

## KIELIOPPIMALLIEN ANTI KOULUKIELIOPILLE

AULI HAKULINEN  
Suomen Akatemia

Eri kielioppimallien esittelystä lienee jo selvinnyt, etteivät niiden tavat tarkastella kielen lauserakenteen ilmiötä ole suinkaan toisiaan poissulkevia. Ensinnäkin kaikki uudemmat mallit nojautuvat enemmän tai vähemmän antiikista lähtöisin olevaan kielioppiperinteesseen. Toiseksi eri mallit kohdistavat päähuomionsa osittain eri asioihin ja saavat näin ollen myös kielen rakenteesta irti keskenään erinäköistä taikka mahdollisesti toisiaan täydentävää tietoa. Eri kielioppimallien keskeisiä käsitteitä voi sijoittaa taulukoksi esim. seuraavaan tapaan:

MALLI	YKSIKKÖ	KATEGORIA	SUHTEET	FUNKTIOT	SÄÄNNÖT
perint.	sana	S,V,A,Pr.Adv. tunnus,pääte	alistus rinnastus neksus	Su P O A Pr:vi Attrib.	sijanmerk. kongruenssi myötäesiint.
positio- malli	pää- ja sivulause	etu-, keski- ja takakenttä	lineaar.	"-"	fundamen- tointi
depend.- malli	lause	V.aktantit	konneksio depend. valenssi	valenssin muk. ja	riippuvuus korvaus
struktu- raalik.	morfeemi lauseke lause	morfeemi- luokat, lause- tyypit	lineaar. konstitu- enssi	-	jakauma- säännöt
sija- kieli- oppi	lauseen- ydin	V + syvä- sijaroolit	valenssi	Su	LR-säännöt siirto
t-kieli- oppi	lause	NP VP AP PP Adv IP S	lineaar. dominanssi t-suhde	(Su O 10)	LR-säännöt t-säännöt sanastos.

Tästä summittaisestakin taulukosta käy ilmi, että eroja voi löytää ainakin viidessä suhteessa, nimittäin ensinnäkin kuvauksen perusyksikön valinnassa, sitten tavassa luokitella yksiköitä kategorioiksi, edelleen siinä, mitä luokkien välisistä suhteista otetaan erityisen tarkastelun kohteeksi, otetaanko eksplisiittisesti kuvaukseen mukaan myös funktiot vai tulevatko ne esiin epäsuorasti kategorioiden ja suhteiden avulla, ja viimeksi siinä, mitä ilmiöitä kuvataan sääntöinä ja mikä on sääntöjen asema kieliopissa. Eniten muutoksia ilmenee suhteiden ja sääntöjen kuvaamisessa; toisaalta monet perinteellisen kieliopin kategoriat kuten sanaluokat elävät vähintäinkin taustatietona jokaisessa muussa kielioppimallissa.

Jotta esittämäni taulukko asettuisi oikeisiin suhteisiinsa, on sitä kommentoitaessa syytä huomauttaa, että kielioppimallit poikkeavat toisistaan toki muutenkin kuin termistöltään. Niihin saattaa liittyä erilaisia käsityksiä kielen luonteesta, erilaisia asenteita kieleen, niiden suhde merkityksen kuvaukseen sekä kielen käyttöön voi olla keskenään hyvinkin erilaista. Samoin eri kielioppimallien tavoitteet on saatettu asettaa eri tavoin. Esimerkiksi Diderichsenin positiomalli lienee lähinnä kehitelty pohjoismaisten kielten pintasyntaksin kuvaamiseen, kun taas t-kielioppiin liittyy varsin kauaskantoisia ja kunnianhimoisia yleisteoreettisia oletuksia ja itse kielioppimallia pidetään universaalisenä. Taulukon merkittävyttä vähentäköön edelleen muistutus siitä, että kielitiede on lisääntyvässä määrin muutakin kuin kielioppimallien tutkimista ja kielen rakenteen analysoimista. On mahdollista ellei suorastaan todennäköistä, että muilla kielitieteen osa-alueilla on lähitulevaisuudessa enemmän annettavaa koulun kielentuntemukselle kuin puhtaalla kieliopilla. Tarkoitan tässä sellaisia aloja kuin psykolingvistiikka ja sen myötä lisääntyvä ymmärtämys kielen oppimisen tapahtumaa kohtaan; pragmatiikka ja sociolingvistiikka, jotka auttavat entistä syvällisemmin käsittämään kielen vuorovaikutusluonnetta ja kasvatusprosessia sociolingvistisenä ilmiönä; tekstilingvistiikka, joka voi antaa tukea ja ideoita sekä luettavien ja kuunneltavien tekstien käsittelyyn että omien tekstien tarkkailuun ja jäsentämiseen. Mutta näistähän ei ole lupa puhua enemmälti tässä yhteydessä.

Perinteellisen kieliopin keskeiset käsitteet ja termit kuten sanaluokkien ja lauseenjäsenten nimitykset elävät joko sellaisinaan tai epäsuorasti edelleen toisissa kielioppimalleissa. Ja koska ne

samalla muodostavat edelleen lähes yksinomaisesti koulukieliopin annin, jotakin niistä voi katsoa siirtyneen myös kaikkien kansalaisten yleissivistykseen. Tämä käytäntö on siinä määrin vakiintunut ja tieto kanonisoitunut, että se useimmista tuntuu ainoalta 'oikealta' tavalta käsitellä kielioppia tai tarkastella kielen rakennetta koulussa. Kun näin on, mahdolliset uudistusvaihtoehdot koskevat sitä, millä keinoilla lapset parhaiten saadaan oppimaan sanaluokkien ja niille tyypillisten taivutusmuotojen nimitykset sekä lauseenjäsenet ja niiden määritelmät. Uudistukset ovat puhtaasti pedagogisia. Opitaan leikkien, pelien, lorujen ja kuvien avulla. Poimitaan kaikki substantiivit hauskoista teksteistä, kerätään imperfektin tunnuksia mukavista loruista. Lähdetään funktiosta rakenteeseen: tehdään opettajan johdolla havaintoja kielestä tavoitteena opettajan tietämä päämäärä. Tai sitten mietitään, mitä voidaan jättää opettamatta, kun 'koko kielioppia' ei ehditä eikä onnistuta opettamaan koko ikäluokalle. Sanaluokista opitaan tunnistamaan (vai vainko määrittelemään?) vain substantiivit, verbit ja adjektiivit mutta ei pronominiin tai partikkelien alalajeja. Lauseenjäsenistä pystyy koko ikäluokka omaksumaan subjektin, predikaatin ja objektin mutta ei adverbialia, predikatiivia taikka attribuuttia. Ja lisäksi pidetään huoli siitä, että vältetään sellaisten esimerkkilauseitten käsittelyä, joissa ei olekaan selvää subjektia, joista ei voida sanoa, onko niissä adverbialia vai objekti taikka ylipäänsä sellaisia, joissa oppilaat ovat pyrkineet sekoilemaan.

Tämä ratkaisu voi olla tavallaan oikea. Ehkä tällä keinoin luodaan se kaivattu perusta vieraiden kielten opiskelulle. Mutta miltä muulta kannalta se on oikein? Miten tapahtuu esimerkiksi eri ytimien, jos luokassa on kieliopista ja kielentuntemuksesta kiinnostuneita oppilaita, joille pitäisi tarjota syventävää ja laajentavaa lisätietoa? Nyt voidaan jo esittää epäilyjä, että heidän älyllistä nälkäänsä ei tyydytetä vain tarjoamalla kaikkien sanaluokkien, kaikkien sijamuotojen ja kaikkien lauseenjäsenten nimitykset ja määritelmät. Entä lukiossa sitten?

Oikeana tuollaista menettelyä ei voi pitää sen vuoksi, että perinteellisen kieliopin supistuneen version antama kuva kielestä on väärä, ja samalla annetaan myös väärä kuva ihmiskielen tutkimuksen nykytilasta. Varsin yleisesti kieliopin opettamisen tapaan sisältyy vaarallinen käsitys tiedon luonteesta. Oppilaita ei

saisi jättää sellaiseen käsitykseen, että kielen sanat voidaan jännöksettömästi ja yksiselitteisesti luokitella kategorioihin ja että lauseenjäsenet ovat jotenkin todellisuudessa olemassa eivätkä vain osa yhdestä kielioppiteoriasta. Joudutaan ilman muuta pulaan tällaisen katsomuksen kanssa, kun analysoidaan sellaisia "adverbeja" kuten hyvin toisaalta määritteenä ilmauksissa hyvin miellyttävä, toisaalta adverbialina ilmauksessa hän nukkui hyvin - kysymyshän on vain näennäisesti samasta sanasta, mikä selviää, kun vertaa ilmauksia sangen~erittäin~varsin~miellyttävä ja kielenvastaisia hän nukkui sangen~erittäin~varsin: Vastaavasti on ongelmallista, kun pronominita siirrytään adverbiin sellaisessa sarjassa kuten tämä - tätä - tästä - tässä - täällä, kun perustellaan, miksi adjektiivista tulee adverbi tapauksessa kaunis - kauniisti tai kun pitäisi selvitä siitä, että sanat moni, usea ja harva ovat lukusanamaisia adjektiivisia indefiniittipronomineja. Perinteisten lauseenjäsenten riittämättömyys taas heijastuu siinä, että on syntynyt erilaisia välikategorioita kuten agentti, intransitiiviobjekti, predikatiiviadverbiaali tai predikatiivinen subjekti. Joku rohkea nykyaikainen syntaktikko on verrannut lauseenjäsenystä alkemiaan, jossa kaiken oli koostuttava tulesta, vedestä, maasta tai ilmasta! Ei ehkä olekaan huono sattuma, että dependenssi-kielioppia on mainostettu kielen kemiaksi.

Äskeiset esimerkit koskivat ristiriitaisen tiedon olemassaoloa ja suhtautumista siihen. Jos kielenkuvauksen kategoriat ovat osittain päällekkäisiä sitä ei pidä salata, Jos on ilmauksia, jotka eivät antaudu lauseenjäsenykselle, niitä on siedettävä ja sopimattomuudelle voi yrittää etsiä syytä. Joihinkin ongelmiin tuo varmasti valaisua jokin toinen kielioppimalli. Mutta suuri sovellusongelmamme on, miten uusi tieto, uudet näkemykset olisi suhteutettava perinteelliseen maaperään. Hätäntyneen soveltajan huulille saattaa nousta kysymys siitä, mikä vaihtoehtoisista malleista (ehkä jokin, jota ei tässä yhteydessä edes esitelty) esittää sen oikean, lopullisen tiedon kielestä. Vähin, mikä tässä yhteydessä on painettava mieleen, on se ettei jonkin mallin periaatteellinen paremmuus ratkea yhden yksityiskohdan avulla. Esimerkiksi dependenssi-kielioppi selventää objektin käsitettä perinteelliseen kielioppiin nähden lukemalla objekteiksi myös verbin valenssinmukaiset, kiteytyneet adverbialit (vrt. Tarvaisen kirjoitusta tässä julkaisussa); epäselvempää sen sijaan on, miten

dependenssikielioppi erottaa toisistaan verbin vapaat määreet ja koko lauseeseen liittyvät adverbiaalit.

Vaikka olisikin niin, että yksi kielioppimalleista osoittautuisi aikaa myöten toisia selitysvoimaisemmaksi ja oikeammaksi, voidaan silti kysyä, eikö tämänkin kieliopin osittainen käsitteleminen vielä sittenkin yksipuolisuudessaan antaisi väärää kuvaa kielestä. Niiden kielentutkijoiden keskuudessa, jotka ovat viime aikoina asettuneet pohdiskelemaan kielitieteen ja äidinkielenopetuksen suhteita<sup>1</sup>, esiintyy monenlaista ilmaa sen suhteen, mikä koko kielioppiaineksen osuus ja merkitys äidinkielen peruskouluopetuksessa oikein on. Yksi näkökanta, jota on edustanut mm. ruotsalainen tutkija Ulf Teleman, on että suppeaa peruskielioppia pinnallisesti opetettuna pitäisi tarjota lähinnä vieraiden kielten oppimisen tueksi. Tähän suppeaan ytimeen kuuluisi hänen mukaansa "sanaluokat, joitakin taivutuskategorioidia, eräitä lauseenjäseniä ja mahdollisesti joitakin muita syntaktisia suhteita" - siis jokseenkin ne oppisisällöt, joiden opettaminen koko ikäluokalle koetaan meillä nykyään niin mahdottomaksi! Telemanin mukaan kieliopilla ei ole mitään suoranaista tai ensisijaista tekemistä silloin, kun käsitellään todella tärkeitä kieleen ja viestintään liittyviä asioita. Näitä olisivat esim. käsitys siitä, mitä rajoituksia aivojen ja ääntöelimien rakenne asettaa sille, millainen kieli on ja miten sitä käytetään; miten keskustelu rakentuu ja miten kieltä käytetään eri tarkoituksiin eri tavalla; miten voi saada itsensä ymmärretyksi kielensä avulla ja miten selittyvät ja mistä aiheutuvat viestinnässä olevat häiriöt. Näihin keskeisiin asioihin verrattuna kieliopilla on vain perifeerisesti jotakin annettavaa kirjoittamisen opettelulle. Uudistuvan sisällön tueksi tarvitaan kielitieteen muita alueita.

Sisältöjen suunnittelussa voidaan lähteä myös siltä pohjalta, että katsotaan, mitkä ehdot säätelevät kielen taitamista. Näitä ehtoja on neljäntyyppisiä: ääntämisehdot, kieliopilliset ehdot,

---

1) Ruotsin Kouluylihallitus on ryhtynyt suunnittelemaan tarkistuksia peruskoulun opetussuunnitelmaan, ja tässä yhteydessä on äidinkielenopetuksen sisällönuudistusta pohtimaan koottu joukko kielentutkijoita. Mainittakoon myös, että tammikuussa 1979 pidetään Hanasaarella pohjoismainen seminaari, jonka tehtävänä on pohtia kieliopin vaihtoehtoja kouluopetuksessa.

sanaston käyttöehdot (runsas ja vaihtelevuus) sekä pragmaattiset eli käyttöehdot. Näistä esimerkiksi Per Linell pitää opetuksen kannalta tärkeimpinä s a n a s t o a ja p r a g m a t i i k k a a . seuraavista syistä: Niillä on eniten sosiaalisesti määräytyvää vaihtelua; niillä aloilla kielenpuhujaa on paljon tietoisempi itsestään kuin ääntämisessä ja lauseen rakentamisessa; tälle tietoisuudelle on hyvä rakentaa systemaattista kouluopetusta.

Myös tämän näkökannan mukaan kieliopin yleissivistävä merkitys on vähäinen; Linellin mukaan kielentuntemuksen yleissivistävään puoleen kuuluisi seuraavanlaista:

- kieli viestintävälineenä suhteessa ei-kiellellisiin systeemeihin
- miten erityyppiset puhetilanteet säätelevät ilmausten käyttöä
- miten kieltä käytetään vaikuttamiseen ja harhaanjohtamiseen
- mitä tarkoittaa se, että jollakulla on riittämätön äidinkielen taito
- mitä kieli merkitsee yksilön havaintokyvylle, ajattelulle, toimintojen suunnittelulle jne.
- toimivan arkipuheen merkitys ja julkisen kielen tärkeys yhteiskunnan kannalta
- yleiskielen ja murteen eroja

Kolmannen näkemyksen mukaan, jota mm. tällä hetkellä ehkä olo-suhteiden pakosta itsekin edustan, kielen rakennetta koskevia uudenslaisia oivalluksia voidaan ympätä kieliopin opetukseen. Eri asia sitten on, siirtyykö tällaisesta tarkastelusta mitään oppilaiden omaan äidinkielen taitoon. Margareta Westman katsoo, että yksi seuraus tämmäntyyppisestä opetuksesta olisi jonkinlaisen perustan luominen esim. toisenlaisen kielenkäytön (eri murretta puhuvien, siirtolaisten) ymmärtämiselle. Käsitykseni mukaan voidaan suhteellisen suppean kieliopillisen käsitevaraston rajoihin sijoittaa muistakin kuin perinteellisestä kieliopista lähtöisin olevia oivalluksia ja näkemyksiä siitä, miten vaikkapa lauseet rakentuvat, miten kielen käyttö säätelee lauseiden valintaa ja millä keinoin lauseilla vaikutetaan. Mitä ylemmälle luokka-asteelle tullaan, sen suoranaistemmin voi kielentuntemukseen siirtää joitakin kielitieteellisen ajattelun perusseikkoja

- joko sangen yleisiä kuten esim. käsityksen ihmiskielen kaksoisjäsenyksestä, taikka ihan yksityiskohtaisiakin tuloksia kuten esim. lau-

seiden perus- ja lisämerkitysten tarkastelu. Osittain sovelluksia voidaan tehdä yleismaailmallisten tulosten nojalla, osittain (etenkin lukiossa) lähinnä sen nojalla, mitä juuri suomen kielestä on tutkittu.

Ilmeisesti on vallalla erilaisia käsityksiä siitäkin, onko syytä ja edes mahdollista saada oppilaita tekemään havaintoja kielestä ja keskustelemaan siitä innostuneesti. Kun tarkastellaan omia tuotoksia, silloin saattaa niiden sanoman erittelyä suorastaan häiritä, jos oppilaat joutuvat samalla tekemään havaintoja tuotostensa kielellisistä ratkaisuksista taikka 'kieliasusta'. Näin on joidenkin kokemuksen mukaan käynyt. Toisaalta meidän oppikirjaryhmämme on toistuvasti saanut kokeilijoilta sellaista palautetta, että "kirjat kyllä aktivoivat oppilaita keskustelemaan kielestä ja kertomaan omia havaintojaan, mutta he eivät opi mitään". Meidän vastakaikua vaille jäänyt käsityksemme on, että kielestä keskusteleminen ja havaintojen tekeminen on huomattava älyllinen saavutus, jolle pitäisi voida rakentaa systemaattistakin kielen rakenteen tarkastelua myöhempinä vuosina, ehkä lukiossa. Keskustelu omista havainnoista mahdollistaa myös asenteiden tarkistuksen, mikä on yksi varsin tärkeä äidinkielenopetuksen tehtävä.

Kielentutkijat ovat siis pelkkien pohdintojensa nojalla keskenään jossain määrin eri mieltä siitä, mitä kielioppia koulussa olisi tarjoiltava ja siitäkin, mikä on kieliopin käsittelyn asema suhteessa muuhun kielentuntemukseen. Sellaista lukion kielentuntemuksen opetusta tuskin kuitenkaan voi ajatella, joka sivuuttaisi kaiken sen kehityksen, jota kieliopintutkimuksessa on viime vuosikymmenien aikana tapahtunut. Muuan ruotsalainen opettajainkouluttaja on antanut melko synkän kuvan sikäläisten opettajakokelaiden tiedoista kielen ja kieliopin alalla. Hän on jopa todennut, että opiskelijoiden käsitys ihmiskielestä on aivan kaavamainen ja atomistinen ja teoreettiset tiedot "pelkkää papukaijatietoa vailla minkäänlaista käsitteiden syvempää oivaltamista". Toivoisi, että meillä olisi tilanne olennaisesti toinen, mutta valoisalta ei näytä täälläkään. On selvää, että tällaisten kokelaiden kouluttaminen opettajiksi, joilla on jonkinlainen yleiskuva luonnollisen kielen toimintaperiaatteista sekä eri tavoista päästä näistä periaatteista selville, edellyttää myös yliopistotasolla kielioppimalleihin perehtymistä. Ninpä eri kielioppimallien hyöty kouluopetukselle onkin epäsuora. Tärkeintä on, että o p e t t a j a on selvillä siitä, että kieliopin tutkimus on elävää, muuttuvaa, että

uusia näkökohtia ja näkemyksiä kehittyä kaiken aikaa ja että kielen rakenteesta ymmärretään toistaiseksi suhteellisen vähän. Vain tältä pohjalta voidaan päästä tarkistamaan opettajan asenteitakin kieleen - mikä puolestaan on välttämätöntä, jos oppilaille halutaan antaa entistä monipuolisempi ja todenmukaisempi kuva kielestä.