

Äidinkielen opetus

Äidinkielen opetus vieraan kielen opetuksen näkökulmasta

Äidinkielen ja vieraan kielen opetuksen yhteistyö on näihin asti ollut suhteellisen vähäistä ja sattumanvaraista. Synnä on ollut mm. opettajien aineyhdistelmien yksipuolisuus. Äidinkieli ja vieras kieli ovat vanhastaan olleet toisistaan erillään lukuun ottamatta vuosikymmeniä sitten unhoon jäänyttä äidinkieli—latina-yhdistelmää. Tilalle ovat tulleet yhä kapealaisemmat ainevalinnat ja »suuntautumisvaihtoehdot». Vieraan kielen ja äidinkielen integraatio tosin mainitaan oppimääräsuunnitelmissa. Aineidenvälisyyttä esiintyy kuitenkin etupäässä vain paperilla: äidinkieli ja vieraat kielet kulkevat omia latujaan sekä korkeakouluissa että opetuksen arjessa. Näin ei ole laita kaikissa maissa. Mm. Länsi-Saksassa suositaan toisilleen etäistenkin aineiden yhdistämistä opettajantutkinnossa. Esimerkkinä voisi mainita sellaiset yhdistelmät kuin historia—liikunta, historia—vieras kieli. Meillä oppiaineet pidetään käytännön kouluelämässä tiukasti toisistaan erillään. Toisten aineiden oppikirjat eivät juuri kulu opettajien käsissä.

Toinen syy äidinkielen ja vieraiden kielen opetuksen yhteistyön — tai integraation, yhdistämisen — vähyyteen on haettavissa kielen opetuksen lähihistoriasta. Rajut ja yksisuuntaiset muotien tuulet ovat riepottaneet opettajia niin, että he ovat tunteneet tunnontuskia poiketessaan vähänkin kaidalta »sallitun metodin» po-

lulta. Mainitsen tästä esimerkin ajalta, jolloin opetin eräässä Helsingin koulussa latinaa. Pyrin samalla opettamaan oppilaille myös englantia, juuri sitä englantia, jota tarvitaan yliopisto-opinnoissa aineessa kuin aineessa ja joka tänä päivänä erottaa Lontoon tai New Yorkin sivistyneen henkilön kadunmiehestä. Niinpä oppilaat usein kertoivat, että heillä oli englannin kokeissa esiintynyt vastikään latinantunnilla opittuja sanoja. Innoissaan he kertoivat asiasta englanninopettajalleen, jolta sain oppilaiden kautta terveisiä: »Tässä koulussa ei suvaita kerettiläisiä menetelmiä.»

Tuolloin elettiin luonnonmenetelmän luvattua aikaa. Sen mukaan äidinkieli ja kaikki muutkin kielet olivat pannaan julistettuja vieraan kielen tunnilla. Mitään vertailuja ei sallittu. — Vähitellen alkoivat uudet, sallivammat tuulet puhaltaa kielenopetuksessa. Kognitiivinen ja humanistinen oppimisteoria sallivat terveen järjen ja kohtuullisen äidinkielen käytön vieraan kielen tunneilla ja jopa kielten vertailun. Pragmatismi, jota voidaan pitää nykyisen kielenopetuksen yhtenä läh- tökohtana, korostaa äidinkielen taitoja vieraan kielen taitojen pohjana.

Suunnanmuutoksen aikaan E. Roulet tilitti tunteja seuraavasti (Erilaiset kielioppimallit ja niiden vaikutus äidinkielen ja vieraiden kielten opetukseen, Kasvatus 1/1973, 9—13):

Äidinkieli ei enää olekaan, kuten strukturalistisen vieraan kielen opetuksen kannattajille, harmillinen interferenssin läh-

Äidinkielen opetus

de, joka on neutraloitava kaikin keinoin (kieltämällä vertailu, kääntäminen jne.). Siitä tulee päivästön arvokas apuväline vieraan kielen opiskelulle. Äidinkielen opiskelua voidaan pitää arvokkaana tilaisuutena oppia intuitiivisesti kielen rakenne ja toiminta yleensä sekä hankkia siten vähitellen tietoja, jotka helpottavat vieraan kielen rakenteen ja toiminnan oppimista.

Äidinkielen opetusta ei siis enää pidetä vieraan kielen opetuksessa kielteisenä, virheitä ja interferenssiä tuottavana seikkana vaan myönteisenä voimavarana. Äidinkielen ja vieraan kielen yhteinen yleistavoite on nykykäsityksen mukaan kommunikatiivinen kompetenssi, viestintätaito, johon sisältyvät kielen rakenteen hallinta ja toisaalta kielen käyttösäännöt, siis se miten kieltä on missäkin tilanteessa ja tarkoituksessa käytettävä.

Peruskoulun ja lukion äidinkielen ja vieraan kielen opetuksessa on monia yhtymäkohtia ja vielä enemmän ongelmia. Äidinkielen opettajien liiton vuosikirjassa 30 (1983) ylitarkastaja Rauha Petro kirjoittaa aiheesta otsikkonaan »Vieraiden kielten opetuksen odotukset». Yleisperiaatteenaan hän toteaa vieraan kielen opetuksesta, että nuorille, vähän kieltä lukeville opiskelijoille opetetaan vieraan kielen rakenteita nykyään yleensä mallioppimisen avulla, välttäen pitkiä määritelmiä ja ilmiöiden latinalaisia nimiä. Mitä vanhempi, enemmän kieltä lukenut ja valikoituneempi oppilasaines on kysymyksessä, sitä enemmän voidaan käyttää määritelmiä, sääntöjä ja latinalaisia nimiä. Tärkeysjärjestyksessä hän asettaa vieraan kielen opettajien toivomukset kuitenkin seuraavaan järjestykseen:

- kielenkäytön halu ja rohkeus
- kielenkäytön taidot
- rakenteiden käytön ja nimeämisen taidot.

Tiettyjen peruskäsitteiden omaksuminen äidinkielen tunneilla keventää vieraan kielen opetuksen taakkaa. On helpompaa puhua adjektiivista kuin sanasta, joka ilmoittaa millainen jokin on, ja adjektiivien vertailussa voisi käyttää hyväksi

myös tiettyjä nimityksiä eikä vain eripituisia oppilaita, joista vähitellen johdetaan vertailuasteet.

Vieraan kielen opetuksen kannalta on tärkeää, että oppilas oppii käyttämään kielen keinoja kunkin kulttuurin odotusten mukaisesti eri tilanteissa, esim. sinuteltua ja teitittelyä, kohteliasta tiedustelua ja pyyntöä. Vaikka kielten erot tässä suhteessa ovatkin suuret, olisi hyvänä lähtökohtana se, että oppilas tajuaa äidinkielessään eri tilanteiden vaativan erilaista kielenkäyttöä.

Keskeisinä kielioppiasioina vieraan kielen opetuksen kannalta Rauha Petro toivoo äidinkielessä opetettavan ainakin lauseen perusjäsenet, mielellään myös predikatiivin ja adverbiaalain, edelleen sanaluokkajaan peruskäsitteet (substantiivi, verbi, adjektiivi, adverbi, persoonapronominin ja omistusmuodot, konjunktiot). Tärkeimmät sijat, mm. paikallissijat, olisi syytä maksua. Verbiin aikamuodot, myöhemmin passiivi, konditionaali, ehkä imperatiivi, adjektiivien vertailu, pää- ja sivulauseet sekä yleensäkin lauseenmuodostus kuuluvat edelleen toivomuslistaan.

Vaikka kieliopin abstrakteja käsitteitä ei monen peruskoululaisen ole helppo ymmärtää, ne sopivassa iässä opittuina — ja biologinen ikähän tunnetusti vaihtelee huomattavasti — säästävät aikaa ja kehittävät kielitajua ja yleistä ajattelukykyä. Aivan aluksi niitä ei ehdottomasti tarvita. Ennen metakielen omaksumista tarvitaan helpotajuisia kielen erittelyä. Olisikin pohdittava äidinkielen ja vieraan kielen opetuksen yhteistyötä jo ennen kielioppi-termien opettamista. Samalla olisi pohdittava, onko mallioppiminen ainoa opetuksen keino.

Seuraava Bertil Malmbergilta (Språkinläring: en orientering och ett debattinlägg, Lund 1973) lainattu esimerkki antaa viitteen siitä, miten vieraan kielen rakenteita voitaisiin opettaa jo aivan pienillekin lapsille — ei mallioppimisen avulla vaan selvästi ajattelun tietä. Hän kertoo, miten nelivuotias vierasta kieltä oppiessaan hahmottaa kielen rakenneongelmia. Kyseinen suomalainen Ruotsiin muutta-

Äidinkielen opetus

nut tyttö oppi käsitteen *anna vettä* ruotsinkielisen vastineen *ge mig vatten* aluksi sellaisenaan, tajuten *anna*-sanan vastineeksi *ge mig*. Hän oli jo osannut jakaa lauseen morfeemeihin, joskin puutteellisella tavalla. *Anna*-sanana semanttinen käyttö johti muodosteisiin *anna titta* ja *ge mig titta* merkityksessä *låt mig titta*. Seuraavaksi hän oppi jakamaan ilmauksen *ge mig* morfeemeihin ja huomasi, että *ge*-sana ei käykään vastineeksi *anna*-sanana merkitykselle 'sallia, antaa'. Sanonta *isän kanssa* muuttui puolestaan muodosta *pappan kanssa* muotoon *pappas kanssa*: *genetiivin morfeemi* — vaikka ei tietenkään nimitys — oli selvinnyt. Vastaavasti 'vaunun alla' oli aluksi aivan loogisesti *vagnens under*, joka vähitellen vaihtui oikeaksi uudelleenahmotukseksi *under vagnen* — luultavasti loogisen päättelyn tietä.

Esimerkit osoittavat, että jo pieni kielen opiskelija pohtii kognitiivisesti ja ikäkautensa mukaisella tavalla päätellen kielen rakennetta, vaikka hänellä ei ole lainkaan käytössään kieltä kuvailevaa meta-kieltä. Mallioppiminen — jota luonnonmenetelmä ja audiolingvaalinen ajattelutapa sokeasti pitivät kielen oppimisen perusmenetelmänä — on siten vailla tosipohjaa. Esimerkit viittaavat siihen, että koululaisia on syytä ohjata äidinkielen ja myöhemmin vieraan kielen erittelyyn jo ala-asteella ja että heitä ei ole aihetta varjella kieliopiltakaan.

Viimeaikainen keskustelu peruskoulun äidinkielen opetuksesta on häilynyt kahden ääri-laidan välillä. On sanottu, että koska mikään kieliopillinen kuvaus ei anna kielestä aukotonta kuvaa, tulisi tyytyä opettamaan oppilaita havainnoimaan erilaisia kielellisiä ilmiöitä. Sovellettu ns. spiraaliopetuksen periaate antaa kielestä pinnallisen ja ennen kaikkea pirstaleisen kuvan. Kognitiivisen suunnan edustajat korostavatkin, että kieltä ja myös kielioppia on opetettava systemaattisesti ja kokonaisuuksista lähtien. Vieraiden kielten opetus kaipaa äidinkielen opetukselta loogisuutta ja systemaattisuutta ja samalla loogisen ja systemaattisen ajattelun kehittämistä. On parempi, että oppilas oppii

jonkin kielioppijärjestelmän kunnolla, kuin että hän saa koulusta evääkseen joukon hajatietoja. Mielestäni kieliopin opetuksesta ei äidinkielen opettajan ole ainaakaan syytä saada huonoa omaatuntoa.

Äidinkielen ja vieraan kielen opetuksen ajankohtainen kiistakysymys on kielen opetuksen alkamisikä. Monet seikat puhuvat sen siirtämisen puolesta. Vierasta kieltä on helpompi käsitellä, kun äidinkielen perustaidot, luku- ja kirjoitustaito, sekä kielen erittelykyky ovat kypsyneet. Kielessä on toki muitakin tärkeitä seikkoja kuin kielioppi. Ääntämisen perustaitoja on syytä nykyistä enemmän harjoitella jo äidinkielen opiskelun yhteydessä. Kuinka paljon parempi vieraskielisten nimien, sanojen ja lauseiden ääntämistaito saavutettaisiin, jos lapset oppisivat ääntämään soinnilliset konsonantit, *b:n*, *g:n*, *d:n*, sekä suhuäänteet kunnolla! Myös konsonanttiyhitymän ääntäminen sanan alussa tuottaa monille suomalaisille ongelmia. Vieraiden kielten taito alkaa kehittyä jo äidinkielen tunneilla. Kerron siitä kuvaavan esimerkin. Opiskelutoverini yritti italialaisessa ravintolassa saada tarjoilun loppumaan sanomalla »basta», riittää. Toisenkin kerran tarjoilija toi uuden annoksen *pastaa*, makaroniruokaa, kunnes ystävät italiansivat sanan *bastaksi*.

Lukion äidinkielen 6. kurssin oppimääräsuunnitelmassa mainitaan yhtenä tavoitteena, että oppilas osaa verrata suomen kielen rakennepiirteitä johonkin tuntemaansa vieraaseen kieleen. Yhtenä oppisisältönä on »kielten vertailua». Tätä voidaan mielestäni pitää huomattavana edistykseenä. Niinpä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa harjoitellaan äidinkielen ja vieraan kielen lehtorien yhteistyönä mm. käännösten vertailua vieraskieliseen alkutekstiin. Vertailussa ei rajoituta rakenneseikkoihin, vaan myös tyyliseikkoihin ja semantiikkaan kiinnitetään huomiota.

Semantiikka on saanut viime aikoina yhä enemmän sijaa kielitieteellisessä keskustelussa. Semantiikan alalla ei äidinkie-

Äidinkielen opetus

len ja vieraan kielen yhteistyötä ole tarpeeksi hyödynnetty. Tehottoman mallioppimisen sijasta voidaan semanttisen kentän avulla esimerkiksi venäjänopiskelijoille hetkessä selvittää, miksi venäjässä ei saa sanoa sananmukaisesti suomen mukaan: Kuinka vanha olet? Sanalta *starryj* 'vanha' puuttuu venäjässä neutraali 'ikäinen'-merkitys. Lause saa siis merkityksen 'Kuinka vanha oletkaan!'

Semantiikka ja tyylioppi yhdessä asettavat myös kääntämisen uuteen valoon. Kääntäminen alkaa vieraiden kielten opetuksessa päästä pannasta. Vielä muutama vuosi sitten ei nykyaikaisena itseään pitävä opettaja päästänyt käännöstä tunneilleen — tai sitten hän käännätti salaa kollegoiltaan. Entisen sananmukaisen kääntämisen sijasta nykyään suositaan asianmukaista käännöstä, josta usein käytetään nimitystä tulkinta. Sananmukaista kääntämistä voi tosin joskus käyttää selvittämään monimutkaisten rakenteiden eroa ja siten suhteuttamaan kieliä toisiinsa. Palaan äskeiseen esimerkkiin iän ilmaisemisesta venäjän kielessä. Venäjäksi kysytään: »Kuinka paljon sinulle on vuosia (nim. kertynyt)?» Oppilaan on käsitettävä ilmaus sananmukaisesti mutta osattava siirtyä siitä luontevaan äidinkieliseen vastineeseen.

Kielenopettajan on syytä tarvittaessa vertailla kieliä ja antaa osviittoja sanojen herättämistä mielikuvista, assosiaatioista ja jopa etymologiasta. Kielten lehtori Anna-Liisa Ijäs kertoo esimerkiksi, että eräs oppilas ei käsittänyt, että ranskan sana *crêpe* 'ohukainen' ei välttämättä ole elokuvasankari Ohukaisen nimi ranskaksi. »Miksei olisi?» Lisäselitys, että sana *crêpe* viittaa lähinnä johonkin kurttuiseen, »rypyliäiseen», kuten suomen lainasana *kreppipaperi*, auttaa hahmottamaan sanan semanttisesti oikealle paikalleen.

Kääntäminen tarjoaa vielä yhdellä tavalla oivan integraatiomahdollisuuden äidinkielen ja vieraiden kielten välillä. Kääntämisen ongelmista puolet onkin äidinkielen puolella. Suomennoksen ensimmäinen variantti on lähes poikkeuksetta stilisoitava. Käännöksen tyylin

muokkaus on siten lähellä omakielisen tekstin stilisointia. Edellisessä tapauksessa »käännetään» kielestä toiseen, jälkimmäisessä kielen sisällä. Hyvä kääntäjä on välttämättä myös hyvä äidinkielen taitaja.

Koska vieraan kielen opetuksen päämääränä ovat käytännön viestintätaidot, ei kääntämiselle voida varata runsaasti aikaa: paluuta yksipuoliseen kielioppi—käännös-menetelmään ei ole. Kohtuullisesti sovellettuna kääntäminen kuitenkin edistää sekä vieraan kielen että äidinkielen taitoa ja rikastaa opetusta. Harjoitteleamalla käännöksen tyylin tarkistamista opitaan samalla oman äidinkielen hyvää ja — tekisi mieli sanoa — vastuullista käyttöä.

SAKARI KAILA