

Opetuksen kielipelit

DOUGLAS BARNES — JAMES BRITTON — HAROLD ROSEN *Language, the Learner and the School*. Revised edition. Penguin Books Ltd. Aulesbury, Bucks 1971.

Barnesin, Brittonin ja Rosenin kirjassa on kysymys siitä, miten »kielipeliä» pelataan oppitunnilla. Ensimmäinen huomio voisi olla se, että koulutilanne asettaa melkoisen rajoitusmuurin normaalin kielenkäytön ympärille. Tiedetään, että opettaja on aktiivisin pelaaja, että suurin osa pelistä pelataan merkityksillä ja erikoiskäsitteillä, että asiatietojen toteamista kuulee paljon enemmän kuin tulkintaa tai mielipiteitä ja että opettajalla on pelissä kysyjän osa, oppilaalla vastaajan. On keksitty »kahden kolmasosan sääntö»: tavallisella oppitunnilla puhutaan kaksi kolmasosaa ajasta, kaksi kolmasosaa puheesta on opettajan puhetta ja kaksi kolmasosaa opettajan puheesta suoraa vaikutusta. Miten oppilas pystyy sovittamaan muualta tuomansa kielelliset tottumukset ja odotukset opettajan — implisiittisiin tai eksplisiittisiin — kielellisiin odotuksiin? Barnes on ottanut tehtäväkseen selvittää, millaisia ovat ne konkreettiset tilanteet, joissa lasten odotetaan oppivan, Britton avustaa analysoimalla kielen kautta tapahtuvaa oppimista sen laajimmassa mielessä, ja Rosen perustelee ja esittää Lontoon englanninopettajien liiton (L.A.T.E.) suosituksen oppimistilanteen parantamiseksi.

Barnesin enemmän urauurtavassa kuin tieteellisen täsmällisessä tutkimuksessa on materiaalina kaksitoista nauhoitettua oppikoulun ensimmäisen luokan eri aineiden tuntia. Opettajien kyselytatiikkaa tarkastellessaan hän päätyy siihen odotettavissa olleeseen tulokseen, että faktillisia eli »mikä»-tyyppisiä kysymyksiä tehdään enemmän kuin järjekyllä- ja päättelykysymyksiä ja samoin »suljetuja» kysymyksiä, joihin on olemassa vain yksi hyväksyttävä vastaus, enemmän kuin

»avoimia». Avoimistakin suuri osa paljastuu pseudokysymyksiksi: vaikka opettaja esittää kysymyksen avoimena, hän kuitenkin lopulta hyväksyy vain oman, ennalta määräämänsä vastauksen. On mielenkiintoista, miten — ja kuinka pitkän harjoittelun jälkeen — lapsi kehittää itsessään kyvyn tunnistaa, mihin kategoriaan opettajan kysymys kuuluu ja kuinka siihen sopii vastata, ja yleensäkin millaisin piilokeinoin opettaja välittää oppilaille rooli-odotuksensa.

Oppilaan osallistumismahdollisuuksia ja -tapoja käsitellessään Barnes puhuu opettajan ja opetettavan välillä ammotavasta kuulusta. Oppilaan näkyy harvoin annettavan »ajatella ääneen», itse tutkia tilannetta ja tuntemiensa käsitteiden avulla pyrkiä ymmärtämään ja selvittämään sen ongelmia, vaikka kasvatustieteilijöiden mukaan tällaisella luovalla toiminnalla on oppimista edistävä vaikutus. Paremminkin opettajat tuntuivat vielä antavan oppilailleen sellaisen käsityksen, että oppiminen on tietojen passiivista omaksumista ja kykyä esittää ne opettajan oikein—väärin—vaa'alla punnittaviksi. Kuilu muodostuu siitä, että sillä, mitä opettaja puhuu — muullakin kuin termeillä — saattaa olla oppilaan omassa viitekehityksessä toinen merkitys kuin opettajan tarkoittama. Oppiminen on osaksi sitä, että oppilas pystyy omaehtoisesti saamaan käsityksen yleisistä merkityksistä. — Tapaukset, joissa oppilaan todella annetaan ajatella ääneen ongelmansa loppuun asti, ovat perin harvinaisia. Yleisempiä ovat sellaiset strategiat, että opettaja johdattaa kyselemällä oppilaat toivomaansa tulokseen tai antaa heille valmiin kielellisen rakenteen, joka heidän on täydennettävä. Kun on kysymys oppimisesta, voisi tietenkin olettaa, että suuren osan tunnista veisi oppilaiden kysely opettajalta. Jokainen tietää, että näin ei todellisuudessa käy — ei myöskään Barnesin otoksessa.

Opetuksen ominta kielimuotoa tarkasteltaessa tulevat ensimmäiseksi mieleen erikoiskäsitteet. Barnes on tarkannut,

selittävätkö opettajat terminsä — määrittelemällä, kyselemällä — vai jäävätkö ne oppilaiden käsityskyvyn varaan. Opetus näyttää liiaksikin keskittyvän termeihin: opettajat tuntuvat hyvin tietävän, milloin käyttävät »vaikeaa käsitettä», joka pitää »selvittää». Ongelmana saattaa paremminkin olla »the language of secondary education», opettajille tyypillinen rekisteri, jonka ominaispiirteet kuitenkin pakenevat analyysiä; luultavimmin se muistuttaa mitä tahansa virallista kieltä. Missään nimessä sen ongelmana eivät ole vain oudot sanat, pikemminkin pitemmät kielelliset yksiköt, joista opettaja ei itse ehkä ole lainkaan tietoinen mutta jotka ehkä eivät oppilaalle merkitse mitään. Barnes huomaa, että lapsi ilmeisesti useammin kokee tämän rekisterin funktion sosiokulttuurilliseksi kuin käsitteelliseksi: hänelle se on »kieltä, jota opettajani puhuu». Suuren osan koulussa tapahtuvasta kielellisestä kypsymisestä tulisi olla kypsymistä erilaisten kielimuotojen ja niiden funktioiden differentioimiseen ja vähitellen myös käyttöön.

Barnes näkee kielen olevan liiankin hallitsevassa asemassa. Lisäksi se liian yksipuolisesti nähdään tiedon syöttämisen välineeksi, vaikka se itse asiassa on myös tiedon omaksumisen väline; kielen avulla lapsi voi tehdä selväksi itselleen sen, mitä on oppimassa, ja siksi hänen kielensä rajoittaminen on vaaraksi. Opettajat näyttävät liian mielellään esittävän verbaalisesti asioita, joiden ymmärtäminen vaatisi konkreettista havainnointia. Opettajan olisi pidettävä huolta siitä, että hän antaa oppilaille merkitykset eikä vain sanoja.

Lapsi oppii muuallakin kuin koulussa, koulussa muutakin kuin opetetut asiat ja tämän kaiken paljolti kielen välityksellä, ei ainoastaan opetustarkoituksessa puhuttun. James Britton tarkastelee artikkelissaan Talking to Learn tällaista toissijaista oppimista; koululaisten pienryhmäkeskustelujen nauhoituksista hän on kuunnellut kuusitoistavuotiaiden rupattelua kodista ja perheestä tai kiistelyä koulu-

tuksen tarkoituksesta. Hienovaraisen johdonmukaisesti Britton osoittaa, kuinka keskustelijat ikään kuin spiraalin muotoisena etenevän keskustelun kuluessa selvittävät yhdessä tiettyjä merkityksiä, pääsevät yhteisiin tuloksiin. Kaikki kirjan tekijät ovat yhtä mieltä ryhmäkeskustelujen hedelmällisyydestä, eikä kukaan heistä ole huolissaan metodin näennäisestä epätaloudellisuudesta puhumattakaan välttämättä mukaan tulevista kielellisistä harhailuista, »niinku»- ja »tota»-kielestä.

Rosenin esittämä opetusohjelman kieli-
politiikka, *A Language Policy Across the Curriculum*, on johdonmukainen päätös ja yhteenveto siitä, mitä on sanottu. L.A.T.E:n mietinnön laatineet jäsenet odottavat opettajien käytännön muovaa-
mia mielipiteitä muistiostaan, joka korostaa oppilaiden itseilmaisumahdollisuuksien takaamista. Ekspressiivinen kieli, itseilmaisun kieli, on vähintäänkin tasavertainen transaktionaalisen — kommunikoinnin ja vaikuttamisen — kielen kanssa; jälkimmäinen voi kasvaa vain edellisen maaperästä, joten tälle kasvamiselle on koulussa annettava tilaa. Myös kirjoittamisesta muistiolla on sanottavaa (se on koulussa useimmiten pseudokommunikaatiota: viestintätilanne ei ole todellinen, yleisö puuttuu), samoin lukemisesta ja lukumateriaalin monipuolisuuden tärkeydestä.

Kautta kirjan toistuu toivomus, että opettajat olisivat tietoisempia kielestä ja tarkkailisivat sekä lasten kielenkäyttöä että omaansa. *Language, the Learner and the School* on halpa pingviinikirja, jonka toivoisi voivan kulua jokaisen opettajan kädessä. Se ei ole tärkeä vain eikä ensisijaisestikaan äidinkielenopettajille; nämä kuitenkin luontevimmin ottanevat sen neuvot varteen. Äidinkielen tunteja on pidetty vapaan kielen ja itseilmaisun paikkoina, jos sellaista on kouluun päästetty. Mutta kielimuuria ei tarvitse sietää muissakaan aineissa.

Maria Vilkuna