

Lauseopin teoreettinen pohja ja alkeisopetus

1. Kysymysten asettelua

Kielen kehitys kokonaisuudessaan, sekä onto- että fylogeneettinen, kuuluu toisaalta kielitieteeseen, toisaalta psykologian alaan. Kieli ei eläisi ja muuttuisi, ellei ihminen sitä käyttäisi, mutta ihmisen palveluksessa se kehittyy mitä rikkaimmaksi muodoiltaan. Joka hetki syntyy uutta niin kuin ihmisen kaikessa käyttäytymisessä. Tutkiessamme kieltä tutkimme käyttäytymisen psykologiaa.

Logiikankin kanssa kielitieteellä on yhteinen alueensa. Kun kieltä tarkastetaan logiikan näkökannalta, sen muotojen yltäkylläisyys jää taka-alalle ja alkavat näkyä selkeät valtalinjat. Logiikkaan vedotaan usein, kun tahdotaan mestaroida elävää kieltä puristamalla se kaavoihin.

Kasvatustieteellä on luonteenomainen kosketuksensa mainittuihin tieteesiin. Kasvatustiede tutkii mm., millä keinoin kielenkäyttöä voidaan edistää. Tässä mielessä sen on ratkaistava, minkä tieteen pohjalla tapahtuva kielenopetus vie mutkattomimmin päämäärään, psykologian, kielitieteen vai logiikan. Erityisesti kieliopin alkeisopetus joutuu ratkaisemaan näitä ongelmia mm. eräiden lauseopin peruskäsitteiden määrittelyssä.

Tärkeä kielen yksikkö on *v i r k e*, josta aiemmin käytettiin nimitystä *l a u s e*. Jo ammoin on nuoren koululaisen ollut osattava selittää, mitä lauseella ymmärretään, vaikka yhäkin on avoimena kysymyksenä, mikä monista määritelmistä olisi kelvollisin.

Edellisen lisäksi pidetään lauseopin perustaviin kohtiin kuuluvana kysymystä, mikä on *p ä ä l a u s e*. Tämän käsitteen luonne jo sinänsä edellyttää lähinnä logiikkaan tai kielioppiin pohjautuvaa määritelmää. Kielipsykologian kannalta muodostuu ongelmaksi, onko päälauseen määritelmä yleensä ensinkään tarpeellinen alkeisopetuksessa.

Sivulauseiden erottamiseksi päälauseista ja yleensä lauseiden tuntemiseksi on ollut tarpeen tutkia *l a u s e i t a y h d i s t ä v i ä s a n o j a* ja luoda pääasiallisesti niiden pohjalla tietynlainen systematiikka. Tämä horjuu kuitenkin monissa kohdin. Empiirisen kielipsykologian piirissä on jo kauan huomattu vanhentuneen tradition murtamisen tarpeellisuus, mutta yksimielisesti hyväksyttävää uutta systeemiä ei ole helppo luoda.

2. Lauseen määritelmä

Jo WUNDT erottaa kolmenlaisia lauseen määritelmiä: kieliopillisia, loogisia ja psykologisia. Ensinnä mainituista hän ottaa esimerkiksi Dionysius Thraxin käyttämän: »Sanojen yhtymä, joka esittää täydellistä ajatusta, on lause», sekä vielä ahtaammin kieliopillisen: »Sanojen ryhmä, joka puhutussa kielessä esiintyy kokonaisuena, on lause». Esimerkkinä loogisesta määritelmästä hän mainitsee nykyisistä koulukieliopioista tutun: »Ajatuksen kielellinen ilmaus on lause.»¹ Kieliopillisen määritelmän hallittua 1800-luvun alkupuolelle asti astui valtaan looginen. Vuosisadan puolivälissä esiintyi merkittävä ilmiö: lauseen määritelmät katosivat kokonaan koulukieliopioista. Tätä skeptistä suhtautumista lauseen määrittelyyn ulottui 1900-luvun puolelle asti. Toisinaan palattiin jo hylättyyn kieliopilliseen määritelmään, jonka heikkouksiksi katsottiin 1. se, että on lauseita, jotka eivät ole sanayhtymiä, esim. Tule! ja 2. se, että on sanayhtymiä, jotka eivät ole lauseita, esim. luetelot. Loogisen määritelmän heikon kohdan taas tajuttiin piilevän epäselvässä »ajatuksen» käsitteessä.

Kieliopillisen ja loogisen määritelmän tilalle astui vihdoin »psykologinen». Psykologia tunsikin muunkinlaisia »ajatuksia» kuin logiikka, jossa ajatus = looginen arvostelma. Jo ennen vuosisadan vaihdetta saatiin logiikkaankin pohjautuvaan määritelmään sisällytetyksi myös yksisanaiset lauseet. Arvostelma alettiin käsittää jonkinlaiseksi aistimuksia, mielteitä ja siis myös sanamielteitä seuraavaksi olemassaolon toteamukseksi »Akt der Anerkennung ihrer Existenz». Jos kuitenkin olemassaoloarvostelman katsottiin tekevän sanasta lauseen, jouduttiin pitämään puheyhteydestä aivan irrallisiakin sanoja lauseina. Selittämällä, että tunteet voivat muodostaa tarvittavan toisen jäsenen, päästiin vihdoin tyydyttävän väljään lauseen käsitteeseen, joka ulottui interjektioista »oi» aina filosofin laajaan lauserakennelmaan asti.²

Enimmäkseen syntyneistä määritelmistä olivat jonkinlaisia sekamuotoja. Niissä voi esiintyä psykologian termejä, kuten »mielle», »mielleryhmä» jne.³ Kenties kauimpana ne kuitenkin olivat juuri psykologiasta sen nykyisessä merkityksessä. Mm. katsottiin lauseen kasvavan yksinkertaisesta muodostaan lisääntymisen eikä jäsentymisen tietä. PAUL piti mielteiden yhtymistä lauseen olennaisimpana tuntomerkinä.⁴ Hänen määritelmänsä mukaan joudutettiin kuitenkin pitämään lauseina esim. yhdyssanoja, joilla ilmaistut käsitteet koostuvat eri osista.

¹ Wundt, Wilhelm: *Völkerpsychologie*. II. Die Sprache. 3. Aufl. Leipzig 1912. Ss. 229—.

² Wunderlich, Hermann: *Der Deutsche Satzbau*. 2. Aufl. I. Stuttgart 1901. Ss. XIV—XVII.

³ Esim. Sütterlin, Ludwig: *Die deutsche Sprache der Gegenwart*. 3. Aufl. Leipzig 1910. S. 283.

⁴ Paul, Hermann: *Principien der Sprachgeschichte*. 2. Aufl. Halle 1886. Ss. 99 —.

WUNDTin luomaa määritelmää pidettiin aikanaan miltei vallankumouksellisena. Hän määrittelee lauseen kielelliseksi ilmaukseksi kokonaisuuden mielivaltaiselle jäsennykselle loogisiin suhteisiin toisiinsa asetettuihin osiinsa (»als den sprachlichen Ausdruck für die willkürliche Gliederung einer Gesamtvorstellung in ihre in logischen Beziehungen gesetzten Bestandteile«).⁵ Joiltakin kohdiltaan Wundtin käsitys lähenee hahmopsykologista: kokonaisuus on ennen osiaan. Mutta toisinaan hän näyttää olettavan, että osat ovat primäärisiä. Muuten hän ei voisi puhua esim. siitä, että havainnossa aistimuselementit yhdistyvät assosiaation avulla. Joka tapauksessa Wundt pitää määritelmäänsä psykologisena. Mutta ensiksikin siinä viitataan loogisiin suhteisiin, ja toiseksi hänen täytyy loogista määritelmää puoltaneiden edeltäjiensä tapaan turvautua kieliopin alalta saatuihin täydennyksiin. Wundt on nimittäin sitä mieltä, että yksinäinen sana ei ole lause, vaikkakin se voi edustaa lausetta. »Vater Garten» voidaan vielä hyväksyä epätäydelliseksi lauseeksi, mutta ei enää muotoa »Vater», sillä epätäydellisestäkään lauseesta eivät saa puuttua kaikki tuntoerkit, mitkä yleensä erottavat lauseen sanasta. Että »Vater» voi edustaa lausetta vuoropuhelussa jossakin yhteydessä, ei ole ratkaisevaa. »Dadurch, dass wir einem Gegenstand irgendein Symbol substituieren, werden Symbol und Gegenstand noch nicht identisch.» Elekin voi edustaa lausetta tai sanaa, mutta se ei silti ole lause tai sana.⁶ Tässä kohden Wundt asettuu ratkaisevasti kieliopillisen käsityksen kannalle. Vielä nyky-aikanakin on juuri tässä asiassa samanlaista epävarmuutta. Esim. WATTS lausuu: »But there would seem to be no point in calling a single word a sentence, if by the word sentence we mean something more»⁷ (mutta ei näyttäisi olevan mitään syytä nimittää yksinäistä sanaa virkkeeksi, jos ymmärrämme sanalla virke jotakin enempiä). Perustelu on heikompa kuin Wundtilla.

NOREEN huomauttaa, ettei Wundt ole kylliksi erottanut semanttista ja morfologista näkökohtaa. Se, että Wundt nimittää vain lauseenvastikkeiksi (Satzäquivalente) yksijäsenisiä (eingliedrig) lausumia »kyllä», »ei» jne., johdetaan pääpainon sijoittamisesta morfologiseen puoleen. Merkitykseltään ne eivät ole yksijäsenisiä. Noreen ottaa omassa määritelmässään merkityksen huomioon siten, että hän ei väitä lausetta itseään arvostelmaksi tai ajatuksen ilmaukseksi, ainoastaan sen merkitystä. Selvyyden vuoksi hän käyttää kahta termiä, semanttista termiä *mening* ja morfologista *sats*.⁸ Uudempi kielipsykologia erottaa eri puolia siinä, mitä Noreen tässä yhteydessä nimittää mer-

⁵ Wundt, mts. 248.

⁶ Wundt, mts. 240.

⁷ Watts, A.F.: *The Language and Mental Development of Children*. 4th ed. London 1948. S. 63.

⁸ Noreen, Adolf: *Vårt språk*. Tredje delen. Lund 1905. Ss. 65–74.

kitykseksi. Esim. KAINZIN mukaan kielellisesti yksijäseniset lauseet voivat olla psyykkiseltä intentioltaan ja miellekoostumukseltaan useampijäsenisiä.⁹

Lauseen yläraja muodostaa toisen ongelman. Yleensä ei määritelmässä esiinny viitettäkään koulukielioppien »ajatuksen» tai »täydellisen ajatuksen» mainintaa pitemmälle. Mitä esim. HOMEYER ymmärtää »ein Sinnganges»-käsitteellään, jää vain varsin harvoista esimerkeistä tulkittavaksi.¹⁰ On toistaiseksi ratkaisematta, voidaanko lauseeseen sisällyttää useampia kuin yksi tapahtumain aspekti; ei ole edes ratkaistu, minkä kategorioiden ja luokkien avulla tapahtumain yksi aspekti erotetaan.¹¹

Lauseen määrittelyn historiasta on edellä esitetty vain lyhyitä katkelmia. Kuitenkin ne riittänevät osoittamaan, että siltä tasolta, jolla kysymysten ratkaisun odotetaan tapahtuvan, on jyrkkä pudotus sille tasolle, jolla ratkaisut tulevat laajimmin käytäntöön, kouluopetuksen tasolle. Kieliopillinen morfologia ja looginen formalismi ovat jo osoittaneet, mitä niillä on tarjottavana käytännölliselle opetustyölle, ja tulos ei ole rohkaiseva. Niin kauan kuin pääasiallisesti pohditaan lauseen sanojen minimimäärää ym. ulkonaisia seikkoja koskevia kysymyksiä, liikutaan morfologisen kieliopin maaperällä. Niin kauan taas, kuin määritelmää koetetaan rakentaa merkityksen formaalisen dimension varaan, liikutaan logiikan pohjalla. Psykologia, jossa pääpaino on kielen merkityksellä, ei ole vielä käyttänyt parhaita mahdollisuuksiaan. Kiinteästi logiikkaan sidottu vanha psykologia oli nimittäin suuressa määrin toista kuin nykyinen psykologia. Mitään määritelmää ei myöskään voida pitää psykologisena sellaisten termien perusteella kuin »aistimus», »mielle» tms., jos pääasia on ilmaistu kielitieteen tai logiikan keinoin. Logiikan tietä on tavallisesti koetettu pyrkiä yleispätevyyteen, mutta esim. RAVILA toteaa, että logiikka ei ensinkään voi päästä käsiksi primitiivisen kielen lauseeseen.¹² Opetuksen kaipaaman määritelmän olisi kuitenkin ennen ehdotonta yleispätevyyttä täytettävä muudan toinen vaatimus: sillä tulisi olla käytettynä tietynlainen vaikutus, sen tulisi olla opetettavien kannalta käsitettävä ja oppimiseen johtava.

3. Pää- ja sivulauseen erottaminen

Päälauseen erottamista sivulauseesta pidetään muuallakin kuin meillä varsin tärkeänä oppivelvollisuuskoulun kurssiin kuuluvana asiana.¹³ Tulokset

⁹ Kainz, Friedrich: *Psychologie der Sprache*. I. Stuttgart 1941. S. 115.

¹⁰ Homeyer, H.: *Von der Sprache zu den Sprachen*. Olten 1947. S. 204.

¹¹ Siro, Paavo: *Lauseopin periaatteita*. *Ajatus* 12 (1943), 229–248.

¹² Ravila, Paavo: *Uralilaisen lauseen alkuperäisestä rakenteesta*. *Vir.* 1943, 247–263.

¹³ Ks. esim. Hänninger, Nils: *Grammatikundervisningen i folkskolan*. (Nordlund, Karl, Sörensen, Anna, Wikberg, Sven: *Arbetsättet i folkskolan*. I. Stockholm 1931. S. 205.)

ovat osoittautuneet varsin heikoiksi. Tutkimusteni mukaan n. 87 % oppilaista ei hallinnut asiaa täysin vielä kuudentenakaan kouluvuonna. (Tutkittuja luokkia oli 36.) On syytä kysyä, onko näiden lauselaatujen olennainen eroavuus lapsen tajuttavissa. Useita asiaa vaikeuttavia seikkoja voidaan mainita.

1) Itse nimitykset pää- ja sivulause sisältävät paljon muistuttamisen aiheita.¹⁴ Sivulause on usein siinä määrin välttämätön, että ilman sitä ei päälausetta voi pitää minään itsenäisenä lausekokonaisuutena. Vielä harhaanjohtavampi kuin nimitys onkin määritelmä, jonka mukaan päälauseen »voi ymmärtää yksinään». Valaiseva on Jespersenin esimerkki, jossa päälauseen muodostaa yksi sana: »Hvad jeg ikke kan forstå, er, at Peter blev vred.» Toisaalta on epäilty, voiko sivulauseetta ensinkään pitää lauseena. Lausekäsitteen sisällys osoittautuu siis taas liian epätasälliseksi. Noreen määrittelee sivulauseen entiseksi lauseeksi, joka on saanut epäitsenäisen semeemin («glosa») funktion, mutta on säilyttänyt lauseen muodon.¹⁵

2) Yksinäislauseidenkin nimittäminen päälauseiksi saa aikaan sekaannusta.

3) Lapselle tuottaa vaikeutta sekin, että käsitys pää- ja sivulauseen tehtävistä ei ole vakiintunut. Normatiivisissa kieliopeissa, esim. WELLANDERIN teoksessa »Riktig svenska» vaaditaan yleensä pää- tai sivulauseen käytön valitsemista ilmaistavan asian tärkeyden mukaan.¹⁶ Jespersen taas on ehdottomasti sitä mieltä, että tärkeämpi tai merkityksellisempi asia voi erinomaisen hyvin saada ilmauksensa kieliopillisesti alisteisenakin jäsenenä, esim. »Det var fordi han var syg».¹⁷

4) Pää- ja sivulauseen erottamista toisistaan vaikeuttaa edelleen se, että niillä ei ole huomattavaa muodollista eroavuutta. Suomen kielessä ei ole kuten esim. germaanisissa kielissä eroa sanajärjestyksessä. Sillä-lause on eräiden vanhojen suomen kielioppien mukaan sivulause¹⁸, samaten for-lause eräiden englannin kielioppien mukaan. Saksassa da-lauseen tuntee päälauseeksi predikaatin paikasta, ruotsissa ty-lauseen kieltosanan ja sen luonteisten ilmausten asemasta lauseessa. Suomen kielessäkin on välillisiä keinoja asian ratkaisemiseksi. Kahta rinnastuskonjunktioita ei nimittäin voida asettaa peräkkäin yhdistelmiksi *ja tai, ja mutta, ja vaan, ja sillä*. Sen sijaan esiin-

¹⁴ Esim. Jespersen, Otto: Ledsaetningernes (Bisaetningernes) Systematik. Acta philologica scandinavica 14. Copenhagen 1939–40. Ss. 36–39. — Noreen, mts. 51–61. — Komiteanmietintö N:o 6. Ehdotus yhteiseksi termeiksi ja määritelmiksi. Helsinki 1915. Ss. 14–15, 82, 151–152.

¹⁵ Noreen, mts. 58.

¹⁶ Wellander, Erik: Riktig svenska. Stockholm 1939. S. 473. Ks. myös Saarimaa, E. A.: Kielenopas. Porvoo-Helsinki 1947. S. 185.

¹⁷ Jespersen, Otto: Sprogets logik. Festskrift utgivet av Københavns universitet. København 1913. Ss. 36–39. — Jespersen, mt. (1939–40) s. 67.

¹⁸ Esim. Finelius, C. A.: Finsk språklära för Lägre Elementar-Skolor. Wasa 1845. — Länkelä, I.: Suomen kielen kielioppi Alkeisopetuksen tarpeeksi. Hämeenlinna 1867.

tyy vastaavanlaisia rinnastus- ja alistuskonjunktioiden yhtymiä *ja että, ja koska, ja kun, ja jos, ja vaikka*. Tosin ei mikään estä sanomasta myös *ja sen tähden, ja siksi, ja siis, ja niinmuodoin*. Tämä kuitenkin mielestäni osoittaa vain, että *sen tähden, siksi, siis, niinmuodoin* ovat koulukieliopissa suotta esitetyt konjunktiot, kun niillä kuitenkin tavallisesti on adverbien funktio. Sillä-konjunktio on siinä suhteessa muista rinnastuskonjunktiosta poikkeava, että sen avulla ei voida rinnastaa sivulauseita sijoittamalla se alistuskonjunktion eteen. Voidaan kyllä sanoa *ja että, tai että, mutta että, vaan että*, mutta ei voida vastaavasti sanoa *sillä että*. *Sillä* on alistuskonjunktion edessä mahdollinen vain liittyessään sivulauseetta seuraavaan hallitsevaan lauseeseen: »Sillä että kansalla on kunnollinen lainlaatijakunta, on yhtä tärkeää.» Keskinertainen kielenkäyttäjä ei yleensä huomaa sillä-konjunktiossa mitään poikkeavaa. Lasten kielenkäytössä se on erikoisasemassa, sitä viljellään paljon, ja sille annetaan monia merkityksiä. Onko se rinnastus- vai alistuskonjunktio, on lapselle yhdentekevä asia. Lauseiden rinnasteisuus ei useimmille merkitsekään muuta kuin nimeä: niissä esiintyvää konjunktiota nimitetään rinnastuskonjunktioksi.

5) Lapsi ei kiinnitä siinä määrin huomiota ilmauksen muotoon kuin aikuinen. Lapsen kielessä yhdistävät sanat esiintyvät usein implisiittisinä. Ensimmäisten ikävuosien sivulauseet ovat miltei poikkeuksetta näin muodostettuja, esim. »Papa sieh mal (was) Hilde (ge)macht hat!»¹⁹ »Se (vad) ja (har) fätt!» (1;11)²⁰ »Tietää(kö) isä (missä) nalle on?» (2;0).

6) Ei ole varmaa, onko juuri siirtymistä parataksista hypotaksiin pidettävä lauseenmuodostuksen kehityksen perusilmiönä. Se voi yhtä hyvin olla jonkin laajemman ilmiön osa tai seuraus. Esiintyyhän ennen varsinaisten konjunktioiden valtakautta jo tietynlaisia pronomineja ja adverbeja, joilla yhdistetään lauseita. Niidenkin käytön kehitys on asteittaista. Toisaalta esiintyy hypotaksin piirissä asteittaisuutta. Oman selityksensä kaipaisi esim. se, miksi lasten kielen relatiivisuhteessa lausekorrelaatin käyttö kehittyy myöhemmin kuin sanakorrelaatin tai miksi objektina oleva että-lause kehittyy ennen subjektina olevaa. Voidaan todella kysyä, onko syytä vetää jyrkkä raja juuri parataksin ja hypotaksin välille.

7) Väli- ja välimerkkien käyttö ei johdonmukaisesti tue pää- ja sivulauseiden erottamista tai päinvastoin. Rinnastuskonjunktion edessä voi yhtä hyvin esiintyä pilkku kuin alistuskonjunktionkin.

Kaiken edellä sanotun perusteella on syytä otaksua, että pää- ja sivulauseeseen eroavuus jää lapselle ainakin ensimmäisinä kouluvuosina epäselväksi.

¹⁹ Stern, Clara und William: Die Kindersprache. 4. Aufl. Leipzig 1928. Ss. 58–59.

²⁰ Freudenthal, Gunnar: Om typiska skiljaktigheter mellan modersmålsutveckling och språkkurs. Akad. avh. Lund. 1925. S. 34.

Esim. kun-fragmenttien välttämiseen kirjoituksessa ei ole mitään apua siitä, että vedotaan sääntöön, jonka mukaan sivulause ei saa esiintyä irrallisena (»Kun minä olin kipparikallea katsomassa. Kun se meni härkänäyttelyyn.») Kokeellisissa tutkimuksissa on kauttaaltaan tultu siihen tulokseen, että tämä kohta on ala-asteen kieliopin vaikeimpia ja se on siksi opetettava aikaisintaan kansakoulun yläluokilla.²¹

4. Lauseita yhdistävät sanat ja lauseiden järjestelmä

Lauseita yhdistävillä sanoilla ei ole suomen kielessä mitään yhteistä nimitystä. Niitä ovat konjunktiot, relatiiviset pronominit ja relatiiviset adverbis. SETÄLÄN kieliopissa esiintyy konjunktioiden luettelossa useita sellaisia sanoja, jotka nykyisen käsityksen mukaan ovat adverbeja, eivät niinkään lauseita kuin virkkeitä yhdistäviä: *kuitenkin, kumminkin, sentähden, siksi, siis, niinmuodoin*. Useat Setälän luettelemista esiintyvät nykyään yhtä hyvin kummassakin tehtävässä: *niin, näet, nimittäin*. Suomen kielessä tosin asia jää suurena määrin tulkinnanvaraiseksi, kielenkäyttäjien tyylistä ja mausta riippuvaksi. Ei voida vedota esim. sanajärjestykseen, kuten Jespersenin esimerkissä, jossa sana 'så' voidaan päätellä konjunktioksi siitä, että subjekti on predikaatin edellä: »Hun er meget døv, så hun kan ikke ha hørt os».²²

Vaikka voisimmekin erottaa toisistaan konjunktiot ja adverbis, jäisi konjunktion käsitteen sisällykseen vielä paljon kirjavuutta: 1. Konjunktioksi nimittävät sanat yhdistävät milloin virkkeitä, milloin lauseita tai lauseenosia. Toisia voidaan käyttää kaikissa kolmessa tehtävässä, toisia taas vain kahdessa tai yhdessä. 2. On kiinteämmin ja löyhemmin yhdistäviä konjunktioita. 3. On merkityksellisesti erilaisia suhteita ilmaisevia konjunktioita. 4. Puhutaan erikseen rinnastus- ja alistuskonjunktioista, joiden raja ei kuitenkaan ole joka tapauksessa täysin selvä.

Taas on todettavissa, että teoreettisen kieliopin käytännölliselle opetukselle tarjoaman avun merkitys on kyseenalainen. Opetuksen käyttöön eivät kelpaa turhan monimutkaiset luokittelut eivätkä käsitteet, joiden sisältöä ei ole täsmällisesti selvitetty. Kielioppia opiskeleva ei ensi sijassa tarvitse tietoa, onko jokin *siksi* tai *näet* adverbis vai konjunktio, jos suomi on hänen äidinkieltensä. Sen sijaan voi olla tarpeen tietää, voiko sanalla *siksi* alkava lause esiintyä yksinäislausena, mikä riippuu yhdistyksen kiinteydestä.

Parissa uudessa lauseyhdistysten järjestelmässä on jo vapauduttu perinnäisestä jaottelusta ja luotu sijalle uusi olennaisempien ominaisuuksien poh-

²¹ Esim. Bergersen, Hans: Morsmålsoplaeringen. (B. Ribsskog—N. Wiborg:) Arbeidsmåten i folkeskolen. Oslo 1935. S. 206.

²² Jespersen, mt. (1939—40), ss. 72—73.

jalle. JESPERSEN kiinnittää huomiota sivulauseiden aseman merkitykseen (overledsaetninger, adledsaetninger, underledsaetninger), toiseksi liitynnän tiiviyyteen, jonka perusteella edelliset jaetaan alaryhmiin, kolmanneksi suhteen sisältöön ja vasta viimeksi pää- ja sivulausejakoon.²³ Mieluinen toteamus on, että täten näyttää syntyvän ryhmiä, jotka ovat lapsen kielen kehityksessä osoittautuneet melko homogeenisiksi vaikeudeltaan, vaikka Jespersen ei ole siihen ilmeisesti nimenomaan pyrkinyt. Esim. »riippumaton alajäsenlause» voi alkaa sellaisella sanalla kuin *siellä* tai *sitten*, *silloin*. Koulu-kieliopit eivät ensinkään mainitse tällaista ryhmää, koska traditionaalisen käsityksen mukaan näitä ei voida lukea varsinaisiksi lauseita yhdistäviksi sanoiksi. Lapsen kielessä ne kuitenkin ovat erittäin suosittuja tässä tehtävässä. Käsittääkseni tärkeimpiä syitä siihen, miksi opetus yleensä epäonnistuu konjunktioiden käsittelyssä, on se, että ei kiinnitetä juuri huomiota niihin sanoihin, joilla lapsi itse mieluummin yhdistää lauseitaan. — Kunsanalla alkava lause on Jespersenin mukaan myös »riippumaton alajäsenlause»; lapsellakin esiintyy helposti juuri kun-fragmentteja. Jakoa substantiivisiin, adjektiivisiin ja adverbisiin lauseisiin, joka on suhteellisen yleinen, ei Jespersen kannata, koska sanaluokka ei ole niin olennainen seikka kuin se, minä jäsenenä lause on virkkeessä. Tässäkin tarjoutuu tilaisuus lapsipsykologiseen vertailuun: substantiiviset että-lauseet eivät muodosta homogeenista luokkaa, vaan toisessa asemassa olevat ovat toisia huomattavasti vaikeammat. Jespersen ei erota jyrkästi adverbeja ja konjunktioita lauseita yhdistävinä sanoina. Tuntuu monelta kannalta todennäköiseltä, että hänen luomansa järjestelmän pohjalta voitaisiin kehittää systeemi, joka olisi kouluopetuksessa käytännöllisempi ja parempiin tuloksiin johtava kuin tähänastinen.

Hieman samantapaisen systeemin, kuin minkä Jespersen on luonut lauseista, esittää englantilainen tutkija STEEL virkeyhdistyksistä.²⁴ Hän käsittelee virkeitä yhdistävän elimen — nimitettäköön sitä tässä konnektiiviksi — varsin laajasti. Konnektiivit voivat kuulua eri sanaluokkiin, ne voivat olla vain implisiittisesti rakenteeseen sisältyviä tai hyvinkin näkyviä ja laajoja, jopa kokonaisen sivulauseen pituisia, esim. »while he was doing so». Käsitettä rajoittaa pelkästään tehtävä: on kysymys virkkeiden yhdistämisvälineistä, »devices to link sentences».

Sekä eksplisiittiset että implisiittiset konnektiivit Steel jaottelee kuuteen ryhmään: 1. repetitiivisiin, esim. *hän*, 2. additiivisiin, esim. *myös*, *sen lisäksi*, *vieläpä*, *edelleen*, *kaiken kukkuraksi*, 3. adversatiivisiin, esim. *mutta*, *siitä huoli-*

²³ Jespersen, mt. (1939–40), ss. 65–74.

²⁴ Report on the Testing of English Ability in Glasgow Pupils at the Qualifying Stage. Qualifying Examination Board, Glasgow 1941. Ss. 10–11.

matta, kuitenkin, toisaalta, taas, 4. ajan konnektiiveihin, esim. sitten, yhtäkkiä, kuukausi sitten, lähinnä, kun hän parhaillaan teki niin, 5. paikan konnektiiveihin, esim. lähellä, alapuolella, sisällä, yläpuolellamme, mihin katsoinkaan, 6. kausatiivisiin, esim. niinpä, siksi, siitä syystä, sen johdosta.

Yksinkertaisuudestaan huolimatta Steelin järjestelmä on mielestäni huomion arvoinen, joskaan ei virheetön eikä täydellinen, jollaisena hän itse sitä pitää mainitessaan, ettei tällaista täydellistä systeemiä ole ennen julkaistu. Seuraavissa kohdin järjestelmää voidaan arvostella:

1) Mihin sijoitetaan esim. tapaa, keinoa, määrää yms. ilmoittavat konnektiivit, sellaiset kuin *siten, sillä keinoin, samalla tavalla, sitä silmällä pitäen, sitä enemmän* jne.? Jos ne pronominosansa vuoksi liitetään repetitiivisiin, on monet muut konnektiivit eri luokista siirrettävä myös sinne, jolloin luokittelu ei enää sellaisenaan ole käyttökelpoinen. Repetitiivisten konnektiivien luokkaan kerääntyisi lähinnä joukko pronomineja (*he, se, ne, molemmat, sama* yms.), minkä jälkeen sitä erotukseksi muista voisi nimittää vaikkapa nominaalisten konnektiivien luokaksi. Erilaisia sivulauseita ja adverbeja varten olisi perustettava uusia luokkia.

2) Steelin konnektiiveina luettelemien sanojen ja sanaryhmien joukossa on sellaisia, jotka eivät ole anaforisia eivätkä determinatiivisia. Konnektiivien raja jää epäselväksi.

3) Yhdistävästä ilmauksesta on yhdistävä ydin usein heikosti erotettu. Steelin esittämä luokittelu ei liity kielen kehitykseen ainakaan siinä määrin kuin Jespersenin systeemi, vaikka edellinen on laadittu nimenomaan koulua varten. Sen arvo on siinä, että se tähdentää usein unohdettujen virkekonnektiivien merkitystä ja osoittaa uusia teitä vanhentuneesta traditiosta vapautumiseen.

Yleisinä päätelminä suoritetusta tarkastelusta esitettäköön seuraavat:

1) kouluopetuksessa ei liene tarkoituksenmukaista tähdentää konjunktion käsitettä sen nykyisessä muodossa, koska lapsen kielessä virkeyhdistyksillä ja virkkeillä yhdistävillä sanoilla on erityisen huomattava sija ja koska myös relatiivinen ja interrogatiivinen yhdistys jäisivät tällöin liian vähäisen huomion varaan. Suotavampaa olisi käyttää kaikista yhdistävistä ilmauksista jotakin yleisnimitystä, esim. termiä *konnektiivi*. On syytä tutkia, onko tämä käsite rajoitettavissa ja määriteltävissä niin, että se vastaa alkeisopetuksen tarpeita, sekä miten sen sisältö voitaisiin luokitella kielen kehityksen lakeja vastaavasti.

2) Suomen kielessä ei ole tarkoituksenmukaista erottaa jyrkästi rinnastus- ja alistuskonnektiiveja ainakaan vielä kansakoulun keskiasteella. Sen sijaan voitaisiin erottaa löyhemmin ja kiinteämmin yhdistävät konnektiivit tai virke- ja lausekonnektiivit.

3) Lapselle tuttuun virkekonnektiivien tietä (*sitten, silloin, siellä* yms.) häntä voitaisiin mahdollisesti johtaa käsittämään ja ilmaisemaan vaikeampiakin suhteita.

5. Lapsen psyykkisen omalaatuisuuden huomioon ottaminen

Uuden psykologian on, voidakseen suorittaa palveluksia opetukselle, otettava huomioon lasten psyykinen omalaatuisuus. On syytä tutkia sekä lasten kielen ulkonaisia erikoispiirteitä että ilmaisun sielullista pohjaa. Edellistä onkin jo selvitetty monilta puolilta, erityisesti esikouluiän osalta, mutta jälkimmäinen alue on jäänyt liian vähälle huomiolle. Lapsen sielunelämän voimakas emotionaalisuus nähdäkseni ainakin vaikuttaa kieli-ilmaisuun merkittävällä tavalla, ei ainoastaan siten, että syntyy joukko erilaisia voimakkaasti tunnepitoisia ilmauksia, kuten esim. GUTZMANN on todennut²⁵, vaan ennen kaikkea siten, että ilmaukset ovat kauttaaltaan jossain määrin emotionaalisia. Kaikki ilmaukset, sekä kielelliset että muut, lähenevät kehityksen kuluessa symbolista luonnetta. Tämä kehitys ei suinkaan saavuta päämääräänsä vielä kouluiän alkaessa, vaikka nykyinen tutkimus kohdistuukin miltei pelkästään esikouluikään.²⁶ Aikuiselle on symbolinen ilmaus monin verroin luonteenomaisempi kuin kansakouluikäiselle, jolle välitön emotionaalinen ilmaus on, ellei muuten niin yksistään aikaisempien ikävuosien kokemuspohjalta, tutumpi kuin puhtaasti symbolinen. Vallitsee vaihe, jonka taakse on jo vuosia sitten jäänyt varsinainen symbolifunktion heräämisen ajankohta²⁷, mutta kieltä käytetään vielä laajalti vain signaalinomaisesti. Tällaiselle signaali- ja symbolikielen välivaiheelle katsoisin tunnusomaisiksi seuraavat piirteet:

1) Merkkejä, mielteitä ja todellisuutta ei systemaattisesti hahmoteta erilleen. Kertomukset, sadut, jutut, valheet jne. ovat milloin totta, milloin kuvittelua, mutta harvemmin ne merkitsevät lapselle pelkästään jotakin kielellistä, lauseita ja sanoja.

2) Ei tiedosteta täysin merkin ja todellisuuden välistä kausaalista riippumattomuutta. Merkit niihin liittyvine mielteineen herättävät odotuksia, jotka häiritsevät merkkien tarkastelua. Odotus on tyyppillinen signaali- ja symbolifunktion rajailmiö. KAILA toteaa, että eläimenkin kenttä on täynnä

²⁵ Gutzmann, Hermann: *Psychologie der Sprache*. (Kafka, Gustav: *Handbuch der vergleichenden Psychologie*. II. München 1922. Ss. 3–22.)

²⁶ Ks. Jersild, Arthur T.: *Emotional Development*. (Carmichael, Leonard: *Manual of Child Psychology*. 3d ed. New York 1947. S. 784.)

²⁷ Kaila, Eino: *Hahmoprobleemasta*. Ajatus 13 (1944), s. 66.

odotuksia, joihin nykyisyyden rajan ylittävinä kuitenkin jo sisältyy symbolifunktion aihe.²⁸ Mitään nimitystä tälle välimuodolle Kaila ei esitä.

3) Merkillä oletetaan olevan samanlaista yhtäläisyyttä todellisuuden kanssa, kuin vastaavalla mielteellä on.

Näin määriteltyä välimuotoa voitaisiin nimittää vaikkapa odotussymbolifunktioksi. Lähinnä oppivelvollisuusvuodet ovat odotussymbolifunktion aikaa. »Sanassa *tuoli* on kaksi tavua, sanassa *nolla* ei ole yhtään tavua, koska se ei ole mitään» on tyyppillistä alakansakoululaisen ajattelua. »Matti huuteli peläten joutuneensa ekyksiin» on 9-vuotiaan mielestä tavallisesti lause, joka »ilmoittaa huutamista», siis huudahduslause, joka vaatii loppuunsa vastaavan merkin. Havainnollisen käsityksen odotussymbolifunktiosta saisi muuten sijoittamalla huutomerkkin lapsen jokaisen lauseen perään. Kaikki ilmaistu on tunnepitoista, odotuksia herättävää, uudentuntuista. Ilmauksen sisältö on kaikki kaikessa; sanonnan kauneus ja kieliasun puhtaus jäävät sen rinnalla täysin varjoon.

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että pienet kokonaisuudet, lähinnä sanat, kohoavat puhtaiksi symboleiksi ennen lauseita. Ajattelu käyttää suuressa määrin sanoja vastaavia skeemoja, joista vähitellen siirrytään yhä laajempiin automaattistumiin.²⁹ Oireellista on myös, että oikeinkirjoitus tuottaa parhaat tulokset, kun kirjoitettavana on irrallisten sanojen luettelo, toiseksi parhaat lauseenosamenetelmällä, seuraavat virkemenetelmällä ja heikoimmat yhtenäisiä jakoja kirjoittaen. Erot olivat jopa 6—13 kertaa erotuksen keskivirheen suuruiset W. E. HAWLEYN, J. GALLUPIN ja PAUL McKEEN suorittamissa kokeissa.³⁰ Erilliset sanat olivat siis lapsille puhtaita symboleja suuressa määrin kuin yhtenäinen ajatuksen sisältävät kokonaisuudet; vasta puhtaassa symbolissa huomio voi täysin keskittyä ulkonaiseen muotoon. Koska voidaan katsoa, että odotussymbolifunktio hallitsee varsin yleisesti 3:nteen, ehkä 4:nteen kouluvuoteen asti, jolloin esim. lauseen käsitettä jatkuvasti selvittellään, on huomattava, että lause ei merkitse lapselle lähinnä jotakin kielellistä kokonaisuutta, vaan sitä asiaa, mitä se ilmaisee. Tämä asia ei sitä paitsi yleensä ole sellainen, että sitä voisi nimittää lähinnä »ajatukseksi», mikä termi esiintyy kielioppien määritelmässä »ajatuksen kielellinen ilmaus on lause». Aikuinen lausuu ajatuksia, kouluikäinen lapsi on ilmauksissaan affektiivisempi, hän huudahtaa, toivoo, ihmettelee, kysyy, kertoo jotakin ajankohtaisesti mielenkiintoista.

²⁸ Kaila, mts. 58.

²⁹ Kern, Artur: Rechtschreiben in organisch-ganzheitlicher Schau. Braunschweig 1949. Ss. 9—14. — Ks. myös Cassirer, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen. III. Berlin 1929. S. 246.

³⁰ Reed, Homer B.: Psychology of Elementary School Subjects. Boston 1938. Ss. 241—242.

Psykologia ottaa huomioon tilanteiden vaihtelevuuden ja yksilöjen erilaisuuden. Se ei esim. väitä, että »Se oli hyvä!» aina merkitsisi kolmesta sanasta muodostettua lausetta; lapselle se voi merkitä jäsentymätöntä ilmausta, formulaa, kuten JESPERSEN toteaa. Lapsi on voinut jäljitellä kuulemaansa jakamattomana kokonaisuutena; se on hänelle samaa kuin jokin huudahdus »Hyvä!»³¹

Intellektualistisen psykologian väistyttyä tuskin voimme keksiä virkkeen määritelmää, joka olisi samalla sekä kieliopillisesti että psykologisesti täysin pätevä, mm. seuraavista syistä: 1. Kieliopillisesti samanlaatuiset ilmaukset voivat olla psykologisesti erilaatuisia ja päinvastoin. 2. Kieliopillisesti täydellinen, ts. tyypillisen kokonaisuuden muodostava ilmaus voi olla psykologisesti epätäydellinen, ts. tyypillisen kokonaishahmon osa, esim. usein ns. päälauseet lauseyhdistyksissä, ja päinvastoin, esim. erityiset affektitiloissa esiintyvät kielelliset tiivistymät, joissa voi olla vain hahmodominantti jäljellä. 3. Kieliopillisesti jäsentynyt ilmaus voi olla psykologisesti jäsentymätön ja päinvastoin.

RAVILA osoittaa monin vakuuttavin esimerkein, kuinka ilmauksen tajuaaminen lauseeksi ja sen käsitettävyyden riippuvat ratkaisevasti siitä yhteydestä, missä tuo ilmaus esiintyy. Mutta asiaa mutkistaa se, että mainittu yhteys ei aina ole kielellinen. Nähdäkseni se kuitenkin voidaan aina lukea psykologian piiriin kuuluvaksi. On todennäköistä, että virkkeen määritelmän ongelma on ratkaistavissa yksinomaisesti psykologian keinoin.

Kieli on yhteisöelämän tuote. LINDESMITH ja STRAUSS osoittavat, kuinka kieli on sosiaaliseen vuorovaikutukseen tähtäävää jo vaatimattomissa alkeissaan.³² Ilmaisussa on tärkeintä sen kohdistuminen toiseen yksilöön. Tältä pohjalta lähtee virkettä määrittelemään GARDINER. Hänen mukaansa virkkeen tunnusmerkkinä on pidettävä käsitettävää tarkoitusta. Sellaisilla virkeillä kuin *Sade!*, *Tietysti!*, *Ehkä!* jne. voidaan sanoa olevan »elokutionaalinen muoto.» Tältä pohjalta jokainen sana tai sanojen yhtymä voi esiintyä virkkeenä, mikäli se » is fortified with the elocutional sentence form».³⁴ Gardinerin lauseopilliset teoriat ovat sosiaalipsykologisia, joskaan hän ei ole itse sitä nimenomaan tähdentänyt.

Lauseen määritelmä ei ehkä ensinkään ole tarpeellinen opetuksessa siinä mielessä, että sen avulla selvitetäisiin oppilaille, mikä lause on. Varmasti esimerkit selvittävät ja ovat tähänkin asti selvittäneet asiaa parhaiten. Mää-

³¹ Jespersen, Otto: Die Sprache, ihre Natur, Entwicklung und Entstehung. Heidelberg 1925. S. 115.

³² Ravila, Paavo: Lauseopin periaatekysymyksiä. Virittäjä 1944, 105—131.

³³ Lindesmith, Alfred R. & Strauss, Anselm L.: Socialpsykologi. Övers. av Alf Ahlberg. Stockholm 1952. S. 158.

³⁴ Gardiner, Alan H.: The Theory of Speech and Language. Oxford 1932. S. 211.

ritelmä on kuitenkin tarpeen johtopäätöksen luonteisena toteamuksena. On lisäksi varmaa, että hyvät määritelmät vapauttavat ilmaisua, kun sen sijaan epäselvyyks kahlehtii.

Lauseopin teoreettisen pohjan luomisen on epäilemättä muissakin suhteissa lähdettävä lapsen omalaatuisuuden huomioonottamisesta. Siksi on kasvatustieteen kysymykseen, minkä tieteen keinoin alkeisopetuksen on käsiteltävä lauseopin teoreettista pohjaa: logiikan, kielitieteen vai psykologian, annettava vastaus, joka tunnustaa psykologialle tähänastista merkityksellisemmän aseman.

INKERI LAURINEN

Elementary Education and the theoretical Basis of syntax

The precise definition of sentence and principal clause and the classification of words used to link clauses are questions which have long occupied the attention of logic, linguistics, psychology and practical pedagogy. The latter has not yet made any attempt to construct a theory of its own but has used what already exists. It has however been observed that the achievements of the teaching profession in this field are extremely slight.

The definitions of the sentence which logic and linguistics have evolved besides not being easily understandable, are also erroneous. The »psychological» definitions evolved during the last century are psychological in name only.

Elementary education has required the separation of principal and subordinate clauses. The term principal clause is in itself misleading, as is also the general statement that the principal clause »can be understood on its own». The content of the principal clause is not necessarily more important than that of the subordinate clause. The formal difference is less clear in Finnish than in, for example, Germanic languages. Moreover, a child pays little attention to such formal matters. Furthermore, the step from parataxis to hypotaxis is perhaps proportionately less great than is generally supposed.

From the educationalist's point of view the classification of conjunctions as a unified group of words used to link clauses, and the stressing of the difference between co-ordinating and subordinating conjunctions, does not make for clarity. A system nearer to the child's use of language would be one which differentiated words used to link sentences from words used to link clauses, and perhaps also those forming a loose link from those forming a closer link.

The language of a child of school-age is by no means purely symbolic, it is particularly affective, approaching a language which functions by signals. To a child a sentence is not primarily something he thinks, it is not a »complete thought», but rather something he exclaims, an expression of admiration, of hope, or the like. The definition of the sentence required by educationalists will perhaps eventually be provided by psychology or social psychology.

»No theory, no facts.» Theory is certainly not the first requirement of the educationalist, but against this it must be said that to set about explaining to children desirous of knowledge concepts which are unsatisfactorily defined by the branch of knowledge to which they belong is indeed a delicate task.

INKERI LAURINEN