

## Äidinkielen uudet oppimääräsuunnitelmat<sup>1</sup>

Talvipäivien ohjelman mukaan minun tulisi puhua »Kielentutkimuksen suhteesta äidinkielen uusiin oppimääräsuunnitelmiin». Kielentutkimuksen kenttä on kuitenkin niin avara ja monitahoinen, että yksi ihminen voi katsoa edustavansa vain vähäistä osaa siitä. Siksi minunkin on pakko tyytyä kertomaan, millaisia ajatuksia äidinkielen opetuksen uudistamishankkeet, ennen muuta Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö, ovat suomen kielen tutkijoissa herättäneet. Hiljattain sain haltuuni myös mietinnön äidinkielen oppimäärän selvennysmonisteen, joka havaitakseni poikkeaa monessa suhteessa varsinaisesta mietinnöstä. Käsittelem kuitenkin molempia asiakirjoja yhtenä kokonaisuutena.

Lukion äidinkielen opetuksen uudistamissuunnitelma hämmentää siihen ensi kertaa tutustuvan sekä laajuudellaan että monipuolisuudellaan. Äidinkielen piiriin luetaan nyt virallisestikin paljon sellaista ainesta, jolla ei ole sanottavaa tekemistä kielen eikä kirjallisuuden kanssa. Muistan kyllä itsekin nuorena auskultantina väittäneeni, että äidinkielen opettajalle ei mikään inhimillinen saa olla vierasta, mutta näin vanhemmiten olen taipuvainen tinkimään tuolloisesta kannastani:

nähdäkseni äidinkielen lehtorit voisivat sentään jättää muutamia inhimillisen elämän lohkoja toisten opettajien huoleksi. Kaavailluissa oppimäärissä on tuskin mitään sellaista, minkä voisi suoralta kädeltä leimata tarpeettomaksi, mutta niistä voi osoittaa monta sellaista kohtaa, missä kielenopetus on uhrattu muille, sinänsä hyödyllisille tavoitteille.

Ensi ihastuksesta selvittyään lienee yksi ja toinen myös kysynyt, miten kaikki suunnitelman sisältämä aines saadaan mahtumaan kolmeen opintovuoteen. Jonkinlaisista toivoa herättää kyllä se, että äidinkielen kokonaistuntimäärä aiotaan palauttaa niihin lukuihin, joissa se oli vielä viime vuosikymmenellä. Muutos ei kuitenkaan ole kovin suuri, eikä se siis olennaisesti kohenna nykyistä tilannetta. Siksi rohkenen ennustaa, että uudistajat joutuvat ennen pitkää pohtimaan, mihin tärkeysjärjestykseen oppimäärän osat olisi asetettava.

Suomen kielen tutkijat ovat — toisin kuin monet muut — jaksaneet sitkeästi tähdentää kieliopin perustietojen arvoa. Äidinkielen rakenteen hallinta on heidän mielestään yhä se pohja, jolta ponnistaen päästään varmimmin pysyviin tuloksiin. Viimeistään lukiovaiheessa olisi koululaisille esiteltävä systemaattisesti kieliopillinen järjestelmämme. Mutta mikä on se kuvaustapa, jota koulukieliopin tulee seurata? Lukion opetussuunnitelmassa ei

---

<sup>1</sup> Äidinkielen opettajain liiton talvipäivillä Jyväskylässä 14. 1. 1979 pidetty alustus.

edes mainita nimeltä muita mahdollisuuksia kuin generatiivi transformaatioteoria. Uudistajia ei todellakaan voi moittia takapajaisuudesta, mutta kylläkin yksipuolisuudesta. Generatiivi kielioppi on kieltämättä suurenmoinen luomus, ja se on jo saavuttanut pysyvän aseman lauseopin ja semantiikan alalla. Mikään kaiken selittävä teoria sekään ei silti ole: sen muotoja äänneoppia koskevat osat ovat viime aikoina joutuneet yhä kasvavan kritiikin kohteiksi, eivätkä puolustajien äänet ole kaikuneet enää kovinkaan voimakkaana.

Entä sitten muut mahdollisuudet? Tampereella viime marraskuussa pidetyssä Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen syyskokouksessa esiteltiin erilaisia kielioppimalleja ja niiden sopivuutta kouluopetuksen. Toisin kuin monet kuulijat ehkä odottivat, yksikään alustaja ei väittänyt omaa teoriaansa ainoaksi oikeaksi, ts. kukaan ei uskonut minkään mallin antavan edes likimain täydellistä kuvaa kielestä. — Rakenneseikkojen tarkasteluun on edelleenkin järkevintä käydä käsi käsi perinnäisen kieliopin pohjalta. Sen tietoja voidaan — ja on tietysti välttämättömintäkin — täydentää ja sen puutteita korjata tuoreemmista kielioppeista saattavilla lisillä. Ajatus ei häikäise uutuudellaan, mutta muuta käyttökelpoista ja tosiloista vaihtoehtoa ei ole.

Varsinaisessa kieliopin opetustyössä ovat grammaattiset käsitteet ja niiden nimikkeet, termit, välttämättömiä. Tiedän hyvin, että jotkut pitävät niitä vain tyhjinä sanoina, jotka muka turhaan rasittavat oppilaiden muistia. Käsitys ei voine pitää paikkaansa, sillä kuten tunnettua käsitteen ja termin merkitys on kaikessa ajattelussamme erittäin suuri; termin olemassaolo suorastaan ohjaa havaitsemista ja muistamista. Käsitteet ja niitä vastaavat termit ovat myös kielen tarkkailussa, »kielen ajattelemisessa», niitä tukipilareita, joiden varaan havaintomme rakentuu ja joiden avulla se jäsentyy sekavasta moninaisuudesta hallittavaksi kokonaisuudeksi. — Ja sitä paitsi: Miten ihmeessä voitaisiin esim. juuri generatiivisia kieli-

oppia opettaa ilman grammaattisia termejä? Kaikki kieliopit operoivat suurin piirtein samanlaisilla peruskäsitteillä ja oppisanoilla. Jokainen niistä tarvitsee siten lisäksi koko joukon omiaan.

Kieliopillisten käsitteiden ja termien hallinta auttaa paitsi äidinkielen rakenteen ymmärtämistä myös vieraan kielen opetusta. Vieras kieli opitaan murrosiässä ja sen jälkeen paljolti äidinkieleen suhteuttamalla; ts. opiskelun lähtökohtana on jatkuvasti oman kielen jo täyteen mittaan kasvanut taito. Juuri tämänkaltaisessa tietoisessa prosessissa käsitteet ja termit sekä helpottavat että nopeuttavat uuden grammaattisen systeemin omaksumista. Vierasta kieltä opiskelevalla on siis omassa kielessään pettämätön tuki, johon hän voi aina vertaillen turvautua. Mutta todelliseen hyötyyn päästään vain siinä tapauksessa, että molempien kielten oppisanasto on yhdenmukainen. Tällainen äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksen integrointi ei kai olisi kovinkaan vaikea tehtävä. Aikomusta saa kuitenkin turhaan hakea opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnöstä.

Äidinkielen taidon kehittäminen grammaattisen tiedon avulla on jo eräänlaista hienosäätöä, mutta kyllä lukiolaisten täytyy ainakin kirjallisuudessa esityksissään siihen kyetä. Rakenneseikkojen tuntemus antaa varmasti lujemman pohjan kielenhuolto-ongelmien ratkomiselle kuin mekaaninen päähänpänttäys: muoto-oppiin perehtynyt ei juuri erehdy numeroilmausten tai lyhenteiden merkinnässä, lauseenjäsenyistä taitavalle eivät pilkkusäännöt tuota hankaluuksia, johtosuhteet hallitseva omaksuu vaivatta uudismuodosteet eikä hevin joudu eksyksiin edes yhdyssanojemme viidakossa, jne. Mutta eihän koko kirjoitusyrityksestä tule mitään, jos ei kyetä erottamaan toisistaan vartaloa ja päätettä, tunnistamaan predikatiivisia tai ymmärtämään lauseiden välisiä rinnastus- ja alistussuhteita. Kieliopillisten käsitteiden ja termien opetus olisi aloitettava jo peruskoulussa, ja sille tulisi antaa vankka asema myös lukion opetusohjelmassa.

Esittämiäni toivomusten ei pitäisi tuntua kohtuuttomilta, sillä mietinnön laatijat näyttävät suhtautuvan periaatteessa suopeasti sekä kieliaineiden integrointiin että varsinkin kielenhuoltoon. Puutteeksi on kyllä katsottava se, että mihinkään kurssiin ei sisälly varsinaista katsausta kielenhuollon perusteisiin. Toisaalta esim. oppimääräsuunnitelman selvennyksessä sanotaan kielenhuollon kuuluvan tärkeänä osa-alueena kielentuntemukseen. Mutta kuuluuko kielenhuolto vain kielentuntemukseen? Eikö se ole nimenomaan kielen käyttötaitoa, joka liittyy erottamattomasti kirjoittamiseksi ja puhumiseksi nimettyihin oppisisältöihin? Siksi kielenhuoltoseikkoja pitäisikin käsitellä useiden kurssien yhteydessä ja kaikilla kolmella luokalla. Tämä on pelkkä järjestelykysymys; kurssien nimikkeitäkään ei tarvitsisi muuttaa. Ajatuksella lie nee hyvät toteutumismahdollisuudet, sillä sen ydin on esitetty myös Äidinkielen opettajain liiton mietinnöstä antamassa lausunnossa.<sup>2</sup>

Äidinkielen opettajat tietävät hyvin, että kielen huoltaminen ei ole lukiossa enää vain varsinaisten virheiden korjaamista. Nykyisin tuottaa enemmänkin huolta sanonnan yleinen epämääräisyys ja abstraktius. Merkillistä kyllä näitä piirteitä on runsaasti myös itse lukiokomitean mietinnössä. Suoraan sanoen se edustaa ihmeteltävän aidosti kansliakielemme uusinta alalajia, suunnittelukieltä. Sille ovat tyypillisiä sellaiset mietinnöstä poimitut muoti-ilmaukset kuin »ongelma-tyyppinen opetus», »valmiuksien tuottaminen», »viitetausta», »ongelmakeskeys», »ratkaisumalli», »jälkiohjanta» jne. Lisäksi sen lauserakenteet ovat raskaita ja monien määritteiden kuormittamia.

Asiaan on syytä kiinnittää vakavaa huo-

miota, sillä mietinnön kieliasulla näyttää olevan yhteyttä oppisisältöön. Suunnitelman mukaan lukion 1. luokan oppilaat aiotaan nimittäin perehdyttää kirjakielen eri lajeihin mm. panemalla heidät muuntelemaan asiatekstiä pakinaksi, parodiaksi, hallintokieleksi jne.; samalla heidät opetetaan tuntemaan lausunnon laatimisen periaatteet ja neuvottelukielen piirteet. Juuri näinhän oppilaat saatetaan sellaiseen käsitykseen, että esim. hallintokieli on jokin tavoittelemisen arvoinen erikoisuus; miksi sitä muuten jäljiteltäisiin tai sen käyttöä harjoiteltaisiin. Eivät hallintovirastot ja -laitokset tarvitse omaa kielimuotoa; sitä eivät tarvitse myöskään asetusten, mietintöjen tai lausuntojen laatijat. Kaikki tulevat erinomaisesti toimeen normaalilla asiaproosalla. Meidän tehtävämme ei ole opettaa kuviteltua hallintokieltä vaan huolehtia siitä, ettei hallintokieli — enempää kuin muukaan kansliakieli — pääse karkaamaan tavallisen kansalaisen ulottuvilta eikä kehittyämään harvojen ja valittujen salakieleksi. Jyväskylän yliopistossa on parina viime vuonna järjestetty hallintohenkilökunnalle, etenkin suunnittelijoille, normaalin kielenkäytön kurssseja, ja ne ovat saavuttaneet suuren suosion. Virkamiehet ovat huokailleet helpotuksesta, kun heille on selvinnyt, että hallintoasiatkin voidaan esittää ilman turhanpäiväisiä kaavoja ja koukeroita.

Kirjoittamisen opetuksessa olisi kaiken järjen mukaan kiinnitettävä edelleenkin päähuomio asiakunnalle, joka ainoa, mutta erityisesti sitä tietienkin edellytetään ylioppilastutkinnon suorittaneelta. Eri-laisten, paljolti kuviteltujenkin kirjakielen lajien eli rekisterien tunnistamisesta, etsimisestä ja harjoittelemisesta ei tältä kannalta ole paljon hyötyä. Jos ihminen sen

<sup>2</sup> Mietinnön sisältö on muuten omituisessa ristiriidassa sen oman kieliasun kanssa: kielenhuollosta puhutaan myönteisen sävyyn, mutta korrektiin kielenkäytön sääntöjä rikotaan estottomasti. Tällainen piittaamattomuus lyö kipeästi korvalle äskeistä käsitystäni, jonka mukaan äidinkielenä rakenteen hallitseva ei hevin horjahda kielenhuollon aitaamalta kaidalta tieltä. Vai mitä olisi sanottava esim. seuraavasta lauseesta: »Luonteva ilmaisutapa oletetaan muuttuneen rutiiniksi?»

sijaan pystyy kirjoittamaan moitteetonta asiaproosaa, hän yleensä myös kykenee muuntamaan sitä tarkoituksenmukaisella tavalla. Totta kai tutkielmien, referaatien, arvostelujen, vastineiden, mielipide- ja ohjelmakirjoitusten sekä asiakirjojen laadinnassa on omat sääntönsä ja vaatimuksensa, mutta ne eivät koske niinkään paljon kieltä kuin tekniikkaa. Periaatteessa niiden opettajaksi sopisi yhtä hyvin jonkin muun aineen kuin äidinkielen lehtori.

Tavallisen kielenkäyttötaidon kehittäminen on syytä asettaa myös kielellisten vaikuttamiskeinojen edelle. Lukiolaisenkin on toki hyvä tietää, miten hänen mielipiteitään ohjailaan, mutta kannattaako vähä äidinkielen tunteja uhrata »suostuttelevan» tekstin harjoitteluun. Eihän tätä taitoa kukaan kerran tai kahdesti yrittämällä kuitenkaan saavuta, ja toisaalta propagandantekijöitä kasvatetaan koululaitoksen ulkopuolella jo varsin tehokkaasti. Ja vielä yksi näkökohta: sujuva, omaperäinen ja parhaimmillaan tyylikäs kielenkäyttö on kaikkina aikoina ja kaikissa tilanteissa vaikuttamiskeinojen parhaita.

Uusi suunnitelma näyttää siis johtavan siihen, että kirjalliset tehtävät hajoavat arveluttavan monille aloille. Varsinaisia asiatekstin harjoituksia niistä on vain osa. Mikäli saamani tiedot pitävät paikkansa, kirjoitelmien kokonaismääräkin jää nykyisten kouluaineiden lukua pienemmäksi. Tämä on takaperosta kehitystä, johon pitäisi vielä yrittää korjausta. Tässä seurassa en uskalla ehdottaa vanhan ainekirjoituksen palauttamista, vaikka se ehkä olisi kätevä ratkaisu. Kehotan suunnitellijoita sen sijaan pohtimaan, voitaisiinko apua saada opetuksen integroinnista. Esim. lukion 2. luokan kolmanteen kurssiin sisältyvät tutkielmat olisi kai mahdollista laatia muiden oppiaineiden, kuten historian, luonnontieteiden ja taideainneiden, harjoitustöinä; äidinkielen opettajalle jäisi vain niiden muodollisen puolen tarkastus.

Jos kirjoitettua kieltä on kouluopetuk-

sessä välttämättä muunneltava, niin valitakoon muuntelun suunnaksi ns. sivistynyt puhekieli. Se on niin kuin hyvin tiedämme arkipuheen ja kirjakielen väli-muoto, jonka merkitys kasvaa jatkuvasti: lähes kaikkien ihmisten jokapäiväisessä elämässä on nykyään viestintätilanteita, joista ei ole helppo selviytyä kotoisella arkipuheella mutta joissa täysi kirjakieli-syys tuntuu liian juhlalliselta. Koululta vaaditaan sitä enemmän, mitä kauemaksi nämä kielimuodot etääntyvät toisistaan. Enää ei riitä tavoitteeksi kasvuympäristön murteen syrjäyttäminen yleis-suomen tieltä. Nyt koululainen tarvitsee kotikielen lisäksi vähintään kaksi peruskoodia: viljeltyneen kirjakielen ja lähes yhtä viljeltyneen puhekielen.

Lukion opetussuunnitelmassa on puhumisen opetukseen kyllä kiinnitetty erityistä huomiota. Selvennysmonisteen laatija ilmaisee asian mm. seuraavasti: »Puhumisen opetustilanteissa ja harjoituksissa tavoitellaan kielen, tyylin, rakenteen ja sisällön hallintaa samalla tavoin kuin kirjoittamisessa. Kielen hallintaan liittyvät vaatimukset sivistyneestä puhekielestä ja sen sääntöjen tuntemuksesta. — Puhumisen rakennepiirteiden omaksuminen edellyttää puhutun ja kirjoitetun kielen yhtäläisyyksien ja erojen tietämistä sekä tietojen tarkoituksenmukaista käyttämistä.» — Vaatimukset eivät ole vähäiset. Ne tuntuvat jopa kohtuuttomilta. Sivistyneellä puhekielellä ei nimittäin ole kiinteää säännöstöä siihen tapaan kuin kirjakielellä, eikä sen poikkeamista kirjakielestä voida tarkoin määrittää. Tietoja kirja- ja puhekielen eroista ei suinkaan tule pitää normeina; ne ovat vain määrä-aineistosta saatuja tutkimustuloksia. Normittamisesta eivät ole kiinnostuneita edes kielenhuoltajat, koska he ovat selvillä puhekielen luonteesta: sivistynyt puhekieli ei ole vailla menneisyyttä, vaan se elää paljolti perinteensä varassa; se myötäilee kirjakieltä mutta ottaa samalla vahvoja vaikutteita arkipuheesta; sen kehitys ei ole mielivaltaista, vaikka sitä ei kyetäkään kahlitsemaan kaavoihin; eri-ikäisillä

ihmisillä on hyvinkin erilainen käsitys sen ideaalihahmosta, jne.

Kun sivistynyt puhekieli välittyy sukupolvelta toiselle ennen muuta kouluopetuksen kautta, on opettajilla siitä erityisen vastuu. Käytin tarkoituksellisesti monikkoa: vastuu ei ole yksin äidinkielen lehtorien, vaan sitä kantamaan on saatava koko opettajakunta. Schän pystyy jo massallaan hävittämään tarmokkaimmankin äidinkielenopettajan työn jäljet. Pelko ei liene aivan aiheeton, sillä kaikkialla on opettajia, jotka vähät välittävät esitystensä kieliasusta. Ehkäpä syynä on juuri se, että puhekieli ei ole koulun aikaisemmissa opetusohjelmissä saanut sille kuuluvaa asemaa.

Toisaalta puhumisen opetuksessa on — niin kuin minulle on useilta tahoilta huomautettu — paljon sellaista ainesta, joka ei kuulu äidinkielen specialistille. Eihän puheoppikaan ole samaa kuin puhesuomen eli puhutun suomen kielen tutkimus, vaikka näin vielä yleisesti kuviteltaneen. Puheopin pääsisältö, ts. vuorovaikutukseen perustuva puheviestintä, itsensä ilmaiseminen, sosiaalinen sopeutuminen, ryhmätoiminta jne., ei ole sidoksissa määräkieleen. Kielestä lähes riippumattomia ovat myös puheen keinot, kuten ääni, artikulaatio, ilmeet ja eleet sekä itse puhe-toiminta. Niinpä yhdessä maassa saatuja tutkimustuloksia voidaan melko vaivattomasti soveltaa missä kieliympäristössä tahansa.

Esittämäni perusteella tulee helposti ajatelleksi, että koko puhumisen opetus on mahdollista siirtää äidinkielestä muihin aineisiin. Ovathan mietinnön laatijatkin jo valmiit luovuttamaan improvisoinnin, dramatisoinnin ja näyttelemisen ilmaisutaidon opettajalle. Näin tietysti meneteltäisiinkin, jos puhuminen olisi lukiossa omana oppiaineenaan. Mutta silloin me taas vaatisimme, että puheopin tulee olla puoliksi äidinkielen opetusta, sillä vain puheopissa voidaan aidosti harjoitella niitä viestintätilanteita, jotka meidän mielestämme vaativat yleispuhekielen taitamista.

Kaiken kaikkiaan: Jos asetamme lukion yhdeksi tavoitteeksi sivistyneen puhekielen vaalimisen, äidinkielen opettajat eivät voi eivätkä saa tälläkään asteella luopua puhumisen opetuksesta. Se on edelleen heidän tärkeimpiä tehtäviään, ja siksi heidän on pidettävä se tiukasti omissa käsissään. Kun puhutulla yleiskielellä ei ole tarkkoja sääntöjä ja kun kirja- ja puhekielen erotkin voidaan osoittaa vain summittaisesti, opettajan täytyy tarkoin seurata suullisen kielenkäytön kehitystä ja pyrkiä esimerkiksi välittämään tietonsa oppilaille.

Yleiskielen ja arkikielen käyttötapojen harjoittelun yhteydessä joudutaan luontevasti tekemisiin viestinnän ongelmien kanssa. Opetussuunnitelma kuitenkin johdattelee lukiolaiset tälle alucelle jo aivan ensimmäisellä kurssilla. Tarkastelun kohteeksi otetaan nimenomaan »informaation välittyminen eli viestin kulku pienyhteisössä, julkisissa tilanteissa ja joukkoviestinnässä». Kysymys on jälleen tarpeellisista yleistiedoista, mutta eikö ajankohta ole liian varhainen. Juuri tässä vaiheessa — siis lukio-opetuksen alkaessa — olisi käsittääkseni tärkeintä keskittyä oppilaiden oman kielenkäyttötaidon parantamiseen. Schän saattaa peruskoulun jäljiltä olla vielä melkoisen kohennuksen tarpeessa.

Jos taas viestinnän kurssin siirtäminen myöhemmäksi ei syystä tai toisesta ole mahdollista, opetuksessa olisi kaikin tavoin vältettävä liiallista teoriointia ja pyrittävä oppilaille läheisten, voisipa sanoa jokapäiväisten viestintätilanteiden harjoitteluun. Viestinnän oppikirjoista ja tutkimuksista on suhteellisen vähän apua, sillä niissä selvitetään enimmäkseen joukkoviestintää. Tietysti sekin on mainitsemisen arvoinen asia, mutta sen osuutta ei pidä paisutella, ei ainakaan kielenopetuksen kustannuksella. Joukkoviestintä ei sitä paitsi useimmissa muissakaan maissa kuulu äidinkielen oppimäärään.

Huoleni kielen asemasta tuntuu varmaan mietinnön laatijoista aiheettomalta, sillä he tähdentävät moneen kertaan koko opetuksen kielikeskeisyyttä. He ovat jopa

kehittelleet eräänlaisen kielenkuvauksen synteesin, joka pohjautuu lähinnä sosio- ja psykolingvistiikkaan. Vai pohjautuuko? Kaikeksi onneksi ei. Suunnittelijat ovat sentään käytännössä ymmärtäneet, että kieli ei ole puristettavissa yhteen eikä kahteen teoreettiseen malliin. Lukion ensimmäisen luokan »sosiolingvistiset» kurssit sisältävät paljon muutakin kuin vain kieltä ja yhteiskuntarakenteita koskevaa, ja »psykolingvistisesti suuntautuneella» toisella luokalla ei suinkaan rajoituta tarkastelemaan ainoastaan psyykkisten tapahtumien ja kielenilmiöiden suhteita. Ei ole ihme, että nämä oppisanat on selvennysmonisteesta poistettu.

Tietenkin sosiolingvistiikka ja psykolingvistiikka ovat arvokkaita tutkimus-suuntia, ja niillä kummallakin on tulevaisuudessa paljon annettavaa. Tällä hetkellä ne ovat meillä vasta alkuvaiheissaan. Siksi myös kouluopetukseen käyppiä sovelluksia joudutaan vielä jonkin aikaa odottamaan. Toisaalta sosio- ja psykolingvististä tietoa on saatavissa monilta kielitieteen perinnäisiltäkin lohkoilta. Esim. vanhan murteentutkimuksen pohjalta on versonut nykyisen puhe-suomen selvittely, jossa kielisosiologiset näkökohdat ovat nousseet hallitsevaan asemaan. Merkittävästi on viime vuosina onnistuttu valaisemaan myös lapsen kielenoppimista ja sen vaikutusta hänen myöhempään kehitykseensä. Valmisteilla on sitä paitsi useita laajoja kuvauksia erityyppisten kielimuotojen sanastosta ja syntaksista. Tähän mennessä julkisuuteen saatettuja tuloksia näkyy jo kiitettävällä tavalla hyödynnetyn lukion uusimmissa oppikirjoissa.

Uudistuksen laatijoita miellyttäen kielen tutkimuksen aloista kannattaa erikseen ottaa puheeksi tekstilingvistiikka. Sen hyödyllisyydestä emme voine olla eri mieltä. Pikemminkin meidän on syytä yhdessä hämmästellä, kuinka näihin vuosiin saakka on tultu toimeen ilman nykyisenkaltaista analyysia. Aina on kyllä osattu pitää arvossa johdonmukaisesti etenevää, hyvinmuodostunutta ja sidoksista esitystä, ja aina on ollut niitä, jotka ovat

osanneet semmoista laatia. Ja jos oikein tarkkaan luemme vanhoja ainekirjoitustoppaita, tapaamme niistä useita tekstilingvistisiksi luokiteltavia neuvoja. Mutta kaikki on ollut ikään kuin vaistonvaraista: lauseen ja virkkeen ulkopuolelle on lähdetty useammin huonojen kuin hyvien oppilaiden vuoksi. Nyt voidaan yrittää parantaa parhaitakin.

Tällä hetkellä on vielä vaikea sanoa, mitä kaikkea tekstilingvistiikasta pitäisi ottaa mukaan kouluopetukseen, mutta tarjolla on jo paljon käyttökelpoista. Kysymys ei varmaankaan ole pelkkien koheesio-ongelmien selvittelystä, vaan apua saadaan myös kielen erilaisten käyttötapojen tarkasteluun. — Kiinnostus tekstilingvistiikkaan näyttää olevan jatkuvassa kasvussa. Kotimaista tutkimusta ja kotimaisia sovelluksia vain kaivataan kipeästi lisää. Äidinkielen opettajain liitto on varmasti oikealla asialla esittäessään jäsentensä jatkokoulutusteemaksi juuri tekstilingvistiikkaa.

Mittavuudestaan huolimatta lukion kielentutkimuksen oppimäärä ei sisällä kaikkea sellaista, mitä fennistit ja fenno-ugristit pitäisivät välttämättömänä. — Minua varmaan syytettäisiin uskottomuudesta, jollen tässäkin yhteydessä sanoisi muutamia lämpimiä sanoja suomen kansanmurteista. Ne on kyllä uudessa suunnitelmassa mainittu, mutta vain ohimennen ja salanimellä »kielen alueellinen vaihtelu». Tällaiseen häveliäisyyteen ei ole järkeenkäypää syytä: kansanmurteet ovat keskeistä kulttuuriomaisuuttamme, jonka varaan rakentuvat sekä nykyinen puhekielimme että kirjakielimme. Jos lukiolaisille todellakin halutaan antaa täydellisen ja oikea kuva kielestämme ja sen kehityksestä, ei yhteisen kansan osuutta saa unohtaa. Meneillään oleva puhe-suomen murros, jossa murteet, enemmän tai vähemmän murreväriset puhekielen muodot ja osin kirjakielikin kohtaavat toisensa, tarjoaa varsin ajankohtaista opetusmateriaalia. Siitä oppilaat pystyvät itse tekemään havaintoja jo toistensa puhetta seuraamalla. Tästä on enää lyhyt matka

sosiaalsiin murteisimme, joiden tarkkailun opetusohjelma tunnustaakin kuuluvan lukion tehtäviin.

Luonnolliselta tuntuu myös vaatimus, jonka mukaan lukiolaisten tulisi saada edes jonkinlainen käsitys suomen sukielistä, etenkin virosta ja lapista. Kun meillä on lähinaapurina sellainen sivistyskansa kuin virolaiset, joiden yhteiskuntamuoto ja kulttuuri poikkeavat mielenkiintoisella tavalla omastamme, meidän varmasti kannattaa siihen tutustua ja avartaa näkemyksiämme juuri sen avulla. Koululaisille kahden toisiaan muistuttavan kielimuodon suppeakin vertailu on oikea löytöretki kansakunnan menneisyyteen. — Lapin kielen aseman ja luonteen tuntemus kuuluu jo yleissivistykseen. Kysymyksessähän on oma vähemmistöemme, joka vasta nyt on saamassa kansalliset ja kielelliset oikeutensa. Pelkään pahoin, että minkään muun kouluaineen yhteydessä lappalaisia ei edes muisteta.

Etymologialla ja nimistöntutkimuksella olisi nuorille ihmisille paljonkin kerrottavaa. Viime joulukuksi valmistunut Suomen kielen etymologinen sanakirja ei hevin jätä sanojensa juuria etsivää pulaan, olkoonpa sitten puhe omaperäisistä ilmauksista tai vierailta saaduista lainoista. Yleisön kiinnostusta etymologiaan kysymyksiin kuvaa se, että teossarjan ensimmäisistä osista on jouduttu ottamaan useita painoksia, vaikka mainonta on ollut jokseenkin olematonta. Miksi tämä kielitieteen ehkä populaarein lohko pitäisi kouluopetuksessa kokonaan sivuuttaa? Toisaalta tiedänkin eräiden opettajien sitä jo menestyksellisesti kokeilleen. Mikään ei estäisi liittämästä etymologiaa kysymyksiä koko sanastomme tarkasteluun. Se olisi kaiketi viisainta aloittaa nykyisten sanavarojemme esittelystä, jossa myös tämänhetkisellä vieraalla vaikutuksella ja sanaston tietoisella kehittälyllä olisi oma sijansa. Näin tämäkin jakso osaltaan tukisi käytännön kielitaidon kohentamisyrityksiä.

On sanottu, että mikään ei kielen alalla askarruta ihmisiä niin paljon kuin oman nimen etymologia. Tätä alkukantaista

vihtymystä kannattaisi käyttää hyväksi ja pyrkiä jalostamaan se koululaisissa pyryväksi nimistön harrastukseksi. Tehtävän ei pitäisi olla ylivoimainen, sillä nimistöön kätkeytyy omalaatuisten kielenilmiöiden lisäksi valtava määrä historiaa, perinnettä ja muuta kulttuuriainesta. Erityisen tärkeää olisi saada nuoriso ymmärtämään nimistöhuollon arvo. Ei ole yhdentekevää, miten kohtelemme vanhaa nimistöä ja millä perusteilla kehittelemme uutta. Suomen niemissä, notkoissa ja saarelmissa on jo riittävästi Onneloita, Rauhaloita ja Ryyssyrantoja. Tietoa ja mielikuvitusta lisäämällä saadaan niiden lomaan mahtumaan vielä monta sykähdyttävääkin niemä.

Arvaan, että lisäysehdotukseni tulevat jäämään enimmäkseen hurskaiksi toivomuksiksi. Käytännössä ne kyllä voitaisiin melko helposti sijoittaa kaavailtuun opetusohjelmaan: osa niistä sopisi käsiteltäväksi kiinteiden kursien yhteydessä, osa taas vapaaehtoisilla erikoiskursseilla. Jälkimmäinen mahdollisuus ei tosin ole suuri, sillä yksikään mietinnön kahdeksasta malliesimerkistä ei edusta kielitietoa. Vain kaikkein itsenäisimmät opettajat rohkevat poiketa mietinnön suosituksesta.

Uusi suunnitelma on epäilemättä vilpittön ja kunnianhimoinen yritys kohottaa lukion äidinkielen opetuksen tasoa sekä lisätä sen kiinnostavuutta ja ajankohtaisuutta. Sellaisena se ansaitsee kaiken mahdollisen tuen, kunhan se vain ei pyri päämääriinsä alan perustietojen ja -taitojen kustannuksella. Opetuksen kielikeskeisyys voidaan kai ymmärtää vain siten, että kielen tarpeet asetetaan aina etusijalle; muu oppiaines on suhteutettava niihin. Jonkinvertaisesta pessimistisyydestäni huolimatta uskon, että järkevästi toteutettuna tämä uudistus antaa tuleville ylioppilaille sekä riittävän yleissivistyksen että korkeakoulukelpoisuuden. Enempää siltä ei saa vaatiakaan.

En tosin vieläkään ymmärrä, miksi äidinkielen oppisisältö täytyy mekaanisesti jakaa yhdeksään täsmälleen samantyyppiseen kurssiin ja nämä vielä paloi-

tella kolmeen, kaiketi taas yhtä pitkään osaseen. Taulukoituna suunnitelma muistuttaa arveluttavasti korkeakoulujen tutkinnonuudistusta. Jos tämä palapeli on todellakin tarkoitettu kirjaimellisesti noudatettavaksi, voimme enää vain matti-kuusimaiseen tapaan ärähtää: »Meistä on tehty moduuliyhteiskunnan robotteja!»

*Heikki Leskinen*

## Koulun kielioppimallit keskustelun kohteena

Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen AFinLAn syysseminarium 1978 pidettiin Tampereella 10. ja 11. marraskuuta. Kokouksen järjestelyissä AFinLAA avusti Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitosta. Symposiumin osanottajia kirjattiin yhteensä n. 250. Mukana oli tutkijoiden ja yliopistonopettajien lisäksi poikkeuksellisen runsaasti peruskoulun ja lukion äidinkielen sekä vieraiden kielten opettajia.

Symposiumin aiheena oli Äidinkielen kielioppimallit: äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien odotuksia. Aihe oli ajankohtainen. Koulunuudistuksen myötä opetus suunnitelmien ovat muuttuneet. Uudistuksesta saadut kokemukset osoittavat, että opetuksen sisältöjen muuttaminen edellyttää paitsi uudenlaisia asenteita myös uutta tietoa. Tampereelle oli tultu katsomaan, mitä käyttökelpoista lingvistikalla tutkimuksella olisi tarjottavana uudistuvan koulun tarpeisiin.

Kokouksen ensimmäinen päivä oli omistettu kielioppimallien esittelylle. Äidinkielen näkökulmasta painottuivat perinteisen kieliopin (Aimo Hakanen) ja sijakieliopin (Paavo Siro) esittely. Vieraan kielen näkökulma korostui dependenssikieliopin (Kalevi Tarvainen) ja positiosyntaksin (Antti J. Pitkänen) peri-

aatteiden selvittämisessä. Transformaatio-teorian (Ossi Ihalainen) ja pragmatiikan (Pauli Saukkonen) käsittely jäi lähinnä kielenkuvauksen yleisen teorian asteelle.

Puolen tunnin mittaisessa esityksessä ei ymmärrettävästi ole mahdollista antaa perusteellista kuvaa siitä, mitä kaikkea jollakin kielenkuvauksella on kouluopetukselle tarjottavana. Kuuden erilaisen kielioppimallin pikaesittely osoitti kuitenkin havainnollisesti, miten uudet mallit kukin osaltaan voivat selvittää perinteisen kielenkuvauksen ristiriitaisuuksia ja näin täsmentää ja rikastaa kuvaa kielestä. Symposiumin ensimmäisen päivän keskustelujen tulokseksi jäi näkemys siitä, että aika vihdoin on kypsä koulun kielentuntemuksen oppisisältöjen uudistamiselle. Yllättävää kyllä, uudistusta markkinoitiin E. N. Setälän nimissä. Aimo Hakanen osoitti vakuuttavasti, että Setälän johtama kielioppikomitea on jo vuosina 1915—1916 esittänyt uudistusehdotuksia, jotka käyvät yksin modernin kielitieteen näkemysten kanssa sekä ottavat huomioon äidinkielen ja vieraiden kielten rinnastamisen.

Symposiumin toisen päivän tehtävänä oli tarkastella kysymyksiä yksityiskohtaisemmin koulun näkökulmasta.

Auli Hakulisen esitys Mitä hyötyä kielioppimalleista koulukieliopille eli mikä on »oikein» sisälsi yhteenvedon eri kielioppimallien kuvaustavoista sekä eritteli koulun mahdollisuuksia käyttää hyväksi lingvististä tietoa. Hakulinen vastusti näkemystä, jonka mukaan koulussa olisi opettettava vain kaikkein niukin kieliopin aines: joukko nimityksiä vieraan kielen ja äidinkielen opetuksen tueksi. Hän korosti, että kielitieteellä on tarjottavana kouluopetukselle kiinnostavia yleissivistäviä oppisisältöjä sekä tietoa, joka toisaalta tukee tarkoituksenmukaista kielenkäyttöä, toisaalta johtaa kielen erittelevään tarkkailuun. Hänen mukaansa opetuskieliopin ei tule rakentua vain yhden teoreettisen mallin varaan. Lähtökohtana voidaan pitää perinteistä kielioppia, johon vali-