

Kielitietous äidinkielen opetuksemme elävöittäjänä¹

Äidinkielen opettajain työn perussuunta koulun kieliopin opetuksessa on voimassa olevissa oppiennätyksissä ja niihin liittyvissä metodisissa ohjeissa varsin tarkoin määrätty. Ala-asteilta aina ylimmille saakka on tällöin viitotettu tietä kielitietouden mitä moninaisimmille aloille: kielipsykologian ja kielihistorian eräiden perusseikkojen tuntemukseen, kielenkäytön horjuvuuteen, oikeakielisyys- ja tyylikysymyksiin, murretietouteen, sukukielten eräisiin peruspiirteisiin, kuvakieleen, nimistöön, sanain syntyoppiin, merkityksen muuttumiseen, kansanetymologiaan, slangiin, lastenkieleen jne. Kieliopin opetuksen tehtäväksi on määritelty kielivaiston kehittäminen kielitiedoksi, samalla kun nimenomaan on huomautettu, että opetuksen tarkoituksena on herättää harrastusta kieltä ja ymmärtämystä sen elämää kohtaan ja että tämä näkökohta on saatettava sitä määräävämmäksi, mitä ylemmälle asteelle tullaan.

Tällaisen laajan ohjelman toteuttaminen on käytännössä paljon vaativa tehtävä, etenkin kun myös muille opetuksenalaille, ala-asteilla erityisesti lukemiselle ja kirjoittamiselle, ylemmillä asteilla kirjallisuudelle ja ainekirjoitukselle ja kautta koko koulun suullisen esitystaidon kehittämiseksi on annettava varsin runsaasti tilaa. Kulloinkin voimassa olevat oppiennätykset ja metodiset ohjeet ovat kuitenkin säädöksiä, jotka joka kohdaltaan ovat tarkoitettut virkaansa uskollisesti hoitavien pedagogien noudatettaviksi. Kun nimenomaan kielitietouden käsitteestä ja sen takia tämän alan opetuksen sisällöstä näyttää vielä olevan paljon epätietoisuutta, on käsittääkseni tärkeätä, että näitä kysymyksiä ryhdyttäisiin julkisesti entistä enemmän pohtimaan. Asiaan on tosin vuosikymmenien kuluessa monissa yhteyksissä kiinnitetty huomiota, mm. prof. Martti Rapola on äidinkielen opettajain päivillä Turussa v. 1923 pitänyt yksityiskohtaisen esitelmän »Kielihistorian asema suomalaisten oppikoulujen äidinkielen opetuksessa»², joka kielitieteen kannalta avaa näköaloja äidinkielen opetuksen mahdollisuuksiin maailmankatsomusta monella tavoin avartavana oppiaineena. Tämän alan kasvatuksellinen merkitys on esitelmässä perus-

¹ Esitelmä äidinkielen opettajain päivillä 8. 6. 1950.

² Esitelmä on kokonaisuudessaan julkaistu Virittäjässä 1923 ss. 85—405.

teellisesti osoitettu, eikä mitään epäilyksiä myöhemminkään ole esitetty. Kenties kuitenkin sen vuoksi, että muut opetuksenalat kielitietoutta helpommin ovat mukautuneet äidinkielen opetuksen viljeltäviksi, tällä alalla ei ole päästy niin pitkälle, että pohja kielitieteen tarjoaman yleisen sivistyspanoksen ymmärtämiselle olisi edes sivistyneen kansanosamme keskuudessa saatu luoduksi. Kielentutkimuksen tulokset, jotka ovat opettaneet meidät tuntemaan kansallisen omalaatuisuutemme reaalisien sisällön ja antaneet kansallistunteellemme — prof. Rapolan »Kieli elää» -teoksessa käyttämiä sanoja lainatakseni — sen samalla kertaa rohkaisevan ja hillitsevän pohjasävelen, on nyt koulussa suurelta osalta opittu isänmaan historiasta tai muusta kansalliskirjallisuudesta. Kielitieteestä ei ole päässyt syntymään sellaista käsitystä kuin monista muista inhimillistä elämää valaisevista tieteistä ja niiden järjestelmistä.

Korjauksen aikaansaaminen on ennen kaikkea koulun tehtävä. Äidinkielen opetusta voidaan ja käsitykseni mukaan sitä tulee ohjata nykyistä enemmän siihen suuntaan, että kasvava nuoriso saa riittävän monipuolista tietoa kieltä, ihmisolemuksemme keskeisintä ilmentäjää käsittelevästä tieteestä. Tämä voi suurimmalta osaltaan tapahtua sen perusopetuksen yhteydessä, jonka tarkoituksena on kehittää oppilaiden kielenkäyttöä ajatusten luontevaan ilmaisemiseen. Pelkästään käytännöllisen ilmaisukyvyn kehittäminen, vaikka se onkin äidinkielen opetuksen ensimmäinen vaatimus ja kaiken lähtökohta, ei riitä nykyaikaisen opetuksen päämääräksi. Tehtävä on laajennettava nimenomaan myös kielen eikä vain kirjallisuuden opetuksen kohdalta todella sivistäväksi, kulttuuriarvoja kohohtavaksi kasvatustyöksi. Siihen taas ei ole muuta tietä kuin virallisissa metodiohjeissa tähdennetty harrastuksen luominen äidinkieltämme, sen olemusta ja sen viljelyä kohtaan. Opetuksessa on pyrittävä sisäisten ongelmien asetteluun ja oppilaat ohjattava pelkästä mielenkiinnosta niitä ratkaisemaan. Näin voidaan päästä varsin pitkälle, ja kun ongelmien aiheiksi otetaan runsaasti käytännölliseen kielenviljelyyn liittyviä seikkoja, joita valaistaa kielitieteen laajasta näkökulmasta, opetus saa syvyyttä ja sen mukana herpaantumaton kiinnostavuutta. Mekaanisen ulkooppimisen sijaan tulee monipuolinen ajatustoiminta, johon tottumista yleensäkin on pidettävä koulun arvokkaimpiin saavutuksiin kuuluvana.

Se suuri merkitys, mikä kielenilmiöiden tuntemisella on katsottu olevan, on kaikissa kulttuurimaissa johtanut opetuksen uudistamiseen tuomalla siihen runsaasti erilaista kielenainesta. Näin elävä kieli koetetaan saattaa entistä lähemmäksi nousevaa nuorisoa. Ruotsin voimassa olevat oppiennätykset ja metodiset ohjeet vastaavat pääpiirteissään meidän säädöksiamme, ja göteborgilainen opetusmetodikko Einar Lilie on tehnyt suurisuuntaisen

yrityksen laatiessaan näiden ohjeiden mukaisen kolmiosaisen oppikirjan »Vårt svenska språk». Amerikan lähetystön Information libraryssä Helsingissä olevat amerikkalaiset äidinkielen oppikirjat sisältävät myös erittäin runsaasti kielitietoutta, ja Saksassa tämä pyrkimys on ollut varsin voimakas Hildebrandin ja Greyerzin päivistä alkaen. Myös Ranskassa pyritään kielitietouden asemaa äidinkielenopetuksessa vahvistamaan. Kaikkeen tähänkin katsoen olisi myös meillä päästävä periaatteelliseen ratkaisuun siitä, miten ja missä laajuudessa tämä ala saadaan äidinkielen opetustamme elävöittämään. Tässä esityksessäni en ota käsiteltäväksi varsinaista kieliopin opetusta, jonka riittävää perusteellisuutta on pidettävä välttämättömänä. Rajoitun vain kielitietouden niihin aloihin, joilla säädetyn kieliopin kurssin lisäksi oppikoulua käyvän nuorison henkistä pääomaa olisi rikastutettava, ja esitän samalla keinoja, joita käyttäen elävän kielen harrastus voidaan saada voimistetuksi.

Sanavaraston kartuttaminen on kaikilla asteilla erittäin tärkeätä. Tällä tavoin kehitetään käytännöllistä ilmaisukykyä ja luodaan pohjaa kielen olemuksen laajalle ymmärtämiselle. Kun sanat puolestaan liittyvät asioihin, niiden opettaminen on samalla oppilaiden käsittepiirin mitä tehokkainta laajentamista. Opetuksen tulee tällöin olla havainnollista, niin että jos opettajalla on piirtämisen taito, hänen on sitä viljalti käytettävä. Sanoja, jotka vaativat valaisevaa käsittelyä, esiintyy sekä luku-kappaleissa että oppilaiden kirjoitustehtävissä ja usein niitä kuulee myös puhutussa kielessä, jonka tarkkaamiseen oppilaat jo varhain olisi totutettava. Luettavien tekstien sanoja tarkasteltaessa on tässä kuitenkin otettava huomioon ne rajoitukset, jotka kaunokirjallisuuden opetusmetodi asian käsittelylle asettaa: metsä ei saa peittyä yksityisen puun varjoon. Tehtävät voidaan suorittaa osittain tuntityönä, osittain kotityönä, ja niiden vaikeus on sovitettava oppilaiden kehitystason mukaan. Ala-asteilla on yleensä pysyteltävä konkreettisissa aiheissa. Jos tulevat esille sanat *onki* ja *vapa*, kuvaillaan niiden eri osat ja niiden tehtävät, tarkastellaan lähemmin, miten koho kiinnitetään siimaan, millaisin solmuin koukku sidotaan jne. Jos on sana *vene*, voidaan sopivassa yhteydessä ottaa sen eri osat havainnollisesti tarkastettaviksi, samoin erilaista veneellä liikkumista ilmaisevat verbit. Kun tulee puhe joistakin *metallien* nimistä, voidaan samalla ottaa puheeksi kaikki tavallisimmat metallien nimet ja edelleen esim. näiden nimien käyttö yhdyssanoissa: *rautakanki*, *rautapata*, *kuparikattila*, *vaskikello*, *tinäsolki* jne. *Niemi* ja *salmi* merkitsevät paikkoja, joissa maa ja vesi koskettavat toisiaan. Tällöin sopii valaista käsitteitä *lahti*, *lahdelma*, *poukama*, *saari* ja *kari*, ja jos nämä sanat käsitellään tunnilla, voidaan kotitehtäväksi ottaa adjektiivien käyttö niiden määreinä. Kun joskus tulee

puhe esim. *vakavasta katseesta*, saattaa syntyä vilkas ja antoisa keskustelu siitä, millainen katse ihmisellä voi olla: *avoin, tolinen, uneksiva, anova, hämmästyntynyt, synkkä, viekas, viekasteleva, luhhu* jne. Läheistä sukua katseelle on silmäys, joka niinkään voi olla esim. *salainen, tuikea, vieroittava* jne. Tällaisessa tarkastelussa joudutaan pakosta kiinnittämään huomiota eri ilmausten tyyliarvoihin ja sillä tavoin kehitetään oppilaiden tyylijatunaa. Sitä mukaa kuin tullaan ylemmille asteille, sanaston käsittely voi saada yhä uusia ja vaikeatajuisempia muotoja. Erikoisesti on pyrittävä myös abstraktisten käsitteiden määrittelyyn. Vain yhden esimerkin ottaaksemme voimme kuvitella, miten merkityksellistä olisi esim. radioterminologian tunteminen ollut niille ylioppilaskokelaille, jotka keväällä 1950 valitsivat kirjoitettavakseen aineen »Radio opetusvälineenä». Moni kokelas on ainakin osittain erehtynyt käyttäessään verbejä *selostaa, keskustella, haastatella, esitelmöidä, pakinoida, kuuluttaa, tiedottaa, opettaa, ilmoittaa, laatia kuulokuvia, esittää välähdyksiä* ja niitä vastaavia substantiiveja *selostus, keskustelu, haastattelu, esitelmä, pakina, kuulutus, tiedotus, opetus, ilmoitus, kuulokuva, välähdys* jne. Jo tämä osoittaa, että sanavaraston rikastuttaminen, joka samalla on ohjaamista täsmälliseen ajatteluun, on erittäin tärkeä opetusala. Tosin emme voi päästä siihen, että edes keskeisin sanasto otettaisiin käsiteltäväksi, mutta riittää jo se, että oppilaat tottuvat oma-aloitteisesti tekemään huomioita kielestämme ja siten vähitellen täsmentämään sekä suullista että kirjallista ilmaisuaan.

Vaikeasti opittavaa on attribuuttien ilmeikäs käyttö, jolla kaikessa tyyliäidossa on tärkeä osuutensa. Tämänkin opettaminen liittyy, niinkuin edellä on todettu, sanavaraston kartuttamiseen, jota voidaan suorittaa kaiken äidinkielen opetuksen yhteydessä. Attribuuttien tyyllinen arviointi käy kuitenkin luontevimmin lukemisen ja kirjallisuuden opetuksessa. Ala-asteilla riittänee tunnilla tapahtuva luetun tekstin tarkastelu sillä tavoin, että opettaja koettaa saada oppilaat huomaamaan, miksi kirjailija on käyttänyt juuri sitä ja sitä ilmausta, mutta ylemmillä asteilla voitaneen erilaisia tyyliä käsitteleviä esitelmätehtäviä tai vain kotityönä suoritettavaa esimerkkien keräämistä ja niiden ryhmittelyä pitää suositeltavana. Näin mm. Juhani Aho attribuuttien verrattomana käyttäjänä on ensiarvoisen opettaja. Jos esim. VII luokalla varataan parikin puolituntista hänen lastujensa tarkasteluun nimenomaan tältä kannalta, saadaan oppilaille selvästi osoitetuksi, kuinka ratkaisevasti attribuutit vaikuttavat kielen ilmaisukykyyn. Perusteellisinkaan ainehtävien tarkastelu kirjoituksia palautettaessa ei tässä suhteessa voine korvata suuren mestarin esikuvaa, vaikka luonnollisesti myös ainekirjoituksen opetuksessa asiaan kannattaa kiinnittää huomiota. Äidinkielen eri opetusalat kulkevat käsi kädessä,

niin että mahdollisimman suuren tehokkuuden saavuttamiseksi opettajan on tarkoin harkittava työnsä tarkoituksenmukaisuutta.

Verbien osuvaan käyttöön on jo ala-asteilta alkaen pyrittävä. 'Äidin tekemä takki' voidaan jo alaluokilla vaihtaa 'äidin ompelemaan takkiin', samoin 'isän tekemä kirvesvarsi' 'isän veistämään kirvesvarteen'. Täsmällisen ilmauksen tavoittaminen on monellekin mahdollista vain kiinteän harjaannuksen tietä. Alkuvallmentautuminen voi tapahtua samalla tavoin kuin attribuuttien käytön kehittämisessäkin: kirjailijain sanontoja perustelemalla. Sopivissa kohdin keskustelu voidaan ohjata laajemmille alueille. Kun luettavassa tekstissä on esim. lause 'koira ulvoo', voidaan ottaa tarkasteltavaksi, mitä muita verbejä koiran ääntämisestä on kielessämme ja millainen merkitysvivahde milläkin niistä on. Samassa yhteydessä voidaan antaa kotitehtäväksi eläinten ääntämistä ilmaisevien verbien kokoaminen. Ylemmille asteille siirryttäessä työ saa vaativampiakin muotoja, esim. voidaan kiinnittää huomiota tiettyihin johdannaisryhmiin, eri johdinten sanalle tuomiin merkityksen muutoksiin jne.

Kielikuvat antavat kielenkäytölle vaihtelua, ja siksi niitä voidaan opetuksen kaikilla asteilla ottaa käsiteltäväksi. Eri tavoin muodostuvat verbaalit, mitä moninaisimmat metaforiset ja metonymiset ilmaukset, perifraasit ja eufemismit ovat niin tavallisia sekä puheessa että kirjoituksessa, että niiden tarkastelu maksaa vaivan. Näiden käsitteiden yksityiskohtainen määrittely ja niiden tieteellisten nimien mielempainaminen tosin voi käsittääkseni jäädä vasta lukion ala-asteella opetettavaksi, mutta eduksi on, jos ilmiöiden olemassaolo opitaan jo varhain tuntemaan. Sananparret, sananlaskut, lentävät lauseet, vieläpä aforismit elävöittävät kielenkäyttöä, samalla kun ne usein ilmauksen tiivyydessä ovat kuvasanannon oivallisia näytteitä. Jo ala-asteiden lukemistoissa niillä tästä syystä on oma sijansa. Ruotsalainen kieliopinkirjoittaja Einar Lillie on otsikoinut näitä asioita käsittelevän lukukappaleen kysymyksen muotoon: »Ymmärrätkö mitä luet?» On syytä koulun eri asteilla ottaa runsaasti erillistehtäviä näiltä aloilta. Joskus voi tulla esille sanontoja, joilla tarkoitetaan päinvastaista kuin lausutaan, esim. *Kylläpä sinä osaat*, kun joku puhuu tai tekee sopimattomia, *Voi, mikä ihana ilma*, kun sää on oikein ruma jne. Näin päädytään ironian käsitteeseen. Voi tulla esimerkkejä myös sanaleikistä, josta kurssiin kuuluva kirjallisuuskin tarjoaa oivallisia näytteitä.

Kielenelämän peruspiirteisiin kuuluu sanojen merkityksen muuttuminen. Kehitys on johtanut kielen henkistymiseen: adjektiivit *oikea*, *väärä*, *suora*, *kiero* ja *karsas* ovat alkuaan olleet konkreettisia ilmauksia, mutta nykyisin niillä kielessämme on laajan käytäntö henkisten ominai-

suuksien määreinä, verbit *käsittää*, *ymmärtää*, *pohtia* ja *sepittää* ovat myös siirtyneet melkein yksinomaan vain henkiseen käyttöön. Kehityksen suunta ei kuitenkaan aina ole näin selvä. Prof. Martti Rapolan, prof. Y. H. Toivosen, dosentti Lauri Hakulisen ja eräiden muiden tutkijain teokset ja artikkelit tarjoavat tässä suhteessa paljon äidinkielen opetukselle soveltuvaa ainesta.

Myös äänteellisesti kieli muuttuu. Prof. Martti Rapola on äidinkielen opettajille v. 1923 pitämässään edellämainitussa esitelmässä osoittanut, kuinka havainnollisesti esim. Agricolan aikaisen kirjakielemme tarkastelu tämän tuo esille. Ei tarvitse muuta kuin kiinnittää huomiota vaikkapa vain *gh*:lla ja *g*:llä, *dh*:lla ja *d*:llä, *tz*:lla ja *dz*:lla merkittyihin spirantteihin, kun asia käy selväksi. Esim. *gh*:lla ja *g*:llä merkittyä γ -spiranttia ei enää tavata missään koko kielemme alueella, ei liioin lähimmissä sukukielissämme, ja kuitenkin se vielä 1500- ja 1600-luvun kielessämme oli erittäin merkittävässä asemassa. Olisi yleensäkin välttämättä päästävä siihen, että vanhan kirjakielemme lukeminen kouluissamme edes pääpiirtein opittaisiin. On yhtä perusteltua tietää, miten esi-isämme puhuivat, kuin historian opetus siitä, miten he elivät. Vanhan kirjakielen riittävän yksityiskohtainen tarkastelu johtaa samalla oikeinkirjoituksemme kehityksen ymmärtämiseen.

Kielen muuttuminen on perustana murteiden syntyemiselle, ja jos murteet taas pääsevät kehittymään niin kauas toisistaan, etteivät niitä puhuvat yhteisöt enää ymmärrä toisiaan, tullaan tytärkieliin. Suomen kielen murteiden ryhmitys olisi jo koulussa saatava opetetuksi, ja murretietoutteen, erityisesti oppilaiden kotimurteen peruspiirteisiin olisi oppilaat myös totutettava kiinnittämään huomiota. Kielen oikean käytön oppimiselle tästä olisi suurta hyötyä mm. siten, että itsestään selvien asioiden esille ottamiselta voitaisiin välttyä. Murteista on helppo siirtyä lähimpiin sukukielimme, jotka monesti antavat valaisevaa lisäaineistoa mm. kielemme äänne- ja muotoseikkoja yksityiskohtaisesti esitettäessä. Suomalais-ugrilaisen kielikunnan perusjaoitus olisi saatava mieliin painetuksi.

Edellä on jo puhuttu sanaston opettamisen välttämättömyydestä käytännöllisen ilmaisukyvyn ja samalla myös tyylitajun kehittämiseksi. Sanaston käsittelyyn liittyy kuitenkin vielä toinen puoli, sanojen alkuperän ja kehityksen tuntemus. Lainasanojen käsittely on tarpeen sekä tyylin että oikeinkirjoituksen kannalta, samalla kun se on kiinnostavaa kulttuurihistoriaa. Monet arkikielen uudemmat lainasanat kuuluvat alatyylisiin, ja semmoisina ne aloitteleville kirjoittajille muodostuvat alituisiksi kompastuskiviksi. Kuitenkin jo ala-asteilla oppilaat voidaan vieroittaa niiden liiallisesta käyttämisestä. Tämä voi tapahtua siten, että heidät opetetaan

havainnollisesti tajuamaan lainasanojen luonne ja niiden suhde vastaaviin omaperäisiin sanoihin. Saksalainen opetusmetodikko Paul Ficker suosittaa kirjassaan »Freitätigkeit» sellaista menettelyä, että oppilaille annetaan tehtäväksi koota heidän tuntemastaan kielenkäytöstä runsaasti lainasana-ainesta.¹ Tämä aineisto otetaan sitten tunnilla yksityiskohtaisesti tarkastettavaksi. Opettajan ohjauksen mukaan ryhmitellään sanat niiden alkuperän mukaan, punnitaan niiden tyyliarvoa, todetaan, mitkä niistä kuuluvat jonkin erikoisalan ammattikieleen jne. Ryhmitellyn aineiston perusteella voidaan sitten päättää, miltä eri suunnilta sanoja on saatu, minkälaisia kulttuuriarvoja mistäkin lainattu jne. Opettaja voi samalla luoda katsauksen eri lainakerrostumiin. Lainasanoihin perehtyminen on siksi tärkeää, ettei sitä voi jättää vain jollekin tietylle kouluasteelle eikä myöskään liian ylimalkaiseksi, vaan siihen on yhä uusissa yhteyksissä palattava. Tämän opetuksenalan merkitystä ovat tähdentäneet mm. prof. A. V. Koskimies kotimaisten kielten opettajain päivillä v. 1909 pitämässään Kalevalan opetusta käsittelevässä esitelmässä ja prof. Martti Rapola edellämainitussa esityksessään äidinkielen opettajille v. 1923. Erityisesti on kuitenkin syytä huomata, että Kalevalan niinkuin muunkin kirjallisuuden opetuksessa esitettävät kulttuurihistorialliset katsaukset, myös lainasanoihin liittyvät, on muodostettava erillistehtäviksi, jollaisina ne eivät pääse häiritsemään teoksen esteettistä kokonaisuutta.

Vierasperäisten sanojen selvittely johtaa luonnostaan etymologioihin. Tätä kielitieteen alaa on yleisesti pidetty kulttuurihistoriallisesti mitä merkittävimpanä. Teoksessaan »Kieli elää» s. 14 prof. Rapola lausuu: »Sana ei kielihistorialliselle tutkimukselle merkitse vain tiettyä äännekiteytymää, siihen liittyy aina kappale inhimillistä kulttuuria, vanhaa tai nuorta, henkistä tai aineellista tai kumpaakin. Etymologin käsissä sana muodostuu pähkinänkuoreksi, johon kätkeytyy kokonainen pienoismaailma.» Koulujemme äidinkielen opetuksenkin tulisi pyrkiä hieman raotamaan ovea tähän pienoismaailmaan. Eikä se mahdotonta olekaan. Päinvastoin tuntuisi vaikealta käsittää, miten esim. Kalevalan keskeisimpiä ongelmia, sammon arvoitusta, mytologisia peruspiirteitä ym. voitaisiin perustellusti opettaa ilman sanoihin liittyvää etymologista tietoa. Lähinnä juuri etymologian tutkimukselle saamme olla kiitollisia siitä, että käsityksemme Kalevalasta ja suomalaisesta muinaisrunoudesta yleensäkin on viime vuosikymmeninä suunnattomasti avartunut. Kun kuitenkin Kalevalaa nykyisin opetetaan pääasiallisesti V luokalla, on silloin tuskin mahdollista erillistehtävänkään puitteissa lähteä selostamaan etymologian tut-

¹ Paul Ficker: *Freitätigkeit* s. 164, Verlag Quelle & Meyer, Leipzig 1926.

kimuksen menetelmiä. Vasta kun oppilailla on riittävät perustiedot kielestämme ja kielikunnastamme, voidaan siihen ryhtyä. Niin se voi parhaiten tapahtua lukion keski- tai yläasteella, ehkä samassa yhteydessä, jolloin luodaan kuva kielikuntamme jaoituksesta. Tärkeintä olisi saada muodostumaan yleiskäsitys siitä, miten suomen kielen sanojen ikä voidaan ratkaista ja miten kielentutkija työskentelee sen selville saamiseksi.

Kielessä on näiden tässä mainittujen lisäksi suuri joukko ilmiöitä, joiden valaiseminen kielenelämän ymmärtämiseksi vielä voisi tulla kysymykseen. Tärkeitä ryhmiä muodostavat mm. paikan-, henkilön- ja sukunimet, joista lukion päättäneillä tulisi olla perusteellisempi käsitys kuin kansanmiehillä. Samoin kuin näitä voidaan esim. tuntien alkutehtävänä valaista mm. kansanetymologiaa, josta on tarjolla joukko huvittaviakin esimerkkejä. Kaikki tämänlaatuinen opetus avartaa oppilaiden näkemystä. Kielen olemus opitaan tuntemaan monipuolisesti. Havaitaan, että kieli noudattaa lainalaisuutta, poikkeukset voidaan useimmiten selittää analogiamuodoiksi tai jonkin toisen äännelain mukaisiksi. Pelkästään elävä tietoisuus siitä, että kieli on eheä järjestelmä ja semmoisenaan pitkän historiallisen kehityksen tulos, herättää arvonantoa kieltä ja sen ilmiöitä kohtaan. Jo tämän takia sen käytännöllistäkin viljelyä on koetettava kehittää ja vaalia sen arvon mukaisella tavalla. Kun opettaja käsittää tehtävänsä kyllin syvästi, hänellä on todella tärkeitä ja avartavaa oppilailtensa annettavana.

Ohjelma, joka näin on hahmoteltu, saattaa vaikuttaa kovin laajalta, varsinkin kun samanaikaisesti monet muut alat meidän äidinkielenopettessamme vaativat yhä enenevää huomiota. Meidän on kuitenkin myönnettävä, ettei kielen opettaminen saa rajoittua vain kieliopin perussääntöihin ja että ennen kaikkea menneiltä ajoilta periytynyt kieliopin kaavaomainen, puoleksi hengetön päähän painaminen on aikansa elänyt. Tilalle on noussut elävä kieli kaikissa ilmenemismuodoissaan. Näin alaja keskiluokkien opetus on saamassa uutta sisältöä, joka kannustaa ja rohkaisee nousevaa polvea, niin paljon vaikeammaksi ja vaativammaksi kuin se opettajan työn tekeekin. Lukioasteen opetus on myös joutunut uusille urille. Siitä lähtien kun Kalevalan opetus vuosisatamme toisella vuosikymmenellä alkoi väistyä keskeisestä asemastaan, uudempi kotimainen kirjallisuus ja maailmankirjallisuuden merkkiteokset ovat siinä tulleet työn pääsisällöksi. Kehitystä voidaan pitää oikeaan osuneena, sillä nimenomaan juuri kirjallisuus ja runous ovat kuin luodut kasvatuksen päämääriä palvelemaan. Samalla kirjallisuuden opetus on muodostunut tärkeäksi opetusmetodiseksi kysymykseksi, jossa kuitenkin on ajan mukana päästy yhä selkiintyneempiin muotoihin. Ainekirjoituksessa opetus vetoaa nykyi-

sellään enemmän kuin ennen oppilaiden itsenäiseen henkiseen toimintaan, ja ylioppilaskirjoitusten tulostason paraneminen osoittaa, että työ lähinnä metodiikan edistymisen ansiosta on voimakkaasti tehostunut. Suullinen esitystaito alkaa niinkään saada oikean suuntansa ja ennen kaikkea sen arvoaseman, mikä sille kouluopetuksessa on kuuluva. Mutta vaikka äidinkielen opetus koostuukin monista metodisesti toisistaan poikkeavista työaloista, se on kuitenkin varsin yhtenäinen siten, että jokainen osa tukee siinä toistaan. Jos erityisesti kielen opetusta voitaisiin ohjata edellä esitettyyn suuntaan, se käsittäkseni loisi entistä vankempaa pohjaa kirjallisuuden arvojen tajuamiselle ja käytännölliselle kielenviljelylle, mikä taas puolestaan on hyvän kirjallisen ja suullisen esityskyvyn lähtökohtana. Äidinkielen opettajan työkenttä on monitahoinen, mutta jos harrastus ainetta kohtaan saadaan syntymään, vaikeudet vähenvät kuin itsestään ja työn tulokset kypsyvät satoa tuottaviksi.

AIMO TURUNEN