

# PEDAGOGISEN KIELIOPIN PERUSTEITA

MATTI LEIWO

Jyväskylän yliopisto/Åbo Akademi

## ABSTRACT

### ON THE FOUNDATIONS OF PEDAGOGICAL GRAMMAR

It is suggested in this paper that a pedagogical grammar of the first language should be based on children's metalinguistic intuitions. The basic operations to be practised at school could be the differentiation between meaning and form and between meaning and reference, the understanding and discovery of partial and total synonymy and ambiguity, the division of utterances and words into their parts according to their meaning and/or form, the understanding of situational, semantic and syntactic acceptability of utterances, the recognition of referential relationships, and the explication of the child's metalinguistic concepts and conceptions.

Teaching should be based on pupils' developmental stages. Awareness of grammatical concepts, the most central of which is undoubtedly the verb, should be derived from pupils' own productions where these forms have been used functionally, not from grammatical definitions and artificial examples. Yet formal concepts should not be seen as occupying a special position among other linguistic, semantic and pragmatic concepts. Apparently the priority in school grammar should be given to those concepts that can be utilised in analytical reading and in the development of textual skills in writing.

In the final sections, the linguistic and cognitive characteristics of pedagogical grammars are discussed. The 'prototype' approach is mentioned as a potentially useful contribution from linguistics. Further, some alternative approaches, e.g. basing instruction on metalinguistic concepts of everyday language, are discussed and rejected.

#### 1. Johdantoa

Traditionaalit ja strukturalistiset kieliopit kuvaavat puhujien tuottamia lauseita, edelliset traditioon perustuvien ohjekäsitteiden avulla, jäl-

kimmäiset formaalisen, yleisen analyysimenetelmän pohjalta. Traditionaalit kategoriat sopivat parhaiten kirjoitetun kielen analyysiin, kun taas strukturalistinen löytäminen menetelmä sopii periaatteessa yhtä hyvin niin kirjoitettuun kuin puhuttuunkin kieleen. Malleissa ei ole keskeisiä ja marginaalisia ilmiöitä erottavia kriteerejä, ja käytännössä kuvaukset keskittyvät morfosyntaksiin. Traditionaalissa kieliopissa kuvattavat asiat painottuvat usein normatiivisten seikkojen perusteella.

Transformaatiokielioppi pyrkii kuvaamaan ensisijaisesti kielen käyttäjien kielellisiä intuitioita, jotka aluksi oletettiin universaaliksiksi ja ongelmattomiksi käsitteiksi. Perusluonteisia intuitioita ovat transformatiivisten mukana (1) intuitiot ilmausten kieliopillisuudesta, (2) intuitiot ilmausten synonyymisyydestä, (3) intuitiot ilmausten monimerkityksisyydestä ja (4) intuitiot ilmausten rakenteellisesta samanlaisuudesta. Näihin perusintuitioihin perustuvat kaikki monimutkaisemmat kieltä koskevat päätelmät.

Transformaatiokieliopin tutkimuksessa on kuitenkin käynyt ilmeiseksi, että kielelliset intuitiot eivät ole universaalisia eivätkä ongelmattomia, kun kuvataan kompleksisten ilmausten johtoa. Lingvistien on ollut mahdotonta päästä yksimielisyyteen edes ilmausten kieliopillisuudesta, kun sääntöihin on sisällynyt monimutkaisia päättelyketjuja tai universaaliksiksi oletettuja sääntöjä ja niiden sovellusrajoituksia. Kieliopillisuus on siis sekundaarinen intuitio, joka riippuu tutkijan olettamista säännöistä ja säännönmukaisuuksista, ja oletetut säännöt ohjaavat kieliopillisuuspäätelmiä eikä päinvastoin. Lopputuloksena tällaisesta mahdollisuudesta voi olla samanlaisia todelliseen kielenkäyttöön perustumattomia tai todellisen kielenkäytön vastaisia sääntöjä kuin normatiivisissa, preskriptiivisissä kieliopeissa, puhumattakaan oletettujen sääntöjen lähinnä ohjekäsitteisiin verrattavasta statuksesta.

Psykologisesti onkin perusteltua asettaa kielellisten käsitteiden ja sääntöjen erityisasema ja apriorisuus kyseenalaiseksi ja olettaa, että kielellinen päättely perustuu samanlaisiin vertailu- ja hahmotusprosesseihin kuin muukin kognitiivinen päättely, ja että erilaiset päättelyketjut johtavat erilaisiin käsitteisiin ja sääntöihin. Olennaista on sekä kielioppien ymmärtämisen että etenkin pedagogisen kieliopin kannalta selvittää, miten kieltä koskevat intuitiot muodostuvat ja kehittyvät.

Tässä kirjoituksessa tarkastelen ensiksi kielellisten intuitioiden kehitystä, sitten hahmotellen tämän kehitysnäkökulman pohjalta pedagogisen kieliopin peruskäsitteitä ja operaatioita. Neljännessä kohdassa näkökulmaa sovelletaan yhteen koulukieliopin "muodolliseen väittämättömyyteen", verbi-kategoriaan, ja viimeisessä luvussa koetan suhteuttaa näkökulmaa kielioppi-

mallien psykolingvistisiin ominaisuuksiin ja ongelmiin.

## 2. Kielellisen päättelyn kehityksestä

Kieltä koskevien intuitioiden rinnastumista muihin käsitteisiin ja ajattelutoimintoihin osoittaa se, että ne kehittyvät kuten muutkin käsitteet ja loogiset operaatiot asteittain niin, että päättelytaito vähitellen varmentuu erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa.

Kielen tietoisien tarkastelun ja metalingvistisen päättelyn edellytys on kyky erottaa merkitys ja muoto. Puheessa niin lapsi kuin aikuinenkin tuottaa ja vastaanottaa ensisijaisesti merkityksiä. Huomio kiinnitetään vain poikkeuksellisesti muotoon, esimerkiksi kun tulkinassa syntyy epäselvyyttä, normikonfliktitilanteissa jne. Pienille lapsille merkityksen ja muodon erottaminen tuottaa vaikeuksia. Vielä neli-viisivuotiaasta palikka voi olla lyhyt sana ja juna pitkä sana, ja kuusivuotiaalle ensiluokkalaisille tuottaa vaikeuksia vastata sellaisiin kysymyksiin kuin "Onko sana lintu tehty höyhenistä?", "Voitko ajaa sanalla auto?" jne. (Markham 1976). Tällaisissa tehtävissä tarkoitteen ja sanan erottaminen on lapsille vaikeampaa kuin tarkoitteen ja kuvan erottaminen. Edelleen vaikka ensiluokkalaiset pystyvät sopimaan siitä, että kuvan kissaa kutsutaan nimellä koira, he samalla siirtävät kuvalle koiran ominaisuuksia: uudelleen nimeämisen jälkeen kuvan kissa pystyy heidän mielestään haukkumaan jne. Tässä Markhamin testissä vielä kahdeksanvuotiaat tekevät virheitä yllä kuvatuissa tehtävissä, mutta lähinnä siitä syystä, että he eivät tarpeeksi tarkkaavaisesti kuuntele kysymyksiä. Testissä testattiin vielä merkityksen ja tarkoitteen erottamista esim. sellaisella kysymyksellä kuin "Jos kirahvit kuolisivat sukupuuttoon, niin olisiko meillä sanaa kirahvi". Tämä on ilmeisesti helpompi tehtävä kuin edelliset, ja siinä onnistutaan muita tehtäviä paremmin.

Myös ilmausten kielipiillisuutta ja hyväksyttävyyttä koskeviin kysymyksiin lapsilla on taipumus reagoida ilmausten merkityksen, ei niiden muodon perusteella. Viisivuotiaasta ilmaus syön päivällistä ei ole hyväksyttävä, koska hän ei pidä päivällisen syömisestä. Hakes (1980) esimerkiksi testasi neljä-, viisi-, kuusi-, seitsemän- ja kahdeksanvuotiaiden lasten suoritusta tehtävissä, joissa piti erotella sanajärjestykseltään oikeat ja virheet lauseet, transitiviverbien oikea ja väärä käyttö (esim. \*The little girl petted), huomata subjektin, objektin ja adjektiiviattribuutin esiintymisrajoitusten rikkomiset (esim. \*The teacher read the chicken) ja erottamattoman omistuksen ilmaisemiseen liittyvät virheet (esim. \*The nurse blinked the

doctor's eyes) sekä merkitykseltään mielettömät lauseet (esim. Iso kala ui hiekkalaatikossa). Testissä kahdeksanvuotiaat alkavat saada maksimipistemääriä, ja he pystyvät päättelyissään aikuisten tavalla operoimaan merkityksellä ja muodolla. Tehtävissä hyväksyttävyyys liittyi olennaisesti merkitykseen, ja tutkimuksen perusteella ei voi päätellä paljoakaan esim. syntaktisten virheiden huomaamisesta. Syntaksin osalta Gleitman (ks. Gleitman et al. 1979) esimerkiksi havaitsi, että vielä viisivuotiaat lapset eivät huomaa kongruenssi- ja artikkelivirheitä (esim. +Claire and Eleanor is a sister, +Boy is at the door), mutta seitsemänvuotiaat onnistuvat jo lähes virheettää tämääntapaisissa tehtävissä.

Synonyymisyyttä testattiin Hakesin testisarjassa käyttämällä esimerkiksi lausepareja, joissa oli yksinkertaisia aktiivilauseita, vastaava passiivilause tai passiivinen lohkorakenne (The doctor called the nurse - The nurse was called by the doctor - It was the nurse that was called by the doctor) sekä lausepareja, joissa oli esim. erilaisia käänteisiä ilmauksia (Vanha rouva on pojan edessä - Poika on vanhan rouvan takana, Jäätelöä on enemmän kuin kakkua - Kakkua on vähemmän kuin jäätelöä). Tällaisissa tehtävissä neljävuotiaat onnistuvat vain satunnaisesti, ja oikeiden vastausten osuus on heillä tehtävästä riippuen 20 % - 50 %. Kahdeksanvuotiaat taas alkavat joissakin tehtävissä saavuttaa maksimipistemääriä. Huonoimmin he onnistuvat määrää ja kokoa koskevissa käänteisissä ilmauksissa, joissa oikeiden vastausten osuus on vain noin puolet kaikista vastauksista.

Lapsi ei pysty hyödyntämään ilmausten syntaktista rakennetta merkitysten tulkinnassa samoin kuin aikuinen, ja monimerkityksisistä ilmauksista lapset oppivat ensin huomaamaan fonologiset ja leksikaaliset monimerkityksisyydet, vasta myöhemmin syntaktiset monimerkityksisyydet. Schultzin ja Pilotin (1972) tutkimuksessa esimerkiksi lasten piti huomata fonologisia (The doctor is out of patience, vrt. patients) ja leksikaalisia (He went lion hunting with a club) monimerkityksisyyksiä, yhden konstituentin kaksitulkintaisuutta (esim. He laughed at the school) tai monimerkityksisyyttä syntaktisten pääjäsenten määrittelyssä (ilmaisutyypissä Intiaani ampuminen oli ruma teko). Fonologisten ja leksikaalisten monimerkityksisyyksien tulkinta osoittautui testissä helppoimmaksi. Se on kehittynyt melko pitkälle yhdeksänteen ikävuoteen mennessä, vaikka etenkin sanallisessa testissä vielä viisitoistavuotiailla on joskus vaikeuksia, kuvatestissä kaksitoistavuotiaat alkavat saavuttaa maksimipistemääriä. Semanttis-syntaktisten monimerkityksisyyksien huomaaminen on vaikeampaa, ja vielä viisitoistavuotiaat eivät tehtävissä saa maksimipistemääriä. Tulokset sopivat yhteen Saarisen (1961) suomalaisen tyttöjen sanojen ymmärtämistä koskevien havaintojen kanssa. Saari-

sen mukaan kuvaannolliset selitykset käyvät konkreettisia yleisemmiksi sel-  
laisten sanojen kuin johdonmukainen, kouriintuntuva, lyhytsanainen, mukiin-  
menevä ja silmäänpiistävä selityksissä vasta kymmenvuotiailla tytöillä, mutta  
vielä viisitoistavuotiailla esiintyy konkreettisia selityksiä.

Tärkeä metalingvististen päättelyjen edellytys on myös tietoisuus kie-  
len äänne- ja tavurakenteesta sekä kyky jakaa ilmauksia osiinsa muodollisin  
perustein. Amerikkalaisten tutkimusten mukaan (ks. esim. Hakes 1980) ensi-  
luokkalaiset alkavat olla tietoisia tavurakenteesta, kun taas tietoisuus  
äännerakenteesta kehittyy hieman myöhemmin ensimmäisten kouluvuosien aika-  
na. Suomalaisten lasten tietoisuus äänteen ja kirjaimen vastaavuudesta näyt-  
tää kehittyvän melko varhain, sillä Vähäpassin mukaan (1977) lukukokeessa,  
jonka teksti koostui 22 lauseesta (123 sanaa), kolmasluokkalaiset tekivät  
keskimäärin vain 11 katko-, toisto-, kirjain-, sana- tai tavuvirhettä ja 64  
% oppilaista sai tämän tai alhaisemman virhepistemäärän.

### 3. Pedagogisen kielipin peruskäsitteistä ja -operaatioista

Kaikki kielelliset ja kieliopilliset käsitteet edellyttävät tiettyjen  
metalingvististen käsitteiden ja operaatioiden hallintaa. Toisaalta niiden  
opetus kehittää metalingvististä päättelyä, mikä on yksi kielitiedon ja kie-  
liopin opetuksen tavoitekin. Näin on kasvatustieteellisesti ja kognitiivi-  
sesti perusteltua rakentaa pedagoginen kielioppi lapsen metalingvistisen  
päättelykyvyn varaan. Yksi koulun kieliopin opetuksen kritiikin pääjuonne  
onkin ollut, että traditionaalit kieliopilliset käsitteet ovat liian vaikei-  
ta esim. peruskoulun ala-asteella ja että kielioppia opetetaan ennen kuin  
lapset ovat siihen kognitiivisesti kypsiä.

Tärkein kielitiedon ja kieliopin opetuksen edellytys on (1) merkityksen  
ja muodon erottaminen. Taidon harjoittaminen on mahdollista aloittaa heti  
koulun alussa leikinomaisesti (esim. kuinka juna on pitkä "asia", mutta ly-  
hyt sana) mutta samalla kuitenkin systemaattisesti. Tähän peruserotteluun  
liittyvät kiinteästi muut metalingvistiset taidot ja operaatiot, jotka ovat  
kielitiedon ja kieliopin käsitteiden ymmärtämisen edellytyksiä.

Toinen tärkeä perustaito on (2) merkityksen ja tarkoituksen erottami-  
nen. Myös tämän eronteon harjoittaminen voidaan aloittaa varhain kiinnittä-  
mällä lasten huomio siihen, että kaikilla sanoilla ja ilmauksilla ei ole  
tarkoitetta tai vastinetta todellisuudessa. Kolmas perustaito on (3) syno-  
nyymisyyden ja osittaisen synonyymisyyden huomaaminen, jonka harjoituksen

voi aloittaa tuttujen sanojen merkityksistä ja edetä vähitellen esim. käänteisten ilmausten vertailuun. Tärkeä ja keskeinen taito on myös (4) monimerkityksisyyden huomaaminen, jonka tarkastelussa voidaan edetä leksikaalisesta monimerkityksisyydestä yksityisten konstituenttien monimerkityksisyyteen ja pääjäsenten erilaiseen tulkintaan (tyyppissä intiaanien ampuminen).

Perustaitoihin kuuluu myös (5) ilmausten jakaminen osiinsa merkityksen ja/tai muodon perusteella, jonka harjoitus voidaan aloittaa yksinkertaisten sanojen tavu- ja äännerakenteesta ja edetä vähitellen yksinkertaisten morfien erottamiseen ja lopulta morfofonologiseen vaihteluun. Kieliopin ja kielitiedon opetuksen perustaitoihin kuuluvat myös (6) ilmausten tilanteenmuokaiseen vaihteluun sekä (7) semanttiseen ja kieliopilliseen hyväksyttävyyteen liittyvät päättelyt. Niiden opetuksen voi aloittaa esim. kodin ja koulun tai muiden lapselle tuttujen kielenkäyttötilanteiden eroista ja edetä vähitellen puhutun ja kirjoitetun kielen, tuttavallisen ja muodollisen koodin jne. eroihin. Edelleen lapselle on helppoa esim. semanttisen poikkeavuuden huomaaminen ja pienen lapsen ja ulkomaalaisen puheen erikoisuuksien pohdiskelu, joista on luontevaa edetä ymmärtämisen perusnormeihin ja lopulta oikeakielisyyksymyksiin.

Muita keskeisiä taitoja ovat (8) samaviitteisten nominilausekkeiden löytäminen tekstistä (esim. etsimällä tietyn tarkoitteen erilaisia nimeämiisiä ja kuvauksia lukuteksteistä) sekä lopuksi (9) lapsen metalingvististen käsitteiden eksplikaatio. Sellaisten käsitteiden kuin nimi, sana, tekijä ja tekeminen lauseessa jne. käsittely on aloitettava lapsen metalingvististen päätelmien, ei kieliopin määritelmien ja abstraktioiden pohjalta.

Opetus ei tietenkään voi pysähtyä edellä kuvattujen taitojen kehittämiseen, vaan sen on johdettava vähitellen kieliopillisten käsitteiden käyttöön ja ymmärtämiseen kielellisissä toiminnoissa (esim. kirjoittamisessa) ja päättelyissä, esim. kielellisten tuotosten, tekstien, analyysitehtävissä, analyttisessä lukemisessa (ks. esim. Leivo 1983b) jne. Pedagogisen kieliopin käsitteiden tärkein kriteeri on käsitteiden liittyminen kielellisiin taitoihin. Tällaiset kompleksiset kieliopilliset tavoitekäsitteet voivat olla (a) pragmaattisia (esim. argumentointiin ja vaikuttamiseen, sinutteluun, teitittelyyn sekä puhutteluihin liittyviä), (b) tekstuaalisia (esim. teksti-strategioihin, kytkentöihin ja samaviitteisiin lausekkeisiin liittyviä), (c) semanttisia (esim. semanttisen vastaavuuden kuvaamiseen ja lauseenjäsenten merkitystehtäviin liittyviä) sekä (d) lauseiden muodollisiin ominaisuuksiin liittyviä käsitteitä: sanaluokkia, lauseenjäseniä ja tunnuksia. Muodolliset käsitteet eivät ole käsitteiden joukossa mitenkään keskeisiä, pikemminkin päinvastoin, sillä niiden merkitys käytännön taitojen tai tekstien kielel-

listen ominaisuuksien tarkastelussa tuskin on muita käsitteitä keskeisempi. Epäilemättä niitäkin tarvitaan niin äidinkielen kuin kieltenkin opetuksessa.

#### 4. Esimerkkiekskurssi kieliopillisten käsitteiden opetukseen

Metalingvististen käsitteiden ja operaatioiden opetus ei yleensä ole uuden tiedon opettamista vaan tietoiseksi saattamista: oppilasta autetaan nostamaan tietoisien käsittelyn tasolle käsitteitä ja operaatioita, joita hän jo tiedostamattaan käyttää kielellisessä toiminnassaan. Edelleen opetuksessa esitetään kuvauksia ja nimiä näille käsitteille ja operaatioille, ja tältä osin opetus on uuden tiedon opettamista.

Kognitiivisesti kieliopilliset käsitteet kuten sanaluokat, lauseenjäsenet, transformaatio-suhteet, lausekaaviot, prototyyppilauseet jne. niihin liittyvine kielitieteellisine ongelmineen ovat sekundaarisia metalingvistisiä käsitteitä, jotka perustuvat edellä esitettyihin primaarisiin käsitteisiin ja operaatioihin. Sanaluokista koulun muodollisiin välttämättömyyksiin ("formal imperatives") tai kynnyksikäsitteisiin kuuluu epäilemättä verbikategoria. Sitä tarvitaan kielioppimallista riippumatta, ja esimerkiksi koko traditionaalinen kieliopin systematiikka lauseen ja lauseenjäsenten määrittelyistä alkaen rakentuu finiittiverbin varaan. Näin se on kielitieteellisesti ja pedagogisesti perusteltua opettaa ensimmäisten kieliopillisten käsitteiden joukossa.

Pedagogisesti on onnekasta, että verbi on sanaluokista selvimpiä, koska se voidaan yksiselitteisesti määritellä muodollisin perustein: vain verbiin voi suomessa liittyä tempus-, modus- ja persoonatunnukset. Näin verbien tunnistamisen edellytys on tiettyjen muodollisten metalingvististen operaatioiden osaaminen: vartalon ja päätteiden erottaminen ja huomion kiinnittäminen aikasuhteiden osoittamiseen päätteiden avulla, ei kuitenkaan välttämättä tunnusten nimeäminen tai merkitystehtävien määrittely. Näin opetus voi perustua "klassisten" esimerkkilauseiden rempu tipastaa sarikkaa - rempu tiipasti sarikkaa eron huomaamiseen.

Tempusten merkitys- ja käyttötehtävien tarkastelu taas on mahdollista aloittaa lasten omista kirjoitelmissa: kouluikäiset osaavat jo käyttää tempuksia semanttisesti adekvaatisti ja monissa tekstuaalisissakin tehtävissä: ajateltakoon esimerkiksi seuraavia ainekatkelmia (esimerkit ovat maisteri Riitta Mäkelältä):

Meidän naapurissa asuu herra Vinkkeli. Hän asuu yksin. Eräänä päivänä, kun hain postia, kuului...

(5. luokkalainen poika)

Minna ja Susanna tutkivat koko talon, mutta eivät he mitään löytäneet. Talo oli jäänyt kaksi vuotta sitten autioksi. Minna katsoi kuinka paljon kello on. Minna sanoi: Kello on jo yhdeksän, meidän täytyy ruveta etsimään minne voisimme yöpyä...

(6. luokkalainen tyttö)

Edellisessä aineessa on johdanto-osa preesensissä, varsinainen kertomus kertovassa imperfektissä, jälkimmäisessä taas kirjoittaja spontaanisti käyttää lähes koko tempusvalikoimaa. Olennaista lapsen kielellisten tietojen ja taitojen kannalta on, että tällainen tiedostamaton taito nostetaan tietoiselle tasolle ja sen käyttöä harjoitetaan esimerkiksi kirjallisten tuotosten editoinnissa.

Näin on kielitieteellisesti ja pedagogisesti perusteetonta ja tarpeetonta määritellä verbit "tekemistä tai olemista merkitseviksi sanoiksi" ja ryhtyä nimeämään eri tempusten merkitystentäviä, etsimään niitä keinoitekuisista esimerkkilauseista ja opettelemaan eri tempusten morfonologisia tunnuksia. Tunnukset lapsi jo osaa ja tekemismäärittely ei vastaa lapsen intuitiota: vain osa verbeistä merkitsee niin lasten mielestä kuin kielitieteellisen analyysin pohjalta tekemistä. Tällainen määrittely johtaa myös tarpeettomaan kahdella kriteerillä luokitteluun (merkityksen ja muodon perusteella), joka on kognitiivisesti vaikeata konkreettisten operaatioiden vaihetta elävälle peruskoulun ala-asteen oppilaalle. Tämä kahdella kriteerillä operointi on myös täysin tarpeetonta, koska muodollisesti määritely verbiluokka sisältää tekemisen ja olemisen pohjalta määritellyn, so. niiden välillä vallitsee inklusio. Se, että semanttinen määrittely kaikesta huolimatta on elänyt sitkeästi kieliopissa, perustunee jonkinlaiseen implisiittiseen prototyypiajatteluun: tekemistä ilmaisevia verbejä on ehkä pidetty jostain tiedostamattomasta syystä jonkinlaisina prototyypiverbeinä.

##### 5. Metalingvistisestä päättelystä kieliopillisessa päättelyssä

Kieliopin opetuksen perustaminen metalingvistiseen päättelyyn on psykologisesti perusteltua. Onko se myös kielitieteellisesti perusteltua, perustuvatko kielitieteelliset käsitteet metalingvistiseen päättelyyn?



Kieliopillinen käsitteistö perustunee pääosin kieliopillisuutta ja hyväksyttävyyttä, synonyymisyyttä tai osittaista synonyymisyyttä ja monimerkityksisyyttä koskeviin päätelmiin sekä ilmausten vertailuun merkityksen ja muodon osalta, erilaisten vertailuparien valintaan ja vertailuketjun osien järjestämiseen (esim. ks. Leiwo 1983a). Asia ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen. Etenkin traditionaalien kieliopin käsitteet voivat olla myös sovinnaisia nimiä, ja kieliopin normatiiviset säännöt jopa joidenkin puhujien intuitioiden vastaisia.

Osin intuitionvastaisuudet voidaan selittää puheen ja kirjoituksen, osin maantieteellisten ja sosiaalisten normierojen pohjalta, ja näin niitäkin voidaan lähestyä metalingvistisen päättelyn teoreettisesta kehikosta. Kieliopin ja kielitiedon opetuksen kannalta keskeisempiä ovat varsinaisten kieliopillisten käsitteiden ainakin näennäisen epäintuitiiviset määritelmät ja luokitukset. Ainakin osin voidaan myös tällaiset päättelyt palauttaa metalingvistisen päättelyn ja puheen tuottamisen ja ymmärtämisen psykolingvistiin kuvauksiin. Säännöissä kielellinen päättely ja puheen ymmärtämisen ja tuottamisstrategiat saattavat johtaa eri tulokseen. Näin esimerkiksi sellainen epäintuitiivinen poikkeus proprin substantiiviattribuutin taipumattomuussääntöön kuin "jos substantiiviattribuutilla on itsellään määrite, se taipuu proprin edessä" (esim. Kirje lähetettiin kunnanvaltuuston puheenjohtajalle Niemelle pro puheenjohtaja Niemelle) voi selittyä siten, että puheen tuottamisessa ja ymmärtämisessä hyödynnetään ennakointistrategiaa, jonka mukaan "adjektiivisia ja genetiivisiä seuraa lausekkeen pääjäsen" (Leiwo 1983c).

Ehkä kiintoisin tapa lähestyä koulukieliopin kannalta ongelmallisimpia epäintuitiivisiä sääntöjä on prototyyppiajattelu (ks. esim. Karlsson 1983). Karlsson esittää esimerkkinä subjektin, ja lauseenjäseniin ajattelua voidaan ehkä mielekkäimmin soveltaa. Mutta miksei myös sanaluokkiin, esimerkiksi sellainen verbien semanttinen määrittely kuin "verbit ilmaisevat tekemistä" saattaa olla kognitiivisesti, vaikkei välttämättä lingvistiksi, prototyyppiverbin tärkeimpiä kriteerejä. Tämä selittäisi, miksi oppilaat koulussa semanttisesta määritelmästä huolimatta oppivat pitämään verbeinä myös muita kuin tekemistä ilmaisevia verbejä (ks. esim. Leiwo 1981). Jos notionaalisia määritelmiä ja prototyyppiajattelua kielitaidon ja kieliopin opetuksessa sovelletaan, se edellyttää, että käsitteiden luonne tehdään opetuksessa selväksi ja kieliopilliset kategoriat problematisoidaan. Ne on eksplisiittisesti esitettävä ongelmallisina käsitteinä, joiden määrittelyssä eri kriteerit ja eri intuitiot antavat ristiriitaisia tuloksia. Opetusta ei voi aloittaa määritelmästä, vaan määritelmät ja niihin liittyvät ongelmat ovat opetuksen tavoite. Ne eivät ole opetuksen syötös vaan tuotos. Saattaa

kuitenkin olla, että esimerkiksi peruskoulussa äidinkielen opetukselle varattu aika ei riitä laajaan pohdiskelevaan opetukseen, ei ehkä oppilaiden enemmistön motivaatiokaan. Näin prototyypiverbien käsitettä kannattaa hyödyntää aluksi esimerkkien valinnassa, ei käsitteellisellä ja eksplisiittisellä tasolla.

Kielellisten ja metalingvististen käsitteiden opetuksessa on lisäksi otettava huomioon se, että nämä käsitteet eroavat luonnontieteellisistä siinä, että luonnontieteissä on olemassa yksi käsitejärjestelmä, joka on opetuksen tavoite. Kielitiedossa ja kieliopissa tällaista järjestelmää ei ole, vaan opetuksessa käytettävät kategoriat voidaan valita oppilaan kehitystason lisäksi sen perusteella, mikä on käsitteiden senhetkinen tai potentiaalinen hyöty. Näin ei ehkä ole edes paradoksi, että pedagoginen kielioppi ei ole kielioppi samassa merkityksessä kuin termiä käytetään puhuttaessa traditio-naalista, strukturalistisesta tai transformationaalista kieliopista.

## 6. Pohdiskelua

Pedagogisen kieliopin metalingvistiselle perustalle on selkeät kehitys-psykologiset ja kielitieteelliset perustelut. Sille voidaan kuitenkin ajatella myös vaihtoehtoja.

Tällaisia olisivat esim. puhtaasti kielitieteelliseen systematiikkaan perustuva opetus tai sitten arkikielen kielitieteellisiin käsitteisiin perustuva opetus. Etenkin jälkimmäinen saattaisi tuntua houkuttevalta mahdollisuudelta, koska se on helposti metalingvistisesti perusteltavissa. Aivan ongelmaton ei arkikielen käsitteisiin perustuva lähestymistapa kuitenkaan ole, sillä esimerkiksi englannissa on Ballmerin ja Brennenstuhlin (1981) mukaan yhteensä 4800 puheakteja kuvaavaa verbiä, jotka he lingvistisin perustein jakavat 600 kategoriaan (siis keskimäärin kahdeksan lähes synonyymiä kategoriassa), ja kategoriat edelleen 24 malliin ja mallit 8 mallityyppiin. Kun vielä otetaan huomioon, että lapselle tällaiset käsitteet ovat hyvin tilannesidonnaisia ja että lapsi ei pysty abstrahoimaan merkitysten yhteisiä ja erilaisia piirteitä, voivat arkikielen käsitteet olla hyvinkin ongelmallisia pedagogisissa kieliopissa.

Edellä on korostettu, että koulun kieliopin ja kielitiedon käsitteiden opetuksen on perustuttava lapsen metalingvistiseen päättelyyn. Siihen, kuinka keskeinen asema tällaisella kieliopilla ja kielitiedolla tulisi äidinkielen ja oppijalle vieraiden kielten opetuksessa olla, ei ole otettu kantaa.

Metalingvististen ja kieliopillisten käsitteiden merkitystä voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta, jotka eivät välttämättä johda opetuksessa samaan tulokseen. Opetuksen tavoitteena on toisaalta luoda käsitejärjestelmä puhutun ja kirjoitetun kielen tuotosten tarkasteluun, esim. oppilaan omien tai muiden kirjallisten tuotosten tarkasteluun ja analyysiin. Toisaalta opetuksen on johdettava kielellisen prosessoinnin tietoiseen hallintaan esim. kirjoituksessa, jossa tuottamisprosessi on pitkälle tietoisesti hallittavissa sen eri osien, suunnittelun, toteutuksen, varsinaisen prosessin sekä tavoitteiden toteutumisen tarkastelun osalta, tuotoksen korjaamisesta ja editoinnista puhumattakaan. Edellisen perustelun merkitystä rajoittaa se, että se johtaa helposti itsetarkoitukselliseen kielitietoon, jälkimmäisen merkitystä se, että kaikki kielelliset taidot eivät ole tietoisesti hallittavissa tai niitä ei kannata nostaa tietoiselle ja käsitteelliselle tasolle: puhujaksi opitaan ensisijaisesti puhumalla ja kirjoittajaksi kirjoittamalla.

Raja tiedon ja taidon välillä ei tietenkään ole selvä, molempiin kuuluu myös alueita, joita ei voi selvästi kytkeä metalingvistiseen päättelyyn. Tällaisia ovat erilaiset oikeinkirjoitukseen, välimerkkien käyttöön jne. liittyvät sopimukset. Siitä huolimatta voidaan olettaa, että nekin saavat mielekkään kehikon esim. puheen ja kirjoituksen eroja selvitetessä.

#### Lähteet

- Ballmer, Th. - Brennenstuhl, W. 1981. speech act classification. Springer: Berliini.
- Gleitman, H. & L. Gleitman 1979. Language use and language judgment. Individual differences in language ability and language behavior, toim. C.J. Fillmore, D. Kempler ja W. S-Y. Wang. New York: Academic Press.
- Hakes, D.T. 1980. The development of metalinguistic abilities in children. Berliini: Springer.
- Karlsson, F. 1983. Prototypes as models for linguistic structure. Papers from the seventh scandinavian conference of linguistics, toim. F. Karlsson. Helsingin yliopiston yleisen kielitieteen laitoksen julk. 9. Helsinki.
- Leiwo, M. 1981. Opetustekstit ja opetusdialogi. Psykolingvistisiä kirjoituksia 2, toim. M. Leiwo ja K. Sajavaara. Suomen soveltavan kielitieteen yhd. (AFinLA) julk 31. Jyväskylä.

- Leiwo, M. 1983a. On grammatical intuitions. Papers from the seventh scandinavian conference of linguistics, toim. F. Karlsson. Helsingin yliopiston yleisen kielitieteen laitoksen julk. 9. Helsinki.
- Leiwo, M. 1983b. Tekstianalyysin soveltamisesta kirjallisiin teksteihin. AFinLA:n vuosikirja 1983, toim. H. Nyssönen ja A. Mauranen. Suomen soveltavan kielitieteen yhd. (AFinLA) julk. 36. Oulu.
- Leiwo, M. 1983c. Suomen substantiiviattribuutin lingvistiikkaa ja psykolingvistiikkaa. Käsikirjoitus.
- Markham, E.M. 1976. Children's difficulty with word-referent differentiation. - Child Development 47, s. 742-749.
- Saarinen, P. 1961. Abstract and concrete thinking at different ages. Helsinki.
- Schultz, T.R. & R. Pilot 1972. Development of the ability to detect linguistic ambiguity. - Child Development 44, s. 728-733.
- Vähäpassi, A. 1977. Lukutaidon rakenteesta kolmannella luokalla 1973-74. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julk. 283. Jyväskylä.