

Lingvistiikka ja käytäntö

H. A. GLEASON *Linguistics and English Grammar*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York 1965, 518 s.

Oppikoulun, varsinkaan lukion kielipin ja kielitietouden opetus ei ole riittävää eikä ajantasaista Euroopan sen paremmin kuin Yhdysvaltainkaan kouluissa. Euroopan tilanteesta ja täällä tekeillä olevista uudistuspyrkimyksistä kootaan parhaillaan Oxfordissa Euroopan Neuvoston toimesta tutkimusraporttia; Yhdysvaltain tilanteesta sellaisena, kuin se on ainakin 1960-luvun puolivälissä ollut, saa selvän käsityksen tunnetun lingvistin ja äidinkielen pedagogin professori Gleasonin lingvistiikkaa ja äidinkielenopetusta koskettelevasta teoksesta, jota esittelen tässä katsauksessa hieman yksityiskohtaisemmin.

Riittämättömyyteen on nähty olevan syitä kolmella taholla. Ensinnäkin tavataan sanoa, että massayhteisön jäsenenä ihminen on entistä enemmän viestintätaitonsa armoilla, hän joutuu yhä enemmän erilaisen mainonnan ja propagandan manipuloinnin kohteeksi. Äidinkielenopetuksen tavoitteena olisi siis lähinnä sellaisen ihmisen kouluttaminen, joka ymmärtää jotakin oman viestintäkeinonsa rakenteesta ja toiminnasta, hallitsee sen ja suhtautuu kriittisesti ulkopuoleltaan tulvivaan informaatioon.

Kouluissa taas nykyisellään — näin väittävät ainakin selvitykset — oppilait pitävät äidinkieltä aineena hahmotto-

mana, sen tavoitteita selkiintymättöminä sekä oman edistymisen huomaamista vaikeana.

Ja vihdoin opettajiin kohdistuu yhä heterogeenisempia vaatimuksia: lingvistisistä uskontotieteeseen, kokoustekniikasta jopa historiaankin.

Tavoitteita tarkistettaessa tuntuu eri puolilla päädytyn samansuuntaisiin ehdotuksiin: esimerkiksi Gleason korostaa teoksessaan sitä, että *kielen* on selvästi tullava äidinkielenopetuksen keskeiseksi osaksi, kieliopin taas on pohjattava lingvistisesti solidiin ja ajanmukaiseen tietoon. Kielen mahdollisuuksien ymmärtäminen edellyttää perusteiden varmaa tuntemusta.

Oppikoulun äidinkielenopetuksen kriisi johtuu siitä, että tuo lingvistinen pohja nykyisellään on kestävä, väittää Gleason. Hän kuvaa aluksi sitä, kuinka Yhdysvalloissa akateemisesta kielitutkimuksesta etääntynyt, perinteisiin pitäytyvä koulukielioppi on degeneroitunut tehottomaksi. Uudemman kielitieteen ajattelutavan mukana tämän perinteisen kieliopin tavallisimmat heikkoudet ovat alkaneet näkyä selvästi. Arvostellaan yleisesti sitä, että oppikirjat kuvaavat menneiden aikojen suurten kirjoittajien kieltä ja laiminlyövät nykykielen, että ne kuvaavat kirjoitettua eivätkä puhuttua kieltä tai jopa sekoittavat puheen ja kirjoituksen. Toinen kritiikin hyökkäys kohdistuu aiheellisesti tällaisten kielioppien rakenteeseen: niitä ei ole tasapainoitettu asiain tärkeyden mukaan, vaan toisaalta niissä on vuolaita selityksiä toisarvoisista, kir-

joittajaa askarruttaneista seikoista, toisaalta laiminlyödään keskeisiä rakenteen piirteitä (esimerkiksi yhdyslauseiden, lausetyyppien tai nominilausekkeen kuvaus puuttuu yms.). Varsin aiheellinen ja sekin jo muutoksia aikaan saanut kritiikki on kohdistunut perinteisen oppikirjan sääntöihin ja määritelmiin: ne on todettu epäeksplisiittisiksi (esimerkiksi *lause*, *subjekti*, *objekti* vain tavallisimmat mainitakseni), ne jäävät tehottomiksi, elleivät esimerkiksi ole niitä tutkemassa, niitä sovelletaan harvoin käytäntöön mielekkäästi.

Tähän tavanomaiseen kritiikkiin Gleason lisää huomautuksia, jotka koskenevat erityisesti Yhdysvaltain koulutilannetta. Hänen mukaansa kielipin degeneroitunut versio koostuu pahimmillaan kourallisesta valittuja virheitä tai joukosta irrallisia sääntöjä; aine tajutaan suppeaksi ja rajalliseksi; uskotaan, että kielestä on olemassa absoluuttisen oikean mitta ja kielipin tehtävät ovat yksinomaisesti preskriptiiviset; keskeisinä käsitteinä ovat *sana* ja *lause* ilmeisesti oikeinkirjoitussyistä. Mutta tämä riittämätön opetusperinne ei ole viime vuosikymmeninä ollut enää ainoana Yhdysvaltain kouluissa. Gleason esittelee kolme suuntausta, jotka ovat noin puolen vuosisadan ajan pyrkinet korjaamaan tilannetta. 20-luvulla varsinkin pedagogit harrastivat ns. *virheanalyysia* (the survey of errors) jonka tavoitteena oli opettaa lapsille vain niitä kielioppiseikkoja, joissa heidän havaittiin tekevän virheitä. Tämä kielipin tarjoilu annospaloina särki loputkin mahdollisesta kokonaiskuvasta, jollainen kielipinopetuksen myötä oppilaalle kielestä pitäisi muodostua. Virheanalyysia seurasi *käytännön* tarkkailu (the usage movement): kieliooppia tarpeen mukaan tai kieliooppia sen mukaan, mitä kieliympäristö tuntui eniten käyttävän. Kolmas ja merkittävin oli ns. *uuskieliopin* (the new grammar) esiintulo: tällä oli jo selvät yhteydet 40- ja 50-luvun strukturaalikielitieteeseen.

Varsinkin lukiessa uuskieliopin pioneerien, Charles C. Friesin ja Paul Robertsin työn selostusta samaten kuin selatessa

Gleasonin oppihistoriallista katsausta havaitsee äkkiä, miten kauan ja hitaasti levinnyt suuntaus strukturalismi on Yhdysvalloissa ollut. Täältä kaukaa katsoville on voinut tulla käsitys nopeasti syttyivistä ja sammuvista muotivirtauksista: ajateltakoon tätä taustaa vasten, että intiaani-kielten tutkimuksen isä, Edward Sapirin opettaja Franz Boas nimitettiin antropologian professoriksi jo 1899! On luultavaa, että osa uuden ajattelutavan vaikutuksista on aina epäsuoraa, asenteita muuttavaa. Strukturalismin voi katsoa vaikuttaneen hitaasti esimerkiksi siihen, että opetus alettiin tajuta ensisijaisesti rikastuttavaksi prosessiksi pikemmin kuin karisivaksi ja oikovaksi myös äidinkielessä, että eri kielimuodot ja vaihtoehtoiset ilmaukset tajuttiin enemmän tai vähemmän tiettyyn tilanteeseen sopiviksi eikä enää oikeiksi tai vääriksi. Näiden asenteiden Gleason toteaa siirtyneen edistyksellisiin opettajiin — vaikeutena sen sijaan on ns. suuren yleisön ahdasmielisyyttä.

Gleasonin teoksen keskeinen anti on sivuilla 67—221, joilla käsitellään ensiksi englannin kielen kielipin kirjoituksen historiaa ja sitten melko yksityiskohtaisesti valittuja kielipin kohtia. Molempien käsitteilyjen lähtökohta tekijällä on sama: hän katsoo pedagogin velvollisuudeksi etsiä yhtenevyydet eri kielioppimalleista ja sen lisäksi hyödyntää kunkin ajattelutavan parhaita tuloksia. Soveltajan on pakko olla eklektikko. — Viime kädessä Gleasonin optimismi ylittää niin kauas, että hän sanoo edellyttävänsä sivistyneeltä ihmiseltä paitsi kielen luonteen ja funktion ymmärtämistä myös kieliooppien luonteen, tehtävän ja heikkouksien kriittistä arviointia.

Luvussa *Structure and System* (s. 91—113) pyritään äsken mainittujen periaatteiden mukaisesti korostamaan sitä, mikä menneissä ja nykyisissä kieliopeissa on yhteistä: huolimatta entisajan sanakeskeisestä lauseenjäsennyksestä silloinkin on toki edes mainittu lauseiden olevan enemmän kuin ketju peräkkäisiä sanoja: 200 vuotta sitten on jo todettu rakennusta koossa-

pitäväksi piirteiksi *peräkkäisyys, kongruenssi* ja *riippuvuus* (order, concord, government). Tämäntapaisten rakenneseikkojen vaikutusta ymmärtämiseen (sanaston ohella) Gleason havainnollistaa hyvin seuraavilla englannin ja pandžabin yhdistelmillä:

- (1) mere friend ne washerman nu stream
kol walk-de see-a uncle nal
- (2) my päi's lörka was khed-ing khiddo on
the mödan near the möndr

Näistä ensimmäisessä ns. leksikaaliset yksiköt ovat englanniksi, jälkimmäisessä taas ns. rakenteen signaalit.

Mutta struktuuria laiminlyödympi Gleasonin mielestä on *systemi*, toisin sanoen kielen paradigmaattinen puoli. Havaitsemamme ilmirakenteen takanahan on kolme eri systeemiä: äänne-, kielioppi- ja merkityssystemi. Nämä tarjoavat joukon vaihtoehtoja, joista valitsemme rakenteen kullakin tasolla yhden määrähdoim: sanastossa tietoisesti, fonologiasa automaattisesti.

Sanaluokkia käsittelevä luku (s. 114—137) tarkastelee ensinnäkin niitä eri kriteereitä eli perusteita, joilla kieliopissa sanoja on ryhmitelty kategorioihin Jespersenin kuudesta Friesin seitsemääntoista. Syntaktinen, morfologinen tai merkitykseen pohjautuva kriteeri on kukin yksinään usein riittämätön. Gleasonilla on esimerkkinä muutama substantiivi: *table* 'pöytä' nimeää olion, taipuu monikossa ja esiintyy substantiivin asemassa lauseissa. Mutta *handshake* 'kädenpuristus' ei sovi substantiiviksi merkityksensä puolesta, *perseverance* 'sinnikkyys' ei taivu eikä sekään viittaa olioon, *cattle* 'karja' käyttäyty syntaktisesti toisin kuin edellä mainitut. Määritelmien sijasta olisi ajateltavissa parikin parempaa opettamiskeinoa: ns. *muottilauseiden* käyttö ja (ainakin ns. sulkeisista luokista kuten pronominit) yksinkertainen luetteleminen. Muottilause tarkoittaa rakennetta, johon sijoittamalla saadaan selville, kuuluvatko tietyt sanat samaan vai eri luokkaan, esimerkiksi *tämä*

..... on hyvä, nämä t ovat hyviä, olen nähnyt hänennsa. Tällaisten muottien vaikeus on siinä, että ne ovat joko liian väljiä — eivät erota sanaluokkia toisistaan, tai sitten ne erottavat liikaa, esimerkiksi vain jokin substantiivin alakategoria sopii kehyksiin. Toisaalta juuri tällä keinoin voisi osoittaa adjektiivin ja substantiivin tai sitten adjektiivin ja verbin tietyt samankaltaisuudet. Pronominin ja substantiivin välinen rajankäynti on kiintoisaa englannin kielioopin kannalta: nykyenglannissa ei ole morfologista syytä pitää pronominia nominiluokkaan kuuluvana; syntaktisestikin yhdistämisen motivoiminen on heikkoa, kuten näkyy epälauseesta **the good it* (vrt. *the good food*). Lause **my new it is white* osoittaa taas sen määritelmän riittämätömäksi, jonka mukaan pronominit korvaisivat substantiiveja.

Alakategorioita käsitellessään Gleason esittää huomioita mm. adverbiluokan sisäisestä kirjavuudesta. Substantiivien tarkempi analyysi taas johtaa hänet siihen toteamukseen, että englannin kielen substantiivi esiintyy potentiaalisesti kolmessa luvussa, nimittäin yksikössä, monikossa ja aineena (mass) Kolmesta luvusta esimerkiksi seuraavat NP:t.

this man	these men	this water
— —	few men	little water
every man	all men	all water
some man	some men	some water

Luokittelun ohella on yksikköjen ja luokkien *suhteiden* kuvaaminen lauseopillisen deskription tärkeä osa. S. 139—167 esitellään kolme eri tapaa kuvata näitä suhteita: *ydin ja määrite* -tekniikka (base and modifier), *aukko ja täyte* -menetelmä (slot and filler) ja klassinen strukturalistinen *IC-analyysi* eli välittömien muodostinten analyysi. Näistä ensin mainittu on tavallisin koulukieliopissa käytetty tekniikka: lauseesta erotetaan ensin ytimen muodostavat pääjäsenet, ja sitten tarkastellaan, miten valinnaiset elementit liittyvät näiden ympärille.¹

¹ Ks. tällaisen uudempaa versiota J. Lyons, Introduction to Theoretical Linguistics luku 8.

Toisen menetelmän tunnetuin versio lience ns. *tagmeemianalyysi*.² Siinä on idea- na jakaa rakenne maksimaaliseen mää- rään potentiaalisia aukkoja, joista kunkin voi täyttää sanalla, sanaliitolla tai lau- seellakin mutta joista siis moni jää kutakin yksittäistä konstruktiota kuvattaessa tyh- jäksi. Esimerkiksi NP *boxer dog* jättää kaksi aukkoa pääsanan mahdollisista mää- reistä tyhjiksi, nimittäin numeraalin ja adjektiivin. IC-analyysista saa varsin sel- keän kuvan: sen epäeksplesiittyydestä tag- meemianalyysiin verrattuna, sen jako- perusteiden horjuvuudesta sekä siitä, mi- ten se paljastaa hyvin jonkin mutkikkaan lauseen hierarkkisyyden.

Peräti kolme lukua, nimittäin *Relation and Process, Clause Patterns* ja *Joining Clauses* on omistettu lauseidenvälisten eri suhteiden esittelylle. Tämä siksi että Gleasonin mukaan lauseenjäsennyksen ei pitäisi kos- kaan tapahtua tyhjiössä, siis irralliseen lauseeseen kerrallaan kohdistuvana. Tär- keintähän jotakin lausetta lähestyttäessä olisi selvittää, miten se eroaa muista lauseista tyyppiltään tai sanastoltaan (pa- radigmaattisesti) tai toisaalta mitkä tekijät yhdistävät sitä toisiin lauseisiin: syn- tagmaattisesti tekstissä edelliseen tai seu- raavaan lauseeseen, yhdyslauseessa hallit- sevaan tai alisteiseen lauseeseen, paradig- maattisesti taas sen kanssa synonyymisiin rakenteisiin. Erityyppisiä suhteita lausei- den välillä Gleason havainnollistaa ensi- siksi seuraavilla yksinkertaisilla lauseilla:

- (1) koira puri miestä
- (2) koira näytti epämiellyttävältä
- (3) kissa raateli lintua
- (4) miestä on purrut koira

Uudissanalla *enate* (lat. enatus) Glea- son kuvaa pintarakenteeltaan samantyyppi-isiä lauseita, jotka poikkeavat toisistaan vain rakenteen kompleksisuuden kannalta. Siis esimerkiksi seuraavat lauseet ovat täl- lä tavoin »sukua» keskenään:

- (5) Mikko omistaa talon

- (6) Mikko omistaa hyvin vanhan talon
- (7) Mikko omistaa vain vanhan talon jne.

Agnaattisiksi hän taas nimittää lausei- ta, jotka ovat syvärakenteeltaan samoja mutta poikkeavat pintamuodoiteiltaan toisistaan, siis esimerkiksi seuraavaan ta- paan:

- (8) on inhimillistä erehtyä — erehtymi- nen on inhimillistä
- (9) minun on nähtävä tämä — tämä minun on nähtävä
- (10) Mikko on täällä — täällä on Mikko
- (11) hän peseytyi — hän suoritti pesun
- (12) se on suurempi kuin tavallinen auto — se on tavallista suurempi auto
- (13) talo on uusi — uusi talo
- (14) ohikulkija, joka löysi lompakon, sai palkkion. — Ohikulkija löysi lom- pakon. Hän sai palkkion.

Käsittääkseni kouluopetuksessa tällai- nen semitransformationaalinen esitystapa on antoisa ja pedagogisesti parempi kuin jokin teoreettisesti »oikeampi» esitys sa- masta asiasta. Yhtyisin myös Gleasoniin hänen korostaessaan sitä, kuinka tällä tavoin tulisi pyrkiä saamaan oppilaita tajuamaan kielen suuret vaihtoehtojen mahdollisuudet. Jos kieliopin opetuksen uskotaan lisäävän kielellistä sensitiivi- syyttä, juuri rakenteiden valinnaisuuden ja keskinäisten suhteiden tajuamisen luu- lisi vaikuttavan tähän suuntaan.

Lausekaavoja (*sentence patterns*) kä- sitellessään Gleason laajentaa Paul Ro- bertsin kuuden kaavan esitystä kuudeksi- toista, lähinnä kai hälventääkseen taas yhden harhakäsityksen. Robertsin opas ei ole tyhjentävä vaan viitteitä antava. Tässä on jälleen aivan valmiiksi jäsennel- tyä materiaalia opettajalle. Yhdyslausei- den yksioikoista kuvaa pyritään myös hie- man rikastamaan: alistus- ja rinnastus- käsitteitä tarkistetaan, ja viimein koros- tetaan virkkeen keinotekoisuutta raken- teen kannalta. Sehän on jokseenkin mieli- valtainen pysähdyspaikka lauseen ja pi-

² Ks. Walter J. Cook, *Introduction to Tagmemic Analysis*, N. Y. 1969.

tempien lausejaksojen välissä, ja sen korostuneisuus johtuu väliamerkkien opetuksen tärkeydestä.

Kolme generatiivis-transformationaalista kielioppia käsittelevää lukua s. 222—298 herättävät kriittisiä kommentteja. Niissä esitellään selkeästi tämän mallin peruskäsitteitä ja sitten jopa sen tekniikkaa. On kuitenkin syytä epäillä tällaisen eksplisiittisen esityksen hyödyllisyyttä kouluopetuksen yhteydessä. Kysessä ei silti ole sellainen yksinomainen formalismin esittely, jollaiseksi mm. Owen Thomasin ja Paul Robertsin kokeilut ovat jääneet,³ mutta anti on vähäinen. Edelleen on hankala toiseikka, että ennen vuotta 1965 kirjoitettu analyysi on tätä nykyä jokseenkin vanhentunutta. Varsinkin transformaatioita koskeva osa on tässä ratkaisuiltaan täysin käyttökelvoton. Gleason itse mainitseekin aivan oikein, että nämä kuvaukset poikkeavat huomattavan vähän strukturalistisesta IC-analyysistä. Toisaalta hän pidättyy enemmiltä kriittisiltä kommenteilta, koskapa teoksen tavoitteena on tarjota opettajille monipuolinen kuva paitsi kielestä myös kieliopista. Ehkä tällä käsitteilyllä on ainakin huomaamaton vaikutus: opettaja alkaa visuaalisen kuvan ahdistamana luopua ajatuksesta, että kielioppi on siisti, mutkaton ja rajallinen. Toisaalta Gleasonin ennakkoluuloton asennoituminen myös tähän uusimpaan teoriaan on koitunut teokselle eduksi: lauseopin käsittely on aivan muuta kuin ennakkokäsitys paanee meidät strukturalistilta odottamaan. — Tässä yhteydessä voisi ehkä mainita R. Jacobsin ja P. Rosenbaumin kokeilut generatiivisen lauseopin opettamiseksi keskikoulussa ja ensimmäisenä opiskeluvuonna:⁴ vaikka näissä teoksissa käsitellyt aiheet ovat ehkä kieliopin hel-

poimpia, opetuksessa on saavutettu juuri se induktiivinen, innoittava järjestys, jota Gleason tulevalta kielioopin opetukselta edellyttää.

Teoksen viimeiset puolitoistasataa sivua esittelevät hieman pintapuolisemmin kirjavan joukon muuta opettajalle hyödyllistä kielitietoutta. Uusinta tässä on ehkä lauseopin muutoksia kielen historian aikana koskeva luku: Gleasonin mukaan tämä on tärkeämpää kuin äännehistorian opetus. Samaten hyödyllinen on esitys siitä, miten kirjoitustaito taikka tekstin rakentamisen taito voidaan perustaa kieliopin ja lingvistiikan tuntemukseen. Sen sijaan tyylejä koskeva jakso, joka pohjaa Martin Joosin ajatuksiin, on joistakin hyvistä oivalluksista huolimatta liian ylimalkainen.

Gleasonin teos on tarkoitettu kokeneille ja kokeilleille amerikkalaisille äidinkielenopettajille. Mielestäni se on liian vaativa suomalaisen opiskelijan omin päin luettavaksi, mutta uskoisin sen koituvan avuksi yliopistollisten kieliopin kurssien yhtenä taustateoksena tai äidinkielenopettajain jatkokurssien tukena. En kuitenkaan usko, että tämä teos olisi se pääsky joka toisi kesän ja kukoistuksen lingvistiikkamme käytäntöön orientoituvalla osalla. Heikki Paunonen toteaa (Vir 3/1970), ettei käytäntöä, siis esimerkiksi oppikirjain laatimista, voi pitää tutkimuksen yksinomaisena tavoitteena. Meillä ollaan tätä nykyä kuitenkin siinä tilanteessa, ettei tämä käytäntö ole edes yhtenä tavoitteena. Ja mistä nyt otamme sen perustutkimuksen ja ne uudet ennakkoluulottomat asenteet, kun ulkopuolelta ahdistellaan ja tiukataan äidinkielenopetuksen mielekkyyttä, uusia oppikirjoja tai äidinkielenopettajien uudelleen kouluttajia?

Auli Hakulinen

³ Ks. näiden arvostelua Robin Lakoff, *Transformational grammar and language teaching*, *Language Learning* 19, 1969.

⁴ R. Jacobs—P. Rosenbaum, *Grammar 1 & 2 + Teachers' Guide*, Ginn and Co.: Boston 1967; Samat, *English Transformational Grammar*, Blaisdell, Waltham, Mass., 1968.