me ei räägi päris samast – tema kirjutab tähenärimisest ja sellest, kuidas inimesed kardavad oma emakeelt „valesti” kasutada, käesolev artikkel aga peab silmas õppijaid, kellel on vaja selgeks saada võõra keele seaduspärasused ja teada, mida teised kasutajad mingi sõna või väljendiga silmas peavad. Tuleb ka arvestada, et gümnaasiumis ja ülikoolis õpitavaid keeli vajatakse sageli akadeemilises või professionaalses kontekstis, seal aga on täpsus ja korrektsus põhjaneva tähtsusega meie kuvandi kujundamisel. Kui kasutame sõnu nende täpset tähendust teadmata või moodustame raskestimõistetavaid lauseid, vähendab see meie tõsiseltvõetavust (ja arusaadavust) vestluskaaslaste või lugejate silmis. Nagu ütleb Diane Belcher (2012: 132), on akadeemilise võõrkeeleõppe eesmärk siiski aidata õppijatel luua selliseid tekste, mida emakeelerääkijatel oleks hea lugeda. Seda mõtet võib laiendada ka kõnelemisele ja esinemisele.

Nagu öeldud, peetakse mõningate lähenemiste juures täpsusele rõhutamist anakronistlikuks ja õppijavaenulikuks. Kui see on aga osa kognitiivsest, õpilasekesksest programmist, on keelesiseste ja keeltevaheliste vormiliste ja semantiliste seoste analüüsil kaasaegses keeletunnis igati sobiv koht (Lightbown ja Spada 2000: 213). Praegusel ajal [mida Richards ja Rodgers (2003) nimetavad „meetoditejärgseks ajastuks”] otsitaksegi tasakaalu keele peamise, suhtlusfunktsiooni tähtsustamise ja keelelise täpsuse piisava rõhutamise vahel (Chacón Beltrán 2000: 21–22).

Täpsusele keskendumise jätkuna tuleb peatuda ühel olulisemal teguril keele omandamises, nimelt **tähelepanul**. Nagu Richard Schmidt märgib, on tähelepanu jaotamine pöördelise tähtsusega faktor, mille puhul saavad kokku õppijapoolsed ja õppijavälised mõjud – õppija poolt näiteks keeleline võimekus, motivatsioon, olemasolevad teadmised ja infotöötlemisvõime, väljastpoolt aga sisendteabe jaotumine ja keerukus, diskursuse ja suhtlussituatsiooni pakutud kontekst, pedagoogiline lähenemisviis ja õpiülesannete parameetrid (Schmidt 2001: 11). Teisisõnu sõltub tähelepanu nii õppijast endast kui õpitingimustest. Kuna klassikalise käsitluse järgi on tähelepanuvõime piiratud, tuleb hoolega kaaluda, millele seda suunata (Schmidt 2001: 12–13). Peter Mühlhäusler (2010: 422) nimetab seda olukorda lausa olelusvõitluseks. On küll uurimusi, mis nimetatud tõekspidamise kahtluse alla seavad (vt Robinson 2001: 306–307 ja Doughty 2001), ent tavainimese seisukohast on piiratud tähelepanuvõime igapäevane tõsiasi. Me ei suuda mitmele tegevusele korraga täit tähelepanu pöörata. Äärmisel juhul on

võimalik mitut asja teha vaheldumisi (n-ö „rööprähklemine” ehk ingl *multitasking*), ent neuroteadlased kinnitavad, et sellisel juhul kannatavad soorituse kvaliteet ja kiirus märgatavalt (Wallis 2006).

Õppijal endal on raske teada, milline osa ümbritsevast infohulgast tähelepanu nõuaks. Koolitatud õpetaja aitab seda vastutusrikast protsessi suunata. Kuna põhiliseks tähelepanu tõmbajaks on teksti tähendus ja vormilistel küsimustel on sellega raske konkureerida (VanPatten 1990 ja 1996, viidatud Skehan 2000: 24, 46–49, 63 ja Schmidt 2001: 12–13 järgi), on asjatundlik suunamine eriti tähtis. Õpetajal tuleb õppe-materjalide abiga muu hulgas tagada, et õpilaste erinevad osaoskused areneksid tasakaalustatult. Skehan toob välja, et kui õppija kommunikatiivsed oskused (soravus, sõnavara) on eelisesisus, võib see pikemas perspektiivis takistada võõrkeelee arengut tervikuna, sest mugavam on toetuda suhtlusstrateegiatele ja jätta reeglistik tähelepanuta (Skehan 2000: 23–24, 135).

Nagu üldiselt teada, jagunevad inimese teadmised ja oskused deklaratiivseteks („tean, et...”) ja protseduurilisteks („tean, kuidas...”). Skehan (2000: 27) kasutab keele puhul neist rääkides termineid **näitepõhine** ja **analüütiline** keelesüsteem, rõhutades, et keele kasutamine üksi ei vii analüütilise keelesüsteemi väljakujunemiseni. Liiasi on võimalik tuletada reegleid, aga ilma kogemusega ei või me teada, kas neid rakendades saame niisuguse tulemuse, mis ka emakeelerääkijate keelekasutuses olemas on. Marta Baralo katsetest nähtus, et õppijad tunnetasid väga hästi hispaania keele morfoloogilise tuletamise reegleid, aga ei teadnud, kas saadud sõna on reaalselt olemas või mitte (nt nimisõnadest omadussõnu saab tuletada mitmete sufiksrite abil, aga kõik kombinatsioonid ei ole võimalikud) (Baralo 2001: 28–34). Kanadas tehtud katsetest selgus, et õpilased suudavad kommunikatiivse õppe abil omandada selliseid võõrkeelee konstruktsioone, mida nende emakeeles ei ole, aga ei tea, millised emakeele konstruktsioonid pole võõrkeeles võimalikud (Lightbown ja Spada 2000). Siinkohal peab muidugi märkima, et Kanada keelekümbelprogrammi meetodika on olemuselt märksa radikaalsem kui Eestis enamasti, välistades reeglina grammatiliste seletuste pakkumise ja emakeele appivõtmise.

5. Õiged ja ekslikud järeldused

Eelpoolöeldu puudutab eelkõige süntaksi omandamist, ent ka sõnavara omandamisel kehtib sarnane põhimõte: Nick Ellis (1994b, viidatud Schmidt 2001: 24 järgi) järeldab erinevate uurimuste põhjal, et sõnade tähenduse õppimiseks on vaja nii tähelepanu kui eksplitsiitset teadvustamist. Kui keeleline info põhineb suures osas oletustel, võib see pärssida nii sõnavara arengut kui ka formaalse süsteemi täiustumist. Nagu nägime, saab tähendus vormist rohkem tähelepanu, reeglipärasused võivad jääda märkamata. Teisalt võib oletamine viia eksiteele ka sellesama tähenduse osas. Miks aga väita, et leksikaalne info kipub põhinema oletustel?

On selge, et ükski õppija ega õpetaja ei suuda kõiki keele soravaks kasutamiseks vajalikke sõnu ükshaaval läbi võtta (Nation 1998: 9). Sarnasuse põhjal tähenduse või funktsiooni ülekandmine (transferents)² on inimkeelele omane, sellel põhinebki keeleõppevõime, vastasel juhul peaksime uue keele puhul tõesti laste kombel nullist alustama. Michael Swan pakub selle illustreerimiseks toreda näite:

Kujutage ette, et peaksite hispaania keelt kasutades iga uue maja puhul küsima, kas seda nimetatakse *casa*, kas seda sõna kasutavad nii naised kui mehed, kas keskküttega majade kohta on omaette sõna, kas majadest rääkimine on leinavate inimeste hulgas tabuteema ja nii edasi, selle asemel et eeldada võõrkeelselt sõnalt enam-vähem sama tähendust kui ingliskeelsel sõnal *house* [maja] ja käituda sellele vastavalt. (Swan 1997, artikli autori tõlge)

Transferents on üldiselt väga edasiviiv strateegia. Keeles korduvate mustrite tajumine võimaldab genereerida ka selliseid sõnu ja lauseid, millega täpselt samas vormis ei ole varem kokku puutunud (Nation 1998: 12). Swan (1997) on lausa sõnastanud **samasuse hüpoteesi**: kui pole põhjust toimida teisiti, eelda, et kõik on sama moodi kui su emakeeles. Seda võib laiendada ka teistele keeltele, mida õppija valdab. Iga keeleõppija on aga ilmselt kogunud, et alati transferents ei toimi. Nagu Rafael Berthele (2011: 195) nendib, jääb aimamise ja induktiivse

2 Termin „transferents” on siinkohal kasutuses sarnaselt Herdinalle ja Jessnerile (2000: 29) ja tähistab üldist, ennustatavat fenomeni, kus (sarnased) struktuurid [või elemendid] kantakse ühest keelest üle teise. Kui kõnealused struktuurid on „isomorfsed”, on tegu „positiivse” transferentsiga. Kui aga K1 ja K2 struktuurid erinevad, tekitab ülekandmine õppijakeelde moonutusi sihtkeele suhtes ja on „negatiivne”.

tuletamise puhul alati teatav kõhkclus, kas järeldused on olnud õiged. Kui aga püüda mõne pooltuttava või lausa võõra sõna tähendust varasema kogemuse põhjal ära arvata, võib kiiva kiskuda kogu tekstist arusaamine.

Sellises seisus on tähtis juhtida õppija tähelepanu sellele, mis toimib harjumuspärasest teisiti: võrrelda omavahel erinevaid keeli ja tõsta teatud külgi esile, näiteks näidata, millised tuttavad on petlikud (näiteks eestikeelne sõna „sünoptik”, mida eestlased varmalt inglise keelde üle kannavad, kuigi sõna *synoptician* pole paraku olemas). Tehakse ju keeleuurimises olulist vahet märkamise (ingl *detection*) kui teadvustamata protsessi ja tähelepanemise (ingl *noticing*) vahel (Schmidt 2001: 17–19). On oluline, et õppija tegutseks õppides oma tähelepanu suunamisel teadlikult: Jan Hulstijni (2001: 270) sõnul on uurijad ühel nõul, et uue leksikaalse info üksikasjalikum töötlemine (nt tegelemine sõna häälduse, õigekirja, grammatilise kategooria, tähenduse ja semantiliste seostega) aitab sellel paremini meelde jääda. Õppija tähelepanu juhtimine sobivas suunas võib ühtlasi kergendada töömälule langevat koormust, kuna need on omavahel otseses sõltuvuses. Selliselt võib vabaneda lisaressursse ja õppida saab n-õ rohkem (Sawyer ja Ranta 2001: 342, 345). Samuti on tähelepanu suunamine vajalik oma tegevuse kontrollimiseks, mis on eriti oluline õppimise algaasis, sest automaatne keeleinfo töötlemine on omane vilunud keelekasutajale ja selleni jõutakse järk-järgult (Schmidt 2001: 16).

6. Teised keeled võõrkeeles klassis

Keeleõppematerjale välja töötades võetakse tähelepanu juhtimist kahtlemata arvesse, ent õpilaste konkreetseid vajadusi ja probleeme võib olla raske ette näha. Sylviane Granger ja tema kaasautorid (2007: 323) kirjutavad, et mõned vahekeele vead on omased kõigile õppijatele olenemata nende emakeelest, samas kui teised sõltuvad õppijate varasemast keelekogemusest. Esimest veatüüpi käsitlevad kõik õpikud, ent näiteks eestlaste tüüpüigu inglise, hispaania või teiste keelte õppimisel saavad välja tuua ainult spetsiaalselt neile välja töötatud materjalid. Kui jätkata artikli 5. alaosas toodud hispaania keele näitega, on otstarbekas paljusid aspekte eestlasele hoopis teistmoodi tutvustada kui inglasele või itaallasele. Näiteks hüpoteetilised tingimuslaused kasutavad eesti keeles nii tingimuse kui tagajärje jaoks konditsionaali, ent hispaania ja itaalia keeles on tingimus konjunktiivis (mis eesti keeles üldse puudub),

tagajärg aga konditsionaalis. Selle reegli iseseisvalt tuletamine nõuab väga head keelevaistu ja hulgaliselt sobivaid näiteid, aga isegi sellisel juhul on konjunktiiv kasutamine meile keeruline.

Alan Juffs nendib, et sedalaadi kompleksset grammatilist teavet õppijatele pigem ei pakuta. Ta vastandab selles osas Krasheni (1981) ja Vögotski (1926/1997) seisukohti: esimene väitis, et sedasorti info ei sobi keele omandamisel sisendiks ja pole spontaanse vestluse käigus rakendatav; teine aga oli seisukohal, et just keerulised grammatilised reeglid nõuavad eksplitsiitset käsitlemist ja seda algusest peale, sest katse-eksituse meetodil on nendeni väga raske jõuda (Juffs 2010: 168). Lisaks on reeglite tuletamise osas suur roll ka individuaalsel võimekusel – nagu Mark Sawyer ja Leila Ranta on välja toonud, on keeleliselt võimekamad õppurid suutelised iseseisvalt keelt abstraherima, sellest reegleid sünteesima, aga vähem võimekatel käib see üle jõu (Sawyer ja Ranta, 2001). Keelespetsiifilised õppematerjalid või selgitused ei pea sugugi olema õpilaste emakeeles, vaid need peaksid lähtuma konkreetse emakeelega õppijate põhilistest probleemidest mingi keele omandamisel. Eestis on selleks head tingimused, sest õppijate emakeel on enamasti sama. Selliseid tüüpviigu saab kõige paremini tundma õppida vahekeele korpuste analüüsi kaudu. Ka keelte kontrastiivanalüüs võimaldab sellistest valupunktidest aimu saada, ent nagu Richards ja Rodgers nendivad, on sel puhul tegemist ennustamisega (2003: 59). Sylviane Granger ja tema kaasautorid juhivad tähelepanu olulistele erinevustele eeldatavate ja tegelike, korpusanalüüsil tuvastatud tüüpviigade vahel (Granger jt 2007). Tänapäevaste tehniliste võimaluste juures pakuvad õppijakorpused lingvistidele ammendamatu hulga uurimisvõimalusi, mille tulemusena saavad keeleteadlased ja pedagoogid väärtuslikku infot õppematerjalide täiustamiseks ja kasutus põhiste sõnaraamatute koostamiseks.

Tähelepanu suunamist käsitlevad teadusartiklid keskenduvad tavaliselt puudujääkidele vormilise süsteemi väljakujunemises. Järgnevalt aga tuuakse esile, miks semantika pool kannatab liigselt implitsiitse lähenemise juures vägagi sarnaselt grammatikaga. Põhjus peitub selles, et inimkeel väljendab mingi kogukonna viisi maailma kontseptualiseerida, selleks aga on palju erinevaid võimalusi. Eelmises, 5. alapeatükis toodud arutlus transferentsi teemal näitas, et üldjoontes võib eeldada kattuvusi, sest inimesi ümbritsevas maailmas on paljut, mis neid kõiki ühendab. Kui aga võtta vaatluse alla konkreetsete mõistete keeleline väljendus, on perspektiivid erinevad. Füüsilise maailmaga suhestumist ja meeltega tajutatavat võib keeles väga erinevalt edasi anda:

„Meil kontseptualiseerijatena on terve rida võimalusi olukorra vaatlamiseks, sellest mõtlemiseks ja selle edasi andmiseks” (Schönefeld 2006: 299). Kognitiivlingvistika üritab isegi tõestada, et keel mõjutab omakorda seda, kuidas maailma meeltega tajutakse (selleteemaliste katsetega tegeleb nt Daniel Casasanto Chicago Ülikooli juures, vt www.casasanto.com). Samuti on selge, et mõistete piirid ei ole konkreetsed ja joonlauaga tõmmatud, vaid üsna hägused (vt Aitchison 2012: 53–112). Gaëtanelle Gilquin juhib tähelepanu sellele, et sama kehtib grammatikaski – keelekasutajal on ettekujutus, milline on prototüüpne nimi-, omadus- või mäarsõna, aga kõik sõnad (või süntaksis laused) ei pruugi sellele ettekujutusele väga vastata (Gilquin 2006). Erinevates keeltes võivad tähendusväljad kattuda täielikult, osaliselt või üldse mitte (Chamizo Domínguez 2008: 1114–1117); sama nähtus laieneb ka funktsioonidele.

Kontseptualiseerimine on niisiis keeleomane ja emakeeles vallatakse seda peensusteni. Igapäevane keelekasutus tugineb suures osas harjunud fraasidele ja väljenditele ning elukogemuse kasvades toetub järjest rohkem suhtlusstrateegiatele ja eeldamisele. See aitab info töötlemisele kuluvat energiat kokku hoida ja vältida tähelepanu hajumisest tekkivaid kadusid (Skehan 2000: 3). Sõnadel on harjumuspärased kaaslasted ehk kollokatsioonid, lisaks kasutatakse idiomaatilisi väljendeid. Just see kõik on võõrkeeleõppijale suurimaks probleemiks. Ta ei tea, „kuidas asjad käivad” (Skehan 2000: 37–39, ka Schönefeld 2006), ja selleks on vaja abistajat, kes ütleks, kas nii „saab” või „ei saa”. Muidugi võib vaielda, et õppija kasutab keelt loovalt (Canagarajah 2011: 22–23), aga teised võtavad „leiutamist” võõrapärasusena ja enamasti ei ole ka tegemist teadliku valikuga (Hampe ja Schönefeld 2006). Eriti probleemseteks nähtusteks on võõrkeele õppijate jaoks polüseemia ja homonüümia, sest nende puhul on kattuvused väga erinevad ja viivad eksiteele. Jälle kord on õpetaja see, kes õppija kõige tõhusamalt õigele rajale tagasi suunata saab.

Nagu varem mainitud, ei jõua keeletunnis kõigi nende erinevustega loomulikult ükshaaval tegeleda, nagu ei ole tegelikult võimalik sõnu „ära õppida”. Pole ju sõnavara omandamine ainult kvantitatiivne, vaid ka kvalitatiivne protsess. Kasutamise käigus ja kogemusi saades korraldatakse mentaalset leksikoni pidevalt ümber (Morante Vallejo 2005: 36 ja de Bot 2010: 343–344). Tähtis on pigem, et küsimuste tekkides oleks, kellele neid esitada või kust vastust otsida. Paul Nation kirjutab, et tähtis on osata sõnaraamatuid kasutada ja kontekstis sõna tähendust analüüsida: „Uut sõna kohates peaksid õppijad reflekteerima, kuidas see

sarnaneb juba tuntud sõnadega. See refleksioon ei peaks piirduma teise keelega, vaid hõlmama ka võrdlust emakeelega” (Nation 1998: 12–13). Lisaksin siia ka kõik teised keeled, mida klassis on võimalik võrdluseks kasutada. Patsy Lightbown ja Nina Spada nendivad, et kui õpilased pole harjunud keelest rääkima ja seda analüüsima, on neil ka raskem märgata erinevusi enda ja õpetaja (või emakeelerääkijate) keelekasutuse vahel. Samas artiklis tuuakse välja mitmeid uurimusi, mis näitavad eksplitsiitse metalingvistilise arutelu kaudu saavutatud paremaid tulemusi, võrreldes ainult suhtlusele keskendumisega. Mõned tsiteeritud uurimustest keskendusid ainult võõrkeele reeglipärasustele, mõned võrdlesid seda õppijate emakeelega, ent tulemused olid samad (Lightbown ja Spada 2000: 212). Sarnaseid TAP-meetodi³ uurimusi tsiteerib ka Renée Jourdenais (2001: 371–372), tuues näiteks eessõnade kasutamise (Alanen 1995) ja hispaania keele subjunktiivi õppimise (Rosa ja O’Neill 1999) – mõlemal juhul näitasid paremaid tulemusi need õpilased, kes oskasid reegleid sõnastada ja neist juhinduda. Ka Paribakht ja Wesche (1997) järeldasid oma katsete põhjal, et eksplitsiitne sõnavaraga tegelemine on implitsiitset lugemisest tõhusam ja eriti soovitatav juhul, kui õppijate ajavarud on piiratud. Robert DeKeyser aga järeldab, et koos annavad eksplitsiitne ja implitsiitne õppimine paremaid tulemusi kui kumbki eraldi, nähtavasti just seetõttu, et eksplitsiitsete seletustega harjunud õppijad on teadlikumad (DeKeyser 1994: 91).

Kuna Eestis on klassikaaslaste emakeel enamasti sama, võivad võrdlused selle ja õpitava keele vahel (või ka mõne teise keelega, mida kõik on õppinud) anda väga väärtuslikku infot. Samuti on neil palju samu (petlikult) tuttavaid sõnu ja konstruktsioone, mistõttu on otstarbekas neid õppematerjalide koostamisel silmas pidada ja eksplitsiitselt käsitleda. Õpetaja ülesanne on siin olla võrdluse algatajaks ja refleksiooni-harjumuse tekitajaks. Klassikontekstis rakendab see Vögotski **lähima arengu tsooni** kontseptsiooni (1978: 84–91): kogenud juhendaja käe all saavutab õppija kõrgema arengutaseme kui omaette tegutsedes. Peter Robinson on välja pakkunud kognitiivse keerukuse hüpoteesi: järjest nõudlikumad õpiülesanded tõukavad kognitiivseid mehhanisme üha rohkem vahekeelt analüüsima, muutma ja ümber korraldama ning parandavad seeläbi sooritust (Robinson 2001: 301–302). Metalingvistiliseks aruteluks ehk semantika ja grammatika analüüsimiseks ning võrdlemiseks tuleb õppijatel rakendada teadmisi kõigi keelte kohta,

3 TAP – ingl *think-aloud protocol*, milles osalejale palutakse kõik katse käigus tekkinud mõtted valjusti välja öelda.

mida nad oskavad, ja kaaluda kultuurilist konteksti; selliselt on töös lisaks leksikaalsele mälule ka erinevad semantilised süsteemid, mis kahtlemata kujutab endast keerukat analüüsi ja peaks sellisena toimima igati edasiviivalt. Sellise infotöötlemise võime eristab ka kogenud keel(t)ekasutajaid algajatest (Bialystok 1994a, viidatud Schmidt 2001: 16 järgi).

7. Kokkuvõte

Veel hiljaaegu oli vahetul suhtlemisel põhinev keeleeõpe pea ainus võimalus võõrkeelt omandada. Praegu on selleks igasuguseid lahendusi, ent traditsiooniline klassiõpe on endiselt igati konkurentsivõimeline ja põhjendatud õppevorm. Suhtlemine ja keele vahetu kasutamine võib õppijaid küll ärevasse olukorda panna, ent jääb siiski kõige edasiviivamaks praktiseerimisviisiks. Nagu teisedki organiseeritud õppe vormid, pakub klassiõpe struktureeritud sisendit ja selle eesmärk on arendada õppijat läbimõeldult ja tasakaalustatult.

Üks suuremaid väärtusi, mis traditsioonilisel klassiõppel õppurile pakkuda, on kogenud juhendaja. Tema ülesandeks on kohandada metoodilised materjalid grupi vajaduste ja soovidega, innustada ning eelkõige suunata õppijaid kõrgemate saavutuste poole. Ühelt poolt saab ta seda teha kohese tagasiside pakkumisega, teisalt aga rakendab enda ja teiste varasema kogemuse tõhusa arengu teenistusse. Selleks pakuvad asendamatu võimalusi eneserefleksioon ja keele üle arutlemine, sest mõlemad aktiveerivad olemasolevaid grammatilisi, pragmaatilisi, leksikaalseid ja sotsioloogilisi teadmisi ning aitavad kompenseerida täiskasvanu aju väiksemat plastilisust võrreldes ajaga, kui nad omandasid oma esimest keelt.

Metalingvistiline arutelu annab väärt teavet selle kohta, milliseid grammatilisi ja leksikaalseid elemente on võimalik õpitavasse keelde üle kanda ja milliseid mitte. Õpetajapoolsed diskussiooni algatavad ja suunavad küsimused toovad endaga mõtteid, milleni iseseisvalt õppides ei oleks jõutud, ja seeläbi tõstavad õppija nn lähima arengu tsooni, isiklikest võimetest kõrgemale. Lisaks annab klassiõpe järjest defitsiitsemaks muutuva võimaluse ainult õppimisele keskenduda, mis tähendab, et aega kasutatakse eesmärgipäraselt ja kokkuvõttes võib-olla isegi vähem kui e-õppes või üksi tegutsedes.

Tänuavaldus

Täna konverentsil „Emakeel ja teised keeled” minu ettekannet kuulanud publikut edasiviivate märkuste eest, nagu ka oma juhendajaid nende jätkuva toe ja tagasiside eest.

Aadress:

Mari Kruse
Hispaania keele ja kirjanduse osakond
Tartu Ülikool
Ülikooli 17–401
51014 Tartu, Eesti
E-mail: mari.kruse@ut.ee

Kirjandus

- Aitchison, Jean (2012) *Words in the mind*. 4th ed. Oxford and Chichester: Wiley-Blackwell.
- Arnaiz, Patricia (2012) „Is the foreign language class really a more threatening place than the virtual environment?” *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 7, 51–60.
- Askov, Eunice N., Jerome Johnston, Leslie I. Petty ja Shannon J. Young (2003) *Expanding access to adult literacy with online distance education*. Cambridge, MA: National Center for the Study of Adult Language and Learning. Kättesaadav aadressil <http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/op_askov.pdf>. Vaadatud 18.08.2014.
- Baralo, Marta (2001) „El lexicón no nativo y las reglas de la gramática”. Teoses Susana Pastor Cesteros ja Ventura Salazar García, toim. *Estudios de lingüística: tendencias y líneas de investigación de adquisición de segundas lenguas, Anexo 1*, 5–40. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Belcher, Diane (2012) „Considering what we know and need to know about second language writing”. *Applied Linguistics Review* 3, 1, 131–150.
- Berthele, Raphael (2011) „On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks”. *Applied Linguistics Review* 2, 191–219.
- Canagarajah, Suresh (2011) „Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy”. *Applied Linguistics Review* 2, 1–27.
- Chacón Beltrán, Manuel Rubén (2000) *La enseñanza del vocabulario en inglés como L2: el efecto del énfasis en la forma lingüística de cognados falsos*. Doktoriväitekiri. Sevilla: Universidad de Sevilla, Facultad de Filología. Kättesaadav aadressil <http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/347/TD_4-134.pdf>. Vaadatud 22.04.2014.
- Chamizo Domínguez, Pedro José (2009) „Los falsos amigos desde la perspectiva de la teoría de conjuntos”. Teoses Carmen María Bretones Callejas, José Francisco Fernández Sánchez, José Ramón Ibáñez Ibáñez, María Elena García Sánchez, María Enriqueta Cortés de los Ríos, María Sagrario Salaberri Ramiro, María Soledad Cruz

- Martínez, Nobel Perdú Honeyman ja Blasina Cantizano Márquez, toim. *Applied linguistics now. Understanding language and mind = La lingüística aplicada actual: comprendiendo el lenguaje y la mente*, 1111–1126. Almería. Elektrooniline teavik. Kättesaadav aadressil <<http://viancep2012.files.wordpress.com/2012/10/actasalmeria.pdf>>. Vaadatud 22.04.2014.
- David, Irina ja Lucia-Mihaela Grosu (2013) „The challenges of elearning for trainers involved in teaching foreign languages to distance learners”. Teoses *Conference proceedings of "eLearning and Software for Education" (eLSE)*, 03 / 2013, 209–214. Kättesaadav aadressil <<http://www.ceeol.com/aspx/issuedetails.aspx?issueid=4da392af-7134-4b57-af65-23e957af3f59&articleId=ca278f7f-d441-44d6-bf12-bb04f4a0e127>>. Vaadatud 31.07.2014.
- de Bot, Kees (2010) „Cognitive processing in bilinguals: from static to dynamic models”. Teoses Robert B. Kaplan, toim. *The Oxford handbook of applied linguistics*, 335–348. New York, Oxford: Oxford University Press.
- DeKeyser, Robert M. (1994) „How implicit can adult second language learning be?” *AILA Review* 11, 83–96. Kättesaadav aadressil <<http://www.aila.info/download/publications/review/AILA11.pdf#page=83>>. Vaadatud 22.04.2014.
- Doughty, Catherine (2001) „Cognitive underpinnings of focus on form”. Teoses Peter Robinson, toim. *Cognition and second language instruction*, 206–257. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elbow, Peter (2002) „Vernacular literacies in the writing classroom: probing the culture of literacy”. Teoses Christopher Schroeder, Helen Fox ja Patricia Bizzell, toim. *ALT DIS: alternative discourses and the academy*, 126–138. Portsmouth, NH: Boynton/Cook. Täiendatuna kättesaadav aadressil <http://scholarworks.umass.edu/context/peter_elbow/article/1000/type/native/viewcontent/>. Vaadatud 22.04.2014.
- Ganjooei, Behnaz Ashraf ja Ali Rahimi (2008) „Language learning strategy use for EFL E-learners and traditional learners: A comparative study”. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 5, 12. Kättesaadav aadressil <http://www.itdl.org/Journal/Dec_08/article01.htm>. Vaadatud 31.07.2014.
- Gilquin, Gaëtanelle (2006) „The place of prototypicality in corpus linguistics: causation in the hot seat”. Teoses Stefan Thomas Gries ja Anatol Stefanowitsch, toim. *Corpora in cognitive linguistics. Corpus-based approaches to syntax and lexis*, 159–191. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Granger, Sylviane, Gaëtanelle Gilquin ja Magali Paquot (2007) „Learner corpora: the missing link in EAP pedagogy”. *Journal of English for Academic Purposes*, 319–335.
- Hampe, Beate ja Doris Schönefeld (2006) „Syntactic leaps or lexical variation? – More on 'Creative Syntax'”. Teoses Stefan Thomas Gries ja Anatol Stefanowitsch, toim. *Corpora in cognitive linguistics. Corpus-based approaches to syntax and lexis*, 127–157. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Hulstijn, Jan H. (2001) „Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity”. Teoses Peter Robinson, toim. *Cognition and second language instruction*, 258–286. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ioniță, Mirela ja Veronica Păstae (2013) „Advantages and disadvantages of using educational platforms in the process of acquiring foreign languages”. Teoses *Conference proceedings of "eLearning and Software for Education" (eLSE)*, 01/2013, 465–469. Kättesaadav aadressil <<http://www.cceol.com/aspx/issuedetails.aspx?issueid=8cfc02e3-e00e-41e3-83fa-5f34b02f5c51&articleId=4250753e-49b6-481c-be45-3a9b00a6aa97>>. Vaadatud 31.07.2014.
- Jourdenais, Renée (2001) „Cognition, instruction and protocol analysis”. Teoses Peter Robinson, toim. *Cognition and second language instruction*, 354–375. Cambridge: Cambridge University Press.
- Juffs, Alan (2010) „Sociocultural theory and the pedagogical imperative”. Teoses Robert B. Kaplan, toim. *The Oxford handbook of applied linguistics*, 143–162. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Kaplinski, Jaan (2014) „Emakeel võõrkeelena”. *Sirp*, 09.01.2014. Kättesaadav aadressil <http://www.sirp.ee/index.php?option=com_content&view=article&id=20439:2014-01-09-14-44-20&catid=9:sotsiaalia&Itemid=13&issue=3471>. Vaadatud 22.04.2014.
- Lightbown, Patsy M. ja Nina Spada (2000) „Do they know what they're doing? L2 learner's awareness of L1 influence”. *Language Awareness* 9, 4, 198–217.
- MacIntyre, Peter D. ja Kimberly A. Noels (1996) „Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies”. *Foreign Language Annals* 29, 3, 373–386. Kättesaadav aadressil <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01249.x>>. Vaadatud 11.08.2014.
- MacWhinney, Brian (2001) „The competition model: the input, the context, and the brain”. Teoses Peter Robinson, toim. *Cognition and second language instruction*, 69–90. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morante Vallejo, Roser (2005) *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- Mühlhäusler, Peter (2010) „Ecology of languages”. Teoses Robert B. Kaplan, toim. *The Oxford handbook of applied linguistics*, 421–434. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Nation, Paul (1998) „Helping learners take control of their vocabulary learning”. *GRETA: revista para profesores de inglés* 6, 1, 9–18. Kättesaadav aadressil <<http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/1998-Autonomy-GRETA.pdf>>. Vaadatud 22.04.2014.
- Paribakht, T. Sima ja Marjorie Wesche (1997) „Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition”. Teoses James Coady ja Thomas Huckin, toim. *Second language vocabulary acquisition: a Rationale for pedagogy*, 174–200. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. ja Theodore S. Rodgers (2003) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2. trükk). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, Peter (2001) „Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA”. Teoses Peter Robinson, toim. *Cognition and second language instruction*, 287–318. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sawyer, Mark ja Leila Ranta (2001) „Aptitude, individual differences, and instructional design”. Teoses Peter Robinson, toim. *Cognition and second language instruction*, 319–353. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, Richard (2001) „Attention”. Teoses Peter Robinson, toim. *Cognition and second language instruction*, 3–32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumann, John H. (2010) „Applied linguistics and the neurobiology of language”. Teoses Robert B. Kaplan, toim. *The Oxford handbook of applied linguistics*, 244–259. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Schönefeld, Doris (2006) „From conceptualization to linguistic expression: where languages diversify”. Teoses Stefan Thomas Gries ja Anatol Stefanowitsch, toim. *Corpora in cognitive linguistics. Corpus-based approaches to syntax and lexis*, 297–344. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Skehan, Peter (2000) *A cognitive approach to language learning*. Oxford [etc]: Oxford University Press.
- Skehan, Peter ja Pauline Foster (2001) „Cognition and tasks”. Teoses Peter Robinson, toim. *Cognition and second language instruction*, 183–205. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suni, Minna ja Lea Nieminen (2011) „Complexity and interaction: comparing the development of L1 and L2”. *ESUKA-JEFUL* 2, 2, 215–236.
- Swan, Michael (1997) „The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use”. Norbert Schmitt ja Michael McCarthy, toim. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. Kättesaadav aadressil <<http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/influence-second-language.htm>>. Vaadatud 22.04.2014.
- Teral, Maarika ja Sirje Rammo (2012) „Arvutipõhine keeleõpe ja eesti keele e-kursused algajatele”. *ESUKA-JEFUL* 3, 2, 183–200.
- Võgotski, Lev S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Toim. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Cambridge, MA/London: Harvard University Press. Kättesaadav aadressil <http://www.ulfblanke.com/downloads/activity_theory/vygotsky1978.pdf>. Vaadatud 12.08.2014.
- Wallis, Claudia (2006) „The multitasking generation”. *Time*, 27.03.2006. Kättesaadav aadressil <<http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,1174696,00.html>>. Vaadatud 12.08.2014.

Abstract. Mari Kruse: Foreign language learning as a social, synergetic and conscious process. In foreign language learning, as in other fields of life, the twentieth century proved to be groundbreaking. The development of technology and society has taken us to a point where “It has always been so” is no longer a valid argument unless supported by other grounds. If we can learn languages in the privacy of our own homes and at our own pace, why bother going to presential lessons? And if communicative language learning has proven to be so much more efficient than memorising of rules and word lists, as was

customary earlier, what place do grammar and vocabulary learning have in contemporary language lessons? The article presents evidence from scientific research and linguists' opinions that substantiate the role of foreign language teachers and call attention to the impelling force metalinguistic reasoning has in the process. There are significant differences between learning a first language and a foreign language; likewise children and adults differ in their cognitive capacities and needs. Reflecting on rules of grammar and semantics raises awareness and provides learners with a powerful tool to improve their learning.

Keywords: foreign language learning, role of teachers, metalinguistic reasoning, intralingual comparison, attention, cognitive baggage, self-reflection