

Marja Kynkäänniemi

Kieli kasvattajana äidinkielen opetuksessa Venäjällä

В языке
одухотворяется весь
народ и вся его
родина.

К. Ушинский



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 218

Marja Kynkäänniemi

Kieli kasvattajana äidinkielen
opetuksessa Venäjällä

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Historica-rakennuksen salissa H320
joulukuun 14. päivänä 2013 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities of the University of Jyväskylä,
in building Historica, hall H320, on December 14, 2013 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2013

Kieli kasvattajana äidinkielen
opetuksessa Venäjällä

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 218

Marja Kynkäänniemi

Kieli kasvattajana äidinkielen
opetuksessa Venäjällä



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2013

Editors

Sirkka Laihiala-Kankainen

Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korhokangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Paula Kalaja, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover text translated: *“Language is the spiritual reflection of the people and the whole of their fatherland. K. Ušinskij”*

URN:ISBN:978-951-39-5523-6

ISBN 978-951-39-5523-6 (PDF)

ISBN 978-951-39-5522-9 (nid.)

ISSN 1459-4323 (nid.), 1459-4331 (PDF)

Copyright © 2013, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2013

ABSTRACT

Kynkäänniemi, Marja

The educational role of language in Russian mother tongue instruction

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2013, 186 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4323 (nid.), 1459-4331 (PDF); 218)

ISBN 978-951-39-5522-9 (nid.)

ISBN 978-951-39-5523-6 (PDF)

The study focuses on the educational goals and mission set for the instruction of Russian in curricula and pedagogical documents, as well as on their manifestation in the textbooks of Russian. The aim is also to examine the educational function of mother tongue instruction from a historical perspective, in other words, how the pedagogical documents and textbooks have changed from Soviet times to the present. Russian pedagogical culture and its values provide a framework for the study.

The research data consist of two sets: curricular data and textbook data. The curricular data set includes the present curriculum from 2004 (the general education standard of the Russian Federation) and the 1985 curriculum for Russian language instruction in the Russian Soviet Federative Socialist Republic, which represents the Soviet era. The textbook data comprise four textbooks used in the final year of basic general education – one of them used in the Soviet era and three at present. The textbook data are divided into the analysis of assignments and the analysis of texts. Research data analysis is based on data-driven, qualitative content analysis. The analysis of textual and assignment data can further be specified as categorical content analysis, in which rhetorical analysis is applied. The assignment data and textual data are also examined quantitatively by determining the number of text and assignment categories. This analysis provides a general background idea of the texts and assignments in the textbooks.

Both the curricula and the textbooks represent a continuum that essentially consists of the values of Russian pedagogical culture: patriotism, spirituality and collectivism. We can talk about a continuum even though these values had, to some extent, a different content during the Soviet era than thereafter. The texts in the Soviet as well as modern textbooks comply with the educational goals and missions defined in curricula, which emphasise the idea of language as a means of communication and patriotic education, and as having intellectual value. The assignments are both reproductive and productive. On the one hand, texts are read, copied, memorised, narrated, explained and analysed by looking for their main ideas, by headlining, and by answering questions on the texts. On the other hand, texts are produced independently based on other texts or merely a stimulating assignment. The topics of the texts are related to language, culture, nature, and individual and collective morality. The texts represent ‘high culture’ and are built using different rhetorical means. Based on the analysis of curricula and textbooks, it can be concluded that in the Russian pedagogical culture, pupils are educated and socialised into a literary culture filled with traditional values.

Keywords: pedagogical culture, education, values, instruction of Russian, curricula, texts and assignments in textbooks

Author's address Marja Kynkäänniemi
Tuulimylynkatu 11 A 7
90140 Oulu
m.kynkaanniemi@mail.suomi.net

Supervisors Docent (emerita) Sirkka Laihiala-Kankainen
Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä

Professor Minna-Riitta Luukka
Department of Languages
University of Jyväskylä

Reviewers Professor Riitta Pyykkö
University of Turku

Docent Tarja Palmu
University of Helsinki

Opponent Professor Riitta Pyykkö
University of Turku

ESIPUHE

Tutkimukseni juuret ovat dosentti, KT Sirkka Laihiala-Kankaisen johtamassa ja Suomen Akatemian rahoittamassa tutkimusohjelmassa *Kieli ja koulutus kulttuurivälisessä vuorovaikutuksessa*, jossa tutkin venäjää vieraana kielenä opiskelevien kulttuurikuvan laajenemista. Tutkimuksen kulttuurinen näkökulma jäi kytymään: halusin perehtyä venäläiseen kulttuuriin vielä syvemmin. Kun Sirkka Laihiala-Kankainen ehdotti venäläisen koulun äidinkielen opetuksen selvittämistä, aihe tuntui hyvin innostavalta, sillä äidinkielen merkityksen tutkiminen venäläisessä pedagogisessa kulttuurissa antoi mahdollisuuden selvittää venäläisen kulttuurin ydinaluetta. Sain kirjoittaa sekä lisensiaatin- että väitöskirjatutkimukseni Sirkka Laihiala-Kankaisen asiantuntevassa ohjauksessa. Ilman Sirkkan kannustavaa ja paneutuvaa ohjausta en olisi selvinnyt urakastani. Kiitos, Sirkka! Suuret kiitokset myös professori Minna-Riitta Luukalle, jonka tarkkanäköiset ja kriittiset havainnot ja kysymykset ovat auttaneet tutkimuksen tekijää eteenpäin.

Olen kiitollinen, että olen päässyt Solkin ja Suomen Akatemian rahoituksen turvin Pietarin ja Moskovan kirjastoihin perehtymään tutkimusaiheeseeni. Moskovassa olen saanut myös tutustua Venäjän koulutuksen akatemian alaiseen venäjän kielen laitokseen, joka on vastannut Neuvostoliiton ja nyky-Venäjän venäjän opetuksen suuntaviivoista. Tapaamiset laitoksen johtaja Svetlana L'vovan kanssa ovat jääneet mieleenpainuviksi kokemuksiksi. Professori L'vova on auttanut minua hahmottaamaan venäjän opetuksen kokonaisuutta ja perehdyttänyt venäjän opetuksen historiaan ja nykyisyyteen. Olen saanut häneltä arvokasta tietoa tutkimukseeni.

Lämmin kiitos työhuonetovereilleni FT Merja Kauppiselle ja FT Tatjana Rynkäselle hyvistä ja mieltä huojentavista keskusteluhetkistä. Dosentti, FT Sari Pöyhöstä kiitän kannustavista kommentteista "Venäjä-seminaareissamme".

Väitöskirjani esitarkastajia professori Riitta Pyykköä ja dosentti Tarja Palmua haluan kiittää asiantuntevista ja oivaltavista kommentteista. Ne ovat olleet työlleni suureksi hyödyksi.

Kiitän koulujeni Madetojan musiikkilukion ja Pohjankartanon yläasteen rehtoreita ja työtovereita myötämielisestä suhtautumisesta virkavapauksiini, jotka olen voinut toteuttaa Solkin rahoituksen avulla. Kiitos ystävilteni läsnäolosta ja erityiskiitos Lenita Pihlajalle, jonka kodin ovet ovat vieraanvaraisesti olleet avoinna tutkimusmatkaajalle.

Rakkaimmat kiitokseni osoitan kotiväelleni, Anulle ja Tapiolle. Olette jakaneet kannustaa ja innostaa tutkijaa väitöskirjatyön vaikeinkin hetkinä. Kiitän teitä kärsivällisyydestä ja tuesta.

Oulussa 11.11. 2013

Marja Kynkäänniemi

KUVIOT

KUVIO 1	Etiikan keskeiset käsitteet (Atjonen 2007, 13).....	22
KUVIO 2	Kvantitatiivisen tehtävänantoaineiston luokat	56

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Tekstiin liittyvien ja itsenäisten tehtävänantojen suhde.....	55
TAULUKKO 2	Tehtävänannot toimintojen mukaan.....	79
TAULUKKO 3	Venäjän kielen oppikirjojen tekstien aiheet	103

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	9
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA	13
2.1	Venäläisen pedagogisen kulttuurin erityispiirteitä	14
2.2	Pedagogiseen kulttuuriin kasvaminen ja sosiaalistuminen	20
2.3	Kieli kulttuurin osana	26
2.4	Venäjän kielen asema yhteiskunnassa ja koulun oppiaineena	33
2.5	Pedagogiset dokumentit ja oppikirjat tutkimuskohteena	44
3	TUTKIMUSKYSYMYKSET, AINEISTO JA MENETELMÄT	49
3.1	Tutkimuskysymykset.....	49
3.2	Tutkimusaineisto	50
3.3	Analyysimenetelmät	53
4	KASVATUS VENÄJÄN OPETUSSUUNNITELMISSA JA OPPIKIRJOISSA.....	64
4.1	Opetussuunnitelmien kasvatustavoitteet ja -tehtävät.....	64
4.1.1	Neuvosto-opetussuunnitelma	65
4.1.2	Nykyopetussuunnitelma.....	72
4.1.3	Neuvosto-opetussuunnitelmasta nykyopetussuunnitelmaan.....	75
4.2	Oppikirjojen kasvattavat tehtävänannot.....	78
4.2.1	Kielioppia, oikeinkirjoitusta, tyyliä, rakennetta ja sanastoa	79
4.2.2	Argumentaatiota ja sisältökysymyksiä.....	84
4.2.3	Tekstin tuottamista	89
4.2.5	Yhteenveto	100
4.3	Oppikirjojen kasvattavat tekstit.....	102
4.3.1	”Venäjän kielessä on kaikki” – oppikirjojen kieliaiheiset tekstit.....	104
4.3.2	”Kaikki Puškiniin liittyvä on pyhää” – oppikirjojen kulttuuriaiheiset tekstit	119
4.3.3	”Jokainen jalo ihminen tunnistaa syvästi verisukulaisuutensa, verisiteensä isänmaahan” – oppikirjojen yksilö- ja yhteisöaiheiset tekstit	130
4.3.4	”Kunnioita luontoa kuin äitiäsi tai auttajaasi” – oppikirjojen luontoaiheiset tekstit	151
4.3.5	Yhteenveto.....	164

5	POHDINTA	167
	SUMMARY	170
	LÄHTEET	175

1 JOHDANTO

Tutkin venäjän kielen oppiaineelle pedagogisissa dokumenteissa ja ensisijaisesti opetussuunnitelmissa asetettuja kasvatustavoitteita ja -tehtäviä sekä niiden ilmenemistä venäjän oppikirjoissa. Tarkoitukseni on myös selvittää äidinkielen oppiaineessa ilmenevää kasvatusta historiallisesta perspektiivistä, sillä tarkastelen tutkimuksessani, miten pedagogiset dokumentit ja oppikirjat ovat muuttuneet Neuvostoliiton ajasta nykyaikaan siirryttäessä.

Venäläisessä yhteiskunnassa viime vuosikymmenien aikana tapahtuneet muutokset, etenkin Neuvostoliiton hajoamiseen johtanut perestroikan kausi 1980-luvun lopulla ja Venäjän federaation perustaminen vuonna 1991, ovat haasteita, joihin etsitään vastauksia koulutuksessa ja kasvatuksessa. Maassa on koulutuksen ja koko yhteiskunnan modernisaatioprosessi käynnissä. Vaikka uudistuksia on maan historiassa ollut lukuisia, monet koulutuksen tutkijat ja asiantuntijat (esim. Daniljuk & Kondakov 2011) väittävät, että toisin kuin aiemmat uudistukset rakentuivat vahvalle moraaliselle ja eettiselle perustalle nykyinen modernisaatioprosessi pitää rakentaa tilanteessa, jossa venäläinen yhteiskunta on lyhyessä ajassa sosiaalisesti pirstoutunut ja henkisesti köyhtynyt. Perinteisinä pidetyt venäläiset arvot, kuten patrioottisuus, isänmaallinen velvollisuudentunto ja työteliäisyys, on hylätty, koska niiden ajatellaan olevan neuvostoideologian ilmentymiä. Niiden tilalle on tullut individualismi ja sen myötä monia pseudoarvoja, kuten rikastumisen ja kuluttamisen ihanteet. Tästä tilanteesta ollaan huolestuneita ja kasvatuksen merkitystä korostetaan yhä useammin eri yhteyksissä. (Daniljuk & Kondakov 2011, 4.)

Venäläisessä koulutuksessa käydäänkin keskustelua kansainvälisen ja kansallisen, perinteisen venäläisen pedagogiikan näkemysten välillä (ks. esim. Testov 2009; Laihiala-Kankainen 2000, 2010). Tämä ristiriita liittyy laajempaan nyky-yhteiskuntien ja koulutuksen tilanteeseen, jossa on vastakkain kaksi voimaa: kansainvälisyys tai globalisaatio ja kansallisuus tai paikallisuus (Coulby & Zampera 2005). Venäläisten tutkijoiden mukaan kansainvälinen (tai teknokraattinen ja utilitaarinen) näkemys edustaa globaalia ja länsimaista suuntausta. Sen mukaan opettaja on palvelutyöntekijä, joka valvoo ja ohjaa oppilaita, ja opettajan työ on oppilaiden saavutusten mittaamista ja heidän käytöksensä ohjailua.

Perinteisessä venäläisessä pedagogiikassa korostetaan opettajan tehtävää ”ihmissielujen luojana” ja koulutusta yhteiskunnallisena hyvyytenä, joka on suunnattu opetukseen, kasvatukseen ja jokaisen persoonallisuuden kehitykseen. (Testov 2009, 15–21.) Perinteiseen venäläiseen pedagogikkaan kuuluvat myös kulttuurin arvot, ja erityisesti patrioottisuudesta haetaan tukea kansalaisten kasvatukseen: monikansallisen Venäjän federaation kokonaisuuden, yhtenäisyyden lujittamisen ja kansalaisyhteiskunnan muodostumisen tärkein väline on kansalaisten patrioottinen kasvatusta (Gasnov 2005, 59–63). Tätä kasvatusta ohjaamaan on Venäjän hallituksen asetuksella vahvistettu patrioottisen kasvatuksen ohjelmia, joita on laadittu vuodesta 2001 lähtien, ja nykyinen ohjelma on voimassa vuoteen 2015 asti.

Yhteiskunnan käsitejärjestelmien ja toimintamallien muutokset näkyvät myös kielessä ja kielenkäytössä. Varsinkin viime aikoina kielestä on käyty aktiivisesti keskustelua (ks. esim. Ter-Minasova 2002, 29; Zapesockij 2003, 210): kielenkäytöstä ollaan huolestuneita, kielen muutokset nähdään rappiona ja pelätään jopa, että kielen normien murentuessa käyttäytymisen ja kulttuurin normit alkavat horjua. Kielen rapautumisen ja köyhtymisen ajatellaan johtavan kansallisen itsetunnon heikkenemiseen. Äidinkielen oppiaineella onkin tärkeä merkitys murroskautena. Kunnioitus äidinkieltä kohtaan halutaan palauttaa ja siksi on ruvettu puhumaan kielikasvatuksesta (*rečevoe vospitanie*), jolla tarkoitetaan tietoista ja vastuullista kielikasvatusta ja kielen ymmärtämistä kulttuurihistoriallisena ja henkisenä arvona (Kičeva & Neverova 2012, 52).

Kiinnostukseni tutkimusaihetta kohtaan on syntynyt pikkuhiljaa vuosien varrella. Suomalaisena venäjän ja äidinkielen opettajana olen havainnoinut sekä suomalaista että venäläistä opetuskulttuuria. On kiinnostavaa selvittää, millaista on äidinkielen opetus ja millaisia arvoja siihen liitetään Venäjällä, jossa äidinkiellellä ainakin perinteisesti on ollut arvostettu asema. Venäläinen pedagoginen kulttuuri ja äidinkielen opetus sen osana poikkeaa suomalaisesta ja länsimaisesta opetuskulttuurista, siksi on tärkeää, että sitä tutkitaan ja siitä tuodaan tietoa. Etenkin venäläisten maahanmuuttajien opetuksessa on hyödyllistä tietää, millaiseen pedagogiseen kulttuuriin venäläiset nuoret ovat sosiaalistuneet ja miten äidinkieltä on heille opetettu. Kiinnostukseni aihetta kohtaan herättivät myös monet kriittiset ja huolestuneet kommentit äidinkielen opetuksen tilasta. Esimerkiksi venäläisten koululaisten heikko menestys kansainvälisessä vertailevassa lukutaitotutkimuksessa (PISA 2009, http://centeroko.ru/pisa09/pisa09_res.htm) on herättänyt keskustelua: venäläiset sijoituivat alle OECD-maiden keskiarvon. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat ovat huolissaan paitsi oppilaiden lukutaidosta myös kirjoitustaidoista sekä kirjoittamisen opetuksen yksipuolisuudesta, sillä heidän mukaansa opetus ei valmenna oppilaita tulevaisuuden yhteiskunnan haasteisiin (ks. esim. Popkova 2001). Haluan tutkimukseni avulla selvittää, millaisia tavoitteita pedagogisissa dokumenteissa asetetaan äidinkielen opetukselle ja millaiseen tekstimaailmaan oppilaita kasvatetaan oppikirjojen kautta.

Tutkimukseni kiinnittyy fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, jossa olennaista on tutkittavien ilmiöiden tulkinta ja pyrkimys ymmärtää niitä (Tuomi & Sarajarvi 2009, 34; Laine 2001, 34). Fenomenologis-

hermeneuttinen tutkimusote sopii tähän tutkimukseen, koska tehtäväni on tarkastella ja sitä kautta oppia ymmärtämään venäläistä äidinkielen opetusta ja sen kontekstia, pedagogista kulttuuria. Tutkimuskohteeni liittyy työni Venäjän ja Itä-Euroopan tutkimuksen traditioon sekä äidinkielen oppiaineen, opetus-suunnitelmien ja oppikirjojen tutkimuksen traditioon. Suomessa virisi 1990-luvulla Neuvostoliiton hajottua Venäjän ja Itä-Euroopan tutkimus. Humanistista, kuten historian, kielitieteen ja perinnetieteen, tutkimusta on jo tehty pitkään aina 1800-luvulta asti, mutta 1990-luvun poliittisten muutosten myötä vahvistuivat myös uskonto-, yhteiskunta- ja taloustieteen tutkimusalat. Vuonna 1994 perustettiin Suomen Akatemian rahoittama Venäjän ja Itä-Euroopan tutkimusohjelma, jonka tarkoituksena oli vahvistaa etenkin humanistista ja yhteiskuntatieteellistä tutkimusta. Tähän tutkimusohjelmaan kuului mm. suomalaisvenäläinen tutkimushanke *Kieli ja koulutus kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa* (ks. Laihiala-Kankainen 1997), jossa kiinnostuksen kohteena olivat vieraan kielen, venäjän ja suomen, opetukseen liittyvät kysymykset ja koulutuksen tutkimus.

Neuvostoliitossa ja Venäjällä venäjän kielen oppiaineen tutkimuksessa on keskitytty pitkälti teoreettisiin aiheisiin, joiden pohjalta on työstetty normatiivisia ohjeistuksia opetukseen. 1940–1960-luvulla tutkimuksessa painottuivat kielioopin ja oikeinkirjoituksen didaktiikka. Myös empiiristä tutkimusta tehtiin jonkin verran, vaikka varsinkin Neuvostoliiton aikaan tämä tutkimusperinne jäi varsin heikoksi (Vahtin & Golovko 2004, 23–24). 1960-luvulla tutkittiin lapsen kieltä ja erilaisia virheitä, joita lapset tekivät venäjän kielen koulun oppiaineen omaksumisessa. Esimerkiksi T. A. Ladyženskaja (1963) tarkasteli 5.–7. luokkien oppilaiden suullista kielenkäyttöä ja T. A. Ladyženskaja ja M. T. Baranov (1965) tutkivat oppilaiden kirjoitelmien erityispiirteitä. Tutkimustuloksista tehtiin päätelmiä lapsen kielen ja ajattelun toiminnasta, ja niitä sovellettiin didaktisessa materiaalissa. Empiirisiä tutkimuksia tehtiin myös 1970-luvulla. Vuonna 1970 käyttöön otetun opetussuunnitelman ja oppikirjan uusien oppisisältöjen vaikutusta haluttiin selvittää seurantatutkimuksen avulla: kahdeksan vuoden ajan seurattiin eri kaupunkien 15 eri koulun IV–VIII luokkia. Tutkimusmetodeina käytettiin kyselyitä ja oppilaiden ja opettajien haastatteluja. (Razumovskaja & L'vova 2002, 154–160.) Nykyään tutkimuksen päähuomio on tekstin tuottamisen ja vastaanottamisen opetuksen (*razvitie reči*) ja äidinkieleen liittyvien arvojen tutkimuksessa (Razumovskaja & L'vova 2002, 162; Dejkinä & Hodjakova 2011, 5–6).

Länsimaissa ja Suomessa äidinkielen oppiaineen tutkimusta on runsaasti. Tekstitaidot (*literacy*) ovat viime vuosina olleet tutkimuksen keskeisenä kohteena niin kuin venäläisessäkin tutkimuksessa. Australiasta 1980-luvulla alkaneen tekstitaitojen tutkimuksen lähtökohta on, että lukemista, kirjoittamista ja kielitietoa käsitellään erottamattomana tekstitaitojen perustana (ks. esim. Cope ym. 1993; Christie & Martin 1997). Suomessa tekstitaitoja on tutkittu peruskoululaisten äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteinä koulussa ja vapaa-ajalla (Luukka ym. 2008) ja lukiolaisten äidinkielen taitoja laajassa tutkimushankkeessa (Kauppinen ym. 2011). Äidinkielen oppiaineeseen ja tekstitaitoihin liittyvät

myös Murtorinteen (2005) ja Mikkosen (2010) tutkimukset. Murtorinne tarkastelee peruskoulun 9.-luokkalaisten kirjoitusprosessia ja Mikkonen lukiolaisten koulussa kirjoitettujen yleisönosastotekstien rakennetta ja argumentointia. Kansainvälisessä vertailevassa katselmuksessa kartoitetaan Euroopan eri maissa tehtyjä äidinkielen opetuksen tutkimuksia (Herrlitz ym. 2007).

Tämän työn kaltaista tutkimusta, jossa on mukana kielen kasvatuksellinen aspekti, ei ole Suomessa äidinkielen oppiaineen eikä Venäjän ja Itä-Euroopan tutkimuksen piirissä tehty. Myöskään Venäjällä ei tällaista tutkimusta ole tehty. Samantyyppisiä kysymyksenasetteluja on kyllä esitetty opettajaksi opiskelevien pohdittavaksi pedagogisten korkeakoulujen oppikirjoissa ja didaktisissa oppaissa, mutta varsinaisia tutkimuksia aiheesta ei ole ilmestynyt (ks. esim. Bystrova 2004; Antonova 2007; Voiteleva 2005).

Tutkimukseni rakenne on seuraava: 2. luvussa tarkastelen venäläistä pedagogista kulttuuria ja siihen liittyviä arvoja, kasvatusta ja sosialisatiota sekä kielen ja kulttuurin suhdetta. Tämän jälkeen selvitän venäjän kielen yhteiskunnallisia funktioita ja venäjän kieltä koulun oppiaineena. Luvun 2 lopussa kartoitan pedagogisten dokumenttien ja oppikirjojen tutkimusta. Luvussa 3 esitän tutkimuskysymykseni ja -aineistoni ja kuvaan tutkimusmenetelmiäni. Luvussa 4 etenen tutkimukseni empiiriseen osaan: tarkastelen siinä opetussuunnitelmien kasvatustavoitteita ja -tehtäviä, oppikirjojen tehtävänantoja ja tekstejä.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA

Kielen merkitys kulttuuritradition ja yhteiskunnan arvojen omaksumisessa on tärkeä. Lapsi sosiaalistuu omaan yhteiskuntaan ja kulttuuriin kielen välityksellä (Säljö 2004, 88). Lukemisen ja kirjoittamisen opetus on yhteiskunnallisesti merkityksellistä toimintaa. Perinteisesti on ajateltu, että koulutusjärjestelmä on epäonnistunut, jos se ei pysty takaamaan tulevalle sukupolvelle riittävää luku- ja kirjoitustaitoa. Tämän tutkimuksen kannalta on olennaista tutkia, millaiseen arvomaailmaan venäläisessä ja aiemmin neuvostoliittolaisessa pedagogisessa kulttuurissa ja nimenomaan äidinkielen opetuksessa nuoria halutaan ja haluttiin sosiaalistaa kasvatuksen avulla. Millaisia eväitä äidinkielen opetus antaa nuorille selviytyä ja tulla toimeen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tekstien maailmoissa? Miten opetus auttaa oppilaita sosiaalistumaan erilaisten tekstien käyttöön?

Tarkastelen tässä luvussa venäläistä pedagogista kulttuuria, kielen ja kulttuurin suhdetta, venäjän kielen asemaa yhteiskunnassa ja oppiaineena. Luvussa 2.1 tarkastelen venäläisen pedagogisen kulttuurin arvosidonnaisuutta. Luvussa 2.2 tuon esille tutkimukseni kannalta olennaiset käsitteet sosialisaaion ja kasvatuksen. Seuraavassa luvussa (2.3) selvitän kielen ja kulttuurin suhdetta tutkivan tieteenalan kielikulturologian tehtävää venäjän opetuksessa. Kielikulturologialla on vahva tutkimuksen perinne Venäjällä, ja sillä on merkittävä vaikutuksensa myös kielenopetukseen. Tässä luvussa tutkin kielikulturologian keskeisiä käsitteitä, kuten kielipersonallisuutta, maailmankuvaa ja mentaliteettia, konsepteja ja kulttuurisesti merkittäviä tekstejä. Lähestyn tutkimuksen teoreettisia käsitteitä näissä luvuissa pääasiassa venäläisen tutkimuskirjallisuuden avulla, koska venäjän kielen opetussuunnitelmien ja oppikirjojen kasvatuskäsitteet pohjautuvat hyvin pitkälle venäläisen pedagogisen kulttuurin käsitteistöön ja ajatteluuun. Luvussa 2.4 käsittelen venäjän kielen asemaa yhteiskunnassa ja koulun oppiaineena historiallisesta perspektiivistä ja luvussa 2.5 pedagogisia dokumentteja ja oppikirjoja tutkimuskohteena.

2.1 Venäläisen pedagogisen kulttuurin erityispiirteitä

Kasvatus ja koulutus ovat aina arvosidonnaista toimintaa. Arvot juontuvat koulutus- ja opetuskulttuurista tai pedagogisesta kulttuurista, niin kuin sitä venäläisessä tutkimuskirjallisuudessa nimitetään. Benin (1997, 12) määrittelee **pedagogisen kulttuurin** (*pedagogičeskaja kul'tura*¹) sosiaalisen kokemuksen välittäjäksi ja tämän toiminnan tuloksiksi, jotka ovat vakiintuneet sukupolvelta toiselle tietoina, taitoina, tottumuksina ja sosiaalisina instituutioina. Pedagoginen kulttuuri voidaan myös määritellä koulutuksessa ja opetuksessa olevina yhteisinä käyttäytymissääntöinä ja toimintatapoina ja niiden taustalla olevina arvoina ja asenteina (Laihiala-Kankainen 1999, 199). Bondarevskaja (1999, 39) korostaa pedagogisen kulttuurin arvosidonnaisuutta: pedagoginen kulttuuri on osa yleisinhimillistä kulttuuria, ja siinä näkyvät koulutuksen ja kasvatuksen henkiset ja aineelliset arvot ja lisäksi luovan toiminnan tavat, jotka ovat välttämättömiä sukupolvien vaihdoksen historialliselle prosessille, yksilön sosialisatiolle ja koulutuksen ja kasvatuksen prosessien toteutumiselle. Pedagogista kulttuuria voi tutkia yhteisön arvojen, toiminnan tai yksilön näkökulmasta. Tarkastelen tutkimuksessani pedagogista kulttuuria yhteisöllisestä eli arvojen ja toiminnan lähestymistavasta käsin. Lisäksi pedagoginen kulttuuri on tutkimukseni laajempi konteksti, jossa venäjän kielellä on merkittävä asema koulun oppiaineena ja venäläisessä kulttuurissa yleensä kulttuuriarvojen välittäjänä.

Arvot määritellään usein ihanteiksi tai tavoitteiksi, joilla on myönteinen merkitys ihmiselle ja yhteiskunnalle (Mardahaev 2002, 332; Kodžaspirova & Kodžaspirov 2005, 382). Ne ovat kulttuurin olennainen osa. Arvot eivät ole pelkästään yksilön välittömien tunnereaktion ilmauksia, vaan ne ovat jokseenkin pysyviä ja ne ilmaisevat yhteisön ajattelutapoja (Hirsjärvi 2001, 64–67). Arvot säätelevät käyttäytymistä, ja ne vaikuttavat sosiaalisen yhteiselämän periaatteisiin. Arvot ovat yksilön ja yhteisön ajatusjärjestelmän oleellisia elementtejä, jotka muodostuvat yleisluonteiseksi käsitykseksi maailmasta. Kaikkina aikoina on pyritty määrittelemään ihmisihanne tai kulttuuripersoonallisuusihanne, jota kohti halutaan tavoitella, ja kasvatustavoitteet, olivatpa ne miten abstrakteja tai konkreettisia tahansa, ovat aina osoituksia tietyistä yhteisössä vallitsevista arvoista.

Testovin (2009, 16–19) mukaan arvojärjestelmä riippuu olennaisesti kulttuurin tyypistä. Kulttuurin tyyppisiä ovat esimerkiksi läntinen ja itäinen tyyppi. Ne ikään kuin heijastavat peilin tavoin toisiaan. Läntisen tyyppin tunnuspiirteitä ovat yksilö, rikkaus, talous, taidot, ja hallitseva toiminta on toiminta itseä varten. Välineellisiä arvoja ovat vapaus ja oikeus. Itäisessä tyyppissä tärkeimpiä arvoja ovat yhteiskunta (isänmaa), pyhyys, tieto, valta, kunnia, ja vallitseva toiminta on toiminta toista varten. Välineellisiä arvoja ovat kuri ja velvollisuus. Läntisessä sivilisaation tyyppissä ihmistä tarkastellaan luonnon vastavoimana ja ihmisen toiminta suuntautuu ulospäin, maailman muuttamiseen. Itäisessä arvo-

¹ Käytän venäjän kielen translitteroinnissa niin sanottua kansainvälistä tieteellistä litterointia.

jen traditioon perustuvassa sivilisaation tyyppissä toiminta suuntautuu enemmän sisäänpäin, itsekasvatukseen ja traditioon liittymiseen. Venäläisen kulttuurin tyyppi on läntisen ja itäisen kulttuurin välillä, kolminaisuuden kolmas elementti.

Venäjän kulttuurihistoriassa voidaan erottaa 1800-luvulta lähtien kaksi pääsuuntausta, jotka ovat vielä nykyäänkin jollain tavalla eläviä ja venäläisen yhteiskunnan arvomaailmaan vaikuttavia. Näitä suuntia nimitetään keskipakoiseksi ja keskihakaiseksi suunnaksi. Slavofiilien (*slavjanofily*) ajattelu edustaa keskihakaista ja länsimielisten (*zapadniki*) ajattelu keskipakoista linjaa. Nämä kaksi suuntaa oli tunnistettavissa myös neuvostoaikana: Lenin edusti länsimielistä ja Stalin slavofiilistä ajattelua. (Kondakov 1994, 136–142.) Kyse on pitkälti konservatiivisuudesta, säilyttämisestä ja muutoksesta.

Slavofiilit korostivat Venäjän kansallisen kulttuurin erityispiirteitä, kansallisen itsetunnon kysymyksiä ja venäläisen yhteiskunnallisen ajattelun historiaa. Nykyisin näitä erityispiirteitä on tapana kutsua yhteisellä nimellä kansalliseksi mentaliteetiksi. Slavofiilien ajattelussa venäläinen kulttuuri esittäytyy vakiintuneena ja pysyvänä kokonaisuutena, kun taas länsimielisten ajattelussa kiinnitetään huomiota kansallisen kulttuurin muuttuvaan sisältöön. Länsimieliset halusivat murtaa kulttuurien rajoja ja pyrkivät avoimeen kulttuuriin ”yhdessä koko ihmiskunnan kanssa”. Länsimieliset tavoittelivat ihanteellista tulevaisuutta, slavofiilit puolestaan hakivat ihanteensa menneisyydestä. Toisaalta molemmilla oli samankaltaisiakin näkemyksiä, ja siten näiden kahden linjan vastakkainasettelu oli usein näennäistä. (Kondakov 1994, 141–142.) Venäläinen pedagoginen kulttuuri perustuu pitkälti historiallisesti vakiintuneisiin arvoihin, kuten henkisyteen, patrioottisuuteen, yhteisöllisyyteen ja kansalliseen omaperäisyyteen.

Henkisyys, patrioottisuus ja kansallinen omaperäisyys juontavat juurensa 1800-luvulla vaikuttaneen slavofiilin ja opetusministerinäkin toimineen kreivi Sergej Uvarovin kuuluisasta kansallisuusopista ”ortodoksisuus – itsevaltius – kansallinen omaperäisyys”, jota on pidetty Venäjän pelastuksena tuhoavia läntisiä vaikutteita vastaan (Hellberg-Hirn 1998, 202). Kolminaisuutta sovelletaan nykyisin usein, kun halutaan määritellä niin kutsuttua kansallista ideaa (ks. esim. Testov 2009, 19). Kansallisen idean (*nacional'naja ideja*) käsitteelle ei kuitenkaan ole mitään selvää yhtenäisesti ymmärrettyä sisältöä. Ainoastaan siitä vallitsee yksimielisyys, että Venäjä tarvitsee jonkinlaisen kansallisen idean, jotta se selviäisi nykyisestä kriisistään. (Ks. Smolin 1999; Kobyljanskij 1998; Belozercov 1998.) B. Lihačëvin (1999, 10–11) mukaan kansallinen idea on kollektiivisen itsetunnon symboli ja kansan henkinen yhdistäjä, jonka ansiosta on mahdollista kasvattaa rakkautta ja uskollisuutta isänmaata kohtaan.

Kasvatuksen tarpeisiin Uvarovin kansallisuusoppia on muutettu siten, että kolme tärkeintä arvoa ovat henkisyys (*duhovnost'*), kansallinen omaperäisyys (*narodnost'*) ja valtiollisuus (*deržavnost'*) (Fokin 2002, 114–117). Henkisyys muodostuu hyvydestä, humanista maailmankatsomuksesta ja sankaruudesta. Kansallinen omaperäisyys on yhteisöllisyyttä, traditioiden säilyttämistä ja avoimuutta ulkopuolisille vaikutteille ja henkiselle rikastumiselle säilyttämällä kuitenkin oman kulttuurin ainutkertaisuus ja yhtenäisyys. Valtiollisuus koos-

tuu kahdesta elementistä: patrioottisuudesta ja vahvan valtiovallan tunnustamisen välttämättömyydestä.

Uvarovin nationalistisesta ohjelmasta peräisin oleva käsite **kansallinen omaperäisyys** tarkoittaa sanakirjan (VSS 1997, 624) mukaan kansanomaisuutta, kansanomaista henkeä ja kansallista omaleimaisuutta. Tähän käsitteeseen liitetään usein perinteisen venäläisen kyläyhteisön elämäntavan ihannointia ja idealisointia (ks. esim. Hellberg-Hirn 2006, 138). Venäläisessä pedagogisessa perinteessä kansallinen omaperäisyys ilmenee ns. kansanpedagogiikassa (*narodnaja pedagogika*) tai kansankasvatuksessa (*narodnoe vospitanie*). Kansanpedagogiikaksi nimitetään historian kulussa syntyneitä pedagogisia tietoja ja kasvatuskokemuksia, jotka ovat säilyneet suullisessa kansanperinteessä, tavoissa, rituaaleissa ja perinteissä. Kansanpedagogiikan tavoite opetus- ja kasvatusprosessissa on kansallisen itsetunnon kehittyminen ja oman kansan tehtävän ymmärtäminen maailmanlaajuisessa kulttuurissa. (Kodžaspirova & Kodžaspirov 2005, 240.)

Kansallinen omaperäisyys on venäläisen tieteellisen pedagogiikan perustajan Konstantin Ušinskijn ajattelun keskeinen käsite. Ušinskijn (1974a, 123) näkemyksen mukaan kansallinen omaperäisyys tarkoittaa sitä, että koulutus ja kasvatus pitää rakentaa kussakin maassa sen omien tarpeiden ja erityispiirteiden mukaan eikä niitä voi mekaanisesti lainata toiselta kansalta, mutta Ušinskij arvosti myös muiden maiden pedagogisia saavutuksia ja piti mahdollisena soveltaa niitä venäläiseen pedagogiikkaan. Tässä mielessä hän nousi slavofiilien ja länsimielisten joskus yksipuolisinakin pidettyjen näkemysten yläpuolelle. Ušinskijn pedagogiikan kansallisen omaperäisyyden johtavana ideana on äidinkielen oppiaineen merkityksen ymmärtäminen.

Patrioottisuus on isänmaallisuutta, ja käsite isänmaallisuus kietoutuu venäjän kielessä kahteen sanaan: isänmaalliseen velvollisuudentunteeseen (*graždanstvennost'*) ja patrioottisuuteen (*patriotizm*). Molemmat käsitteet ovat merkitykseltään kuitenkin hyvin lähellä toisiaan. Isänmaallisen velvollisuudentunteen ja patrioottisuuden ero käy ilmi niistä johdetuista tekijänimistä: isänmaallinen velvollisuudentunto tulee venäjässä sanasta *graždanin* 'kansalainen; isänmaan ystävä', ja *graždanstvennost'* onkin kansalaisen tietoisuutta oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan valtiota kohtaan (SRJA I 1985, 342), ja patrioottisuus ja tekijänimi patriootti *patriot* ovat samaa sanaperhettä. *Graždanstvennost'*-käsitteeseen liittyy myös tunnepitoinen merkitys ihannekansalaisesta ja hänen teoistaan isänmaan hyväksi. Patrioottisuus on merkitykseltään hyvin lähellä *graždanstvennost'*-käsitettä, mutta se on enemmän isänmaahan (*patria*), isiltä perittyyn synnyinmaahan kohdistuva tunne, kun taas *graždanstvennost'* liittyy valtioon ja kansalaisuuteen ja niiden myötä kansalaisoikeuksiin ja -velvollisuuksiin.

Venäläiseen pedagogiseen ajatteluun on vuosisatojen ajan kuulunut patrioottinen paatos (Ovčinnikova 2007, 93–101). Patrioottisuuteen on liitetty halki vuosisatojen sellaiset käsitteet kuin synnyinmaa, perhe, äidinkieli, synnyinmaan luonto, kansa ja sen historia, kristinusko ja henkinen kulttuuri yleensä. Isänmaan puolustus nivoutuu voimakkaasti jo muinaisvenäläisistä ajoista patrioottisuuteen. Tuon ajan didaktisissa teksteissä keskeisiä käsitteitä olivat Venäjän maa tai venäläinen maa (*russkaja zemlja*), äiti-maa (*mat'-zemlja*), ja monien

sananlaskujan tärkein sanoma oli isänmaanrakkaus ja isänmaan puolustusvalmius. 1700-luvulla patrioottisuuden käsitteeseen liitettiin isänmaallisen velvollisuudentunteen käsite. Mihail Lomonosov yhdisti patriootin ja kansalaisen (*graždanin*) käsitteet antaessaan niille samanlaisen luonnehdinnan: korkeat moraaliset ominaisuudet, rakkaus tieteisiin ja tietoihin, pyyteetön isänmaan palveleminen, joka yhdistyi sellaisiin käsitteisiin kuin venäläinen kansa (*rususkij narod*), venä(jä)läinen maa (*rossijskaja zemlja*), tieteet, työ, venäjän kieli, hyvät tavat ja patriootti. Näillä käsitteillä oli tärkeä pedagoginen merkitys.

1800-luvulla niin länsimieliset kuin slavofiilitkin määrittivät suhteensa patrioottisuuteen (Ovčinnikova 2007, 93–101). Länsimielisten näkyvin hahmo Vissarion Belinski piti ihmistä, ei kansalaista, kasvatuksen tavoitteena. Hän piti kansallista kasvatusta välttämättömänä, mutta sen rinnalla piti tuoda esille myös yleismaailmallista, globaalia, ihmiskuntaa koskevaa tietoa. Belinskijn ajattelussa patrioottisuus nivoutui universaaliin ihmiskuntaan. Slavofiilit ja muut koulutuksen kansallisen suunnan kannattajat pitivät tavoitteenaan kansalaisen ja tietyn kansan edustajan kasvatusta. Patrioottisuus liittyi slavofiilien ajattelussa sellaisiin käsitteisiin kuin uskonnollinen ja moraalinen ihanne, nöyryys, henkinen viisaus, yhteisöllisyys (*sobornost'*) ja rakkauden laki Jumalaa ja lähimmäistä kohtaan. Koulutuksen kansallisen suunnan huomattavin edustaja oli Konstantin Ušinskij, jonka kansallisen omaperäisyyden periaatteen tärkeimpiä tekijöitä oli patrioottisuus. Ušinskij piti patrioottista tunnetta ihmisen kaikkein korkeimpana ja voimakkaimpana tunteena, ”yhteiskunnallisena sementtinä, joka sitoo ihmiset sopuisaksi ja rehelliseksi yhteisöksi” (Lordkipanidze & Dneprov 1974, 406–408). 1900-luvun alkupuolen pedagogit etsivät edellisen vuosisadan edustajien tapaan kansallisen kasvatuksen muotoja ja tapoja.

Neuvostoliiton aikana patrioottisuus sai uusia piirteitä. Neuvostopatrioottisuus (*sovetskij patriotizm*) määriteltiin patrioottiseksi tunteeksi, joka oli yleiskansallinen ja ominainen kaikille Neuvostoliiton kansalaisille riippumatta kenenkään kansallisuudesta: kaikilla Neuvostoliiton kansoilla oli yksi isänmaa – Neuvostoliitto, ja kaikki kansat olivat tämän suuren maan lapsia, jotka rakensivat kommunistista yhteiskuntaa. Neuvostopatriootin kuului rakastaa isänmaansa poliittista järjestelmää, sosialismia, Neuvostoliiton kommunistista puoluetta ja sen ideologiaa marksismi-leninismia. Neuvostopatriootin piti myös rakastaa monista kansallisuuksista koostuvaa neuvostokansaa, sen kulttuuria ja sen maineikasta historiallista menneisyyttä sekä venäjän kieltä, äidinkieltään ja maan kansojen välisen viestinnän kieltä, ja maansa luontoa ja sen äärettömiä rikkauksia. Isänmaanrakkaus oli aktiivista, tarmokasta ja kiihkeää uskollisuutta, joka ei tuntenut minkäänlaista armoa mahdollista vihollista kohtaan. (Baranov 1975, 7–8.) Nuorista haluttiin kasvattaa vakaumuksellisia kommunismin puolesta taistelijoita, patriootteja ja internationalisteja ja heihin haluttiin juurruttaa korkeita moraalisia ja isänmaalliseen velvollisuudentunteeseen liittyviä ominaisuuksia, kollektivismia, työteliäisyyttä, vastuullista opiskeluasennetta ja vastustavaa asennetta neuvostoelämäntavalle vieraita näkemyksiä ja makuja kohtaan (Švecov 1984, 3).

Neuvostoajan retoriikkaan kuului patrioottisuuden yhteydessä mainita myös internationalismi, joka marksilaisena käsitteenä viittaa eri maita ja eri kansallisuuksia edustavan proletariaatin yhteisyyteen taistelussa kapitalismia vastaan (Frolov 1980, 131). Neuvostoliitossa patrioottinen kasvatus oli ylikansallista neuvostopatrioottisuutta eikä venäläistä patrioottisuutta, vaikkakin Venäjä oli ”valtavan sosialistisen leirin” johtava tuki (Vul’fson 2008, 265–266). Neuvostopatrioottisuuden ateismi vei aiempien vuosisatojen venäläiseltä patrioottisuudelta sen kristinuskoon perustuneet henkiset arvot, ja neuvostopatrioottisuudessa sanotaankin ilmenneen pragmaattisia ja hyötyä tavoittelevia piirteitä (Ovčinnikova 2007, 98).

Perestroikan jälkeen patrioottisuutta pidettiin kielteisenä ja konservatiivisena, neuvostoajkaan liittyvänä käsitteenä, jonka vastakohtana oli myönteinen, uuteen Venäjään liittyvä käsite demokratia. Esimerkiksi 1990-luvun opetussuunnitelmissa patrioottisuutta ei mainita. (Simons 2002, 4.) 2000-luvulla patrioottisuudesta on tullut jälleen yksi venäläisen yhteiskunnan kansalaisarvoista (*graždanskaja cennost’*) (Galickaja & Metlik 2009, 43). Nykyisen patrioottisen kasvatuksen avainkäsitteet ovat venäjäläinen patrioottisuus (*rossijskij patriotizm*) ja Venäjän federaation kansojen ystävyys (*družba narodov Rossijskoj Federacii*). Venäläinen patrioottisuus määritellään konkreettisesti kansalaisten asenteeksi synnyinmaataan (*rodina*), Venäjän federaatiota kohtaan. Tämä asenne tarkoittaa valmiutta palvella ja puolustaa isänmaataan Venäjän federaatiota. Venäjäläiseen patrioottisuuteen sisältyy myös suhde luontoon, luonnonrikkauksiin, sankarilliseksi kutsuttuun menneisyyteen ja nykyiseen ristiriitaiseen todellisuuteen, Venäjän kansoihin, niiden kansalliseen arvoon, kulttuureihin, perinteisiin ja maanmiehiin. Venäjän federaation kansojen ystävyys määritellään kansakuntien ja kansallisuuksien keskinäisiksi suhteiksi, jotka rakentuvat humanismin, demokratian ja hyvän naapurisuuden ideoiden varaan. Venäjän kansojen ystävyys ja venäläinen patrioottisuus ovat sidoksissa toisiinsa ja täydentävät toisiaan. Monikansallisessa valtiossa kansallinen (*nacional’noe*), joka on ominaista erillisille kansoille, ja kansalais-patrioottinen (*graždansko-patriotičeskoe*), joka on ominaista koko federaatiolle, ovat sopusoinnussa samalla tavalla kuin yleinen ja yksityinen. Patrioottisuus ei näin ajateltuna erota kansoja vaan lähentää ja yhdistää niitä. Patrioottisuuden avulla voidaan myös saada aikaan oikeudenmukaisuutta ja hyvyyttä ja palauttaa yhteisöllisen elämäntavan arvot (*cennosti sobornogo obraza žizni*). (Gasanov 2005, 60–61; Ivanov 2001, 291.)

Nykyisessä pedagogisessa ajattelussa nähdään patrioottinen ja sotilaallispatrioottinen suuntaus (Ovčinnikova 2007, 98–99). Patrioottisessa suuntauksessa käsitettä isänmaa tarkastellaan yksilön moraalisen ja kansalaiskasvatuksen kautta. Tämän suunnan edustajat pohjaavat ajatuksensa neuvostopedagogi V. Suhomlinskijn näkemyksiin isänmaasta. Sotilaallispatrioottisessa suuntauksessa isänmaa-käsitteen tärkeitä elementtejä ovat ”isänmaan puolustaja”, ”taisteluperinteet” ja ”kansan sankarillinen menneisyys ja nykyisyys”. Myös vahvan valtion ihanne kuuluu tähän suuntaukseen. Muissa patrioottisen kasvatuksen suuntauksissa korostuvat ihmisyyhteisöjen hierarkia: perhe, alue, maa, ihmiskunta tai ihminen, läheiset, isänmaa, ihmiskunta. Näissä suuntauksissa käyte-

tään käsitteitä ”pieni synnyinmaa” eli kotiseutu ja ”suuri synnyinmaa” eli laajemmin maa, jonka kansalainen ihminen on (Ivanov 2001, 291).

Venäläisen **henkisyiden** juuret ulottuvat pakanallisten slaavien maailmankuvaan ja ortodoksiseen kulttuuriin. Golubeva (2007, 59–60) määrittelee henkisyiden moraalisten, filosofisten, esteettisten ja uskonnollisten käsitysten, kuvien ja symbolien kokonaisuudeksi, joka on aikojen saatossa muotoutunut ja joka on venäläisten moraaliosuudessa olemassa oleva idea tämän kansan sisäisestä yhtenäisyydestä ja kokonaisuudesta, historiasta ja kulttuurista. Smolinin (1999, 10) mukaan henkisyyttä voidaan luonnehtia kulttuurin piirteeksi, jonka yhteisön ja yksilön arvohierarkiassa ylimpänä ovat hyötyä tavoittelemattomat henkiset arvot. Tällainen kulttuurin luonnehdinta on ollut ominaista venäläiselle kulttuurille niin ennen neuvostoaikaa kuin neuvostoaikana-kin kulttuurin parissa toimineille eri poliittisia ja uskonnollisia suuntauksia edustaville ihmisille. Venäläisen kulttuurin historiassa henkisyys on erityisesti ortodoksisen uskonnon käsite (Galickaja & Metlik 2009, 39). Koulutuksen historiallisessa kehityksessä ortodoksisella uskolla onkin ollut tärkeä sijansa (ks. esim. Džirmunskij 2013). Henkisyiden katsottiin antavan ihmiselämälle tavoitteen ja merkityksen. Ihminen persoonallisuutena (*ličnost'*) voi syntyä vain henkisyiden pohjalta (Turbovskoj 2009, 9).

Myös neuvostoaikana henkisyiden problematiikkaan kiinnitettiin huomiota. Henkisyys tulkittiin moraalisen kasvatuksen teoriassa ajatusten, tunteiden ja tekojen ykseydeksi. Neuvostovenäläisen pedagogiikan käsite moraalinen kasvatusta ja erityisesti sellaiset käsitteet kuin vakaumus, omatunto, periaatteellisuus, urheus, velvollisuus, toveruus, ystävyys, keskinäinen avunanto ja patrioottisuus, jotka ilmentävät moraalisen kasvatuksen tarkoitusta, avasivat henkisyiden olennaista ymmärtämistä ja loivat henkisyiden tutkimuksen edelleen kehittelyn perustan. (Turbovskoj 2009, 9.) Neuvostopedagogi V. Suhomlinskij (1961, 6) käytti käsitettä ”henkinen maailma” tai ”henkinen elämä”, jonka hän määritteli niin, että se on ihmisen moraalisten, älyllisten ja esteettisten tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden kehittymistä, muovautumista ja tyydyttämistä aktiivisessa toiminnan prosessissa.

Venäläisen kulttuurin perinteinen arvo **yhteisöllisyys** (*sobornost'*) kietoutuu jonkinlaisena yhdistävänä lankana kansalliseen omaperäisyyteen, henkisyiden ja patrioottisuuteen. Yhteisöllisyys on venäläisen filosofian ydinkäsite, jota luonnehditaan kansan henkiseksi yhtenäisyydeksi (Gorbunov 2001, 411). *Sobornost'*-käsite on peräisin 1800-luvulla eläneeltä slavofiilifilosofi Aleksej Homjakovilta, ja slavofiileillä *sobornost'* oli nimenomaan kirkollinen käsite: se merkitsi seurakuntaa ja sen kirkkoa ja kirkolliskokousta. Venäläistä yhteisöllisyyttä kuvataan usein sanoilla ”ykseys moninaisuudessa”, joilla tarkoitetaan kirkon jäsenen yksilöllisyyttä ja vapautta yhteisön jäsenenä, tai ”persoonana on vapaa kuin laulaja kuorossa”, jolloin *sobornost'in* käsite on laajennettu käsittämään vanhaa venäläistä *mir*-kyläyhteisöä. (Oittinen 2007, 29–30.) Ortodoksisen kirkollisen kulttuurin sanakirja määrittelee yhteisöllisyyden monien ihmisten vapaaksi ykseydeksi, jota yhdistää rakkaus Jumalaan ja toisiin ihmisiin (Skjjarrevskaja 2007, 365).

Neuvostoaikana yhteisöllisyys sidottiin marksilaiseen teoriaan. Yhteisöllisyys oli kollektivismia, jonka vastakohtana pidettiin individualismia. Individualismin sanottiin olevan ominaista porvarilliselle kapitalistiselle yhteiskunnalle ja kollektivismiin sosialistiselle yhteiskunnalle, jossa kollektivismin tulevaisuuden ihmisten välisten suhteiden yleinen periaate, kommunistisen moraalin tärkein vaatimus ja sosialistisen elämäntavan olennainen piirre. Kollektivismi sosialismissa tarkoitti tuotantovälineiden yhteiskunnallista omistusta, riistosta vapautumista ja kansalaisten tasa-arvoa. Kollektivismissä yksilöllisetkin piirteet saivat kehittyä: kollektiivissa ihminen voi täydellisesti löytää kykynsä ja taipumuksensa. (Frolov 1980, 159.) Nyky-Venäjällä ollaan huolestuneita yhteisöllisyyden katoamisesta ja yksilön etujen korostamisesta yhteiskunnan ja maan etujen edelle. Yhteisöllisyyttä on myös pidetty sosialistisena aatteena, joka tukahduttaa yksilöllisen kasvun. Testovin (2009, 16–17) mukaan yksilön ja kollektiivin välillä ei ole kuitenkaan alistussuhdetta, ja ylittää individualismin aate on venäläiselle mentaliteetille vieras. Perinteisen venäläisen kollektivismiin juuret ovat historialliset eivätkä poliittiset: historialliset, geopolittiset ja maantieteelliset syyt ovat lisänneet venäläisten pyrkimystä yhteisöllisyyteen.

Venäläisen kulttuurin keskeiset arvot, kansallinen omaperäisyys, patriootisuus, henkisyys ja yhteisöllisyys, kietoutuvat hyvin läheisesti toisiinsa. On erilaisia tulkintoja siitä, mikä näistä on yläkäsite ja mitkä alakäsitteitä. Esimerkiksi patriootisuutta voidaan pitää kansallisen omaperäisyyden alakäsitteenä tai henkisyys kuuluu patriootisuuteen tai patriootisuus on kaikkien arvojen yläkäsite. Nämä toisistaan hieman poikkeavat näkemykset kertovat vain siitä, että käsitteet ovat tiukasti sidoksissa toisiinsa. Venäläinen pedagoginen kulttuuri halutaan rakentaa perinteisten arvojen varaan.

2.2 Pedagogiseen kulttuuriin kasvaminen ja sosiaalistuminen

Kasvatus ja sosialisointi ovat lähikäsitteitä: kasvatuksen avulla yksilö halutaan sosiaalistaa yhteisön elämään. **Kasvatus** laajasti ymmärrettynä voidaan määrittellä lyhyesti joko tavoitteelliseksi, varta vasten suunnitelluksi ja organisoiduksi toiminnaksi, joka johdattaa ja perehdyttää kasvavan sukupolven yhteiskunnan elämään, tai persoonallisuuden määrätietoisen muotoutumisen prosessiksi tarkoituksellisesti organisoidussa kasvatusjärjestelmässä (Smirnov 1999, 91). Zimnjajan (1999, 26) mukaan kasvatus on tavoitteellista vaikuttamista ihmiseen, jotta hänessä kehittyisi tiettyjä (yhteiskunnan sen tietynä aikakautena sosiaalisesti merkittävänä ja positiivisina pitämiä) arvoja, periaatteita, käyttäytymistä, arviointijärjestelmää, asennetta itseän, muihin ihmisiin, työhön, yhteiskuntaan ja maailmaan. **Sosialisointiossa** yksilö omaksuu tietojen, normien ja arvojen järjestelmän, joka mahdollistaa hänen kasvunsa ja sopeutumisensa yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi (Kodžaspirova & Kodžaspirov 2005, 316–317). Sosialisointi toteutuu sellaisten tavoitteellisten prosessien kuten koulutuksen ja kasvatuksen vaikutuksesta, mutta se voi toteutua myös ”luonnonvoimaisesti”, kontrolloimattomasti, sääntelemättömästi esimerkiksi perheen, median, toveri-

piirin vaikutuksesta. Lapsi sosiaalistuu ensisijaisesti lähiympäristössään, perheessä, ja toissijaisesti laitospäristössä, kuten koulussa, yliopistossa, armeijassa tai kirkossa.

Venäläisessä pedagogisessa kulttuurissa kasvatusta ja opetusta ei eroteta toisistaan. Tämä ajattelutapa on peräisin ortodoksisesta traditiosta, jonka Ušinski kiteytti 1800-luvulla. Ortodoksinen kirkko huolehti vuosisatojen ajan lukutaidon opetuksesta kasvattavien tekstien pohjalta (ks. esim. Džurinskij 2013, 140–143). Merkilläpantavaa tässä opetus- ja kasvatustyössä oli äidinkielen käyttö: kreikan kielestä ei tullut jumalanpalvelusten kieltä, ja siksi Venäjällä ei muodostunut henkistä ja maallista kulttuuria jakavaa kaksikielisyyttä niin kuin Länsi-Euroopassa. Äidinkieli yhdisti kaikki kasvatuksen tärkeät alueet, arjen ja työn toimintoihin opastuksesta yhteiskunnalliseen, esteettiseen ja uskonnolliseen kasvatukseen. Muinaisvenäläisessä kulttuurissa kasvatuskäsitteellä oli moraalisenä lähtökohtana ylevät henkiset arvot, kun taas länsimaisessa pedagogisessa ajattelussa kasvatuksella on rationaalinen perusta. (Golovanova 2010, 71–72.) Ušinskij asetti opetukselle kaksi tehtävää: sivistävän ja kasvattavan (Lordkipanidze & Dneprov 1974, 394). Sivistystehtävä on sitä, että oppilas lyhyimmällä ja helpoimmalla tavalla omaksuu monenlaiset tarvitsemansa tiedot luonnosta ja yhteiskunnasta, ja kasvatustehtävä on lapsen maailmankatsomuksen kehittämistä. Ušinski määrittelee kasvatuksen yksilön älyllisen, moraalisen ja fyysisen kehityksen yhtenäisesti organisoiduksi ja tavoitteelliseksi prosessiksi. Opetus on hänen mukaansa kasvatuksen tärkein keino eikä opetus saa olla yksistään tietojen lisäämistä vaan opetuksen pitää vaikuttaa oppilaiden vakaumuksiin. Kasvatuksen tavoitteena Ušinski korostaa moraalisuutta, moraalisuuden ihmisen kasvatusta. (Lordkipanidze & Dneprov 1974, 393–394; Kodžaspirova & Kodžaspirov 2005, 370.) Kasvatukseen kuuluvat siis ušinskilaisittain maailmankatsomus, tiedot ja taidot.

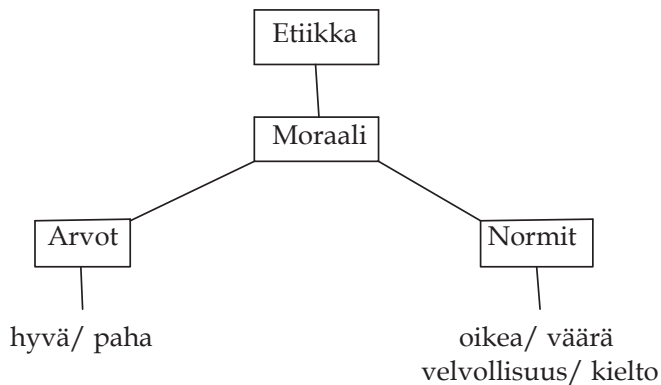
Koska kasvatusta ja opetusta ovat toisiinsa kuuluva yhtenäinen kokonaisuus, puhutaan opetuksesta kasvatuksesta ja kasvatuksesta opetuksesta ja näistä käytetäänkin yhteistä nimitystä pedagoginen prosessi (Kraevskij & Lerner 1989, 34). Kasvatusta ja opetusta eron voisi yksinkertaisesti tehdä siten, että opetusta kuuluu tietoisuuden piiriin ja siksi voi opettaa tietoja ja kasvatusta kohteena on moraalisuus, jolloin kasvatusta ansiosta kehittyy hyviä tapoja ja ominaisuuksia (Zapesockij 2002, 316). Kasvatusta ja opetusta ykseyden periaate toimii myös neuvostoajankana, jolloin sillä oli tärkeä poliittinen ja ideologinen sisältö (Danilov & Skatkin 1975, 125–126). Murroskauden alussa 1990-luvulla kasvatusta haluttiin jättää opetuksesta sivuun, mutta nyt on kuitenkin palattu vanhaan traditioon (Kičeva & Neverova 2012, 51). Viime vuosina kasvatusta teoriassa ja käytännössä on alettu korostaa yhä useammin henkisen ja moraalisen kasvatusta (*duhovno-nravstvennoe vospitanie*) tärkeyttä erityisesti yleissivistävän peruskoulun oppilaiden kasvatusta puhuttaessa (Galickaja & Metlik 2009, 36).

Pedagogisten tavoitteiden mukaan kasvatusta voidaan jakaa esimerkiksi moraaliseen, esteettiseen tai työkasvatukseen (Zimnjaja 1999, 26). Venäläisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään käsitettä moraalinen kasvatusta siinä, missä

esimerkiksi monissa suomalaisissa tutkimuksissa käytetään käsitteitä etiikka ja eettinen kasvatusta (ks. esim. Launonen 2000; Räsänen 1993a, b; Atjonen 2011). Moraali ja etiikka ovat lähellä toisiaan, ja kasvatuksen yhteydessä puhutaan usein moraalista ja eettisestä kasvatuksesta, joilla tarkoitetaan samaa asiaa. Tieteellisinä käsitteinä ne kuitenkin erotetaan toisistaan (Golubeva 2007, 13). Etiikka tutkii moraalisia asioita ja luo niistä teoriaa. Etiikka on tiedettä moraalista, ja etiikan tehtävänä on tarkastella yleisessä mielessä hyvän ja pahan, oikean ja väärän kysymyksiä. Moraalisen ja eettisen kasvatuksen välillä voidaan tehdä ero: moraalinen kasvatusta liittyy käytännöllisiin toimintayhteyksiin, yleisesti hyväksytyihin käytöstapoihin, kun taas eettinen kasvatusta on syvällisempää arvolähtökohtien itsenäistä tiedostamista.

Neuvostoajana moraalisen kasvatusta teoria tukeutui etiikkaan, joka oli nimenomaan marksilaisleniniläistä etiikkaa. Sen tehtävänä oli tukea moraalista kasvatusta ja löytää tieteellisesti perusteltu vastaus kysymykseen, millaisia moraalisia ominaisuuksia pitää kasvattaa nousevassa sukupolvessa. Pedagogiikan tehtävänä oli taas soveltaa etiikan saavutuksia ja ottaa samalla huomioon kasvatettavien psykologiset ja fysiologiset erityispiirteet. Oli tärkeää, että uuden neuvostoihmisen kommunistista moraalista kasvatettiin konkreettisesti käytännön toiminnassa. Aktiivisen osallistumisen toimintaan nähtiin kehittävän vakaumuksia, moraalista tunteita ja käyttäytymisen taitoja ja tapoja. Neuvostoliittolaisen moraalisen kasvatusta teoria lähti kollektiivin merkityksestä yksilön kasvatusta: yksilö kehittyi ja ilmensi taipumuksiaan ja kykyjään vain kollektiivissa. (Boldyrev 1979, 41–47.)

Kaiken kaikkiaan moraalisen kasvatusta tavoitteena on sellainen moraalinen persoonallisuus, jolle moraaliset ihanteet, normit ja periaatteet ovat tärkeitä jokapäiväisessä elämässä ja toiminnassa (Mardahaev 2002, 44). Kuviossa 1 näkyy etiikan ja moraalien suhde:



KUVIO 1 Etiikan keskeiset käsitteet (Atjonen 2007, 13)

Venäjän kielessä on kaksi moraalisiin viittaavaa käsitettä, jotka molemmat suomennetaan samalla tavalla mutta jotka eroavat toisistaan sisällöllisesti. *Moral'*

on ryhmää tai yhteiskuntaa koskeva käsite. Se pakottaa ihmisen lain tavoin tiettyihin käyttäytymisen muotoihin ja normeihin, ja se on ulkoinen henkinen voima yksilön näkökulmasta (B. Lihačev 2010, 24–30). *Nravstvoennost'* on sosiaalipsykologinen käsite, joka muodostuu yksilöllisistä, älyllisistä ja emotionaalisista vakaumuksista, motiiveista ja tarpeista. Se viittaa yksilön sisäiseen voimaan, hänen henkiseen "ulkomuotoonsa". Tässä tutkimuksessa ei eroteta moraalista ja eettistä kasvatusta omiksi käsitteikseen, vaan käytetään joko pelkästään kasvatuskäsitettä, joka koulutuksen yhteydessä kattaa sekä eettisen että moraalisen kasvatuksen, tai venäläisen tradition mukaisesti moraalinen kasvatuskäsitettä. Venäjän kielen *moral'*-käsite on tässä työssä tärkeämpi kuin *npravstvoennost'*, koska tutkimukseni kohteena ovat ne teemat ja keinot, joilla halutaan "ulkoisen voiman" vaikuttavan kasvatettavaan.

Kun on kysymys äidinkielen opetuksesta, kasvatusta voidaan tarkastella kulttuurin siirtämisen ja omaksumisen prosessin näkökulmasta (Suhova 2010, 33). Kasvatusta osana sosialisatioprosessia edustaa tavoitteellista eettisten normien ja käyttäytymisen sääntöjen siirtoa. Kielen näkökulmasta tärkeä linkki kasvatukseen ja moraaliin on viime vuosien kriisin myötä tärkeän merkityksen saanut venäjän kielen käsite *kul'tura reči*², jonka suora käännös on kielenkäytön kulttuuri, mutta suomennan sen **sivistyneeksi kielenkäytöksi**. Tässä käsitteessä yhdistyvät normatiivisuus, viestinnällisyys ja eettisyys. Sivistynyt kielenkäyttö edellyttää ihanteena pidettävien kirjakielen normien noudattamista, viestinnän tarkoituksenmukaisuutta ja eettisten normien eli kielenkäytön etiketin noudattamista (Vvedenskaja ym. 2004, 69–70).

Sivistynyt kielenkäyttö ymmärretään pelkkää kielenkäyttöä syvemmin, sillä siihen kuuluvat myös kielenkäyttäjän moraaliset ominaisuudet, joita ovat rehellisyys, totuudenmukaisuus, kunnioitus toisia kohtaan, oikeudenmukaisuus, hyvyys, toisista huolenpito, hyväntahtoisuus, toisten hyväksyminen, vilpittömyys omien tunteiden ja arvioiden osoittamisessa, korkea tieto- ja sivistystaso ja kohteliaisuus tämän sivistyksen ilmentymänä. Näitä ihmisen moraalisia ominaisuuksia vastaavasti kielenkäytössä vaadittavat eettiset arvot ja normit totuudenmukaisuus, ymmärrettävyys, selvyys, sisällökyys, tarkoituksenmukaisuus, loogisuus ja kohteliaisuus. (Ippolitova ym. 2006, 128.) Venäjän opetuksessa sivistynyt kielenkäyttö on myös suullisen ja kirjallisen kirjakielen normien hallintaa ja taitoa käyttää kielen ilmaisumahdollisuuksia viestinnän tavoitteen, tarkoituksenmukaisuuden ja ehtojen mukaisesti. Kielen ilmaisumahdollisuuksien käyttö on taitoa valita täsmällisin merkitykseltään ja tyyllillisesti sopivin ja ilmaisuksellisin ilmaisu. Sivistyneen kielenkäytön taitoon liitetään voimakkaasti emotionaalisuus, sillä taidon voi saavuttaa vain, jos yksilö ja häntä ympäröivät ihmiset ovat sivistyneitä ja rakastavat äidinkieltään. Hyvän sivistyneen kielenkäytön malleina pidetään kaunokirjallisuuden ja klassikkokirjailijoiden kieltä ja lisäksi parhaiden poliittisten, tieteellisten ja sanolehtikirjoitusten kieltä. (L'vov 1997, 96–97.)

² *Kul'tura reči* suomennetaan usein kielenhuolloksi, oikeakielisyydeksi ja taitavaksi kielenkäytöksi.

Kasvattavaa opetusta pidetään venäjän opetuksessa tärkeimpänä didaktisena periaatteena (L'vov 1997, 35). Oppiainekohtainen kasvattava opetus liitettiin virallisesti opetussuunnitelmiin 1930-luvulla, vaikka venäjän kielen didaktiikan perustaja Fëdor Buslaev ja pedagogi Konstantin Ušinskij olivat jo 1800-luvulla osoittaneet äidinkielen ja kasvatuksen yhteyden ihmisen persoonallisuuden synnyssä (L'vov 2007, 184). Didaktiikan oppaassa venäjän oppiaineen kasvatumahdollisuuksiksi mainitaan esimerkiksi rakkauden ja kunnioituksen herättäminen venäjän kieltä kohtaan, kielen rikkauden, ilmaisumahdollisuuksien ja kansainvälisen roolin ymmärtämään opettaminen, hyvän kieliympäristön luominen oppitunnilla, äidinkielen arvostamisen kasvattaminen, kielitajun ja hyvän maun kehittäminen. Nämä saavutetaan käyttämällä oppitunnilla hyvää suullista ja kirjallista kieltä ja parhaita kaunokirjallisuuden teoksia. Kasvattavaan opetukseen kuuluu myös analyysin ja harjoitusten teko sellaisten tekstien pohjalta, jotka sisällöllään kasvattavat rakkautta isänmaata ja sen luontoa kohtaan, pyrkimystä urotekoon ja kaikkeen kauniiseen, jaloon ja korkeaan moraalisuuteen ja kuvaavat kansan elämää. Kasvattavaa opetusta on myös sopiva ja laaja yhtenäisen tekstin luomisen harjoitusten käyttö: kertomusten selostusten, kirjoitelmien, havaintojen ja luetun kirjaamisen avulla. (L'vov 1997, 35.)

Venäjän opettajaksi opiskeleville tarkoitettussa didaktisessa kirjallisuudessa esitetään tavoitteita, joihin pyritään kasvattavien tekstien ja harjoitusten avulla. Litnevskaja ja Bagrjanceva (2006, 37–38) erottavat kuusi tavoitteellista kasvatussuuntaa: kieliekologinen, patrioottinen, moraalinen, esteettinen, ekologinen ja työntekoon kasvattava opetus. **Kieliekologisessa kasvatuksessa** tavoitteena on kasvattaa sellainen tietoinen kielipersonallisuus, joka suhtautuu suojelevasti kieleen ja ymmärtää kielen roolin yksilön ja yhteiskunnan elämässä (Litnevskaja ja Bagrjanceva 2006, 38). Venäläiseen kielitieteelliseen kirjallisuuteen ilmaantui pari vuosikymmentä sitten käsite kieliekologia. Kieliekologian avulla yritetään hakea ratkaisua kielen ja sen käytön ongelmiin, jotta äidinkielen opetuksessa oppilas oppisi pitämään kieltä kulttuurisena arvona (Gagaev 2010, 5–6). Kielen ja kielenkäytön ajatellaan joutuneen kielteisten ilmiöiden vaikutuksen alaiseksi, sillä kieli on menettämässä kykyä synnyttää sisällöltään uusia ja rikkaita merkityksiä primitiivisten ja köyhtyneiden ilmaisujensa takia. Äidinkielen samoin kuin muidenkin filologisten oppiaineiden opetuksen tehtävänä on kasvattaa oppilaassa kieliekologista tietoisuutta. Kieliekologinen tietoisuus määritellään kielen ymmärtämiseksi ehdottomana arvona, ihmisen alkuperäisenä olemisena ja kielen puhujien jakamana maailmankuvana. Ajatus kielestä ihmisen aitona olemisena ja vastaavasti ehdottomana arvona opetuksessa edellyttää, että oppilas ymmärtää kielen ilmaisemat semanttiset merkitykset, sillä ihminen elää merkitysten maailmassa. Ihminen ei luo semantiikkaa vaan hän ammentaa sen kielestä, vanhempiensa ja kansansa kielestä. Kun kieli ymmärretään tietyksi maailmankuvaksi, se ei silloin Gagaevin mukaan ole kielio pillisten sääntöjen ja merkitysten kokoelma vaan elävä maailma, jatkumo. (Ks. myös Dejkinä 2005, 13.)

Ekologinen kasvatus opetuksessa on sitä, että oppilaissa pitäisi kasvaa suojeleva ja tietoinen asenne ympäröivää maailmaa, elollista ja elotonta, koh-

taan. Oppilaiden pitäisi myös oppia ymmärtämään maan päällä olevan kaiken elollisen harmoninen ykseys ja oppia näkemään luonnossa kauneutta ja tuntemaan vastuuta siitä. (Litnevskaja & Bagrjanceva 2006, 37.) **Moraalisen kasvatuksen** tehtävä on opettaa nuoret oivaltamaan yhteiselämän säännöt, ratkaisujen ja tekojen valinnan perustelut, käsitteiden hyvä ja paha, totuus ja valhe, laupeus, moraalinen valinta monimerkityksisyys. **Patrioottinen kasvat**us opettaa rakastamaan isänmaata ja sen historiaa ja kasvattamaan osallisuuden tunnetta oman maan kohtaloon (Litnevskaja & Bagrjanceva 2006, 37–38). **Työntekoon kasvattava** suuntaus edellyttää kunnioittavan suhtautumisen oppimista mihin tahansa työhön ja sen ymmärtämistä, että työ ei ole ainoastaan velvollisuus vaan myös ihmisen tarve, joka voi tuoda iloa niin kuin mikä tahansa luova toiminta. **Esteettisen kasvatuksen** tavoitteena on kehittää oppilaissa makua ja kielitajua ja opettaa heitä ymmärtämään kielen esteettinen funktio ja sanataiteen asema muiden taiteen lajien, kuten musiikin ja maalaustaiteen, joukossa. (Litnevskaja & Bagrjanceva 2006, 38.)

Moraalisessa kasvatuksessa halutaan vaikuttaa tunteisiin, asenteisiin, vakaumuksiin, käyttäytymiseen ja tapoihin (Beluhin 2006, 211). Niin kasvatuksen yleensä kuin moraalisen kasvatuksenkin tärkeimpiä metodeja ovat harjoitukset, joilla kehitetään tapoja, taitoja ja vakaumuksia (Ušinskij 1974b, 277; Orehova 2006, 123–124). Taidot syntyvät omaksumisen myötä. Gal’perinin ja Talyzinan kehittämän älyllisten toimintojen kehityksen vaiheittaisen ohjauksen teoriassa on viisi vaihetta (Zimnjaja 1999, 238; ks. myös Lantolf & Thorne 2006, 304–305). Ensimmäisessä, tutustumisvaiheessa oppilaat saavat tarpeelliset selvitykset toiminnon tavoitteesta. Toiminnan orientaatiofunktio määrää, mitä ja miten jotakin pitää tehdä. Toisessa, materialisoidun toiminnon vaiheessa oppilaat jo suorittavat toimintoa ja he omaksuvat toiminnon sisällön. Kolmas vaihe, sen jälkeen kun toiminnon sisältö on omaksuttu, on ulkoisen puheen vaihe, jossa kaikki elementit esitetään ulkoisena puheena kirjallisesti tai suullisesti. Neljäs vaihe on ulkoista puhetta itseksensä, ja viides on ns. älyllinen vaihe, jossa toiminto suoritetaan sisäisenä puheena ja jossa toiminto automatisoituu. Yksinkertaistaen toiminta sisäistetään verbalisaation kautta, ensin ääneen ja sitten hiljaa sanallistamalla niin, että lopulta toiminta on tullut osaksi sisäistä puhetta, mikä merkitsee toiminnan automatisoitumista ja sen soveltamista muussa tavoitteellisessa toiminnassa.

Vakaumus määritellään yksilön tietoiseksi tarpeeksi, joka herättää hänet toimimaan arvojaan vastaavasti. Samoin vakaumuksia ovat yksilön näkemykset, jotka perustuvat lujaan uskoon niiden totuudenmukaisuudesta ja jotka siten ovat tulleet hänen käyttäytymisensä periaatteiksi. (Kodžaspirova & Kodžaspirov 2005, 358–359.) Näin määriteltynä vakaumus on kasvatuksen tulos ja kasvatettavan toimintaan kuuluva käsite. Venäjän kielessä käytetään samaa vakaumus-sanaa (*ubeždenie*) myös kasvattajan toiminnasta, suomen kielessä sen sijaan sopivampi vastine olisi vakuuttaminen. Vakuuttaminen on kasvatuksen metodi ja psykologisen vaikuttamisen keino, ja se määritellään älylliseksi ja emotionaaliseksi vaikuttamiseksi kasvatettavien tietoisuuteen, tunteisiin ja tahtoon. Vaikuttaminen perustuu loogisuuteen ja todisteisiin, ja sen tavoitteena on

synnyttää kasvatettavissa omia näkemyksiä ja moraalisia kriteerejä. Kasvatettava tekee päätelmät itsenäisesti mutta kasvattajan johdolla, eikä päätelmiä anneta valmiina. Vakuuttaminen kasvatustapahtumana vaatii aikaa ja erilaisten tietojen ja puhujan keinojen käyttöä kasvattajalta. (Kodžaspirova & Kodžaspirov 2005, 190–191.)

Tarkastelen seuraavassa alaluvussa kieltä kulttuurin osana. Kieli kulttuurisena ilmiönä ymmärrettynä sitoo kielen kasvatukseen: kieli sosiaalistaa kasvavan sukupolven kansalliseen kulttuuriin.

2.3 Kieli kulttuurin osana

Kielen ja kulttuurin suhdetta tutkiva tieteenala nimitetään venäläisessä tutkimuskirjallisuudessa **kielikulturologiaksi** (*lingvokul'turologija*). Kielikulturologian asema on vakiintunut. 1990-luvulla käytiin vielä vilkasta keskustelua eri tutkijoiden välillä, mikä on tämän tieteenalan sopivin nimitys ja miten sen keskeisiä käsitteitä nimitetään. Tieteenalan nimeksi vakiintui kielikulturologia. Kielikulturologia yhdessä kognitiivisen kielitieteen kanssa edustaa nykyisin venäläisen kielitieteen antroposentrististä suuntausta, jossa tutkimuksen painopiste kohdistetaan ihmiseen ja hänen kieleensä. Siinä missä kognitiivinen kielitiede samoin kuin muut kognitiiviset tieteenalat tutkivat sitä, miten ihminen havainnoi maailmaa ja mitkä tiedot maailmasta siirtyvät tiedoksi ja tietorakenteiksi, kielikulturologia tutkii ihmistä ja hänen kieltään kulttuurissa. Kielikulturologiassa kieltä tutkitaan kulttuurin ilmiönä, mikä tarkoittaa tietynlaista maailman näkemistä kansallisen kielen prisman läpi. Kieli on tällöin erityisen kansallisen mentaliteetin ilmaisin. (Maslova 2001, 8.) Kulttuuri määritelläänkin kansallisen mentaliteetin näkökulmasta siten, että se on tietylle kansalle luonteellisia arvoja, normeja ja ihanteita, jotka ilmenevät teksteissä, perimätiedoissa, tavoissa ja perinteissä ja jotka antavat ihmisen ja yhteisön olemassaololle merkityksen (Zapesockij 2002, 150–151).

Opetuksen tarpeisiin on kehitetty oma alansa, jossa käytetään hyväksi kielikulturologian tutkimusta. Tätä alaa nimitetään venäjän kielen didaktiikassa opetuksen kulttuurintuntemuksen näkökulmaksi (Bystrova 2004d, 133). Kysymyksessä on melko uusi käsite. 1970-luvulla venäjä vieraana kielenä – opetukseen otettiin käyttöön Kostomarovin ja Vereščaginin kehittämä käsite kielimaantuntemus (*lingvostranovedenie*), jonka tarkoituksena oli perehdyttää venäjän opiskelija venäläiseen kulttuuriin. Venäjä äidinkielenä – opetukseen uusi käsite oli kuitenkin epätasällinen samoin kuin myöhemmin kansallisten koulujen venäjän opetuksen teoriassa esitetty Venäjä-tuntemus (*rossievedenie*). Molempiin käsitteisiin liittyy tietojen omaksuminen Venäjästä, mutta niissä kouluissa, joissa venäjää opetetaan äidinkielenä, Venäjä-tuntemusta varten ovat omat oppiaineensa, kuten maantieto ja historia. Kun termiä kehiteltiin, alettiin käyttää käsitteitä kulturologinen näkökulma (*kul'turologičeskij aspekt*) ja kulttuurintuntemuksen näkökulma (*kul'turovedčeskij aspekt*), joista nimenomaan jälkimmäinen vakiintui käyttöön.

Bystrovan (2004d, 133) mukaan kulturologia (*kul'turologija*) ja siitä johdettu adjektiivinen kulttuuri-, kulttuurinen (*kul'turologičeskij*) viittaavat monitieteiseen tutkimusalaan. Venäjä äidinkielenä opetuksen tarpeisiin kulttuurintuntemuksen näkökulma on täsmällisempi käsite. Sitä käytetään myös opetussuunnitelmassa. Vaikka kulttuurintuntemus-käsite on vakiintunut virallisissa pedagogisissa teksteissä, kaikki eivät ole samaa mieltä käsitteen sopivuudesta. Esimerkiksi Arhipova (2004, 33–38) käyttää kulttuurintuntemuksen sijaan mieluummin termiä sosiokulttuurinen lähestymistapa, jota käytettiin aiemmin vieraiden kielten didaktiikassa, mutta Arhipova pitää sitä merkitykseltään laajempänä ja syvempänä ja siten sopivampana äidinkielen opetuksen tarpeisiin. Kulttuurintuntemuksen tehtävänä on kasvattaa ja kehittää oppilaan henkistä ja moraalista arvomaailmaa ja kansallista itsetuntoa (Bystrova 2004d, 131–135). Kulttuurintuntemuksen näkökulman vakiintuminen liittyy 2000-luvun venäläisen yleisivistävän keskiasteen koulu-uudistukseen, jossa halutaan siirtyä tietokeskeisestä koulusta kokonaisvaltaisesti henkisen ja materiaalsen kulttuurin arvoja esille tuovaan kouluun.

Kulttuurintuntemuksen näkökulman teoreettisina lähtökohtina ovat kielen ja kulttuurin yhteenkuuluvuus. Kieli ymmärretään kansallisen kulttuurin muotona ja peilinä: kulttuuri sisältyy kieleen. Kieli on kulttuuritiedon säilyttäjä ja tämän tiedon tiedostamisen väline, sillä kieli ja sen erilliset yksiköt kykenevät kiinnittämään ja säilyttämään kulttuurista ja historiallista informaatiota. Tämän kielen kumulatiivisen tehtävän ansiosta kieli voi tehokkaasti perehdyttää kansan materiaalsen ja henkiseen kulttuuriin, sen historiaan, tapoihin ja perinteisiin. (Bystrova 2004d, 134–135.) Opetuksen kulttuurintuntemuksen näkökulman kehittämisessä tärkeä merkitys oli kielipersonallisuuden käsitteen käyttöönotolla.

Kielipersonallisuus, maailmankuva, mentaliteetti ja konsepti kielikasvatuksessa³

Kielipersonallisuuden (*jazykovaja ličnost'*) käsitettä ruvettiin käyttämään venäläisessä kielitieteessä 1980-luvulla. Kielipersonallisuuden idea on peräisin Vinogradovin teoksesta Kaunokirjallisesta proosasta (1930), vaikkei hän itse varsinaisesti käyttänyt tätä käsitettä (Karaulov 1997, 671–672). Kielipersonallisuuden tutkimuksessa pyritään luonnehtimaan ketä tahansa kielenkäyttäjää hänen tuottamiensa tekstien analyysin perusteella. Tärkeää on se, miten kyseisen kielen järjestelmään kuuluvien keinojen käyttö näissä teksteissä heijastaa ympäröivää todellisuutta eli maailmankuvaa ja tiettyjen tavoitteiden saavuttamista tässä maailmassa. Kielipersonallisuutta voidaan tutkia esimerkiksi kielididaktiikan, psykolingvistiikan ja filologian näkökulmasta.

³ Käytän käsitettä kielikasvatus, kun tarkoitan venäjä äidinkielenä -opetukseen liittyvää kasvatusta. Suomalaisessa kielipedagogiikassakin on viime vuosina alettu käyttää käsitettä kielikasvatus kielen opetuksen sijaan. Näin korostetaan painopisteen siirtymistä opetuksesta kasvatukseen, ja halutaan tuoda esiin arvojen, asenteiden sekä yhteisöllisen ja sosiaalisen näkökulman tärkeyttä kielipedagogiikassa.

Persoonallisuus (*ličnost'*) on venäjän kielessä merkitykseltään laajempi kuin suomen kielessä: venäjässä persoonallisuus on sekä psykologinen että sosiaalinen käsite kun taas suomessa sillä viitataan useimmiten psykologisiin, yksilön psyykkisiin ja fyysisiin ominaisuuksiin. Venäläisessä tutkimuskirjallisuudessa (esim. Smirnov 1999, 91–94) persoonallisuus määritelläänkin sosiaalisten arvojen, kokemuksen, normien, tavoitteiden ja kulttuurin kantajaksi ja ilmaisijaksi sekä kasvatuksen tavoitteeksi. Persoonallisuuden käsitettä lähellä oleva yksilö (*individ*) viittaa ihmiseen kokonaisvaltaisena ja ainutkertaisena lajinsa edustajana, jonka psykofyysiset ominaisuudet ovat persoonallisuuden ja yksilöllisyyden edellytykset. Käsite yksilöllisyys (*individual'nost'*) viittaa yksilön psyyken ja persoonallisuuden omaperäisyyteen ja ainutlaatuisuuteen. Yksilöllisyys ilmenee ihmisen luonteen ja temperamentin piirteissä, emotionaalisuudessa, älyssä ja tahdossa, kiinnostuksen kohteissa, tarpeissa ja kyvyissä. Yksilö ja yksilöllisyys ovat venäläisessä tutkimuskirjallisuudessa psykologisia käsitteitä, kun taas persoonallisuutta voidaan kuvata sekä psykologisena että sosiaalisena olentona. Persoonallisuus sosiaalisena olentona edustaa korkeinta arvoa, jonka ansiosta yhteiskunta kehittyy.

Karaulov (1987, 36–37; 1997, 672) erottaa kielipersonallisuudessa kolme tasoa: verbaalis-kieliopillinen taso heijastaa kielen hallinnan astetta, kognitiivinen taso liittyy kielipersonallisuuden maailmankuvaan, joka kuvastaa hänen arvojaan, ja pragmaattinen taso luonnehtii kielipersonallisuuden toimintaa, kiinnostuksen kohteita, motiiveja ja tavoitteita. Kaikki kolme tasoa toteutuvat samanaikaisesti, ja niiden rajat ovat liikkuvia. Kielipersonallisuuden eri tasot koostuvat yksiköistä ja niiden välisistä suhteista. Kielen hallinnan tasolla yksiköitä ovat yksittäiset sanat. Sanojen väliset suhteet ovat kieliopillisia, semanttis-syntaktisia ja assosiativisia siteitä, joiden kokonaisuus muodostaa verbaalisen verkoston. Kognitiivisen tason yksiköt muodostuvat sekä teoreettisista että arkipäivän käsitteistä, jotka ilmaistaan verbaalis-kieliopillisen tason sanaston avulla ja jotka ilmentävät maailmankuvaa. Pragmaattisen tason yksiköt vastaavat persoonallisuuden kommunikatiivisia tarpeita ja kommunikaation edellytyksiä sekä yhdistävät nämä kiinteäksi kokonaisuudeksi. (Karaulov 1987, 52–55; 1997, 672.)

Kielipersonallisuuden ja kansallisen luonteen välillä on kiinteä yhteys: kansallinen suhteessa kielipersonallisuuteen on aina historiallista, diakronista ja invarianttia. Kansan ja kansallisen itsetunnon muodostaviin piirteisiin kuuluvat syntyperän, historian, kulttuuriarvojen, traditioiden, kielen, emotionaalisten ja symbolisten siteiden ja alueen ykseys. Osa kielipersonallisuuden rakennetta on täten pitkäaikaisen historiallisen kehityksen ja sukupolvien välisen kokemuksen siirtämisen tulosta. Kansallinen ja historiallinen ovat kielipersonallisuuden muuttumatonta, invarianttia osaa, ja ne näkyvät kaikilla kolmella tasolla. (Karaulov 1987, 42.) Verbaalis-kieliopillisella tasolla invarianttia on yleisvenäläinen kielityyppi, joka tarkoittaa pitkän historiallisen ajan kuluessa säilyneitä kaikille venäjän puhujille ominaisia ja yhtenäisiä maassa puhuttavan kielen rakenteellisia piirteitä. Esimerkiksi kielen puhujien kyky ymmärtää eri murteita ja vanhoja historiallisia tekstejä ovat yleisvenäläisen kielityypin invariant-

teja piirteitä. Kognitiivisella tasolla venäläisen kielipersonallisuuden invarianttia osaa on venäläisille yhteinen maailmankuva ja pragmaattisella tasolla viestinnän tyypilliset kansalliset ja kulttuuriset piirteet. (Karaulov 1987, 38–42.)

Kielipersonallisuuden rakentamisessa täytyy ottaa huomioon myös vaihtelevat muuttujat. Verbaalis-kieliopillisella tasolla nämä ovat kielen systeemiin ja rakenteeseen liittyviä tietoja kielestä tietyssä aikana. Kognitiivisen tason muuttujat ovat kieliyhteisön sosiaaliset ja sosiolingvistiset piirteet ja maailmankuvan keskeisten käsitteiden ideologiset suhteet, jotka kieliyhteisö määrittää. Pragmaattisella tasolla on kyse psykologisista tiedoista, joita saadaan tutkimalla kielipersonallisuutta jonkin pienemmän puheyhteisön tai sosiaalisen ryhmän jäsenenä ja jotka määrittävät hänen puheensa tai diskurssinsa ainutlaatuisen esteettisen ja emotionaalisen sävyn luovat arvokriteerit. Kielipersonallisuuden kuvauksessa historiallinen tekijä on lähtökohta, jota täydentävät kielen järjestelmään kuuluvat rakenteelliset, sosiaaliset ja psyykkiset elementit. (Karaulov 1987, 42.)

Kielipersonallisuuden käsite on edelleen aktiivisen tutkimuksen kohteena, koska kielipersonallisuutta voidaan soveltaa eri tieteenaloilla, kuten kieli-kulturologiassa ja kielitieteessä, joiden keskeiseksi tutkimuskohteeksi on viime vuosina noussut ihminen ja hänen paikkansa kulttuurissa (Maslova 2001, 7). Kielipersonallisuuden verbaalis-semantiikan taso on jo pitkään ollut tutkimuksen kohteena, ja kognitiivista ja pragmaattista tasoa on ruvettu tutkimaan psykolingvistiikan, viestinnän tutkimuksen ja kognitiivisen lingvistiikan kehittymisen myötä (Krasnyh 2006, 215). Venäjän didaktisessa kirjallisuudessa käytetään kielipersonallisuus-käsitettä, mutta venäjä vieraana kielenä –tutkimuksessa siitä on edelleen kehitetty käsite viestijäpersoonallisuus (*rečevaja ličnost'*), koska se sopii paremmin vieraan kielen opetuksen tarpeisiin (Klobukova 1995, 1997). En pyri kuvaamaan tutkimuksessani kielipersonallisuutta vaan pidän sitä laajana taustalla olevana käsitteenä, joka kuvaa venäjän opetuksen tavoitetta: millaista kielipersonallisuutta venäjän opetuksessa halutaan kasvattaa.

Kielipersonallisuuden käsitteeseen kuuluu maailmankuva. Ihmisen **maailmankuva** (*kartina mira*) muodostuu sosialisoinnin myötä. Sosiaalisessa havainnointi- ja tiedonmuodostumisprosessissa syntyy kuvia ja käsityksiä ihmistä ympäröivästä maailmasta, jolloin kyseessä on pelkkää havainnointia syvällisempi toiminta: ihminen rakentaa maailmaansa havainnoinnin, ajattelun ja kielen avulla. Maailmankuva on tässä prosessissa samanaikaisesti sekä lähtökohta että tulos. (Andreeva 2000, 34.) Serebrennikovin ym. (1989, 79) mukaan maailmankuva on ihmisen muodostama, siksi se ei ole maailman peilimäistä heijastumista ihmisen ajattelussa, vaan jonkinlaista maailman tulkintaa ja maailmanymmärryksen tapahtumaa. Tämän vuoksi maailmankuva on hyvin dynaaminen ilmiö: sitä tarkennetaan jatkuvasti. Se, millaiseksi maailmankuva muodostuu, riippuu jokaisen ainutkertaisesta elämäkokemuksesta ja siitä kulttuuriympäristöstä, jossa ihminen elää.

Maailmankuva on vaihteleva ja muuttuva, sillä se on erilainen esimerkiksi historian eri kausina, eri kansoilla, ammattiryhmillä ja yksilöillä. Siinä on kuitenkin yhteisyyden elementtejä, jotka helpottavat ihmisten keskinäistä ymmär-

tämistä (ks. esim. Rudnev 1999, 127). Aleksej Leont'ev (1999, 273) kutsuu yhteisiä elementtejä invarianttien maailmankuvien järjestelmäksi tai abstrakteiksi malleiksi, jotka kuvaavat eri ihmisten maailman näkemisen yhteisiä piirteitä. Maailmankuvaa voidaan tarkastella avaruudellisten, ajallisten, määrällisten ja eettisten parametrien avulla (Maslova 2001, 64). Maailmankuvan muotoutumiseen vaikuttavat kieli, traditiot, luonto, maisemat, kasvatus, koulutus ja muut sosiaaliset tekijät. Suomessa erityisesti nuorten maailmankuvaa tutkinut Helena Helve (1987, 15–22) jakaa maailmankuvan käsitteen kahtia niin että siinä toimii samanaikaisesti sekä yhteisöllinen että yksilöllinen puoli. Yhteisölliseen maailmankuvaan vaikuttavat yhteiskunnalliset, taloudelliset, ekologiset ja kulttuuritekijät ja yksilölliseen maailmankuvaan ikä, sukupuoli, elämäkokemukset ja persoonalliset tekijät.

Venäläisessä tutkimuskirjallisuudessa maailmankuvien luokitteluja on monia. Ter-Minasova (2000, 40–48) erottaa reaalin maailmankuvan (*real'naja kartina mira*), joka tarkoittaa ihmistä ympäröivää objektiivista todellisuutta, kulttuurimaailmankuvan (*kul'turnaja kartina mira*) sekä kielimaailmankuvan (*jazykovaja kartina mira*). Kulttuurimaailmankuva on ihmisen tietoisuudessa oleva maailmankuva, joka on syntynyt hänen fyysisen kokemuksensa ja henkisen toimintansa tuloksena. Kulttuurimaailmankuva on erilainen eri kansoilla, sillä siihen vaikuttavat sellaiset tekijät, kuten maantiede, ilmasto, luonnon olot, historia, yhteiskuntajärjestys, uskomukset, traditiot ja elämäntapa. Kulttuurimaailmankuva ja kielimaailmankuva ovat toisiinsa hyvin sidoksissa olevia ilmiöitä. Kielimaailmankuva ilmentää todellisuutta kulttuurimaailmankuvan kautta, ja kulttuurimaailmankuva on rikkaampi ja syvempi kuin kielimaailmankuva. Kielimaailmankuva verbalisoi kulttuurimaailmankuvaa sekä säilyttää ja siirtää sen sukupolville toisille. Maailmankuva voidaan jakaa myös arkipäivän eli naiiviin ja tieteelliseen maailmankuvaan.

Naiivin maailmankuvan synonyyminä usein pidetään **mentaliteettia**, joka on maailmankuvan lähikäsite. Kolesov (2007, 11) määrittelee mentaliteetin siten, että se on arvoihin sidoksissa oleva eheä naiivi maailmankuva, joka on ollut olemassa pitkän ajan riippumatta konkreettisista taloudellisista ja poliittisista oloista ja joka perustuu etnisiin erityispiirteisiin ja historiallisiin traditioihin. Kolesovin mukaan mentaliteetti ilmenee yhteisön jokaisen erillisen jäsenen tunteessa, älyssä ja tahdossa kielen ja kasvatuksen yhteisyyden pohjalta ja edustaa kansan henkisen kulttuurin osaa. Kondakovin (2000, 41) mukaan mentaliteetti on yhteisiä ja melko pysyviä, sukupolvelta toiselle siirtyviä käsityksiä muun muassa tilasta ja ajasta ja niiden suhteesta, hyvästä ja pahasta, vapaudesta ja tasa-arvosta, oikeudesta ja normista, työstä ja vapaa-ajasta, perheestä ja seksuaalisista suhteista, kuolemattomuuden ja jumalan suhteesta, yksilön suhteesta yhteisöön.

1990-luvulla kulttuurin tutkijat kävivät keskustelua siitä, miten löytää yhteinen käsite vaikeasti ilmaistavissa oleville etnisille erityispiirteille, jotka ilmentävät kielessä ”kansan henkeä”. Kilpailevia käsitteitä olivat konsepti, konstantti, lingvokultureema, mifologeema ja logoevisteema. Vähitellen konsepti vakiintui käyttöön. Maailmankuva ja mentaliteetti aktualisoituvat kielen tärkeimmissä

kulttuurikonsepteissa. **Kulttuurikonseptit** (*kul'turnye koncepty*) määritellään moniulotteiseksi merkityksen muodostumaksi, jossa erotetaan kolme eri puolta: kuva, käsite ja arvo (Karasik 2004, 5, 109). Konseptin kuvallinen puoli koostuu ihmisen muistissa olevista näkö-, kuulo-, kosketus ja hajuaistien avulla luonnehtimista esineistä, ilmiöistä ja tapahtumista. Ne ovat käytännön tiedon relevantteja tunnusmerkkejä. Käsitteellinen puoli on konseptin kielellinen tallentaminen ja arvojen puoli tärkeä psyykinen muodostuma yksilölle ja kollektiiville. Arvonäkökulmasta tarkasteltavat konseptit muodostavat kielimaailmankuvan alaisen arvomaailmankuvan. Konseptit ovat ihmisen mentaalisen maailman ja kulttuurin maailman leikkauspisteitä. Kielikulturologiassa konseptia pidetään kulttuurin yksikkönä, johon on kiinnittynyt kollektiivinen kokemus. Mikä tahansa todellisuuden ilmiö ei ole konseptin muodostumisen perusta vaan ainoastaan sellainen ilmiö, jota arvioidaan. (Karasik 2004, 116–117, 129.)

Kolesov (2007, 24–26) määrittelee konseptin niin, että se on näkymätön olemus, joka on tiivistynyt epämääräisestä kuvasta (*obraz*) täsmälliseksi käsitteeksi ja josta on tullut kansallisen kulttuurin symboli. Konsepti uusii kansan mentaalisuuden henkisiä varantoja. Mišatinan (2005, 11–12) mukaan konseptin synonyymi on merkitys (*smysl*), joka on kuitenkin sanan leksikaalista, denotaatiivista merkitystä laajempi ja syntynyt sanakirjamerkityksen ja ihmisen henkilökohtaisen ja sosiaalisen kokemuksen ”törmäyksestä”. Konseptin käsite on yhdistävä linkki kulttuurin ja kielipersoonallisuuden välillä.

Konseptit realisoituvat kielessä sanoina, fraaseina ja teksteinä. Erityisesti kulttuurisesti merkittävät tekstit (*precedentnye teksty*), kulttuurisesti merkittävät sanonnat (*precedentnoe vyskazyvanie*) ja kulttuurisesti merkittävät tilanteet (*precedentnaja situatsija*) sisältävät konsepteja (Prohorov 2009, 150–151). Käsitteen ”kulttuurisesti merkittävät tekstit” toi tieteelliseen käyttöön Ju. Karaulov, joka määrittelee nämä tekstit jollekin yksilölle tiedollisesti ja emotionaalisesti merkittäviksi teksteiksi, tämän yksilön laajalle ympäristölle, sekä nykyiselle että aikaisemmalle, tunnetuiksi teksteiksi ja teksteiksi, joihin palataan useasti tämän kielipersoonallisuuden diskurssissa. Slyškin (2000, 29) määrittelee kulttuurisesti merkittävät tekstit laajasti lukemalla niihin minkä tahansa yhtenäisen ja loogisen tekstin, jolla on arvomerkitystä kyseessä olevalle kulttuurille. Tällainen teksti voi vaihdella sanalaskuista tai aforismeista eepokseen. Se voi olla verbaalinen, kuvallinen tai äänellinen teksti. Toistuvat viittaukset tähän tekstiin luotaessa uutta tekstiä ovat osoitus tekstin arvomerkityksestä ja siten sen kulttuurisesta merkittävydestä. Kulttuurisesti merkittävät tekstit, esimerkiksi sadut, myytit tai bylinat, legendat ja vertauskuvalliset tarinat sekä kaunokirjallisuuden ja muiden taiteen alojen tuotteet, kuuluvat kielipersoonallisuuden pragmaattisen tason yksiköihin (Karaulov 1987, 53–55).

Kulttuurisesti merkittävien tekstien kielelliset ilmaisukeinot voivat olla myös muiden kielipersoonallisuuden tasojen, kuten kognitiivisen tason, yksiköitä. Kulttuurisesti merkittäviä sanontoja ovat esimerkiksi sitaatit, ja kulttuurisesti merkittävistä tilanteista voi esimerkkinä olla vaikkapa tilanne, jossa Juudas pettää Jeesuksen ja josta on tullut yleisesti petoksen prototyyppi (Prohorov 2009, 151). Koulussa luodaan sellaisen kulttuurisen lukutaidon tai kulttuuristen taust-

tatietojen perusta, joka on tarpeellinen menestykselliselle viestinnälle asianomaisessa kulttuurissa. Opetussuunnitelmassa vaadittavat tekstit muodostavat kulttuurisesti merkittävien tekstien kokoelman, jolla on tärkeä merkitys oppilaiden kulttuurisen lukutaidon omaksumisessa. Tekstien avulla luodaan kattava kulttuuristen konseptien järjestelmä, joka vastaa kyseisen yhteiskunnan ideologioita ja sosiaalisia vaatimuksia. (Slyškin 2000, 79–80.)

Niin kulttuurisesti merkittävät tekstit kuin muutkin tekstit ovat kulttuurin artefakteja, joita käytetään kasvatuksen välineenä. Venäjän kielen didaktisessa kirjallisuudessa korostetaan opetuksen tekstikeskeisyyden periaatetta, jonka teoreettinen kehittäminen sai alkunsa jo 1960–70-luvuilla, kun koherentin kielenkäytön käsitteeseen liitettiin kielellinen toiminta (*rečevaja dejatelnost'*) ja tämän toiminnan tulos teksti. Teksti on tutkimuskohde ja kielenkäytön opetuksen yksikkö. (Bystrova 2004a, 11–12; 2004c, 55–59.) Kielellinen toiminta on ennen kaikkea tekstien kanssa toimimista, tekstitoimintaa (*tekstovaja dejatelnost'*), jossa tuotetaan ja tulkitaan kokonaisviestinnällisiä ja tiedollisia yksiköitä eli tekstejä. Tekstien kanssa toimiminen on aina sidoksissa johonkin muuhun toimintaan, esimerkiksi älyn tai käytännön, ja teksti on tämän muun toiminnan väline. Tekstien kanssa toimitaan vain siksi, että toiminta palvelee ihmisen sosiaalisia tarpeita. (Ippolitova 1998, 24.) A. Leont'evin (2005, 27) mukaan pelkällä kielellä ei ole ihmiselle mitään tehtävää: se ei ole itsetarkoitus vaan väline, työkalu, jota voi käyttää eri tavoin erilaisessa toiminnassa.

Opetuksessa käytettävät tekstit voidaan luokitella niiden funktioiden mukaan. Arhipova (2004) jakaa tekstit didaktiikan, lingvistiikan, kulttuurin ja viestinnän yksiköiksi ja tekstiä voidaan tarkastella myös diskurssina. Tässä tutkimuksessa tekstiä on sopiva tarkastella didaktiikan, kulttuurin ja diskurssin funktioiden näkökulmasta. Arhipovan (2004, 77–80) jaottelun mukaan tekstillä didaktisena yksikkönä on kehittävä, sivistävä ja kasvattava tehtävä. Kehittävä tehtävä (*razvoivajuščaja funkcija*) on kielipersonallisuuden kielenkäytön taitojen kehittymistä, tekstien tuottamista ja vastaanottamista ja tekstien luomista kielenkäytön tilanteen ja tarkoituksen mukaan. Sivistävä tehtävä (*obrazovatel'naja funkcija*) on sitä, että oppilas oppii hallitsemaan kielenkäytön käsitteitä ja tekstin eri tunnuspiirteitä ja kielenjärjestelmän sekä kielenkäytön normit. Kasvattava tehtävä (*vospitatel'naja funkcija*) on sidoksissa tekstin kulttuuriseen funktioon: tekstillä on tärkeä merkitys lapsen perehdyttämisessä kansakunnan kulttuuriin ja moraalinormeihin. Taiteellisesti korkeatasoisilla ja malliksi kelpaavilla teksteillä on merkittävät kasvatusmahdollisuudet, jos ne sisältävät kansakunnan omia ja yleisinhimillisiä arvoja.

Teksti kulttuurin yksikkönä tarkoittaa sitä, että kieli kulttuurin siirtäjänä opastaa kasvavaa yksilöä kansakunnan ja ihmiskunnan kulttuuriin tekstien avulla. Erityisesti kulttuurisesti merkittävät tekstit ovat tärkeitä: niiden tuntemusta pidetään osoituksena tietystä sivistystasosta. Koulun tehtävänä pidetäänkin nuoren sukupolven luovan muistin tai kulttuurisen muistin ”kyllästämistä” tällaisilla teksteillä. Teksti diskurssina viittaa laajemmin pedagogiseen diskurssiin, jolla tarkoitetaan oppitunnilla tapahtuvia kielellisiä tekoja niiden sosiaalisesta, tilanteisesta ja viestinnällisestä näkökulmasta. Pedagogisen dis-

kurssin myötä oppilas pyritään sosiaalistamaan kielen avulla yhteisön arvoihin ja normeihin sekä tarpeellisiksi katsottuihin tietoihin ja taitoihin. Tästä näkökulmasta oppituntia voidaan tarkastella oppilaan ja opettajan ja muiden oppilaiden, mutta myös oppilaan ja oppikirjan välisenä viestintätilanteena, ja tällöin erityistä huomiota kiinnitetään oppikirjan tekstiin pedagogisen diskurssin tekstilajina. (Arhipova 2004, 78–79.)

Tekstejä otetaan vastaan ja omaksutaan joko vapaaehtoisesti tai jonkun määräyksestä. Slysikin (2000, 77–78) käyttää tällaisesta tekstien vastaanotosta käsitettä ”tekstiväkivalta” (*tekstovoe nasilie*), jolla hän ei kuitenkaan halua viitata sanan kielteiseen merkitykseen, vaan hän käyttää sitä termin tapaan merkitsemään vastaanottajan oman aloitteen puuttumista tekstiin tutustumisessa. Nykyihminen on tekstien ympäröimä, tahtoipa hän sitä tai ei. Siinä mielessä tekstiväkivalta on nykykulttuurin piirre. Myös kulttuurisesti merkittävien tekstien omaksumisen tavassa voidaan erottaa vapaaehtoisesti ja ”pakollisesti” omaksutut tekstit. Ne, jotka toteuttavat tekstiväkivaltaa, voivat olla sekä yksilöitä että yhteiskunnallisia instituutioita. Institutionaalista tekstiväkivaltaa voidaan toteuttaa esimerkiksi niin sanotun direktiivisen metodin avulla. Tämä tarkoittaa sitä, että vallassa olevat instituutiot määräävät yhteisön jäseniä omaksumaan tiettyjä tekstejä. Direktiivisyys verbalisoidaan yhteisön legitiimeissä dokumenteissa, ja kaikkein yleisin direktiivisen metodin toteutustapa koulutuksessa on opetussuunnitelma.

Tässä tutkimuksessa kielipersonallisuus on laaja kehikko, johon sisältyvät mentaliteetti, konseptit ja kulttuurisesti merkittävät tekstit. Selvitän, millaisia kulttuurikonsepteja ja niiden sisältämiä arvoja halutaan äidinkielen opetuksessa siirtää osaksi tavoitteena olevan kielipersonallisuuden maailmankuvaa tai mentaliteettia.

2.4 Venäjän kielen asema yhteiskunnassa ja koulun oppiaineena

Tarkastelen tässä luvussa aluksi venäjän kielen yhteiskunnallista asemaa kielipoliittisesta näkökulmasta ja määrittelen kielen eri statukset. Statukset tulevat esille pedagogisissa dokumenteissa ja oppikirjoissa, ja niillä on kasvatuksellista merkitystä, koska statuksille annetaan opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa eri merkityksiä eri aikoina. Kielen yhteiskunnallisen aseman katsauksen jälkeen selvitän oppiaineen nimeä. Tämä luku painottuu venäjän oppiaineen tarkastelemaan historiallisesta perspektiivistä 1700-luvulta nykypäivään.

Venäjän kielen asema on vaihdellut kielipoliittisten virtausten mukaan tsaarin ajoista nykypäivään. Ennen vallankumousta venäjän kieli pakollisena valtion kielenä, vaikka sillä ei ollutkaan virallista statusta, tungettiin väkivaltaisesti väestön keskuuteen, mikä johti kielten epätasa-arvoon ja jakoon: toisaalta oli ”valtiollinen kieli” ja toisaalta ”ei-valtiolliset” kielet (Kreindler 1982, 10). Neuvostoajana kielipoliittisesti venäjän kielen asema neuvostoajana muuttui Leninin kaikkia äidinkieliä suosivasta asemasta venäjän kielen valta-asemaan. Leninin kansallisuus- ja kielipolitiikan mukaan venäjistä ei pitäisi tehdä valtiol-

lista kieltä tai pakollista oppiainetta kansalliseen kouluun, ja Leninin aikana monissa kansallisissa kouluissa opetusta annettiin äidinkielellä (Kreindler 1982, 8). Useissa yhteyksissä painotettiin Leninin lausumaa kaikkien kansojen ja kielten täydellisestä tasa-arvoisuudesta ja pakollisen valtiollisen kielen poissaolosta. Kielipolitiikassa otettiin käyttöön leniniläinen näkemys ”muoto on kansallinen ja sisältö sosialistinen”, jossa muoto tarkoitti kieltä.

Stalinin aikana venäjän kielen asema muuttui: maaliskuussa 1938 voimaan tulleen asetuksen mukaan venäjän kieli oli pakollinen oppiaine kaikissa Neuvostoliiton kouluissa. Asetukseen oli syynä venäjän kielen aseman heikentyminen ja Stalinin kulttiin liittyvä patrioottisuus, jolla Stalin halusi korostaa venäläisen kulttuurin ja venäjän kielen ensisijaista asemaa. Toisen maailmansodan jälkeen neuvostopatrioottisuus yhdistettiin suureen venäläiseen kansaan, joka oli Stalinin sanoin merkittävin kansa ja Neuvostoliiton johtava voima. Samoin venäjän kieltä alettiin ylistää merkittävän kulttuurin ja sosialismin kieleksi, joka on muille kielille aarteiden lähde. Kuitenkin Stalinin aikana venäjän kielen aseman vahvistumisesta huolimatta kansalliset kielet säilyttivät oikeutensa. (Kreindler 1982, 10–13.)

1950-luvun lopulla Nikita Hruščëvin aikaan uusien koulutuslakien myötä venäjän kielen asema vahvistui kansallisten kielten kustannuksella. Tuolloin venäjän kielestä alettiin käyttää käsitettä kansojen välisen viestinnän kieli, joka edistää ystävyyttä kansojen välillä ja on samalla tärkeässä tehtävässä tieteen ja tekniikan kielenä ja modernin maailman uusimpien saavutusten välittäjänä. (Kreindler 1982, 10–13.) Leonid Brežnevin kaudella 1960- ja 1970-luvulla venäjän kielen asema ”uuden historiallisen kansojen yhteisön, neuvostokansan” yhteisenä kielenä vahvistui entisestään, mutta toisaalta Brežnevin kauden lopulla venäjän kielen valta-aseman vahvistaminen herätti myös vastalauseita (Muckle 2005, 186). Virallinen puhe kielten tasa-arvoisuudesta oli poliittista retoriikkaa, ja itse asiassa venäjän kielen valta-asema ja etenkin sen asema koulun opetuskielenä oli tärkein venäläistämisen väline 1950-luvulta neuvostoajan loppuun. Perestroikan ja Neuvostoliiton hajoamisen jälkeen entisissä neuvostotasavalloissa alkoi kansallinen liikehdintä ja omaa äidinkieltä alettiin vaatia opetuskieliksi. Venäjän kielestä tuli monissa entisissä neuvostotasavalloissa vähemmistökieli. (Fëdorova & Baranova 2012, 83–84; Holmes ym. 1995, 160–172.)

Status kertoo kielen yhteiskunnallisesta asemasta. **Kielen status** on sosiolingvistiikan käsite, joka tarkoittaa lain mukaan määriteltä ja vahvistettua kielen oikeudellista asemaa sosiaalisessa järjestelmässä (Vahtin & Golovko 2004, 42). Statuksia on useampia. Venäjän kieli voi statukseltaan olla kansallinen kieli, valtiollinen kieli, virallinen kieli, maailmankieli ja kansojen välisen viestinnän kieli. Virallinen kieli (*oficial'nyj jazyk*) ja valtiollinen kieli (*gosudarstvennyj jazyk*) ovat lain mukaan kielelle annettuja statuksia. Virallinen kieli määritellään valtion hallinnon, lainsäädännön ja oikeudenkäytön kieleksi. Valtiollinen kieli on kieli, joka täyttää tietyssä valtiossa integroivaa tehtävää poliittisella, sosiaalisella ja kulttuurisella alalla ja toimii tämän valtion symbolina. (Vahtin & Golovko 2004, 42.) Valtiollinen kielen statuksen venäjä sai virallisesti 1991, vaikka jo ennen vallankumousta oli käyty keskustelua siitä, pitäisikö venäjällä olla valtiolli-

sen kielen asema (Pyykkö 2005, 221). Kansallinen kieli (*nacional'nyj jazyk*) määritellään jonkin tietyn kansan yhteiseksi kieleksi. Kansojen välisen viestinnän kieli (*sredstvo mežnacional'nogo obščeniija*) on kieli, jota käytetään viestintäväliseinä eri kansallisuuksien kesken yhden valtion rajojen sisällä. (Rozenal' & Telenkova 1985, 140, 398.) Maailmankielen (*mirovoj jazyk*) statuksella tarkoitetaan kielen levinneisyyttä alkuperäisen alueen rajojen ulkopuolelle ja sen yhteiskunnallisten tehtävien erityispiirteitä. Venäjän kieli sai maailmankielen statuksen 1945. (Azimov & Ščukin 1999, 158.)

Venäläisessä koulussa oppiainetta ei nimetä äidinkieleksi niin kuin suomalaisessa koulussa⁴ vaan venäjän kieleksi. Tosin pedagogisissa dokumenteissa oppiaineen yhteydessä mainitaan usein selvyiden vuoksi suluissa sana äidinkieli [*ruskij jazyk (rodnoj)*]. Oppiaineen nimi on vaihdellut äidinkielestä venäjän kieleen. Vielä 1920-luvulla ja 1930-luvun alussa oppiaineesta oli käytössä nimitys äidinkieli (*rodnoj jazyk*). Esimerkiksi Rybnikovan vuonna 1921 ilmestyneen venäjän kielen didaktiikan teoksen nimi oli *Izučenie rodnogo jazyka* (Äidinkielen opiskelu) ja Peškovskijn vuonna 1930 ilmestyneen teoksen *Voprosy metodiki rodnogo jazyka, lingvistik i stilistiki* (Äidinkielen, kielitieteen ja tyyliopin metodiikan kysymyksiä), mutta myöhemmin 1940-luvulla julkaistun Afanas'evin kasvatustieteellisille ja opettajakorkeakouluille tarkoitettun oppikirjan nimi oli *Metodika russkogo jazyka v srednej škole* (Keskikoulun venäjän kielen metodiikka) (Barinova 1978, 48–51). Venäläisessä koulussa venäjän kieli ja kirjallisuus ovat eri oppiaineita toisin kuin suomalaisessa peruskoulussa.

Oppiaineen nimi johtuu sekä historiallisista tekijöistä että Venäjän monikansallisesta yhteiskunnasta ja kulttuurista, mikä tekee äidinkieli-käsitteen määrittelystä ongelmallisen. Äidinkieliän määrittelyä usein varhaislapsuudessa opituksi kieleksi ja sen kansallisuuden kieleksi, jonka jäsen puhuja on (ks. esim. SRJA III 1987, 724). Venäjällä äidinkieliä on parisen sataa, ja venäjän kieli on ja on ollut erityisasemassa kielipoliittisten päätösten takia (ks. esim. Pyykkö 2005). Venäjän monikansallisuuden ja kielipolitiikan takia äidinkielen määrittely on hankalampaa kuin esimerkiksi kielimaisemaltaan homogeenisemmässä Suomessa. Tosin Suomessakin nykyään äidinkielen määrä on lisääntynyt, joten tilanne alkaa muistuttaa hieman Venäjän tilannetta.

Yleissivistävän peruskoulun opetussuunnitelmassa käytetään nykyään venäjän kielen oppiaineesta nimityksiä kahdessa merkityksessä: venäjän kieli koulussa, jossa annetaan opetusta venäjän kielellä, ja venäjän kieli koulussa, jossa annetaan äidinkielistä (ei venäjän) opetusta. Venäjän kielen oppiaine venäjänkielisen opetuksen koulussa noudattaa äidinkielen tehtävän mukaisia tavoitteita, ja oppiaine venäjän kieli oppilaitoksissa, joissa opetusta annetaan äidinkielellä (ei venäjän kielellä), toteuttaa opetussuunnitelman mukaan valtiollisen kielen ja kansojen välisen viestinnän kielen statuksen edellyttämiä tavoitteita, ja lisäksi oppiaine perehdyttää opiskelijat venäläisen kansan kulttuuriin ja valmentaa heitä kansojenväliseen viestintään. Tätä venäjän oppiainetta opetetaan

⁴ Suomessakin käydään keskustelua oppiaineen nimestä: äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineen nimenä ei monien mielestä vastaa koulujen sosiaalista todellisuutta (ks. esim. Huhtanen 2013; Suomen kielen tulevaisuus 2009).

ns. kansallisissa kouluissa, joissa opetusta annetaan jonkin kansallisen alueen omalla äidinkielellä. Oppiaineiden nimiä on kritisoitu, koska saattaa syntyä vaikutelma, että äidinkieltä opetetaan vain kouluissa, joissa annetaan opetusta äidinkielellä (ei venäjän kielellä) (Metlik 2012, 3–4). Ulkomaalaisten opetuksessa venäjän oppiaineesta käytetään nimitystä venäjä vieraana kielenä (*russkij jazyk kak inostrannyj*). Käytän työssäni venäjän kieli -käsitettä merkityksessä venäjän kieli äidinkielenä, ellei toisin mainita. Tarkastelen seuraavass oppiainetta historiallisesta perspektiivistä.

Venäjän kielen oppiaine 1700-luvulta lokakuun vallankumoukseen

Venäjän oppiaineen asema itsenäisenä oppiaineena on historian kulussa vaihdellut. Oppiaineen juuret johtavat antiikista periytyneeseen retoriikan opetukseen (Baranov 1998, 50). Länsi-Euroopassa retoriikka oli keskiajalla ja valistuksen aikana laajentunut kaunopuheisuuden alueelta myös yleisesti puhutun ja kirjoitetun kielen kuvaukseen. Retoriikka sai jalansijan Venäjällä 1600-luvulla, jolloin tuli tarve paitsi venäjän kirjakielen kuvaukseen myös pappien koulutukseen. Venäjän kielen oppiaine oli tällä tavoin kirkkoon ja uskontoon sidoksissa. Ensimmäisen kerran itsenäisen oppiaineen aseman venäjän kieli sai vuonna 1786, jolloin venäjän kieli koulutuksen kielenä ja oppiaineena erityyppisten oppilaitosten opetussuunnitelmissa vahvistettiin keisarinna Katariina II:n käskyllä (L’vov 2007, 49). Tuolloin venäjän kielen oppiaine kouluissa oli lähinnä kieliopin, logiikan, filologian ja retoriikan opintoja. 1800-luvun alussa retoriikka valtasi venäjän kielen oppiaineen aseman, mikä johtui Aleksanteri I:n vuoden 1804 koulu-uudistuksesta. Uuden ohjesäännön mukaan venäjän kieli ei kuullut enää oppiaineena opetussuunnitelmiin. Äidinkielen opetus siirtyi retoriikan oppitunneille. Myöhemmin vuonna 1828 keisari Nikolai I:n koulujen ohjesäännön mukaan venäjän kielen oppiaine palautettiin kouluihin, ja se sai tärkeimmän oppiaineen statuksen, jonka tavoitteena oli kasvattaa kymnaasilaisissa kansallista henkeä. (Baranov 1998, 51.) 1800-luvun nationalistiset aatteet sitoivat oppiaineen poliittiseen ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen.

Venäjän kielen oppiaineen historiassa tärkeä merkitys on M. Lomonosovin vuonna 1748 julkaisemalla oppikirjalla *Kratkoe rukovodstvo k krasnorečiju* (Lyhyt kaunopuheisuuden käsikirja). Teos oli ensimmäinen kansallinen oppikirja, joka yhdisti retoriikan venäläiseen traditioon ja venäjän kielen kieliopin ominaispiirteisiin. Se oli tieteellinen tyylioppi, joka oli myöhempien 1800-luvun retoriikan oppikirjojen esikuvana. Lomonosovin oppikirja oli tarpeen sekä pappien koulutuksessa että yliopistojen opiskelijoiden ja kymnaasilaisten opiskelussa, sillä aiemmin oli käytössä vain vanhoja käsikirjoituksia. 1800-luvun alussa alettiin julkaista oppikirjoja, joissa oli yleisen kieliopin, logiikan, venäjän kielen kieliopin ja retoriikan tietoja samassa oppikirjassa. (Baranov 1998, 51; Antonova 2007, 32.)

1800-luku oli merkittävä vuosisata venäjän kielen oppiaineen kehityksen kannalta. Vuonna 1844 ilmestyi Fëdor Buslaevin teos *O prepodavanii otečestvennogo jazyka* (Äidinkielen opetuksesta), josta katsotaan venäjän oppiaineen didaktiikan syntyneen. Buslaev esitti teoksessaan kielen opettavasta ja kasvatta-

vasta tehtävästä näkemyksiä, joita vieläkin sovelletaan venäjän opetukseen: äidinkieli on persoonallisuuden kasvun väline, kieltä opiskellaan kirjallisuuden ja sananlaskujen ym. kansanperinteen tekstien mallin mukaan ja kielioppi on siivistyneen kielenkäytön perusta. Patrioottisuus kuuluu olennaisesti teoksen kielenäkemykseen, ja se näkyy jo teoksen nimessä, jossa käytetään sanaa äidinkieli tai paremminkin kotimaan tai isänmaan kieli (*otečestvennyj* 'kotimainen, kotimaan, isänmaan'). Myös Konstantin Ušinskij kuuluu venäjän oppiaineen historiaan, sillä hän kirjoitti alkeisopetukseen venäjän kielen oppikirjat *Detskij mir* (Lasten maailma) ja *Rodnoe slovo* (Äidinkieli) ja korost erityisesti äidinkielen merkitystä opetuksen kielenä ja kielen kasvattavaa tehtävää (L'vov 2007, 66–71, 144–150.)

Retoriikan oppiaineen merkitys pikkuhiljaa väheni, ja se jäi unohduksiin 1900-luvun alkuun mennessä. Retoriikan perinne jäi kuitenkin elämään kirjoittamisen opetuksessa. Äidinkielen oppiaineen osaa, joka keskittyi pääasiassa suullisten ja kirjallisten tekstien tuottamiseen, ruvettiin 1910-luvulla satunnaisesti kutsumaan kielenkäytön opetuksiksi. Sananmukaisesti kielenkäytön opetus (*razvitie reči*) tarkoittaa kielenkäytön kehitystä. Tämä termi tuli venäjän kielen opetussuunnitelmiin ensimmäisen kerran vuonna 1919, jossa todettiin, että kielenkäytön opetus on äidinkielen oppiaineen tärkein alue. (Baranov 1998, 50–51.)

1900-luvun alkuun mennessä venäjän kielen oppiaineen sisältöön kuului luku- ja kirjoitustaidon, kieliopin, oikeinkirjoituksen, välimerkkien käytön, kielenkäytön, kirkkoslaavin, kirjallisuusteorian ja venäjän kielen syventävien tietojen opetus. Venäjän kieltä pidettiin viestinnän ja loogisen ajattelun tärkeimpänä oppiaineena, jolla on merkittävät tiedolliset ja kasvatukselliset mahdollisuudet. Vuoden 1915 opetussuunnitelma sisälsi edellä mainitut oppiaineen alat, ja merkittävää oli, että opetussuunnitelman laatimiseen osallistuivat tuon ajan huomattavimmat kielitieteilijät ja pedagogit. Venäjän kielellä oli ennen lokakuun vallankumousta vahva ja vakiintunut sijansa koulujen oppiaineiden joukossa. (Litnevskaja & Bagrjanceva 2006, 13–14.)

Venäjän kieli oppiaineena neuvostokoulussa

Neuvostokoulun historian alkuvaiheessa (1917–1922) venäjän kielelle oppiaineena etsittiin paikkaa ja roolia yleisessä koulujärjestelmässä. Näinä vuosina ei ollut koko valtakuntaa koskevaa venäjän kielen opetussuunnitelmaa vaan opetussuunnitelmat olivat paikallisia ja vapaaehtoisia. Opetuksen tärkein tavoite oli luku- ja kirjoitustaidon opetus, jonka takia opetus oli hyvin käytännönläheistä ja kansankieleen, ei kirjakieleen keskittyvää. (Litnevskaja & Bagrjanceva 2006, 14.)

Vuosina 1923–1931 oli vallalla erilaisten kokeilujen aika. Alkoi niin sanottujen kokonaisvaltaisten ja projektiopetussuunnitelmien aika, mikä tarkoitti oppiaineetonta järjestelmää. Oppiaines jakaantui eri teemoihin, kuten työhön, luontoon ja yhteiskuntaan. Ajateltiin, että lukemisen ja kirjoittamisen taidot omaksutaan itsestään kaiken muun toiminnan ohessa. (Litnevskaja & Bagrjan-

ceva 2006, 14–15; Tekučev 1967, 19.) Kuitenkin venäjän kielen systemaattisen opetuksen poistaminen johti jyrkkään luku- ja kirjoitustaidon heikkenemiseen (Balašov 2003, 138). Siksi venäjän kieli liitettiin opetussuunnitelmaan jo vuonna 1927 ja lopulta vuonna 1931 koko oppiaineeton järjestelmä purettiin ja otettiin käyttöön ensimmäinen niin sanottu stabiili⁵ opetussuunnitelma, jota muokattiin useamman vuoden ajan. Vuoden 1938 opetussuunnitelmaa pidetään onnistuneena, sillä siinä oli tarpeellisessa määrin venäjän kielen historiaa, hyvin laadittu kielen teoreettinen esitys ja oikeinkirjoituksen opetuksen aines (Litnevskaja & Bagrjanceva 2006, 14–15). Kun oppiainejärjestelmä palautettiin kouluihin, venäjän kieltä alettiin taas pitää tärkeimpänä oppiaineena, joka vaikuttaa myös muiden oppiaineiden opiskelumenestykseen.

1940-luvulla niin sanottu marrismi sai jalansijan kielentutkimuksessa ja venäjän opetuksessa (Tekučev 1977, 39). Marrismi oli perustajansa Nikolai Marrin kehittämä marksilainen (tai antimarksilainen sen mukaan kuka minäkin aikana on arvioinut marrismia) kielitieteen teoria ”uusi oppi kielestä”. Tämän teorian mukaan alussa oli kantakielen sijaan useampia luokkataistelun välineinä käytettäviä kieliä, jotka pyrkivät sulautumaan yhdeksi kieleksi maailmanlaajuisen vallankumouksen jälkeen. Marrismi sai Stalinin tuen ja oli 1940-luvun kielitieteen valtateoria, joka hylättiin 1950-luvulle tultaessa. (Litnevskaja & Bagrjanceva 2006, 15.) Venäjän opetuksessa marrismi näkyi siten, että haluttiin korostaa kielen muutokseen keskittyviä faktoja ja prosesseja eikä kielen pysyvempiä ominaisuuksia. Tämä johti äärimmäisyyksiin ja opittavien asioiden epävarmuuteen: monia asioita voi kirjoittaa tai sanoa ”niin tai näin”. Kielen ilmiöiden perusmerkitysten toissijaiset merkitykset saivat enemmän painoarvoa opetuksessa. (Tekučev 1977, 39).

Seuraavina vuosikymmeninä tehtiin voimakasta opetussuunnitelmien uudistustyötä (Barinova 1978, 48–58; ks. myös Baranov 1998, 56; Bystrova 2004c, 47–48). Vuosien 1960, 1967 ja vuoden 1970 täsmennyksessä opetussuunnitelmassa näkyivät kielitieteen ja kielenopetuksen tutkimuksen saavutukset: uusina alueina opetussuunnitelmiin tulivat sanasto, sananmuodostus, sanaliitto (osana lauseopin aluetta) ja tyylioppi. Kielenkäytön opetuksen tutkimus eteni myös merkittävästi 1960-luvulla, ja kielenkäytön opetuksen kehittäminen on itse asiassa ollut tärkeimmässä asemassa venäjän kielen opetuksessa noista ajoista nykypäivään asti. Kielenkäytön opetukseen tuli uusia käsitteitä funktionaalisen tyyliopin ja tekstin teorian tutkimuksen alueilta, kuten käsitteet teksti, tyyli, kielenkäytön funktionaaliset tyylit, tekstityypit. Teksti tuli kielenkäytön opetuksen tutkimuksen keskeiseksi käsitteeksi. Kielenkäytön opetuksesta ruvettiinkin esimerkiksi opetussuunnitelmissa käyttämään nimitystä yhtenäisen kielenkäytön opetus (*obučenie sovjaznoj reči*), jossa haluttiin viitata teksteihin kielenkäytön opetuksen tärkeimpinä elementteinä. Uutena asiana 1980-luvulla kielenkäytön opetuksen teorian kehityksessä tuli kielenkäytön käsitteiden tietoinen käyttäminen metakielenä (Barinova 1978, 56–58; Kapinos 1988, 34–38.)

⁵ Stabiili-määrettä käytetään usein oppikirjojen ja opetussuunnitelmienkin yhteydessä, kun tarkoitetaan jonkin oppilaitoksen pakolliseksi vahvistettua oppikirjaa, jota käytetään pitkän aikaa eikä siihen tehdä oleellisia muutoksia (SRJA IV 1988, 244).

1960-luvulta alkanut opetussuunnitelman ja oppikirjan uudistustyö joutui vastoinkäymisiin 1970-luvun lopulla, jolloin opetussuunnitelmasta ja oppikirjasta karsittiin voimakkaasti teoreettista oppiainesta ja tärkeitä uudistuksia niin, että oikeinkirjoitus- ja välimerkkien opetus painottui entiseen tapaan (Litnevs-kaja & Bagrjanceva 2006, 15). Šanskin (1993, 4–5) mukaan Venäjän federaation opetusministeriön ”epäpätevä ja konservatiivinen johto” esti opettajien ja tutki-joiden tekemät tärkeät uudistukset. Lisäksi yksi ja yhtenäinen opetussuunni-telma ja stabiili oppikirja ja kaikenlaiset ylhäältä annetut pakolliset vaatimukset estivät opettajaa toimimasta luovasti ja jarruttivat venäjä äidinkielenä - didaktiikan kehitystä samaan aikaan, kun kansallisen koulun venäjän kielen (ei-äidinkieli) ja ulkomaalaisten venäjän kielen didaktiikkaa kehitettiin hyvin tu-loksin, esimerkiksi kommunikatiivisen opetuksen alueella.

Neuvostoliiton poliittisessa elämässä oli 1970-luvun puolestavälistä lähti-en nähtävissä siirtymistä voimakkaaseen ideologiseen taisteluun sosialismin puolesta ja läntistä imperialismia vastaan, mikä ilmeni myös koulutuksessa (Zajda 1980, 78). Kommunistisen puolueen puheenjohtaja Andropov vaati imperialismin ideologian ja politiikan paljastamista epäinhimilliseksi, koska se oli muuttunut psykologiseksi sodankäynniksi Neuvostoliittoa ja muita sosialistisia maita kohtaan sekä avoimesti julistanut ristiretken kommunismia vastaan ja uhannut ydinsodalla. Kommunistisessa rakennustyössä vaadittiinkin jokaiselta neuvostoihmiseltä perusteellista ideologista valmistautumista. Kouluissa kasva-tuksen merkitys korostui entisestään. Opettajan tärkeimpänä tehtävänä pidet-tiin uuden ihmisen ja sosialistisen yhteiskunnan kansalaisen kasvatusta. Uusi ihminen määriteltiin niin, että hän on sosiaalisesti aktiivinen ja henkisesti rikas persoonallisuus, joka tuo esiin kykynsä mitä erilaisimmassa toiminnassa. Kasvatustavoitteen ajateltiin toteutuvan niin, että teoreettiset tiedot muuttuvat lu-jiksi vakaumuksiksi ja siten tulevat neuvostoihmisten työ- ja poliittisen elämän aktiivisuuden perustaksi. Tiedot sellaisenaan, olivatpa ne kuinka tarpeellisia ja tärkeitä tahansa, eivät vielä muokkaa ihmistä. Ihmistä muovaavat tiedot, jotka ovat muuttuneet vakaumuksiksi. Jotta tiedot muuttuisivat vakaumuksiksi ja jotta koulu täyttäisi perustehtävänsä – kommunistisen yksilön luomisen -, ope-ttajan täytyi ennen kaikkea tehostaa aatteellis-poliittista kasvatusta oppitunneil-la. Kouluja ja kasvattajia moitittiin siitä, etteivät ne olleet toteuttaneet tarpeeksi hyvin aatteellista kasvatusta. (GZU 1983, 3–7.)

Keskiasteen koulutusjärjestelmän muutoksen enteet alkoivat näkyä 1980-luvun lopulla, jolloin pedagoginen yhteiskunnallinen liike yhdessä muun avoimuutta ja demokratisointia vaativan liikkeen kanssa alkoi nostaa päätään. Lipnikin (2000, 64–68) mukaan Neuvostoliiton yhteiskunnallinen tila oli ajautunut kriisiin totalitaarisen järjestelmän vuoksi, mikä ei voinut olla vaikuttamatta koulujärjestelmään. Koulua ja käytännön elämää oli yritetty lähentää jo 1950-luvulta eteenpäin useilla reformeilla. Yleissivistävä koulu ja ammatillinen koulu haluttiin yhdistää luomalla niin sanottu keskiasteen polytekninen koulu tuo-tannollisine opetuksineen. Vielä vuonna 1984 vahvistettiin yksi koulutuksen reformi ennen vuosikymmenen lopulla alkavia radikaaleja muutoksia. Reformin Yleissivistävän ja ammatillisen koulun koulu-uudistuksen pääsuuntaukset

avulla tavoiteltiin jälleen nuorison valmentamista ”elämään ja työhön”, koulutuksen laadun kohottamista ja kansalaiskasvatusta. Uudistus suunniteltiin pitkälle ajanjaksolle (vuoteen 1995 asti), ja siinä haluttiin yhdistää yleissivistävä ja ammatillinen koulu. Ajatuksena oli soveltaa silloisiin oloihin yhtenäisen polyteknisen koulun ideaa. Tärkeällä sijalla uudistuksessa oli aatteellis-poliittinen kasvatusta ja marksilais-leniniläisen maailmankatsomuksen muotoutuminen. (BSŠ 1984, 3–4.) Leniniläinen yleissivistävän ja ammatillisen koulun yhdistämisen idea ei sinänsä ollut neuvostokoulun historiassa uusi ilmiö. Jo 1920-luvulta lähtien joka vuosikymmenellä yleissivistävälle koululle on asetettu käytännön elämässä ja etenkin työelämässä tarvittavien taitojen opetuksen vaatimuksia erilaisin ohjelmin ja määräyksin, mutta vaatimattomin tuloksin. Tämäkään reformi ei saavuttanut toivottuja tuloksia, koska sillä ei ollut taloudellisia, pedagogisia ja organisatorisia valmiuksia, jotka olisivat mahdollistaneet koulun muutoksen. Reformi oli ylhäältä annettu ilman ruohonjuuritason tukea. Oppiaineiden sisältöön eivät reformit suuresti vaikuttaneet. (Lipnik 2000, 55–64.)

Vuonna 1987 Opettajien yleisvenäläisessä edustajakokouksessa todettiin, että konservatiivisuuteen johtava ylenmääräinen koulutuksen sisällön stabiilius ja opetussuunnitelmien ja oppikirjojen valmistelun liiallinen keskittäminen sekä opettajien ja didaktikkojen sivuuttaminen niiden laadinnassa olivat johtaneet opetus- ja kasvatustilanteiden kielteisiin pysähtyneisyyden ilmiöihin. Venäjän oppiaineeseen tuli sen verran uutta, että opetusministeriö reagoi edustajakokouksen päätöksiin julkaisemalla ”Syventävän teoreettisen ja käytännöllisen venäjän kielen opiskelun opetussuunnitelman 7.–10. luokille”. (Litnevskaja & Bagrjanceva 2006, 15–17.) Vuonna 1988 oli Koulutuksen työntekijöiden yleisliittolainen edustajakokous, jossa muotoiltiin kymmenen periaatetta keskiasteen koulutuksen uudistamiseksi. Näiden periaatteiden mukaan vaadittiin mm. koulutuksen demokratisointia, avoimuutta eli koulun riisumista poliittisesta sidonnaisuudesta, eriyttämistä ja joustavuutta valtiollisten koulutusstandardien pohjalta. Vasta 1990-luvun koulu-uudistuksen muutokset vaikuttivat venäjän kielen oppiaineeseenkin.

Venäjän kieli oppiaineena 1990- ja 2000-luvulla

1990-luvulla alkoivat koulutuksen muutokset. Venäjän oppiaineen kannalta tärkeitä virstanpylväitä ovatkin olleet nimenomaan 1990-luvun muutokset, mutta myös 1930-luvulla ja 1960-luvulla tehtyjä muutoksia pidetään merkittävänä (Antonova 2007, 38). Tärkeimpiin 1990-luvun muutoksiin kuuluvat uusien oppikirjojen käyttöönotto ja valtakunnallisten koulutuksen standardien laatiminen. Kaksi uutta venäjän kielen oppikirjasarjaa hyväksyttiin virallisesti opetuskäyttöön neuvostoaikaisen stabiilin oppikirjan ohella. Koulutuksen standardeista eli opetussuunnitelmista ensimmäinen tuli voimaan 1993 ja toinen vasta yli kymmenen vuoden päästä vuonna 2004. Näiden kahden standardin välissä vahvistettiin 1998 Yleissivistävän peruskoulutuksen pakollisen minimisisällön väliaikaiset vaatimukset (Romanova 2002, 6).

Tärkeä asiakirja oli myös vuonna 1992 voimaan tullut Venäjän federaation koulutuslaki, jota on myöhemmin täydennetty ja muutettu. Koulutuslaki edustaa uutta käännettä Venäjän koulutuksen historiassa, ja uudistuksen saama suosio perustui siihen, että se lähti liikkeelle opettajien vaatimuksesta. Lain mukaan keskiasteen koulutus koostuu kolmesta vaiheesta: yleissivistävä alakoulu (1.–4. luokat), yleissivistävä peruskoulu (5.–9. luokat) ja yleissivistävä keskikoulu (10.–11. luokat). Kaksi ensimmäistä vaihetta ovat pakollisia ja kolmanteen eli keskikouluun niveltyy myös ammatillinen koulutus. Nämä kolme koulutusvaihetta ovat lain mukaan maksuttomia ja kaikille avoimia. Koulutuslaissa julistettiin nyt virallisesti koulun ideologiasta luopuminen, koulutuksen humanistinen, demokraattinen ja maallinen luonne, pluralismi ja vapaus. Maassa haluttiin säilyttää valtiollinen, kaikille avoin peruskoulutus, vaikka laki salli myös yksityisten koulujen perustamisen. Eri koulumuodot tekivätkin koulutuksen kentästä kirjavan, ja siksi tarvittiin valtakunnallisia koulutuksen standardeja, joissa määritellään missä tahansa oppilaitoksessa opiskelevan eri oppiaineiden minimioppimäärät. Tällä tavoin haluttiin säilyttää koulutuksen yhtenäisyys ja jatkuvuus. (Litnevskaja & Bagrjanceva 2006, 18–19; Lipnik 2000, 71.)

Valtakunnallisen standardin työstämisen eri vaiheissa venäjän kielen oppiaine on esitetty eri tavoin (Bystrova & L'vova 2004, 83–87). Työstämisen ensimmäisessä vaiheessa erotettiin koulutusala (*obrazovatel'naja oblast'*) "kieli ja kirjallisuus", johon kuuluivat oppiaineet "venäjän kieli äidinkielenä", "venäjän kieli valtiollisena kielenä" ja "kirjallisuus". Ensimmäisessä vaiheessa venäjä äidinkielenä –oppiaine kuului valtakunnallisen standardin kansallis-alueelliseen osaan ja liittovaltion osassa venäjän kieli oli oppiaineena venäjän kieli valtiollisena kielenä. Venäjä äidinkielenä –oppiaine siirrettiin kuitenkin liittovaltion perusopetussuunnitelmaan, koska katsottiin, että oppiaineella on yleiskulttuurista ja valtakunnallista merkitystä. Niinpä venäjän kieli jakaantui kahteen oppiaineeseen: venäjä äidinkielenä ja venäjä Venäjän federaation valtiollisena kielenä. Venäjä valtiollisena kielenä –oppiaineen sisällön laatiminen herätti kuitenkin keskustelua ja ongelmia, koska Venäjän kielilaissa on tarkasti määriteltä valtiollisen kielen rooli: valtiollinen kieli on valtiovallan ylimpien toimielinten, lainsäädännön ym. virallisen viestinnän kieli. Näin ollen venäjän opetuksen sisältö ja tavoitteet rajoittuisivat oleellisesti. Valtiollisen kielen opetus ei pystyisi takaamaan sitä, että oppilas oppisi hallitsemaan venäjää Venäjän federaation kansojen välisenä viestinnän kielenä. Opetussuunnitelmissa päädyttiin oppiaineeseen venäjän kieli, joka jakaantui kahtia: venäjän kieli koulussa, jossa annetaan opetusta venäjän kielellä, ja venäjän kieli koulussa, jossa annetaan äidinkielistä (ei venäjän) opetusta.

Venäjän yhteiskunnan 1990-luvun muutoksilla oli sekä myönteiset että kielteiset vaikutuksensa venäjän opetukseen ja oppiaineeseen. L'vova, Aleksandrova ja Rybčenkova (2003, 3–5) ovat arvioineet venäjän oppiaineen tilaa 1990-luvun muutosten jälkeen. Kirjoittajat pitävät myönteisinä puolina muun muassa uusien oppikirjasarjojen käyttöönottoa ja opetussuunnitelmien kehittämistä niin, että valinnaisia venäjän kielen kursseja voidaan järjestää rikastuttamaan ja täydentämään pakollista perusoppimäärää. Myös ala-, perus- ja kes-

kikoulun pakolliset minimioppimäärät ja kaikkien kouluasteiden päättövaatimukset ovat opetussuunnitelmien myönteistä kehittämistä. Vuodesta 1995 lähtien pidettävät Koululaisten yleisvenäläiset venäjän kielen olympialaiset on saanut runsaasti osanottajia, mikä kertoo kirjoittajien mukaan nuorten kiinnostuksesta venäjän kieltä kohtaan.

Kielteisinä puolina L'vova, Aleksandrova ja Rybčenkova pitävät filologiaan kuuluvien oppiaineiden eli kielten ja kirjallisuuden vähäistä oppiaineiden välistä integrointia. Näitä aineita opetetaan edelleen perinteen mukaisesti erillään toisistaan. Opetusmenetelmät eivät kirjoittajien mukaan useinkaan edistä oppilaan luovaa ja itsenäistä toimintaa tietojen hakemisessa ja niiden soveltamisessa. Samoin monet didaktiset uutuudet saattavat olla laajaltikin käytössä, vaikka niiden tieteellinen perusta on heikko eivätkä ne ota huomioon tarpeeksi hyvin oppilaiden ikään ja psykologiaan liittyviä erityispiirteitä. Opetuksessa painottuu edelleenkin oikeinkirjoituksen ja välimerkkien opetus. Oppiaineen kasvatumahdollisuuksia ei toteuteta riittävässä määrin. Venäjän opetuksen tärkeä tehtävä on kirjoittajien mukaan tukea oppilaan henkistä ja moraalista kasvua ja opettaa nuorta ymmärtämään venäjän kielen kansallinen ja kulttuurinen arvo. (L'vova ym. 2003, 3–5.)

Venäjän oppiaineen asema pohjautuu erilaisiin pedagogisiin dokumentteihin, ja erityisesti Venäjän koulutuksen uusinta vaihetta eli 2000-luvun alkua voikin luonnehtia erilaisten koulutuksen asiakirjojen vuosikymmeneksi. Vuosisadanvaihteessa julkaistiin mm. Liittovaltion koulutuksen kehityksen ohjelma vuosille 2000–2005, Venäjän koulutuksen modernisaation konsepti vuoteen 2010, joka on keskeinen koulu-uudistusasiakirja, ja Valtakunnallinen koulutuksen standardi. Koulutuksen modernisaation myötä halutaan parantaa koulutuksen saatavuutta, laatua ja tehokkuutta. Sen avulla on myös haluttu vahvistaa ja puolustaa koulutuksen demokraattista perustaa, mm. takaamalla ilmainen peruskoulutus kaikille Venäjän kansalaisille, ja samalla säilyttää koulutuksen yhtenäisyys koko maassa (GOS 2002, 18). Koulutuksen kannalta tärkeitä asiakirjoja ovat patrioottisen kasvatuksen ohjelmat, joita on laadittu vuodesta 2000 lähtien. Myös uusi valtakunnallinen, ns. ”toisen sukupolven” standardi, joka tulee koko maassa voimaan vuonna 2015, perustuu useampiin asiakirjoihin. (<http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985>) Uudessa standardissa oppiaineiden yksityiskohtaisempien opetussuunnitelmien laadinta pohjautuu Yleissivistävän koulutuksen sisällön perusydin -asiakirjaan. Opetussuunnitelmien kasvatustavoitteiden ja sisältöjen tukena käytetään myös Venäjän kansallisen persoonallisuuden henkinen ja moraalinen kehitys ja kasvatusta -asiakirjaa.

Modernisaation työstämisen näkyvimpiä merkkejä ovat mm. valtakunnallisen standardin käyttöönotto vuonna 2004 ja vaiheittainen siirtyminen yhtenäiseen valtakunnalliseen kokeeseen, joka on kaikissa oppiaineissa toteutettava yleissivistävän peruskoulun päättökoe EGE (*edinyj gosudarstvennyj ekzamen*). Kaikkien näiden asiakirjojen avulla yritetään myös ratkaista koulua koskevia ongelmia, joita sanotaan olevan mm. opetussuunnitelmien ylikuormitus, opetuksen reproduktiivisuus, oppilaiden itsenäisen ja aktiivisen toiminnan vähäi-

syys ja koulun kykenemättömyys vastata yhteiskunnan muutosten haasteisiin. (Litnevskaja & Bagrjanceva 2006, 25–27.)

Vuoden 2004 koulutuksen standardin liittovaltion osa on standardin tärkein osa (SND 2004, 11; Bystrova & L'vova 2004, 73–74). Se on pakollinen kaikissa Venäjän federaation valtion, kuntien ja yksityisissä oppilaitoksissa, joilla on lupa antaa yleissivistävää perusopetusta. Liittovaltion osa rakentuu yleissivistävän koulutuksen asteista eli ala-, perus- ja keskiasteesta sekä näiden sisällä oppiaineista. Standardissa olevat opetussuunnitelmat rakentuvat oppiaineen opiskelun tavoitteista, minimivaatimuksista ja peruskoulun päättävien tieto- ja taitotasovaatimuksista. Pakolliset sisällöt ja tieto- ja taitotasovaatimukset ovat malliopetussuunnitelmien ja oppikirjojen laatimisen perusta. Lisäksi standardissa on ns. perusopetussuunnitelma (*bazisnyj učebnyj plan*), jossa määritellään valtakunnalliset yleissivistävän koulun tuntimäärät.

Jokaisesta oppiaineesta laaditaan standardissa olevia minimivaatimuksia yksityiskohtaisempia valtakunnallisia opetussuunnitelmia, ns. malliopetussuunnitelmat (*primernye programmy*) (Antonova 2007, 40). Venäjän kielen malliopetussuunnitelmassa todetaan, että ohjelma on viitteellinen ja se toimii pohjana tekijänopetussuunnitelmien eli yksittäisen oppikirjan opetussuunnitelman laatijoille ja opettajien omille opetussuunnitelmille. Malliopetussuunnitelma ei tunnusta mitään tiettyä venäjän kielen opetuksen didaktista mallia muita paremmaksi, eikä siinä ole eri luokka-asteilla vaadittuja venäjän kielen sisältöjä ja tavoitteita, vaan se on siinä mielessä väljä, että sen pohjalta voidaan laatia paikalliset koulukohtaiset ja oppikirjojen ohjelmat. Kaikilla Venäjän opetusministeriön hyväksymillä oppikirjoilla pitää nimittäin olla oma opetussuunnitelma, jonka mukaan opettaja voi rakentaa opetustaan. Oppikirjan opetussuunnitelma vastaa jossain määrin suomalaisen oppikirjan opettajan opasta. Oppikirjat voivat edustaa jotain tiettyä didaktista mallia, kunhan ne noudattavat liittovaltion standardin minimivaatimuksia. Yhteistä kaikille nyt voimassa oleville oppikirjoille on, että niissä käsiteltävät kielitieteen käsitteet ja säännöt pohjautuvat niihin kielen osa-alueisiin, jotka kirjattiin vuoden 1970 opetussuunnitelmaan. (Primernaja programma 2004 <http://window.edu.ru/resource/174/37174>)

Venäjän kielen oppiaineen ominainen piirre perinteisesti on ollut jako kielijärjestelmään (*jazyk*) ja kielenkäyttöön (*reč*). Sisältöalueet ovat noudattaneet ns. tieteellisen kieliopin jakoa: sisältöön kuuluvat fonetiikka, sanasto, morfologia, syntaksi. Lisäksi oppiaineeseen kuuluvat tärkeänä osana tyylioppi, kielenkäytön kulttuuri, joka käytännössä tarkoittaa kielenhuoltoa, ja kielenkäytön opetus. Kielenkäyttö eli *razvoitie reči* tarkoittaa sananmukaisesti kielenkäytön kehitystä, jolloin se viittaa lapsen kielen oppimiseen, mutta käsite *razvoitie reči* venäjän opetuksen osana merkitsee oppilaan kielenkäytön eli tekstin vastaanottamisen ja tuottamisen taitojen opetusta, jonka tavoitteena on kielen eli kielijärjestelmän (*jazyk*) eri tasojen saattaminen osaksi oppilaan kielenkäytön taitoja (Arhipova 2004, 8–9).

2000-luvun venäjän kielen pedagogiset dokumentit perustuvat niin sanottuun kompetenssiajatteluun. Tämä ajattelu kumpuaa venäjän kielen opetuksen periaatteesta, jossa kieli nähdään monifunktionaalisenä ilmiönä. Kielen funkti-

oita ovat kognitiivinen, kommunikatiivinen ja kumulatiivinen funktio, ja näitä funktioita vastaavat lingvistisen, kommunikatiivisen ja kulttuuritiedon kompetenssit (Bystrova 2004c, 58–59). Saussurelainen jako kielijärjestelmään ja kielenkäyttöön on säilynyt kompetensseissa. Kielijärjestelmä on lingvististä kompetenssia ja kielenkäyttö kommunikatiivista ja kulttuurikompetenssia. Lingvistinen kompetenssi määritellään niin, että siinä omaksutaan tarvittavat tiedot kielestä merkkijärjestelmänä ja yhteiskunnallisena ilmiönä sekä tiedot kielen rakenteesta, kehityksestä ja toiminnasta. Lingvistiseen kompetenssiin kuuluu myös omaksua venäjän kirjakielen perusnormit, ja lisäksi rikastutetaan oppilaiden kielen sanavarastoa ja kieliopillista rakennetta, kehitetään taitoa analysoida ja arvioida kielellisiä ilmiöitä ja faktoja sekä annetaan tietoja lingvistiikasta tieteenä ja venäjän kielen tutkijoista ja opitaan käyttämään erilaisia kielitieteellisiä sanakirjoja. (Bystrova 2004b, 22–24.)

Kommunikatiivinen kompetenssi tarkoittaa puhutun ja kirjoitetun kielen perusteiden omaksumista sekä niiden kielenkäytön perustaitojen omaksumista, joita tarvitaan asianomaisen iän tärkeillä elämänalueilla ja viestintätilanteissa (Bystrova 2004b, 27–28). Kommunikatiiviseen kompetenssiin kuuluu viestintäkyky ja -valmius viestinnän tavoitteita, aihepiirejä ja tilanteita vastaavasti sekä valmius kielelliseen yhteistyöhön ja -ymmärrykseen. Äidinkielen opetuksen näkökulmasta kommunikatiiviseen kompetenssiin kuuluvat myös tekstilingvistiikan käsitteet, kuten tyylit, tekstityypit, kuvauksen, kerronnan ja pohtivan tekstin rakenne, lauseiden sidoskeinot tekstissä, sekä tekstianalyysitaidot. Kulttuurikompetenssilla tarkoitetaan kielen ymmärtämistä kansallisen kulttuurin, kansan historian ja kielen keskinäisen yhteyden sekä venäjän kielen kansalliskulttuurisen ominaislaadun muodoiksi, venäjän puhe-etiketin normien ja kansojen välisen viestintäkulttuurin hallintaa. (SND 2004, 60–61.) Kulttuurikompetenssi sisältää kielitietokäytännön, perinteisen venäläisen elämäntavan, perinteiden, kansallisten leikkien, tapojen, kuvataiteen, suullisen kansanperinteen ilmiöiden, asioiden ja esineiden nimeämistä ja venäläisen ei-kielellisen viestinnän tietoa. Kaunokirjallisilla teksteillä on merkittävä asema kulttuurikompetenssin kehittämisessä, ei pelkästään analyysi- ja harjoitusmateriaalina vaan myös henkisen ja esteettisen kasvatuksen ja kielellisen viestinnän välineenä. Kulttuurikompetenssin kehittämisen tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään oman kansan kulttuuria, sen omaperäisyyttä ja äidinkielen merkitystä kansan elämässä ja auttaa oppilaan henkistä ja moraalista ja kansallisen itsetunnon kasvua. (Bystrova 2004b, 28–30.) Olen selvittänyt tässä luvussa historiallisesta näkökulmasta venäjän oppiainetta, johon kuuluvat olennaisena osana myös opetussuunnitelmien ja oppikirjojen tarkastelu. Siirryn seuraavassa luvussa tarkastelemaan opetussuunnitelma- ja oppikirjatutkimusta.

2.5 Pedagogiset dokumentit ja oppikirjat tutkimuskohteena

Opetussuunnitelmat ovat merkityksellisiä tekstejä: ne määrittelevät ja säätelevät opetuksen suunnan ja sisällön. Malisen (1992, 18) mukaan ne ovat tärkeitä

koulutuspolitiikan vaikutuskanavia, sillä niiden kautta voidaan parhaiten muuttaa opetusta. Opetussuunnitelmissa pyritään vastaamaan ainakin kolmeen koulutusta koskevaan peruskysymykseen: Mitkä tiedot, taidot ja arvot ovat tärkeimmät? Miksi juuri ne ovat tärkeimmät? Miten nuorten pitäisi ne omaksua?

Opetussuunnitelmat ovat pedagogisia dokumenttitekstejä, jotka rakentuvat tiettyjen konventioiden mukaan. Ne eivät ole neutraaleja objektiivisen todellisuuden heijastumia vaan diskursiivisesti todellisuutta rakentavia tekstejä tekstien joukossa. Opetussuunnitelmatekstien autoritäärisyys, virallisuus ja ”tosi-asiallisuus” syntyy erilaisten kielellisten keinojen avulla. On itsestään selvää, että dokumenteilla on joku tekijä tai jotkut tekijät, vaikka tekijää tai tekijöitä ei aina mainittaisikaan. Anonyyminen on dokumenttiteksteille ominaista. Persoonaisen tekijän poissaolo viittaa epäsuorasti todellisuuteen, joka on olemassa itsenäisesti ilman yksilöllistä tarkkailijaa, tulkitsijaa tai kirjoittajaa. Dokumenttitekstejä voi periaatteessa lukea kuka tahansa, mutta usein ne on tarkoitettu tietyille lukijakunnalle, joka kykenee avaamaan tekstin. (Atkinson & Coeffey 1992, 45–62.)

Opetussuunnitelmat on perinteisesti jaettu sakalaisperäiseen oppiainekeskeiseen *Lehrplan*-opetussuunnitelmaan ja angloamerikkaislähtöiseen oppilaiskeskeiseen *curriculum*-opetussuunnitelmaan (Nevalainen ym. 2001, 156, 160, 163). Tämä jako on karkea, ja esimerkiksi Suomessa ei ole haluttu selvästi erottaa näitä opetussuunnitelmamalleja vaan pikemminkin rakentaa niistä pedagogisesti ja hallinnollisesti toimiva synteesi (Malinen 1992, 14–15, 47). Neuvostoaikaisen ja nykyvenäläisen peruskoulun opetussuunnitelmat ovat oppiainekeskeisiä *Lehrplan*-tyyppisiä opetussuunnitelmia. Oppiainekeskeisiä *Lehrplan*-opetussuunnitelmia on kritisoitu siitä, että ne perustuvat behavioristiseen näemykseen, jonka mukaan todellisuus voidaan pilkkoa erillisiin opiskeltaviin annoksiin ja niiden mitattaviin tavoitteisiin. Opetussuunnitelma on ideaali, jonka avulla opetus ja oppilaiden oppimistulokset ovat ylhäältäpäin ohjattavissa toivottuun suuntaan. (Väljærvi 1991, 60–61.)

Venäjällä opetussuunnitelmatutkimus on lähinnä empiiris-analyttistä tutkimusta, joka on suuntautunut mm. perusopetussuunnitelman sisällön ja rakenteen tutkimiseen ja jolla pyritään varmistamaan koulutuksen laatu (Schubert 2008, 400). Esimerkiksi vuoden 2004 standardia varten tehtiin opetussuunnitelmatutkimustyötä, joka pohjautui niin länsimaisiin mutta erityisesti venäläisiin tutkimuksiin. Koulutuksen perussisällön tutkimus on tulosta pitkäaikaisesta peruskoulun kehittämisestä. Monet tutkimuksista, jotka ovat nykyisen standardin laatimisen pohjana, on tehty jo neuvostoaikana. Nämä tutkimukset juontuvat 1960–1970-luvulle perus- eli keskiasteen koulun (*srednjaja škola*) kehittämiseen, jolloin ratkaisua haettiin erityisesti yhtenäisen ja yhteen sopivan opetussuunnitelman laatimiseen 1960-luvulta lähtien syntyneiden erityyppisten keskiasteen koulumuotojen välillä. Eri koulumuotoja olivat mm. päivä- ja ilta-koulu ja erikoiskoulut, kuten musiikki-, teatteri-, taidekoulut, sekä ammattikoulut. (Lednev ym. 2002, 71–73.) Opetussuunnitelmatutkijat olivat ja ovat pääosin Venäjän pedagogisen akatemian tutkijoita ja opettajia.

Suomessa opetussuunnitelmia on tutkittu vähän. Kauppinen (2010) on tutkinut lukutaidon käsitettä perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmia: miten lukutaito määritellään opetussuunnitelmissa, miten sitä ohjataan opettamaan ja miten lukutaitokäsitykset ovat muuttuneet. Heinosen (2005) tutkimus liittyy peruskoulun opettajien käsityksiin opetussuunnitelmien tärkeydestä verrattuna oppimateriaaleihin. Vitikka (2009) on väitöskirjassaan rakentanut kokonaiskuvaa suomalaisesta opetussuunnitelmasta ja sen kehittämismahdollisuuksista tutkimalla opetussuunnitelmien rakennetta, sisältöä ja pedagogiikkaa. Launosen (2000) tutkimuksessa tarkastellaan eettistä kasvatustajattelua suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä, kuten opetussuunnitelmissa ja opettajankoulutuksen kasvatusopillisissa teoksissa. Törnroosin (2004) tutkimus liittyy sekä opetussuunnitelma- että oppikirjatutkimukseen. Tutkimuksessa tarkastellaan matematiikan oppimistuloksia peruskoulun 7. luokan matematiikan oppikirjojen ja opetussuunnitelman pohjalta.

Oppikirja pohjautuu opetussuunnitelmaan. Se on opetussuunnitelman alainen. Suomessa ja länsimaissa oppikirjan ideaalina ominaisuutena pidetään neutraaliutta ja objektiivisuutta: kirjoittajan ääntä ei kuule ja faktat todetaan neutraalisti. Oppikirjaan on kirjattu se, mitä pidetään tärkeänä oppia. (Mikkilä-Erdmann ym. 1999, 436–437.) Venäläisessä didaktisessa kirjallisuudessa oppikirjaa pidetään tärkeimpänä opetusvälineenä. Sen paikkaa ja tehtävää ei erityisesti kyseenalaisteta, päinvastoin oppikirjalla on merkitystä opetuksen onnistumisessa: hyvä oppikirja takaa opetuksen tehokkuuden. Oppikirja määritellään oppilaiden ja opettajien kirjaksi, jossa esitetään oppiaineen opetussuunnitelman mukainen materiaali (Voiteleva & Fomičeva 2005, 60). Oppilaan kirjana oppikirja on tiedonlähde sekä taitojen kehittymisen väline, ja opettajalle oppikirja on didaktinen opas oppitunnin valmisteluun ja pitämiseen (Litnevskaja & Bagrjanceva 2006, 55–57). Venäläisessä oppikirjan teoriassa käytetään lyhennettä UMK (YMK), joka tarkoittaa oppimateriaalipakettia (*učebno-metodičeskij kompleks*). Oppikirja on osa tätä oppimateriaalipakettia, ja lisäksi siihen kuuluu esimerkiksi oppiaineen lisämateriaali sekä opettajan materiaali.

Venäjän kielen didaktisessa kirjallisuudessa oppikirjalle asetetaan monenlaisia tehtäviä. Oppikirjan pitäisi toteuttaa tiedollista, systematisoivaa, kehittävää ja kasvattavaa tehtävää (Voiteleva & Fomičeva 2005, 60). Tiedollisella tehtävällä tarkoitetaan kielitietoa ja systematisoivalla tehtävällä kielitiedon esittämistä systeeminä. Oppikirjan kehittävä tehtävä toteutuu kielitiedon ja kielenkäytön harjoitusten tekemisenä, ja kasvatustehtävä tulee esiin etenkin didaktisesti valikoiduissa korkeakirjallisissa teksteissä, jotka kasvattavat oppilaassa ”rakkautta ja kunnioitusta äidinkieltä kohtaan”. Lisäksi oppikirjan pitäisi valmistaa oppilasta elämää varten, opettaa häntä toimimaan jälkiteollisessa tietoyhteiskunnassa ja tarjota oppilaan henkiselle ja moraalille ja kansalliselle itsetunnolle kasvun pohjaa (Bystrova & Cybul’ko 2004, 194–196). Venäjän opetuksen tutkijoiden oppikirjanäkemykset nojaavat perinteiseen ”paperioppikirjaan”, mutta nykyoppikirjoja on myös kritisoitu monissa yhteyksissä, ja eri oppiaineiden asiantuntijat ovat hahmotelleet tulevaisuuden oppikirjaa.

Oppikirjatutkijoiden mukaan ”uuden sukupolven oppikirjan” eli 21. vuosisadan oppikirjan pitäisi sisältää korkeatasoista tieteellistä ja maailmankatso-muksellista tietoa, sen pitäisi olla tarkkaan kohdennettu ja esitetty tarkoituk-senmukaisella kielellä, siinä pitäisi olla täydellinen didaktinen tiedonhakuvä-lineistö, sen pitäisi rakentua aiemmille tiedoille, sen pitäisi olla kommunikatiivinen ja sekä taiteellisesti että painoteknisesti korkealaatuinen (Nazarova & Gospodarik 2005, 12–13). Oppikirjan pitäisi myös opastaa itsenäiseen tiedon-hankintaan ja luovaan eikä suinkaan reproduktiiviseen ajatteluun. Suurin osa nykyoppikirjoista on kirjoitettu 1800-luvun ideologian mukaisesti, jolloin oppi-kirja oli oppilaille käytännöllisesti katsoen ainoa tiedonlähde. Nykyisin tietoa on joka puolella saatavissa, mutta ongelma on tiedonhakutaitojen puute. Tässä mielessä on ilmeistä, että oppikirjan tarkoitus muuttuu: tiedonkantajasta tulee opetuksen organisaatioväline, joka painottuu oppilaan itsenäiseen toimintaan.

Oppikirjatutkijat pohtivat myös kysymystä, edustaako oppikirja realistista todellisuutta. Hutorskojn (2005, 12–17) mukaan sellainen perinteinen näkemys, että oppikirja on todellisen maailman heijastuma, mutta ei ole itse maailma, nimenomaan vieraannuttaa oppilaan todellisuudesta. Hän ehdottaakin yksilöl-lisesti orientoituneen opetuksen mukaista lähtökohtaa oppikirjan luomiseen, joka lähtee liikkeelle oppimisympäristön ja oppikirjan suhteen analyysistä. Myös oppikirjan siirtäminen paperisesta sähköiseen muotoon auttaa joustavan oppikirjan laatimisessa. Oppikirjan muoto voisi olla eri elementeistä koostuva: elementtien tekstit koostuisivat stabiilista osasta, jossa käsitellään opetussuun-nitelmien ym. vaatimia perusopetuskohteita, vaihtelevasta osasta (tiedemiesten ja aiempien vuosien oppilaiden tekstejä) ja nykyhetken vaihtelevasta osasta (uusien oppilaiden tekstejä).

Sekä Venäjällä että Suomessa oppikirjatutkimus on aika vähäistä. Venäjäl-lä oppikirjatutkimuksen perinne on nuorta, mihin on yhtenä syynä se, että neu-vostoaikana oppiaineessa oli vain yksi ”stabiili” oppikirja, jota pidettiin itses-täänselvyytenä eikä sitä alistettu kriittisen tutkimuksen kohteeksi. Venäjän kie-len oppiaineen tutkimuksessa keskityttiin enemmän sisällön kehittämiseen, ku-ten kirjoittamisen opetuksen tutkimukseen. Nykyisin oppikirjatutkimusta jul-kaistaan alan lehdissä. Esimerkiksi venäjän opettajien *Russkij jazyk v škole* -lehdessä on viime vuosina julkaistu oppikirjoja tutkivia artikkeleja, jotka ovat olleet useimmiten vertailevia analyysjä siitä, miten eri oppikirjoissa opetetaan jokin kielen ilmiö (ks. esim. Karpuhin 2009). Suomessa Venäjän- ja Itä-Euroopan tutkimukseen kuuluvat Kaunismaan (2009) ja Vähän (2006) tutkimukset liitty-vät oppikirjojen sisällön tutkimukseen niin kuin tämäkin tutkimus. Kaunismaa on tutkinut Neuvostoliiton romahtamisen vaikutusta neuvostoliittolaisissa ja venäläisissä historian oppikirjoissa Stalinin ajan loppupuolelta 2000-luvulle ulottuvalla ajanjaksolla. Vähä on myös tutkinut vuosien 1951–1995 välisen ajanjakson neuvostoliittolaisia ja venäläisiä historian oppikirjoja aiheenaan san-karit ja antisankarit neuvostoliittolaisen ja venäläisen identiteetin rakentajina. Turunen (1997) on tutkinut venäjä vieraana kielenä -oppikirjoja kulttuurienvä-lisen viestinnän näkökulmasta.

Äidinkielen oppikirjojen tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat olleet kielitieto, kielitietoisuus, kielikäsitteet ja sukupuolen rakentuminen oppikirjoissa. Tutkimusasetelmaltaan lähinnä tätä työtä on Savolaisen (1998) tutkimus, jossa tarkastellaan kielitiedon yhteyksiä oppimisen ja kielitieteen tutkimukseen ja lapsen kielitietoisuuden kehittymiseen oppikirjojen pohjalta. Tutkimuksessa kartoitettiin peruskoulun äidinkielen oppikirjojen tuottamaa kuvaa kielestä ja hyvästä kielenkäytöstä. Palmu (2003) on tutkinut sukupuolen rakentumista peruskoulun äidinkielen oppikirjojen teksteissä. Myös Varis (2012) on tutkinut äidinkielen oppikirjoja: hänen tutkimuskohteenaan ovat olleet yläkoulun oppikirjojen kielikäsitteet.

Oppikirjoja on tutkittu myös oppimisen näkökulmasta. Mikkilän ja Olkinuoran (1995) laajassa vuosia kestäneessä oppimateriaaliprojektissa tutkittiin maantiedon, historia ja biologian oppikirjoja ja työkirjoja. Tarkoituksena oli kartoittaa oppikirjojen senhetkistä tilaa ja tuottaa analyysimenetelmiä oppimateriaalien laadun arvioimiseksi. Oppikirjoja on tutkittu paitsi temaattisen sisällön ja oppimisen myös luettavuuden, ymmärtämisen ja koheesion näkökulmasta (Julkunen 1988). Karvonen (1995) on tutkinut peruskoulun maantiedon ja biologian oppikirjojen kielellisiä resursseja, joista tekstit rakentuvat. Väisänen (2005) on kriittisen diskurssianalyysin menetelmällä tutkinut historian oppikirjojen tuottamaa ja niissä ilmenevää murrosta semioottisuuden, pedagogisten käytänteiden sekä niiden tuottaman historianäkemyksen kautta. Julkunen (1989, 1991) on myös tarkastellut oppikirjoja käsitteiden opettajana ja oppikirjojen tekstimalleja ja käsitteiden opettamisen tapaa, samoin Åhlbergin (1991) tutkimukset liittyvät käsitekarttojen käyttöön oppikirjojen analysoinnissa. Selander (1991) on tutkinut oppikirjoja suhteessa piilo-opetussuunnitelmaan. Oppiaineen kasvatustehävää ei ole tutkittu Venäjällä eikä Suomessa. Esitän seuraavassa luvussa tutkimuskysymykset, tutkimusaineiston ja -menetelmät.

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET, AINEISTO JA MENETELMÄT

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kasvatustehtäviä venäjän kielen oppiaineella on venäläisen koulun opetussuunnitelmissa ja miten ne näkyvät venäjän kielen oppikirjoissa. Tarkastelen kasvatustehtäviä historiallisesta perspektiivistä siinä mielessä, että aineistonani on sekä neuvostoaikaisia että nykyaikaan kuuluvia venäjän kielen opetussuunnitelmia ja oppikirjoja ja tutkin pedagogisissa dokumenteissa ja oppikirjoissa tapahtuneita muutoksia.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tarkastelen opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa ilmenevää kasvatusta seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millainen arvomaailma opetussuunnitelmista ja oppikirjoista välittyy?
2. Millaisia kasvatustavoitteita ja -tehtäviä venäjän kielen oppiaineeseen liitetään koulun opetussuunnitelmissa (ja muissa pedagogisissa dokumenteissa)?
3. Miten tavoitteet näkyvät venäjä äidinkielenä -oppikirjojen teksteissä ja tehtävänannoissa?
4. Millaisia muutoksia on tapahtunut opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa siirryttäessä neuvostoajasta nykyaikaan?

Kasvatus on arvoihin sidoksissa, siksi on tärkeää selvittää, millainen arvomaailma rakentuu opetussuunnitelmiin ja oppikirjoihin. Tutkimusaineistoni koostuu opetussuunnitelmista ja oppikirjoista, koska opetussuunnitelmat koulutusjärjestelmän tason pedagogisina dokumentteina luovat laajemman yhteiskunnallisen viitekehyksen ja oppikirjat edustavat oppiaineen tasoa, joka toteuttaa opetussuunnitelmaa. Sekä opetussuunnitelmat että oppikirjat ilmentävät venäläistä pedagogista kulttuuria, jossa opetussuunnitelmat antavat kehikon oppi-

kirjojen sisällöllisille valinnoille. Oppikirjoissa nimenomaan tekstit ja tehtävännannot edustavat pedagogisen kulttuurin arvosidonnaista maailmaa, jota tutkimalla selvitän venäjän kielen opetuksessa ilmenevää kasvatusta. Tekstien sisältö ja tehtävännantojen toiminta yhdessä kertovat siitä, millaista kielenkäyttöä tai kielipersonallisuutta halutaan kasvattaa. Opetussuunnitelmat ja oppikirjat eivät synny eivätkä toimi tyhjiössä vaan ne ovat osa historiallista jatkumoa, vaikka venäläisessä yhteiskunnassa on ollut erilaisia poliittisia järjestelmiä. Tarkastelen opetussuunnitelmia ja oppikirjoja ajallisesta perspektiivistä selvittämällä niiden muutosta neuvostajoista nykyaikaan.

3.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostuu kahdesta opetussuunnitelmasta ja neljästä oppikirjasta. Toinen opetussuunnitelma on vuoden 2004 opetussuunnitelma eli Venäjän federaation yleissivistävässä koulutuksen standardissa oleva venäjän kielen opetussuunnitelma, ja toinen, vuoden 1985 Venäjän sosialistisen federatiivisen neuvostotasavallan venäjän kielen opetussuunnitelma. Neuvostoliitossa oli myös ns. tyyppiopetussuunnitelmia, joiden tarkoitus oli luoda niihin kouluihin, joissa opetusta annettiin venäjän kielellä, yhtenäiset vaatimukset venäjän opetuksen koko Neuvostoliiton alueella. Tyyppiopetussuunnitelmat laadittiin venäjä äidinkielenä -opetussuunnitelmien pohjalta ”vahvistamaan koulujen venäjän opetus- ja kasvatustyötä”. (O tipovoj programme 1979, 91–92.) En ottanut tyyppiohjelmia tutkimusaineistokseni, koska se ei ole puhtaasti äidinkielen opetussuunnitelma. Vuoden 2004 opetussuunnitelma on voimassa oleva opetussuunnitelma, siksi se on tämän tutkimuksen kannalta sopiva tutkimusaineistoksi. Neuvostoajan opetussuunnitelmaa olisi hyvin voinut edustaa jonkin muunkin kuin vuoden 1985 opetussuunnitelma, koska opetussuunnitelmat olivat sisällöltään aika lailla samankaltaisia. Vuoden 1985 opetussuunnitelma on kuitenkin erityisen sopiva tutkimuskohteekseni, sillä vuoden 1984 koulutusdistuksen takia pedagogisissa dokumenteissa korostettiin entisestään kasvatuksen merkitystä.

Neuvostoajan venäjän kielen opetussuunnitelmat muituttivat rakenteeltaan toisiaan. Ne rakentuivat selitysosasta ja vuosiluokkien IV–VIII tarkoista opetussuunnitelmista. Selitysosassa ilmaistiin oppiaineen tavoitteet ja tehtävät ja 4.–8. luokkien venäjän kielen koulukurssien sisältö ja rakenne ja muita opetuksessa huomioon otettavia didaktisia ohjeita. Selitysosan jälkeen tulivat eri vuosiluokkien sisällöt ja tuntimäärät luettelomaisesti. Opetussuunnitelmien selitysosat olivat vuodesta toiseen hyvin samankaltaisia tekstejä. Esimerkiksi vuosien 1975, 1976, 1977 ja 1978 opetussuunnitelmien selitysosat ovat sanasta sanaan identtisiä. 1970-luvun lopulla opetussuunnitelmiin tuli myös luokka-kohtaiset taitotavoitteet.

Vuoden 2004 venäjän kielen opetussuunnitelmassa esitetään ensin opetuksen tavoitteet, selvitetään eri kompetenssien sisällöt, joiden avulla tavoitteet saavutetaan, ja määritellään venäjän kielen oppiaine, joita on kaksi: venäjä äi-

dinkielenä ja venäjä ei-äidinkielenä. Tämän jälkeen esitetään luettelomaisesti venäjä äidinkielenä –oppiaineen valtakunnalliset pakolliset minimivaatimukset kompetenssien mukaan, esimerkiksi Sisältö, joka turvaa kommunikatiivisen kompetenssin kehittymisen ja Sisältö, joka turvaa lingvistisen kompetenssin kehittymisen. Tämän jälkeen on myös luettelona perusopetuksen päättövaatimukset. Samalla tavoin opetussuunnitelmassa esitetään venäjä ei-äidinkielenä oppiaineen sisällöt ja päättövaatimukset.

Oppikirjat edustavat venäläisen peruskoulun päättöluokkaa: neuvostoaikainen oppikirja 8. luokkaa ja nykyoppikirjat 9. luokkaa. Opetussuunnitelmat ja oppikirjat on valittu siten, että ne antavat mahdollisuuden oppiaineelle asetettujen tavoitteiden mahdollisen muutoksen arviointiin Venäjän koulutuksen murrosvaiheessa. Aineistoni oppikirjat ovat venäläisessä peruskoulussa yleisesti käytettyjä äidinkielen oppikirjoja. Kolme niistä on ollut käytössä 1990-luvulta lähtien, ja neuvosto-oppikirja on vuodelta 1970. Neuvostoaikana oppikirjojen määrästä oppiainetta kohti ajateltiin yleisesti niin, että jokaisessa oppiaineessa on jokaista luokka-astetta kohti yksi oppikirja, josta käytettiin nimitystä ”stabiili” oppikirja. Venäjän kielen oppikirjan stabiilius näkyi myös siinä, että venäjän opettajien lehden *Russkij jazyk v škole* (Venäjän kieli koulussa) didaktisissa artikkeleissa saatettiin viitata tietyn vuosiluokan kirjan harjoitukseen mainitsemalla konkreettisesti harjoituksen numero ja oppikirjan sivunumero.

Neuvostoaikana alkoi kuitenkin ilmestyä muutamia niin sanottuja rinnakkaisoppikirjoja, mikä herätti keskustelua siitä, tarvitaanko oppiaineeseen useampia oppikirjasarjoja (Monahov & Kabardin 1985, 37). Yhtä oppikirjaa luokka-astetta kohti perusteltiin koulutuksen sisällön yhtenäisyydellä. Opettajia oli myös helppo kouluttaa yhden oppikirjan käyttöön, koska tulevan opettajan oli kätevä oppia soveltamaan didaktista materiaalia ja muita opetuksessa tarvittavia välineitä ja havaintomateriaalia tietyn yhden oppikirjan kanssa. Toisaalta myönnettiin, että rinnakkaisoppikirjoilla oli myös hyvät puolensa: oppilaat ja opettajat ovat erilaisia, ja siksi useampien oppikirjojen valikoimasta voisi löytää opettajapersoonallisuudelle paremmin sopivan. Venäjän kielen oppiaineessa ensimmäinen niin sanottu stabiili oppikirja tuli käyttöön 1930-luvun alussa 1920-luvun oppiaineettoman kokeilun jälkeen. Nykyisin peruskoulun 5.–9. luokkien venäjän kielen oppikirjoina on useampia opetusministeriön hyväksymiä oppikirjasarjoja, joista tämän tutkimuksen aineistona on kolmen oppikirjasarjan 9. luokan oppikirjat.

Oppikirja-aineistoni koostuu yhdestä neuvosto-oppikirjasta ja kolmesta nykyoppikirjasta:

1. Barhudarov ym. *Russkij jazyk 8*, joka on otettu käyttöön vuonna 1970 oppikirjasarja
2. Trostencova ym. *Russkij jazyk 9*, yleisimmin käytössä oleva oppikirjasarja, joka on uudistettu neuvosto-oppikirjasarjan jatkaja
3. Pičugov ym. *Russkij jazyk 9 Praktika*, vuonna 1993 virallisesti käyttöön otettu oppikirjasarja

4. Razumovskaja ym. *Russkij jazyk* 9, vuonna 1995 käyttöön otettu oppikirjasarja.

Kaikki oppikirjat ovat nimeltään *Venäjän kieli 9* (paitsi neuvosto-oppikirja, joka on *Venäjän kieli 8*), ainoastaan oppikirjassa 3 on lisäys *Praktika*, koska tämä oppikirjasarja koostuu kolmesta kirjasta: *Russkij jazyk. Teorija*, *Russkij jazyk. Praktika* ja *Russkaja reč'*. *Russkij jazyk. Teoria* on 5.–9. luokille tarkoitettu käsikirjatyypinen teoriakirja, *Russkij jazyk. Praktika* on harjoituskirja ja *Russkaja reč'* on yksinomaan kielenkäytön opetukseen keskittyvä oppikirjan osa, jossa on pääasiassa kaunokirjallisia tekstejä ja niihin liittyviä tehtäviä. *Russkaja reč'* olisi sopinut oppikirjan 3 osalta aineistooni sisältönsä puolesta, mutta valitsin *Russkij jazyk. Praktika* -osan, koska siinäkin on harjoituksia, jotka koostuvat tehtävänäannoista ja teksteistä, ja tämän osan myötä oppikirja 3 on tehtävämäärältään paremmin verrannollinen oppikirjojen 2 ja 4 kanssa.

Neuvosto-oppikirja on vuoden 1982 painos, ja se oli ainoa peruskoulun venäjän kielen opetuksessa käytetty kirjasarja. Oppikirjan nimi *Venäjän kieli 8* viittaa siihen, että 1970- ja 1980-luvulla peruskoulun luokat olivat 4.–8., kun nykyisin ne ovat 5.–9. luokat. Kaikissa oppikirjoissa on jokaiselle luokasteelle oma oppikirjansa. Oppikirja 2 mainitaan neuvostoaikaisen oppikirjan jatkajaksi, mutta sitä on neuvostoaikana ja sen jälkeen muutettu, korjattu ja täydennetty yli 20 kertaa (Litnevskaja & Bagrjanceva 2006, 57). Lisäksi oppikirjan 2 perinteiset 8. ja 9. luokan oppikirjat saivat vuonna 2002 uudet oppikirjat entisten ja jo neuvosto-oppikirjan tekijöiden S. Barhudarovin, S. Krjučkovin, L. Maksimovin ja L. Češkon laatimien oppikirjojen rinnalle. Uusien oppikirjojen tieteellisenä toimittajana on professori N. Šanskij ja tekijöinä L. Trostencova, T. Ladyženskaja, A. Dejkinä ja O. Aleksandrova, joista L. Trostencova ja T. Ladyženskaja ovat myös N. Šanskijn toimittamien 5.–7. luokkien oppikirjojen tekijöitä. Aineistoni oppikirja 2 on L. Trostencovan ym. laatima teos, koska se uutena oppikirjana edustaa paremmin nykyaikaa kuin rinnakkainen S. Barhudarovin ym. oppikirja, joka on typografialtaan ja osin sisällöltään samankaltainen neuvosto-oppikirjan kanssa. Aineistoni oppikirjat 3 ja 4 ovat vuoden 2006 ja 2003 laitoksia, mutta niihin ei ole tehty oleellisia muutoksia sitten niiden ilmestymisvuosien 1993 ja 1995.

Oppikirjoissa on nähtävissä jako kielen järjestelmään ja kielenkäyttöön niin kuin oppiaineessa yleensäkin. Eri luokkatasoille tarkoitetuissa oppikirjoissa on jokin tietty kieliopin alue, joka opetussuunnitelman mukaan vaaditaan opiskeltavaksi kullakin tasolla. Esimerkiksi 9. luokan keskeinen kieliopin asia on lauseoppiin kuuluva yhdyslause eri tyyppineen. Jokaisessa oppikirjassa on hallitsevana lauseopin ja välimerkkien käytön opiskeluun liittyvät harjoitukset tehtävänantoineen ja teksteineen. Kielenkäytön harjaannuttamiseen kuuluvat tekstin vastaanottaminen ja tekstin tuottaminen. Tätä venäjän *razvitie retši* – käsitettä vastaa laveasti suomalaisen äidinkielen didaktiikan käsite tekstitaidot. Oppikirjassa 1, 2 ja 3 kielenkäytön harjoitukset ovat muiden asioiden yhteydessä, ja ne ovat merkittyinä sovitulla tavalla, jotta ne erottuisivat muista tehtävistä. Oppikirjassa 4 on oma kielenkäytön osionsa, jossa keskitytään pelkästään eri-

laisten tekstityyppien ja -lajien tunnistamiseen ja tuottamiseen, tosin tekstien tuottamista on muuallakin oppikirjassa.

Oppikirjat ovat mustavalkoisia ja yleisilmeeltään hyvin tekstipainotteisia. Oppikirjoissa 2 ja 4 värillisiä kuvia on liitteenä oppikirjan keskellä, ja ainoastaan oppikirjassa 2 on käytetty paikoin vihreää väriä pääotsikointiin ja kielioppisääntöjen korostukseen. Kaikki oppikirjat alkavat lyhyellä Yleisiä tietoja kielestä -osalla, jossa on venäjän kieleen liittyviä tekstejä ja tehtävänantoja. Suomalaisiin äidinkielen oppikirjoihin verrattuna erityistä huomiota herättää se, että ne sisältävät tekstejä ja mustavalkoisia valokuvia merkittävistä venäläisistä kielitieteilijöistä. Myös nämä tekstit kuuluvat Yleisiä tietoja kielestä -osaan. Erilaisia kielentuntemukseen liittyviä graafisia kaavioita, laatikoita ja kuvioita on kaikissa oppikirjoissa runsaasti.

Olen kääntänyt venäjistä suomeen ne tekstit, jotka esitän tässä työssä. Tehtävänantoaineistoni olen kääntänyt suomeksi kokonaan. Tekstit ja tehtävänannot ovat pikemminkin "raakakäännöksiä" kuin viimeistelyjä ja hiottuja suomenkielisiä käännöksiä. Tavoittelen käännöksissä alkukielisen merkityksen välittymistä, siksi niissä saattaa näkyä venäjän kielen rakenne.

Oppikirjojen tekstit ja tehtävänannot ovat keskeisiä kasvatuksen kannalta venäjän kielen oppiaineessa. Tekstien avulla pystytään tuomaan venäläisen pedagogisen kulttuurin tärkeitä arvoja. Tehtävänantojen merkitys tutkimusaineistossani on se, että niissä olevasta toiminnasta voi päätellä, mitä kielen opetuksessa pidetään tavoiteltavana, mihin kasvatusta halutaan opetuksessa ohjata ja mitä kielestä ja ympäröivästä kulttuurista halutaan oppilaiden omaksuvan.

3.3 Analyysimenetelmät

Tutkimusaineistoni koostuu kahdesta osasta: opetussuunnitelma- ja oppikirja-aineistosta. Oppikirja-aineisto jakaantuu vielä kahteen osaan eli tehtävänantojen ja tekstien analyysiin. Eri aineistoihin käytetään osittain erilaisia analyysimenetelmiä. Tutkimusaineistojen analyysi perustuu pääosin **laadulliseen sisälönanalyysiin**. Tarkastelen tehtävänanto- ja tekstiaineistoani myös määrällisesti sillä tavalla, että lasken tekstien ja tehtävänantotoimintojen luokkien määrät, jotka luovat taustaa ja kokonaiskuvaa oppikirjojen analyysille.

Opetussuunnitelma- ja oppikirja-aineistojen analyysi on aineistolähtöistä, sillä tarkoitukseni on löytää aineistoistani tutkimukseni keskeisen käsitteen kasvatuksen kannalta olennaisia asioita. Laadullinen tutkimusote sopii tutkimusaineistoni tarkasteluun, koska tavoitteena on fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti tutkittavien ilmiöiden tulkinta ja niiden ymmärtäminen. Laadullinen analyysi on prosessi, jonka vaiheita kuvaavat käsitteet kuvaus tai lukeminen, luokittelu ja yhdistely ja taas uusi, tuore kuvaus, luokittelu ja yhdistely jne. (Dey 1998, 31). Laadullista tutkimusprosessia voi kuvata kehää kiertäväksi prosessiksi eli ns. hermeneuttiseksi kehäksi, joka tarkoittaa sitä, että aineiston avaamiseen tarvitaan uusia ja yhä uusia lukukertoja ja tutkijan ymmärrys tutkittavasta asiasta vähitellen lisääntyy ja näkemys syven-

tyy lukukertojen myötä (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 144). Dey (1998, 53) käyttää hermeneuttisesta kehästä mieluummin spiraalimaista kuvausta, sillä spiraalimaisesti toistuva luku-, luokittelu- ja analyysiprosessi syvenee kerta kerralta. Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 143–144) kuvaavat hermeneuttista tutkimusprosessia metaforisesti matkaksi: kehällä ollaan matkalla, ja sitten kun tutkijan ymmärrys on riittävä, tutkija astuu kehältä ulos ja kirjoittaa ”matkakerptomuksensa”.

Hermeneuttinen kehä kuvaa tämänkin työn tutkimus- ja tiedonmuodostusprosessia, sillä sekä opetussuunnitelma- että oppikirja-aineisto ovat vaatineet moninkertaisia luku- ja luokittelukertoja ennen kuin olen päätenyt nyt tässä työssä näkyvään luokitteluun. Oikeastaan on vaikea erottaa kovin selvästi lukemisen, luokittelun, analyysin ja tulkinnan vaiheita, vaan ne ovat ikään kuin toisiinsa kietoutuvia toimintoja, mikä onkin tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (ks. esim. Anttila 2005, 282). Tutkimusprosessissani on ollut tärkeä ymmärtää myös se, että lukiessani ja kuvatessani aineistoa luon samalla tulkintoja siitä. Tekstin merkitys syntyy luennassa, siksi on ollut tärkeää perehtyä tekstien neuvostoliittolaiseen ja venäläiseen kontekstiin ja samalla ymmärtää lukijan positioni ja tilanteeni: luen tekstejä ja teen tulkintoja niistä 2000-luvun Suomessa suomalaisen kulttuurin ja koulutuksen edustajana.

Opetussuunnitelma-aineiston analyysimenetelmänä käytän sisällönanalyysiä. Tutkin opetussuunnitelmien sisältöjä tarkan, paneutuvan lukemisen avulla. Opetussuunnitelmien yleisen kuvauksen lisäksi tarkoitukseni on selvittää, mitä kaikkea kasvatukseen liittyvää ainesta opetussuunnitelmissa on. Selvitän, mitä niissä todetaan ja millaisia merkityksiä niissä annetaan venäjistä kielestä ja oppiaineesta ja mitä niiden tavoitteet ja tehtävät sisältävät. Opetuksen tavoitteet ja tehtävät, ja nimenomaan niiden kasvatukselliset sisällöt, luovat kontekstin oppikirjojen tehtävien ja tekstien tarkastelulle. Tutkin myös, millaisia tekstejä ja niillä toimisen taitoja opetussuunnitelmissa vaaditaan. Nämä kaikki yhdessä ovat tämän tutkimuksen kannalta tärkeitä kasvatuksen keinoja.

Käyn läpi opetussuunnitelmat kokonaisuudessaan, mutta niissä on osia, jotka ovat sisällöltään merkityksellisempiä tutkimukselleni. Neuvosto-opetussuunnitelmassa erityisesti selitysosaa on tutkimukseni kannalta keskeinen, koska siinä esitetään oppiaineen tavoite ja tehtävät. Selitysosassa myös kuvataan yleisesti venäjän oppiainetta ja kieltä. Aineistonani olevassa opetussuunnitelman selitysosassa on koulu-uudistuksen takia laajemmin kuin aiemmissa opetussuunnitelmissa ilmaistu kasvattavia tekijöitä, kuten didaktisia ohjeita, jotka ovat kasvatuksen kannalta merkityksellisiä. Opetussuunnitelmassa on luokkakohtaiset vaatimukset ja peruskoulun päättövaatimukset, joista käyn läpi VIII luokan osalta tekstejä koskevat asiat. Nykyopetussuunnitelmasta tutkin samoja asioita. Erityisesti tavoitteet, kompetenssien sisältö ja päättövaatimukset ovat tutkimukseni kohteena, koska ne sisältävät tutkimukseni kannalta olennaisia kasvatukseen liittyviä asioita.

Sisällönanalyysiä laadullisen tutkimuksen analyysitapana pidetään yleensä väljänä metodina, jonka kanssa voidaan soveltaa muitakin laadullisia tutkimustapoja, kuten diskurssianalyysiä (Tuomi & Sarajarvi 2009, 91; Eskola & Suo-

ranta 2008, 187). Sovellankin sisällönanalyysin ohella oppikirjojen tekstiaineiston ja osin tehtävänantoaineiston analyysiin retorista analyysiä, jonka esittelen tekstiaineiston yhteydessä. Teksti- ja tehtävänantoaineistojen tutkimusmetodia nimitän tarkemmin **luokittelevaksi sisällönanalyysiksi** (Anttila 2005, 292–293). Luokittelu on luontevaa sisällönanalyysille. Se on ikään kuin palapelin kokoamista: ensin peli hajotetaan osiin ja sitten se kootaan kokonaisuudeksi (Dey 1998, 39–46). Sekä teksti- että tehtävänantoaineiston kvantitatiivisen aineiston pohjalta olen tehnyt pääluokittelun. Tekstiaineiston luokittelu on syntynyt tekstin aiheen mukaan, siinä mielessä tekstiaineisto on lähellä teemoittelua, joka on myös usein sovellettu laadullisen analyysin työtapa (ks. esim. Eskola & Suoranta 2008, 174). Jaan tekstiaineiston alaluokkiin, jolloin pääsen syvempään käsitykseen kunkin aiheen sisällöstä. Kuvaan tekstiesimerkein asiaomaista alaluokkaa. Tutkin tekstejä vielä retorisen analyysin avulla ja avaatan niiden vaikuttamisen keinoja. Tehtävänantoaineiston luokittelu on syntynyt tehtävänannon ja tekstin suhteesta, siitä, tutkitaanko tekstiä vai tuotetaanko tekstiä.

Tehtävänantoaineistoni koostuu oppikirjojen teksteihin kuuluvista tehtävänannoista ja itsenäisistä tehtävänannoista, joita ovat lähinnä erityyppiseen kirjoittamiseen ohjaavat tehtävänannot. En ole ottanut mukaan niitä tehtävänantoja, joiden tekstejäkään ei ole aineistossani. Kaikkiaan tehtävänantoja on aineistossani 573: tehtävänantoja on 1. oppikirjassa 77, 2. oppikirjassa 159, 3. oppikirjassa 163 ja 4. oppikirjassa 174. Taulukossa 1 näkyy teksteihin liittyvien tehtäväntöjen ja ns. itsenäisten tehtäväntöjen suhde. 90 % tehtävänannoista liittyy aineistoni teksteihin, ja 10 % tehtävistä on joko itsenäisiä tehtävänantoja, jotka eivät liity mitenkään oppikirjaympäristönsä teksteihin, tai sellaisia tehtävänantoja, jotka voivat löyhästi liittyä vaikkapa edellisen harjoituksen tekstiin. Esimerkiksi oppikirjassa 2 on seuraavanlainen löyhästi edellisen harjoituksen tekstiin liittyvä tekstin tuottamiseen ohjeistava tehtävä: *Te olette tietysti tavoannut elämässänne hyviä ihmisiä ja hyviä sankareita kirjoissa... Kertokaa yhdestä niistä. Missä ja miten ilmeni sen ihmisen hyvyys, josta aiotte kirjoittaa. Kirjoitelmanne voi olla kertomus, kuvaus, pohdinta, pohdiskeleva kuvaus, päiväkirjamerkintöjä jne.* Tehtävänanto liittyy ohuin langoin edellisen harjoituksen tekstiin, joka on akateemikko D. Lihačëvin teksti hyvinä ihmisinä pidetyistä muinaisvenäläisistä hölmöistä. Olen laskenut tämänkaltaiset tehtävänannot itsenäisiksi tehtävänannoiksi, koska ne sisällöllisesti antavat mahdollisuuden oppilaan omille tekstistä riippumattomille pohdinnoille.

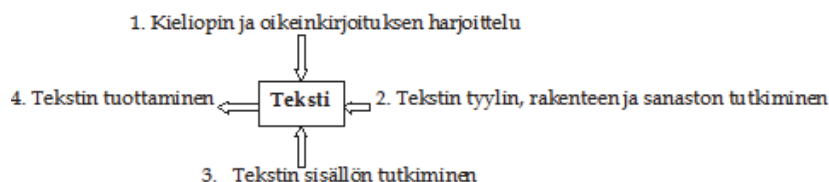
TAULUKKO 1 Tekstiin liittyvien ja itsenäisten tehtäväntöjen suhde

Oppikirja	1		2		3		4		YHT.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tekstiin liittyvä tehtävä	65	84	144	91	155	95	149	86	513	90
Itsenäinen tehtävä	12	16	15	9	8	5	25	14	60	10
YHT.	77	100	159	100	163	100	174	100	573	100

Tehtävänantoaineistoni kaltaisia tehtäviä nimitetään venäläisessä didaktisessa kirjallisuudessa tekstiharjoituksiksi (*tekstovye upražnenija*). Tällaiset tehtävänannot tukeutuvat valmiin tekstin tutkimiseen tai oppilaan oman tekstin luomiseen (L'vov 1988, 207). Ladyženskajan (1980, 219) mukaan yhtenäisen tekstin opetuksessa harjoitusten pitää kohdistua ensinnäkin sisällöllisiin tekijöihin, kuten tekstin aiheen avaamiseen tai pohdinnan laatimiseen, ja toiseksi tehtäviin, jotka ohjaavat oppilaita omaksuma tiettyjä tietoja ja toiminnan tapoja.

Ladyženskaja (1980, 219–222) jakaa tekstiharjoitukset seuraaviin ryhmiin: 1) analyyttiset harjoitukset tekstin pohjalta, 2) analyyttis-kielelliset harjoitukset tekstin pohjalta, 3) tekstin muokkaamisharjoitukset, 4) harjoitukset, joissa valmiin tekstin pohjalta luodaan uusi teksti, 5) harjoitukset, joissa valmennetaan oppilasta oman tekstin luomiseen. Analyyttisten harjoitusten luokkaan kuuluu tekstin analyysia ja vertailua niin, että tekstistä löytyy helposti vastaus, esimerkiksi *Määritellä tekstin tekijän muotoilema pääajatus* tai *Otsikoikaa katkelma tekstin sanoin*. Analyyttis-kielelliset harjoitukset ovat astetta vaativampia analyyttisiin harjoituksiin verrattuna. Näissä vaaditaan analyysia, abstrahointia, yleistystä ja tiettyjä kielen toimintoja, joiden tuloksena kokonaisen tekstin pohjalta luodaan tekstin elementtejä. Tyypillisiä tehtävänantoja ovat sellaiset kuin *Muotoilkaa tekstin aihe tai pääajatus* tai *Otsikoikaa teksti*. Kolmas luokka eli valmiin tekstin muokkaaminen tarkoittaa harjoituksia, joissa pitää korjata tekstiä niin, että syntyy muokattuja ja uudistettuja tekstin osia: *Sijoittakaa tekstiin sitaatteja, jotka vahvistavat tekijän väitteitä, Korjatkaa aineen tekstiä*. Neljäs luokka on uuden tekstin tuottamista valmiin tekstin pohjalta. Tämän luokan tyypillisiä tehtävänantoja ovat mm. *Laatikaa tekstin suunnitelma tai teesit siihen, Selostakaa teksti tarkasti, Vastatkaa tekstissä asetettuun kysymykseen*. Viimeinen luokka on oppilaan oman tekstin tuottamisen luokka. Neljättä luokkaa voi käytännössä pitää selostamista (*izloženie*) harjaannuttavana ja viidettä luokkaa ainekirjoitusta ohjaavana luokkana. Olen tehnyt tehtävänantoaineiston luokittelun löyhästi Ladyženskajan jaottelun pohjalta tätä tutkimusta varten.

Hahmotan kvantitatiivisen tehtävänantoaineiston kokonaisuuden sen mukaan, mihin tekstiä tehtävänannoissa käytetään ja mitä niissä olevilla toiminnoilla halutaan opettaa (kielioppia, oikeinkirjoitusta, tyyliä jne.), ja jakanut toiminnot luokkiin. Luokat ovat seuraavat: 1) kieliopin ja oikeinkirjoituksen harjoittelu, 2) tekstin tyylin, rakenteen ja sanaston tutkiminen, 3) tekstin sisällön tutkiminen, 4) tekstin tuottaminen.



KUVIO 2 Kvantitatiivisen tehtävänantoaineiston luokat

Tämän luokittelun pohjalta olen tehnyt tehtävänantoaineistoni kvantitatiivisen analyysin, joka on esitetty taulukossa 2 (ks. s. 79). Kvantitatiivisen tehtävänantoaineiston tarkoituksena on taustoittaa tutkimusaiheeni ja kartoittaa venäläiseen äidinkielen opetukseen liittyvää toimintaa. Käytän tehtävänanto-käsitettä siten, että yksi tehtävänanto saattaa sisältää useampia toimintoja, ja tyypillistä aineistoni tehtävänannoille onkin, että niissä monenlaisia toimintoja. Esimerkiksi seuraavassa tehtävänannossa on viisi toimintoa: lukeminen, kirjoittaminen, välimerkkien sijoittaminen, kysymyksen vastaaminen, tekstin laatiminen.

Lukekaa. Kirjoittakaa teksti ja sijoittakaa välimerkit. Millä kunniamerkeillä *Komsomolskaja pravda* -lehti on palkittu? Valmistakaa tiedote siitä, mistä ansioista lehti on palkittu. 1/511⁶

Kasvatuksen näkökulmasta on tärkeää, millaista toimintaa tehtävänannot oppilaalta edellyttävät. Venäläisessä tutkimuskirjallisuudessa tehtävänannoissa realisoituva toiminta jaetaan kolmeen luokkaan: reseptiiviseen, reproduktiiviseen ja produktiiviseen toimintaan (Arhipova 2004, 52–57; ks. myös L'vov 1997, 167, 181). Vastaavanlaisia tehtävänantojen luokituksia toiminnan mukaan on tehty myös suomalaisessa oppikirjatutkimuksessa. Esimerkiksi Olkinuora ym. (1992) jakaa tehtävänannot täysin toistaviin, joihin saadaan vastaus suoraan tekstistä, reproduktiivisiin, joissa tunnustetaan, nimetään, määritellään vaikkapa synonyymeja ja luetaan kaavioita tai kuvia, rajoitetusti aktivoiviin tehtäviin, joissa kehoitetaan pohtimaan, yhdistämään, perustelevaan, vertailemaan ja tulkitsemaan, sekä laajasti aktivoiviin tehtävänantoihin, joihin vastauksia ei löydy tekstistä ja jotka edellyttävät ennakkotietoja asiasta. Laajasti aktivoivissa tehtävänannoissa pitää ostata yhdistää ja soveltaa oppitua.

Reseptiivistä toimintaa on tekstin ja tietojen vastaanottoon tai tutustumiseen liittyvä toiminta, kuten tekstin lukeminen, ymmärtäminen, ulkoopettelu tai mieleen painaminen ja opiskeltujen ilmiöiden tunnistaminen. Reproduktiivisessa toiminnassa tavoitellaan taitojen kehittymistä ja tietojen soveltamista käytäntöön. Reproduktiivinen toiminta voi olla täydellistä tai epätäydellistä. Esimerkiksi tekstin kopioiminen ja tekstin kirjoittaminen muistista ovat täydellistä reproduktiivista toimintaa ja tekstien kertominen ja selostaminen epätäydellistä. Reproduktiivista toimintaa pidetään välttämättömänä askeleena kohti produktiivista toimintaa. Produktiivisen toiminnan tärkein tehtävä on opettaa merkityksen muodostamiseen ja sen ilmaisuun. Produktiivinen toiminta jaetaan tutkivaan ja luovaan toimintaan. Tutkivaa toimintaa ovat muun muassa tekstin aiheen ja teeman määrittely ja otsikointi. Oman tekstin tuottaminen toisen tekstin pohjalta tai pelkän ohjeistuksen mukaan on jo luovaa produktiivista toimintaa. (Arhipova 2004, 52–57.)

Tekstit on tarkoin valittu oppikirjoihin, koska niiden tehtävä on kasvatuksen avulla sosiaalista oppilas yhteiskuntaan. **Tekstiaineistoni** teksteissä on arvoihin liittyviä ja tunteisiin vaikuttavia aineksia. Kasvattavat tekstit sisältävät myös tiedollisia ja ohjailevia aineksia. Määrittelen tekstin niin, että se on yhdes-

⁶ Merkitseen esimerkeissä ensin oppikirjan ja sitten oppikirjassa olevan tehtävänumeron: 1/511.

tä tai useammasta virkkeestä koostuva looginen kokonaisuus. Pidän teksteinä myös sananlaskuja ja aforismeja, koska ne muodostavat ajatuksellisen kokonaisuuden, vaikka ne olisivatkin vain yhden virkkeen pituisia. En ole ottanut aineistooni yksittäisiä, irrallisia virkkeitä, jotka ovat yleensä kaunokirjallisista teksteistä valikoituja. Myöskään ns. opetustekstit, joissa opetetaan jokin uusi asia, eivät kuulu aineistooni. Ymmärrän tekstin diskurssitason yksiköksi, jossa representoituvat tavat puhua ja kirjoittaa venäläiselle kulttuurille olennaisista asioista.

Tekstiaineistoni käsittää kaikkiaan 827 tekstiä. Nykyoppikirjojen tekstiaineistoni koostuu kaikkiaan 736 tekstistä (oppikirja 2: 253 tekstiä; oppikirja 3: 288 tekstiä; oppikirja 4: 195 tekstiä) ja neuvosto-oppikirjan 91 tekstistä (ks. taulukko 3 s. 103). Luokittelen tekstiaineistoni aineistolähtöisesti aihepiirien mukaan. Luokittelussa syntyvät luokkien rajat ovat joissakin teksteissä häilyviä, sillä sama teksti voisi kuulua useampaankin luokkaan. Pääluokkina ovat kieleen, kulttuuriin, yksilöön ja yhteisöön sekä luontoon liittyvät tekstit. Jaan pääluokat edelleen alaluokkiin. En ole kääntänyt kaikkia aineistoni tekstejä, mutta olen luonnehtinut luokitteluvaiheessa jokaista aineistossani olevaa tekstiä sen aihepiirin mukaan. Olen kääntänyt suomeksi vain ne tekstit, jotka esitän tässä tutkimuksessa, ja esimerkkitekstien tarkoitus ilmentää mahdollisimman hyvin edustavasti omaa luokkaansa. Kaikkien taidekuvien ja joidenkin pitkäkökijien kaunokirjallisten tekstien sisällön tuon esille referoiden.

Aineistossani on sekä taide- että asiatekstejä. Taidetekstit ovat kaunokirjallisia proosa- ja runotekstejä, sananlaskuja, aforismeja, aforismityyppisiä ajatelmia, jotka ovat merkittävinä ja arvostettuina pidettyjen henkilöiden mielelmiä eri aiheista, sekä taidekuvia. Neuvosto-oppikirjassa ei ole taidekuvia, mikä ei kuitenkaan tarkoita, ettei niitä käytetty, koska esimerkiksi opetussuunnitelmas- sa viitataan taidekuvien reproduktioiden käyttöön opetuksessa. Asiateksteinä pidän asiaproosatekstejä, jotka ovat sekä lehtitekstejä että esseetyyppisiä tekstejä. Taide- ja asiatekstit eivät kuitenkaan suuresti eroa toisistaan, sillä asiaproosaan luokittelemani esseetekstit ovat hyvin lähellä kaunokirjallisia tekstejä. Tämän tutkimuksen kannalta tekstien luokittelussa olennaista on sisällöllinen näkökulma, mutta merkitystä on silläkin, että tekstit ovat enimmäkseen kaunokirjallisia.

Luokittelevan sisällönanalyysin lisäksi sovellan tekstien analyysiin myös **retorisen analyysin** käsitteitä. Koska tutkimukseni tarkoitus ei ole tehdä lingvivististä analyysia vaan löytää kasvatuksen kannalta tärkeät kielellisen ilmaisun tavat, joilla pyritään vaikuttamaan kasvatettavaan, en käytä retorisen analyysin käsitteiden pikkutarkkaa lingvivististä sovellusta. Retorisen analyysin avulla haen tekstien lukijaan eli oppilaaseen vaikuttamaan pyrkiviä merkityksiä. Teksteillä kasvattajat haluavat vaikuttaa kasvatettavaan. Retoriikkaa voidaan soveltaa hyvin monenlaisiin, ei vain puhtaasti argumentoiiviin teksteihin (Billig 1987). Retoriikan tutkimuksessa käytetään käsitettä retorinen tilanne, jolla tarkoitetaan puhujan, yleisön ja foorumin kokonaisuutta (Kakkuri-Knuutila 2011, 235–236). Käsitteen tarkoitus on avata tekstin sosiaalista kontekstia. Puhujan sosiaalisella ja yhteiskunnallisella valta-asemalla on merkitystä retorisen tilanteen rakenta-

misessa. Puheen foorumi on tekstin julkaisutilanne tai -ympäristö, ja yleisö on tekstin konstruoitu vastaanottaja, joka vaikuttaa tekstin keinoihin ja tavoitteeseen. Vastaanottaja ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan ole tutkimuksen kohteena, vaan tekstien vaikutuskeinot, joilla oppikirjan tekijät haluavat päästä tietynlaiseen kasvatustavoitteeseen. Retorisen analyysin tekijä ei yritä eläytyä vastaanottajan asemaan vaan pyrkii kuvaamaan keinoja, joilla yleisöön halutaan vaikuttaa (Mikkola 2001). Tämän tutkimuksen näkökulmasta retorinen tilanne rakentuu siten, että teksteihin joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti rakennetut puhujat ovat ikään kuin puhujan roolissa ja tekstien vastaanottajat eli oppilaat ovat oletetun yleisön roolissa. Konkreettisesti tekstien puhujat ovat oppikirjan tekijöitä, jotka toimivat venäläisen pedagogisen kulttuurin kasvatusarvojen mukaisesti.

Käytän retorisessa analyysissä Jonathan Potterin (1997) retorisen diskursianalyysin käsitteitä ja esitän lisäksi muutamia käsitteitä, joita Potterilla ei ole. Retorisessa diskursianalyysissä puhutaan faktan konstruoinnista, joka tarkoittaa sitä, että tieto esitetään ”annettuna” ja että asiat yritetään saada näyttämään kiistattomilta tosiasioilta. Todellisuus näyttäytyy puhtaana kuvauksena siitä, miten asiat ovat. Tutkijan tehtävä on selvittää, mitä keinoja käytetään ”tosiasioiden” kuvauksiin, eikä ottaa kantaa siihen, ovatko ne totuudenmukaisia vai eivät. (Potter 1997, 111 – 112.) Kun tieto kuvataan ”annettuna”, ei uutena tietona, sen avulla voidaan manipuloida, mitä saattaa olla vaikea huomata. Lukijaa ei asemoida päättämään, onko hän samaa mieltä puhujan tai kirjoittajan kanssa vai ei. Lukijan yksinkertaisesti oletetaan hyväksyvän kuvaus. Faktan konstruoinnissa käytetään **modaalisuutta** hyväksi (Potter (1997, 112). Tarkoiton modaalisuudella tässä modusten, modaaliverbien ja muiden modaalisten ilmausten avulla ilmaistua suhtautumista asiaan. Puhuja voi ilmaista asenteensa esimerkiksi varmana, epävarmana, pakollisena tai toivottavana. Myös ns. suhtautumisen teoriassa tarkastellaan puhujan tai kirjoittajan asennetta, näkökulmaa tai tunnetta asiaan (Hunston & Thompson 2001, 1–26; ks. myös Nordlund 2012, 39). Suhtautumisen funktio on rakentaa ja ylläpitää puhujan tai kirjoittajan ja kuulijan tai lukijan suhdetta. Ilmaistessaan puhujan tai kirjoittajan mielipidettä suhtautuminen kertoo jotain henkilön tai yhteisön arvoista.

Kategorisointi on kuvausten tärkeä retorinen strategia, sillä kuvaus muotoilee jonkin kohteen tai tapahtuman joksikin. Kuvaus esittää jonkin hyväksi tai pahaksi, suureksi tai pieneksi jne. Myös toinen kuvausten hyvin yleinen rooli on esittää jokin toiminta rutiinina, normaalina tai päinvastoin poikkeuksellisena. (Potter 1997, 111.) Kategorisointia käytetään myös niin, että ihmisiä tai asioita luokitellaan tiettyihin ryhmiin. Analyysissä on mahdollista tarkastella, kuinka kategorioita luodaan, millaisia sisältöjä niissä on ja millaisiin tilanteisiin kategoriat liitetään. Kategorioiden avulla oikeutetaan tai kritisoidaan asioita. (Jokinen 1999, 142.)

- (1) Runous on proosan huippu. (V. Sokolov) (3/137.4)
- (2) Missä on paljon sanoja, siellä on vähän tekoja. (Sananlasku) (3/83.8)

Sosiaalinen todellisuus rakentuu ”tosiasioiden” lisäksi myös moraalista hyveistä, joista käydään retorista kamppailua niin kuin faktojen kuvauksistakin (Jokinen 1999, 132). Kuvaus antaa kertojalle valta-aseman, sillä sen avulla kuvataan maailmaa, ihmisiä ja tapahtumia valitusta näkökulmasta (Mäntynen & Pietikäinen 2009, 101). Kategorisointia rakennetaan aineistossani joko myöntö- tai kieltolauseiden avulla, joiden avulla määritellään asia tai ihminen tietynlaiseksi. Siinä ikään kuin tietyin ehdoin joko sisällytetään tai suljetaan pois määritellyn kuvauksen ominaisuuksia. Tämä on hyvin voimakas ja kategorisoiva retorinen keino.

- (3) Se, joka ei rakasta kotimaan luontoa, se ei tunne kansan sielua. (N. Rylenkov) (4/103.8)

Tärkeä retorinen keino on **auktoriteettiin vetoaminen**. Potter (1997, 114) käyttää tästä nimitystä kategoriolla oikeuttaminen (*category entitlements*), joka on väitteen esittäjää tukeva retorinen keino. Tämä tarkoittaa sitä, että joihinkin kategorioihin sijoitetaan oikeus tietynlaiseen tietoon. Jos puhuja itse on arvostetun aseman edustaja, hänen puheeseensa luotetaan. Seuraavassa esimerkissä auktoriteetin asemassa on kuuluisa ja arvostettu 1800-luvun historioitsija Vasilij Ključevskij.

- (4) Oman menneisyyden tunteminen helpottaa ihmisiä ihanteiden tarkoituksenmukaisessa valinnassa: menneisyyden tunteminen ei ole vain ajattelevan järjen tarve vaan myös tietoisin ja korrektein toiminnan olennainen edellytys. (2/204.6)

Suorien lainausten avulla tavoitellaan auktoriteettiaseman luotettavuuden lisäksi myös konsensusta ja siten tuetaan omaa argumentaatiota (Potter 1997, 165).

- (5) Venäjän kieli venäläisen kirjallisuuden ohella on Venäjän kansakunnan arvokain aarre ja korkea saavutus. ”Kansa, jolla on sellainen kieli, on suuri kansa”, sanoi I. S. Turgenev. (3/285)

Myös **me-retoriikan** käyttö antaa vaikutelman siitä, että väitteen lausuja ei seiso yksin väitteensä takana, vaan hänen tukena on suuri joukko muitakin (Jokinen 1999, 139).

- (6) Me tiedämme, että täällä ei tule olemaan helppoa ja että pitää tottua ankaraan ilmastoon ja rakennustyömaitten tiukkaan tahtiin. Me tiedämme tämän emmekä pelkää vaikeuksia. Meitä innoittaa työmme, niiden työ, jotka ovat rakentaneet Zeleznogorskin ja Bratskin, Ziman ja Ust'-Ilmskin. Ja vaikka olemme vasta aloittelijoita rakennustyömaalla, lupaamme, että annamme merkittävän panoksen Siperian luonnonrikkauksien valloittamisessa. (1/441)

Seuraavat retoriset keinot liittyvät esitettyyn asiaan eli siihen, kuinka asiat saattavat näyttää puhujasta riippumattomilta tosiasioilta. **Toimijuuden häivyttäminen** on tyypillistä esimerkiksi tieteellisessä ja poliittisessä kielenkäytössä (Potter 1997, 150–158).

- (7) Kieli on yhteiskunnallisen toiminnan tuote, se on yhteiskunnan tunnuspiirre. Mutta miksi kieltä tarvitaan? Mitä varten ihminen tarvitsee selväsanaista kieltä? Ensinnäkin sitä varten, että ihmiset voisivat vaihtaa ajatuksia kaikenlaisessa yhteisessä toiminnassa, eli sitä tarvitaan viestintävälineenä. (3/271)

Narratiivit ja yksityiskohtaiset kuvaukset ovat yleisiä vakuuttamisen keinoja (Potter 1997, 117–118, 162–166). Aineistossani monet tekstit sisältävät narratiiveja ja yksityiskohtaisia kuvauksia, joilla halutaan rakentaa myönteistä tai kielteistä kuvaa jostakin asiasta puhujan tai kirjoittajan tavoitteen mukaan (ks. narratiivista esimerkki 49 s. 122–123).

Kvantifiointi on luvuilla, prosentteilla, taulukoilla tai sanallisilla ilmaisuilla (*pieni, suuri, valtava* ym.) vahvistamista. Analysoija kiinnittää huomiota, mitä kvantifioidaan (millaisista asioista on tehty laskettavissa olevia), kuinka sitä käytetään argumentaatiossa (tukeeko se argumentaatiota vai on sen tarkoitus heikentää vasta-argumenttia) ja mitkä ovat kvantifioinnin funktiot (esim. oikeuttaminen, syyttäminen, kehuminen). Jos asiat esitetään numeerisessa muodossa, syntyy helposti mielikuva mitattavissa olevasta yksiselitteisen ristiriidattomasta tiedosta, vaikka laadullisten asioiden numeerinen esittäminen on aina suhteellista. (Potter 1997, 187–190; Jokinen 1999, 146.)

- (8) Jonkin asian tärkeyden vanha todistuskeino on kuvitella, että sitä ei olisi. Kuvitelkaamme hetki, ettei maassa olisi yhteistä välinettä kansojen väliseen viestintään. Siinä tapauksessa meillä ei olisi Karakumin kanavaa: sen rakentamiseen osallistui ihmisiä 32 kansallisuudesta; jos heillä ei olisi mahdollisuutta viestiä keskenään, he eivät olisi voineet yhdistää ponnistelujaan ja saada rakennustyötä valmiiksi. Eivät olisi voineet viestiä keskenään myöskään ne 41 kansallisuuden edustajat, jotka rakensivat Kremensukin vesivoimalaitosta. Kuinka he olisivat voineet neuvotella ja sopia alihankkijayritysten kanssa? Nimittäin tälle voimallatyömaalle toimitti laitteita 820 yritystä 12 tasavallasta. (V. Kostomarovin mukaan) (1/552)

Kvantifiointiin liittyy myös **ääri-ilmausten** (*ei yksikään, ei yhtään, kaikki, jokainen, joka kerta, ei koskaan, ei todellakaan, täysin, ikuisesti, täydellisesti, koko päivän*) käyttö retorisenä keinona. Ääri-ilmausten käytöllä halutaan erityisesti korostaa kuvattavaan asiaan tai ihmiseen liittyviä piirteitä. Ne joko maksimoivat tai minimoivat näitä piirteitä (Potter 1997, 187–190). Ääri-ilmauksien funktio voi olla jonkin toiminnan kuvaaminen säännönmukaiseksi, tai sen funktio voi olla oman toiminnan oikeuttaminen.

- (9) Ei ole mitään sellaista, mitä ei voisi pukea yksinkertaisiksi, selkeiksi sanoiksi. (M. Gor'kij) (1/498II.1)

Metaforia käytetään usein vakuuttamisen retorisenä keinona, sillä niiden avulla voidaan luoda uusia piirteitä jo tutulle asialle tai niiden avulla voidaan tehdä jokin uusi asia ymmärrettäväksi liittämällä siihen merkityksiä jostain jo tutusta asiasta. Metaforien retorinen voima on siinä, että ne voivat onnistuessaan luoda tehokkaasti halutun kaltaisia konnotaatioita. (Potter 1997, 180–181.) Myös muut kielikuvat, kuten **vertaus** (11) ja **personifikaatio** (12), ovat vahvoja retorisia keinoja.

(10) Opiskelun alku on katkera, sen hedelmät makeat. (Sananlasku) (3/198.1)

(11) Ystävyys on kuin lasi, jos särjet sen, sitä ei voi korjata. (Sanalasku) (3/198.6)

(12) Älä säikähdä, talvi: kevät tulee. (Sanalasku) (2/188.1)

Muita retorisia keinoja ovat **kolmen lista**, jonka teho perustuu siihen, että asiasta on listan avulla riittävä näyttö (Potter 1997, 195–197).

(13) Niin kauan kuin olette nuoria, vahvoja ja reippaita, älkää väsykö tekemästä hyvää. (A. Čehov) (3/67.6)

Vastakohtapari on paljon käytetty, tehokas retorinen keino (esim. hyvä ja paha).

(14) Rohkea löytää siellä, missä arka menettää. (Sananlasku) (3/87.7)

Havainnollistavaa esimerkkiä (15) ja **asioiden rinnastusta** (16) käytetään myös retorisia keinoja vakuuttamisessa, samoin **toistoa** (17). (Jokinen 1999, 153–154.) Myös erilaiset **lausemuodot**, kuten huudahdukset (esimerkki 17) tai retoriset kysymykset ja lukijan tai kuulijan **puhuttelut** (18) ovat tehokkaita vaikuttamisen keinoja.

(15) Tutkimukset osoittavat, että veden lämpötila välittömästi jään alla nousee yllättävän nopeasti. Mahdollisesti johonkin vuoden aikaan jäät häipyvät, koska jo nyt Arktikselta Grönlannin rannikolle ajahtuvan jään määrä on vähentynyt 40 %. (4/225)

(16) Millaisen ystävyys solmit, sellaisen elämän elät. (Sananlasku) (3/87.3)

(17) "Kristus on ylösnoussut!" – soittavat kellot alkaen yhtäkkiä kumista kaikissa kaupungin kolkissa; "Kristus on ylösnoussut!" – solisevat purot virratessaan vuorelta rotkoon; "Kristus on ylösnoussut!" – puhuvat äkillisesti valoon kietoutuneet kirkkojen tornit; – – . (2/172)

(18) Oletteko huomanneet, miten suuren vaikutuksen tekevät ne kirjallisuuden teokset, joita luetaan rauhallisessa, kiireettömässä ja hiljaisessa ympäristössä. (3/126)

Aineistossani käytetään **presupponointia** (19) ja **suostuttelumääritelmää** (20) retorisia keinoja. Molemmat ovat vahvoja taivuttelun keinoja: presupponoinnissa "piiloväitetään" asioita, ja suostuttelumääritelmässä asiat määritellään puhujan tavoitteen mukaan.

(19) Kirjoittakaa oma lopetus, jossa ilmaiset kantanne Gejtšenkon urhoolliseen toimintaan. (4/268)

(20) – – neuvostomaastamme on tullut yleismaailmallinen toivo. (Lebedev-Kumač) (1/514.1)

Tutkimusaineistoni on laaja, ja se tarjoaa useita lähestymistapoja kasvatuksen tarkasteluun. Laadullinen sisällönanalyysi on kuitenkin yhteinen nimitäjä koko aineistolle. Opetussuunnitelmien tutkimukseen sisällönanalyysiä sovelletaan tarkan lähiluvun keinoin ja oppikirjojen teksteihin ja tehtävänantoihin

käytetään luokittelevaa sisällönanalyysiä, jota täydennetään retorisella analyysillä. Laadullisen aineiston lisäksi tekstien ja tehtävänantojen kvantitatiivisesta aineistosta saa käsityksen venäjän opetuksesta laajemmin: mitkä tekstit ja mitkä tehtävänannot ovat enemmistönä oppikirjoissa. Siirryn seuraavassa luvussa tulosten tarkasteluun.

4 KASVATUS VENÄJÄN OPETUSSUUNNITELMISSA JA OPPIKIRJOISSA

Venäläisessä opetuskulttuurissa äidinkielen opetukseen on kautta historian asetettu voimakkaita kasvatuksellisia arvolähtökohtia. Etenkin 1800-luvulla venäjän opetuksen didaktiikan kehittäjien Konstantin Ušinskijn, Fëdor Buslaevin ja Izmail Sreznevskijn ajatus kielen ja kansan ykseydestä oli opetuksen kulttuurisena periaatteena (Arhipova 2005, 6–10). Venäjän kieltä piti opettaa tieteelliseltä pohjalta tukeutuen kuitenkin kansan kieleen, historiaan ja folkloreeseen. 1800-luvun pedagogit pitivät äidinkielen opetusta myös oppilaan henkisenä ja moraalisenä kasvattajana: ihmisen henkisten voimavarojen kehitys alkaa äidinkielen opiskelusta, ja äidinkielen opiskelu myös tukee tätä kehitystä. Nykyisessäkin venäjän opetuksessa elää 1800-luvun venäjän opetuksen kehittäjien perintö, sillä yhtenä tärkeimmistä didaktisista periaatteista pidetään nimenomaan kasvattavaa opetusta, joka näkyy venäjän kielen opetussuunnitelmissa, didaktisissa oppaissa ja oppikirjoissa.

Tarkastelen luvussa 4 venäjän kielen opetussuunnitelmia ja oppikirjojen tehtävänantoja ja tekstejä kasvatuksen näkökulmasta. Luvussa 4.1 kuvaan sekä neuvostoaikaisen että nykyopetussuunnitelman kasvatukseen tavoittelevaa sisältöä. Luvussa 4.2 tutkin oppikirjojen tehtävänantoja ja luvussa 4.3 tekstejä, joiden tarkasteluun tämä luku painottuu. Käytän paljon esimerkkejä tehtävänannoista ja teksteistä, jotta tehtävänantojen tyypeistä ja tekstien teemoista saisi kattavan käsityksen.

4.1 Opetussuunnitelmien kasvatustavoitteet ja -tehtävät

Selvitän tässä luvussa neuvosto- ja nykyopetussuunnitelmissa ilmaistuja kasvatustavoitteita ja -tehtäviä. Tutkin erityisesti, mitä niissä sanotaan venäjän kielestä oppiaineena, venäjämäisestä kielenä, millaisia tavoitteita ja tehtäviä oppiaineella on, millaisia kielenkäytön tietoja ja taitoja oppilailta vaaditaan eli millaiseen tekstimaailmaan oppilaita sosiaalistetaan ja millaisia kielen taitoja pidetään sopivina.

4.1.1 Neuvosto-opetussuunnitelma

Aineistoni neuvosto-opetussuunnitelma on vuoden 1985 Venäjän federatiivisen sosialistisen neuvostotasavallan venäjän kielen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma niveltyy vuonna 1984 toteutettuun koulu-uudistukseen, jossa painotettiin kasvatuksen merkitystä opetukselle. Uudistuksen vaikutukset esitettiin Venäjän federaation opetusministeriön metodisessa kirjeessä 24.4.1984 (SPRJa), joka julkaistiin *Russkij jazyk v škole* -lehdessä (4/1984). Kirjeessä on hyvin yksityiskohtaisia vaatimuksia venäjän opetukselle, ja siinä korostetaan erityisesti oikeinkirjoituksen ja välimerkkien käyttöä. Metodisen kirjeen vaatimukset näkyvät opetussuunnitelmassa.

Venäjän oppiainetta ei kutsuta neuvosto-opetussuunnitelmassa äidinkieksi, vaan oppiaineen nimi on venäjän kieli. Didaktisessa kirjallisuudessa saatettiin kyllä käyttää äidinkieli-käsitettä mutta ei oppiaineen merkityksessä (ks. esim. Razumovskaja 1982, 13). Opetussuunnitelman selitysosassa määritellään venäjän kieli eri statusten mukaan. Venäjän kieltä luonnehditaan seuraavasti:

Venäjän kieli on venäläisen kansan kieli, Neuvostoliiton kansojen vapaaehtoisesti vastaanottama kansojen välisen viestinnän kieli ja yksi maailman kehittyneimmistä kielistä. (OPS85, 1)

1980-luvun pedagogisissa dokumenteissa kansojen välisen viestinnän kieli sai usein määreekseen ”Neuvostoliiton kansojen vapaaehtoisesti vastaanottama”. Yhteisen kielen katsottiin lujittavan neuvostoisänmaata ja etenkin 1980-luvulla haluttiin korostaa venäjän kielen roolia Neuvostoliiton kansojen yhteisenä kielinä (ks. esim. Kostjaeva & Pičugov 1984, 12). Ilmaisu ”Neuvostoliiton kansojen vapaaehtoisesti vastaanottama” sisältää väitteen, jonka mukaan kaikki Neuvostoliiton alueen kansat ovat vapaaehtoisesti valinneet venäjän kielen omaksi kielekseen. Väite kuvaa venäjän kielen merkitystä Neuvostoliiton monikansallisen valtion koossapitäjänä, ja se kertoo myös siitä, että venäjän kielellä oli ylivalta muihin kieliin nähden.

Opetussuunnitelman laajana taustana on materialistiseen maailmankatsomukseen kasvattaminen, ja se mainitaan heti opetussuunnitelman alussa. Materialistisen maailmankatsomuksen kehittämistä pidettiin tietojen ja taitojen ohella koulun tärkeimpänä tehtävänä:

Neuvostokoulun tärkein ja ikuinen tehtävä on antaa kasvavalle sukupolvelle tieteiden perusteiden syvälliset ja lujat tiedot, kehittää taitoja ja soveltaa niitä käytäntöön ja muovata materialistista maailmankatsomusta. (OPS85, 1)

Materialistinen maailmankatsomus, jota venäjän kielen opetuksessa nimitetään myös lingvistiseksi maailmankatsomukseksi, koostuu opetuksessa seuraavista asioista: kielen roolista yhteiskunnassa, kielen olemassaolon muodoista, kielen kehityksestä, kielen systeemisyydestä, maailman kielten monimuotoisuudesta, venäjän kielen asemasta muiden kielten joukossa, venäjän kielen funktioista ja kansalliskielen jaosta alalajeihin (Baranov 1977, 17–18). Koko venäjän opetus on näin ollen materialistiseen kielinäkemykseen kasvattamista ja opettamista.

Materialistisen, marksilais-leniniläisen kielinäkemyksen mukaan kieli on luonteeltaan sosiaalinen ilmiö, joka on ominainen vain ihmisyyhteisöille ja joka on syntynyt ihmisten keskinäisessä työssä viestintävälineeksi. Kielen opetuksessa, fonetiikan, sanaston ja kieliopin opiskelussa, oppilaiden odotetaan vähitellen omaksuvan ajatuksen kielen heijastavasta tehtävästä: kieleen kiinnittyä olemassa oleva ja ihmisen tietoisuudesta riippumaton todellisuus. Kielessä heijastuvat käsitykset ihmisen tiedostamasta materiaalisesta maailmasta, siksi hyvä kielen hallinta on edellytys käsitysten laajenemiselle ja syventämiselle ympäröivästä todellisuudesta. (Razumovskaja 1984, 21.)

Opetussuunnitelmassa opetuksen tavoitteeksi asetetaan 1984 julkaistun koulu-uudistusasiakirjan mukaisesti venäjän kielen sujuva hallinta.

Venäjän kielen sujuvan hallinnan – – pitää tulla keskiasteen oppilaitoksen päättävän nuorison normiksi. (OPS85, 1)

Tavoitteen toteuttamisessa korostetaan opettajan tehtävää: opettajan työn pitää vastata ”kehittyneen sosialismin oloja ja vaatimuksia”, venäjän opetuksen pitää vastata käytännön tarpeita ja oppituntien tehokkuutta vaaditaan lisättäväksi (OPS85, 1). Tavoitteen ilmaisu ”venäjän kielen sujuva hallinta” viittaa venäjän kielen tehtävään kansojen välisenä viestinnän kielenä, Neuvostoliiton kansojen yhteiseen kieleen, eikä niinkään äidinkielen tai kansallisen kielen statukseen. Kansojen välisellä viestinnän kielellä oli pohjimmiltaan poliittinen ja taloudellinen tausta-ajatus: mitä paremmin eri kansallisuuksien nuoriso hallitsisi venäjää, sitä suuremman panoksen se pystyisi antamaan isänmaan talouden ja puolustuskyvyn lujittamisessa (Pročenko 1983, 18; Mihajlov 1983, 39).

Tavoitteen yhteydessä esitetään sen saavuttamista tukevat opetuksen tehtävät. Oppilaille pitää opettaa

– – opetussuunnitelman määrittämät tiedot venäjän kielestä, taitoja soveltaa tietoja käytäntöön; opettaa koululaisille vahvat oikeinkirjoituksen ja välimerkkien käytön taidot (opetussuunnitelman vaatimusten rajoissa); opettaa ajatusten loogisen ja yhtenäisen esittämisen taitoja niin kirjallisesti kuin suullisesti, opettaa kirjakielen normit, rikastuttaa oppilaiden kielenkäytön sanavarastoa sekä kieliopillista rakennetta. (OPS85, 1)

Tehtävissä esitetään ensin tiedot ja taidot yleisesti ja sitten ne konkretisoidaan niin, että tiedot tarkoittavat kirjakielen normien, sanaston ja kieliopin opetusta ja taidot oikeinkirjoituksen ja välimerkkien käytön ja kielenkäytön taitoja. Kielenkäytön taidoista sanotaan, että ne ovat yhtenäisen tekstin esittämisen suullisia ja kirjallisia taitoja. Ilmaisua ”oppilaiden kielenkäytön sanavaraston ja kieliopillisten rakenteiden rikastuttaminen” käytetään neuvostoliittolaisissa ja venäläisissä pedagogisissa teksteissä. Sillä tarkoitetaan kielenkäytön opetuksen suuntausta, jossa keskitytään opettamaan ja kasvattamaan oppilaan tiedonhankutaitoja, etenkin sanakirjojen käytön taitojen, tuntemattomien sanojen merkityksen tutkimisessa ja kieliopillisten rakenteiden rikastuttaminen viittaa lauseiden ja sanaliittojen synonyymien käytön ja kielen muotojen ja merkitysten tarkailun opetukseen (OPS85, 6). Selitysosassa todetaan, että sisällöllisesti opetussuunnitelmat koostuvat fonetiikan, sanaston, sananmuodostusopin, kieliopin

(morfologia ja syntaksi), oikeinkirjoituksen (oikeinkirjoituksen ja välimerkkien käytön), suullisen ja kirjoitetun kielen taitoja harjaannuttavasta kielenkäytön (*razvitie reči*), kielenhuollon (*kul'tura reči*) ja tyyliopin opetuksesta sekä koulu-kurssin päättävästä Yleisiä tietoja kielestä –osasta (OPS85, 2). Kielenkäytön opetusta tarkastellaan muita opetuksen osa-alueita laajemmin. Opetussuunnitelman selitysosassa sen sanotaan toteutuvan kolmen suunnan mukaisesti, jotka muodostavat kokonaisuuden: kirjakielen normien omaksumisen, sanaston rikastuttamisen ja kirjallisten ja suullisten esittämisen taitojen harjaannuttamisen. Kaikkien kolmen suunnan yhteisenä tavoitteena on erilaisten kielivirheiden ennaltaehkäisy ja poistaminen sekä murteellisuuksien ja slangin karsiminen oppilaiden kielestä. (OPS85, 5–6.)

Oppiaineen sijoittelu eri vuosiluokille noudattaa niin sanottua lineaaris- ja portaittaista periaatetta, joka opetussuunnitelman mukaan antaa opettajalle mahdollisuuden ottaa paremmin huomioon oppilaiden ikä. Esimerkiksi laajoina ja vaikeina pidetyt aiheet, kuten substantiivi, adjektiivi ja verbi, ehdotetaan opetettavaksi kahdella eri vuosiluokalla, IV ja V luokalla. Opetussuunnitelman mukaan IV, V ja VI luokalla opiskellaan fonetiikkaa, sanastoa, sanamuodostusoppia, morfologiaa ja oikeinkirjoitusta. Lauseopin systemaattinen kurssi käydään läpi VII ja VIII luokalla. Kuitenkin lauseopin ja välimerkkien käytön alkeistietoja opiskellaan jo IV luokalla lukuvuoden alussa. Osa-alueet kielenhuolto ja tyylioppi sekä Yleisiä tietoja kielestä kuuluvat VIII luokan ohjelmaan. (OPS85, 2.)

Venäjän kielen oppiainetta luonnehditaan opetussuunnitelmassa kasvatavaksi, sivistäväksi ja käytännölliseksi. Oppiaineen luonne tulee ilmi jo edellä mainituissa tehtävissä: tiedot ovat sivistystä ja taidot käytännöllisyyttä korostavia, ja kasvatusta on mukana taustalla sillä tavalla, että tiedot ja ajatusten loogisen ilmaisun taidot kuuluvat kielenkäytön opetukseen, jossa teksteillä ja niiden kanssa toimimisella on tärkeä merkitys. Oppiaineen perustavanlaatuisen merkitys oppilaan kasvuun ja sivistykselle kuvataan nykyisyyden ja historian näkökulmasta: venäjän opiskelu mahdollistaa muiden oppiaineiden opiskelun ja ympäröivän yhteiskunnan tutkimisen ja historiallisen siten säilyttämisen vanhempien sukupolvien kokemuksen kautta.

Sen [venäjän kielen] kasvatuksellinen, sivistyksellinen ja käytännöllinen merkitys on valtava. Hallitessaan venäjän kirjakielen oppilaat saavat mahdollisuuden opiskella menestyksellisesti kaikkia muita oppiaineita, laajentaa tietojensa ympäröivästä todellisuudesta ja omaksua vanhempien sukupolvien kokemuksen. (OPS85, 1)

Oppiaineen **kasvatuksellinen** luonne tuodaan opetussuunnitelmassa esille useissa kohdin viittaamalla opetuksen ja kasvatuksen yhtenäisyyden periaatteeseen. Opettajan tehtävänä on siten

kehittää oppilaissa materialistisia käsityksiä kielestä, sen kehityksestä ja merkityksestä, juurruttaa rakkaus venäjän kieleen ja hellävarainen suhtautuminen sanaan, pyrkimys oppia hallitsemaan kielen rikkauksia, käyttää venäjän oppitunteja oppilaiden aatteellispoliittiseen, moraaliseen, esteettiseen ja työntekoon ohjaavaan kasvatukseen. Oppilaita pitää kasvattaa kantamaan vastuuta omasta opiskelusta ja kurinalaisesti opiskelemaan ja tekemään työtä. (OPS85, 2)

Tärkeänä kasvatuksen välineenä pidetään oppiaineen Yleisiä tietoja kielestä – osa-aluetta, jonka tehtävänä oli tutustuttaa oppilaat kielellä tapahtuviin muutoksiin, kieleen yhteiskunnallisena ilmiönä ja viestintävälineenä. Näin tämän opetuksen osa-alueen ajateltiin edistävän pedagogisissa dokumenteissa usein mainittua materialistisen maailmankatsomuksen muotoutumista. Koulu-uudistuksen vaatimusten mukaan vuoden 1985 opetussuunnitelmassa lisättiin opintojakson Yleisiä tietoja kielestä johdanto-oppitunteja jokaiselle luokkasteelle, kun aiemmin opintojakso oli kuulunut vain VIII luokan ohjelmaan. Näillä oppitunneilla oli tietty aihepiiri ja niiden sanottiin johdonmukaisesti kehittävän materialistista käsitystä venäjän kielestä. Näitä aihepiirejä olivat Kieli – tärkein viestintäväline (IV luokka), Venäjän kieli – yksi maailman kehittyneistä kielistä (V luokka), Venäjän kieli kehittyvänä ilmiönä (VI luokka), Venäjän kieli neuvostoihmisten vapaaehtoisesti vastaanottamana Neuvostoliiton kansojen välisen vuorovaikutuksen kielenä (VII luokka) ja Venäjän kielen kansainvälinen merkitys (VIII luokka). Opetussuunnitelman mukaan johdanto-oppitunnit antavat opettajalle ”suuret mahdollisuudet” kasvatukseen kielen keinoin sekä luovat emotionaalisen virityksen, joka edistää kiinnostusta oppiainetta kohtaan ja oppiaineen menestyksellistä opiskelua, ja johdantotunnit avaavat ”venäjän kielen roolin ja merkityksen maassamme ja sen rajojen ulkopuolella”. (OPS85, 2–3.) Baranovin (1985, 7–8) mukaan yleiset tiedot venäjän kielestä ja sen tehtävistä ”luovat oppilaissa rakkautta ja kunnioitusta venäjän kieleen suuren venäläisen kansan kielenä, Neuvostoliiton kansojen välisenä viestinnän kielenä ja yhtenä kansainvälisenä kielenä ja kunnioitusta muita kieliä ja kansoja kohtaan”.

Opetussuunnitelman ilmaisu ”juurruttaa rakkaus venäjän kieleen, hellävarainen suhtautuminen sanaan ja pyrkimys oppia hallitsemaan kielen rikkauksia” on tyypillistä pedagogisten tekstien retoriikkaa, jota avattiin ja selitettiin venäjän opettajien *Russkij jazyk v škole* -lehdessä. Siinä neuvottiin, miten menetellä, jotta oppilaissa heräisi halu oppia venäjän kielen rikkauksia seuraavasti: venäjän kieltä opetetaan rakastamaan ihastelemalla kieltä sinänsä, sen sointia, rakennetta, kielellisiä mahdollisuuksia, jotka kaikki ilmenevät äännejärjestelmän, morfeemi-, sanasto- ja lausetasolla. Näiden pelkkä opiskelu ei riitä kasvatustehtävän toteuttamiseksi, vaan ajatukset venäjän kielen rikkaudesta ja ylpeydestä kieltä kohtaan jäävät abstrakteiksi. Konkreettisilla esimerkeillä vahvistettuna nämä ajatukset muuttuvat vakaumuksiksi. (Razumovskaja 1984, 22.) Samoin korostettiin venäjän kielen ilmaisuvoimaa toteamalla ehdottomaan sävyyn, että ei ole olemassa sellaisia äänneitä, kielikuvia ja ajatuksia, joille ei löytyisi venäjän kielestä täsmällistä ilmaisua, mistä oppilaan piti tulla vakuuttuneeksi (Kostjaeva & Pičugov 1984, 12).

Opetussuunnitelmassa kehoitetaan kiinnittämään oppilaan aatteellispoliittiseen, moraaliseen, esteettiseen ja työntekoon ohjaavaan kasvatukseen huomiota. Tämä näkyy erityisesti tekstin tuottamisessa. Kirjoittamisen opetusta ohjeistetaan siten, että VIII luokan vaatimuksissa esimerkiksi selostusten ja kirjoittelun valmistelussa pitää syventää sellaisten aatteellisten ja moraalisten käsitteiden ja käsitysten merkitystä kuin

neuvostopatrioottisuus, kommunistinen asenne työhön, isänmaan nimeen tehty uroteko, ihmisen ihanne, kollektiivisuus, ystävyys, toveruus, luotettavuus, rehellisyys, velvollisuus, vastuullinen suhtautuminen annettuun tehtävään, kohteliaisuus, empatia. (OPS85, 7)

Oppiaineen **sivistyksellistä** luonnetta toteuttavat opetussuunnitelmassa tietovaatimukset. Venäjän opetuksen tehtävä on antaa tietoja kielen eri osa-alueilta, kuten fonetiikasta, sanastosta, sananmuodostuksesta, morfologiasta ja lauseopista. Myös Yleisiä tietoja kielestä –osa-alue opettaa tietoja, mutta samalla sillä on myös vahva kasvatuksellinen tehtävä. Oppiaineen **käytännöllistä** merkitystä tukevat taitovaatimukset. Baranov (1979, 20–23) jakaa taidot yleisdidaktisiin taitoihin (*obščedidaktičeskie ili obščepredmetnye umenija i navyki*) ja erityistaitoihin (*special'nye umenija i navyki*). Yleisdidaktisiin taitoihin kuuluvat loogisen ajattelun, tiedonhaun ja tietojen soveltamisen taidot. Loogista ajattelua kehittävät harjoitukset, joissa vertaillaan kahta tai useampaa ilmiötä, tehdään yhteenveto opitusta tai systemoidaan opiskeltu materiaali. Kielenkäytön opetusta erilaisine harjoituksineen pidetään oppilaan ajattelun kehittymistä edistävänä. Tiedonhaun taidoilla viitataan sanakirjojen ja hakuteosten käyttöön.

Erityistaitoihin kuuluvat opetussuunnitelman oikeinkirjoituksen ja välimerkkien käytön taidot, lukemisen taidot ja kielenkäytön taidot, jotka voivat olla normatiivisia tai viestinnällisiä. Oikeinkirjoituksen ja välimerkkien käytön taidoista opetussuunnitelmassa sanotaan, että niiden tulee olla ”kestävät ja pysyvät”. Ylipäätään oppitunneilla suositellaan käytettäväksi enemmän aikaa oikeinkirjoitustaitojen vahvistamiseen, tällöin myös kehittyisivät oppilaan oman toiminnan tarkkailun (*samokontrol'*) taidot (OPS85, 4). Venäjän kirjakielen normien haltuunotto edellyttää opetussuunnitelman mukaan sinnikästä työtä murteellisuuksien ja slangin kitkemiseksi oppilaiden kielenkäytöstä (OPS85, 5). Lukemisessa halutaan tavoitella korrektein, ymmärtävän ja esittävän lukemisen taitoja. Opetussuunnitelman mukaan esittävän lukemisen opiskelu ja oppilaan kielikorvan kehittyminen ovat sidoksissa toisiinsa. Kielikorvalla tarkoitetaan taitoa erottaa sanan äänteet, ääntää selkeästi sanat, erottaa painolliset ja painottomat tavut, määrittää lauserajat, äänenpainot, nopeuttaa ja hidastaa puheen tempo, erottaa sanat, joille tulee looginen paino. Esittävän lukemisen oppimisen hyvänä tukena ovat opetussuunnitelman mukaan lauseopin tunnit, joilla tarkkaillaan kielen intonaatiota. Myös ymmärtävän lukemisen taitoihin kehoitetaan kiinnittämään erityistä huomiota, ja ääneen lukemista suositellaan harjoitettavaksi entistä useammin. Nämä taidot kehittyvät myös muiden oppiaineiden opiskelussa. Opetussuunnitelmassa painotetaan, ettei mitään tekstiä saisi lukea oppitunnilla monotonisesti. (OPS85, 7.) Normatiiviset kielenkäytön taidot kehittyvät esimerkiksi sellaisten harjoitusten avulla, joissa pyydetään ääntämään oikein sanoissa olevat vokaalit ja konsonantit tai muodostamaan oikein tietyt sananmuodot tai lukemaan oikein ja sujuvasti harjoituksen teksti tai laatimaan erityyppisiä yksinkertaisia lauseita. Normatiiviset kielenkäytön taidot palvelevat sekä kielen normatiivista että esteettistä puolta. Korrektisti kirjoitetun ja oikein ja kauniisti luetun kielen vaatimukset tuovat kauniin kielen esiin ja näin synnyttävät oppilaissa rakkautta venäjän kieleen ja halua oppia rikasta venäjän kieltä. (Baranov 1979, 21.)

Viestinnällisiä taitoja harjoittavat kielenkäytön suulliset ja kirjalliset harjoitukset. Viestinnälliset taidot ovat ajatusten esittämisen taitoja loogisesti sekä kirjallisesti että suullisesti. Esimerkkejä viestinnällisiin taitoihin harjaannuttavista tehtävistä ovat tekstin teeman määrittäminen, suunnitelman laatiminen valmiiseen tai oppilaan luomaan tekstiin, erityylisten tekstien laatiminen, synonyymien käyttö toiston välttämiseksi, sidoskeinojen käyttö tekstissä sekä esimerkiksi suunnitelmien, muistiinpanojen ja teesien laatiminen. (Baranov 1979, 22.) Opetussuunnitelman mukaan oppilaille on annettava mahdollisuus systemaattisesti pitää suullisia esityksiä eri aiheista ja eri tekstilajien mukaan, ja heidän pitää oppia puhumaan ”selvästi, johdonmukaisesti ja elävästi” (OPS85, 7).

Jokaisen vuosiluokan vaatimusten jäljessä on perustaitojen luettelo. Perustaitojen luettelo tuli opetussuunnitelmiin 1970-luvun lopulla, jolloin ruvettiin laatimaan Venäjän federaation venäjän kielen opetussuunnitelmien pohjalta myös koko Neuvostoliiton kattavia ns. tyyppiopetussuunnitelmia. VIII luokan loppuun mennessä oppilaiden pitää hallita tällä luokalla opiskellut lauseopin analyysin taidot, määrittellä tekstin tyyli ja tyyppi, noudattaa VIII luokan opetussuunnitelman vaatimusten mukaisia kirjakielen normeja, välimerkkien ja oikeinkirjoituksen sääntöjä. Kasvatuksen kannalta on merkittävää, että heidän pitää myös osata selittää VIII luokan oppikirjaan valitut yhteiskunnallispoliittisten sanojen merkitykset ja käyttää niitä ”oikein”. Yhtenäisen kielenkäytön opetuksessa tavoiteltavat perustaidot ovat seuraavat:

Selostuksen valmisteleminen ja tekeminen kirjallisuushistoriallisesta aiheesta käyttäen yhtä tietolähdettä. Teesien tai tiivistelmän luonteisten muistiinpanojen laadinta pienehköstä lehtiartikkelista (tai ison artikkelin osasta). Lehtiartikkelityyppisten kirjoitelmien kirjoittamista. Hakemuksen ja omaelämäkerran kirjoittaminen. Kirjoitelmien sisällön ja kielen hiominen, oikeinkirjoituksen, välimerkki-, kielioppi- ja kielenkäytönvirheiden löytäminen ja korjaaminen. (OPS85, 30)

Teeseillä tarkoitetaan tiivistelmää, jossa esitetään laajemmasta tekstistä pääasiat (L'vov 1997, 219). Opetussuunnitelman VIII luokan sisällöissä lehtiartikkelityypisiä aineita opastetaan kirjoittamaan esimerkiksi seuraavista aiheista: ”Minun kotimaani – kaikista rakkain”, ”Sankarit ovat lähellä”, ”Kiitos käsille, jotka tuoksuvat leivälle”, ”Ota esimerkkiä kommunisteista”, ”Kommunistiset nuorisoliittolaiset ovat aina askelen edellä”, ”Mikä ja millainen minusta tulee?”, ”Suosikkisankarini kirjallisuudessa” (OPS85, 30).

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa (OPS85, 4–5) annetaan yleisiä ohjeita siitä, miten IV – VIII luokalla pitää opettaa venäjän kieltä. Tässäkin korostetaan lähtökohtana olevan opetuksen ja kasvatuksen kiinteä yhteys. Luokilla IV – VIII pitää kasvattaa koululaisissa ”pyrkimystä oppia hallitsemaan venäjän kieli”, siksi opetuksessa on käytettävä sellaisia työtapoja, että tiedot omaksutaan pysyvästi ja oivalletusti. Teoreettisten tietojen omaksuminen pitää toteuttaa käytännön toiminnassa analysoimalla, vertailemalla ja ryhmittelemällä kielen faktoja ja foneettisen, morfologisen, syntaktisen, oikeinkirjoituksen, välimerkkien käytön ja muiden analysointitapojen avulla. Opettajan tehtävä on virheettömän kirjoittamisen taitojen opetus niin, että koululaiset ymmärtäisivät ja painaisivat mieleen oikeinkirjoituksen ja välimerkkien käytön. Taidot kehittyvät järjestel-

mällisesti tehtävien harjoitusten avulla. Opettajan on tuettava alakoulussa opittuja kaunokirjoituksen taitoja ja vaadittava oppilailta "oikeaa" ja selvää käsialaa kaikessa vihkotyöskentelyssä. Erityistä huomiota kehoitetaan kiinnittämään oppilaiden kaunokirjoitukseen, sillä se kasvattaa oppilaita sinnikkyYTEEN ja kärsivällisyyteen: kirjainten pitää olla oikean muotoisia, samankorkuisia ja selvästi ja huolellisesti muotoiltuja. Opetussuunnitelmassa edellytetään oppilaalta tarkat vihkon käytön vaatimukset, jotka perustuvat Venäjän federatiivisen sosialistisen neuvostotasavallan opetusministeriön metodiseen kirjeeseen "Oppilaiden suullisen ja kirjallisen kielenkäytön ja kirjallisten töiden suorittamisen ja vihkon tarkastuksen yhtenäisistä vaatimuksista".

Opetussuunnitelmassa (OPS85, 7–9) esitetään myös vaatimuksia opetusmenetelmiä ja -välineitä kohtaan. Opetuksessa kehoitetaan käyttämään sellaisia työmuotoja, kuten seminaareja, keskusteluja, praktikumeja ja konsultaatioita, jotka vaativat aktiivista ja itsenäistä materiaalin opiskelua. Näitä työmuotoja voi käyttää esimerkiksi Yleisiä tietoja kielestä -osan ja kirjoitelmien opetuksessa. Tällaisten työmuotojen sanotaan myös lisäävän kiinnostusta venäjän kieltä kohtaan, ja lisäksi niillä on kasvattava merkitys, sillä ne herättävät vastuuta annetusta tehtävästä, vaateliaisuutta itseä ja muita kohtaan ja kollektiivisuutta. Opetusvälineistä opetussuunnitelmassa todetaan, että oppikirja on opetuksen perusta ja oppilaita on ohjattava myös tiedonhakuteosten käyttöön. Venäläisten ja neuvostotaiteilijoiden teosten reproduktioita kehoitetaan käyttämään kielioopin ja kielenkäytön opetuksen tunneilla, sillä niiden avulla voidaan laajentaa oppilaiden sanavarastoa, aktivoida heidän suullista ja kirjallista kielenkäyttöään ja samalla niitä voidaan käyttää esteettiseen kasvatukseen.

Kaiken kaikkiaan vuoden 1985 opetussuunnitelmassa venäjän kielen statukset ovat venäläisen kansan kieli ja kansojen välisen viestinnän kieli, jolle annettiin määre "Neuvostoliiton kansojen vapaaehtoisesti vastaanottama". Oppiaineen kasvatuksellista merkitystä tuodaan yhä enemmän esille vuoden 1984 koulureformin myötä. Oppiaineella on kolme tehtävää: kasvattava, sivistävä ja käytännöllinen. Kaikki nämä tehtävät johtavat materialistisen maailmankatsomuksen kasvattamiseen. Tekstejä pitää osata tuottaa sekä suullisesti että kirjallisesti yhteiskuntapoliittisista, eettisistä ja kirjallisuusaiheista. Tärkeimmät tuotettavat tekstilajit ovat selostus, tiivistelmä, muistiinpanot, referaatti, esitelmä, lehtiartikkelityyppinen teksti, omaelämäkerta, joka tarkoittaa CV:tä, ja hakemus sekä tekstityypit kuvaus, kertomus ja pohdinta. Tyypillistä on oikeellisuuden ja virheettömyyden vaatimus niin lukemisessa kuin kirjoittamisessakin. Kieli-ihanne on virheetön venäjän kirjakieli, josta murteellisuudet ja slang-ilmaisuudet on karsittu. Erityisen silmiinpistävää opetussuunnitelmassa on kielen normatiivisuuden korostus, sillä oikeinkirjoituksen ja välimerkkien käytön taitojen hallintaa tuodaan esiin sekä opetussuunnitelmassa ja muissa pedagogisissa dokumenteissa. Opettajan rooli on kasvattajan rooli: useissa kohdin opetussuunnitelmaa esitetään vaatimuksia opettajalle ja käytetään ilmaisuja "opettajan täytyy", "opettajan tehtävänä on". Vuoden 1985 opetussuunnitelma kuuluu neuvosto aikaisten pedagogisten dokumenttien retoriseen jatkumoon. Tyypillistä niille oli, että niissä käytettiin samoja ilmaisuja ja ne olivat siinä mielessä taval-

laan toisiaan täydentäviä ja jopa korvaavia, kuten opetussuunnitelma, opetusministeriön metodiset kirjeet tai didaktiset oppaat.

4.1.2 Nykyopetussuunnitelma

Nykyopetussuunnitelma on vuoden 2004 venäjän kielen opetussuunnitelma. Oppiaineen nimi on venäjän kieli, mutta oppiaineen määrittelyssä tulee ilmi myös äidinkielen käsite ja se, että kysessä on äidinkielen oppiaine:

Oppiaine venäjän kieli kouluissa, joissa opetuskieli on venäjä, toteuttaa tavoitteita, joita äidinkielen rooli edellyttää lapsen persoonallisuuden kehityksessä ja kasvatuksessa ja joita lisäksi äidinkielen rooli edellyttää kaikkien koulun oppiaineiden omaksumisessa. (OPS04, 61)

Opetussuunnitelmassa esitetään viisi eri tavoitekokonaisuutta: kasvatus-, kehitys-, tieto-, taito- ja tietojen ja taitojen soveltamisen tavoitteet. Kaikki tavoitteet muodostavat kokonaisuuden. Ensimmäisenä on kasvatustavoite, jonka mukaan opetuksessa pitää

kasvattaa isänmaallista velvollisuudentuntoa ja patrioottisuutta, rakkautta venäjän kieleen, tietoista suhtautumista kieleen henkisenä arvona ja viestintä- ja tiedonhankintavälineenä inhimillisen toiminnan eri alueilta (OPS04, 60).

Ensimmäinen tavoite on ikään kuin koko venäjän kielen opetuksen laaja arvoja sisältävä tausta. Tämän tutkimuksen kannalta kasvatustavoite on olennaisin. Venäläisen pedagogisen kulttuurin keskeiset arvot patrioottisuus ja henkisyys näkyvät tavoitteessa. Patrioottinen kasvatustavoite on otettu opetussuunnitelmiin uudelleen sitten neuvostoaikojen. Tavoitteessa käytetään patrioottisuuden kanssa käsitettä isänmaallinen velvollisuudentunto (*graždanstvoennost'*): patrioottisuus on rakkautta isänmaata kohtaan ja isänmaallinen velvollisuudentunto kansalaisen velvollisuuksia isänmaata kohtaan.

Venäjän kieli henkisenä arvona tulee opetussuunnitelman tavoitteessa esille siten, että kieltä pitää rakastaa ja suojella ja sen puhtautta pitää varjella. Kieli on kulttuurinen ilmiö, sillä se on kulttuurin siirtämisen, säilyttämisen ja luomisen väline, joka jatkaa sukupolvien välistä yhteyttä. Opetussuunnitelman päättövaatimuksissa kieltä henkisenä ilmiönä täsmennetään, kun todetaan, että oppilaan täytyy käyttää hankittuja tietoja ja taitoja jokapäiväisessä elämässä ja että oppilaan kuuluu hioa sivistynyttä kielenkäyttöä, suhtautua äidinkieleen suojelevasti ja valveutuneesti ja vaalia kulttuurisena ilmiönä pidettävän venäjän kielen puhtautta (OPS04, 69).

Toiseen tavoitteeseen tähtäävä toiminta on oppilaan kielen ja ajattelun taitojen kehittämistä, joka on perinteisesti ollut äidinkielen opetuksen ja kasvatuksen tärkeimpiä tehtäviä. Tavoitteen mukaan opetuksen pitää

kehittää kielen ja ajattelun toimintaa, kehittää viestinnän taitoja, jotka takaavat sujuvan venäjän kirjakielen hallinnan kielenkäytön eri alueilla ja tilanteissa, kehittää valmiutta ja kykyä kielelliseen vuorovaikutukseen ja yhteisymmärrykseen ja kehittää tarvetta oman kielenkäytön hiomiseen. (OPS04, 60)

Tavoitteessa on myös ilmaistu viestintätaitojen vaatimus yleisesti ja metakognitiivisiin taitoihin tähtäävä oman kielenkäytön hiominen. Kolmannen tavoitteen mukaan oppilaan pitää

omaksua tietoja venäjän kielestä, sen rakenteesta ja toiminnasta viestinnän eri alueilla ja tilanteissa sekä omaksua tietoja venäjän kielen tyyllillisistä resursseista, venäjän kirjakielen tärkeimmistä normeista ja venäjän kielen puhe-etiketistä sekä rikastuttaa sanavarastoa ja laajentaa käytettyjen kieliopillisten keinojen piiriä. (OPS04, 60)

Kolmas tavoite sisältää kielitiedon osa-alueen, jossa opiskelun kohteena on kielijärjestelmä. Neljäs tavoite sisältää oppilaalta vaadittavia taitoja. Tämän mukaan opetuksessa pitää

kehittää taitoja tunnistaa, analysoida, luokitella kielellisiä faktoja ja arvioida niitä normatiivisuuden ja viestinnän aihepiirin ja viestintätilanteen vastaavuuden näkökulmasta sekä kehittää taitoja etsiä tietoa ja muokata tarvittavaa tietoa. (OPS04, 60)

Neljännessä tavoitteessa korostuvat myös kielen ja ajattelun taidot sekä tiedonhankintataidot. L'vovan (2003, 6) mukaan kouluopetuksessa on pitkään ollut vallitsevana vain kielellisten ainesten tunnistamis-, analysointi- ja luokittelutaitojen kehittäminen. Viidentenä tavoitteena on

tietojen ja taitojen soveltaminen omassa kielenkäytössä. (OPS04, 60)

Kolmas ja neljäs tavoite yhdessä kuvaavat venäjän kielen oppiaineen jakoa käsitteisiin *jazyk* (kielen järjestelmä) ja *reč'* (kielenkäyttö), jolloin oppiaine koostuu sekä tiedollisista että toiminnallisista tekijöistä. Tiedolliset ja toiminnalliset eli taidolliset tekijät juontuvat tästä oppiaineen sisällön määrittelystä. (Bystrova & L'vova 2004, 73.) Kielitieto ja kielenkäyttö nivoutuvat sillä tavalla yhteen, että kielitiedon hallitseminen on keino kielenkäytön taitojen saavuttamiseksi. Usein kuitenkin perinteisessä äidinkielen opetuksessa harjaannutetaan mekaanisesti kieliopillisia ja oikeinkirjoitustaitoja, jolloin kielitiedosta ei tule kielenkäytöntaitoja. Valtakunnalliset äidinkielen kokeet ovat paljastaneet heikkouksia erityisesti oppilaiden kielellisissä tuotoksissa, joissa pitäisi kielen ilmaisukeinoja täsmällisesti ja tarkoituksenmukaisesti käyttäen ilmaista vakuuttavasti ja johdonmukaisesti omia kannanottoja. (L'vova ym. 2003, 4–5.)

Opetussuunnitelman sisältö on valikoitu ja rakennettu kompetenssilähestymistavan pohjalta, jonka mukaisesti V–IX luokilla kehittyvät kommunikatiivinen, lingvistinen ja kulttuurikompetenssi (kompetensseista ks. s. 45–46). Lingvistisessä kompetenssissa esitetään venäjän kielen statuksina kansallisen, valtiollisen ja kansojen välisen viestinnän kielen statukset.

Venäjän kieli on venäläisen kansan kansallinen kieli, Venäjän federaation valtiollinen kieli ja kansojen välisen viestinnän kieli. (OPS04, 62)

Kielen statukset kuuluvat opetussuunnitelman Yleisiä tietoja kielestä -osaan. Myös käsitteet venäjän kieli venäläisen kaunokirjallisuuden kielenä, venäjän kirjakieli ja sen normit ja venäjän kieli kehittyvänä ilmiönä kuuluvat samaan osaan. Venäjän kielen tieteenalasta on hallittava sen pääalueet. Opiskeltaviin

sisältöihin kuuluvat myös tiedot merkittävistä venäläisistä kielitieteilijöistä. (OPS04, 62.)

Tekstiin ja tekstitoimintaan liittyvät vaatimukset esitetään opetussuunnitelman kommunikatiivisen kompetenssin sisällön kuvauksessa. Teksti määritellään kielellisen toiminnan tuotteeksi. Opetussuunnitelmassa erotetaan kielellisen toiminnan eri lajit, kuunteleminen ja lukeminen sekä puhuminen ja kirjoittaminen, ja niiden sisällöt. Tekstiä pitää kyetä analysoimaan teeman ja pääajatuksen sekä tärkeimmän ja lisäinformaation tai ilmiselvän tai piiloinformaation, rakenteen, tekstityypin ja tekstilajin näkökulmasta. Opetussuunnitelmassa vaaditaan tekstin tuottamista ja esitetään eri tekstilajeja, jotka pitää hallita, kuten kuullun tai luetun tekstin sisällön selostus (tarkka, tiivis, valinnainen), ainekirjoitusta, eri tyylien ja eri tekstilajien luomista: tiivistelmä (*tezisy*), muistiinpanot (*konspekt*), arvostelu (*otzyv, recenzija*), referaatti, esitelmä, artikkeli, haastattelu, lehtijuttu, esittely (*annotacija*), kirje, kuitti, valtakirja ja hakemus, puhutun kielen lajit keskustelu ja väittely. (OPS04, 62.)

Opetussuunnitelman mukaan pitää luoda myös suullisia monologisia tai dialogisia tekstejä ajankohtaisista sosiaalisista, kulttuurisista, moraalisisista, eettisistä, arkielämän ja opiskelun aiheista niiden viestinnän tavoitteiden, alan ja tieteiden mukaisesti. Lukemisen tavat määritellään silmäily-, tutustumis- ja opiskelulukemiseksi. Kuuntelemisen ja lukemisen vaatimuksissa pitää puhutusta ja kirjoitetusta tekstistä ymmärtää tekstin viesti, lukea eri tyyliä ja tekstilajeja edustavia tekstejä, hallita erilaisia lukutapoja ja kyetä hankkimaan tietoa. Tiedonhakutaidoista sanotaan, että niitä sovelletaan oppikirjaan ja muihin tietolähteisiin mukaan lukien joukkotiedotusvälineet ja internet. (OPS04, 62, 68 – 69.) Erityisesti tiedonhakutaidot koetaan nykyvenäläisen koulun ongelmaksi, samoin erilaisten lukutapojen hallinta.

Opetussuunnitelman kulttuurikompetenssin sisältö määritellään seuraavasti:

Kansan kulttuurin ja historian heijastuminen kielessä. Venäjän kansojen kielten keskinäinen rikastuminen. Sananlaskut, sanonnat, aforismit ja lentävät lauseet. Kansalliskulttuurisesti merkityksellisten kielen yksiköiden osoittaminen suullisen kansanrunouden teoksista, kaunokirjallisuudesta ja historiallisista teksteistä; niiden merkitysten selittäminen sanakirjan (yksikielisen, etymologisen yms) avulla. Venäjän kielen puhe-etiketti. Kansojen välisen viestinnän kulttuuri. (OPS04, 65)

Kulttuuri ymmärretään pitkälti historian ja kansanperinteen ilmiönä, mistä todistavat sisällön kansanrunouden, kaunokirjallisuuden ja historian tekstit ja etenkin sananlaskut. Puhe-etiketti on kulttuurikompetenssissa nimenomaan venäläisen kulttuurin mukainen etiketti. Venäjän monikulttuurisuus otetaan huomioon sisällön kohdassa Venäjän kansojen kielten keskinäinen rikastuminen ja kansojen välisen viestinnän kulttuuri.

Kaiken kaikkiaan vuoden 2004 venäjän kielen opetussuunnitelma rakentuu kommunikatiivisen, kieli- ja lingvistisen ja kulttuurikompetenssin pohjalta, joita voisi verrata kielipersonallisuuden eri tasoihin. Kommunikatiivista kompetenssia voisi vastata kielipersonallisuuden pragmaattinen taso, kieli- ja lingvististä kompetenssia verbaalis-kieliopillinen taso ja kulttuurikompetenssia

kognitiivinen eli maailmankuvan taso. Tavoitteet on jaettu osiin niin, että opetussuunnitelmassa on kasvatus-, kehitys-, tieto-, taito- ja tietojen ja taitojen soveltamisen tavoitteet. Oppiaine on nimeltään venäjän kieli, mutta sen määrittelyssä otetaan huomioon, että kyseessä on äidinkieli. Kielen statuksia ovat venäläisen kansan kansalliskieli, Venäjän federaation valtiollinen kieli ja kansojen välisen viestinnän kieli. Tekstin tuottamisen vaatimuksiin kuuluvat kuullun tai luetun tekstin sisällön selostus, ainekirjoitusta, eri tyylien ja eri tekstilajien luomista. Opetussuunnitelman sisältö on laadittu niin, että sen avulla kehittyisi oppilaan persoonallisuus ja kasvatettaisiin sivistynyt ihminen, joka hallitsee kirjakielen normit, kykenee vapaasti ilmaisemaan ajatuksensa ja tunteensa suullisessa ja kirjallisessa muodossa ja noudattaa viestinnän eettisiä normeja (L'vova ym. 2003, 6).

4.1.3 Neuvosto-opetussuunnitelmasta nykyopetussuunnitelmaan

Nykyopetussuunnitelma edustaa monin tavoin neuvosto-opetussuunnitelman historiallista jatkumoa. Tämä käy ilmi oppiaineen nimestä, luonnehdinnasta ja sisällöstä. Venäjän kielen oppiaine neuvostokoulussa ei ollut äidinkieli niin kuin ei nykykoulussakaan, vaikka vuoden 2004 opetussuunnitelmassa todetaan, että venäjän kielellä äidinkielen asema lapsen persoonallisuuden kehityksessä ja kasvatuksessa. Venäjän kielen oppiaineelle annetaan tärkeä merkitys molemmista opetussuunnitelmissa. Sitä pidetään ”yhtenä tärkeimmistä oppiaineista”, koska se mahdollistaa muiden oppiaineiden opiskelun. Oppiainetta luonnehditaan osin samantapaisesti: neuvosto-opetussuunnitelmissa oppiaine rakentuu sivistävästä eli tiedollisista, käytännöllisestä eli taidollisista ja kasvatavasta tehtävästä. Nykyopetussuunnitelmassa samat asiat ilmaistaan hieman laajemmin tavoitteessa. Tavoitteet rakentuvat kasvatuksellisista, tiedollisista, taidollisista ja lisäksi vielä kehitykseen vaikuttavista sekä tietojen ja taitojen soveltamistavoitteista. Neuvosto-opetussuunnitelmassa tavoite ilmaistaan lyhyesti: venäjän opetukselle asetetaan tavoitteeksi saavuttaa käytännöllisiä tuloksia, jotka tarkoittavat kielen sujuvaa hallintaa. Rakenteeltaan opetussuunnitelmat eroavat toisistaan mm. siinä, että nykyopetussuunnitelmassa ei ole vuosiluokittain jaettuja vaatimuksia niin kuin neuvosto-opetussuunnitelmissa.

Opetussuunnitelmissa toteutetaan kieliekologista kasvatusta, mikä näkyy ensinnäkin siinä, että opetuksen pitää ”juurruttaa tai herättää rakkautta venäjän kieleen ja kieleen tulee suhtautua suojelevasti”. Ilmaisuu kulkee neuvostoajoista nykyaikaan pedagogisissa dokumenteissa. Molemmista opetussuunnitelmissa tavoitellaan kielen suojelua. Kielen suojelu tarkoittaa kielen puhtautta: kieliyhanteena on puhdas venäjän kirjakieli ja sivistynyt kielenkäyttö. Neuvosto-opetussuunnitelmissa mainitaan vielä, että oppilaiden pitää ottaa haltuun venäjän kielen rikkaudet. Nykyopetussuunnitelmassa esitetään, että venäjän kieleen pitää suhtautua tietoisesti henkisenä arvona. Neuvostoaikaisessa opetussuunnitelmassa pidetään kieliekologisen kasvatuksen kannalta tärkeänä, että kielitieto, kirjakielen järjestelmä ja normit, hallitaan moitteettomasti ja että murteellisuudet ja slangi kitketään kielenkäytöstä. Käsitys kielestä on hyvin puritaaninen. Vielä 1970-luvulla pedagogisissa dokumenteissa ja kirjallisuudessa puhuttiin

esimerkiksi kansalliskielen alalajeista eli murteista ja niiden tuntemisen tärkeydestä, mutta 1985 opetussuunnitelmassa murteellisuudet ovat kielteinen ilmiö. Kielitieto esitetään nykyopetussuunnitelmassa samaan tapaan kuin neuvosto-opetussuunnitelmissa, mutta nykyopetussuunnitelman tavoitteessa kielen rakenteen tiedot sidotaan osaksi viestintää ja näkemys kielestä on väljempi, sillä esimerkiksi puhekielen käsite kuuluu opetussuunnitelmaan. Puhe-etiketti mainitaan nykyopetussuunnitelmassa toisin kuin neuvosto-opetussuunnitelmassa.

Neuvosto-opetussuunnitelmassa oppiaineen sisältöön liittyvät taidot ovat kielenkäytön taidot, ja erityisesti korostetaan oikeinkirjoitus- ja välimerkkien käytön taitoja. Nykyopetussuunnitelmassa tavoitteena on kehittää viestintätaitoja, jotka ovat sovellettavissa sujuvalla kirjakielellä eri viestintätilanteissa ja –ympäristöissä, ja valmiutta ja kykyä kielelliseen vuorovaikutukseen ja yhteisymmärrykseen sekä taitoja kehittää omaa kielenkäyttöä. Molemmissa opetussuunnitelmissa mainitaan kielen faktojen tunnistamis-, analysointi-, luokittelu- ja arviointitaidot normatiivisuuden ja viestintätilanteen ja –ympäristön mukaan. Lisäksi mainitaan tiedonhaku- ja tietojen ja taitojen soveltamisen taidot.

Opetussuunnitelmissa ei mainita kriittistä suhtautumista kieleen. 1990-luvulla opetussuunnitelmissa oli maininta kielestä viestinnän ja vaikuttamisen keinona (Romanova 2002, 55), mutta 2000-luvun alun opetussuunnitelmissa ei mainita enää vaikuttamista, vaan niissä kieli on viestinnän ja tiedonhaun väline. Oman tekstin arvioiminen eli tekstin kriittinen tarkastelu kuuluu sekä neuvosto- että nykyopetussuunnitelmaan, mutta tekstin vastaanotossa, lukemisessa tai tiedonhaussa, ei kuitenkaan tuoda esille kriittisyyttä. Tosin nykyopetussuunnitelmassa mainitaan, että tekstiä pitää kyetä analysoimaan piiloinformaation näkökulmasta, mikä viittaa jonkin asteiseen kriittiseen suhtautumiseen. Yleensä ottaen venäläiseen pedagogiseen kulttuuriin ei perinteisesti kuulu kriittisyyteen kasvattaminen siinä määrin kuin esimerkiksi länsimaissa, vaan pikemminkin nuoria halutaan kasvattaa auktoriteetin kunnioitukseen ja vanhemman sukupolven perinnön arvostukseen.

Venäjän kieli nimetään opetussuunnitelmissa kielen statuksen mukaan. Neuvosto-opetussuunnitelmissa statukset ovat kansojen välisen viestinnän kielen ja kansallisen kielen statukset. 1985 opetussuunnitelmassa kansojen välisen viestinnän kieli sai attribuutin ”Neuvostoliiton kansojen vapaaehtoisesti vastaanottama kansojen välisen viestinnän kieli”. Tässä opetussuunnitelmassa tuntuu korostuvan erityisesti kansojen välisen kielen merkitys, tuleehan se jo esiin opetussuunnitelman tavoitteessa: venäjän kielen sujuva hallinta olikin jo melkein poliittinen iskulause 1980-luvun kielen opetusta tarkastelevissa teksteissä. Venäjän kieli ei ollut siis pelkän *lingua franca*n asemassa Neuvostoliitossa, vaan sen avulla luotiin ylikansallista neuvostokansan identiteettiä (Kreindler 1982, 27). Kansallisesta kielestä todetaan, että se on venäläisen kansan kieli. Aiemmin 1970-luvun pedagogisissa dokumenteissa kansallista kieltä kutsuttiin ”suuren venäläisen kansan kieleksi”, mutta 1980-luvun pedagogisissa teksteissä sitä ei aina käytetä. Pedagogisten dokumenttien venäjän kielen liittyvä retoriikka ja siinä tapahtuvat muutokset eivät kuitenkaan olleet kovin merkittäviä, sillä

Neuvostoliiton kielipolitiikassa ei tapahtunut suuria muutoksia sotien jälkeisestä ajasta 1980-luvun loppuun (Alpatov 2000, 102).

Nykyopetussuunnitelmissa venäjän kielen statuksista mainitaan kansallinen kieli, kansojen välisen viestinnän kieli ja valtiollinen kieli, jota ei neuvostoaikaisissa pedagogisissa dokumenteissa ollut, koska leniniläisen kielipolitiikan mukaisesti Neuvostoliitossa ei tarvittu valtiollista kieltä. Kansalliskielestä käytetään ilmaisua venäläisen kansan kansallinen kieli (*nacional'nyj jazyk russkogo naroda*), kun taas neuvosto-opetussuunnitelmassa käytetään käsitettä venäläisen kansan kieli (*jazyk russkogo naroda*), ei kansallinen. Neuvostoaajan pedagogisissa dokumenteissa ei haluttu viitata voimakkaasti venäjän kielen kansallisuuteen, koska kieli palveli koko neuvostokansan identiteetin rakentumista.

Kieliekologiseen kasvatukseen kuuluu kielen, kulttuurin ja historian yhteyden painottaminen. Sekä vuoden 1985 että nykyopetussuunnitelmissa kieli nähdään kulttuuriperinnön omaksumisen välineenä: ”mahdollistaa vanhempien sukupolvien kokemuksen omaksumisen” (1985) ja ”kielen ja kansan historian yhteys”, ”perehdyttämistä väline venäläisen kulttuurin ja kirjallisuuden rikkauteen” (2004). Kansanomaisuus pedagogisen kulttuurin arvona ilmenee juuri kielen, kansan ja historian yhteyden merkityksessä: kansa on luonut kielen. Nykyopetussuunnitelmassa kansanomaisuus tulee ilmi yleisesti siinä, että äidinkieli on opetuksen kieli, vaikka oppiaineen nimi onkin venäjän kieli. Yksityiskohtaisemmin kansanomaisuutta korostetaan kulttuurikompetenssin sisällytyksessä, jonka mukaan kaikki kielessä ilmenevä kansalliskulttuurinen aines on otettava huomioon opetuksessa (OPS04, 61). Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa kansanomaisuus tulee esiin, kun opettajasta sanotaan niin, että opettajan on oltava kansan opettaja (*narodnyj učitel'*), ”joka on yhteiskunnan luotettu henkilö ja jolle se on uskonut kaikkein rakkaimpansa ja arvokkaimpansa eli lapset, toivonsa ja tulevaisuutensa” (OPS85, 10). Yhteisöllisyys ilmenee molemmissa opetussuunnitelmissa siinä, että kieli nähdään viestintä- ja tiedonhankintavälineenä.

Venäläisen pedagogisen kulttuurin keskeinen arvo patriottisuus näkyy molemmissa opetussuunnitelmissa. Vuoden 1985 opetussuunnitelman tavoitteissa ja tehtävissä ei tosin mainita patriottisuutta, niin kuin sen ajan pedagogisissa dokumenteissa yleensä oli tapana, esimerkiksi 1970-luvun opetussuunnitelmissa. Patriottisuus tulee esiin opetussuunnitelman muissa kohdissa, esimerkiksi kirjoittamisen opetuksen ohjeistamisessa ja ainekirjoitusten aiheissa. Se, että vuoden 1985 opetussuunnitelman tavoitteissa ja tehtävissä ei mainita patriottisuutta, saattaa johtua siitä, että 1980-luvulla ja etenkin 1990-luvun alussa alkoi huomio patriottista kasvatusta kohtaan vähetä ja siitä tuli hyvin muodollista, koska neuvostopatriottisuudelle olennainen vihollisen käsite kävi epämääräiseksi ja ihmisten henkiset ja moraaliset käsitykset alkoivat muuttua (Puškarëva 2011, 14). Nykyopetussuunnitelmassa patriottisuuden rinnalla mainitaan isänmaallinen velvollisuudentunto, jota ei neuvostoaikaisissa pedagogisissa dokumenteissa mainita.

Vuoden 1985 neuvosto-opetussuunnitelmassa mainitaan moraalinen, esteettinen ja työkasvatus. Vuoden 2004 opetussuunnitelmaan ei ole kirjattu moraalisen ja esteettisen kasvatuksen tavoitteita, sen sijaan uuden standardin, joka

astuu vähitellen voimaan vuosina 2011–2015, malliopetussuunnitelmassa äidinkielen opetuksen tavoitteena on äidinkielen ymmärtäminen yhteiskunnan moraalisten ja eettisten normien omaksumisen välineeksi ja äidinkielen esteettisen arvon ymmärtäminen. Toisaalta vuoden 2004 opetussuunnitelman maninta kielestä henkisenä arvona viittaa myös kielen esteettiseen tehtävään. Ekologisen ja työntekoon kasvattavan opetuksen suuntauksia ei mainita vuoden 2004 opetussuunnitelmassa, mutta esimerkiksi ekologinen kasvatus voi limittyä patrioottiseen, moraaliseen tai esteettiseen kasvatukseen. Työntekoon kasvattavan opetuksen tavoite on pedagogisessa kirjallisuudessa käsitelty aihe, jota ei ole kirjattu opetussuunnitelmiin. Venäläisessä pedagogisessa traditiossa kuitenkin viitataan usein Konstantin Ušinskijin, joka korosta kirjoituksissaan työntöön kasvattavaa merkitystä (ks. Ušinskij 1974d).

Historiallisesta perspektiivistä tarkasteltuna opetussuunnitelmissa on havaittavissa muutosta ja jatkuvuutta. Muutokset liittyvät yhteiskunnan murrokseen ja kielitieteen ja pedagogiikan tutkimukseen. Neuvosto-opetussuunnitelmassa venäjän kieli on kansojen välisen kielen tehtävässä, ja nykyopetussuunnitelmassa se on enemmänkin äidinkielen tehtävässä. Neuvosto-opetussuunnitelmassa korostetaan kielen materialistista näkemystä. Se vaikuttaa olevan kuitenkin jonkinlainen pakollinen neuvostoretoriikan päällysviitta, joka Neuvostoliiton romahduksen jälkeen poistettiin, ja samalla poistettiin opetussuunnitelmasta myös muut poliittiset ja ideologiset ilmaisut. Opetussuunnitelmissa on nähtävissä tutkimuksen kehityksen jatkuvuus siinä mielessä, että niihin on sovellettu kielitieteen, didaktiikan ja pedagogiikan tutkimustuloksia. Vuoden 1985 opetussuunnitelma edustaa kehitystyön senhetkistä vaihetta ja vuoden 2004 opetussuunnitelma nykyvaihetta. Nykyopetussuunnitelmassa näkyvät esimerkiksi toimintateorian ja tekstintutkimuksen uudet näkemykset: tekstikäsitys on laajempi ja toiminnallisempi kuin neuvosto-opetussuunnitelmassa, jossa teksti on kahlittu oikeinkirjoituksen ja tiukan kieli-ihanteen raameihin. Jatkumoa molemmissa on tietty sama peruslinja, jonka lähteet ovat pääasiassa 1800-luvun pedagogiikassa, mutta osin kauempanakin historiassa. Tämä peruslinja näkyy äidinkielen opetuksen kasvatustehtävässä, jonka keskeisiä arvoja ovat venäläisen pedagogisen kulttuurin arvot, henkisyys, patrioottisuus, kansanomaisuus ja yhteisöllisyys.

4.2 Oppikirjojen kasvattavat tehtävänannot

Tarkastelen tässä luvussa tehtävänantoja kasvatuksen näkökulmasta. Tehtävänannot ovat toimintaa, joiden avulla halutaan kasvattaa tapoja, taitoja ja vakaumuksia. Tarkasteltava tehtävänantojen aineisto (ks. kuvio 2 s. 56) koostuu kielioppia ja oikeinkirjoitusta sekä tyyliä, rakennetta, tekstityyppiä ja -lajia ja sanastoa käsittelevistä tehtävänannoista, joita tutkin luvussa 4.2.1, tekstin sisältöön liittyvistä (4.2.2) ja oman tekstin tuottamisen (4.2.3) tehtävänannoista. Tutkin tekstin sisältöön ja tekstin tuottamiseen liittyviä tehtävänantoja omissa luvuissaan, koska ne ovat vielä enemmän kasvatukseen vaikuttavia kuin kaksi

ensimmäistä luokkaa. Kasvattajan asemassa olevat oppikirjan tekijät voivat vaikuttaa kasvatettavan ajatteluun ohjaavasti tekstin sisältöä tutkivilla ja oman tekstin tuottamistehtävillä. Esitän taulukossa 2 määrällisesti tehtävänantoaineistoni, jonka olen luokitellut toimintojen mukaan.

TAULUKKO 2 Tehtävänannot toimintojen mukaan

Oppikirja	1		2		3		4		YHT.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
kielioppi ja oikeinkirjoitus	236	62	430	62	577	70	654	56	1897	62
tekstin tyyli ja rakenne	81	21	52	8	57	7	291	25	481	16
tekstin sisältö	35	9	116	17	144	17	102	9	397	13
tekstin tuottam.	29	8	92	13	50	6	114	10	285	9
YHT.	381	100	690	100	828	100	1161	100	3060	100

Taulukosta 2 käy selville, että kaikissa oppikirjoissa kieliopin ja oikeinkirjoituksen harjoittamiseen liittyvät toiminnot ovat selvästi suurin ryhmä. Tehtävänantoaineistoni osoittaa, että sekä neuvosto-oppikirjan että nykyoppikirjojen tehtävänannot ovat samassa linjassa. Jokaisessa oppikirjassa yli puolet toiminnoista on tähän luokkaan kuuluvia. Venäjän opetusta on usein moitittukin liiallisesta kieliopin ja etenkin oikeinkirjoituksen painottamisesta (ks. esim. Bystrova 2004c, 46–47). Kieliopin harjaannuttaminen palvelee loogisen ajattelukyvyyn kehittymistä ja kirjakielen korrektaa hallintaa, ja yhdessä oikeinkirjoituksen normien hallinnan kanssa kieliopin hallinta kertoo myös taustalla olevasta kielenkäyttäjän ihanteesta. Tekstin rakenteen, tyylin ja sanaston luokka on koko aineiston näkökulmasta toiseksi suurin luokka, mutta oppikirjoissa on vaihtelua niin, että oppikirjoissa 2 ja 3 tämä luokka on pienempi kuin tekstin sisällön luokka, joka on koko aineistossa toiseksi pienin luokka. Tekstin tuottamisen luokka on pienin luokka. Tarkastelussa oppikirjan 1 eli neuvostoaikaisen oppikirjan tehtävänannot ovat aina ensin ja sen jälkeen nykyoppikirjojen tehtävänannot.

4.2.1 Kielioppia, oikeinkirjoitusta, tyyliä, rakennetta ja sanastoa

Kielioppia harjoittavat tehtävänannot ovat sekä neuvosto-oppikirjassa että nykyoppikirjoissa pääasiassa lauseoppiin liittyviä, koska lauseoppi kuuluu opetussuunnitelmien mukaiseen päättöluokan opiskeltaviin kielioppiasioihin. Näihin tehtävänantoihin sisältyy monenlaisia toimintoja. Kielioppiharjoituksissa kehoitetaan oppilasta lukemaan, tutkimaan intonaatiota, laatimaan lauseista kaavioita, alleviivaamaan ja ympyröimään vaadittuja asioita, selittämään, määrittelemään, piirtämään kaavioita, vastaamaan kysymyksiin tai valmistamaan suullinen esitys. Tyypillisiä kielioppia harjoittavia toimintoja sisältävät seuraavat tehtävänannot. Neuvosto-oppikirjan tehtävänannon tekstinä on sävyiltään

pateettisen isänmaallinen avaruuden valloituksesta kertova lehtitekstin katkelma. Nykyoppikirjojen tehtävänantojen (2, 3) tutkittavat tekstit ovat tunnettujen kirjailijoiden aforismeja, ja tehtävänannon 4 teksti kaavio, jossa on kuvattu rinnasteisia yhdysvirkkeitä.

- (1) Lukekaa. Osoittakaa yhdyslauseissa konjunktioiden merkitys. Etsikää rinnasteiset jäsenet, jotka on liitetty konjunktiolla *и*. Kirjoittakaa sijoittaen puuttuvat välimerkit. Piirtäkää näiden lauseiden kaaviot. (1/390)
- (2) Lukekaa nimeten adversatiiviset konjunktiot, jotka yhdistävät yhdyslauseiden alisteiset lauseet. Minkä merkityksen nämä konjunktiot ilmaisevat? Tehkää toisen ja kuudennen lauseen syntaktinen analyysi. Selittäkää alleviivatut ortogrammat (= sellainen kohta, jossa on oikeinkirjoitusvirheen mahdollisuus/MKy). (3/36)
- (3) Muuttakaa konjunktioyhdyslauseet asyndeettisiksi. Kiinnittäkää huomiota intonaatioon. Asyndeettisissä yhdyslauseissa sen pitää olla selkeämpi: pitkä tauko kaksoispisteen kohdalla ja luonteenomainen selittävä intonaatio toisen osan lukemisessa. Millaista lausetta ei voi muuttaa asyndeettiseksi yhdyslauseeksi ja miksi? Kirjoittakaa asyndeettiset yhdyslauseet, selittäkää välimerkkien käyttö. (3/185)
- (4) Katsokaa kaaviota. Valmistakaa suullinen esitys aiheesta Rinnasteisten yhdysvirkkeiden merkityssuhteet. (2/61)

Oikeinkirjoitusharjoituksissa pyydetään muun muassa täydentämään tekstiä, kuten lisäämään välimerkit, täydentämään teksti sijoittamalla puuttuvat kirjaimet sanoihin ja kopioimaan teksti. Oikeinkirjoitustehtävät ovat sekä neuvosto-oppikirjassa että nykyoppikirjoissa hyvin samanlaisia, ja tekstin kopioiminen on molemmissa erittäin yleinen toiminto. Neuvosto-oppikirjan tehtävänanto liittyy 1800-luvulla eläneen etnografi, biologi ja antropologi Mikluho-Maklain tekstiin, joka on lähellä kaunokirjallista kerrontaa. Nykyoppikirjojen tehtävänannot liittyvät L. Tolstojn ja A. Kuprinin kaunokirjallisiin tekstikatkelmiin.

- (5) Kirjoittakaa ja lisätäkää välimerkit. Laatikaa sellaisen tekstissä olevien yhdyslauseiden kaaviot, joissa on kaksi sivulauseetta. (1/483)
- (6) Kirjoittakaa sijoittaen puuttuvat kirjaimet ja välimerkit. Merkitkää virkkeiden kieliopilliset vartalot. Kertokaa jokaisesta alisteisesta yhdyslauseesta käyttäen aiemmin laatimaanne teesisuunnitelmaa (ks. harj. 72) (4/76)
- (7) Kirjoittakaa teksti lisäten puuttuvat kirjaimet, sijoittaen puuttuvat välimerkit ja avaten sulkumerkit. Laatikaa viimeisen lauseen kaavio. Missä on sen rakenteen erityispiirre? (4/122)

Sanelut ovat yleinen oikeinkirjoituksen ja kielitiedon aineiden harjoittelun tehtävätyyppi, jolla on pitkät perinteet venäjän kielen oikeinkirjoituksen opetuksen historiassa (L'vov 2007, 240). Neuvosto-oppikirjan tehtävänannoissa ei ole saneluja, vaikka sanelu kuuluu neuvostoaikaisen didaktisen kirjallisuuden perusohjeistuksiin (ks. esim. Ladyženskaja 1963). Saneluteksteinä on tehtävänannossa 8 kirjailija N. Nikonovin luontokuvaus ja tehtävänannossa 9 Puškinin runo.

- (8) Sanelu. Lukekaa teksti. Mitä lauseiden lajeja kirjailija on käyttänyt luodakseen kuvan luonnosta ja ilmaistakseen suhteensa siihen? Kirjoittakaa teksti sanelun mukaan. Piirtäkää yhdyslauseiden kaaviot. Alleviivatkaa rinnasteiset jäsenet. (2/55)
- (9) Lukekaa ilmaiseksi runoelman katkelma. 1. Osoittakaa asyndeettiset yhdyslauseet. Tarkkaillkaa, millä tavalla asyndeettinen sidos tekee mahdolliseksi hyvin selkeästi kuvitella satujuonen keskenään vaihtuvat kuvat. 2. Kirjoittakaa muistista seuraten venäjän kielen oikeinkirjoitus- ja välimerkkienormeja. (3/203)

Sanelutehtävänannot voivat olla myös itselle saneltuja, ns. "itsesaneluja" (*samodiktant*). "Itsesanelut" ovat tehokkaita toimintoja siinä mielessä, että sanelu itselle siirtää tekstin sisällön oppilaan muistiin, koska siinä teksti ensin opetellaan ulkoa ja sitten kirjoitetaan. Tehtävänannoissa kehoitetaan opettelemaan ulkoa teksti, jotka useimmiten ovat runoja (10, 11), sananlaskuja (12), tunnettujen henkilöiden ajatelmia toisista tunnetuista henkilöistä (13) ja joskus proosakatkelmia. Suurin osa itselle saneltavista runoista on Puškinin runoja. Tehtävänannossa 11 oppilas saa itse valita runokatkelman, josta pitää. Teksteinä ovat Anna Ahmatovan ja Nikolaj Rubcovin runokatkelmat. Tehtävänannon 13 tekstissä kirjailija Ivan Gončarov korostaa Puškinin merkitystä kaikelle myöhemmälle venäläiselle taiteelle.

- (10) Sanelu itselle. Valmistautukaa kirjoittamaan muistista asianomaiset säkeistöt A. S. Puškinin romaanista. (2/194)
- (11) Opetelkaa ulkoa katkelma, joka miellytti teitä, ja kirjoittakaa se venäjän kielen oikeinkirjoitus- ja välimerkkienormien mukaisesti. (3/288)
- (12) Sanelu itselle. Lukekaa eri kansojen sananlaskut ja kirjoittakaa ne muistista. (3/87)
- (13) Opetelkaa I. A. Gončarovin teksti ulkoa ja valmistautukaa kirjoittamaan se muistista. (3/129)

Tekstin tyyliä, rakennetta, tekstityyppiä ja sanastoa tutkimaan ohjaavat toiminnot ovat toiseksi suurin luokka koko aineistossani. Tehtävänannot 14–20 ovat neuvosto-oppikirjasta ja kuvaavat tätä luokkaa. Tehtävänannossa 14 ja 15 pitää määritellä tekstin tyyli, perustella, miksi on kyse tietystä tyylistä, ja kertoa siitä. Tehtävänannossa 15 tyylin lisäksi kehoitetaan tarkastelemaan tekstin rakennetta, ja sen tutkittavana tekstinä on kaunokirjallisuutta lähellä oleva lehtiteksti, joka kertoo sodan aikaisesta Dubosekovon risteysasemasta (ks. esimerkki 151 s. 146). Esimerkissä 16 kysytään tekstityyppiä ja vaaditaan perustelua.

- (14) Lukekaa. Määritellä jokaisen tekstin tyyli (ne on otettu A. Fadeevin romaanista Nuori kaarti, G.T. Beregovoin artikkelista Itsensä löytäminen ja Neuvostoliiton maaperän lainsäädännön perusteista). Perustelkaa vastauksenne. Mitä tyyliä tiedätte? Kertokaa lyhyesti jokaisesta niistä. Käyttäkää esimerkkeinä harjoituksen tekstejä ja omianne. (1/382)
- (15) Lukekaa. Määritellä tekstin tyyli. Perustelkaa vastauksenne. Kirjoittakaa sijoittaen välimerkit. Kertokaa ensimmäisen ja toisen kappaleen rakenteesta. (1/465)

- (16) Lukekaa. Osoittakaa, onko tämä teksti kertomusta, kuvausta vai pohdintaa. Perustelkaa vastauksenne. (1/483)

Sanastoa tutkivia tehtävänantoja on monenlaisia: niissä kehoitetaan tulkitsemaan sanojen merkityksiä, etsimään merkityseroja sanojen välillä tai tutkimaan sanojen kuvaannollisia merkityksiä, kuten esimerkissä 17, laatimaan sanaliittoja tai lauseita toisin sanoen soveltamaan sanan käyttöä ja niissä vaaditaan käsitteiden hallitsemista, kuten esimerkissä 18, joka käsittelee synonyymia käsitteenä ja sananmuodostusta. Näiden mieleenpainamista vahvistetaan vielä oppilaan omin esimerkein.

- (17) Lukekaa. Määritellä tekstin tyyli. Perustelkaa vastauksenne. Kirjoittakaa sijoitusten puuttuvat välimerkit. Esittäkää sanat, joita on käytetty kuvaannollisessa merkityksessä. Miksi tekijä on käyttänyt niitä? Kertokaa *н* ja *nn* oikeinkirjoituksesta adjektiiveissa ja passiivin partisiipeissa. Käyttäkää tekstin esimerkkejä ja esittäkää omia. (1/396)
- (18) Palauttakaa mieleen, millaisia sanoja nimitetään synonyymeiksi. Lukekaa. Valitkaa sanalle *gumannyj* samaa kantaa olevat sanat, joissa on suffiksit *-ist*, *-izm* ja *-ost'*, ja selittäkää näiden sanojen merkitys. Tehkää yksi sanaliitto jokaisesta sanasta. (1/400)

Sanastoa tutkivat tehtävänannot ovat kasvatuksen kannalta erityisen merkittäviä, sillä sanojen merkitystä tutkimalla voi tuoda esiin arvoja ja (poliittista) ideologiaa ja pohtia neuvostoajalla syntyneitä sanaston uusia merkityksiä.

- (19) Lukekaa ja kertokaa, mitä uusia merkityksiä lihavoidut sanat ovat saaneet neuvostoaikana. Esittäkää omia esimerkkejä sanoista, jotka ovat saaneet neuvostoaikana toisen merkityksen. (1/550)

Tehtävänannossa 19 annetaan sellaisia sanaliittoja kuin *znatnyj tokar'* 'maineikas viilari', *šahťerskaja dinastija* 'kaivosdynastia', *kolhoz-millioner* 'miljonäärikolhoosi', *obščestvoennaja nagruzka* '(vapaaehtoinen) yhteiskunnallinen työ'. Tehtävänannossa 20 oppilasta kehoitetaan tutkimaan sanastoa. Tehtävänannon teksti pre-supponoi, että venäjän kielellä on valta-asema verrattuna Neuvostoliiton muihin kieliin: venäjän kielestä tai sen kautta "virtaa" uusia sanoja neuvostokansojen kieliin, ja venäjän kielen ansiosta muut kielet uudistuvat ja pysyvät elävinä.

- (20) Venäjän kirjakiielestä tai sen kautta kulkee tärkein uusien sanojen virta isänmaamme kansojen kieliin. Alla esitetään muutamia sanaryhmiä, jotka monet Neuvostoliiton kansojen kielet ovat lainanneet. Nimetkää nämä ryhmät ja kirjoittakaa jokaiseen ryhmään vastaavat sanat. (1/554)

Nykyoppikirjojen tyyliä, rakennetta, sanastoa, tekstilajia ja -tyyppiä tarkastelevissa tehtävänannoissa on samantapainen linja kuin oppikirjan 1 tehtävänannoissa. Esimerkissä 21 tutkitaan lehtikielen ja puhekielen tyyliä ja havainnot pitää perustella. Esimerkissä 22 on tekstilajin, rakenteen, tekstityypin ja tyylin tutkimiseen liittyviä käskytyksiä ja esimerkissä 23 tekstityypin tutkimista.

- (21) Lukekaa ote tekstistä ”Venäjän kieli”, joka on D. S. Lihačëvin kirjasta ”Merkintöjä ja huomioita” (1989). Mikä osa tekstistä edustaa lehtityyliä ja mikä osa puhekielen tyyliä? Perustelkaa mielipiteenne analysoimalla kielen keinoja näissä kahdessa tekstin osassa. (2/24)
- (22) Määritelkää, mihin tekstilajiin teksti kuuluu. Luonnehtikaa puheenaihetta ja tehtävää. Kertokaa tekstin rakenteesta: luonnehtikaa sen kompositiota (etsikää aloitus, keskikohta ja lopetus). Erottakaa jutun keskikohta (sanoista Šestogo ijunja... sanoihin Vsë eto dalo...). Mikä tekstityyppi on keskikohdassa hallitsevin? – – Tarkastelkaa kielen keinoja, jotka ovat tyypillisiä lehtikirjoittelulle, etenkin sanomalehtijutulle? – – Laatikaa suunnitelma ja kirjoittakaa valinnainen selostus keskikohdasta. (4/268)
- (23) Lukekaa ja otsikoikaa katkelma A. S. Puškinin romaanista ”Pietari suuren murjaani”. Voiko sitä nimetä kuvaukseksi, pohdinnaksi vai kerronnaksi? Perustelkaa. (3/259)

Esimerkit 24, 25, 26 ja 27 liittyvät sanaston tarkasteluun. Tehtävänannoissa 24 ja 25 oppilas ohjataan pohtimaan isänmaan, kansan, kansallisen ja kansallisen kielen käsitteiden merkitystä. Esimerkissä 26 kysytään slangisanoista ja niiden käytöstä. Tehtävänannossa on havaittavissa presuppositio, että oppilas, jolle kysymys kohdistetaan, ei itse käytä slangia vaan on mahdollisesti kuullut tai ehkä tuntee slangisanoja, mikä viittaa slangin ei-hyväksyttävään asemaan. Kuitenkin tehtävänannon kysymys tilanteista, joissa slangin käyttö voisi olla perusteltua, pehmentää (tehtävänannon laatijan) suhtautumista slangiin. Tehtävänannossa 27 on näennäisesti neutraali asenne vieraperäisten sanojen käyttöä kohtaan, mutta adverbii ”jopa” ja viimeisen kysymyksen ”mahdollisimman paljon” paljastavat kasvattajan eli tehtävänannon laatijan kielteisen asenteen. Esimerkissä 28 lukemisen kautta kiinnitetään huomiota sanojen merkitykseen: oppilaan täytyy ennen lukemista tutkia tekstiä ja etsiä emotionaalisesti latautuneet sanat.

- (24) Mitä synonyymejä (muun muassa tekstuaalisia) käytetään harj. 145 tekstissä? Etsikää niistä sukulaissanat sanoille *rodina* ’synnyinmaa’, *otečestvo* ’isänmaa’. (3/146)
- (25) Määritelkää sanaston avulla sanojen *nacija* ’kansaa, kansakunta’, *nacional’nyj* ’kansallinen’ merkitys. Ottakaa huomioon näiden sanojen merkitys ja yrittäkää selvittää ilmausten *nacional’nyj jazyk* ’kansallinen kieli’, *jazyk russkoj nacii* ’venäläisen kansan kieli’ merkitys. (4/4)
- (26) Mitä slangisanoja tiedätte ja olette kuulleet? Missä tapauksissa niiden käyttö on perusteltua? (2/25)
- (27) Nykyään lainataan aktiivisesti sanoja amerikanenglannista jopa sellaisissa tapauksissa, joissa on olemassa täsmälliset venäläiset ekvivalentit, esimerkiksi: *konversija* – *preobrazovanie*, *stagnacija* – *zastoj*, *konsensus* – *soglasie*, *soglašenie*, *korruptirovannyj* – *prodažnyj* jne. Oletteko kuulleet tällaisia vieraskielisiä lainauksia? Kirjoittakaa niistä ne, jotka ovat jääneet mieleenne. Miten suhtaudutte sellaiseen muotiin, jossa käytetään vieraskielisiä sanoja mahdollisimman paljon riippumatta kielenkäytön tilanteesta? (2/26)
- (28) Tutustukaa filosofi Ivan Aleksejevič Il’inin (1882 – 1954) tekstiin venäjän kielestä. Tässä on hänen puheensa Puškinin juhlassa vuonna 1937. Lukekaa teksti ilmaisevasti, korostakaa intonaation avulla sanoja, joilla on erityinen merkitys-

taus (reema). Muotoilkaa tekstin pääajatus. Palatkaa tekstin pääajatukseen. Eikö teistä näytäkään siltä, että tämä teksti havainnollistaa erinomaisesti sitä? (4/313)

Tehtävänannoissa opetetaan kielioppia, oikeinkirjoitusta, tyyliä, tekstilajeja, -tyyppejä, tekstin rakennetta ja sanastoa erilaisin toiminnoin. Sekä neuvosto-oppikirjan että nykyoppikirjojen tehtävänannot näistä aiheista ovat samantyyppisiä, ainoastaan neuvosto-oppikirjassa ei ole tehtävänantoja, jossa pitäisi tutkia tekstilajeja, niin kuin nykyoppikirjoissa on, eikä sanelua käytetä kieliopin ja oikeinkirjoituksen harjoittamisen toimintona. Erityisesti sanelut ja ns. it-sanelut, joihin kuuluu ulkoaopetteleminen, ovat reproduktiivista toimintaa. Sanastotehtävänannot ovat neuvosto-oppikirjassa usein sisällöllisesti yhteiskunnallisesti, poliittisesti ja ammatilliseen työelämään painottuneita. Ne myös eroavat nykyoppikirjojen sanastotehtävistä siinä mielessä, että nykyoppikirjoissa tuodaan esille jopa suhtautumista slangiin ja vierasperäisiin sanoihin, joita ei käsitellä neuvosto-oppikirjan tehtävänannoissa. Vuoden 1985 opetussuunnitelman mukaan murteellisuudet ja slangi piti poistaa oppilaiden kielenkäytöstä. Kaikkien oppikirjojen kielioppi- ja oikeinkirjoitusluokan tehtävänannoissa yhdistetään oppilaan tieto ja taito ja näin pyritään kasvattamaan kielipersoonallisuus, joka tuntee kielen järjestelmän ja jolla on korrektit ja tarkat kielenkäytön taidot.

4.2.2 Argumentaatiota ja sisältökysymyksiä

Oppikirjojen sisältöä tarkastelevissa tehtävänannoissa on tekstin argumentaatiota tutkivia tehtävänantoja, joissa oppilaan pitää etsiä teema, pääajatus ja otsikoida teksti. Teema (*tema*) merkitsee tekstin aiheita, ja pääajatus (*osnovnaja mysl'*) on se, mitä tekijä haluaa tekstillään sanoa eli tekstin perusajatus. Teema ilmaistaan usein joko otsikossa tai tekstin alkulauseissa, ja sen avaaminen auttaa pääajatuksen määrittelyssä. (Antonova 2007, 200–201.) Argumentaatiota tutkivissa tehtävänannoissa käytetään myös retoriikalle tyypillisiä deduktiivisen päättelyn käsitteitä teesi (*tesiz*), argumentit (*argumenty*) ja päätelmä (*vyvod*).

Esimerkit 29, 30 ja 31 ovat neuvosto-oppikirjasta, ja siinä käytetään deduktiivisen päättelyn käsitteitä.

(29) Etsikää tästä tekstistä teesi, sen todiste ja päätelmä. (1/378)

Esimerkin 29 tehtävänantoon liittyy teksti, jossa oppilaan oletetaan löytävän teesiksi ”äidinkielen opiskelu on suuri asia”, todisteeksi ”inhimillisen ajattelun korkeimmat saavutukset, syvällisimmät tiedot ja tulisimmat tunteet jäävät tuntemattomiksi ihmisiltä, jos niitä ei kyetä ilmaisemaan selvästi ja täsmällisesti sanoissa” ja päätelmäksi ”siksi äidinkielen taito on tärkeintä, mitä tarvitaan tulevassa työssämme”. Teksti on Mihail Kalininin keskusteluista koulunsa päättävien oppilaiden kanssa vuodelta 1941. Oppikirjassa on myös marksismin klassikon Friedrich Engelsin tekstikatkelma, jossa tarkastellaan työn ja kielen merkitystä ihmislajin kehityksessä. Kieli selitetään syntyneeksi tarpeesta kommunikoida työssä. Tekstiin liittyvässä tehtävänannossa (30) oppilaan edellytetään etsivän kielen syntyyn liittyviä väitteitä tekstistä.

- (30) Lukekaa. Etsikää kielen syntyä selittävät perusväitteet F. Engelsin teoksen Työn rooli apinasta ihmiseksi muuttumisen prosessissa katkelmasta. (1/547)
- (31) Osoittakaa, millaisten argumenttien avulla Anatolij Petrovič perustaa rakkautensa ammattiinsa. Etsikää päätelmä. (1/539)

Esimerkin 31 tekstissä (ks. esimerkki 126 s. 141–142) kerrotaan Anatolij Petrovičista, joka toimii autotehtaan korjausosaston päällikkönä. Oppilaan pitää löytää tekstistä sellaiset argumentit kuin koneiden hyvä tuntemus ja syiden ja niiden seurauksien ymmärtäminen sekä piirustusten ja kaavioiden nopean lukutaito, ja päätelmänä on se, että tekniikasta ja teknisten ongelmien ratkaisusta kiinnostunut ihminen tuskin löytää kiehtovampaa työtä.

Nykyoppikirjoissa yleisiä tekstin argumentointiin liittyviä toimintoja ovat tekstin teeman ja pääajatuksen löytäminen ja näihin läheisesti kuuluva tekstin otsikoinnin toiminto. Tekstin otsikointi on sidoksissa tekstianalyysin keskeisiin käsitteisiin, teemaan ja pääajatuksen. Esimerkki 32 on tehtävänanto, jossa pyydetään otsikoimaan teksti ja sijoittamaan otsikkoon joko teema tai pääajatus. Teksti on neuvostokirjailija Ivan Sokolov-Mikitovin venäläistä metsää kuvaava katkelma.

- (32) Lukekaa teksti. Miten sen voi otsikoida? Mitä näkyy otsikosta: tekstin teema vai pääajatus? (3/22)

Tehtävänannoissa tekstin pääajatuksen etsiminen voi olla eritasoista vaativuu-deltaan: pääajatus on suoraan määriteltävissä tekstissä, tai se pitää tekstin perusteella itse päätellä. Esimerkissä 33 kysytään, missä lauseessa on ilmaistu tekstin pääajatus. Pääajatus on löydettävissä suoraan tekstistä, joka kertoo Moskova-teemasta eri aikojen runoudessa. Pääajatus on hyvin pateettinen ja patrioottinen Moskovaa ylistävä virke: ”Moskova näyttäytyy heidän teoksisaan Venäjän ikiaikaisena, kansanomaisena pääkaupunkina, lumoavan kauniina kaupunkina, kulttuurin keskuksena, isänmaan pyhänä symbolina ja ääretömän rakkaana lapsuudenkotina.” Esimerkissä 34 oppilaan pitää itse päätellä kielen ja historian yhteyttä pohtivien tekstien välillä niiden yhteinen pääajatus.

- (33) Lukekaa teksti. Otsikoikaa se. Missä lauseessa on ilmaistu tekstin pääajatus? (2/46)
- (34) Kirjoittakaa tekstit - -. Määritelkää, mikä merkitys yhdistää näitä tekstejä. Miten ne liittyvät mottoon? Tehkää päätelmä. (4/6)

Tehtävänannossa 35 oppilas joutuu itse perustelemaan omin esimerkein tekstin pääajatuksen. Tällainen tehtävänanto pakottaa oppilaan tuottamaan pohjatekstin ajatusten kanssa samaa mieltä olevaa tekstiä. Teksti on Konstantin Paustovskijn venäjän kielen ja kansan yhteisyyttä korostava tekstikatkelma (esimerkki 36 s. 117).

- (35) Lukekaa. Esittäkää esimerkkejä, jotka perustelevat tämän tekstin pääajatuksen. (3/289)

Esimerkin 36 teksti on kirjailija Vasilij Belovin patrioottinen tekstikatkelma. Siinä kertoja liikkuu Volgogradin eli entisen Stalingradin kaupungin Mamaevin kukkulalla, jolla kertojan isä on kokenut sanakarikuoleman. Tekstissä käytetään kukkulasta adjektiivia *velikij* 'suuri' ja kukkulalla olevasta muistomerkestä *gro-madnyj* 'suuri, valtava'. Tehtävänannossa viitataan suoraan näiden adjektiivien merkitykseen pääajatuksen muotoilussa. Näin tehtävänanto on oppilaan ajattelua ohjaileva, ja pääajatuksen syntyy patrioottinen sävy: Mamaevin kukkula on teoiltaan *suuri* ja muistomerkki (Äiti synnyinmaa) on *valtava*. Esimerkin 37 tekstit ovat Sergej Gejčenkön Puškinin karkotuspaikasta Mihajlovskoesta kertovia tekstejä. Tehtävänannossa 38 oppilaan pitää itse pohtia ja löytää esimerkkejä kirjailijan tekstin tueksi, mutta siitä huolimatta tehtävänannossa vaaditaan vastaanottajaa olemaan yksimielinen tekstin sisällön kanssa ("K. Paustovskijn mieltelmän vahvistukseksi").

- (36) Mitä *bol'soj*-sanan synonyymejä käytetään tekstissä? Miten niiden käyttö auttaa ilmaisemaan pääajatuksen? (3/133)
- (37) Valitkaa yhteinen otsikko kahdelle katkelmalle. Muotoilkaa ensimmäisen katkelman pääajatus. (2/127)
- (38) Lukekaa motto s. 5. Mitä esimerkkejä voitte esittää venäläisen kirjailijan K. Paustovskijn lausuman vahvistukseksi? (3/4)

Tehtävänanto 39 on siinä mielessä poikkeuksellinen, että siinä yhdistetään teksti sen kulttuurikontekstiin ja annetaan tietoja tekstin laatijasta. Tehtävänannossa oppilasta pyydetään lukemaan teksti ilmaiseksi ja etsimään tekstistä pääajatus. Toiminnot ovat reseptiivinen ilmaiseva lukeminen ja produktiivinen tekstin pääajatuksen löytäminen. Tehtävänannon kehoitus palata pääajatuksen ja siihen liittyvä kysymys ohjailevat vastaanottajan suhtautumista tekstiin.

- (39) Tutustukaa filosofi Ivan Aleksejevič Il'jinin (1882 – 1954) tekstiin venäjän kielestä. Tässä on hänen puheensa Puškinin juhlassa vuonna 1937. Lukekaa teksti ilmaiseksi, korostakaa intonaation avulla sanoja, joilla on erityinen merkityslausaus (reema). Muotoilkaa tekstin pääajatus. Palatkaa tekstin pääajatuksen. Eikö teistä näytäkään siltä, että tämä teksti havainnollistaa erinomaisesti sitä? (4/313)

Tekstin **sisältökysymyksiä** on monentasoisia. Kysymykset voivat olla sellaisia, että niihin vastatessa toistetaan tekstissä olevia asioita, kuten neuvostoppikirjan esimerkeissä 40–42 ja nykyoppikirjojen esimerkeissä 43–45. Kysymyksiin saa vastauksen suoraan tekstistä. Tehtävänantojen teksteissä ylistetään venäjän kieltä ja korstetaan sen roolia kansojen välisen kielen viestinnän kielenä.

- (40) Lukekaa. Vastatkaa, miten marksismi-leninisin klassikot arvioivat venäjän kieltä. (1/556)
- (41) Lukekaa. Mistä venäjän kielen tehtävästä puhui A. T. Tvardovskij esitelmässään Neuvostoliiton kommunistisen puolueen XXII edustajakokouksessa? Kirjoittakaa ja -. (1/555)

- (42) Lukekaa. Verratkaa suurten maanmiestemme lausumia venäjän kielestä. Millaisia venäjän kielen ominaisuuksia he ovat panneet merkille? Opetelkaa viimeinen katkelma ulkoa. (1/557)

Nykyoppikirjojen tehtävänannot (43–45) liittyvät teksteihin, joissa käsitellään venäläisiä kielitieteilijöitä, venäjän maailmankielen statusta ja kielen olemusta. Tekstit toteuttavat opetussuunnitelman lingvistisen kompetenssin Yleisiä tietoja kielestä -alueen vaatimuksia.

- (43) Lukekaa. Sanokaa, miksi kuuluista venäläiset filologit matkustivat ulkomaille XIX vuosisadalla. (2/153)
- (44) Millä sijalla on puhujien määrän mukaan venäjän kieli nykymaailmassa? (3/287)
- (45) Lukekaa. Vastatkaa kysymyksiin tekstin pohjalta: 1. Mitä ihmisten välisiä viestintävälineitä tunnette? 2. Miksi kieltä nimitetään inhimillisen viestinnän tärkeimmäksi välineeksi? 3. Mitä muuta varten kieli palvelee ihmistä yhteiskunnassa viestinnän lisäksi? (3/271)

Tehtävänannossa 46 kysymyksiä ei esitetä lukijalle vaan lukijan pitää esittää kysymyksiä tekstille. Teksti käsittelee venäjän kieltä maailmankielenä.

- (46) Lukekaa. Laatikaa tekstille otsikko, joka vastaa tekstin pääajatusta. Jakakaa teksti kolmeen kappaleeseen. Esittäkää niille kysymyksiä, jotka ilmentävät tekstin problematiikkaa. Kirjoittakaa kysymykset. (2/1)

Nykyoppikirjojen tehtävänannoissa kysymys saatetaan esittää oppilaalle niin, että tiedustellaan hänelle tekstissä ilmenneitä uusia ja kiinnostavia asioita. Tehtävänannoissa on oletus, että oppilaalla on jo aiempaa tietoa tekstien sisältämistä aiheista, jotka ovat hyvin korkeakulttuurisia tai erikoisalaan liittyviä. Esimerkiksi tehtävänannossa 49 puhutellaan vastaanottajaa (”tietysti tunnette”) ja pidetään itsestäänselvyytenä, että oppilas tuntee Dal’in nimen ja hänen merkityksensä venäläiselle kielitieteelle. Tehtävänannoissa esitetään kysymys, jossa oletuksena on, että oppilas saa tekstistä tietää uutta ja kiinnostavaa tietoa. Tehtävänantojen kysymyksiin voi vastata myöntävästi tai kieltävästi. Jos niihin vastaa myöntävästi, oppilas toistaa tekstin sisältöä.

- (47) Lukekaa. Mitä uutta saitte tietää kansanennustuksista? (3/197)
- (48) Mitä uutta saitte tietää taiteilijasta? (4/110)
- (49) Tietysti tunnette hyvin V. I. Dal’in nimen ja olette kuulleet hänen ansioistaan kielitieteessä. Dal’in ammattihan ei liittynyt kielitieteeseen, mutta kuitenkin hänestä tuli merkittävä leksikografi syvän kiinnostuksensa ansiosta venäjän kansankieleen. Lukekaa teksti merkittävästä venäjän kielen keräilijästä. Mitä uutta ja kiinnostavaa saitte tietää hänestä? (2/6)

Tehtävänannoissa kysytään myös oppikirjan ulkopuolisia, oppilaan aiempia tietoja. Neuvosto-oppikirjan tehtävänannossa (50) oppilas viritetään kysymysten avulla palauttamaan mieleen aiempia tietoja kielestä.

- (50) Olette opiskellut ensimmäisestä luokasta lähtien venäjän kieltä. Mitä kieli on, mikä sen tehtävä on? Mitä kieliä tunnette? Mihin ryhmään venäjän kieli kuuluu? Mikä tiede tutkii kieltä? Mitä kieltä tutkivan tieteen aloja tunnette? Vastatkaa näihin kysymyksiin. (1/545)

Nykyoppikirjojen vastaavanlaisten tehtävänäntöjen aiheet liittyvät venäläisille merkittävään paikkaan, Moskovaan (51), ja venäläisiin kielititeilijöihin (52), taiteilija K. F. Juonin teoksiin (53) ja kulttuurisesti merkittävään kirjailija Turgenevin tekstiin venäjän kielestä (54).

- (51) Mitä Moskovasta kertovia runoja tiedätte? (2/46)
- (52) Palauttakaa mieleen 5.–8. luokkien oppikirjoissa lukemiinne kuuluisien venäläisten kielititeilijöiden nimet, isännimet ja sukunimet. Mihin kielitieteen alueisiin heidän nimensä liittyvät? (4/10)
- (53) Vastatkaa kysymykseen: Mitä K. F. Juonin teoksia tunnette? (4/110)
- (54) Tarkistakaa, muistatteko ulkoa I. S. Turgenevin proosarunon ”Venäjän kieli”. Kertokaa, mitä tiedätte tämän teoksen syntyhistoriasta. Valmistautukaa kirjoittamaan muistista tämä proosaruno. (4/7)

Joskus tekstin ulkopuolelle liittyvät asiat voivat olla toimintaan kehottavia. Tehtävänäntössa 55 on tekstin ulkopuoliseen maailmaan liittyviä toimintoja, joiden tavoitteena on kasvattaa hyviä käytöstapoja. Tekstin ulkopuoliseen toimintaan kehottava tehtävänäntö on aineistossani harvinainen.

- (55) Lukekaa teksti. Määritellä sen teema. Pohtikaa, käytättekö kieltä aina menestyksellisesti kasvotaisen viestinnän välineenä. Tarkkailkaa, miten tervehditte ja miten teitä tervehditään. Osaatteko kuunnella ystäviäntö, kuuntelevatko he teitä tarpeeksi tarkkaavaisesti ja hyväntahtoisesti? (3/272)

Toiminnot, joissa vaaditaan oppilaan omaa tulkintaa tai päätelmää, ovat tekstin tietöjen toistamista vaativampia. Neuvosto-oppikirjan tehtävänäntössa (56) kysytään tekstissä olevan sanan tulkintaa.

- (56) Miten ymmärrätte sanan proforientacija [ammatinvalinnan ohjaus] merkityksen? (1/540)

Nykyoppikirjojen tehtävänäntöissa kysytään sanan (57), ilmauksen (58) tai tekstin (59) tulkintaa. Esimerkeissä 60 ja 61 on kyse päätelmän tekemisestä lukemisen perusteella, sillä tekstistä ei suoraan löydä vastausta. Tehtävänäntössa 61 on produktiivista tuottamista oleva sisältökysymys. Hyvin tyypillinen tehtävänäntön toiminto on tekstin merkityksen selittäminen (esimerkki 62), etenkin sananlaskujen merkityksiä pyydetään selittämään.

- (57) Lukekaa L. N. Tolstojn mietelmä. Määritellä sen teema ja pääajatus. Missä merkityksessä käytetään tässä lausumassa sanaa? Sijoittakaa L. Tolstojn sanat pieneen tekstiin käyttäen yhtä lainauksen keinoista. (3/3)
- (58) Miten ymmärrätte ilmauksen ”herännyt Vesuvius”? (2/34)

- (59) Lukekaa motto. Miten ymmärrätte sen? Tulkitkaa. (4/11)
- (60) Lukekaa katkelma A. Ahmatovan runoelmasta "Requiem". Kenelle tämä runoelma on omistettu? (3/155)
- (61) Mitkä ajatukset ja tunteet on ilmaistu runoissa? Opetelkaa ulkoa katkelma, josta piditte, ja kirjoittakaa se venäjän kielen oikeinkirjoitus- ja välimerkkisääntöjen mukaisesti. (3/288)
- (62) Selittäkää kirjallisesti, miten ymmärrätte tekstin merkityksen. (4/171.2)

Nykyoppikirjojen tehtävänannoissa kysytään myös oppilaan omaa mielipidettä, joka usein vaaditaan perusteltavaksi. Joskus kysymystä laajennetaan tekstistä oppilasta ympäröivään nykymaailmaan, kuten esimerkissä 66.

- (63) Lukekaa teksti taiteilijoista, jotka ovat kuvittaneet Puškinin teoksia. Oletteko samaa mieltä tekijän arvioista heidän tuotannostaan? Miksi? (2/89)
- (64) Oletteko samaa mieltä P. Ja. Čaadaevin kanssa? (3/200)
- (65) Lukekaa katkelma akateemikko Dmitrij Sergeevič Lihačëvin kirjeestä nuorisolle. Oletteko samaa mieltä akateemikon kanssa? Jos ette, niin miksi? (3/57)
- (66) Mitä ajattelette, miksi D. S. Lihačëv pohdinnoissaan yhdistää kaksi käsitettä – *kansainvälisyys* ja *ekologia*? Onko tämä lähentyminen ajankohtaista meidän ajallemme? (4/286)

Sisältöön liittyvissä tehtävänannoissa oppilaan tehtävänä tutkia tekstin argumentaatiota, jolloin tutkitaan tekstin aihetta eli teemaa, pääväitettä tai pääajatusta ja argumentteja ja tehdään päätelmä. Tekstin sisältökysymykset voivat olla suoraan kysymyksiä tekstistä, tai kysymykset voivat olla merkityksen selittämistä tai päätelmän tekemistä. Myös oppilaan mielipidettä kysytään tehtävänannoissa. Neuvosto-oppikirjan ja nykyoppikirjojen tehtävänannot eivät tehtävätyypiltään eroa toisistaan, mutta sisällöllisesti ne eroavat niin, että neuvosto-oppikirjan tehtävänantojen teksteissä on poliittisia ja ideologisia ilmaisuja.

4.2.3 Tekstin tuottamista

Oppikirjojen tehtävänantojen tuotettavat tekstit ovat selostuksia (*izloženie*) ja kirjoitelmia (*sočinenie*). Molemmat ovat sekä neuvosto- että nykyoppikirjojen tyypillisiä tehtävänantoja. **Selostuksia** käytetään opetuksessa moneen tarkoitukseen: tekstin rakenteen ja logiikan opetukseen, sanaston, fraseologian ja lauseopin rikastamiseen, tekstilajien, -tyyppien ja tyylien opetukseen, opiskeltavien kielioppiasoiden käyttämiseen omissa teksteissä ja kasvatukseen selostettavien teosten pohjalta (L'vov 1997, 72). Selostus voi olla suullinen tai kirjallinen. Suullista selostusta kutsutaan joskus kertomukseksi.

Neuvosto-oppikirjan tehtävänannossa (esimerkki 67) pitää kertoa venäjän kielen kansojen välisen viestinnän roolista tai Komsomol'skaja pravda -lehdestä kertovan tekstin pohjalta valmistaa selostusta lähellä oleva tiedonanto (*soobščenie*) lehden palkitsemisperusteista (esimerkki 68).

- (67) Kertokaa venäjän kielen roolista maamme kansojen elämässä. (1/377)
- (68) Valmistakaa tiedonanto siitä, mistä ansioista lehti on palkittu. (1/511)
- (69) Kirjoittakaa referaatti aiheesta "V. G. Belinskij Oneginista". Laatikaa tätä varten laaja suunnitelma V. G. Belinskij VIII artikkelista "Aleksandr Puškinin teokset". (1/565)

Esimerkissä 69 oppilaan tehtävänä on kirjoittaa 1880-luvulla eläneen kriitikko Vissarion Belinskij'n näkemyksiä Puškinin Evgenij Oneginista. Referaatti ei ole tyypillinen tekstilaji, mutta se vaaditaan opetussuunnitelmassa hallittavaksi ja nimenomaan historiallisesta ja kirjallisesta aiheesta.

Nykyoppikirjoissa selostukset ovat joko tiiviitä (esimerkit 70, 71, 72) tai yksityiskohtaisia (esimerkki 73). Esimerkissä 70 tiiviisti selostettava teksti kertoo venäjän kielestä tieteen kielenä. Samoin esimerkin 71 selostettavat tekstit liittyvät kieleen: ne ovat koululaisten puheiden tekstejä Nuori puhuja -kilpailusta. Esimerkin 72 tiiviisti selostettava teksti kertoo Karjalan kiertomat-kasta.

- (70) Selostakaa se tiiviisti. Jättäkää pois lauseet, joilla ei ole tekstin aiheen ja pääajatuksen kannalta välttämätöntä informaatioarvoa. (2/3)
- (71) Selostus. Vuoden 2002 tammikuussa Valtakunnallisessa venäjän kielen Puškin-instituutissa pidettiin IVY:n ja Baltian maiden koululaisille ensimmäiset kansainväliset venäjän kielen olympialaiset. Alla on otteita kilpailun Nuori puhuja Moldovan, Viron ja Ukrainan koululaisten puheista. Muotoilkaa ja kirjoittakaa niiden pääsisältö 3–5 lauseella. (2/5)
- (72) Valmistakaa suullinen tiivis kertomus sisällyttäen siihen vain kertovaa informaatiota: missä matkailijat olivat, ja mitä he siellä tekivät. Verratkaa matkakertomuksen lyhennettyä varianttia kokonaiseen tekstiin ja kertokaa pohdintojen ja kuvaavien ja arvioivien katkelmien tehtävästä tässä tekstilajissa. Saavuttaako lausuma tavoitteensa, jos se toteutetaan vain kerronnan avulla? (4/291)

Esimerkissä 73 kirjoitetaan tarkka selostus kirjailija Fazil Iskanderin tekstistä Ystäväni, joka kertoo laajasti sivistyneestä, kiinnostavia tarinoita kertovasta ja monipuolisesta keskustelukumppanista. Esimerkeissä 74–77 vaaditaan laadittavaksi valinnainen selostus, joka tarkoittaa oppilaan oman valinnan mukaan selostettavaa tekstiä. Esimerkin 74 selostus tehdään Puškinin karkotuspaikan Mihajlovskoen museon perustajan Gejčenkön elämästä kertovasta tekstistä. Esimerkit 75–77 liittyvät tunnettuihin venäläisiin kielititeilijöihin, joista oppilaan pitää opetussuunnitelman mukaisesti hallita "suppeita tietoja". Tehtävänäntöjen toiminnot ovat valinnaisia kirjallisia tai suullisia selostuksia. Esimerkin 76 kysymyksellä "Minkä osan haluaisitte kertoa ystäville, tutuille, läheisille?" kerrottava teksti tehdään ikään kuin omakohtaiseksi, kun kertomuksen kuulijoiksi käsketään valita ystävät, tutut tai läheiset. Samoin on tehtävänannossa 75, jossa kehoitetaan kertomaan leksokografi Dal'ista luokkatovereille. Tehtävänannossa 77 pitää suullisen kertomuksen lisäksi vielä kirjoittaa kielititeilijä Potebnjan tärkeimmät teokset.

- (73) Kirjoittakaa tarkka selostus. Yrittäkää säilyttää siinä lähtötekstin tyylliset erityispiirteet. (4/278)
- (74) Laatikaa suunnitelma ja kirjoittakaa valinnainen selostus keskikohdasta. (4/268)
- (75) Selostus (valinnainen). Tietysti tunnette hyvin V. I. Dal'in nimen ja olette kuulleet hänen ansioistaan kielitieteessä. Dal'in ammattihan ei liittynyt kielitieteeseen, mutta kuitenkin hänestä tuli merkittävä leksikografi syvän kiinnostuksensa ansiosta venäjän kansankieleen. Lukekaa teksti merkittävästä venäjän kielen keräilijästä. Mitä uutta ja kiinnostavaa saitte tietää hänestä? Kertokaa hänestä luokkatovereille. Kirjoittakaa seikkaperäisesti V. I. Dal'in ansioista leksikografina. Käytäkää esityksessänne lainauksia. (2/6)
- (76) Olette päättäneet venäjän kielen systemaattisen kurssin opiskelun. V–VII luokilla opiskelitte oppikirjojen mukaan, joiden yksi tekijä on Mihail Trofimovič Baranov. Hänen tunnettuutensa on sellainen, että jos kirjakaupassa kysytte M. T. Baranovin venäjän kielen oppikirjoja, teidät ymmärretään, vaikka hän ei ollut näiden kirjojen ainoa tekijä. Lukekaa alla oleva teksti ja ottakaa selvää M. T. Baranovista, ihmisestä ja tiedemiehestä. Montako osaa erotatte tekstistä? Otsikoikaa jokainen niistä. Minkä osan haluaisitte kertoa ystäville, tutuille, läheisille? (2/226)
- (77) Lukekaa. Valmistautukaa kertomaan teksti. Kirjoittakaa A. A. Potebnjan tärkeimmät mainitut teokset. Etsikää jostakin kielitieteen sanakirjasta (esimerkiksi Kielitieteen termien sanakirjasta), mitä merkitsee käsite sanan sisäinen muoto. (4/151)

Esimerkissä 78 ei määritellä selostuksen tai kertomuksen laajuutta vaan siinä vain pyydetään välittämään omin sanoin runon sisältö. Esimerkissä 79 kehoitetaan kertomaan Dmitrij Lihačëvin patrioottisuutta pohtiva teksti.

- (78) Lukekaa katkelmat venäläisen, Siperiasta kotoisin olevan runoilijan K. Altajskijn runosta "Venäjän kieli". Välittäkää sen sisältö omin sanoin. (3/286)
- (79) Kertokaa teksti säilyttäen sen sisältö, tekstilajin ja tyylin ominaisuudet. (4/286)

Selostamiseen ja kertomiseen voidaan lisätä erilaisia pohjatekstiä muokkaavia toimintoja, kuten esimerkissä 80, jossa pitää kirjoittaa tekstin teesi ja avata muutamalla lauseella muuttamatta tekstin sisältöä. Teksti kertoo taiteen aitouden merkityksestä taiteen vastaanottajalle. Esimerkin 81 tehtäväannon tekstissä kappaleet ovat epäloogisessa järjestyksessä ja teksti pitää kertoa yksityiskohtaisesti, kun kappaleet on saatu järjestykseen. Esimerkin 82 käskytyksessä kuuluisan kielitieteilijä L. Ščerban tekstin kertomista kehoitetaan havainnollistamaan jo valmiiden esimerkkien avulla, ja esimerkissä 83 oppilaan tehtävänä on valmistaa filologi V. Vinogradovista esitys (*soobščenie*), joka on referaatti tai tiivistelmä.

- (80) Kirjoitelma. Vastakaa edellisessä tekstissä esitettyihin kysymyksiin. Muotoilkaa teesi ja avatkaa se lyhyesti (3–4 lauseella) tukeutuen tekstin sisältöön. (2/134)
- (81) Selostus. Lukekaa teksti kuuluisan venäläisen taiteilijan Nikolaj Kuzminin kuvituksista. Kuzmin yritti hahmottaa yhteyttä kirjoittavan Puškinin ja piirtävän Puškinin välillä. Sijoittakaa tekstin kappaleet järjestykseen. Kertokaa teksti yksi-

tyiskohtaisesti siinä loogisessa järjestyksessä, johon sijoititte tekstin kappaleet. (2/106)

- (82) Kirjoittakaa - -. Lukekaa kirjoitettu teksti ilmaisevasti. Missä lauseessa ilmaistaan sen pääajatus? Kertokaa teksti ja havainnollistakaa sitä edellisen harjoituksen esimerkeillä. (3/ 53)
- (83) Lukekaa kuuluisan venäläisen filologin ja pedagogin V. V. Vinogradovin teksti. Mitä hän väittää tässä tekstissä? Valmistakaa lyhyt esitys V. V. Vinogradovista käyttäen oppikirjan ”Russkij jazyk. Teorija” tekstiä ja yllä olevaa tämän tiedemiehen tekstiä. (3/285)

Esimerkki 84 on selostuksen ja ainekirjoituksen välimuoto: siinä on paitsi selostettava osuus myös pohdintaa siitä, mikä tämän osuuden merkitys on juonen ja päähenkilön kannalta. Tehtävänannossa 85 vaaditaan oppilasta selittämään tekstien merkitys ja esitetään kysymys, joka sinänsä on ohjaava, koska siinä oletetaan, että oppilasta miellyttää jokin teksteistä tai kaikki teksteistä. Lisäksi hänen pitää perustella vastauksensa. Oppilaan tehtävänä on vielä kirjoittaa jonkin kirjan esittely (*annotacija*), joka on teoksen sisällön lyhyt selostus ja jossa on myös arviointia ja mahdollisesti käyttösuosituksia. Kirjan esittely laatiminen kuuluu referatiivisiin harjoituksiin, joka on lähellä tiivistä selostamista. (L’vov 1997, 21.)

- (84) Kirjoittakaa harj. 259 tekstin pohjalta selostus, jossa on aineen elementtejä: kertokaa teksti lyhyesti 3. persoonan näkökulmasta, luonnehtikaa tämän episodin roolia romaanissa *Aikamme sankari*. Pohtikaa sitä, millaista merkitystä se kantaa, mikä sen rooli on juonen kehityksessä ja päähenkilön Pečorinin luonnehdinnassa. (4/261)
- (85) Selittäkää, miten ymmärrätte tekstien merkityksen. Mikä niistä erityisesti miellytti teitä ja miksi? Laatikaa esittely johonkin kirjaan. (3/199)

Selostusten lisäksi ns. ainekirjoitus on neuvostoliittolaisen ja venäläisen koulun äidinkielen opetuksen tuotettava teksti. **Kouluaine tai -kirjoitelma** (*škol’noe sočinenie*) määritellään oppilaan itsenäiseksi työksi, jossa hän esittää omia ajatuksia, tunteita ja pohdintoja. Ainekirjoitus on oppilaan persoonallisuuden, hänen elämänasenteensa ja sisäisen maailmansa ilmaisun väline, siksi se on luovaa työtä ja tärkeä kasvatuksen väline. (L’vov 1997, 207–208.) Ainekirjoitustehtävät ovat joko tekstin pohjalta tai pelkän ohjeistuksen tai aiheen mukaan kirjoitettavia tekstejä. Tekstin pohjalta laadittavat tekstit ovat joko tiiviisti tai löyhästi sidoksissa pohjatekstiin.

Neuvosto-oppikirjan tiiviisti tekstin pohjalta tehtäviin kirjoitelmiin oppilaan täytyy kerätä materiaali itse tai tehtävänannot pohjautuvat oppikirjan tekstiin tai teksteihin. Esimerkki 86 edustaa tehtävänantoa, jossa pohjatekstinä on useampien harjoitusten tekstejä. Esimerkissä 87 on kirje, jossa kerrotaan Siperian rakennustyömaista, ja tämän kirjeen ja oppilaan muista lähteistä hankkiman tiedon avulla kehoitetaan valmistamaan esitys nuorison osallistumisesta iskurityömaille. Samaan aiheeseen liittyy esimerkki 88, jossa kirjoitustehtävän aihe on hyvin laaja: teollisuus, maatalous, rakentaminen ja kulttuurielämä.

- (86) Kertokaa siitä, mikä teitä kiinnostaa, mitä harrastatte, mitä haluaisitte vastaisuudessa harrastaa. Selittäkää, miksi pidätte tästä tai tuosta ammatista. Kirjoittakaa aine tästä aiheesta. Miten otsikoitte sen? Käyttäkää harjoitusten 539, 540 ja 541 materiaalia. (1/542)
- (87) Lukekaa katkelma Yleisliittolaisen iskurinuorisoliittolaisen osaston taistelijoiden avoimesta kirjeestä. Osoittakaa, minkä tyylin kielellisiä keinoja on käytetty tässä kirjeessä. Kopioikaa sijoittaen puuttuvat välimerkit. Valmistakaa tiedonanto teille tunnetuista faktoista nuorisomme osanotosta iskurirakennustyömaille. (1/441)
- (88) Kirjoittakaa aine aiheesta ”Yksi Isänmaamme päivä” (sanomalehtimateriaalin pohjalta). Kertokaa, mitä lehdissä kirjoitetaan maamme teollisuudesta, maataloudesta, rakentamisesta ja kulttuurielämästä. (1/442)

Myös esimerkeissä 89, 90 ja 91 ohjeistetaan oppilasta itse etsimään materiaalia, jonka pohjalta hän kirjoittaa tekstin. Tehtävänä on opastaa nuoria huomaamaan, että kommunistisen nuorisoliiton jäsenyys on kunnia-asia ja nuorisoliittolaisen asema on ansaittava teoilla. Kirjoitustehtävässä on taustajatuksena pohtia nuoren tehtäviä isänmaan hyväksi eli sitä, miten nuori voi ilmentää isänmaallista velvollisuudentuntoa. Tätä käsitettä ei neuvosto-opetus suunnitelmassa mainita. Tehtävänä on 90 ohjeistuksen mukaan oppilaan pitää tuottaa omasta kotiseudustaan kertova teksti. Käskytyksen viimeinen kysymys on hyvin ohjaileva, sillä siinä pidetään implisiittisesti itsestään selvänä, että oppilas on ylpeä kotiseudustaan ja arvostaa sitä. Tehtävänä on patriottinen lataus, jossa kotiseudun katsotaan edustavan venäläiselle kulttuurille tärkeää ”pientä isänmaata” (*malaia rodina*). Esimerkin 91 ohjeistuksessa halutaan kasvattaa käsitystä neuvostoihmisen moraalista ihanteesta, jonka mukaan neuvostoihmisen on myötätuntoinen, hyväntahtoinen ja auttavainen.

- (89) Kerätkää materiaalia ainetta varten, jonka aihe on ”Jos sinulle on annettu nuorisoliittolaisen nimi, vahvista nimeä teoillasi” (Majakovskij). Miettikää aineen rakennetta. Laatkaa suunnitelma. (1/512)
- (90) Kirjoittakaa aine aiheesta ”Tutkimme kotiseutua”. Kerätkää materiaalia kotiseudun luonnosta, nähtävyyksistä, ihmisistä – sodan ja työn sankareista, kuuluisista kirjailijoista, taiteilijoista ja säveltäjistä. Kertokaa heistä. Miksi olette ylpeitä kotiseudustanne ja pidätte sitä arvossa? (1/467)
- (91) Kirjoittakaa aine. Kertokaa jostakin tapauksesta, joka todistaa neuvostoihmisten myötätuntoisuuden ja hyväntahtoisuuden, heidän pyrkimyksensä auttaa vaikeassa tilanteessa olevaa ihmistä jne. Voitte käyttää materiaalina sanomalehtiä, silminnäkijöiden kertomuksia, kaunokirjallisia tekstejä. Laatkaa ensin aineen suunnitelma. Miettikää johtopäätös. Käyttäkää aineessa alisteisia yhdyslauseita, missä on tarpeen. (1/398)

Nykyoppikirjoissa tiiviisti tekstin pohjalta tuotettavat tekstit ovat useimmiten kirjallisia, mutta joskus myös suullisia (esimerkki 95). Tehtävänä on 92 ja 93 liittyvät samaan tekstiin, jossa käsitellään Mihajlovskoen Puškin-museon perustaja Gejčenkön toimintaa. Esimerkissä 93 vaaditaan tekstin tuottamista niin, että siinä pitää ilmaista oppilaan oma suhtautuminen ”Gejčenkön urhoolliseen toimintaan”. Tehtävänä on tekstin presuppositio on, että Gejčenkön toiminta on urhoollista, ja näin ollen oppilasta ohjataan kasvattajan eli oppikir-

jan tekijän näkemyksen mukaisen tekstin tuottamiseen. Esimerkissä 94 Gejčenkosta kehoitetaan kirjoittamaan tekstin tietojen perusteella virallisella asiatyylillä.

- (92) Kirjoittakaa oma lopetus, jossa ilmaisette kantanne Gejčenkon urhoolliseen toimintaan. (4/268)
- (93) Kuka Gejtsenko oikein on? Kirjoittakaa hänestä virallisella asiatyylillä käyttäen harj. 268 tietoja. Valitkaa tyyliä vastaavat kielen keinot. (4/269)

Esimerkki 94 liittyy asioimiskirjoituksen harjoitteluun, jossa pohjatekstinä käytetään kaunokirjallista novellia. Tehtävänanto 95 on kieliaiheinen runon pohjalta laadittava suullinen teksti. Esimerkissä 96 oppilasta kehoitetaan laatimaan teksti, joka pohjautuu edeltävien harjoitusten teksteihin. Näissä teksteissä perustellaan monin eri syin virheettömän kirjoituksen vaatimus. Tehtävänannossa annettu aihe ohjaa kirjoittajaa voimakkaasti tiettyyn yhdenlaiseen lopputulokseen modaaliverbin *pitää* avulla.

- (94) Lukekaa katkelma V. Tokarevan novellista "Talismaani". Yrittäkää tämän tekstin pohjalta laatia Saša Djukinista asiatyylinen työtodistus. (4/311)
- (95) Lukekaa katkelma venäläisen runoilijan S. Podelkovin runoelmasta "Sydämen valta". Valmistelkaa lyhyt suullinen teksti "Kiitos äidinkielelle" käyttäen annettua runokatkelmaa. (3/2)
- (96) Kääntykää vielä edellisten harjoitusten tekstien puoleen ja kirjoittakaa lyhyt pohdinta aiheesta "Miksi pitää kirjoittaa virheettömästi". (3/55)

Tehtävänannot 97–104 ovat kaikki taidekuvien pohjalta tehtäviä tekstejä. Esimerkissä 97 oppilaan tehtävänä on kirjoittaa vaikutelmia taidekuvasta. Tehtävänannossa ohjataan kysymysten avulla oppilasta luomaan teksti. Varsinkin kysymys "Miten nimenomaan?" tuntuisi tarkoittavan, että oppilaan odotetaan vastaavan myönteisesti kysymykseen "Ilahduttaako kuvattu meitä?". Kysymyksen *me*-pronomini jää epäselväksi, viittaako se oppikirjan tekijään ja oppilaaseen yhdessä.

- (97) Kirjoitelma. Edessänne on T. Nazarenkon taulun "Kristuksen taivaaseen astumisen kirkko Neždanovan kadulla Moskovassa" (1988) reproduktio. Miten tarkasti taulu onkaan nimetty! Voimme nykyäänkin nähdä tämän kirkon Moskovassa sellaisena, kuin sen on kuvannut taiteilija. Missä hän mahtoi olla, jotta hän pystyi näin näkemään ja kuvamaan tämän hiljaisen Moskovan kolkkan? Kuvitelkaa, että olette löytänyt tarkastelukohdan, josta taiteilija on maalannut taulun. Katsokaa tätä kaupunkimaiseman kohtaa aloittaen taivaasta tai kirkosta tai kadusta... Mitkä värit – tummat vai vaaleat – hallitsevat Nazarenkon kuvauksessa yhtä Moskovan kortteleista? Pohtikaa: miksi taiteilija avaa meille tauluun luodun uuden ja vanhan Moskovan maailman? Tunnistammeko näiden kahden kulttuurin välistä sidettä? Ilahduttaako kuvattu meitä? Miten nimenomaan? Kirjoittakaa vaikutelmianne T. Nazarenkon taulusta päiväkirjan muistiinpanojen muodossa – "Katselen, pohdiskelen, tunnen..." (2/52)

Esimerkissä 98 tehtävänannon laatija esittää retorisen kysymyksen kaltaisen kysymyksen lukijalle ja vastaa siihen itse: "Eikö teillä synny halu jatkaa taulun

nimeä A. S. Puškinin runosäkeillä? Kyllä, 'päivä on ihmeellinen'!" Tehtävänannossa viitataan Puškinin kuuluisaan runoon Talvinen aamu (*Zimnee utro*), joka alkaa sanoin "Pakkanen ja aurinko; päivä on ihmeellinen" (*Moroz i solnce; den' čudesnyj*). Runo on monen venäläisen tuntema ns. kulttuurisesti merkittävä teksti. Oppilaan tehtävänä on venäläisen talvisen maaseutuidyllin kuvaaminen. Myös seuraavassa tehtävänannossa (99) kuvan aihe liittyy talviseen luontoon, ja oppilaan tehtävänä on kuvata taulun herättämiä tunteita.

- (98) Kirjoitelma. V. G. Cyplakovin taulu on nimeltään "Pakkanen ja aurinko". Tarkastelkaa tämän taulun reproduktiota. Eikö teillä synny halu jatkaa taulun nimeä A. S. Puškinin runosäkeillä? Kyllä, "päivä on ihmeellinen"! Miten taiteilija näytti tämän meille? Kuvitelkaa, että asutte yhdessä taulussa kuvatussa talossa. Te menette ikkunan luo ja näette... Kuvatkaa, mitä näitte. Mahdollinen alku: Heräsin melko varhain. Talossa oli lämmintä, aurinko paistoi. Juoksin ikkunan luo... (2/74)
- (99) Katsokaa Arkadij Aleksandrovič Plastovin taulun reproduktiota "Ensilumi". Kirjoittakaa, millaisia tunteita teissä herättää tämä lyyrinen kuva, joka välittää ensilumen ilon. Käyttäkää missä mahdollista alisteisia yhdyslauseita toistaen konjunktioit *i* lasten, lumisateen ja varisten kuvaamiseen... Lukekaa nämä lauseet tarvittavalla intonaatiolla. (4/66)

Esimerkissä 100 oppilasta ohjataan tutkimaan kuvaa kysymysten avulla ja samalla avataan isänmaa-sanana eri synonyymien merkitystä. Kysymysten avulla oppilaan toivotaan eläytyvän sotilaan osaan ja sitten sama tilanne kehoitetaan kirjoittamaan jonkun läheisen näkökulmasta, jolloin kirjoitettava teksti tulee lähemmäksi, konkreettisemmäksi ja tunteita koskettavammaksi. Oppilaan kirjoitelmalle annetaan mahdollinen alku.

- (100) Kirjoitelma. Katsokaa V. P. Fel'dmanin taulua "Synnyinmaa". Miksi se on sillä tavoin nimetty? Ovathan sanat *otečestvo*, *otčizna* ja *strana* merkitykseltään lähellä toisiaan olevia sanoja. Kyllä, nämä sanat kuulostavat juhlavammilta, ja kuvassa on sotilas, joka on palaamassa kotiin, siihen paikkaan, jossa hän on syntynyt. Sana *rodina* [synnyinmaa] sisältää tämän merkityksen. Mitä sotilaan synnyinmaa edustaa? Mitä hän näkee metsäiseltä kukkulalta, jonka taakse kylä on piiloutunut? Miksi hän on pysähtynyt koivun luo syleilyään sitä? Mihin hänen katseensa on suuntautunut? Mistä hänen vaatteensa ja asentonsa kertovat? Mitä hän ajattelee ja mitä tuntee? Ja nyt kuvitelkaa, että teidän isoisänne (tai setänne, naapurinne tai perheenne ystävä) kertoo siitä, kuinka hän sodan jälkeen palasi kotiin. Mahdollinen aloitus: Makasin sairaalassa, kun toukokuun alussa julistettiin: "Sota on päättynyt!" Kaikki, jotka pystyvät, voivat lähteä kotiin! Tuli minunkin vuoroni. Ja niin olen matkalla... Ajattelen: mitenkähän siellä kotiseutu-ni?... (2/166)

Esimerkissä 101 oppilaalle annetaan kirjoitustehtävän raamit: tilanne on ekskursio Tret'jakovin galleriassa, ja tuotettava teksti on joko suullinen kertomus jollekin tai arvostelu arviokirjaan. Oppilasta johdatellaan kuvan tulkinnassa, kun siinä väitetään, että taiteilija haluaa kuvata kylän vaatimattoman ja rauhallisen kauneuden, ja myös kysymys "Tunsitteko, kuinka tämä kylä, nämä laajat silmäkantamattomiin ulottuvat kaukaisuudet kutsuvat teitä, vetävät teitä puoleensa?" olettaa, että oppilas tuntee samoin kuin tehtävänannon laatija.

- (101) Kirjoitelma. N. M. Romadinin taulu ”Hmelëvkan kylä” (sarjasta ”Volga – venäläinen joki”) on maalattu vuonna 1944 suuren isänmaallisen sodan lopussa. Taiteilija kuvaa kylää, jollaisia on paljon, ja haluaa näyttää sen vaatimattoman, rauhallisen kauneuden. Kuvassa näemme kylän kokonaisuudessaan, sen panoraaman: se on vapaasti levittäytynyt ruohoa, pensaita ja puita kasvavan rotkon loiville rinteille. Mitä arvellette, mistä tarkastelukohdasta taiteilija on maalannut taulunsa, jotta silmiemme eteen avautuisi tämä panoraama? Mitä vuodenaikaa taiteilija kuvaa? Miksi hänen kuvassaan vallitsevat haalistuneet kullanhoidtoiset värit? Mitä on kuvattu etualalla? Mikä sinertää horisontissa? Mitkä yksityiskohdat kiinnostivat huomionne? Tunsitteko, kuinka tämä kylä, nämä laajat silmäkantamattomiin ulottuvat kaukaisuudet kutsuvat teitä, vetävät teitä puoleensa? Kuvitelkaa, että olette ekskursiolla Tret’jakovin galleriassa ja haluaisitte jakaa jonkun kanssa vaikutelmianne. Mitä sanotte? Mitä kirjoittaisitte arviokirjaan? Valitkaa mahdollinen tilanne ja kirjoittakaa kertomuksenne tai arvionne. (2/202)

Ystävyiden osoitusta kuvataan taiteilija Jurij Neprincevin teoksessa ”Lepo taistelun jälkeen”. Siinä sotilasjoukko on iloisesti juttelemassa ja rentoutumassa taistelujen välissä. Tehtävänannon tekstissä mainittu Vasilij Tërkin on venäläisille jotain samaa kuin Tuntemattoman sotilaan henkilöt suomalaisille. Kirjailija ja runoilija Aleksandr Tvardovskij loi Tërkinin hahmon samannimisessä runoelmassaan suuren isänmaallisen sodan aikana. Tërkin on realistisesti kuvattu, kansanomaisen ja elämäniloisen venäläinen sotilas, jonka puheessa on paljon arkipuheen sutkauksia, sananlaskuja, sanontoja ja hokemia. (Ekonen 2011, 542; BES 199, 1184.) Tehtävänannon käskytyksen mukaan pitää laatia lyhyt teksti taulun sisällöstä ja käyttää suoraa ja epäsuoraa kerrontaa.

- (102) Katsokaa J. M. Neprincevin taulun reproduktiota ”Lepo taistelun jälkeen” (1951). Taiteilija kertoo: ”Itse aihe syntyi sotavuosien elävistä muistoista: talvinen metsä, luminen peltoaukio, taistelijoiden joukko, joka kuuntelee iloista kertojaa lyhyellä taistelujen välisellä tauolla. Kun elävästi muistelin tätä moneen kertaan nähtyä näkyä, muistui heti mieleen myös kaikkien yhteinen ystävä Vasilij Tërkin.” Kirjoittakaa lyhyt teksti tämän taulun sisällöstä käyttäen lauseita, joissa on suoraa ja epäsuoraa kerrontaa. (4/120)

Seuraavassa esimerkissä (103) tehtävänä on laatia mainos paikallisradioon. Mainoksen tekstilaji on poikkeuksellinen aineistossani, eikä sitä mainita opetussuunnitelmissakaan. Mainoksen kirjoittaminen ohjeistetaan niin, että siitä tulee tiedottava ja kielenkäytön sävyiltä leikkimielinen, ja mainosteksti pitää lukea niin, että se herättää kiinnostusta ja antaa tietoa. Mainostamisen kohde on hyödyllinen luistinradan mainos, jotta se erottuisi kieleltään ja kohteeltaan kaupallisesta mainoksesta, jonka ilmaisutavat eivät välttämättä sopisi yhteen venäläisessä pedagogisessa kulttuurissa vaadittavaan hyvän kielenkäytön kanssa.

- (103) Katsokaa M. K. Finogenovan kuvan ”Luistinrata vasta-alkajille” reproduktiota. Missä luistinrata sijaitsee, mihin aikaan se on auki, auttaako valmentaja aloittelevia luistelijoita? Valmistakaa luistinradan (tehtävä on taidekuvan ”Luistinrata vasta-alkajille” pohjalta) mainos, jotta sen voisi esittää kaupunkinne tai kylänne radiossa. Ehkä sisällytätte mainokseen leikkimielisen kilpailun tyyppiä ”Kuka vasta-alkajista kaatuu viimeisenä” tai ”Vasta-alkajien paritanssi” jne. Kirjoittakaa teksti. Alleviivatkaa sivulauseet alisteisissa yhdyslauseissa, jos käytitte niitä. Lukekaa mainoksenne uteliaisuutta herättävällä sävyllä painottaen informatiivisesti tärkeitä sanoja. (2/213)

Esimerkissä 104 on taidekuvan lisäksi kirjailija Paustovskijn teksti, jossa kirjoittaja pateettisesti ylistää venäläisen luonnon kauneutta. Oppilasta kehoitetaan vertaamaan omaa ja kirjailijan näkemystä kuvasta, jolloin on oletettavaa, että auktoriteettina olevan kirjailijan näkemykset vaikuttavat oppilaan ajatteluun.

- (104) Katsokaa tarkkaan huomattavan venäläisen taiteilijan Mihail Vasil'jevič Nestorovin taulun "Varfolomej-nuurukaisen näky" (1889–1890) fragmentteja. Lukekaa teksti. Verratkaa vaikutelmianne taulusta siihen, mitä siitä kirjoittaa K. G. Paustovskij. Kirjoittakaa aine taulusta "Varfolomej-nuurukaisen näky". Kertokaa omasta taulun näkemyksestänne. (4/282)

Kaunokirjallisen sankarin ominaisuuksien pohdinta on esimerkkien 105 ja 106 tehtävänanto. Esimerkissä 105 tekstilajina on arvostelu oppilaan omavalintaisesta teoksesta ja esimerkiksi 106 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa eläneen venäläisen kulttuurihistorioitsijan, filosofin ja sanomalehtimiehen Vladimir Koževnikovin kaunokirjallisen tekstikatkelman sankarin kuvaus suullisena pohdintana.

- (105) Valitkaa kiintoisa kertomus (novelli, kirja) ja kirjoittakaa siitä arvostelu. Avatkaa arvostelussanne kertomuksen pääajatus; osoittakaa, miten tekijä sen ilmaisee. Pankaa teoksen kaunokirjalliset erityispiirteet merkille. Kirjoittakaa, kuka teoksen sankareista miellytti teitä eniten ja miksi. (4/300)
- (106) Miten teoksen sankaria luonnehti hänen kielenkäyttönsä? Millaisena ihmisenä hän teistä näyttäytyy? Valmistakaa suullinen pohdinta. (4/274)
- (107) Valmistautukaa kirjoitelman kirjoittamiseen aiheesta "Ajasta ja itsestä". Arvioikaa yläluokkalaisten kirjoitelmien katkelmia. (Voiko niitä pitää esseiden tekstilajiin kuuluvina?) Onko ajatusta, joka yhdistää tekijöiden näkökannat? Jos on, niin mikä? Muotoilkaa se itse ja etsikää sopiva muotoilu heidän teksteistään. Pohtikaa, minkä paikan annetusta aiheesta nämä katkelmat teidän kirjoitelmanne tekstin kompositiossa voisivat saada? Mistä kirjoitelman voisi aloittaa ja mihin lopettaa? Mitkä katkelmat ovat paikallaan kirjoitelman pääosassa ensimmäisen alateeman käsittelyssä, entä toisen? (4/287)
- (108) Kokeilkaa tekin voimianne esseiden tekstilajissa. Kirjoittakaa kirjoitelma samasta aiheesta ("Ajasta ja itsestä"). (4/288)

Tehtävänannoissa 107 ja 108 nuoret haastetaan ottamaan kantaa oman maansa tilaan. Tehtävänantona on esseiden "Ajasta ja itsestä" kirjoittaminen. Ennen tekstiä on aihetta ja rakennetta pohjustavia kysymyksiä teksteistä. Tehtävänannossa 109 oppilas joutuu pohtimaan jokaisen mietelmän merkitystä harkitessaan, minkä aiheisissa kirjoitelmissa niitä voisi käyttää mottona. Oman mietelmän valinnan ja sen kirjoittamisen jälkeen oppilaan tehtävänä on laatia pohtiva teksti mietelmän herättämistä ajatuksista.

- (109) Pohtikaa, minkä aiheisissa kirjoitelmissa voisi käyttää mottona seuraavia mietelmiä. Valitkaa mietelmä, joka teistä tuntui kaikkein kiintoisimmalta. Kirjoittakaa se ja selittäkää etukäteen välimerkkien käyttö. Yrittäkää avata mietelmän sisältämä ajatus, jatkaa pohdintaa ja laatia lyhyt teksti. (3/228)

Seuraavissa tehtävänannoissa pohjatekstin ja tuotettavan tekstin suhde on löyhä. Tehtävänannot ovat itsenäisiä siinä mielessä, että niihin ei tehtävässä

liity tekstiä, mutta niitä edeltävän harjoituksen teksti on samanaiheinen, jolloin se toimii mallina tai ideanlähteenä oppilaan omalle tekstillle. Tuotettavien tekstien aiheet ovat kotiseudun luonnon kauneuden kuvaus (110), mielikirjat (111), hyvyys (112) ja sankaruus (113).

- (110) Kirjoitelma. Minkä tahansa paikan mikä tahansa luonnonkohta mihin tahansa vuodenaikaan voi olla kaunis. Oletteko samaa mieltä? Kirjoittakaa siitä, että odottamatta tai ensi kertaa löysitte paikkakunnaltanne kauniin paikan. (2/59)
- (111) Entä mitä kirjoja ottaisitte mukaanne lähtiessänne vaikkapa autiolle saarelle? Yrittäkää kertoa tästä epätavanomaisesti, emotionaalisesti ja vakuuttavasti. Varmaan jo arvasitte, että teidän pitää kirjoittaa esseen tekstilajissa ta "Kirjoja, joita ilman en voi selviytyä". (4/281)
- (112) Kirjoitelma. Te olette tietysti tavannut elämässänne hyviä ihmisiä ja hyviä sankareita kirjoissa... Kertokaa yhdestä niistä. Missä ja miten ilmeni sen ihmisen hyvyys, josta aiotte kirjoittaa. Kirjoitelmanne voi olla kertomus, kuvaus, pohdinta, pohdiskeleva kuvaus, päiväkirjamerkintöjä jne. (2/101)
- (113) Kirjoitelma. Mikä on mielestänne uroteko? Kykeneekö tavallinen ihminen urotekoon? Oletteko samaa mieltä siitä, että urotekoon pitää valmistautua? Onko urotekojen aika todella mennyt ohi? Kirjoittakaa pohtiva aine aiheesta "Uroteko". Täsmentäkää aihe itsellenne. Valitkaa motto, joka kuvaa aineenne pääajattusta. Otsikoikaa aine. (2/184)

Tehtävänannoissa 114, 115 ja 116 pitää jatkaa aloitettua tekstiä itsenäisesti. Esimerkissä 114 pitää tutkia neuvostokirjailija Nikolaj Nikonovin kertomuksesta lainattua lausetta ja samalla lauseella pitää aloittaa oma teksti. Esimerkissä 115 on myös Nikolaj Nikonovin kaunokirjallisesta tekstistä katkelma, joka pitää kertoa. Kertomisen jälkeen tehtävänä on kirjoittaa oma teksti syksyn vastaanotosta kirjoittajan kotipaikkakunnalla. Molempien kirjoitustehtävien aiheena on luonto. Tehtävänanto 116 liittyy saneltavaan tekstiin, joka on neuvostokirjailija Vasilij Peskovin luonnonsuojelua käsittelevä tekstikatkelma.

- (114) Jatkakaa tekstiä käyttäen aloituksena tätä lausetta. (N. G. Nikonovin kertomuksesta "Metsän kaukaisuudet") (2/37)
- (115) Kertokaa teksti ja sitten kirjoittakaa oma tekstinne siitä, kuinka otatte vastaan syksyn omalla paikkakunnallanne. Pidättekö tästä vuodenajasta? (2/40)
- (116) Jatkakaa sanelun mukaan kirjoitettua tekstiä. (2/45)

Seuraavissa tehtävänannoissa teksti luodaan ohjeistuksen mukaan itsenäisesti ilman pohjatekstiä. Neuvosto-oppikirjan tehtävänannossa, esimerkissä 117, tuotettava teksti on kirjallinen vastaus tehtävänannossa esitettyyn kysymykseen, joka on sävyiltään hyvin ankara modaali-ilmaisun *välttämätöntä* takia ja joka ei salli vastaväitteitä. Neuvosto-oppikirjan esimerkki 118 ja nykyoppikirjan esimerkki 119 edustavat asioimiskirjoitusta, joka sekä neuvosto- että nykyopetus suunnitelman mukaan kuuluvat opetusohjelmaan. Esimerkin 120 ohjeistuksessa annetaan taustatietoja neuvostoliittolaisesta ja venäläisestä avaruuden valloituksen historiasta, ja tehtävänanto yhdistää kysymyksellään tekstin aiheen op-

piineen Yleisiä tietoja kielestä -osa-lueeseen. Esimerkissä 121 kehoitetaan valmistamaan julkisia puheenvuoroja eli useampia suullisia tai kirjallisia tekstejä vanhempien ja nuorten suhteesta. Tehtävänannon 122 ohjeistuksen mukaan syntyvän kertomuksen aihe on "Matka pitkin Venäjän karttaa", joka tutustuttaa oppilaan kotimaahansa.

- (117) Vastatkaa kirjallisesti kysymykseen Miksi on välttämätöntä lukea paljon ja tarkkaavaisesti? käyttäen 1) suoraa todistusta ja 2) todistusta "päinvastaisesta". Valitkaa tätä varten vastaavat alisteisten sivulauseiden lajit. (1/492)
- (118) Kirjoittakaa: 1) hakemus, jossa pyydätte, että teidät otetaan johonkin urheiluseuraan, 2) omaelämäkerta. (1/560)
- (119) Kirjoittakaa omaelämäkertanne virallisen dokumentin muotoon. (4/307)
- (120) 50 - 70-luvulla maastamme tuli avaruussuurvalta. Laatikaa ja kirjoittakaa teksti tästä aiheesta käyttäen tukena seuraavia tietoja: 1957, maapallon historian ensimmäinen tekokuu; 1960, avaruusalus "Vostok"; 1961, historian ensimmäinen miehitetty avaruuslento, Jurij Gagarin; 1971, neuvostoliittolainen maata kiertävä avaruusasema "Saljut" jne. Selittäkää, miksi mielestänne kirjoitelma aiheesta merkittävät avaruuden saavutukset ehdotetaan kirjoitettavaksi aiheen "Venäjän kielen kansainvälinen merkitys" yhteydessä. (2/4)
- (121) Kirjoitelma. Valmistakaa julkisia puheenvuoroja vanhempainiltaa varten aiheesta "Aikuiset ja me" (Miten ymmärrämme toisiamme, Mitä haluaisin muuttaa suhteissamme jne.) (2/222)
- (122) Laatikaa kaavioiden mukaan virkkeitä niin, että muodostuisi yhtenäinen kertomus aiheesta "Matka pitkin Venäjän karttaa". (4/93)

Esimerkit 123, 124 ja 125 ovat myös itsenäisiä tehtävänantoja, ja niissä harjoitellaan määrittelyä, kuvausta ja vertailua.

- (123) Määritellä karttapallo, verratkaa sitä maantieteelliseen karttaan. Mitkä ovat molempien edut? Kirjoittakaa pohdintanne. (1/384)
- (124) Kirjoitelma. Kuvatkaa kiveä tai jotain muuta esinettä, joka miellyttää teitä. Se voi olla arvokas tai tavallinen esine, jonka olette löytänyt, ostanut, tai joka on teille lahjoitettu, esine, joka koristaa vaatettanne, huonettanne, pihaanne, katuanne tms. Määritellä ennen kaikkea, mistä esineestä aiotte kirjoittaa ja millä tyylillä. (2/22)
- (125) Käyttäkää alisteisia vertailua ilmaisevia yhdysvirkkeitä ja yksinkertaisia lauseita, joissa on vertaileva rakenne, ja kuvatkaa lumimyrskyä (kuutamoista tähtiyötä, kukkapenkkiä tms.). (4/150)

Tekstin tuottamisen luokan tekstit ovat selostuksia ja aineita. Selostukset ovat tiiviitä, tarkkoja ja valinnaisia. Ne voivat vaihdella toiminnan laadultaan siten, että pelkät tekstin selostamisen toiminnot ovat reproduktiivisia, mutta toisaalta ne voivat joskus olla väljästi ohjeistettuja, jolloin ne saattavat lähentyä produktiivista toimintaa. Selostukset kasvattavat sujuvaan kielelliseen ilmaisuun, ja samalla tekstin sisältö jää muistiin ja siten vaikuttaa. Aineet ovat joko tiiviisti tai löyhästi toisen tekstin pohjalta tuotettavia kirjoitelmia, tai ne ovat

itsenäisiä pelkän aiheen tai lyhyen ohjeistuksen pohjalta tuotettavia tekstejä. Sekä neuvosto- että nykyoppikirjoissa on samantapaisia tehtävänantoja, mutta neuvosto-oppikirjassa kuvaa ei käytetä pohjatekstinä niin kuin nykyoppikirjassa, vaikka neuvosto-opetussuunnitelman mukaan taidekuvien reproduktioita kehoitetaan käyttämään opetuksessa (OPS85, 9–10). Neuvosto-oppikirjan tuotettavien tekstien aiheet ovat enemmän yhteiskunnallisia ja poliittisia kuin nykyoppikirjojen tuotettavien tekstien aiheet.

4.2.2 Yhteenveto

Historiallisesta näkökulmasta tarkasteltuna sekä neuvosto-oppikirjan että nykyoppikirjojen tehtävänannot edustavat jatkuvuutta niin kuin opetussuunnitelmatkin. Oppikirjojen tehtävänannot toteuttavat opetussuunnitelmien vaatimuksia. Yhteistä on, että kaikissa oppikirjoissa on kieliopin ja oikeinkirjoituksen, tekstin tyylin, rakenteen ja tekstityyppien ja sanaston tehtävänantoja sekä tekstin sisältöä tutkivia ja tekstin tuottamisen tehtävänantoja. Ainoa tehtävänantotyyppi, jota ei neuvosto-oppikirjassa jostain syystä ole, on sanelutehtävä, vaikka sanelut kuuluivat neuvostoajan venäjän kielen didaktisen kirjallisuuden suosittelaviin metodeihin.

Neuvostoajan oppikirjassa niin kuin nykyoppikirjoissakin melkein jokaisessa tehtävänannossa on tekstin kopioimista, jonka tehtävänä on sanelun tavoin toimia oikeinkirjoituksen vahvistajana. Kielioppia ja oikeinkirjoitusta harjoittavat tehtävänannot luovat perustan kirjakielen normien hallinnalle, ja normien hallinta kasvattaa sivistyneeseen kielenkäyttöön. Samoin tekstin tyyliä, rakennetta, tekstityyppejä, -lajeja ja sanastoa tutkivat tehtävänannot harjaannuttavat sivistyneeseen kielenkäyttöön. Kieliopin ja oikeinkirjoituksen sekä tekstiopin hallinta on kielipersoonallisuuden verbaalis-kielipillisen tason kasvatuksen tavoite.

Tekstin sisältöä tutkivat tehtävänannot liittyvät sekä neuvosto- että nykyoppikirjoissa argumentaatioon ja sisältökysymyksiin. Sisältöä tutkivilla tehtävänannoilla kasvattaja pyrkii vaikuttamaan kasvatettavan kielipersoonallisuuden kognitiiviseen tasoon eli kielipersoonallisuuden maailmankuvaan. Tekstin tuottamisen tehtävänannoilla tavoitellaan ennen kaikkea kielipersoonallisuuden pragmaattisen eli toiminnan tason mutta myös maailmankuvan tason kasvattamista. Tekstin tuottamisen tehtävänannot ovat osin samantapaisia sekä neuvosto- että nykyoppikirjoissa: Neuvosto-oppikirjassa vaaditaan tuotettavaksi aiheiltaan venäjän kieleen, isänmaan rakentamiseen, nuorison yhteiskunnallisiin tehtäviin, neuvostoihmisten ominaisuuksiin, vapaa-ajan viettoon ja ammatinvalintaan. Nykyoppikirjojen tuotettavat tekstit käsittelevät ihmisen tavoiteltavia ominaisuuksia, kieltä, virheetöntä kirjoittamista, lukemista, kielitieteen tutkijoita, luonnontieteitä, matkustamista, kulttuurihistoriallisia paikkoja ja muistomerkkejä, historiallisia ilmiöitä, isänmaata, perhettä ja ystävyyttä. Eroja on esimerkiksi siinä, että neuvosto-oppikirjassa ammatinvalinta on usean tuotettavan tekstin aihe, mutta nykyoppikirjoissa aihetta ei käsitellä.

Neuvosto- ja nykyoppikirjojen tekstin tuottamisen tehtävänantojen väliset erot tulevat ilmi myös siinä, että neuvosto-oppikirjan tehtävänannoissa on voi-

makas painotus tarkastella aiheita poliittisesta ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Tehtävänannot ovat sävyltään myönteisiä yhteiskunnan rakentamista korostavia, eikä niissä niinkään pohdita vaan pikemminkin ohjaillaan pohjatekstin tiedon toistamiseen (ks. esim. tehtävänannot 87 ja 88). Nykyoppikirjojenkin tehtävänannoissa on yhteiskunnallista pohdintaa vaativia tehtäviä, mutta niissä kehoitetaan pohtimaan nyky-Venäjän ongelmia eikä niinkään yhteiskunnan hyvyyttä. Neuvosto-oppikirjassa käytetään pohjateksteinä sanomalehtitekstejä ja kehoitetaan oppilasta etsimään tietoa sanomalehdistä toisin kuin nykyoppikirjoissa, joissa niitä käytetään vain jonkin verran. Neuvostoliiton aikana sanomalehdet soveltuivat hyvin opetuskäyttöön, koska ne olivat ”turvallisia”: niistä sai yleisesti hyväksytyä, neuvostokulttuurin konsensuksen mukaista tietoa. Nykyoppikirjoissa ei kehoiteta oppilasta hakemaan tietoa mediasta, sillä se tieto saattaa olla ristiriidassa pedagogisen kulttuurin sisältämien arvojen kanssa.

Tehtävänantojen toiminnot edustavat reseptiivistä, reproduktiivista ja produktiivista toimintaa. Reseptiivistä toimintaa ovat Arhipovan (2004, 53) mukaan lukeminen ja ulkoaopettelu. Lukeminen on yleensä tekstiin tutustumista, mutta useissa tehtävänannoissa on myös ns. ilmaisevaa lukemista, jota ulkoaopettelu ohella käytetään tekstien sisäistämiseksi. Ulkoaopetteluä pidetäänkin venäläisessä äidinkielen opetuksen traditiossa tärkeänä keinona, sillä siinä ajatellaan kielenkäytön mallien rikastavan oppilaan ”luovaa muistia” (Arhipova 2004, 53). Tehtävänantojen käskytyksissä on varsin vähän kehoituksia opetella teksti ulkoa, mutta saneluissa itselle ulkoaopettelu on väistämätöntä. Ulkoa opetellaan etenkin kulttuurisesti merkittäviä tekstejä, kuten merkittävien venäläisten kirjailijoiden ja runoilijoiden tekstejä. Esimerkiksi Ivan Turgenevin proosaruno venäjän kielestä on perinteisesti ollut ulkoa opeteltava teksti.

Täydellisen reproduktiivista toimintaa ovat sanelu ja tekstien kopiointi, jota on melkein jokaisessa tehtävänannossa. Sekä kopioimista että sanelua käytetään pääasiassa oikeinkirjoituksen harjoittamiseen, mutta niiden avulla myös tekstin sisältö tulee ainakin jossain määrin tutuksi oppilaalle, siksi näillä toiminnoilla on kasvatuksen kannalta merkitystä. Tekstin sisältöä tutkivissa tehtävänannoissa reproduktiivinen toiminta tulee esille, etenkin sisältökysymyksissä, joihin saadaan vastaus suoraan tekstistä. Tekstin selostaminen on myös reproduktiivista. Selostamistehtäviä on useita erilaisia. Joissakin tehtävänannoissa pyydetään selostamaan teksti sellaisenaan, joissakin lyhyesti tekstin pääkohdat, joissakin tarkasti ja joissakin taas pitää selostamisen lisäksi havainnollistaa tekstiä omilla esimerkeillä. Tekstin pääkohtien selostaminen lyhyesti ja omin esimerkein havainnollistaminen ovat vaativampaa tekstin ymmärtämistä kuin tekstin selostaminen sellaisenaan. Näiden kahden tehtävätyypin toiminta voidaan määritellä reproduktiiviseksi, mutta ne lähenevät produktiivista toimintaa. Selostaminen tai kertominen voi joskus olla vaativampaakin kuin oman tekstin tuottaminen, sillä siinä oppilaan pitää ymmärtää toisen tekijän laatima teksti tekstin tuottamisen lisäksi (Antonova 2007, 137).

Produktiivista toimintaa edustavat tekstin otsikointi, teeman ja pääajatuksen etsiminen, samoin omien esimerkkien esittäminen pääajatuksen perusteluk-

si, kysymysten esittäminen tekstile, tekstin merkityksen selittäminen, eri tekstejä yhdistävän ajatuksen päättely, tekstin sisältökysymyksiin vastaaminen, jos tehtävänanto sallii väljän vastaamisen kysymyksiin. Sisällöstä tehtävät päätelmät ovat useimmiten sellaisia, että pitää löytää useammille teksteille yhteinen teema. Pelkän pääajatuksen etsimisen lisäksi tehtävänä voi olla pääajatusta vastaavan otsikon laatiminen tai pääajatusta tukevien ja havainnollistavien esimerkkien keksiminen. Esimerkkejä vaaditaan myös etsittäväksi tekstin vahvistukseksi. Reseptiivisen, reproduktiivisen ja produktiivisen metodien avulla kasvatetaan oppilaassa pedagogisen kulttuurin mukaisia tapoja, taitoja ja vakaumuksia.

Venäläisessä pedagogisessa kulttuurissa tehtävänantojen ohjeistuksissakin pyritään kasvattamaan nuorta polvea, sillä tehtävänannoissa käytetään retorisia keinoja, kuten ohjailevia imperatiiveja ja presupponointia. Kaikissa oppikirjoissa on imperatiivimuotoisia käskymuotoja melkein poikkeuksetta jokaisessa tehtävänannossa. Presuppositioita (esimerkiksi *Miksi olette ylpeitä kotiseudustanne ja pidätte sitä arvossa?*) käytetään etenkin selostamisen, kertomisen ja oman tekstin tuottamisen ohjeistuksissa, joissa johdatellaan oppilasta tehtävän suorittamiseen halutulla tavalla. Presuppositioiden käyttö on vahva kulttuuriin kasvattamisen keino.

4.3 Oppikirjojen kasvattavat tekstit

Opetussuunnitelmassa esitetyt opetuksen kasvatustavoitteet pyritään saavuttamaan tekstien avulla. Venäjän opetuksessa soveliaimpina teksteinä tähän tarkoitukseen pidetään kaunokirjallisuuden tekstejä (Bystrova 2004a, 11–12). Niiden avulla sanotaan olevan mahdollista omaksua kaikki kielen funktiot, joita ovat kognitiivinen, kommunikatiivinen ja kumulatiivinen funktio. Näitä funktioita vastaavat opetussuunnitelman lingvistinen, kommunikatiivinen ja kulttuuritiedon kompetenssit. Opetuksen tutkijoiden mukaan kaunokirjallisen tekstin analyysi syventää venäjän kielen tuntemusta ja samanaikaisesti myötävaikuttaa kielenkäytön kehittymiseen ja kaunokirjallisten tekstien avulla voidaan luontevasti perehdyttää oppilaat venäläiseen kulttuuriin (L'vova 2004, 168). Aineistoni tekstit ovat pääasiassa sekä kaunokirjallisia että kaunokirjallisuutta lähellä olevia esseemäisiä tekstejä. Esitän taulukossa 3 oppikirjojen tekstien aiheet ja niiden määrät.

TAULUKKO 3 Venäjän kielen oppikirjojen tekstien aiheet.

OPPIKIRJ	1		2		3		4		YHT.	
AIHE	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kieli	27	30	34	13	38	13	23	12	122	15
Kulttuuri	9	10	105	42	48	17	52	26	214	26
Yksilö ja yhteisö	35	38	49	19	125	43	56	29	265	32
Luonto	20	22	65	26	77	27	64	33	226	27
YHT.	91	100	253	100	288	100	195	100	827	100

Neuvosto-oppikirjassa eli oppikirjassa 1 yksilö- ja yhteisöaiheiset tekstit (38 %) on suurin ryhmä. Yhteiskunnalliset aiheet, kuten työ, ammatinvalinta ja Neuvostoliiton suuret rakennustyömaat, ovat niissä keskeisiä aiheita. Kieliaiheiset tekstit ovat (30 %) toiseksi suurin luokka, mikä johtuu venäjän kielen roolista kertovien tekstien suurehkosta määrästä. Neuvosto-oppikirjan teksteissä korostetaan erityisesti venäjän kielen tehtävää kansojen välisen viestinnän kielenä. Luontoaiheiset tekstit (22 %) ja kulttuuriaiheiset tekstit (10 %) ovat pienin ryhmä. Oppikirjojen vertailussa on tietysti otettava huomioon neuvosto-oppikirjan tekstien pieni määrä verrattuna nykyoppikirjojen tekstien määrään, mutta joi-tain yleislinjoja tarkastelussa voi nähdä.

Nykyoppikirjojen (oppikirjat 2, 3 ja 4) yksilö ja yhteisö -tekstit ovat suurin aiheryhmä (31 %). Siihen kuuluvat tekstit koostuvat enimmäkseen sananlas-kuista, aforismeista ja mietelmistä. Erityisesti oppikirjassa 3 suositaan sananlas-kujen käyttöä teksteinä, mikä selittää yksilö- ja yhteisötekstien suuren osuuden aineistossa. Luontotekstit ovat toiseksi suurin ryhmä (28 %), mikä kertoo luon-non merkityksestä venäläisenä perusarvona. Vaikka tarkoitukseni ei ole vertail-la nykyoppikirjoja keskenään, on huomionarvoista, että kulttuuriaiheisten teks-tien luokassa (28 %) on merkittäviä eroja oppikirjojen välillä: oppikirjassa 2 näi-tä tekstejä on huomattavasti enemmän kuin muissa oppikirjoissa. Huomattavin ero neuvosto-oppikirjaan verrattuna on kieliaiheisten tekstien määrä (13 %). Tämä selittynee sillä, että venäjän kielen merkitystä neuvostokansojen yhteise-nä kielenä ei enää korosteta niin kuin Neuvostoliiton aikana.

Tarkastelen seuraavissa luvuissa tekstejä luokittain. Olen nimennyt luvut tekstiluokkien aiheiden mukaan, ja jokainen luku koostuu alaluvuista, jotka ovat syntyneet pääluokan luokittelusta alaluokkiin. Tarkasteluni etenee krono-logisesti neuvosto-oppikirjan teksteistä nykyoppikirjojen teksteihin. Pääluvun lopussa teen vielä yhteenvedon sekä neuvosto-oppikirjan ja nykyoppikirjojen aihepiirien teksteistä.

4.3.1 ”Venäjän kielessä on kaikki” – oppikirjojen kieliaiheiset tekstit

Kieliaiheisissa teksteissä käsitellään kielen olemusta ja kielenkäyttöä. Olen jakanut kieliaiheiset tekstit seuraaviin alaluokkiin: kielen merkitys, kieli rakkauten ja suojelun kohteena, kieli viestintävälineenä ja kieli kansan ja sen historian ilmentäjänä.

Kielen merkitys

Kielen merkitystä tarkasteleviin teksteihin olen luokitellut tekstit, joissa pohditaan kieltä ilmiönä ja kielen ominaisuuksia. Neuvosto-oppikirjan kielen merkitystä käsittelevissä teksteissä tarkastellaan kielen syntyä ja äidinkieltä ajattelun, tiedon ja tunteiden perustana. Kielen synnystä on esimerkkinä oppikirjassa marksismin klassikon Friedrich Engelsin tekstikatkelma, jossa tarkastellaan kielen ja työn merkitystä ihmislajin kehityksessä. Kieli selitetään syntyneeksi tarpeesta kommunikoida erilaisessa toiminnassa, etenkin työssä. Esimerkki 1 on katkelma neuvostopoliitikko Kalininin keskustelusta oppilaiden kanssa. Tekstissä käytetään retorisia keinoja suurta määrää ilmaisevia ja superlatiivissa olevia adjektiiveja äidinkielen ja sen opiskelun merkityksen argumentaation tueksi (*suuri tehtävä, korkeimmat saavutukset, syvällisimmät tiedot, tulisimmat tunteet*⁷). Myös itse puhujan auktoriteettiasema on retorinen keino.

- (1) Äidinkielen opiskelu on suuri tehtävä. Inhimillisen ajattelun korkeimmat saavutukset, syvällisimmät tiedot ja tulisimmat tunteet jäävät ihmisille tuntemattomiksi, jos niitä ei voi selvästi ja täsmällisesti ilmaista sanoin. Kieli on ajatuksen ilmaisemisen väline... Siksi sanon, että äidinkielen taito on perusta, jota tarvitaan tulevassa työssämme. (M. I. Kalinin. Keskustelusta Moskovan kaupungin keski-koulujen päättävien oppilaiden kanssa tammikuussa 1941.) (1/378)

Nykyoppikirjojen kielen merkitystä tarkastelevat tekstit ovat usein tunnettujen kielitieteilijöiden tekstejä. Esimerkiksi oppikirjassa 3 on useita kielitieteilijä Aleksei Leontjevin tekstejä, joissa käsitellään kielen ja ajattelun suhdetta ja kieltä muuttuvana ilmiönä. Myös tunnetun pietarilaisen kielitieteilijän Vladimir Kolesovin teksti (3/276) käsittelee kielen kehitystä ja muutosta. Seuraavassa Aleksej Leont’evin tekstissä (esimerkki 2) kieli määritellään peruslaadultaan sosiaaliseksi, yhteisen toiminnan tuotteeksi. Tekstin aihetta viedään eteenpäin kysymysten avulla ja niihin vastaamalla tuodaan esille kielen tehtävät. Kielestä todetaan, että sitä käytetään viestintävälineenä, mutta esitetään myös myönnöstyys, että kieli ei ole ainoa ihmisten välisen viestinnän väline. Kielen toiseksi tehtäväksi nimetään historiallisen ja kulttuurisen perinnön säilyttäminen ja siirtäminen, ja tätä perustellaan historiallisella ja konkreettisesti oppilaiden omasta elämästä kertovalla esimerkillä. Kielen kolmantena tehtävänä on välittää ihmisen syvimät ajatukset ja tunteet. Tätäkin perustellaan esimerkin avulla. Lopuksi kirjoittaja tekee yhteenvedon kielen olemuksesta: kieli on ihmisen olemassaolon edellytys.

⁷ Merkitsen tekstissäni esimerkkitekstien reoriset keinot kursivilla.

- (2) Kieli on yhteiskunnallisen toiminnan tuote, se on yhteiskunnan tunnuspiirre. Mutta miksi kieltä tarvitaan? Mitä varten ihminen tarvitsee selväsanaista kieltä? Ensinnäkin sitä varten, että ihmiset voisivat vaihtaa ajatuksia kaikenlaisessa yhteisessä toiminnassa, eli sitä tarvitaan viestintävälineenä. Tosin kielen lisäksi tätä tarkoitusta varten voidaan käyttää muitakin keinoja. Toiseksi, kieltä tarvitaan ihmiskunnan kollektiivisen kokemuksen ja yhteiskunnallisen käytännön saavutusten vakiinnuttamiseksi ja säilyttämiseksi. Kun Arkhimedes keksi maineikkaan lakinsa, niin ensimmäiseksi siinä tilanteessa hän muotoili tämän lain sanoiksi, ilmaisi ajatuksensa niin, että se tuli ymmärrettäväksi sekä hänen aikalaisilleen että meille, hänen kaukaisille jälkeläisilleen. Kun opiskelette koulussa, te omaksutte yhteiskunnallisen kokemuksen saavutuksia oppikirjoista, joissa on tarvittavat tiedot esitetty kielellisessä muodossa. Vihdoin kolmanneksi, kieltä tarvitaan sitä varten, että ihminen voisi sen avulla ilmaista ajatuksiaan, tunteitaan ja emootioitaan. Esimerkiksi runoissa ihminen välittää syvimmat ajatuksensa, tunteensa ja elämyksensä. Ja kaikki tämä kielen ansiosta. Ilman kieltä ei olisi itse ihmistä, koska kaikki se, mikä on hänessä inhimillistä, on sidoksissa kieleen, saa ilmaisunsa kielessä ja on kiinnittynyt kieleen. (A. Leont'ev) (3/271)

Tekstin kieli on toteavaa faktatekstiä. Tämä vaikutelma syntyy modukseltaan indikaatiivissa olevien väitelauseiden sekä argumentoinnin vakuuttavuutta tukevan kolmen luettelon (*ensinnäkin, toiseksi, kolmanneksi*) avulla. Tekstissä havainnollistetaan Arkhimedes- ja kouluopiskelun esimerkkien avulla kielen merkitystä tiedon ja kulttuuriperinnön siirtäjänä sukupolvelta toiselle. Tekstin ”puhujaa” puhuttelee vastaanottajaa viittaamalla vastaanottajan, oppilaan rooliin: *Kun opiskelette koulussa, te omaksutte - -*. Tekstin sisältöä ei kyseenalaisteta eikä tarjota vaihtoehtoja. ”Puhujan” ääni on opastava auktoriteetin ääni, jota tukee vielä lopussa oleva tekijän nimi.

Kielen merkitys tulee esiin myös seuraavissa taideteksteissä, joissa kieltä kuvataan sen voiman näkökulmasta. Lev Tolstojn tekstissä (esimerkki 3) kielen voimaa ihmisten välisissä suhteissa tehostetaan sana- ja lauserakenteen toiston ja vastakohtaisuuksien avulla (*yhdistää - erottaa, rakkaus - viha*). Teksti päättyy ohjaavaan käskyyn, jossa korostuu venäläisessä kansanpedagogiikassa usein korostettu ihmisten välinen sopu (Suhova 2010, 41). Tekstissä käytetään kielestä synonyymia *sana*, joka tuo tekstiin raamatullisen sävyn.

- (3) Sana on suuri asia. Suuri siksi että sanalla voi yhdistää ihmisiä, sanalla voi myös erottaa heidät, sanalla voi palvella rakkautta, sanalla voi palvella vihaa ja kateutta. Varokaa sellaista sanaa, joka erottaa ihmisiä. (3/3)

Runoilija Anna Ahmatovan tekstikatkelmassa tehdään päätelmä, että kieli on pitkäikäisempää kuin mikään muu maailmassa:

- (4) Ruostuu kulta ja lahoaa teräs,/ marmori murenee. Kuolemaan kaikki on valmistettu./ Kaikkein kestäväntä maan päällä on murhe./ Mutta pitkäikäisempi on majesteettinen sana. (3/288.2)

Tekstin vaikutus syntyy sen yllätyksellisyydestä: murheen sanotaan olevan kestäväntä, mutta siitä huolimatta kieli voittaa murheen pitkäikäisyydellään, kieli on paljon enemmän kuin mikään muu. Seuraavassa sananlaskussa kielen voima ilmaistaan vastakohtien avulla:

- (5) Se, mikä on sulkakynällä kirjoitettu, sitä ei kirveellä saa hakattua pois. (2/73.8)

Kevyt sulkakynä ja raskas kirves ovat vastakkain, mutta ikään kuin paradoksin avulla syntyy lopputulos, jossa kevyt on vahva ja pysyvä ja raskas heikko ja kykenemätön. Sananlaskut ovat Venäjällä laajassa käytössä olevia yleisesti tunnettuja ns. kulttuurisesti merkittäviä tekstejä. Tämä teksti on myös neuvosto-oppikirjassa. Tekstinä olevan sananlaskun mukaan kieli, varsinkin kirjoitettu kieli, on pysyvää ja kielellä ilmaistavat merkitykset ovat siinä mielessä samansisältöisiä, että ne ymmärretään suurin piirtein samoin. Sananlasku haluaa opettaa myös täsmällistä ilmaisua niin, että se on yleisesti ymmärrettävää.

Hyvää kielen hallintaa puhetaidon edellytyksenä vaaditaan tekstissä, joka on peräisin ennen vallankumousta eläneeltä tuomioistuimissa käytettävään puhetaitoon perehtyneeltä P. Porohovščikovilta. Hyvä äidinkielen taito samastetaan Puškinin teosten kielen hallinnaksi, ja tämä saavutetaan ulko-opetteluun avulla. Tekstissä on hyvin velvoittava sävy, joka syntyy modaali-ilmauksesta *olla velvollinen* ja *me*-pronominin kertojan/ puhujan ja lukijan/ kuulijan mukaansa kietovasta otteesta.

- (6) Me olemme velvollisia osaamaan Puškinin ulkoa sitä varten, että osaisimme äidinkielen kaikessa sen runsaudessa. (P. Porohovščikov) (2/152.2)

Kielen merkitys -alaluokan teksteistä käy ilmi, että kielellä on erilaisia tehtäviä, sillä on yhteys ajatteluun ja kieli on historiallisesti muuttuva ilmiö. Teksteissä venäjän kieltä kuvataan ilmaisukeinona, joka usein rinnastetaan Puškinin kieleen. Äidinkielen hallinta on Puškinin tuotannon kielen tuntemusta. Joukossa on myös sellaisia tekstejä, joissa kielen ilmaisuvoima ilmenee voimakkaina tekoina: kielellä voi tappaa, kielellä voi pelastaa, kielellä voi rakastaa, kieli on rautaa ja marmorina pysyvämpi, siksi kielenkäytössä kehoitetaan harkitsevuuteen, jotta sopu säilyisi. Kielen ilmaisuvoima voi olla myös voimaa, joka kielessä itsessään on, sillä kieli on kestävä, miltei ikuista, peruuttamatonta ja ihmisten välisiin suhteisiin vaikuttavaa.

Tämän alaluokan tekstit ovat ikään kuin pohjustusta kielen olemuksesta ja merkityksestä, eivätkä ne kaikki välttämättä suoraan toteuta opetussuunnitelman tavoitteita tai tehtäviä, mutta niiden viesti on opetussuunnitelman ”hengen” mukainen. Esimerkiksi neuvosto-oppikirjan teksti (esimerkki 1) toteuttaa opetussuunnitelman sujuvan kielenkäytön tavoitetta siinä mielessä, että tekstissä todetaan hyvä venäjän kielen hallinnan oleva tarpeellinen työelämässä (”äidinkielen taito on perusta, jota tarvitaan tulevassa työssämme”). Nykyoppikirjan tekstin (esimerkki 2) kaltaiset tekstit toteuttavat opetussuunnitelman lingvistisen kompetenssin sisältöön kuuluvaa Yleisiä tietoja kielestä -osan vaatimuksia.

Kieli rakkauden ja suojelun kohteena

Kielen rakkauden ja suojelun kohteena -alaluokan teksteissä vaaditaan kauniin ja hyvän kielen käyttöä ja kielen suojelua sitä turmelevilta slangilta ja muilta alatyylisiltä ilmaisuilta. Venäjällä on hyvin voimakas kirjakielen normien noudattamisen perinne, jonka kuitenkin sanotaan olevan median kielenkäytön ta-

kia rapautumassa tai muuttumassa (Kostomarov 1999, 6–10). Huolta herättää esimerkiksi kielen sisältämän merkityksen mureneminen. Eikä kyse ole vain kirjakielen normien rikkomisesta vaan ylipäättään epäkunnioittavasta suhtautumisesta äidinkieltä kohtaan, jonka väitetään aiheuttavan kansallisen mentaliteetin muutoksen. Neuvostoaikana normit olivat yksiselitteisempiä ja niitä noudatettiin ankarammin. Kostomarov huomauttaa, että toimittajat ja muut ammatikseen kirjoittavat pitävät kielen vapauttamisena sellaista, mitä vanhemman polven intelligentsija pitää vandaaliutena. Oppikirjojen teksteissäkin halutaan kieltä suojella ”vandaaleilta”.

Kieli rakkauden ja suojelun kohteena –alaluokan teksteissä ylistetään venäjän kielen kauneutta ja ilmaisuvoimaa. Kaikille teksteille on yhteistä, että ne ovat auktoriteettina pidettyjen ihmisten tekstejä. Neuvosto-oppikirjan esimerkiksi 7 on kirjailija Konstantin Paustovskijn pateettinen teksti, jossa kirjoittaja käyttää retorisenä tehokeinona vertausta (*venäjän sanat – jalokivet*) ja emotionaalista sanastoa (*loistaa, hehku, arvokas, salaperäinen*).

- (7) Monet venäjän kielen sanat itsessään loistavat runoutta samoin kuin arvokkaat kivet loistavat salaperäistä hehkuu. (Paust.) (1/480.4)

Esimerkin 8 auktoriteetit ovat neuvostoyhteiskunnan kunnioittamia ideologeja ja poliitikkoja. Engelsin tekstin retorisenä keinona käytetään adjektiivien superlatiivimuotoja, ja Leninin tekstissä venäjän kieli rinnastetaan 1800-luvun merkittävien kirjailijoiden ja yhteiskunnallisten vaikuttajien kieleen ja se määritellään voimakkain adjektiivein (*suuri, mahtava*).

- (8) F. Engels: Venäjän kieli ”on yksi maailman voimakkaimmista ja rikkaimmista elävistä kielistä...” (1/556)

V. I. Lenin: ”... Turgenevin, Tolstojn, Dobroljubovin ja Černyševskijn kieli on suuri ja mahtava.” (1/556)

Esimerkin 9 retorinen tehokkuus perustuu implisiittiseen vertaukseen, joka käy ilmi kieltorakenteesta (*ei ole sellaista – – kuin*), ja kuvailevaan sanastoon. Tekstin sanoma on, että venäjän kieli on yliverlainen verrattuna muihin kielisiin.

- (9) N. V. Gogol’: ”... ei ole sanaa, joka olisi yhtä osuva, reipasotteinen, lähtisi suoraan sydämeistä, kiehuisi ja eläisi kuin sattuvasti sanottu venäjän sana.” (1/557)

Nykyoppikirjan tekstissä (esimerkki 10) kieli ja nimenomaan venäjän kieli on ylistävän kuvauksen kohteena: venäjän kielen ilmaisuvoima on rajaton. Konstantin Paustovskijn tekstissä ilmaistaan sanoman varmuutta väitelauseen indikaatiivin avulla (*Venäjän kieli on rikas, kuvaannollinen ja täsmällinen*). Tekstissä käytetään myös ääri-ilmaisuja *ei*-kieltosanan toiston avulla sekä niihin liittyvän kaksinkertaisen modaalisuuden ilmauksen konditionaalissa olevan modaali-verbien *voida* avulla. Näiden tekijöiden myötä tekstin sisällöstä syntyy ehdoton kuva, joka ei anna tilaa vaihtoehtoisille tulkinnoille. Tekstin sisältö esitetään vastaanottajalle itsestään selvänä totuutena.

- (10) Venäjän kieli on rikas, kuvaannollinen ja täsmällinen. Ei ole niin vaikeaa ajatusta eikä niin vaikeaa ihmisen oloilaa, jota ei voisi täysin selvästi ilmaista venäjän kielellä. K. Paustovskij (3/motto)

Pietarilaisen akateemikko Dmitrij Lihačëvin mukaan kaunis kieli on normien mukaista kirjakieltä, jota on suojeltava slangilta. D. Lihačëv oli tunnettu tutkija jo neuvostoaikana, mutta 1990-luvulla häntä alettiin pitää suuren filosofin asemassa 1800-luvun filosofi-kirjailijoiden tapaan. Esimerkkiteksti on ote D. Lihačëvin tekstistä ”Venäjän kieli”, joka on kirjasta ”Merkintöjä ja huomioita” (1989). Kirjoittajan mukaan kielenkäyttö paljastaa ihmisen luonteen ominaisuuksia. Teksti rakentuu vastakohtaisuuden varaan. Ensin kuvataan venäjän kielen erinomaisuutta ja sitä perustellaan vielä vetoamalla auktoriteettiin eli kirjailija Ivan Turgenevin sanoihin, jotka monet venäläiset sukupolvet osaavat ulkoa. Sitten otetaan esimerkki ihmisestä, joka ei kunnioitakaan tätä kaunista kieltä vaan ”sylkee sanoja”. ”Sanojen sylkemisen” ja samalla epäkunnioittavan suhtautumisen kaunista kieltä kohtaan seurauksena on, että puhuja ”paljastaa kyynisen olemuksensa”.

- (11) Venäjän kielestä kansan kielenä on kirjoitettu paljon. Se on yksi maailman täydellisimmistä kielistä, joka on kehittynyt yli tuhannen vuoden aikana ja joka on antanut 1800-luvulla maailman parhaita kirjallisuutta ja runoutta. Turgenev on sanonut venäjän kielestä: ”... täytyy uskoa, että tällainen kieli on annettu suurelle kansalle!” Mutta joskus saattaa käydä niin, että ihminen ei puhu vaan ”sylkee sanoja”. Jokaiselle yleisesti käytetylle käsitteelle hänellä ei ole tavallisia ilmaisuja vaan slang-ilmaisuja. Kun tällainen ihminen puhuu sanasyökkäisyään, hän paljastaa kyynisen olemuksensa... (2/ 24)

Oppikirjassa 2 on kolme tekstiä, jotka ovat katkelmia oppilaiden Nuori puhuja -kilpailussa pitämistä puheista kansainvälisissä venäjän kielen olympialaisissa. Oppilaat pohtivat puheissaan venäjän kielen olemusta, suojelua ja suhdetta isänmaahan. Tekstien avulla tuodaan esiin ikään kuin nuorten näkökulma, joka ei kuitenkaan poikkea sisällöltään oppikirjojen muista ns. auktoriteettien teksteistä. Tekstien tarkoituksena on herättää kiinnostusta äidinkieltä kohtaan, ”rakkautta venäjän kieltä kohtaan”, niin kuin opetussuunnitelman kasvatustavoitteessa asia ilmaistaan. Esimerkissä 12 nuori puhuja käsittelee äidinkielen käyttöä. Hän käyttää äidinkielestä metaforia *aarre* ja *ase* ja korostaa vielä *aarre*-metaforaa attribuutein *äärettömän arvokas*. Tekstissä korostuu vastakohtaisuus, jonka mukaan ”äärettömän arvokkaaseen aarteeseen” on alettu suhtautua huolimattomasti. Lukijaa puhutellaan käyttämällä *me*-pronominia. Näin puhuja ikään kuin asettuu vastaanottajan kanssa samaan asemaan. Vastaanottajan on helppo samastua puhujaan, ja molemmat ovat siten yhtä ajattelemattomia ja huolimattomia kielen suhteen. Arvokasta aarretta eli kaunista kielenkäyttöä uhkaavat slangisanat. Koululaisen puheessa on sama ajatus kuin akateemikko Lihačëvin tekstissä (esimerkki 11), mikä kertoo siitä, että tällaisen nuoren ihmisen tekstin valinnalla oppikirjaan halutaan antaa kasvattava esimerkki siitä, kuinka nuori oppii vanhemman sukupolven kokemuksista, tiedoista ja arvostuksista. Puhuja käyttää myös Turgenevin mietelmää tekstissään (*kieli on ase, joka taitavissa käsissä voi saada ihmeitä aikaan*). Turgenevin tekstin sitaatti on esi-

merkki siitä, miten siinä on toteutettu tekstin tuottamista käsittelevän didaktisen kirjallisuuden ohjeita, joiden mukaan mottojen, aforismien ja sananlaskujen käyttöä pitää esittää oman tekstin tueksi (ks. esim. Razumovskaja 1984, 22). Auktoriteettien sitaattien käyttö oppilaan omista teksteissä on hyvin voimakas ja ohjaileva keino. Tekstin puhuja korostaa äidinkielen, isänmaan ja kansan yhteyttä, jota auktoriteetitkin opettavat teksteissään.

- (12) Me varmaan ajattelemme kovin vähän sitä, kuinka äärettömän arvokas aarre meille on annettu ja kuinka huolimattomasti olemme alkaneet suhtautua äidinkieleen. Me käytämme jokapäiväisessä kielessä slangisanoja ja vähitellen vieraannumme kauniista kielenkäytöstä unohtaen, että kieli on ase, joka taitavissa käsissä voi saada ihmeitä aikaan. Rakkaus äidinkieleen on rakkautta omaa isänmaata ja sen kansaa kohtaan. Se on uskoa venäläisen ihmisen henkisiin voimiin. (Poručko Anna. Viro) (2/5.2)

Myös seuraava esimerkki on oppilaan teksti Nuori puhuja -kilpailusta. Se vahvistaa voimakkailla tunnepitoisella sanastollaan kahden edellisen tekstin (esimerkit 11 ja 12) sanomaa: kielenkäyttö ja ihmisen moraalit kulkevat käsi kädessä, ja hyvä kielenkäyttö on oikeana pidettyä sivistyneen ihmisen kieltä. Tekstissä puhuja määrittelee kielen kansan sielun tulkiksi 1800-luvun romantikkojen tapaan ja hän myös kategorisoi henkisesti rikkaan ihmisen: henkisesti rikas ihminen on teoiltaan korkeasti moraalinen ja kielenkäytöltään sivistynyt ja virheetön.

- (13) Kieli ja elämä ovat erottamattomia käsitteitä. Kieli heijastaa kansan sielua, sen tunteita, toiveita, kokemuksia ja ihanteita. Henkisesti rikas ihminen ei salli, että heikkoa loukataan, ujoa nöyrytetään ja puhutaan ruokottomuuksia. Samoin hänen kielenkäyttönsä on sivistynyttä, virheetöntä ja oikeaa. (Sorokin Evgenij. Ukraina) (2/5.3)

Esimerkissä 14 Nuori puhuja -kilpailun osanottaja pohtii kielenkäytön mahdollisuuksia. Tekstin puhuja tuo esimerkillisesti ilmi myös sanakirjojen käytön, jota venäjän kielen opetus suunnitelmassakin vaaditaan hallittavaksi. Tekstin retorisisina keinoina käytetään ääri-ilmaisun ja metaforan yhdistelmää (*äärettömiä aarteita*) ja tunteellisia adjektiiveja (*ihmeellinen, kamalalta*). Esimerkin 14 puhuja opastaa lukijaa sanakirjan käytön avulla rikastuttamaan kieltänsä nimenomaan synonyymien avulla.

- (14) Kielemme kätkee itseensä äärettömiä aarteita... Varhaisista lapsuusvuosista lähtien olen mielelläni selailut vanhoja sanakirjoja. Muistan, miten halusin löytää synonyymien sanalle kauneus - ihanuus, viehättävyys... Edessäni alkoi loistaa ihmeellinen sanojen maailma. Nimenomaan silloin ymmärsin, miten kamalalta kuulostaa yhden ja saman sanan loputon toistaminen. (Skvorcova Natal'ja. Moldova) (2/5.1)

Esimerkki 15 on kirjailija Konstantin Paustovskijin ajatus kielen puhtauden puolesta.

- (15) On mitä suurin rikos kulttuurin ja ihmiskunnan edessä, jos emme suojele kieltämme ja sallimme sen turmelemisen. (K. Paustovskij) (4/171.2)

Tekstin voima ja vaikutus syntyvät ääri-ilmaisuna käytetystä superlatiivista *mitä suurin rikos*, ja rikoksen suuruudesta kertoo sekin, että se laajennetaan jopa ihmiskuntaa koskevaksi. *Rikos*-sanalla on vahva merkitys, samoin vastakohtaparilla *suojella – turmella*. Puhuja luo yhteenkuuluvuutta vastaanottajaan käyttämällä *me*-pronominia. Kielen suojeleminen on yhteinen asia.

Kieli rakkauden ja suojeleminen kohteena –alaluokan tekstit toteuttavat sekä neuvosto- että nykyopetussuunnitelman mukaan niissä olevaa kielen opetuksen tehtävää, jonka mukaan opetuksessa pitää herättää rakkaus venäjän kieleen. Neuvostoajan didaktisissa teksteissä (ks. esim. Kostjaeva & Pičugov 1984, 12) ohjeistettiin opettajia, että opetuksessa pitäisi korostaa venäjän kielen rikkautta, ilmaisuvoimaa ja kauneutta. Kielen kauneutta tuodaan esiin merkittävien henkilöiden, kuten kirjailijoiden, tiedemiesten, yhteiskunnallisten vaikuttajien, tekstien avulla, joita oppilas itse tutkii ja täydentää omilla havainnoillaan. Nämä havainnot avaavat oppilaille venäjän kielen soinnukkaan kauneuden, venäjän kielen sanaston kauneuden ja monipuolisuuden, sen valtavat sanamuodostuskeinojen mahdollisuudet ja synonymian keinojen ehtymättömyyden.

Kieli yhdistetään sosiaaliseen ja moraaliseen toimintaan. Puhtaan kielen ihanne liittyy paitsi ihmisen moraaliseen olemukseen niin myös käsitykseen kielestä kansallisena symbolina, jota eivät vieraat vaikutteet eikä slangi saa pilata. Kielellä on myös yhteys ihmisen ominaisuuksiin. Ihmisen sivistystaso paljastuu hänen suhteestaan kieleen. Henkisesti rikas ihminen rakastaa äidinkieltään ja huolehtii sen puhtaudesta ja virheettömyydestä. Hyvä kielenkäyttö kertoo myös ihmisen luonteesta ja suhtautumisesta toisiin ihmisiin: henkisesti rikas ihminen ei ole kyyninen, ja hän on aina heikomman puolella. Kielen puhtautteen liittyvät myös sekä suullisen että kirjallisen viestinnän korrektius, ”oikea” käyttö, selkeys ja virheettömyys. Kirjakielen normien mukainen kieli on arvostettavaa kieltä. Sanaston vivahteikas käyttö on myös merkki hyvästä kielenkäytöstä ja kielen rikkauksien, ”aarteiden”, haltuunotosta. Nämä kaikki toteuttavat nykyopetussuunnitelman kasvatustavoitetta, kielen ymmärtämistä henkisenä arvona. Neuvosto-oppikirjan esimerkit tukevat opetussuunnitelman esteettisen kasvatuksen vaatimusta. Kostjaevan ja Pičugovin (1984, 16–17) didaktisen artikkelin mukaan koululaisten tulee oppia, mitä on soinnukas ja kaunis kieli ja mitä ovat poikkeamat tästä kielen ihanteesta. Poikkeamiksi mainitaan ilmaisultaan köyhä ja epätasallinen kieli, kiro sanojen ja arkikielen sanojen ja muotojen ”likaama” kieli ja tiettyyn tilanteeseen sopimaton kieli. Venäjän kielen opettajan on alinomaan huolehdittava kielen esteettisten ihanteiden kehittymisestä ja kielellisen viestinnän kulttuurin kasvatuksesta.

Kieli viestinnän välineenä

Kieli viestinnän välineenä –teksteissä käsitellään kielen statusta, puhe- ja verkkoetikettiä, puhumisen ja vaikenemisen suhdetta sekä selkeän, virheettömän kielen käyttöä. Neuvosto-oppikirjassa kieli viestintävälineenä –alaluokan teksteissä tarkastellaan kielen statuksena venäjän kielen asemaa neuvostokansojen välisen viestinnän kielenä ja venäjää maailmankielenä.

Neuvostoajan retoriikassa venäjän kieltä nimitettiin monella tapaa. Venäjä oli "yleisliittolainen välittäjäkieli" ja ei-venäläisen väestön "toinen äidinkieli". Vankkaa kaksikielisyyttä pidettiin uuden historiallisen ihmisyhteisön, neuvostokansan, kielellisenä luonnehdintana, ja kaksikielisyydestä piti tulla tasa-arvoisten kansojen suuren veljeyden symboli, joka edistää kansojen liittymistä yhdeksi liitoksi. Venäjän kielellä oli myös vapauttajakielen rooli, koska lä "suuren venäläisen kansan kielenä" oli merkittävä asema "kaikkien Neuvostoliiton kansojen ja kansallisuuksien vapauttamisessa tsaarin vallan ikeestä". Venäjän kielen valintaa neuvostokansojen väliseksi viestinnän kieleksi perusteltiin myös venäläisten historiallisella tehtävällä neuvostovaltion luomisessa ja venäjän kielen kehittyneisyydellä, sillä se pystyi "erittäin herkästi vastaamaan kaikkiin yhteiskunnallisiin tarpeisiin". Venäjän kielen tehtävänä oli myös edustaa neuvostokansaa kansainvälisellä areenalla ja toimia työtätekevien kansainvälisen kasvatuksen kielenä: vahvistaa ja voimistaa heidän poliittista, taloudellista, kulttuurista ja ideologista yhtenäisyyttä ja edistää neuvostoihmisen yhteisten henkisten piirteiden kehittymistä. (Kostomarov 1977, 3–4.) Venäjän kieltä kansojen välisen vuorovaikutuksen kielenä perusteltiin myös sillä, että vuoden 1979 väestönlaskennan mukaan 58,6 % neuvostokansalaisista nimesi venäjän äidinkielekseen. Lisäksi ukrainalaiset ja valkovenäläiset, joita oli noin 50 milj. väestöstä, osasivat melko hyvin venäjää, koska heidän äidinkieltensä oli venäjän lähisukukieli, ja ylipäättään melko suuri osa muusta ei-venäläisestä väestöstä hallitsi venäjän kielen (Pročenko 1983, 17).

Esimerkki 16 rakentuu neuvostoretoriikalle tyypillisen sanaston (*monikansallinen, kollektiivi, massat, kombinaatti*) ja aihepiirin (*sosialistisen yhteiskunnan rakentaminen*) varaan. Venäjän kieltä kansojen välisenä vuorovaikutuksen kielenä perustellaan luvuin, joilla ikään kuin osoitetaan, että sosialistisen yhteiskunnan suuret rakennustyömaat eivät olisi toteutuneet ilman yhteistä kieltä. Modaalisuudeltaan teksti on varmuutta ilmaisevaa: verbien indikatiivimuodot ilmaisevat varmuuden siitä, että venäjän kielen asema kansojen välisen viestinnän kielenä kasvaa, eikä tekstissä ole minkäänlaisia epäröinnin ilmaisimia. Tekstissä käytetään ääri-ilmaisuja (esimerkiksi adjektiivi *jättimäinen*). Myös monikossa olevan substantiivin *massat* voi tulkita ääri-ilmaisuksi, koska se kertoo ihmisten valtavasta määrästä. Ääri-ilmaukset luovat sosialistisen yhteiskunnan rakentamiseen vaikuttavuutta ja uskottavuutta ja venäjän kielen merkitystä kansojen välisen viestinnän kielenä. Tekstissä on lisäksi *koulu*-metafora: monikansallisia kollektiiveja kuvataan kansainvälisyyskasvatuksen kouluksi.

- (16) Jättimäisillä rakennustyömailla ja jättimäisissä yrityksissä muotoutuvat monikansalliset kollektiivit, joista tulee massojen kansainvälisyyskasvatuksen todellinen koulu. Esimerkiksi Uzbekistanissa taškentilaisessa tekstiilikombinaatissa työskenteli edustajia 40 kansallisuudesta ja Bratskin voimalaitoksen rakentajien kollektiivi muodostui 50 kansallisuuden edustajista. Vuosi vuodelta kasvaa kansojen välisen viestinnän välineenä käytettävän venäjän kielen rooli maassamme. (V. Šapkon mukaan) (1/377)

Seuraavassa tekstissä (17) korostuu venäjän kielen ja venäläisen kulttuurin merkitys muiden neuvostokansojen kielen ja kulttuurin kehitykselle. Venäjän

kielille annetaan teksteissä useita rooleja. Venäjän kieli on antajan roolissa, ja muut kielet hyötyvät siitä. Tekstissä käytetään ääri-ilmauksia, kuten *valtava merkitys, rajoittamattomat mahdollisuudet, mittaamattomasti laajentanut*, vahvistamaan väitettä venäjän kielen merkittävyydestä neuvostokansojen välisen viestinnän kielenä. Venäjän kieli kuvataan tekstissä Neuvostoliiton kansojen auttajan roolissa, joka avaa venäläisen kulttuurin rikkaudet muille kansoille, jonka avulla pääsee osalliseksi korkeatasoisesta kulttuurista ja tieteestä ja joka rikastaa myös muiden kansojen omaa kieltä.

- (17) Itse elämä on osoittanut, että todellisuutemme oloissa ja muodoltaan kansallisen ja sisällöltään sosialistisen kulttuurin hallinnassa venäjän kielellä on kaikille SNTL:n kansoille ja niin myös Uzbekistanin kansalle valtava merkitys. Venäjän kielen opiskelusta on tullut yksi tärkeimmistä kansallisten kielten rikastuttamisen tekijöistä. Venäjän kielen taito avaa synnyinmaamme työtätekeville rajoittamattomat mahdollisuudet perehtyä suuren venäläisen kansan erittäin rikkaaseen kulttuuriin, venäjän kieli on Neuvostoliiton tärkein kansojen välisen viestinnän kieli ja se vahvistaa kansojen välistä ystävyyttä. Neuvostoliitto on ensimmäisenä maan historiassa astunut kommunismin rakentamisen tielle. SNTL:sta on tullut korkeatasoisen kulttuurin ja tieteellisen ajattelun maailman keskus. Kaikki tämä on mittaamattomasti laajentanut venäjän kielen roolia ja merkitystä. Siksi rikastaessaan ja kehittäessään omaa kieltään Uzbekistanin kanssa samanaikaisesti opiskelee venäjän kieltäkin. (T. N. Kary-Nijazov, Uzbekistanin neuvostotasavallan Tieteiden akatemian akateemikko) (1/553)

Esimerkki 18 on kirjailija Aleksandr Tvardovskijn puheesta Neuvostoliiton kommunistisen puolueen XXII edustajakokouksessa. Venäjän kielen tehtävä Neuvostoliiton kansojen välisenä kielenä laajenee puheessa maailmanlaajuiseksi kieleksi samaan tapaan, kuin 1800-luvun slavofiilien ajattelussa ortodoksisen uskon myötä venäläisiä pidettiin valittuna kansana. Tekstissä käytetään retorisia keinoja ääri-ilmauksia (*kaikilta mantereilta ja valtameren saarilta, koko maailman kansojen*), me-retoriikkaa (*edustajakokouksellemme ja kansallemme*), huudahdusta emotionaalisine sanastoineen (*— — jos ei tunne syvää liikutusta!*) ja modaaliverbin ja -adjektiivin avulla ilmaistua varmuutta (*täytyy olla, Leninin kieli - - on tulossa välttämättömäksi*). Modaaliverbin *täytyä* avulla ilmaistaan voimakkaasti patrioottisuuden tunteen itsestäänselvyys: jos tätä tunnetta ei ole, konsensus kärsii. Venäjän kieli nimetään *Leninin kieleksi*. Tekstin retoriset keinot tukevat puhujan väitettä venäjän kielen maailmanlaajuisesta merkityksestä.

- (18) ... Kun kuulet tässä salissa edustajakokouksellemme ja kansallemme osoitettuja tervehdysten ja toivotusten sanoja, jotka on tuotu tänne kaikilta mantereilta ja valtameren saarilta, sanat, jotka kaikuvat äidinkielelläsi, tosiaankin, täytyy olla vailla kaikenlaista patrioottista tunnetta, jos ei tunne syvää liikutusta! Leninin kieli, josta on tullut Neuvostoliiton kansojen viestinnän kieli, on tulossa välttämättömäksi koko maailman kansojen nykyisten ajatusten ja pyrkimysten ilmaisussa. (1/555)

Kieli viestintävälineenä -teksteissä korostuu hyvän, ilmaisultaan selkeän ja harkitun kielenkäytön vaatimus. Näissäkin teksteissä retorisenä keinona käytetään auktoriteettiin vetoamista, sillä suurin osa teksteistä on jonkun merkittävän kulttuurihenkilön tekstejä. Neuvosto-oppikirjan joissakin teksteissä sujuvan ja hyvän kielenkäytön taustalla on ajattelu ja sanottavan ymmärrys, esi-

merkiksi 1800-luvulla vaikuttaneen kriitikko Vissarion Belinskijn tekstissä todetaan, että ”mikä on hyvin ymmärretty, se on myös hyvin ja sujuvasti esitetty” (1/422.2), ja Puškinin tekstissä, että ”vain se on helppo lukea, mikä on vaivalla kirjoitettu; mikä on hetkessä kirjoitettu, se hetkessä myös unohtuu” (1/422.1). Ajattelutyön merkitys korostuu lopullisen ilmaisun helppolukuisuutena: jos kirjoittamisen eteen on tehty töitä, silloin ilmaistavaa asiaa on myös ajateltu syvällisesti.

Maksim Gor’kijn tekstissä (19) tulee esiin vahva usko kielen viestintämahdollisuuksiin, mikä on ilmaistu hyvin kategorisesti kieltorakenteen avulla (*ei ole mitään, mitä ei*). Toisessa tekstissä on vaativa sävy, joka syntyy modaaliverbin *pitää* avulla. Äidinkieli on tunteenomainen, tärkeä rakkauden kohde, jota verrataan äitiin tai vaikkapa musiikkiin, ja kielenkäytön ihanteena on yksinkertaisuus ja selkeys, jotta viesti menee perille.

- (19) Ei ole mitään sellaista, mitä ei voisi pukea yksinkertaisiksi, selviksi sanoiksi. (A. M. Gor’kij) (1/498.II.1)

Äidinkieltä pitää rakastaa kuin äitiä, kuin musiikkia ja pitää osata puhua, jotta tarvittaessa pystyy välittämään ajatuksen toiselle ihmiselle selvästi ja yksinkertaisesti. (A. M. Gor’kij) (1/498.II.3)

Tekstissä 20 on hyvän kielenkäytön ja maun vaatimus. Kieltä verrataan taiteeseen.

- (20) Täytyy kasvattaa itsessä makua hyvään kieleen, kuten kasvatetaan makua kaiverruksiin, hyvään musiikkiin. (M. Gor’kij) (1/481.1)

Nykyoppikirjojen kielen statusta käsittelevissä teksteissä venäjän kieli on maailmankielen ja tieteen kielen tehtävissä. Seuraava esimerkki (21) on katkelma tekstistä, jossa on aiemmin määritelty, mikä on maailmankieli, ja todettu, että venäjä englannin, arabian, kiinan, espanjan ja ranskan ohella kuuluu YK:n ja muiden kansainvälisten organisaatioiden virallisiin tai työkieliin. Tekstin tekijän ääni on etäännytetty, mikä tuo siihen hyvin virallisen, vaihtoehdottoman sävyn. Vaihtoehdottomuutta käytetään oikeuttamaan ja vahvistamaan venäjän kielen asemaa maailmankielenä, jonka saavuttamisen perusteluna ovat venäjän kielellä luotu tiede ja kulttuuri.

- (21) - - Kieli määritellään maailmankieleksi tällä kielellä luodun kulttuurin yleisinhimillisen merkittävyyden perusteella. Venäläinen kaunokirjallisuus, tieteelliset, tekniset ja muut Venäjälle kuuluvat saavutukset ovat saaneet maailmanlaajuisen tunnustuksen, siksi venäjän kieli on maailmankieli, joka on valittu laajan kansainvälisen viestinnän ja yhteistyön kieleksi. (2/1)

Oppikirjassa 3 samaan aiheeseen liittyvässä tekstissä (3/287) käytetään kvantifiointia retorisena vakuuttamisen keinona: Siinä kerrotaan lukuja eri kielten puhujamääristä ja samalla luonnehditaan niitä ominaisuuksia, joiden ansiosta kielet ovat saaneet YK:n virallisen maailmankielen nimityksen. Venäjän kielestä todetaan, että sillä on 250 miljoonaa puhujaa ja että se on ollut kansainvälinen kieli YK:n perustamisesta lähtien.

Esimerkissä 22 venäjää tarkastellaan tieteen kielenä.

- (22) Venäjän kieli on hyvin tärkeä tieteen kieli. Venäjän kielen yleisinhimillinen arvo määritellään sillä, että monien venäläisten tiedemiesten työt ovat saaneet maailmanlaajuisen tunnustuksen; venäläiset tiedemiehet ja insinöörit ovat tehneet keksintöjä ja löytöjä, joiden käyttöönotto on merkittävästi muuttanut ihmiskunnan elämää. Nobelin palkinto on nimetty sen perustajan ruotsalaisen insinöörinkemisti Alfred Bernhard Nobelin mukaan; hän asui ja työskenteli pitkän ajan Venäjällä. Nobelin palkinnot ovat tiedemiesten ansioitten kunniakkaimpia tunnustuksia, ja ne myönnetään vuosittain. Nobelin palkinto on myönnetty seuraaville venäläisille tiedemiehille: — —. Vuonna 2000 Nobelin palkinnon sai Ž. I. Alfërov. Eräässä puheessaan hän sanoi seuraavaa: Olen usein toistanut, että kvanttiteorian synnyssä kolmella keksinnöllä on ollut poikkeuksellisen tärkeä merkitys ihmiskunnan sivilisaation kehityksessä 20. vuosisadalla: ytimen jakamisen keksintö (se on antanut sekä ydinpommin että ydinvoiman), transistorin keksintö vuonna 1947 (se on antanut sekä tietokoneet että hyvin paljon muuta) ja laserien keksintö vuosina 1954–1955. Ja kaikkiin näihin keksintöihin ovat suuressi myötävaikuttaneet neuvostoliittolaiset fyysikot. (2/3)

Tekstissä tuodaan esiin Nobel-palkinnon saaneita tutkimuksia. Tekstin teesiä (venäjän kieli on tärkeä tieteen kieli) perustellaan venäläisten tiedemiesten saavutuksilla, jotka ovat vaikuttaneet koko ihmiskunnan elämään. Nobelin palkinnon merkityksen korostamisella ja tekstissä esitetyllä tämän palkinnon saaneiden venäläisten tiedemiesten pitkällä luettelolla halutaan vakuuttaa vastaanottaja venäjän kielen ansioista tieteen kielenä. Havainnolliset esimerkit, kuten Nobelin yhteys Venäjään ja Alfërovin puhe, toimivat myös perusteluna. Tekstistä syntyy ongelmaton kuva venäläis-neuvostoliittolaisen tieteen - jota pääosin luonnontieteet edustavat - merkittävydestä ja venäjän kielestä tieteen kielenä.

Puhe-etikettiä pidetään Venäjällä kansallisen kulttuurin elementtinä, jolla ymmärretään jollekin tietylle kansalle ominaisia pysyväluonteisia, kaavamaisia viestintäkäyttäytymisen sääntöjä ja joka on tärkeä kasvatuksen ja sivistyksen kannalta (Sabatkov 1999, 471). Puhe-etiketin hallintaa korostava esimerkki 23 on venäläisen kielitieteilijä Natalija Formanovskajan teksti. Formanovskaja on tutkinut ja kehittänyt puhe-etiketin teoriaa.

- (23) Näyttäisi siltä, että ei ole luonnollisempaa eikä yksinkertaisempaa kuin keskustelu jonkun kanssa. Kuitenkin meidän jokapäiväinen elämämme antaa paljon esimerkkejä siitä, että emme toisinaan osaa kommunikoida tai emme kommunikoi riittävän hyvin. Puhe-etiketti auttaa ihmistä saavuttamaan melko tärkeitäkin viestinnän tavoitteita. Ja oikealla puhe-etiketin käytöllä on suora suhde kulttuuriin, ihmisten ja kokonaisuudessaan sen maan kulttuuritasoon, jossa he elävät. (N. Formanovskaja) (3/272)

Tekstissä perustellaan puhe-etiketin hallinnan tarpeellisuutta viestinnän onnistumisella ja yksilön ja koko yhteisön sivistystasolla. Tekstin mukaan puhe-etikettikin vaatii sen ”oikeaa” käyttöä. Me-pronominin käyttö retorisenä keinona luo yhteisyyttä puhujan ja vastaanottajan välille. Puhe-etiketti on sivistyneen kielenkäytön (*kul'tura reči*) edellytys.

Oppikirjassa 2 on verkkoetikettiä käsittelevä teksti. Teksti on ainoa kielen ja nykYTEKNIKAN suhdetta kuvaava teksti tutkimusaineistossani. Siinä annetaan nuoren ikäpolven tehtäväksi kehittää verkossa käyttäytymisen sääntöjä, mutta tekstin tekijä asettaa kuitenkin verkkoetiketin sääntöjen luomisen raamit. Teks-

tin modaaliset ilmaukset tekevät sen sävyn hyvin ohjailevaksi (*nuoren sukupolven tehtävä on, verkkoetiketin pitää vastata*).

- (24) Verkkoetiketiksi nimitetään tietokoneverkossa käyttäytymisen sääntöjä, jotka turvaavat konfliktittoman viestinnän ihmisten välillä. Tämä on uusi etiketin tyyppi, joka syntyy silmiemme edessä. Nuoren sukupolven tehtävä on kehittää tähän mennessä muotoutuneen verkkoetiketin säännöt. Verkkoetiketin pitää vastata kommunikaation periaatetta, joka toteutuu tiettyjen vaatimusten mukaan: informaation selkeydessä, informaation laadussa jne. (2/116)

Esimerkissä 25 pidetään viestinnän tärkeänä piirteenä selkeää kielenkäyttöä ja se liitetään myös ihmisen käyttäytymisen ominaisuuksiin, kuten myös tekstissä 26. Teksti on 1800-luvulla elänyt historioitsija Ključevskin, joka tuo tekstiin auktoriteetin äänen.

- (25) Selkeän kirjoittamisen taito on kohteliaisuuden ensimmäinen sääntö. (2/204.9)

Oppikirjojen tekstien mukaan selkeä viestintä on myös virheetöntä kirjoittamista. Esimerkissä 26, joka on katkelma venäläisen kielitieteilijän Ščerban tekstistä, perustellaan virheettömän kirjoittamisen vaatimusta. Tekstissä todetaan aiemmin, kuinka virheellinen kirjoitus hidastaa tekstin vastaanottoa ja kuinka virheettömästi, tyyllillisesti ja rakenteellisesti hyvin laaditun laajan tekstin lukee lyhyessä ajassa. Kielen virheetöntä käyttöä perustellaan myös toisen ihmisen hyvällä kohtelulla.

- (26) - - Virheellinen kirjoittaminen merkitsee niiden ihmisten ajan riistoa, joiden puoleen on käännytty, ja siksi se on täysin sopimatonta oikealla tavalla järjestäytyneessä yhteiskunnassa. (3/ 53)

Esimerkin 28 mukaan kielen hallinta on hyvän puhetaidon edellytys. Modaaliset ilmaisut (*voisi, täytyy*) tuovat teksteihin mahdollisuuden ja ohjailevuuden merkityksen.

- (27) Jotta voisi puhua hyvin, täytyy hallita hyvin kielensä. (P. Porohovščikov) (2/152.1)

Esimerkki 29 kiteyttää hyvän kielenkäytön tavoitteen ihmisen henkisyteen. Kielenkäyttö liitetään voimakkaasti ihmisen sivistykseen ja henkisiin ominaisuuksiin.

- (28) Kielenkäytön kulttuurissa heijastuu ihmisen henkinen ulkomuoto. (3/117.1)

Puhumisen ja vaikenemisen suhdetta viestinnässä tarkastellaan sananlaskuissa ja mieltemissä. Seuraavien Lev Tolstojn tekstien ajatuksena on, että on parempi vaieta kuin puhua harkitsettomasti. Ensimmäisessä tekstissä kvantifiointiin (*yksi kerta – sata kertaa*) avulla kontrastoidaan kahta toisilleen vastakohtaista asiaa, puhumisen ja vaikenemisen seurauksia. Puhujan täytyy ymmärtää, että säädely ja harkittu kielenkäyttö on onnistuneen viestinnän edellytys.

- (30) Jos yhden kerran kadut, että et puhunut, niin sata kertaa kadut sitä, ettet vaiennut. (3/98.7)
- (31) Lopeta puhuminen heti, kun huomaat, että ärsyynnyt itse tai puhekeskustelijasi ärsyyntyä. Lausumaton sana on kultaa. (3/98.8)

Seuraava sananlasku (32) on sisällöltään samantapainen kuin edelliset Lev Tolstojn tekstit. Vaikeneminen on hyve tyhjänpuhumisen rinnalla.

- (32) Ei ole häpeä vaieta, jos ei ole mitään mitä sanoa. (4/77.6)
- (33) Älä vaikene silloin, kun pitää puhua. (3/87.2)

Esimerkissä 33 rohkaistaan puhumaan silloin, kun on asiaa tai on tärkeä hetki ilmaista asiansa. Molemmat sananlaskut (32, 33) ovat vastaanottajaa ohjaavia: imperatiivin merkitys on molemmissa läsnä, toisessa implisiittisesti, toisessa eksplisiittisesti.

Kieli viestinnän välineenä –alaluokan kielen statuksia käsittelevät tekstit toteuttavat molempien opetussuunnitelmien Yleisiä tietoja kielestä –osan vaatimuksia. Neuvosto-oppikirjojen teksteissä korostuu venäjän kielen tehtävä kansojen välisen viestinnän kielenä ja nykyopetussuunnitelmissa venäjän kielen maailmankielen ja tieteen kielen rooli. Kielen status –teksteissä tuodaan esiin venäjän kielen tärkeä merkitys eri tehtävissä, millä halutaan kohottaa isänmaallista tunnetta. Alaluokan muissa teksteissä tulee esille sivistynyt kielenkäyttö. Sivistynyt kielenkäyttäjä hallitsee puhe-etiketin, ja myös verkkokirjoittamisen etiketin luomista vaaditaan. Hyvään viestintään kuuluu myös puhujan tilannetaju siitä, milloin on sopivaa vaieta ja milloin puhua. Sekä nykyoppikirjoissa että neuvosto-oppikirjassa on samantyyppisiä tekstejä kielen puhtauden vaalimisesta ja kielenkäytön merkityksestä ihmisen moraaliseen käyttäytymiseen. Nämä toteuttavat opetussuunnitelmien kielen viestintävälineen tehtävän vaatimusta ja nykyopetussuunnitelman kielen henkisen arvon merkityksen ymmärtämistä.

Kieli kansan ja sen historian ilmentäjänä

Kieli kansan ja sen historian ilmentäjänä –alaluokassa ilmenee ajatus, että kieli on henkisyteen kuuluva arvo, sillä se on kulttuurin siirtämisen, säilyttämisen ja luomisen väline, joka jatkaa sukupolvien välistä yhteyttä (Ippolitova ym. 2006, 9). Ajatus kielen ja kansan ja sen historian yhteisestä tehtävästä on peräisin Konstantin Ušinskijlta, jonka tuotannossa näkyy vahvasti 1800-luvun saksalaisen kielifilosofian vaikutus. Sama ajatus on myös 1800-luvun romantiikalle tyypillinen käsitys. Neuvosto-oppikirjan M. Gor'kijn tekstissä kieli on kansan kieltä, kansan luomaa.

- (34) On paikallaan muistuttaa, että kansa luo kielen. (M. Gor'kij) (1/496.3)

Nykyoppikirjassa on useiden tunnettujen kirjailijoiden ja filosofien tekstejä kielen sukupolvia yhdistävästä tehtävästä. K. Ušinskijn, V. Rasputinin ja A. Kuprinin tekstien viesti on samankaltainen: kieleen on kiinnittynyt kaikki kan-

sanluonteesta kansan historiaan, ja sama kieli yhdistää ihmisiä yhdeksi kansaksi. Teksteissä käytetään retorisia keinoja metaforia (kieli on *side, tie*) ja ääri-ilmauksia (*kielessä on kaikki, kieli on kaikkein*).

- (35) Kielen jokainen sana, jokainen sen muoto on ihmisen ajatuksen ja tunteen tulosta, ja niiden kautta kielessä on heijastunut maan luonto ja kansan historia. (K. Ušinskij) (4/motto)

Kieli on kaikkein elävin, runsain ja vahvin side, joka yhdistää menneet, nykyiset ja tulevat sukupolvet yhdeksi suureksi, historialliseksi ja elinvoimaiseksi kokonaisuudeksi. (K. Ušinskij) (4/6.1)

Kielessä on kaikki: kansanluonne, kokemus, historia, filosofia, uskomukset, toiveet ja pitkän matkan rasisukset. (V. Rasputin) (4/6.4)

Kieli on kansan historia. Kieli on sivistyksen ja kulttuurin tie. Siksi venäjän kielen opiskelu ja suojele eivät ole joutavaa puuhastelua paremman tekemisen puuttuessa vaan elintärkeä välttämättömyys. (A. Kuprin) (4/6.5)

Seuraavassa Konstantin Paustovskijn tekstissä (36) kielen ja kansan yhteys todetaan tiettyjen sanojen samankantaisuuden kautta. Kirjoittajan mukaan venäjän kielen juuret ovat syvällisesti isänmaalliset, sillä kansa, synnyinmaa ja lähde (*narod, rodina, rodnik*) ovat samaa kantaa olevia sanoja. Tekstin sanasto rinnastaa tunteenomaisesti isänmaan ja kansan lähteen raikkauteen eli johonkin myönteiseen, ja adjektiivi *yksinkertainen* rinnastetaan adjektiiviin *syvällinen*, joka vahvistuu vielä merkitykseltään, kun se on *juuri*-substansiivin määreenä.

- (36) Lähde, synnyinmaa, kansa. Nämä yksinkertaiset sanat ovat avanneet minulle kieleemme hyvin syvälliset juuret. Koko monivuosisatainen kansan kokemus, koko sen luonteen runollinen puoli tiivistyy näissä sanoissa. (K. Paustovskij) (3/289)

Neuvostopedagogi V. Suhomlinskijn tekstissä (37) patrioottisuus henkisyden ilmentymänä yhdistyy rakkauteen äidinkieltä kohtaan. Tekstissä määritellään äidinkielen ja isänmaan välinen suhde eri retoristen keinojen avulla. Siinä mahdottomuutta ja mahdollisuutta ilmaisevan (*on mahdotonta ja voi ymmärtää*) modaalisuuden, *vain*-partikkelin ja kieltorakenteiden avulla jätetään ryhmän ulkopuolelle sellaiset, jotka eivät rakasta äidinkieltään. Tekstissä on hyvin tunteenomaista sanastoa: *äiti, isänmaa, sydän, kauneus, suuruus*. Tekstissä kategorisoidaan tietynlaiseksi ihminen, joka rakastaa äidinkieltään, ja ihminen, joka ei näin tee. Äiti on tärkeä symboli ja siten myös äidin puhuma kieli (ks. esim. Hellberg-Hirn 1997, 113). Jos ihminen ei arvosta äitiä ja äidin puhumaa kieltä, hän on juureton ja vailla yhteisön tukea, mutta jos hän rakastaa äidinkieltä, isänmaan suuruus ja kauneus avautuvat hänelle sen kautta. Suhomlinskijn (1989, 59–64) patrioottisuus-käsityksen mukaan synnyinmaa alkaa äidistä ja perheestä. Muita tärkeitä patrioottisen tunteen synnyttäjiä ovat äidinkieli, jota hän piti henkisen kulttuurin kantajana, työ, joka käytännöllisenä toimintana siirsi menneiden sukupolvien kokemuksen ja tiedot, ja luonto, joka on ihmisen henkisen kehityksen lähde.

- (37) Isänmaanrakkaus on mahdotonta ilman rakkautta äidinkieleen. Vain se voi ymmärtää sydämellään ja järjellään isänmaamme kauneuden ja suuruuden, joka pitää arvossa äidinkieltä. Ihminen, joka ei rakasta oman äidin puhumaa kieltä ja jolle äidinkieli ei sano mitään, on ihminen ilman sukua ja heimoa. (V. Suhomlinskij) (3/118)

Esimerkissä 38 viitataan Konstantin Ušinskijn oppikirjaan ja äidinkielen opetuksen merkitykseen oman kulttuurin tutkimisessa tämän oppikirjan tapaan. Tekstissä kansallisesta kulttuurista käytetään hyvin myönteisiä konnotaatioita herättävää metaforaa *aarreaitta*, jonka sisään pääsee vain kielen avulla.

- (38) K. D. Ušinskijn oppikirja ”Äidinkieli” näyttää, millainen valtava merkitys yleisivistykselle äidinkielen oppitunneilla voi olla, jos kieltä tarkastellaan elävänä organismina, jossa heijastuvat kansan kohtalot, ajatukset ja pyrkimykset ja jonka omaksuminen merkitsee syventymistä kansallisen kulttuurin aarreaitaan. (2/173.1)

Esimerkki 39 on katkelma filosofi Ivan Il’inin puheesta. Il’in aloittaa puheensa pateettisella toteamuksella siitä, kuinka Venäjänmaa on antanut lahjaksi *ihmeen kauniin, mahtavan ja laulavan kielen*, jolle kaikki on mahdollista. Il’in käyttää tunteisiin vetoavaa, onomatopoeettista ja luontoon liittyvää kuvailevaa sanastoa. Sanasto tuo tekstiin hyvin emotionaalisen ja paatoksellisen sävyn. Samalla hän puhuu myös venäläisestä sielusta ja kypsästä, omaperäisestä kansallisuonteesta. Kieli nostaa kansan ylemmäs muita kansoja, sillä Venäjän kansalla on oma kutsumustehtävänsä muiden kansojen joukossa. Virkerakenteen toisto tehostaa tekstin vaikuttavuutta.

- (39) Siinä on kaukaisten kirkonkellojen kumina ja lähellä olevien pikkukellojen hopeainen ääni. Siinä on lempeitä kahinoita ja risahteluja. Siinä on ruohon kahina ja huokaus. Siinä on lintujen raaunta ja räähäntä, vihellys ja liverys. Siinä on taivaan jyrynät ja petojen ärjynät; epävakaat tuulispäät ja tuskin kuuluvat liplautukset. Siinä on koko sointuva venäläinen sielu; maailman kaiku ja inhimilliset valitukset ja jumalallisten näkyjen kuvastin... Se on kypsän, omaperäisen kansallisuonteen kieli. Ja venäläisen kansa, joka on tämän kielen luonut, on itse kutsuttu saavuttamaan henkisesti ja hengellisesti se korkeus, johon sitä kutsuu sen kieli... - - (4/313)

Kirjallisuus- ja kielitieteilijä, akateemikko Viktor Vinogradovin teksti on sisällöltään samantyyppinen edellisten tekstien kanssa. Tekstissään auktoriteetin asemassa oleva Vinogradov vetoaa vielä toiseen auktoriteettiin eli kirjailija Ivan Turgenjeviin perustellakseen väitettään ja vakuuttaakseen vastaanottajan venäjän kielen ja kansan merkittävyydestä. Superlatiivilla *arvokkain* halutaan metaforan *aarre* kanssa tuoda ilmi venäjän kielen merkitys. Lisäksi kirjoittaja korostaa venäjän kielen suuruutta adverbien *syvästi* ja *ääri-ilmauksen kaikkien kansojen, koko ihmiskunnan tietoisuuteen* avulla.

- (40) Venäjän kieli venäläisen kirjallisuuden ohella on Venäjän kansakunnan arvokkain aarre ja merkittävä saavutus. ”Kansa, jolla on sellainen kieli, on suuri kansa”, sanoi I. S. Turgenev. Venäjän kielen suuruus ja voima ovat yleisesti tunnustettuja. Tämä tunnustus on syvästi juurtunut kaikkien kansojen, koko ihmiskunnan tietoisuuteen. (3/285)

Edellisissä teksteissä viitattu Ivan Turgenevin proosaruno on kokonaisuudessaan oppikirjassa 4, samoin neuvosto-oppikirjassa. Turgenevin tekstissä kieli on lohtu ja turva, joka kestää, vaikka isänmaan kohtalo olisi vaakalaudalla. Tekstissä korostuu myös Venäjän kansan suuruus, joka syntyy sen suuresta kielestä.

(41) Venäjän kieli.

Epäilyksen ja raskaiden mietteiden päivinä isänmaani kohtalosta, sinä yksin olet minulle tuki ja turva, oi, suuri, mahtava, totuudenmukainen ja vapaa venäjän kieli! Jos sinua ei olisi, miten olla vaipumatta epätoivoon, kun näkee kaiken, mitä kotona tapahtuu? Mutta pitää uskoa, että tällainen kieli on annettu suurelle kansalle! (4/7)

Turgenevin proosaruno on tyypillinen kulttuurisesti merkittävä teksti, sillä se on monien venäläisten sukupolvien tuntema ja ulkoaopettelema. Kieli personoidaan, sitä puhutellaan *sinä*-muodossa. Kieli on tuki ja turva, se ei petä. Kieli voi olla enemmän kuin isänmaa, mutta uskoa tuo se, että kieli ja kansa ovat yhtä: vain suurelle kansalle on annettu suuri kieli.

Sekä nykyoppikirjojen että neuvosto-oppikirjan kieliaiheisissa teksteissä tulee ilmi kielen ja kansan historian läheinen yhteys: kieli yhdistää menneet, nykyiset ja tulevat sukupolvet eikä kansaa ja historiaa ole ilman kieltä. Teksteissä kerrotaan myös, kuinka kieli kantaa mukanaan kansan historiaa elämän- ja ajattelutapoineen. Tekstien viesti on, että sukupolvien kokemus on kielessä ja jokaisen sukupolven tehtävä on siirtää oma ja edellisten sukupolvien kokemus seuraavalle sukupolvelle. Sidettä menneisyyteen ei saa katkaista. Kielessä kuvastuva kansan historia -ajattelu on peräisin saksalaisen Euroopassa 1800-luvulla vallinneelta romantiikan ja nationalismin ajalta (Suni 2011, 182–185). Oppikirjojen teksteissä kansan kieli (*jazyk naroda*) on kansallisen kielen perusta toisin kuin fennistiikassa, jossa kansankielellä ja kansallisella kielellä on oma merkitysalansa (ks. esim. Laitinen 1997, 279–288). Venäjän kirjakieli on syntynyt kansankielestä, ei salonkien, eikä palatsien kielen pohjalta (Dejkina 2005, 16–17). Kieli on kaunokirjailijoiden muokkaamaa kansan kieltä, ja tällä kielellä on luotu kaunokirjallisia maailmankirjallisuuden merkkiteoksia. Kieli kansan ja sen historian ilmentäjänä -teksteissä kielellä on etnistä identiteettiä ja itsetuntoa rakentava tehtävä. Tekstit noudattavat molempien opetussuunnitelmien patrioottisuuden ja nykyopetussuunnitelman henkisyden vaatimusta.

4.3.2 ”Kaikki Puškiniin liittyvä on pyhä” – oppikirjojen kulttuuriaiheiset tekstit

Kulttuuriaiheisissa teksteissä tarkastellaan taidetta ja tiedettä. Jaan nämä tekstit taiteen ja tieteen tekijöiden sekä taiteen ja tieteen tekemisen ja merkityksen alaluokkiin. Suurin osa taideteksteistä käsittelee kaunokirjallisuutta, vaikka tekstit eivät sinänsä ole kaunokirjallisia vaan niissä puhutaan kirjailijoista ja taiteen, lähinnä kaunokirjallisuuden, tekemisestä. Puhtaasti kaunokirjallisia tekstejä on vain muutama, esimerkiksi Marina Cvetaevan taiteen tekemistä tarkasteleva

runo (2/168) ja Ivan Buninin runo Puškinista (3/151). Tiedetekstit ovat asia-proosaa, ja niissä tarkastellaan tiedemiesten elämää ja saavutuksia sekä kielitiedettä ja luonnontieteitä eri näkökulmista. Kulttuuriaiheiset tekstit ovat usein tulkittavissa myös kieliaiheisten tekstien luokkaan, niin kuin tutkimusprosessin yhdessä vaiheessa näin olikin, mutta kulttuuriaiheisten tekstien oma luokka on perusteltua. Tekstit, jotka jollain tavalla linkittyvät taiteisiin ja tieteeseen, muodostavat oman luokkansa.

Taiteen ja tieteen tekijät

Taiteen tekijöiden alaluokkaan kuuluvat tekstit, joissa tunnetut henkilöt luonnehtivat kirjailijoita ja muita taiteen tekijöitä. Venäjällä kaunokirjallisuudella on erilainen asema kuin kaunokirjallisuudella länsimaissa. Venäläistä romaania ei pidetä fiktiona, niin kuin lännessä ajatellaan. Sen pyhä syntyperä on säilyttänyt siinä korkean ja ylevän sävyn. Romaanin pyhyys on peräisin keskiaikaisesta kertovasta kirjallisuuden lajista elämäkertakirjallisuudesta (*žitie*) (Kahla 2011, 17, 29–31; ks. myös Kolesov 2007). Tämä kirjallisuuden laji oli aluksi kapeasti kirkollinen tekstilaji, joka kertoi kilvoittelijoista. Myöhemmin 1600-luvulla kirjallisuuden laji muuttui niin, että alettiin kirjoittaa kilvoittelijoista maailmassa ihmisten joukossa ja ihmisiä varten. Perinteinen kirkollinen kirjallisuuden laji alkoi kuvata eläviä ihmisiä heidän sosiaalisessa elämässään. Tästä syntyi venäläinen romaani, josta tuli kahdeksi vuosisadaksi elämän oppikirja ihanteenaan nuhteeton ja vanhurskas elämäntapa. Klassinen 1800-luvun romaani oli venäläisen filosofian alkutaivalta, mikä näkyy vielä nykyäänkin suhtautumisessa tuon ajan kirjailijoihin: Fëdor Dostojevskija ja Lev Tolstoja pidetään suurina venäläisinä filosofeina.

Neuvosto-oppikirjan esimerkissä 42 mainitaan auktoriteetteina venäläisen kirjallisuuden ja sävellystaiteen merkkihenkilöt, joiden teoksissa avautuvat kollektiivisen kansan ylevät piirteet. Kirjailijoiden ja säveltäjien luomien hahmojen piirteet perustellaan sillä, että ne ovat historialliseen totuuteen perustuvia. Teksti on tunnetun neuvostokirjailija ja kirjallisuudentutkija Ivan Andronikovin laatima.

- (42) Uskollisina historialliselle totuudelle Gogol' ja Lermontov samoin kuin Puškin ja Glinka loivat hahmoja, joissa on yleistetty kansan parhaimmat piirteet: kotimaanrakkaus, vapauden haave, pelottomuus, valtava moraalinen voima, syvälinen äly, pyrkimys urhoollisuuteen, valmius uhrata itsensä korkealle aatteelle. (I. Andronikov) (1/520.6)

Nykyoppikirjoissa on useita Puškinia ylistäviä tekstejä. Kirjailija Ivan Gončarovin tekstissä (esimerkki 43) käytetään hyvin positiivisesti kuvailevia adjektiiveja, verrataan Puškinia Venäjän tieteen isään Mihail Lomonosoviin ja käytetään ääri-ilmaisuja, kuten pronominia *kaikki*, jota toistetaan kolmeen kertaan.

- (43) Puškin on mahtava, luova, vahva, rikas; hän on venäläiselle taiteelle sama kuin Lomonosov venäläiselle valistukselle yleensä... Puškinissa piilevät kaikki idut,

joista kehittyivät sittemmin taiteen kaikki lajit ja muodot kaikissa taiteiljoissamme. (I. Gončarov) (3/129)

Kirjailija Nikolaj Gogol'in tekstissä (esimerkki 44) kansalliskirjailija nähdään melkein jumalan asemaan korotettuna nerona, joka on kehityksessään edellä muita ihmisiä.

- (44) Puškin on erityinen ilmiö ja mahdollisesti ainoa venäläisen hengen ilmiö: venäläinen ihminen voi olla Puškinin kaltaisessa kehityksessä kahdensadan vuoden kuluttua. (N. Gogol') (2/209.1)

Joissakin kulttuuriaiheisissa teksteissä tarkastellaan kirjailijoiden teoksia ja teosten kieltä. Teksti 45 on kirjailija Konstantin Paustovskijn luonnehdinta kirjailija Mihail Prišvinin kielestä. Prišvin tuli tunnetuksi muun muassa luontoa kuvaavista teoksistaan sekä lastenkirjoistaan. Tekstissä elollistetaan kirjailijan kieli, ikään kuin se olisi yhtä luonnonilmiöiden kanssa. Onomatopoeettisten sanojen käyttö vahvistaa kielen elävöittämistä.

- (45) Prišvinin sanat kukkivat, sädehtivät. Milloin ne kahisevat kuin ruoho, milloin pulppuavat kuin lähde, milloin viheltävät kuin linnut, milloin soivat kuin ensimmäinen jää, milloin lopulta asettuvat muistiimme hitaana rakenteena kuin tähtien virta. (K. Paustovskij) (2/28)

- (46) ... Ei ole epäilystäkään, että hän [A. S. Puškin] on luonut meidän runokielemme ja meidän kirjakielemme ja että meidän ja meidän jälkeläistemme tehtäväksi jää ainoastaan kulkea neron viitoittamaa tietä. ... Puškin itse oli suurenmoinen venäläinen taiteilija. (I. Turgenev) (2/169.1)

Turgenevin kuuluisassa tekstissä Puškinista ja hänen merkityksestään nykyvenäjän kaunokirjallisuuden ja kirjakielen synnylle kuvastuu ihailu kansalliskirjailijaa ja hänen työtään kohtaan: Puškin on luonut sellaisen kielen, ettei sitä jälkipolvien tarvitse enää suuremmalti muuttaa. Tekstissä korostuu vielä kirjailijan kansallisuus: venäläinen taiteilija. Kieletorakenteen *ei ole epäilystäkään* ja *ainoastaan*-adverbin avulla tekstiin syntyy vahva varma sävy. Näin luodaan selvä vaihtoehdoton väite, jota ei tunnu voivan kyseenalaistaa. Oppikirjoissa on myös kirjailijoiden elämästä ja heille läheisistä ihmisistä kertovia asiatekstejä, kuten Puškinin hoitajasta, njanjasta, Arina Rodionovasta (2/170.1 ja 2) kertovat tekstit. Puškinin ja ylipäätään arvostetun kirjailijan merkitys Venäjällä on enemmän kuin pelkän kirjailijan. Anton Čehovin tekstissä (47) kirjailijaa verrataan muinaiseen ennustajaan: kirjailija näkee enemmän kuin tavalliset ihmiset.

- (47) Aito kirjailija on kuin muinainen ennustaja: hän näkee selvemmin kuin tavalliset ihmiset. (A. Čehov) (3/199.4)

Oppikirjassa 4 on laaja teksti (4/268) Mihajlovskoen Puškin-museon perustajasta Semën Gejčenkosta, joka toisen maailmansodan loppuvaiheessa tuli Mihajlovskoeen ja alkoi johtaa saksalaisten polttaman Puškinin maatilan jälleerakennustöitä. Tekstissä käytetään retorisena keinona narratiivia, sillä se on sankaritarina Puškinin ja samalla venäläisen kulttuuriperinnön pelastamiseksi kaikkensa uhraavasta ihmisestä. Siinä kuvataan hyvin tunteenomaisesti, kuinka

Gejčenko työskenteli Mihailovskojessa. Tekstissä on lainaus Gejčenkon teoksesta: "Puškin ja Puškinvuoret elävät erottamattomasti tietoisuudessamme kuin synnyinkoti, synnyinmaa ja synnyinmaan historia - -. Kaikki Puškiniin liittyvä on pyhää."

Tieteen tekijöistä kertovat tekstit liittyvät neuvosto-oppikirjan Lomonosoviin, venäläisen tieteen "isään", ja nykyoppikirjojen kielitieteilijöihin. Neuvosto-oppikirjan Puškinin tekstissä (esimerkki 48) korostetaan Mihail Lomonosovin merkittävyyttä ääri-ilmaisuilla, kuten vahvistavien adjektiivien *poikkeuksellisen*, *epätavallisen* ja pronominin *kaikki* avulla. Tekstiä tehostaa myös metafora *tieteen jano*, ja superlatiivilla vahvistettu voimakasmerkityksinen substantiivi *vahvin intohimo* kuvaa Lomonosovin toiminnan intensiteettiä.

- (48) Yhdistämällä epätavallisen tahdon voiman poikkeukselliseen ymmärryksen voimaan Lomonosov otti haltuunsa kaikki valistuksen alueet. Tieteen jano oli tämän sielun vahvin intohimo... Hän ymmärsi venäjän kielen ja sen kauneuden todellisen lähteen. (A. S. Puškin) (1/548.II)

Nykyoppikirjojen tieteen tekijöistä kertovat tekstit ovat merkittävistä kielitieteilijöistä, jotka ovat ansioituneet venäjän kielen ja sen opetuksen kehittäjinä. Oppikirjoissa kerrotaan esimerkiksi 1800-luvulla eläneestä Vladimir Dal'ista, joka oli kuuluisan "ympäri maailmaa tunnetun sanakirjan" tekijä (2/6), 1800-luvulla toimineista kielitieteilijöistä Fëdor Buslaevista ja Izmail Sreznevskijstä (2/153), 1800-luvun merkittävästä kielitieteilijästä etunimi Aleksandr Potebnjasta (4/151) ja 1900-luvulla toimineesta Leonid Maksimovista (4/92). Monet kielitieteilijöistä kertovista teksteistä ovat kronologisesti eteneviä elämäkerrallisia tekstejä, joissa todetaan asiat ilman tunnepitoisia ilmauksia. Joissakin teksteissä tuodaan kuitenkin tunteenomaisen ylistävästi esille henkilön ominaisuuksia. Vladimir Dal'ista esimerkiksi todetaan, että "hänen persoonallisuutensa moraalilena piirteenä ja perustana oli pyyteettömyys työnteossa ja tavoitteiden yleisyys: suuren kielemme kunnian ja arvon puolustaminen" (2/6). Kielitieteilijä Leonid Maksimovista sanotaan, että "suuren isänmaallisen sodan osanottaja Leonid Jur'evič antoi kaikki voimansa yhden kaikkein inhimillisimmän tieteen eli kielitieteen menestykselliselle kukoistukselle" (4/92). Esimerkki 12 kertoo venäjä äidinkielenä -oppikirjan tekijästä Mihail Baranovista. Olen ottanut pitkän tekstin mukaan, koska se edustaa kertomusta, narratiivia, jota käytetään retorisenä keinona.

- (49) Mihail Trofimovič Baranov (1924 - 1999) Mihail Trofimovič Baranov oli tiedemies, pedagogi ja venäjän kielen didaktiikan alan asiantuntija ja ihminen, joka antoi älynsä, lahjakkuutensa, sielunsa rikkauden äidinkielen koulu- ja korkeakouluopetuksen asialle. M. T. Baranovin elämä on hyvä esimerkki siitä, kuinka paljon ihminen voi tehdä, millaisista vaikeuksista selvitä, jos aiheet ovat jalot, älykirkas ja tahto voimakas. Voi täydellä syyllä todeta, että M. T. Baranov kehitti persoonallisuutensa, itse oli inhimillisen, tieteellisen ja ammatillisen kohtalon luoja. Hän oli orpo (hän kasvoi lastenkodissa Mcenskin kaupungissa), hän osallistui sotamiehenä suureen isänmaalliseen sotaan sen ensimmäisistä päivistä lähtien (Stalingradin ja Voronežin rintamien taistelujen osanottaja), ja vaikeasti taisteluissa haavoittuneena hän vietti vuoden sotilassairaalassa ja sieltä päästyään aloitti elämänsä puhtaalta lehdeltä. Sodan jälkeen hän suoritti korkeakoulututkinnon, lisensiaatin- ja sitten tohtorintutkinnon ja hänestä tuli maan yhden tär-

keimmän pedagogisen korkeakoulun, Leninille nimetyn Moskovan pedagogisen valtiollisen instituutin professori ja laitoksen johtaja. Laajasti oppineena ja työtehtävään hänellä on tieteellisten teosten luettelossa 280 nimikettä. Viimeisiin elinpäiviinsä saakka M. T. Baranov työskenteli venäjän kielen opettajana Moskovan kouluissa ja opetti opiskelijoita korkeakoulussa. Käytännön opettajan ja tiedemiesteoreetikon yhdistelmä antoi hänelle mahdollisuuden aktiivisesti työskennellä uusien opetusohjelmien ja oppikirjojen parissa. Yhteistyössä muiden tekijöiden kanssa hän laati V–VII luokille periaatteellisesti uudet oppikirjat täsmällisine didaktiikan toimintatapoineen: merkintätapoineen, tiedonhakumateriaaleineen, teoreettisen aineksen ja eritasoisten harjoitusten eriyttämisineen, erityisine pykälineen kielenkäytön harjoittelua varten. Koululaiset tuntevat M. T. Baranovin omaperäisten sanakirjojen, ”Venäjän kielen oikeinkirjoituksen koulusanakirjan” ja ”Venäjän kielen sanamuodostuksen koulusanakirjan”, tekijänä. (2/226)

Teksti on sankaritarina, kronologinen kertomus venäjän kielen opettajasta ja tutkijasta, joka on kokenut samat vaikeudet kuin kuka tahansa muukin venäläinen ja selviytynyt niistä. Hän on taistellut ja haavoittunut sodassa, suuressa isänmaallisessa sodassa, jolla on erityistä patrioottista merkitystä nykyvenäläisille (Vul’fson 2008, 228–229). Lisäksi Baranovilla kerrotaan olevan sellaisia arvostettavia ja tavoiteltavia piirteitä kuin kirkas äly, voimakas tahto, laaja oppineisuus ja työteliäisyys.

Taiteisiin liittyvissä teksteissä tarkastellaan taiteentekijöitä, varsinkin kirjailijoita. Usein ne ovat tunnettujen kirjailijoiden kirjoittamia tekstejä toisista tunnetuista kirjailijoista, kuten Puškinista. Kirjailijoiden erityisasema näkyy myös siinä, että he olivat ennustajia, tulevaisuuden näkijöitä, ja etenkin kansalliskirjailija Puškinia pidetään nerona. Tieteen tekijöistä kertovat tekstit ovat pääasiassa nykyoppikirjojen kielitieteilijöistä ja venäjän tutkijoista olevia tekstejä. Neuvosto-oppikirjassa on yksi Lomonosovista kertova teksti. Taiteen ja tieteen tekijä –alaluokan tekstit ovat sankaritarinoita ja venäläisen kulttuurin edustajia ylistäviä tekstejä, esimerkiksi kirjailija on niissä enemmän kuin pelkkä kirjailija. Venäjän tutkijoista ja opetuksen kehittäjistä kertovat tekstit ovat esimerkillisiä urheita elämäkertoja, joilla halutaan osoittaa, että tiedemiehet ovat taistelleet isänmaan puolesta muiden tavoin. Sekä neuvosto- että nykyoppikirjan teksteissä tulee ilmi patrioottisuus, isänmaallinen velvollisuudentunne ja henkisyys. Nykyopetussuunnitelman tavoitteisiin nämä kaikki kolme kuuluvat. Neuvosto-opetussuunnitelmassa ei henkisyyttä eikä isänmaallista velvollisuudentunnetta mainita, mutta neuvostoajan pedagogisessa kirjallisuudessa molemmat käsitteet ovat tärkeitä.

Taiteen ja tieteen tekeminen ja merkitys

Tarkastelen ensin taiteen tekemiseen ja merkitykseen liittyviä tekstejä ja sitten tieteen merkityksen tekstejä. Tieteen tekemistä kuvaavia tekstejä ei oppikirjoissa ole. **Taiteen tekemiseen** liittyviin teksteihin kuuluvat tunnettujen kirjailijoiden ohjeet lukijoille ja aloitteleville kirjailijoille. Neuvosto-oppikirjan teksti on M. Gor’kijn toteamus kirjailijan kielestä, jota hän vertaa aseeseen, ja kirjailijaa eli aseeseen käyttäjää hän vertaa sotilaaseen. Kirjailijan ja kielen vertaaminen soti-

laaseen ja pyssyyn kertoo tekstin kontekstista, vallankumouksen ja kansalais-sodan jälkeisestä ajasta, johon Gor'kijn teksti liittyy.

- (50) Kieli on kirjailijan ase kuin sotilaan pyssy. Mitä parempi on ase, sitä voimakkaampi on sotilas. (A. M. Gor'kij) (1/498.II.2)

Nykyoppikirjan esimerkissä 51 venäläisten kirjailijoiden Puškinin ja Gor'kijn tekstit liittyvät aloittelevien kirjailijoiden ohjeistukseen ja kirjan merkitykseen ihmistä sivistävänä tekijänä, koska siinä tiede ja taide sukulaisilmiöinä yhdistyvät sivistynyttä ihmistä kasvattavaksi voimaksi. Nikolaj Gogol'in tekstissä lukemisen eteen on tehtävä työtä, jotta lukija ymmärtäisi teoksen tarkoituksen.

- (51) Täsmällisyys ja niukkuus ovat proosan ensimmäisiä etuja. Ne vaativat ajatuksia, ja ilman niitä loistavimmat ilmaisut eivät palvele mitään. (A. Puškin) (2/205.2)

Teoksen lukeminen kunnolla ei ole lainkaan pikkuaasia, sitä varten teosta pitää kauan tutkia. (N. Gogol') (2/205.3)

Kaksi voimaa vaikuttaa menestyksellisesti sivistyneen ihmisen kasvatukseen: taide ja tiede. Molemmat voimat yhdistyvät kirjassa. (M. Gor'kij) (2/205.7)

Aloittelevien kirjoittajien pitää erittäin voimakkaasti omaksua hyvin yksinkertainen ajatus: ideoita ei noukita ilmasta, ideat luodaan maan päällä, niiden maa-perä on työteliäs elämä. (M. Gor'kij) (2/205.8)

Esimerkin 52 teksteissä vedotaan auktoriteettiin niin, että auktoriteetti on tekstissä itsessään. Teksteistä käy ilmi, että saavuttaakseen korkean ja kunnioitetun asemansa myös kirjailijalta vaaditaan paljon.

- (52) I. S. Turgenev neuvoi nuoria kirjailijoita suojelemaan ”meidän ihanaa venäjän kieltä” ja käyttämään kunnioittavasti ”tätä hyvin voimakasta asetta”. Hän oli varma, että ”taitavissa käsissä se pystyy tekemään ihmeitä”. (3/266.3.)

”Jos olisin tsaari”, kirjoitti L. N. Tolstoj yhdessä kirjeessään, ”antaisin lain, että kirjailija, joka on käyttänyt sellaista sanaa, että hän ei pysty selittämään sen merkitystä, menettää oikeudet kirjoittaa ja saa sata raipan iskuja.” (3/266.4.)

Esimerkki 53 liittyy sekä taiteilijaan että taiteen tekemiseen. Siinä kerrotaan taiteilija Konstantin Juonin teosten aiheista ja tavasta maalata. Tekstin hyvin positiivinen sävy saadaan aikaan sanaston avulla: sekä taiteilijan teosten aiheita eli Sergiev Posadin kaupunkia ja siellä olevaa Troice-Sergievin luostaria että taiteilijan teoksia kuvataan voimakkain tunteenomaisin adjektiivein (*ainutkertainen, omaperäinen, maalauksellinen, koristeellinen, säteilevä, kuolematon, ylvoäs, mahtava*), substantiivein (*rakkaus, koristeellisuus, riemu, luomistyös*) ja verbein (*ylistää, kiehtoa, ilahduttaa, henkiä*). Vanha venäläinen luostarien arkkitehtuuri synnyttää uutta taidetta. Uusi, elämän riemua täynnä oleva taide kumpuaa vanhasta uskonnollisesta perinteestä.

- (53) Merkittävä venäläinen taiteilija Konstantin Fëdorovič Juon (1875–1958) ylistää monissa teoksissaan muinaisia venäläisiä kaupunkeja, joiden ainutkertainen ja

omaperäinen arkkitehtuuri kiehtoo maalareita. Erityistä rakkautta Juon tunki Sergiev Posadia kohtaan, jolle hän omisti suuren joukon töitään. Ensimmäiset työt ovat vuodelta 1903 (Kohti Kolminaisuuden kirkkoa, Punainen kelkka). Kahden vuosikymmenen aikana K. F. Juon palaa moneen kertaan kuvaamaan tätä rakastamaansa maalauksellista Moskovan lähellä olevaa pikkukaupunkia, joka on vapaasti levittäytynyt laajalle tasangolle. Taiteilija kuvaa kaupunkia niin selkeänä pakkaspäivänä kuin keväisen kelirikon aikaan, niin kirkkaina, säteilevinä, aurinkoisina toukokuun päivinä kuin kesäisinä kuutamoina. Maalaria ilahduttaa Troice-Sergievin luostarin suurenmoisen arkkitehtonisen kokonaisuuden koristeellinen värikkyys. Luostarin arkkitehtuuri on malliesimerkki venäläisten mestarien kuolemattomasta luomistyöstä. Troice-Sergievin sarjan töiden joukossa maisemamaalauksen aitona helmenä pidetään teosta Aurinkoinen kevätpäivä (1910). Teos henkii jotain erityistä riemua. - - Olemisen riemun, lähestyvän kevään ilon hämmästyttävä tuntemus, joka tulvehtii luonnossa, vielä vahvistuu iloisilla kohtauksilla... Tässä kiireisesti hyörivässä kirjavassa ihmisjoukossa erityisen ylväiltä näyttävät luostarin mahtavat tornit. (4/110)

Taiteen merkitystä kuvaa seuraava neuvosto-oppikirjan kirjailija Mihail Šolohovin teksti, jossa korostuu kirjallisuuden humanistinen ja ihmistä kasvattava ja muuttava vaikutus.

- (54) Haluaisin, että kirjani auttaisivat ihmisiä tulemaan paremmiksi, sielultaan puhtaammiksi, että ne auttaisivat herättämään rakkautta ihmiseen ja pyrkimystä aktiivisesti taistelemaan humanismin ja ihmiskunnan edistyksen ihanteiden puolesta. (Šol.) (1/435.6)

Nykyoppikirjojen taiteen merkitystä tarkastelevista teksteistä on esimerkkinä seuraava neuvostokirjailija Jurij Kazakovin teksti (55), jossa ilmenee kaunokirjallisuuden moraalinen kasvatustehtävä. Huudahduslause ja retorinen kysymys tuovat tekstiin tunteenomaisen sävyn, samoin abstraktit, miellemerkitykseltään myönteiset käsitteet *omatunto, velvollisuus, moraali, totuus ja kauneus*, jotka kaikki kehittyvät tekstin mukaan kaunokirjallisuuden ansiosta. Kielen synonyymina käytetään *Sanaa* isolla alkukirjaimella. Ilmaisutapa vaikuttaa hyvin raamatulliselta.

- (55) On tuntematonta, miten meille kävisi, jos ei olisi kirjallisuutta, jos ei olisi *Sanaa*! Ja jos ihmisessä, hänen sielussaan on sellaisia käsitteitä kuin *omatunto, velvollisuus, moraali, totuus ja kauneus*, - vaikka vain vähäisessä määrin, - niin eikö se ole ensi sijassa suuren kirjallisuuden ansiota? (Ju. Kazakov) (3/152)

Neuvostoliittolaisen lehtimiehen ja kirjailijan Evgenij Bogatin asiaproosatekstissä (56) tarkastellaan taiteen ja sen kokijan suhdetta. Tekstissä pohditaan henkisyiden käsitettä. Tekstin tekijä tuo itsensä näkyviin käyttämällä *minä*-muotoisia verbejä, ja hän myös ottaa lukijan mukaan tekstiin käyttämällä usein *me*-muotoisia verbejä. Tekstin puhuja tulee lähelle lukijan elämää. Kirjoittaja avaa henkisyiden käsitettä ja osoittaa, että jokainen voi saavuttaa henkisyiden, kunhan vain ottaa huomioon toisen ihmisen. Kirjailija on opettaja, joka opettaa näkemään.

- (56) Missä on taiteen ja kirjallisuuden kanssa seurustelun merkitys? Ensinnäkin siinä, että alamme nauttia oman persoonamme rikkaudesta, joka meille yhtäkkiä avautuu. Tämä on äärettömän kaukana egoismista, itseensä uppoutumisesta. Sen ymmärtämistä itsessään on jotain uutta ja ylevää, joka aiemmin on ollut ikään

kuin verhoffuna... Mutta ei tässä ole kaikki: kirjallisuuden ja taiteen kanssa seurustelun merkitys on myös siinä, että me tulemme vielä yhtä elämää rikkaammaksi, taiteilijan luoman elämän. Kirjoitin nyt "vielä yhden elämän". Mutta ei! Ei yhtä vaan miljoona elämää, koska taiteilija on ilmaissut sen, mikä on liikuttanut miljoonia hänen aikalaisiaan. Hänen sinfoniassaan, kuvassaan, romaanissaan on miljoonien ihmisten toivo, suru, kipu ja ilo. Siksi me tulemme miljoona elämää rikkaammaksi. Sydämemme ja älymme täydentyvät vuosisatojen ja sukupolvien henkisellä kokemuksella... Hyvä lukija on kirjailijan "kanssatekijä". Hänen henkinen elämänsä koskettaessaan Puškinin, Stendalin tai Tolstojn maailmaa saa siivet, ja hän näkee sellaista, mitä ei ole aiemmin nähnyt. Tämän takiahan kirjailija tekee työtään. Opettaakseen näkemään. Kirjoitin nyt "henkinen elämä". Voiko kuka tahansa ihminen sen saavuttaa? Henkisen elämän muodot niin kuin luovuuden muodot ovat äärettömän moninaiset. Henkinen elämä on yhteydenpitoa ihmisten, taiteen, syksyisen metsän ja itsensä kanssa. Me olemme henkisiä, kun keskustelemme jostain rakkaasta asiasta ystävän kanssa luottaen hänen älyynsä ja sydämeensä. Me olemme henkisiä, kun hymyilemme ihmiselle tuntien, että hän on yksinäinen, ja kun nautimme illan niittyjen hiljaisuudesta. Me olemme ylevän henkisiä, kun tunnemme elämän korvaamattoman arvokkaaksi ja haluamme jättää maailmaan oman persoonan vaatimattoman jäljen... Ja me olemme henkisiä, kun lukiessamme taas kerran mielikirjaamme ymmärrämme sen uudella tavalla. (E. Bogat) (4/283)

Taiteen merkitys tulee esille teksteissä, joissa tarkastellaan venäläistä lauluperinnettä, sananlaskujen tehtävää ja perimätiedon merkitystä. Venäläisestä lauluperinteestä kertovissa akateemikko Dmitrij Lihačëvin teksteissä (2/99.1 ja 99.2) todetaan laululla ja etenkin kirkkolaululla olevan suuri merkitys venäläisen ihmisen sielunelämälle: kirkolliset laulut ovat tuottaneet iloa ja rauhoittaneet "lapsenomaista puhdasta venäläistä sielua", mutta tästä perinteestä nykyihmiset ovat vieraantuneet. Oppilaita opetetaan ja kasvatetaan myös arvioimaan kaunokirjallisuutta. Seuraava oppilaan laatima teksti kertoo hänen lapsuuden mielikirjastaan Pikku prinsistä.

- (57) Missä on tämän ensisilmäykseltä hyvin yksinkertaiselta näyttävän kirjan salaisuus? Mitään salaisuutta ei ole – koko asia on siinä, että tämä kirja on jokaisesta meistä. Hyvyys, valoisa ja hiljainen surumielisyyttä, aito lapsenomainen filosofia – kaikki tämä muodostaa kirjan ainutlaatuisen viehätöisyyden. - - Ja vielä yksi totuus – yksinkertainen ja viisas - tulee elämäämme tämän kirjan mukana. "Olet vastuussa siitä, jonka kesytit", me luemme. Ja jokaisessa näistä sanoista on jälleen hyvyys, valo ja pehmeä surumielisyyttä. Tällainen tämä kirja on. Hyvin vilpittön ja hyvin vaikea. Lapsille ja aikuisille. Lapsuuteni kirja. (Vladimir O.) (4/299)

Luokittelen seuraavat esimerkit (58–60) taiteen merkitys -alaluokkaan, koska näissä teksteissä pohditaan sananlaskujen, kulttuurisesti merkittävien ja kaunokirjallisten tekstien, olemusta, rakennetta ja merkitystä. Sananlaskuista todetaan samaan tapaan kuin kielestä, että ne ovat kansallisen luonteen ja tapojen ilmentymiä ja ne ovat myös viisauden ja tunteellisuuden tiivistymiä. Maksim Gor'kijn tekstissä (59) sananlaskujen lisäksi kuvataan lauluja. Teksti rakentuu vastakohtaisuuden varaan: *sananlaskujen lyhyys* vs. *kirjojen laajuus*. Myös sanoja *viisaus* ja *tunne* voi jossain määrin pitää vastakkaisina, vaikka viisautesakin on varmaan tunnetta ja tunteessa viisautta, mutta viisauden voi tässä kontekstissa ymmärtää myös tiedon synonyymiksi. Myönteiset konnotaatiot määrittelevät sananlaskut ja laulut merkittäviksi teksteiksi. Tekstit 58 ja 59 ovat

määritelmänomaisia tekstejä. Niissä käytetään indikatiivi-modusta, joka viestii puhujan varmuudesta asiaansa.

- (58) Sananlaskuissa ja sanonnoissa kansan sielu saa ilmaisunsa. (3/117.2)
- (59) Sananlaskut ja laulut ovat aina lyhyitä, mutta viisautta ja tunnetta on niissä kokonaisten kirjojen verran. (M. Gor'kij) (3/48.2)
- (60) — — Sananlasku ei ole yksinkertainen mielelmä. Se ilmaisee kansan mielipiteen. Siinä on sisällytettyä kansan elämän arvostukset ja kansan älyn havainnot. Mikä tahansa mielelmä ei ole tullut sananlaskuksi, vain sellainen, joka on mukautunut monien ihmisten elämäntapaan ja ajatuksiin, sellainen mielelmä on voinut olla olemassa tuhansia vuosia siirtymällä vuosisadasta toiseen. Kaikkien sananlaskujen takana on niiden luoneiden sukupolvien auktoriteetti. Siksi sananlaskut eivät väittele eivätkä todistele vaan vain myöntävät tai kieltävät jonkin asian varmana siitä, että kaikki niiden sanoma on järkähtämätöntä totuutta. (V. Anikin) (4/235)

Tekstistä 60 ilmenee sananlaskujen tehtävä kansan elämäntavan ja ajattelun historian ”varastona”, jolla on auktoriteettiasema totuuden puhujana. Sananlaskujen avulla siirretään tärkeänä pidettävää historiallista ja kulttuurista traditiota sukupolvelta toiselle. 1800-luvun kirjallisuuskriitikon, materialistifilosofin ja vallankumouksellisen demokraatin D. Pisarevin tekstin (61) mukaan sananlaskuissa ja muissa kulttuurisissa teksteissä elää ihmisten vuosisatainen kokemus, josta ihmisten pitäisi ottaa opikseen, jotta he voisivat saavuttaa viisauden ja onnellisen elämän.

- (61) D. I. Pisarevin mielestä ”me olisimme hyvin viisaita ja onnellisia ihmisiä, jos monet sananlaskuiksi muuttuneet tai aapisia ja kaunokirjoitusmalleja koristavat totuudet lakkaisivat olemasta meille kuolleita ja kuluneita fraaseja”. (3/263.4).

Tieteen merkitystä tarkastelevat tekstit ovat tekniseen ja kielitieteeseen sekä yleensä merkitykseen liittyviä. Neuvosto-oppikirjan teknisiin tieteisiin kuuluvassa tekstissä tarkastellaan avaruuden valloitusta. Esimerkissä 21 korostuvat tieteen saavutukset, jotka sidotaan patrioottisuuteen. Avaruustutkimus tuo kunniaa isänmaalle.

- (62) Tie avaruuteen on vaikea ja vaarallinen, mutta mikään ei voi pysäyttää ihmistä edistyksen tietojen polulla. Avaruuslennot jatkuvat, ja uudet avaruuslentäjien miehistöt vievät avaruuden löytäjien viestikapulaa eteenpäin ja kohottavat vielä korkeammalle isänmaamme kunniaa. (1/390)

Nykyoppikirjojen teknisiin tieteisiin kuuluvissa teksteissä tarkastellaan viestintäteknikkaa. Tällaisia tekstejä on vain kolme, ja ne kaikki ovat oppikirjassa 2. Esimerkissä 63 tarkastellaan internetin hyötyä Venäjän koulutukselle. Teksti on lehtihaastattelun katkelma, ja siinä tuodaan myönteiseen sävyyn esiin internetin hyöty koulutukselle. Sävy syntyy positiivisista konnotaatioista, joita tekstillä käytetyillä ilmaisuilla on: tieto ja parhaat opetusteknologiat ovat kaikkien Venäjän kansalaisten tasa-arvoisesti saavutettavissa, ja Venäjän koulutusjärjestelmäsä tulee tehokkaampi ja menestyksekkäämpi kuin aiemmin.

- (63) XXI vuosisata on informaation ja informaatioteknologian vuosisata. Tämä on aksiooma. Tuleeko uudesta vuosisadasta internetin vuosisata?

Jättäkäämme tämä kysymys toistaiseksi vastauksetta... Internetistä, joka kehittyy hyvin myrskyisästi ja hillittömästi, on tullut nykyään infosfääri, Maan informaatiokuori.

- Miksi internet on niin tärkeä nykyään Venäjän koulutukselle?
- Koska internet sallii ei vain sanoissa vaan teoissa turvata tasa-arvoisen pääsyn kaikille Venäjän kansalaisille tietoihin, eturivin opetusteknologioihin, ja loppujen lopuksi se tekee näin venäläisestä koulutusjärjestelmästä tehokkaamman... menestyksekkäämmän. (2/15.2)

Oppikirjassa 2 on tietoyhteiskuntaa käsittelevä teksti (2/87), jossa todetaan, että "me olemme nyt kolmannen informaatiovallankumouksen alussa, jonka pitäisi tulevaisuudessa laadullisesti muuttaa ihmisen kaikki elinolosuhteet". Tämä vallankumous liittyy nimenomaan globaaliin tietoverkkoon, internetiin. Tekstin sisältö on hyvin konkreettinen, sillä siinä kerrotaan toteavasti, miten internet toimii nopeasti ja taloudellisesti tiedon siirron välittämisessä maapallon äärilaidalta toiselle ja miten internetiin pääsyyn tarvitaan tietokone, puhelin ja modeemi. Teksti on katkelma kirjasta Ihmiskunnan merkittävimpiä luomuksia.

Tieteeseen liittyvät myös tekstit (2/88.1 ja 2), joissa käsitellään television alkuperää ja tulevaisuutta. Toisessa tekstissä huomautetaan: "Harvoin muistamme sitä, että amerikkalaisilla televisioilla ja japanilaisilla videolaitteilla on venäläinen alkuperä." Tämän jälkeen tekstissä mainitaan, että televisio- ja videotekniikan alkuperäiset ideat kuuluvat melkein poikkeuksetta venäläisille: "- radioaallot 'kesytti' vuonna 1895 A. Popov, television isänä pidetään koko maailmassa Vladimir Zvorykinia." Television tulevaisuutta tarkastelevassa tekstissä kerrotaan venäläisten tiedemiesten 1990-luvulla "menestyksellisesti" suorittamista uuden tyyppisen energiataloudellisen litteän kuvaruudun kokeista. Teksti päättyy lukijan puhutteluun: "Siksi älkää ihmetelkö, jos noin kymmenen vuoden kuluttua näitä samoja kuvaruutuja, joita voi silloin liimata seinälle liikkuvina ja puhuvina tapetteina, ostamme Aasiasta." Teknisiä tieteitä käsittelevissä teksteissä nousevat toteavan sävyn alta venäläisten tiedemiesten saavutukset, joita pidetään ihailtavina.

Tieteen merkitystä kuvaavat seuraavat kielitieteen tekstit. Niiden mukaan kansallisen sivistyksen mittana on kirjakielen sanakirja.

- (64) Yhtenä tekijänä, joka mahdollistaa kansakunnan kulttuurin arvioimisen, pidetään kansallisen kirjakielen akateemista selittävää sanakirjaa – kaikkien leksikografisten rakenteiden perustaa. On merkittävää, että eurooppalaisten akatemioiden ja kokonaisuudessaan humanististen tieteiden synty on samanaikaista kansallisten sanakirjojen luomisen kanssa. (V. A. Kodyrevin ja V. D. Černjakin mukaan) (2/178.1)

Sanakirja avaa lukijoilleen maailmankuvan sellaisena, kuin se on asianomaisen kielen puhujien tietoisuudessa, lisäksi sanakirjan avaama kuva esittäytyy historiallisessa perspektiivissä. Kun lukija paneutuu sanojen maailmaan, hän avaa itselleen elävän kuvan yhteiskunnallisista suhteista, elämäntavasta, kansallisista tiedoista ja taidoista, ympäröivään maailmaan liittyvistä käsityksistä, kansan tietoisuuteen juurtuneista arvostuksista ja työn taidoista. Historiallisessa perspektiivissä

vissä sanakirjat kertovat yhteiskunnan rakenteiden, tieteellisten tietojen ja ammattien synnyn ja kehityksen muutoksista. (N. J. Švedovan mukaan) (2/178.2)

Tekstissä käytetään ääri-ilmiötä ja mahdottomuutta ilmaisevaa modaalisuutta (*mikään ei voi pysäyttää*) varmuuden merkityksen välittämiseksi. Samoin indikaatiivi verbien muotona lisää varmuutta siitä, että isänmaan kunnia kohoaa vielä korkeammalle. Metaforiset ilmaisut, kuten *tietojen polku* ja *viedä viestikapulaa*, palvelevat myös vaikuttamaan pyrkivää kielenkäyttöä.

Tieteen tehtävää ja merkitystä käsittelevissä teksteissä on Venäjän teen ”isän” Mihail Lomonosovin (65) ja Nobel-palkinnon saaneen Andrej Saharovin (66) tekstit.

- (65) Venäjän kansan kunnia vaatii, että sen lahjakkuutta ja terävyyttä näytettäisiin tieteissä. (3/69.6)
- (66) Tieteellitekhninen kehitys ei tuo onnea, jos siihen ei liity erittäin syvällisiä muutoksia ihmiskunnan sosiaalisessa, moraalisisessa ja kulttuurielämässä. Ihmisten sisäistä henkistä elämää, heidän aktiivisuutensa sisäisiä impulsseja on kaikkein vaikeinta ennustaa, mutta juuri tästä riippuu loppujen lopuksi sekä sivilisaation tuho että pelastus. (3/157)

Lomonosovin yleväsävyisessä tekstissä tieteen kehitys on Venäjän kansan kunnia-asia. Venäjän kansa on niin lahjakasta ja kyvykästä, että tieteessäkin näiden hyvien piirteiden tulee näkyä. Molemmissa teksteissä on sama perusvire, mutta Saharovin tekstissä tieteen ja tekniikan kehitystä tarkastellaan kriittisesti: tieteen kehitys yksin ei riitä, vaan se vaatii tuekseen inhimillisen elämän muidenkin alueiden muutosta, jotta tiede voisi tuoda onnea ihmisille.

Lev Tolstojn tekstissä (67) taide ja tiede yhdistetään kokonaisuudeksi, jossa toinen ei voi olla ilman toista. Tekstissä käytetään retorisenä tehokeinona havainnollistavaa vertausta: tiedettä ja taidetta verrataan keuhkoihin ja sydämeen.

- (67) Tiede ja taide ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa, kuin keuhkot ja sydän, niin että jos toinen elin vioittuu, toinenkaan ei voi oikein toimia. (L. Tolstoj) (3/228.4)

Taiteen ja tieteen tekeminen ja merkitys -alaluokan teksteissä taiteellisesta ilmaisusta ja kirjailijan työstä on useita tekstejä. Teksteissä annetaan ohjeita siitä, miten kirjailijan tulee toimia. Jotta kirjailija saavuttaisi hyvän aseman, häneltä vaaditaan ammattitaitoa: hänen pitää osata ilmaista kielellä asioita täsmällisesti ja niukasti. Hyvien kirjailijoiden tapaa ilmaista asioita pidetään esikuvallisena, siksi oppilaita halutaan kasvattaa lukemaan kaunokirjallisia teoksia. Teosten tarkka ja tutkiva lukeminen kasvattaa nuoresta sivistyneen ja henkisen ihmisen. Taiteen merkityksestä kertovissa teksteissä tuodaan esiin venäläisiä traditioita, kuten venäläistä lauluperinnettä, ja sananlaskujen merkitystä. Sananlaskuja pidetään tärkeinä kasvatusteksteinä, koska niiden katsotaan siirtävän vuosisataista kulttuuritraditiota sukupolvelta toiselle. Teksteissä todetaan sananlaskuista, että niissä heijastuu kansan sielu samoin kuin kielessäkin. Sananlaskut ovat ilmaisultaan tiiviitä ja sisällökkäitä, ne vastaavat siis taiteellisena ihanteena pidet-

tävän ilmaisun kriteerejä. Sananlaskut ovat luotettavia, sillä ne ilmaisevat tarkasteltavista asioista totuuden. Ne ovat kansanpedagogiikan perustekstejä.

Tieteen tekstit ovat lähinnä venäjän kielen tutkijoista ja heidän elämästään kertovia. Tiedeaiheisissa teksteissä on voimakas isänmaallinen sävy. Tieteeseen liittyvissä teksteissä tarkastellaan myös luonnontieteitä ja tekniikkaa. Nykyajalle tyypillistä viestintätekniikkaa ei käsitellä kuin parin tekstin verran: yhdessä tekstissä puhutaan internetistä, jonka avulla pääsee tiedon lähteille tasarvoisesti kuka tahansa. Sanakirjoista kertovat tekstitkin kuuluvat venäläisen kielitieteen historiaan, mutta niissä on rivien välissä patrioottinen ja henkinen vire: niillä halutaan kertoa venäjän kielen kehittyneisyydestä. Samalla ne toteuttavat opetussuunnitelman kasvatustavoitteessa olevaa vaatimusta venäjän kieli tiedonsaannin välineenä siinä mielessä, että sanakirjoja tehdään oppilaille tunnetuksi. Tiedettä käsittelevissä teksteissä on luettavissa suoraan tai piilevästi kansallista ylpeyttä ja itsetuntoa kohottavia sävyjä. Taide- ja tiedetekstit toteuttavat myös opetussuunnitelmien henkisyiden ja patrioottisuuden tavoitteita.

4.3.3 ”Jokainen jalo ihminen tunnistaa syvästi verisukulaisuutensa, verisiteensä isänmaahan” – oppikirjojen yksilö- ja yhteisöaiheiset tekstit

Kolmannen pääluokan olen nimennyt yksilö- ja yhteisöaiheisiksi teksteiksi. Muissakin luokissa, etenkin kulttuuriaiheisissa teksteissä puhutaan yksilöistä, mutta tässä luokassa yksilöä tarkastellaan venäläisessä kulttuurisessa yhteisössä tavoiteltavien ominaisuuksien ja käyttäytymisen mukaan. Tähän pääluokkaan kuuluvat myös opiskelua ja työtä käsittelevät tekstit sekä perhe-, ystävyys- ja isänmaa-aiheiset tekstit.

Yksilön ominaisuudet ja käyttäytyminen

Ensimmäisen alaluokan teksteissä kuvataan ihmisen tavoiteltavia ominaisuuksia ja käyttäytymistä yhteisön jäsenenä. Yksilön ja yhteisön suhteet pohjautuvat erilaisiin moraalisiin arvoihin ja hyveisiin (Ojanen 2007, 161). Hyveillä tarkoitan tässä tavoiteltavia ihmisen ominaisuuksia, ja aineistossani niitä ovat hyvyys, vaatimattomuus ja kärsivällisyys, kohtuullisuus ja harkitsevaisuus, rehellisyys, rohkeus, sankaruus, myötätunto ja toisen ihmisen kohtelu. Tämän alaluokan tekstit ovat yhtä lukuun ottamatta nykyoppikirjojen tekstejä.

Nykyoppikirjojen **hyvyyttä** pohtivat ja määrittelevät tekstit ovat pääasias-
sa 1800- ja 1900-luvun kirjailijoiden ja historioitsijoiden tekstejä. Esimerkiksi M. Gor’kijn aforismissa todetaan, että ”kaikesta voi sanoa kauniisti, mutta kaikkein parhain sana on hyvästä ihmisestä” (3/36.1), ja neuvostokirjailija P. Pavlenkon tekstin mukaan ”hyvän ihmisen läheisyydessä on helppo hengittää” (3/67.4). Esimerkissä 68 Lev Tolstoj määrittelee hyvän ihmisen kristilliseen sävyyn sen mukaan, miten paljon hän toimii muiden puolesta, eli ihminen on sitä parempi, mitä enemmän hän uhrautuu muiden tarpeiden edessä ja unohtaa itsensä ja omat tarpeensa:

- (68) Mitä enemmän ihminen antaa muille ja mitä vähemmän vaatii itselleen, sen parempi hän on (L. Tolstoj) (4/152.2).

Seuraavassa esimerkissä hyvä ihminen määritellään hänen kyvyttömyytensä tehdä paha. Hyvän ja pahan tekemistä pidetään ehdottomina, absoluuttisina, toisensa poissulkevin ominaisuuksina. Teksti on 1800-luvulla eläneen historioitsija Vasilij Ključevskijn.

- (69) Hyvä ihminen ei ole se, joka osaa tehdä hyvää, vaan se, joka ei osaa tehdä paha. (V. Ključevskij) (3/83.2)

Akateemikko Dmitrij Lihačevin tekstissä (70) pohditaan hyvyyttä ja sen merkitystä ihmisen valinnoissa. Anton Čehovin tekstissä (71) vaaditaan hyvän tekemistä etenkin nuorilta, koska nuorilla on voimaa tehdä hyvää.

- (70) Yritän kirjassani hyvin yksinkertaisten syiden avulla selittää, että hyvyyden tien seuraaminen on kaikkein sopivin ja ainoa tie ihmiselle. En yritä selittää, mitä on hyvyys ja miksi hyvä ihminen on sisäisesti kaunis... Jos ihmisellä on suuri päämäärä, niin sen pitää ilmetä kaikessa. Ei saa ajatella, että huonoin keinoin saavutetaan hyvä päämäärä. (3/97)

- (71) Niin kauan kuin olette nuoria, voimakkaita, reippaita, älkää väsykö tekemään hyvää. (A. Čehov) (3/67.6)

Myös seuraavassa tekstikatkelmassa Lihačev tarkastelee hyvyyttä, mutta kansanperinteen hyvän hölmöläisen näkökulmasta. Kansanperinteen hyvä hölmölläinen muistuttaa ortodoksisen perinteen jumalanhullua tai Kristuksen tähden houkkaa (*jurodivij*). Kristuksen tähden houkka oli kilvoittelija ja askeetti, joka oli vapaaehtoisesti luopunut maallisesta elämäntavasta ja valinnut köyhyyden, kiertolaisuuden ja mielipuolen hahmon pelastuksen tähden. Jumalanhullut liikkuvat jumalanpalvelusaikaan kirkkojen ympäristössä kiertävinä kerkäläisinä, ja heidän uskottiin olevan lähellä Jumalaa heikkoutensa ja köyhyytensä vuoksi. (Skljarevskaja 2008, 416; ks. myös Pesonen 1999, 30.) Lihačevin tekstin hyvyyden ihanteena on vähäosaisten auttaminen, vanhempien kunnioittaminen ja luonnon suojeleminen. Hyvä ihminen jakaa kaiken toisten kanssa eikä haali materiaa itselleen. Tekstissä tulee ilmi rikkauden korostamattomuus, joka on venäläisen kulttuurin piirre ja samalla arvo (Vituhnovskaja 2006, 120). Perinteisesti henkiset tarpeet ovat materialististen tarpeiden yläpuolella, ja rahanhimoa pidetään paheena.

- (72) Hyvä ihminen voittaa hyvyydellä kaikki inhimilliset puutteet. Vanhaan aikaan muinais-Venäjäällä hyvää ei nimitetty tyhmäksi. Venäläisten satujen hölmö toimii aina viisaasti ja saa aina omansa elämässä siksi, että hän on hyvä. Venäläisten satujen hölmö hellii rujoa köyryselkäistä konia ja päästää vapaaksi linnun, joka on lentänyt vehnää varastamaan. Nämä auttavat sitten hölmöä, kun hänellä on vaikeuksia. Hyvyys on aina viisasta. Hölmö puhuu aina totta kaikille, koska hänelle ei ole olemassa minkäänlaisia sovinnaisuuksia eikä hän pelkää mitään. Venäläiset rakastavat hölmöjä siksi, että he ovat viisaita, ei siksi, että he olisivat tyhmiä. Heillä on älyä, joka ei tarkoita oveluutta tai toisten petkuttamista tai oman edun tavoittelua vaan viisautta, joka tietää jokaisen valheen, teennäisen kauneuden ja saituruuden todellisen hinnan ja joka näkee arvon toiselle hyvän tekemisessä ja siten myös itselleen yksilönä. Venäläinen kansa ei rakasta ihan mitä tahansa

hölmöläistä ja hupsua, vaan sellaista, joka hellii rumaa kyttyräselkistä kaakkia, ei loukkaa kyyhkystä, ei taita puhuvaa puuta, antaa omastaan toisille, suojelee luontoa ja kunnioittaa vanhempiaan. (2/100)

Nykyoppikirjojen teksteissä pidetään ihanteena **vaatimattomuutta** ja **kärsivällisyyttä**. Vaatimattomuus juontuu ortodoksiselle kulttuurille tärkeästä nöyryyden käsitteestä. Kas'janovan (2003, 492) mukaan nöyryys tai vaatimattomuus on venäläisen kulttuurin yleisimpiä arvoja ja se on rinnastettavissa kärsivällisyyteen, jota myös arvostetaan. Myös neuvostoaikana sivistyneen ihmisen ominaisuuksiin kuului vaatimattomuus: mitä sivistyneempi ihminen on, sitä vaatimattomampi hän on (Kul'tura povedenija molodogo sovetskogo čeloveka 1959, 4). Sananlaskun mukaan pitää olla vaatimaton eikä pidä itseään kehua:

- (73) Joka itseään kehuu, se vuorelta putoaa. (4/118.12)
- (74) Totuus ja vaatimattomuus ovat sisaruksia, ja kauneus on kolmas sisar. (M. Gor'kij) (3/36.2)
- (75) Joka on menettänyt itsehillintänsä, se on menettänyt kaiken. (3/87.8)
- (76) Jos on kärsivällisyyttä, tulee myös taitoa. (3/198.3)
- (77) Mittaa seitsemän kertaa, leikkaa kerran. (2/187.3)

Maksim Gor'kijn tekstin (esimerkki 74) mukaan taas totuus ja yksinkertaisuus, joka tekstissä on merkityksessä vaatimattomuus, tavallisuus, ovat sukulaiskäsitteitä. Sananlaskussa (esimerkki 75) ilmaistaan kärsivällisyyden puute kategorisesti: jos menettää kärsivällisyyden, silloin menettää kaiken, ja kärsivällisyys takaa taidon (esimerkki 76). Sananlaskut antavat toimintaohjeita elämän eri tilanteita varten. Ne ohjaavat kärsivälliseen ja harkitsevaan toimintaan arkielämässä (esimerkki 77).

Kärsivällisyyteen kuuluvana pidän myös kirjailija Vasilij Belovin tekstiä (78). Hän tarkastelee siinä venäläisen luonteen olemusta, etenkin kärsimyksen jumalallista häpeää. Häpeän moraalifilosofinen käsite on peräisin 1800-luvulla eläneen filosofi V. Solov'evin eettisestä opista (Golubeva 2007, 75; ks. myös Oitinen 2007, 41–51). Solov'evin opissa on ihmiskunnan moraalisen elämän kolme perustaa: häpeä, sääli ja hartaus. Häpeä kuuluu Solov'evin mukaan ihmisen tärkeimpiin ja alkuperäisiin moraalisiin tunteisiin, ja hän muotoilikin häpeän merkityksen ihmiselle seuraavasti: ”Häpeän, olen siis olemassa.” Häpeä on jumalallista. Ilmaisuu kärsimyksen jumalallinen häpeä (*božestvennaja stydlivost' stradaniij*) on puolestaan peräisin 1800-luvulla eläneen, slavofiilinä tunnetun runoilija Tjutčevin runosta. Kirjailija pitää häpeää kärsivällisyyden ja myötätunnon ohella venäläisen ihmisen tärkeimpinä ominaisuuksina.

- (78) Vasilij Andreevič Žukovskij jätti meille päiväkirjoissaan vuodelta 1817 nykyajan näkökulmasta katsoen arvoituksellisen lauseen Onni ei ole elämän päämäärä. Aleksandr Puškin opettajansa jäljessä sanoo, että ”maailmassa ei ole onnea, on vain rauhaa ja vapautta”. Lopulta Fëdor Tjutčev ohimennen mainitsi venäläisen ihmisen kärsimysten häpeästä nimittäen tätä häpeää jumalalliseksi. Kärsimysten

häpeä, toisin sanoen haluttomuus valittaa ja kostaa henkilökohtaisten loukkausten takia, on tärkeimpiä kristillisiä ominaisuuksia. Tietenkään venäläinen luonne ei rajoitu mainittuihin ominaisuuksiin. Kun isänmaata uhkaa vaara, venäläisestä ihmisestä tulee arvaamattoman ankara ja julma. Mutta nimenomaan tjučevilainen kärsimyksen jumalallinen häpeä tulee mieleen, kun yritän ymmärtää itseäni. (2/91)

Kohtuullisuutta ja harkintaa korostetaan monissa sananlaskuissa. Kohtuullisuus voi olla säästäväsyyttä ja omien rajojensa tuntemista.

(79) Se, joka ei kopeekkaa säästä, ei ole ruplankaan arvoinen. (3/116.1)

(80) Sanon jälleen: kukaan ei kykene syleilemään ääretöntä. (2/190.4.)

Rehellisyys liitetään useissa teksteissä omaantuntoon. Tekstit ovat ohjaavia ja tietyllä tavalla toimimaan velvoittavia, etenkin Lev Tolstojn ja Konstantin Paustovskijn tekstit, joissa toisessa on imperatiivi *varo* ja toisessa modaaliverbi *täytyä*. Aleksandr Puškinin tekstissä kuvataan säälittäväksi sellainen, jonka omatunto ei ole puhdas. Teksti sisältää implisiittisesti ajatuksen ”toimi niin, että omatuntosi säilyy puhtaana”.

(81) Varo kaikkea sellaista, mitä omatuntosi ei hyväksy. (L. Tolstoj) (3/185.4)

(82) Täytyy toimia aina rehellisesti, ettei kenenkään edessä tuntisi häpeää. (K. Paustovskij) 2/152.4).

(83) Säälittävä on se, jonka omatunto ei ole puhdas. (A. Puškin) (3/116.4)

Oppikirjassa 3 on katkelma 1800-luvulla eläneen kirjailija Garin-Mihajlovskijn pienoisromaanista Tëman lapsuus (3/243). Siinä Tëma-poika itkee äidilleen sitä, ettei kertonut heti totuutta vanhemmilleen katkaistuaan kukan. Äiti sanoo hänelle, että ”totuutta pelkäävät kurjat ja ilkeät ihmiset, mutta hyvät ihmiset eivät pelkää totuutta ja he ovat iloisia antaessaan elämänsä totuuden puolesta”.

Rohkeus on arvostettava ominaisuus. Neuvosto-oppikirjan tekstissä (84) esitetään käytännönläheisesti, mitä on rohkeus ja miten ihminen voi tulla rohkeaksi. Tekstin mukaan rohkeaksi voi tulla kasvattamalla itseään ja rohkeus on kaikkien saavutettavissa eikä vain joidenkin epätavallisten ihmisten ominaisuus. Modaaliverbien avulla saadaan tässäkin tekstissä aikaan ohjaava, opastava sävy (*ei pidä ajatella, pitää kasvattaa*) ja mahdollisuuden ilmaisu (*voi tulla*).

(84) Ei pidä ajatella, että rohkeus on jotain erityistä, vain yksittäisille, jotenkin epätavallisille ihmisille olennaista. Rohkeaksi voi tulla jokainen. Pitää vain pitkän ajan järjestelmällisesti kasvattaa itseään ja tällaisessa hengessä totuttaa itsensä kuuntelemaan omia käskyjä ja vakaasti toteuttaa se, mitä on päättänyt tehdä. (1/538 II)

Seuraavissa sananlaskuissa (85, 86) rohkeus tuodaan esiin sen vastakohtaan, arkuuden, avulla: arkuus esitetään kielteisessä ja hieman huvittavassakin valossaan. Konstantin Ušinskijn tekstissä (87) rohkeuteen kuuluu pelko, se vain pitää ensin voittaa. Tekstissä kategorisoidaan rohkeaa ihmisenä, ja teksti rakentuu vastakohtaisuuden *rohkeus – pelko* varaan.

- (85) Rohkea löytää sieltä, missä arka menettää. (4/128.3)
- (86) Arkajalalle jokainen kahina on pelottava. (2/200.2)
- (87) Ei se ole rohkea, joka menee vaaraan tuntematta pelkoa, vaan se, joka osaa tuhahduttaa voimakkaimman pelon ja joka osaa ajatella vaaraa pelolle alistumatta. (K. Ušinskij) (3/79.7)

Sankaruus on lähellä rohkeuden ominaisuutta. Sankaruuteen kuuluvat myös uroteot. Venäläistä mentaliteettia luonnehditaan usein niin, että sillä on taipumus urotekoihin. Sankarillisesti toimineista henkilöistä kertovat nykyoppikirjojen tekstit ovat isänmaan ja sen historian kannalta tärkeitä ja olennaisista henkilöistä kertovia tekstejä. Niissä kuvataan merkittäviä henkilöitä, esimerkiksi Pietari Suuren laivastossa palvellutta merenkävijä Beringiä, joka teki tinkimättömyyttä ja uhrautuvaa työtä isänmaan puolesta (3/101). Tekstien mukaan uroteoissa ja sankaruudessa toteutuvat sellaiset ominaisuudet kuin rohkeus, sinnikkyys ja kärsivällisyys. Urotekoja voi pitää fyysisen ja henkisen sinnikkyuden ja kärsivällisyyden ilmentyminä. Uroteot ovat henkistä kasvua, johon liittyy myös vaivannäkö ja usko omiin voimiin. Hyvä fyysinen kunto ja sinnikäs henkinen ponnistelu tuottavat urotekoja.

Seuraavien tekstien (esimerkki 88) kirjoittajat ovat suuren isänmaallisen sodan aikana toimineet lentäjinä, ja heidät on palkittu korkeimmilla kunniamerkeillä. Heidä pidetään sankareina, ja he kirjoittavat teksteissään sankaruuden asiantuntijan näkökulmasta. Molemmissa teksteissä kannustetaan nuoria urotekoihin, joita pidetään luonteeltaan moraalisisina tekoina. Urotekoja voivat tehdä kaikki. Teksteissä on myös sinnikkään työnteon ajatus, sillä sankaruutta ei voi saavuttaa ilman ponnisteluja ja kurinalaisuutta vaativaa työtä. I. Kožedubin teksti on sanastoltaan "neuvostohenkinen" siinä mielessä, että siinä käydetään neuvostoreiikille tyypillisiä ammatteja (*lentäjät, sukellusveneiden miehistö, geologit ja naparetkelijät*, joita nimitetään *romanttisten ammattien ihmisiksi*) ja paikkoja (*taistelu tai rakennustyömaa, tehdas tai maatila, tieteellinen tutkimuslaboratorio tai lääketieteellinen klinikka*).

- (88) Olen eri mieltä niiden nuorten ihmisten kanssa, jotka valittavat, että urotöiden aika on muka ohi. Toista oli vallankumouksen ja isänmaallisen sodan aikaan! He sanovat, että jos on tarpeen, mekin teemme uroteon. Olen syvästi vakuuttunut, että urotekoon johtaa koko ihmisen aikaisempi elämä. Ihmisenhan pitää harrastaa urheilua joka päivä, jotta hän saisi vahvat lihakset, ja kasvattaakseen moraalista "lihaksistoa" täytyy hankkia moraalinen karaistuneisuus antamalla koskaan periksi minkä tahansa vastoinkäymisen edessä. Silloin ratkaisevan koettelemuksen hetkellä löytää voimia tehdä sellaisia tekoja, joita ihmiset nimittävät uroteoksi. (A. Mares'ev) (2/ 183.I)

Tunsi monia sankareita sodassa, ja heidän rohkeutensa, heidän sankaruutensa oli erottamattomasti sidoksissa sinnikkääseen fyysiseen ja moraaliseen karaistuneisuuteen. Olen sitä mieltä, että kaikki sanottu ei kuulu vain lentäjille, sukellusveneiden miehistölle, geologeille, naparetkelijoille, niin sanottujen romanttisten ammattien ihmisille. Uroteko missä asemassa ja missä työssä tahansa vaatii rohkeutta ja valtavaa voimien ponnistamista. Tehtiinpä urotekoja millä tahansa elämän alueella, taistelussa tai rakennustyömaalla, tehtaassa tai maatilalla, tieteellisessä tutkimuslaboratoriossa tai lääketieteellisellä klinikalla, uroteoissa on yhtei-

nen piirre. Uroteko on valtavan, monipuolisen ja ponnisteluja vaativan työn huippu. (I. Kožedubin mukaan) (2/183.II)

Samaan tapaan kuin esimerkin 88 teksteissä myös seuraavissa Jurij Gagarinin (89) ja Maksim Gor'kijn (90) teksteissä itsensä voittaminen on jonkinlaista sanakaruutta.

(89) Suurin voitto tulee sille, joka osaa voittaa itsensä hyvin pienillä muille huomattomilla voitoilla. (J. Gagarin) (3/84.10)

(90) Jo pienikin voitto itsestä tekee ihmisestä paljon vahvemman. (3/251.1)

Esimerkissä 91 kerrotaan tiedemies Ciolkovskista, jota pidetään neuvostoliittolaisen ja venäläisen avaruustieteen isänä. Hänen toimintansa on kasvavalle sukupolvelle esimerkkinä uroteosta. Tekstin retorisisina keinoina käytetään ylätyylistä sanastoa (*uhrautuva antautuminen, pyhittää*) ja ääri-ilmaisuja (*vailla kenenkään ymmärrystä*) ja vahvistussanoja (*erittäin*).

(91) Ciolkovskin elämän uroteko, hänen luova tiensä on esimerkki uhrautuvasta antautumisesta sille asialle, jolle hän on elämänsä pyhittänyt. Erittäin vaikeissa oloissa vailla vielä kenenkään ymmärtämistä ja tunnustusta hän loi alun avaruustieteen perusteille, kehitti muutamia hämmästyttävän rohkeita ideoita, joista monet toteutuivat kymmenen vuotta myöhemmin ja joista osa toteutetaan vasta kaukaisessa tulevaisuudessa. (3/99 II)

Tekstissä 92 sankarilliseksi esikuvaksi nuorisolle ja jopa uroteoksi voi luonnehtia Venäjän ensimmäisenä tiedemiehenä pidetyn Lomonosovin elämää, jota 1800-luvun tunnettu yhteiskunnallinen vaikuttaja ja kriitikko Vissarion Belinskij on kuvannut artikkelissaan.

(92) ... Tahdon voima on yksi neron tärkeimmistä tunnusmerkeistä, sen mitta. Ja kuinka hämmästyttävästi ja kuinka ihanasti tämä ihmeellinen voima ilmeni Lomonosovissa! Jotta voisi ymmärtää tämän täysin, täytyy unohtaa meidän aikamme ja asenteemme, täytyy siirtyä ajatuksissa siihen venäläisen elämän aikaan, jolloin luku- ja kirjoitustaitoisten ihmisten määrä voitiin sormin laskea, jolloin oppi oli jotain samaa kuin noituus, jolloin kirja oli harvinainen ja aliarvostettu aarre. Ja tällaiseen aikaan Jäämeren rannalla, luonnon rajalla, kuoleman valtakunnassa syntyi kalastajalle poika, joka jostakin sai päähänsä, että hänen täytyy ehdottomasti opiskella ja että ilman oppia elämä ei ole elämää. Hänelle ei kukaan ollut kertonut tästä, niin kuin nykyisin kerrotaan, häntä jopa piestiin opinhalun takia, niin kuin nykyään piestään inhosta tiedettä kohtaan. (3/158)

Tekstin 92 retoriset keinot, huudahduslause, modaaliset ilmaisut, metafora (*kuoleman valtakunta*), vertaus (*oppi on kuin noituus*) ja emotionaalinen sanasto, saavat aikaan vaikeissa oloissa karaistuneen melkein kristusmaisen kuvauksen. Sekä Lomonosovista että Ciolkovskista kertovissa teksteissä luodaan narratiivin avulla esimerkillinen sankaritarina.

Monien tekstien aiheet liittyvät **myötätuntoon ja toisen ihmisen kohteluun**. Myötätuntoa ilmaistaan uskonnollis-filosofisissa teksteissä, ja toisen ihmisen kohtelu tulee konkreettisemmissä ja arkipäivän tilanteisiin liittyvissä teksteissä. Muiden ihmisten huomioon ottamista syvän myötäelämisen avulla halutaan opettaa neuvostopedagogi Suhomlinskijn tekstissä (93), jossa korostuu or-

todoksiseenkin uskoon kuuluva yhteisöllisyys: jokaiseen lähimmäiseen tulee suhtautua vakavasti ikään kuin jokaisessa ihmisessä olisi läsnä Kristus (Berglund 2006, 51).

- (93) Ihminen on noussut maailman, kaiken elävän yläpuolelle ennen kaikkea siksi, että muiden surusta on tullut hänen henkilökohtainen surunsa. (V. Suhomlinskij) (3/268.2)

Samantapainen syvä myötäelämisen taidon korostaminen tulee esille historioitsija Vasilij Ključevskin tekstissä (94), jossa Sergij Radonežilaista pidetään henkisenä esikuvana ja jossa häntä kuvataan ortodoksisen uskon mukaisen myötäelämisen, työteliäisyyden, kilvoittelun ja uhrautumisen avulla. Nykyään venäläisen kulttuurin arvojen elvyttämisessä ja henkisyiden kasvattamisessa tärkeänä pidetään valistustyötä, jossa tuodaan esiin ortodoksisten pyhimysten, kuten Sergij Radonežilaisen, elämään ja henkisiin urotekoihin liittyviä kertomuksia (Testov 2009, 19). Isänmaalliseen velvollisuudentunteeseen liittyvää kansalaisen käsitettä on kirjallisuudessa tarkasteltu usein ihannekansalaisen näkökulmasta. Etenkin uskonnollisessa ja kaunokirjallisuudessa on luotu ihannekansalaisen kuvia, joissa korostuu käsitys isänmaansa eteen uhrautuvasta kansalaisesta ja jotka ovat samalla yleensäkin käsityksiä venäläisestä ihanneihmisestä. Esimerkiksi muinais-Venäjällä ja myöhemminkin venäläisen ihanne on ollut erakkomunkki, joka palvelee korkeaa ihannetta. Munkkien erakkous ei ollut henkilökohtaista pelastumista vaan maailman palvelemista omalla esimerkillään. Elämän päämäärä ja ihanne eivät olleet nautinto ja egoismi. (Golubeva 2007, 61–62.) Käsitystä muinaisvenäläisestä ihmisestä on kritisoitu, ja onkin syntynyt kaksi vastakkaista näkemystä. Ensimmäisen mukaan muinaisvenäläistä tavallinen ihminen on miltei enkeli täysin nuhteettomine ominaisuuksineen ja myönteisine piirteineen. Tämä näkemys on lähtöisin slavofiileiltä, eivätkä heidän seuraajansakaan ole asettaneet kyseenalaiseksi tätä näkemystä. Toisen näkemyksen edustajat esittivät pakanallisten itäslaavilaisten ominaisuudet hyvin kielteisesti, mutta venäläisen kirkon historioitsijat tämän yhteydessä korostivat itäslaavilaisten yleviä moraalisia ominaisuuksia kristinuskon tulon jälkeen. (Kolesov 2007, 31.)

- (94) Pyhittäjä Sergij Radonežilainen oli suuri luostareiden johtaja: hurskaudellaan, kärsivällisellä ihmisten tarpeiden ja heikkouksien kuuntelullaan ja herpaantumattomalla työteliäisyydellään hän kykeni paitsi luomaan mallikelpoisen järjestyksen luostarinsa munkkien asuntolassa myös kasvattamaan munkkiveljistösään uhrimielen henkeä ja kilvoittelun energiaa. (2/204.3)

Seuraavat Fëdor Dostojevskijn (95) ja Aleksandr Radiščevin (96) kristillissävyiset tekstit kertovat suhtautumisesta toiseen ihmiseen, toisen ihmisen kunnioittamisesta. Sananlaskuissakin käsitellään toisen ihmisen kohtelua. Ne ovat sävyiltään ohjaavia ja käskeviä. Sananlaskuissa (esimerkit 97, 98, 99) korostuu se, miten itse saa sellaista kohtelua kuin antaa toisellekin. Esimerkissä 100 toisen ihmisen huomioon ottaminen on ihmisen moraalisen toiminnan ominaisuus ja hyvän käytöksen ilmaus, joka saavutetaan hyvän kasvatuksen avulla.

- (95) Joka on taipuvainen helposti menettämään kunnioituksen toisia kohtaan, se ei ennen muuta kunnioita itseään. (F. Dostoevskij) (3/83.4)
- (96) Vasta sitten tulee ihmiseksi, kun oppii näkemään ihmisen toisessa. (A. Radišev) (3/83.3)
- (97) Älä tee toisille sitä, mitä et halua itsellesi. (3/87.1)
- (98) Kun haluat itsellesi hyvää, älä tee kenellekään pahaa. (3/81.7)
- (99) Sitä mitä et löytänyt itsestäsi, älä etsi muista. (4/231.3)
- (100) Hyvän kasvatuksen saanut ihminen haluaa ja osaa ottaa huomioon muut ihmiset. (3/117.6)

Neuvostoliittolaisen lastenkirjailija Samuil Maršakin opettavaisen runon mukaan nuoren pitää olla kohtelias.

- (101) Jos olette kohteliaita/Ettekä ole omalletunnolle kuuroja,/Te annatte protestomatta paikan vanhalle tädille.//Ja jos olette kohteliaita,/ Te istuessanne oppitunnilla,/Ette ystävän kanssa/Supise kuin kaksi harakkaa.//Ja jos olette kohteliaita,/Niin ette kirjastosta/Nekrasovia ja Gogol'ia/ Lainaa ikiajoiksi. (2/140)

Runo kertoo hyvästä käytöksestä, joka on toisen ihmisen kohtelua. Kohteliaisuus kuului myös neuvostoihmisen hyviin ominaisuuksiin, sillä hänen piti osata mm. tervehtiä ja hyvästellä ystävällisesti, pyytää ja kiittää kohteliaasti, kuunnella tarkkaavaisesti keskustelukumppania, olla vieraanvarainen ja miehen piti käyttäytyä huomaavaisesti naista kohtaan (Kul'tura povedenija molodogo sovetского čeloveka 1959, 3–4). Tekstistä voi samalla myös lukea venäläiselle kulttuurille tärkeästä kaunokirjallisuuden merkityksestä: kirjastosta lainattava kirjallisuus on nimenomaan klassista venäläistä kirjallisuutta, jota runossa metonymisesti edustavat kirjailijat Nekrasov ja Gogol'.

Oppikirjojen yksilön ominaisuuksia ja käyttäytymistä sisältävissä teksteissä tarkastellaan hyvyttä, vaatimattomuutta, kohtuullisuutta, kärsivällisyyttä, rehellisyyttä, rohkeutta ja sankaruutta, myötätuntoa ja toisten ihmisten kohtelua. Hyvyttä opetetaan kansanperinteen ja kristillisen perinteen kautta. Hyvyys ymmärretään absoluuttisesti pahan poissaolona. Myös myötätuntoa ja toisen ihmisen kohtelua sekä kärsivällisyyttä opetetaan teksteissä kristillisen ja venäläisen 1800-luvun uskonnollisen filosofian tradition mukaisesti. Yhdessä tekstissä on filosofi V. Solov'evin käsite ”kärsimyksen jumalallinen häpeä”, joka on syvää myötätuntoa ja kärsimystä toisten ihmisten syntien takia. Teksteissä oppilaita kannustetaan rohkeuteen ja sankaruuteen venäläisen perinteen mukaan. Näitä ominaisuuksia käsitellään esimerkillisissä tarinoissa. Rohkeus on pelon voittamista, ja sankaruus sekä siihen kuuluvat uroteot syntyvät fyysisten ja moraalisten ponnistelujen myötä. Kohtuullisuutta opetetaan käytännönläheisesti sananlaskujen avulla ja rehellisyyttä kirjailijoiden aforismien avulla. Vaatimattomuus, kohtuullisuus, kärsivällisyys ja rehellisyys kietoutuvat hyvyyteen ja ei-materiaalisuuteen. Opetussuunnitelmassa ei suoraan ilmaista vaatimuksia tämän alaluokan sisällöistä, mutta didaktisessa kirjallisuudessa venäjän oppiai-

neen kasvatukseen kuuluu moraalinen kasvatus, jota tämänkin alaluokan tekstit toteuttavat.

Opiskelu ja työ

Opiskelua koskevat tekstit ovat yhtä lukuun ottamatta nykyoppikirjojen tekstejä. Sananlaskut korostavat oppimisen ja opiskelun merkitystä ihmisen elämässä: joka päivä on opittava jotakin.

(102) Jos et päivässä oppinut mitään, koko päivä on siis mennyt taaksepäin. (4/77.5)

(103) Ei ole häpeä, ettei tiedä, häpeä on, jos ei opiskele. (3/198.2)

Akateemikko D. Lihačëv kehottaa nuorisolle osoittamassaan kirjeessä hankkimaan tietoja ja taitoja ja muistuttaa, että oppiminen on raskasta, jos ei osaa löytää siitä iloa. Tekstin retorisisina keinoina ovat erilaiset lausemuodot: retoriset kysymykset ja käsky ilmaiseva huudahduslause.

(104) – – Entä jos ei pidä opiskelusta? Voiko sellaista olla? Te ette vain ole löytäneet sitä iloa, jonka tietojen ja taitojen hankkiminen tuo lapselle, nuorukaiselle ja neitoselle. Opetelkaa rakastamaan oppimista! (3/57)

Myös seuraavissa esimerkeissä (105, 106) korostetaan oppimisen ja sinnikkään opiskelun tärkeyttä. Tekstissä 107 luonnehditaan tiedon vastakohtaa tietämättömyyttä. Oppia voi ottaa myös vieraasta kulttuurista, jos vieraan kulttuurin tieto arvioidaan oppimisen arvoiseksi (108).

(105) Ihmiselle on annettu järki ja luova voima, jotta hän moninkertaistaisi sen, mitä hänelle on annettu. (A. Čehov) (4/209.3)

(106) Tieto on rikkautta, jonka jokainen voi saada. Pitää vain opiskella. Koko elämän. (B. Petrov) (3/69.7)

(107) Tietämättömyys on siinä vahva, että siinä ei ole epäilystä, se ei tiedä mitään, mutta on sitä mieltä, että tietää kaiken. (N. Evdokimov) (3/153.4)

(108) Älkää kaihtako omaa, mutta myös vierasta opetelkaa, jos se on sen ansainnut. (T. G. Ševčenko) (3/263.5)

Oppia voi etenkin lukemalla. Esimerkiksi neuvosto-oppikirjan tekstissä 109 tieto saavutetaan lukemalla ja tutkimalla, ja kirja on kaiken tiedon ja viisauden metafora. Lukeminen rinnastetaan työntekoon hyvin myönteisellä tavalla Daniil Graninin tekstissä (110), sillä se tuo iloa lukijalle, ja esimerkissä 111 lukeminen arvotetaan myönteisesti, koska se takaa tietämisen. Aleksandr Herzeinin tekstissä (112) sivistys, hyvä maku ja tyyli sekä ymmärrys saavutetaan teoksen lukemisen avulla.

(109) Kun luet kirjoja, tiedät kaiken. (1/525.1)

(110) Lukeminen on työtä, mutta iloista työtä. (D. Granin) (3/30.6)

(111) Se joka paljon lukee, tietää paljon. (4/118.16)

(112) Ilman lukemista ei ole todellista sivistystä, eikä voi olla makua, tyyliä eikä ymmärryksen monipuolista laajuutta. (A. Herzen) (2/205.4)

Esimerkin 113 tekstissä lukemisella on yhteisöllinen piirre, sillä lukija voi lohduttaa ja auttaa muita ihmisiä suosittelemalla sopivaa kirjallisuutta. Tekstissä 114 kirja on lukemisen metaforana, ja kirjaa neuvotaan rakastamaan, koska lukeminen voi jopa auttaa elämäntien valinnassa. Teksteissä korostuu kaunokirjallisuuden merkitys ”elämän opettajana”.

(113) Oletteko huomanneet, miten suuren vaikutuksen tekevät ne kirjallisuuden teokset, joita luetaan rauhallisessa, kiireettömässä ja hiljaisessa ympäristössä. ... Ihmisellä pitää olla mielikirjoja, joiden puoleen hän kääntyy, jotka hän tuntee yksityiskohtaisesti ja joista hän voi muistuttaa vastaavanlaisessa ympäristössä muille, ja näin milloin kohottaa mielialaa, milloin laukaista tilannetta (kun on kertynyt jännitystä ihmisten välille), milloin hauskuttaa, milloin vain ilmaista mielipiteensä asiasta, joka on tapahtunut teille tai jollekin muulle. (D. Lihačëv) (3/126)

(114) Rakastakaa kirjaa: se auttaa teitä valitsemaan oikean tien elämässä. (3/183.1)

Työhön liittyvät tekstit ovat neuvosto-oppikirjassa sananlaskuja, tunnettujen henkilöiden aforismeja, lehtitekstejä ja kaunokirjallisia tekstejä, ja nykyoppikirjojen työtekstit ovat pääasiassa sananlaskuja ja tunnettujen kulttuurien henkilöiden aforismeja paria kaunokirjallista tekstiä lukuun ottamatta. Neuvosto-oppikirjan sananlaskujen ja aforismien aiheena on työteliäisyys ja työn merkitys ihmiselle. Esimerkin 115 tehokeinona on vastakohtaisuus, joka on pääteltävissä tekstistä: elävä asia on jotain myönteistä, kun taas *tuhota*-verbi ja *välinspitämättömät kädet* ovat kielteisiä ilmaisuja. Teksti 116 on ohjaava ja velvoittava, mikä käy ilmi modaalisesta ilmaisusta *tee se hyvin*. Tekstissä 117 velvoittavan pitämisen jälkeen palkkana on asian kokeminen mielekkäänä. Teksti 118 rakentuu myös vastakkaisuuden varaan: virkkeen ensimmäinen lause on myönteistä ja virkkeen toinen lause kielteistä. Teksti 119 rakentuu väitteestä ja perustelusta. Työn merkitys ihmiselle on sitä, että työ jalostaa ihmistä. Työ tekee ihmisen paremmaksi. Sananlaskussa (120) korostetaan sitä, että työ on vain tehtävä ja tehtävä ajallaan.

(115) Minkä tahansa elävän asian voi tuhota, jos tekee sen välinspitämättömin käsin. (Ovčinnikov) (1/470.1)

(116) Jos teet jotain, tee se hyvin. (L. Tolstoj) (1/470.2)

(117) Pitää rakastaa sitä, mitä tekee, ja silloin jopa karkeinkin työ kohoaa luomistyöksi. (Gor'kij) (1/498.II.4)

(118) Työ ihmistä ruokkii, laiskuus pilaa. (1/525.3)

(119) Kaikenlainen työ on tärkeää, sillä se jalostaa ihmistä. (L. Tolstoj) (1/472.3)

(120) Sillä, joka siirtää tämänpäiväiset työt huomiseen, eivät työt koskaan lopu. (1/422.3)

Neuvosto-oppikirjan kaunokirjallinen teksti kuvaa sadonkorjuuta sovhoosi Aurinkoisessa, jossa luodaan ahkeran työnteon ilmapiiri: tekstistä syntyy voimakas näköaistein havaittava kuva, jota täydentävät vielä kuuloaistiin vetoavat äänet. Tekstissä kuvataan neuvostoyhteiskunnan aktiivista rakentamista ja arolla kulkevien autojen äänimerkit inhimillistetään, kun niitä kuvataan *väsyneiksi* ja *käheiksi*.

- (121) Sadonkorjuun kuumana aikana päivä sovhoosi Aurinkoisessa eroaa yöstä vain väriltään eikä muulta. Autot peittyvät yksi toisensa jälkeen aron kullan hohtoon, ja likaiset kuljettajat istuvat ratin taakse ja pistävät ykkösvaihteen päälle. Arolla kuorma-autot kulkevat pitkinä jonoina häikäisten ajovaloillaan vastaan tulevan tyhjillään olevan auton, ja leimahtaen yön pimeydessä lyövät mustaa taivasta vasten auton valon pylväät, ja autojen väsyneet, käheät äänimerkit silloin tällöin tunkeutuvat traktorien ja puimakoneiden työntäyteen jyrinän läpi, eikä hetkeksikään laskeudu teiden yllä leijuva kevyt pöly. (1/391)

Teksteissä 122 ja 123 tarkastellaan työkuria. Esimerkissä 122 määritellään jalo ihminen: hän ei tee itsestään numeroa vaan ripeästi tekee sen, mikä hänen velvollisuutensa on. Tehokkuutta ilmaisuun luodaan kieltorakenteen, vastakoh-taparin avulla, ja intensiteettiä luovat myös verbimuodot *teeskentelemättä*, *tuhlaamatta* sekä ajan ilmaisu *päivästä toiseen*. Esimerkki 123 on työkurista kertova lehtiteksti. Siinä työkuri yhdistetään työmoraaliin siten, että työaika pitää käyttää tehokkaasti, keskittyneesti ja innostuneesti. Näin toimimalla saavuttaa kunniaa. Modaaliverbin *täytyä* avulla tekstiin tulee velvoittava sävy, ja tekstiin rakennettu vastakohtaisuus työkuria noudattavan ja sitä noudattamattoman välillä tekee asetelman tehokkaan mustavalkoiseksi. Sanaston käyttö tukee tekstin vastakohtaisuutta: siinä on käytetty ylevyyttä ilmaisevia sanoja, kuten *luovan työn ponnistelut*, *sankaruus*, *kunnia*, *ensiluokkainen* vs. *saamaton*, *suhtautuu työhön yhdentekevästi*.

- (122) Jalo ei ole se, joka lyö rintaansa, vaan se, joka vaatimattomasti teeskentelemättä, aikaa tuhlaamatta päivästä toiseen täyttää työvelvollisuutensa. (S. Kononkov) (1/422.7.)
- (123) Työkuri on laaja käsite. Mutta ensimmäinen ohjenuora on se, että täytyy arvostaa työaika. Luovan työn ponnistelujen hetkistä muodostuu ensiluokkaisten työntekijöiden sankaruus ja parhaiden kollektiivien kunnia. Eikä koskaan voi saavuttaa korkeita tavoitteita se, joka ei ole tottunut pitämään lukua minuuteista, tai se, joka ei pysty keskittymään ja joka on saamaton ja jolle työ on yhden-tekevää. (1/423. I)

Muutamit tekstit liittyvät ammatinvalintaan ja työn mielekkyyden kokemiseen. Tekstissä 124 samaistetaan työ ja hyvä elämä ja korostetaan ammattiylpeyden tunnetta ammatin arvostusta merkittävämpänä asiana. Työn pitää olla tavoitteellista ušinskilaisessa hengessä ja yhteisöllistä siinä mielessä, että työn pitää olla hyödyksi myös muille ihmisille.

- (124) Harvoin elämässä sattuu niin, että jo nuoruusvuosina tuleva tie on selvä. Useimmiten ammatinvalinta on perheen, opettajien, naapurin, jolla on auktoriteettia, ja vanhemman ystävän vaikutuksen tulosta. Heidän avullaan nuori tekee elämän tärkeimmän askeleen. Miksi tärkeimmän? Tarkkailtuaan lähimpiin ihmisiä ei ole vaikea vakuuttua siitä, että onnellisimmat ovat ne, jotka rakasta-

vat työtään ja jotka ovat löytäneet paikkansa elämässä. Nimenomaan siksi ammatinvalinta vaatii valtavaa vastuullisuutta siltä, joka on astumassa itsenäiseen elämään, ja niiltä, jotka auttavat häntä siinä. Työnilo ei mielestäni ole niinkään arvostuksessa ja tittelissä kuin ammattitilpeyden tunteessa ja työn tuottamassa tyytyväisyydessä. Ja tämän tyytyväisyyden voi antaa mikä tahansa työ, joka on ihmiselle mieleen. Tietysti jokainen haluaa kiinnostavan työn. Mutta vaikka työ näyttäisi ulkonaisesti yksitoikkoiselta, se voi tulla kiinnostavaksi, jos näet tavoitteen, jonka takia työtä teet, jos tämä tavoite on tärkeä ja rakas ja jos tiedät, että tuot hyötyä ihmisille. (1/382.III)

Seuraava teksti (125) on ammatinvalinnan tärkeydestä kertova teksti. Tekstissä väitetään, että ammatinvalinta on vaikeaa, mutta jokaisella on mahdollisuus löytää itselleen sopiva ammatti. Väitettä perustellaan vetoamalla auktoriteettiin eli Nadežda Krupskajan sanoihin työn mielekkyyden merkityksestä. Tekstissä käytetään myös syy-seuraus-asetelmaa: jos ihmisellä ei ole työn tuottamaa iloa, hän ei menesty. Ihmisestä tulee "jarru", mutta sitä ei eksplikoida, minkä jarru ihmisestä tulee. Tekstissä käytetään vaikutuskeinona myös lauserakenteen toisto *vain silloin, kun*. *Vain*-partikkeli antaa lauseelle kategorisen sävyn. Oppilasta ei näkyvästi ajatella tekstin vastaanottajaksi, mutta implisiittisesti vastaanottaja tulee esille kohdassa "Elämän paikan etsimisen ongelma ei huoleta vain niitä, jotka pohtivat elämää, ja heidän vanhempiaan vaan myös yhteiskuntaa". Tekstin mukaan nuoresta huolehditaan: neuvostoyhteiskunta on toimillaan tullut nuoren avuksi tärkeän elämänvaiheen ongelman ratkaisemisessa.

- (125) Jokainen ihminen on lahjakas omalla tavallaan, mutta lahjakkuuden löytäminen ei ole yksinkertaista. Mitä valita: kirurgin veitsi, geologin vasara, piirtäjän harppi vai parturin sakset? Mikä minusta tulee? Elämän paikan etsimisen ongelma ei huoleta vain niitä, jotka pohtivat elämää, ja heidän vanhempiaan vaan myös yhteiskuntaa. Ihmisestä, joka ei ole löytänyt itseään, tulee jarru, koska jos ei ole luovuuden eikä työn iloa, ei ole myöskään menestystä työssä. Nimenomaan tästä N. K. Krupskaja kirjoitti: *Vain silloin kun ammatti miellyttää, kun ihmisellä on mielenkiintoa työhön, jota hän tekee, kun hän on rakastunut työhönsä, vain silloin hän voi ammentaa iloa työstään, vain silloin hän voi maksimaalisesti kohottaa työponnistelujaan väsymättä, vain silloin hän voi antaa jotain arvokasta työssään. Monissa maamme kaupungeissa on perustettu ammatinvalinnan laboratorioita, joissa yritetään ymmärtää nuorten taipumuksia ja tarpeita ja neuvoa, mikä ammatti kullekin sopii. (J. Muškinan mukaan) (1/540)*

Esimerkissä 126 kerrotaan Anatolij tarina siitä, miten hän on edennyt työurallaan ja miksi hän pitää työstään. Tekstin retorisenä keinona on narratiivi, jonka tavoitteena on antaa myönteinen ja kiinnostava kuva työläisammattissa toimivan ihmisen työstä.

- (126) Yli 20 vuotta sitten Anatolij päätettyään teknisen ammattiopiston alkoi työkennellä autotehtaalla kalustonkorjausviilarina. Nyt hän on korjausosaston päällikkö, tehtaalla tunnettu rationalisoija ja keksijä. Anatolij Petrovič sanoo, ettei vaihtaisi ammattiaan mihinkään muuhun. Minkä takia pidätte työstänne niin kovin, kysyin. Miksi pidätte sitä niin kiinnostavana? Sitä ei ole kovin helppo selittää, hän vastasi, mutta yritän kuitenkin. Näettekös, siinä, että vaihtaa koneeseen jonkin kuluneen hammaspyörän, ei todellakaan ole mitään erityisen romanttista. Tosin jos on kiinnostunut tekniikasta, sen voi tehdä mielihyvin. Kuitenkaan pääasia ei ole siinä. Suurin vaikeus työssämme on löytää vika. Ja sitä varten pitää tuntea hyvin ei ainoastaan koneet, vaan on ajateltava loogisesti ja ymmärrettävä, mikä syy on minkäkin seurauksen aiheuttanut. Viilarin pitää osata helposti ja nopeasti lukea kaavioita ja piirustuksia, kirjaimellisesti nähdä

koneidensa läpi. Ja ehkä ihmiselle, joka todella pitää tekniikasta ja mielenkiinnolla ratkaisee teknisiä ongelmia, kiehtovampaa työtä on vaikea löytää. (V. Kramovin mukaan) (1/539)

Tekstissä 127 akateemikko Vladimir Obručev neuvoo nuoria työntekijöitä hankkimimaan monipuolisen sivistyksen ja opiskelemaan sinnikkäästi. Tekstissä käytetään modaaliverbejä myönteisenä *täytyä, pitää* ja kielteisenä *ei pidä*, joilla saadaan aikaan vaativa ja ohjaava sävy. Ohjailevuuden jälkeen kuvataan tilanne, joka syntyy, jos tekee niin kuin tekstissä sanotaan. Indikatiivi-moduksen käytön avulla syntyy kuva, joka esitetään faktana. Lisäksi puhujana tai kirjoittajana on auktoriteetin roolissa akateemikko, mikä lisää tekstin vakuuttavuutta ja painoarvoa. Tekstissä on myös läsnä implisiittisesti ajatus vanhemman sukupolven kokemuksen ja viisauden siirto nuoremmalle sukupolvelle.

- (127) Täytyy koko elämän ajan opiskella, opiskella ja opiskella elämää ja tiedettä. Täytyy etukäteen organisoida oma työnsä ja luoda järjestelmällisyyttä työssä. Jokaisen ihmisen työn tuottavuus kohoaa, jos hän on ajatellut etukäteen kaiken, mitä hänen täytyy tehdä, eikä hajottaa voimiaan ja heittelehtiä yhdestä tekemisestä toiseen ja jättää aloitettu työ kesken. Jokaisen ihmisen täytyy valita sellainen ammatti, sellainen elämäntyö, joka parhaiten vastaa hänen luontaisia taipumuksiaan ja kykyjään. Silloin hän ei tee työtä pelosta vaan omantunnon mukaan, niin kuin sanotaan. Ihminen antaa pitämälleen asialle kaikki voimansa, kaiken energiansa, kaikki tietonsa, ja silloin tämä työ tehdään paremmin. Hyöty on, niin kuin sanotaan, suurempi. Mutta nuoren työntekijän pitää myös muistaa, että ei pidä olla liian yksipuolinen kehityksessään, mikä olisi suuri virhe, vaan hänen pitää olla laajasti sivistynyt ihminen, joka tuntee ja rakastaa omaa työtänsä, tiedettä, taidetta, musiikkia, teatteria ja urheilua. (Akat. V. A. Obručevin teoksesta "Sanoja nuorille") (1/541)

Nykyoppikirjojen sanalaskut opastavat tekemään työtä virheitä pelkäämättä. Työ ja puhuminen eivät sovi yhteen. Työ on lörpöttelyä arvokkaampaa. Sananlaskuissa arvioidaan työtä sen mukaan, millainen tekijä on.

- (128) Työ ei ole karhu: se ei mene metsään. (2/188.3)
 (129) Se ei virheitä tee joka ei tee mitään. (4/118.14)
 (130) Missä on paljon sanoja, siellä on vähän tekoja. (3/83.8)
 (131) Lörpöttelijä leuhkii kielellään, taituri työllään. (3/44.7)
 (132) Millainen on tekijä, sellainen on työkin. (2/112.4)

Kuitenkin esimerkissä 133, Mendeleevin tekstissä, molemmat, sekä puhuminen että tekeminen, nähdään tärkeiksi. Ne pitää vain osta sovittaa yhteen.

- (133) Puhe ja sanat ovat tarpeen, mutta ne ovat vain alku, elämän koko olemus on teoissa, taidossa siirtyä sanasta tekoon, niiden yhteen sovittamisessa. (D. Mendeleev) (3/228.3)

Esimerkeissä 134 ja 135 tulee esille tekemisen tavoitteellisuus. Lev Tolstojn mukaan tavoitteellinen toiminta on rinnastettavissa onneen, ja Anton Čehovin mukaan työ on merkittävää, jos sillä on suuri tavoite.

- (134) Onni ei ole siinä, että teet aina, mitä haluat, vaan siinä, että haluat aina sitä, mitä teet. (L. Tolstoj) (3/228.1)
- (135) Tavoitteet ohjaavat töitä: sellaista työtä nimitetään suureksi, jolla on tavoite suuri. (A. Čehov) (3/228.2)

Seuraava tekstikatkelma liittyy kaunokirjalliseen proosatekstiin, joka kertoo liikunnanopettajasta. Tekstissä tulee esiin vaivannäön ja sinnikkyuden merkitys sekä fyysisten että henkisten tavoitteiden saavuttamisessa.

- (136) Jotta saisi pallon osumaan koriin, pitää aluksi kehittää ranteen, käden ja olkapään liikettä. Saavuttaakseen menestystä pitää aloittaa pienestä. Kukaan ei tule mestariksi hetkessä, koska voitto saadaan aina suurella työllä. (3/91)

Maksim Gor'kij ja Lev Tolstoj rinnastavat työn ja hyvän elämän sekä työn ja ihmisen luovuuden. Esimerkkien 139 ja 140 mukaan työtä pitää myös arvostaa ja rakastaa, ja siihen pitää suhtautua vastuullisesti.

- (137) Kun työ on ilo, elämä on hyvää. (M. Gor'kij) (4/171.1)
- (138) Työ herättää ihmisessä luovia voimia. (A. N. Tolstoj) (3/268.3)
- (139) Jotta työ sujuisi hyvin, täytyy rakastaa työntekoa. (2/155.2)
- (140) Jokaisen täytyy pitää työtään kaikkein tärkeimpänä. (P. Kapica) (3/69.5)

Opiskelutekstit kertovat sinnikkään opiskelun ja tiedon tärkeydestä, lukemisen merkityksestä. Lukeminen on iloista työtä, jota pitää rakastaa, ja lukeminen auttaa elämän valintatilanteissa. Kaiken kaikkiaan teksteissä korostuu lukemisen, uuden oppimisen ja tiedon merkitys. Työteksteissä sananlaskujen ja aforismien mukaan työhön pitää suhtautua vakavasti. Työn pitää olla tavoitteellista, ja työ vaatii sinnikkyyttä. Työtä tehdessä ei pidä löpötellä. Toisaalta työ samaistetaan hyvään elämään ja työ avaa ihmisen luovuusresurssit. Neuvosto-oppikirjan työaiheisissa teksteissä painotetaan sitä, että mitä tahansa työtä pitäisi oppia rakastamaan ja vain rakastamalla työtä työn voi kokea mielekkääksi. Laiskuus ja välinpitämättömyys ovat pahasta, jopa ihmisen tuhoksi, mutta toisaalta hyvin tehty työ jalostaa ihmistä. Lisäksi neuvosto-oppikirjassa on työkuria ja ammatinvalintaa käsitteleviä tekstejä, joita nykyoppikirjoissa ei ole⁸. Opiskelu ja työ -alaluokan tekstit noudattavat neuvosto-opetus suunnitelman vaatimuksia työntekoon ohjaavasta kasvatuksesta. Nykyopetus suunnitelmassa ei vastaavaa vaatimusta ole, mutta didaktisessa kirjallisuudessa viitataan usein Konstantin Ušinskijn ajatuksiin, joissa korostuu työntöön merkitys yhtenä tärkeimpänä kasvatuksen tavoitteena.

⁸ Venäläistä nykykoulua on syytetty ammatinvalinnan ohjauksen puutteesta jopa niin jyrkästi, että puhutaan ammatinvalinnan ohjauksesta kansallisena katastrofina (Zolotuhina ym. 2012, 50–54).

Perhe, ystävyys ja isänmaa

Perhe- ja ystävyysaiheisia tekstejä on vain nykyoppikirjoissa. Sananlaskussa korostetaan sopua kaiken järjestyksen perustana. Kansanpedagogiikassa opetetaan arvostamaan perhettä, huolehtimaan vanhemmista ja ennen kaikkea pyrkimään sopuun, joka on tärkeä arvo (Suhova 2010, 41).

(141) Jos perheessä on sopu, niin talossa on järjestys. (4/232.3)

Neuvostokirjalija S. Šurtakovin tekstissä tarkastellaan äidin merkitystä lapsen elämässä. Äiti on venäläisyyden symboli, ja hänet kuvataan tekstissä hyvin ihanteelliseksi: äiti ”pyhitetään”. Teksti sijoittuu menneeseen aikaan ja rakentaa ihanteellisen romanttista kuvaa kertojan lapsuudesta.

(142) Niin kuin muistan, äiti oli aina kuin osa minua itseäni. Kun muistan talviset lumipyryillat, siinä samassa näen heti äidin. Hän kertoi näinä pitkinä iltoina meille ihmeellisiä satuja. Kun muistan kuumaa kesää, näen ehdottomasti äidin ja äidin vierellä. Kun otin ensimmäisen askeleen maan pinnalla, äiti piti kädestä kiinni, kun lähdin yöpaimeneen, äiti puki minut unohtamatta koskaan sujauttaa poveen kaikkein maukkainta, hyvin suolaista ja liinaan käärittyä leivänpala. (S. Šurtakov) (3/179)

Esimerkissä 143 tarkastellaan sekä lapsuutta että nuoruutta ja todetaan, että näinä vuosina kerääntyy sieluun kaikki se lämpö, joka ympäröi lasta ja nuorta ja jonka vanhemmat hänelle lahjoittavat. Vanhempien rakkaus on itsestään selvää, siksi lapsen on suojeltava tätä rakkautta. Tekstissä puhutellaan ja ohjataan lukijaa *sinä*-pronominin imperatiivin avulla. Tekstissä korostuu myös sukupolvien ketju, joka ilmaistaan myös runomuodossa:

(143) Lapsuus ja nuoruus eivät ole vain löytöjen ja oppimisen aikaa. Näinä vuosina sinä keräät, kokoat sieluusi sen lämmön, joka ympäröi sinua ja jonka vanhemmat sinulle lahjoittavat.

Sinua rakastettiin ilman erityisyyttä/ Siksi, että olet lapsenlapsi./Siksi, että olet lapsi./Siksi, että olet pienokainen./ Siksi, että kasvat./Siksi, että olet isän ja äidin näköinen./ Ja tämä rakkaus säilyy päiviesi loppuun/ salaisuutenasi ja tuki-
kipilarinasi.

Suojele tätä rakkautta äläkä hukkaa sitä: ei ole kaukana aika, kun koittaa sinun vuorosi jakaa se niiden kanssa, jotka ovat sinua nuorempia ja heikompia.(S. Bogatyrëva) (3/269)

Sananlaskut kuvaavat sukupolvien ketjua kohtalonomaisesti: lapsi on vanhempansa kaltainen.

(144) Millainen on puu, sellainen on kiilakin, ja millainen on isä, sellainen on poikakin. (2/112.6)

Ystävyys-aiheiset tekstit ovat pääasiassa sananlaskuja, joissa tuodaan esiin ystävyysluonnehdintoja. Ystävyys rinnastetaan hyvään elämään, ja ystävältä myös odotetaan paljon, varsinkin jos hän on itseä parempi.

(145) Millaisen ystävyuden solmit, sellaisen elämän elät. (3/87.3)

Se joka elää ilman ystäviä, elää vain puolta elämää. (3/87.5)

Ihminen ilman ystäviä on kuin puu ilman juuria. (3/87.9)

(146) Ole ystävä itseäsi paremman kanssa. (4/118.6)

Oppikirjassa 4 on teksti (4/277), jonka nimi on Ystäväni. Siinä kerrotaan miehestä, joka on luotettava ja hengeltään rohkea, elämän iskuja pelkäämätön ja jonka kanssa voi käydä kiinnostavia keskusteluja ja joka osaa itse taitavasti kertoa hauskoja ja mieleenpainuvia tarinoita elämän varrella tapaamistaan ihmisistä. Kertoja toteaa lopuksi, että ”ei, sellainen maa ei voi kadota, jossa elää hänen ystävänsä kaltaisia ihmisiä”. Tekstin mukaan rohkea, luotettava, keskustelukykyinen ja hyvä tarinankertoja ovat sellaisia ihmisen ominaisuuksia, jotka pitävät maata pystyssä.

Sekä neuvosto- että nykyoppikirjoissa on runsaasti **isänmaa**-aiheisia tekstejä. Neuvosto-oppikirjan teksteissä tulee esiin nuorison suhde isänmaahan, kuten tekstissä 147 jossa korostetaan pateettisuuteen asti nuorison intoa rakentaa Siperian ihanaa tulevaisuutta. Työ on kommunismin rakentamista. Tekstissä käytetään puhuttelua *Rakkaat ystävä!*, retorista kysymystä *Ja missäpä nuoriso ei olisi, ellei etulinjassa?*, sanaston ääri-ilmaisuja, kuten *äärettömän synnyinmaamme kaikista kolkista*, ja lauserakenteiden toistoa (*me tiedämme*). Tekstin puhujana on *me* eli Yleisliittolaisen nuorisoliiton iskuriosaston jäsenet, mikä käy ilmi tehtävänannosta. Tekstin tekstilaji on kirje.

(147) Rakkaat ystävä! Me olemme saapuneet Siperiaan äärettömän synnyinmaamme kaikista kolkista. Me olemme paljon kuulleet niistä valtavista teoista, joita nuoriso tekee täällä laulunomaisella seudulla. Siperia on nykyään kommunismin rakentamisen eturivin alue. Ja missäpä nuoriso ei olisi, ellei etulinjassa? Ja niinpä me hyvästelimme vanhempamme ja ystävämmme, pakkasimme reput ja tulimme tänne yhdessä teidän kanssanne rakentaaksemme Siperian ihanaa tulevaisuutta. Me tiedämme, että täällä ei tule olemaan helppoa ja että pitää tottua ankaraan ilmastoon ja rakennustyömaittenne tiukkaan tahtiin. Me tiedämme tämän emmekä pelkää vaikeuksia. Meitä innoittaa työnne, niiden työ, jotka ovat rakentaneet Železnogorskin ja Bratskin, Ziman ja Ust'-Illimskin. Ja vaikka olemme vasta aloittelijoita rakennustyömaalla, lupaamme, että annamme merkittävän panoksen Siperian luonnonrikkauksien valloittamisessa. (1/441)

Seuraavassa tekstissä (148) korostuu uskollisuus isänmaata kohtaan: isänmaan etu ja tahto menee yksilön tahdon edelle.

(148) Mihin isänmaa meidät lähettääkään, teemme kunniallisesti työmme. (Isakovskij) (1/499.1)

Tekstissä 149 patrioottisuus on nimenomaan sosialistista patrioottisuutta, ja siinä korostuu implisiittisesti neuvostoretoriikalle tyypillinen sosialismin paremmuuden ylistäminen ja neuvostosotalismin muillekin kansoille toivoa antava voima. Tekstin retorisisina keinoina käytetään emotionaalisia substantiiveja (*kansan onni, kauneus, toivo*), ääri-ilmauksen merkityksen sisältävää adjektiivia

(ennennäkemätön), personifikaatiota (*kevät kukki*) ja suostuttelumääritelmää, jossa neuvostomaa määritellään yleismaailmalliseksi toivoksi.

- (149) Kevät kukki kansan onnen ennennäkemättömällä kauneudella: neuvostomaas-
tamme on tullut yleismaailmallinen toivo. (Lebedev-Kumač) (1/514.1)

Vasilij Suhomlinskijn tekstissä (150) patrioottisuuden liitetään sukupolvi-
en ketju, oman maan luonnon vaatimattomuus ja isänmaan kauneuden edestä
annettu uhri. Tekstissä vedotaan tunteisiin ylevien sanojen (mm. *isänmaan rak-
kaus, kukoistava puutarha, mehiläisten harppu, lempeä äidin laulu*), kieltorakenteen
toiston (*ei olisi kukoistavaa puutarhaa, ei mehiläisten harppua, ei lempeää äidin laulua*),
vastakohtaistamisen ja havainnollistamisen (*maailmassa on maita, joissa luonto on
värikkäämpi meidän peltojamme ja niittyjämme, elleivät tuhannet ja taas tuhannet san-
karit olisi vuodattaneet vertaan Volgalta Elbelle*) ja esimerkkien (19-vuotias nuoru-
kainen Aleksandr Matrosov, Nikolaj Gastello) avulla.

- (150) Sen maan kauneuden ihasteleminen, jossa isoisämme ja heidän isänsä ovat
asuneet, jossa meidän on määrä elää elämämme, toistaa itsemme lapsissamme,
vanhentua ja mennä meidät synnyttäneeseen maahan, on kaikkein tärkein
isänmaan rakkauden emotionaalinen lähde. Maailmassa on maita, joissa luonto
on värikkäämpi meidän peltojamme ja niittyjämme, mutta oman synnyinmaan
kauneuden pitää tulla lapsillemme kaikkein rakkaimmaksi... Mutta menköön
tämä kauneus sydämeen yhdessä ajatuksen kanssa siitä, että ei olisi kukoista-
vaa puutarhaa, ei mehiläisten harppua, ei lempeää äidin laulua, ellei kylmänä
talviaamuna 19-vuotias nuorukainen Aleksandr Matrosov olisi kaatunut vihollisen
konekivääristä sulkien rinnallaan luotien tien taistelutovereihinsa, ellei
Nikolaj Gastello olisi suunnannut liekehtivää konettaan vihollisen tankkeihin,
elleivät tuhannet ja taas tuhannet sankarit olisi vuodattaneet vertaan Volgalta
Elbelle... Synnyinmaa tulee äärettömän rakkaaksi, kun elämänilo sulautuu vel-
vollisuudentunteeseen kauneuden puolesta taistelleiden ihmisten edessä. (V. A.
Suhomlinskij) (1/510)

Seuraava Dubosekovon risteysaseman puolustuksesta kertova tekstin ta-
voite on herättää patrioottisia tunteita. Tekstin retorisia keinoja ovat emotionaa-
linen sanasto, ääri-ilmaukset (*ei ole maassamme ihmistä, viimeiseen hengenvetoon,
äärettömän arvokas*), kvantifiointi (*28 kaartilaista vastaan 50 tankkia, miljoonien ih-
misten*) ja vastakohtat (*rauhan ja sodan aika*).

- (151) Dubosekovon risteysasema.. Ei ole maassamme ihmistä, jonka sydän ei vastaisi
tuohon nimeen. Lapset kuulevat sen, kun alkavat käydä koulua. Heidän isänsä
ja isoveljensä muistavat ajan, jolloin tämä neuvostomaan vaaksa oli miljoonien
ihmisten huulilla. Dubosekovon kohtaupaikka on paikka, jossa 16. marraskuu-
ta 1941 28 Panfilovin kaartilaista urheasti ryhtyi taisteluun 50 fasisien tankin
kanssa. Taistelijat taistelivat viimeiseen hengenvetoon saakka puolustaakseen
omaa pääkaupunkiaan. Meille on rakas maamme jokainen kaistale, oli se sitten
millainen hyvänsä. Meille ovat läheisiä ja rakkaita isänmaan kaikki kolkat, mut-
ta ikimuistoisia kansalle ovat ne paikat, jotka erottamattomasti kuuluvat isän-
maan poikien tekoihin ja jotka on kostutettu rauhanaikaisen sadonkorjuutyön
hiellä tai jotka on värjätty taistelutantereen verellä. Siksi, kun mainitaan Du-
bosekovon kohtaupaikka, nousevat heti eteesi ihmiset ja sankarit, jotka ovat si-
toneet nimensä tähän vaatimattomaan mutta meille äärettömän arvokkaaseen
maapalaseen. (A. Krivickojn mukaan) (1/465)

Esimerkissä 152 ääri-ilmaisun käyttö (*kaikki maailman kansat kuuntelevat*) tuo tekstiin mahtipontisuutta, ja sitä tukee vielä sitaatti (*”Moskova puhuu!..”*) ja poliittinen sanasto (*edistyksellisten työntekijöiden kokous, kansainvälinen kongressi, Korkeimman neuvoston istunto, viisivuotissuunnitelma*). Tekstissä ilmenevä varmuus asiaansa kohtaan ilmenee indikatiivi-moduksen käytössä.

- (152) *”Moskova puhuu!..”* Ja kaikki maailman kansat kuuntelevat tätä varmaa, rauhallista ja mahtavaa ääntä, joka välittää Kremlistä edistyksellisten työntekijöiden kokouksen tai kansainvälisen kongressin tai Korkeimman neuvoston istunnon, jossa päätetään uudesta viisivuotissuunnitelmasta tai uudesta, maamme elinoloja parantavasta laista. (1/423.2)

Sanomalehti Komsomol’skaja Pravda kuvataan seuraavassa tekstissä (153) nuorison kasvatuksen ja kommunistisen isänmaan rakentamisen raporttoijana. Nuoriso on kommunistisen puolueen tulevaa jäsenkuntaa, siksi on tärkeä kannustaa nuorisoa ja sen lehteä. Tekstistä tehdään emotionaalisen sanaston avulla tunteisiin vetoava.

- (153) Yleisliittolaisen kommunistisen nuorisoliiton keskuskomitean Komsomol’skaja Pravdan ensimmäinen numero ilmestyi puolueen XIII edustajakokouksen päätöksen mukaisesti 24. toukokuuta 1925, ja siitä lähtien lehdellä on ollut merkittävä rooli neuvostonuorison kasvatuksessa ehdottoman uskollisuuden hengessä kommunistiselle puolueelle. Komsomol’skaja Pravdan sivut ovat leniniläisen nuorisoliiton ja koko maineikkaan nuorisomme sankarillisen työn ja taistelun kirkas, mieltä liikuttava aikakirja. Nämä sivut ovat kuvanneet niiden suurta urotekoa, jotka rakensivat Komsol’sk-na-Amuren ja Magnitkun, Turksibin ja Dneprogesin, perustivat ensimmäiset kolhoosit, veivät massoille kulttuurin ja tiedon ja kotirintamalla taistelivat voiton fasismista, jotka nostivat raunioista kaupungit ja kylät, raivasivat ensimmäisen kyntövaon uudismaalle ja ensimmäisen radan avaruuteen. Myös nykyään sanomalehti aktiivisesti mobilisoi nuorisoa kaikkein tärkeimmille kommunistisen rakennustyön alueille. Puolue ja hallitus ovat arvostaneet korkealle Komsomol’skaja Pravdan -lehden ansiot. Viisi korkeinta kunniamerkkiä koristaa sen ensimmäistä sivua. (1/511)

Tekstissä suorastaan vyörytetään lehden ansiokkaita tekoja ja käytetään ääri-ilmaisuja (*ehdottoman uskollisuuden hengessä*), konkreettisia esimerkkejä (*rakensivat Komsol’sk-na-Amuren ja Magnitkun, Turksibin ja Dneprogesin, perustivat ensimmäiset kolhoosit, veivät massoille kulttuurin ja tiedon ja kotirintamalla taistelivat voiton fasismista, jotka nostivat raunioista kaupungit ja kylät, raivasivat ensimmäisen kyntövaon uudismaalle ja ensimmäisen radan avaruuteen*) sekä annetaan voimakkaita attribuutteja eri asioille (*maineikkaan nuorisomme sankarillisen työn ja taistelun kirkas, mieltä liikuttava aikakirja*). Teksti on sävyiltään ehdoton.

Nykyoppikirjojen isänmaa-aiheisissa teksteissä Venäjänmaata tarkastellaan sekä historian että nyky-Venäjän näkökulmasta. 1800-luvun Venäjän näkökulma tulee esiin oppikirjassa 3 olevassa P. Čadaevin tekstissä (154), johon nuoren pitää ottaa kantaa. Nyky-Venäjän todellisuus ilmenee oppilaiden kirjoittamien esseiden katkelmissa, joiden valinnassa huomaa oppikirjan tekijöiden kasvatuksellisen otteen. On kuitenkin harvinaista, että perinteisten auktoriteettien tekstien sijaan oppikirjojen teksteinä on oppilaiden omia tekstejä. Esimerkiksi 154 on Pjotr Čadaevin teksti, joka liittyy samaan tematiikkaan nykynuorten tekstien (155) kanssa.

- (154) ... Elämässä on tunnettu puoli, joka ei koske ihmisen fyysistä vaan henkistä olemista. Sitä ei pidä halveksia; sielulle on olemassa yhtä lailla tunnettu kuri kuin kehollekin; sitä täytyy osata totella. Tiedän, että tämä on vanha totuus, mutta minusta tuntuu, että isänmaassamme sillä on vielä hyvin usein uutuu-den arvo. Yksi omaperäisen sivilisaatiomme surullisimmista piirteistä on siinä, että me olemme vasta avaamassa totuuksia, jotka ovat jo ajat sitten tulleet tu-tuiksi muissa paikoissa ja jopa monessa asiassa meistä jälkeen jääneiden kanso-
jen keskuudessa. (3/200)
- (155) Jokaisella lehdenpalstalla voi lukea paljon kielteisiä sanoja meidän ajastamme ja tavoistamme. Olen samaa mieltä, ei ole mitään erityistä ihastelun aihetta, ja mielistely on tyhmää, mutta jatkuva epäkohtien sormella osoittaminen esittä-mättä samassa yhteydessä mitään konkreettista ei myöskään suurta älyä vaadi. Vilkaisemalla mitä tahansa historian kirjaa voi täysin varmasti todeta, että yk-sikään historioitsija ei ole arvioinut omaa aikaansa myönteisesti - -. Niin, ehkä meidänkään ei pitäisi arvioida nykytapahtumia yksiselitteisesti? Eikö olisi pa-rempi antaa ajan mennä omalla painollaan ja meidän "kantaa tiilemme maail-manrakennuksen alttarille"? Tai ehkä kaksi tiiltä tai kokonainen kärry - miten kenenkin voimat antavat myöten... (Ksenija E.)

— — Miten tahansa nykyisin suhtaudummekaan N. Ostrovskijn ja A. Fadeevin kirjoihin, heille täytyy antaa tunnustus: sen ajan nuorilla oli sankarinsa. Heidät synnytti itse elämä. Kirjailijan tehtäväksi jäi vain löytää ja kuvata heidät. Olen varma, että N. Ostrovskijn sanat ovat oikeat mille tahansa sukupolvelle: "Elä-mä annetaan ihmiselle kerran, ja se pitää elää niin, ettei olisi tuskallista ja kipe-ää tarkoituksettomasti elettyjen vuosien takia..." Kyllä, elää kannattaa, elää kannattaa aina, olipa tilanne miten näköalaton hyvänsä. Yön jälkeenhän tulee aina aamu, ja kesä vaihtuu talveksi. Niin myös yhteiskunnallinen nousu korvaa laman maassamme, varsinkin kun ensimmäiset askeleet on jo otettu, ja on mahdollista, että ratkaisevat toimet kriisiin poistamiseksi kuuluvat meille. (Ni-kita S.)

On tullut tavaksi puhua Venäjän iänikuisesta jälkeenjääneisyydestä ja kuvata sitä kurjana, unohdettuna ja lyötynä maana. Tämä stereotypia on syntynyt joukkotiedotusvälineiden avulla. Tämän teorian avulla on kasvatettu jo koko-nainen sukupolvi. Tämä sukupolvi on minun sukupolveni, ja minun on surul-ista tunnustaa se. Meillä on muotoutunut tietty mielipide maamme tämänhet-kisestä elämästä. Ja jo moraalittomuuden moitteisiin me vastaamme, että ensin täytyy luoda olosuhteet ja vasta sitten me olemme moraalisia, mutta niin kauan kuin niitä ei ole, älkää vaatiko meiltä moraalista käyttäytymistä. Minun mieles-täni se on moraalittomuuden oikeuttamista. Mitä sitten pitäisi tehdä? Ei pidä vain tajuta vaan myös selkeästi tuntea, että moraalinen sukupolvi voi olla ole-massa vain absoluuttisten arvojen kompromissittomassa tunnustamisessa. (Nastja N.) (4/287)

Nuorten tekstien sanoma on, että huolimatta ympärillä olevista oloista ja tapah-tumista täytyy katsoa luottavasti tulevaisuuteen, toimia moraalisesti eikä vaatia oloja, joissa voi toimia hyvän moraalin mukaan, ja että yhteiskunnallisten on-gelmien ratkaisu kuuluu nousevalle nuorelle sukupolvelle.

Konstantin Ušinskijn tekstissä määritellään isänmaan ja synnyinmaan ja "äitimaan" käsitteiden alkuperä.

- (156) Isänmaaksi nimitämme maatamme, koska siellä ovat asuneet isämme ja iso-isämme. Synnyinmaaksi nimitämme sitä siksi, että olemme syntyneet siellä. Äidiksi, koska se on ruokkinut meitä leivällään, opettanut kielensä. (K. Ušinskij) (3/145)

Vissarion Belinskijn tekstissä (157) kategorisoidaan jalo ihminen, joka tunnistaa vahvat siteensä isänmaahansa. Jos hän ei niin tee, hän ei ole jalo. Tekstissä esitetään ihannekansalaisen kuva.

- (157) Jokainen jalo ihminen tunnistaa syvästi verisukulaisuutensa, verisiteensä isänmaahan. (V. Belinskij) (3/268.1)

Esimerkissä 158 isänmaallista velvollisuudentunnetta pidetään persoonallisuuden piirteenä. Tekstissä ei ole nimetty tekijää.

- (158) Isänmaallinen velvollisuudentunne on yksi tärkeimmistä persoonallisuuden piirteistä. (3/117.5)

Vasilij Belovin kaunokirjallisessa proosatekstissä (159) Mamaevin kukkulan surumielisistä sotamuistoista kertoja toteaa, että kukkula, joka oli vienyt uumeniinsa hänen isänsä, oli suuri ja surullinen ja että "Volgalla kaatuneen kersantin poika näki jo sukunimensä graniittimuurissa", vaikka työt olivat vasta käynnissä taistelujen kunniaksi rakennettavassa salissa. Tekstissä on historian tapahtumien näkökulmasta implisiittisesti side sankaruuteen ja kunnioitukseen. Suuri isänmaallinen sota on nykyvenäläisten patrioottisuuden lähde.

- (159) Hän muisti, kuinka edellisenä kesänä oli Volgogradissa ja kuinka hän kuljeskeli koko päivän Mamaevin kurgaaniilla. Kukkula, joka oli ottanut isän uumeniinsa, oli valtava ja surullinen. Valtava patsas, joka seppelöi kukkulan laen, heitti kaupunkiin jättimäisen varjon. Sodan kunnian salia rakennettiin vielä, mutta Volgalla kaatuneen kersantin poika näki kuitenkin jo sukunimensä graniittimuurissa. (V. Belov) (3/133)

Esimerkissä 160 on Dmitri Lihačevin ajatuksia kotiseudun ja isänmaan rakkaudesta. Tekstissä kuvataan menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden yhteen kietoutumista ja määritellään ihmisen piirteet sen mukaan, miten hän suhtautuu vanhempaan sukupolveen, kulttuuriympäristöön ja historiaan. Tekstistä on osia myös luontoaiheisissa teksteissä.

- (160) Rakkaus kotiseutuun, omaan kulttuuriin, omaan kylään tai kaupunkiin, äidinkieleen alkaa pienestä - rakkaudesta omaan perheeseen, omaan asumukseen, omaan kouluun. Vähitellen tämä rakkaus omaan laajenee rakkaudeksi omaa maata kohtaan - sen historiaan, sen menneisyyteen ja nykyisyyteen, ja sitten koko ihmiskuntaan ja inhimilliseen kulttuuriin.

Todellinen patrioottisuus on ensimmäinen askelma toimivaan kansainvälisyyteen. Kun haluan kuvitella toimivan kansainvälisyyden, kuvittelen katsovani Maatamme maailman avaruudesta. Pienenpieni planeetta, jossa me kaikki elämme, on äärettömän rakas meille ja hyvin yksinäinen toinen toisistaan miljoonien valovuosien päässä olevien galaksien joukossa! - -

Kadut, aukiot, kanavat, talot, puistot muistuttavat hillitysti ja vaatimattomasti menneisyyden luomuksia, joihin on sisäistynyt sukupolvien lahjakkuus ja rakkaus ja jotka ihmisen sisäistämänä tulevat kauneuden mittapuuksi. Ihminen oppii esi-isien kunnioitusta ja velvollisuudentuntoa jälkipolvien edessä. Ja silloin menneisyys ja tulevaisuus tulevat erottamattomiksi hänelle, sillä jokainen sukupolvi on ikään kuin sitova rengas ajassa.

Jos ihminen ei katsele mielellään edes harvoin vanhoja valokuvia vanhemmistaan, ei arvosta muistoa heidän viljelemästään puutarhasta tai heille kuuluneista esineistä, hän ei siis rakasta heitä. Jos ihminen ei rakasta vanhoja katuja, taloja, olkootpa ne huonojakin, hänellä ei siis ole rakkautta kaupunkiaan kohtaan. Jos ihminen on välinpitämätön maansa historian muistomerkkejä kohtaan, hän on siis välinpitämätön omaa maataan kohtaan. (4/285)

Esimerkissä 160 on ihmisille läheistä, tunteenomaista sanastoa. Esimerkiksi *rakkaus*-substantiivia toistetaan, mikä tuo tekstiin pateettisen sävyn. Muita retorisia keinoja ovat mm. etäisyyden aiheuttama vastakohtaisuus (*avaruus - maa*), ääri-ilmaisut (*pienenpieni, äärettömän, miljoonien valovuosien päässä*) ja patrioottisen ihmisen luokittelu kieltorakenteen avulla: jos ei tee tietyllä, ei ole tietynlainen ihminen. Todellinen patrioottisuus määritellään askelmaksi toimivaan kansainvälisyyteen, mikä on tavallaan paradoksimainen rinnastus: patrioottisuutta ja kansainvälisyyttä ei tavallisessa arkiajattelussa mielletä välttämättä yhteen kuuluviksi käsitteiksi.

Esimerkissä 161 kuvataan Lev Gumilëvin käsitystä planetaarisesta patrioottisuudesta. Teksti ei ole muiden tekstien tavoin kovin tunnepitoinen, vaan siinä pyritään vaikuttamaan lukijaan rationaalisuuden avulla. Retorisina keinoina käytetään auktoriteettiperustelua (*kuten Vernadskij kirjoitti, "koko ihmiskunnan ponnistelujen valtiollinen yhdistyminen"*) sekä metaforaa (*planetaarisen patrioottisuuden laiturilla*).

- (161) Nykyisen ihmiskunnan edessä on kaksi mitä polttavinta kysymystä: yhteisen kielen löytäminen kansojen ja valtioiden välillä ja yhteisen kielen löytäminen luonnon kanssa. Kysymysten ratkaisematta jättäminen merkitsee tuhoa. Ensimmäisessä tapauksessa tuho on ydinsota ja se on silmänräpäyksellinen. Toisessa tuho totaalisen ekologisen katastrofin tuloksena on hidas ja kiduttava. Siksi kansojen poliittisen, taloudellisen ja ekologisen turvallisuuden tähden on välttämätöntä, kuten Vernadskij kirjoitti, "koko ihmiskunnan ponnistelujen valtiollinen yhdistyminen" ... Ihmiskunnan, joka seisoo planetaarisen patrioottisuuden laiturilla. (4/284)

Dmitrij Lihačëvin tekstissä korostuu sopu, jonka kirjoittaja nostaa ihmisten välistä tilasta ihmiskunnalle välttämättömäksi tilaksi.

- (162) Olen onnellinen, jos lukija löytää kirjeistäni vaikkapa vain osan siitä, mistä hän voi olla samaa mieltä kanssani, sillä ihmisten välinen sopu on arvokkainta ja nykyisin välttämätöntä ihmiskunnalle. (3/97)

Sekä Lev Gumilëvin ja Dmitrij Lihačëvin teksteissä isänmaa ei enää olekaan nurkkapatrioottisesti oma maa, vaan se avautuu globaaliksi universumin tilaksi, jonka tulevaisuus vaatii tärkeiden kysymysten ratkaisua ja sopua ihmisten välillä.

Seuraavissa esimerkeissä ihmisen onni liitetään isänmaahan. Tekstissä 163 kirjailija Vasilij Belov kirjoittaa onnesta, jonka saavat aikaan pienet arkiset asiat.

- (163) Onni ei useinkaan löydy sieltä, missä sen odottaisi löytyvän. Onnea on minulle metsän vapaus, tavanomaisen kävelyretken tuottama väsymys, ruisleivän viipale, tervantuoksu ja käpyjen kaikua iskeytyminen synnyinmaahan... Ihmisen pitää varmaan saada tietää kaikki ihanuudet ennen kuin tulee tällaiseen onnen ymmärrykseen. (4/140)

(164) Ei ole onnea isänmaan ulkopuolella, jokainen työntäköön juurensa synnyinmaan multaan. (I. Turgenev) (3/26.1).

Esimerkissä 164 on patrioottinen näkökulma onneen: venäläinen ihminen voi löytää onnen vain isänmaastaan.

Perhe, ystävyys ja isänmaa ovat yksilön sosiaaliseen ympäristöön liittyviä tekstejä. Perheaiheisissa teksteissä tarkastellaan äidin merkitystä ja sukupolvien välistä ketjua. Sovun käsite tulee esille tämän luokan teksteissä samoin kuin kieliteksteissä: perheessä sovun pitää vallita, ja sopu on ihmiskunnan pelastus. Ystävyys kuvataan ihmisen elinehdoksi: elämä ei ole mitään ilman ystäviä. Nykyoppikirjojen isänmaa-aiheisissa teksteissä on nuorten kirjoittamia, osin kriittisiäkin esseekatkelmia, mutta kaikissa niissä on isänmaata ymmärtävä ja tulevaisuuteen uskova asenne. Kiinnostavaa on, että tekstien joukossa on 1800-luvun suuren venäläisyyden kriitikon P. Čaadaevin teksti. Oppilas haastetaan ottamaan kantaa hänen ajatuksiinsa, joiden mukaan Venäjä on pelkkä takapajuinen ja venäläiset sielultaan tyhjiä. Patrioottisuus saa uusia piirteitä parissa tekstissä: isänmaallisuus avautuu globaaliksi koko planeettaa ja ihmiskuntaa koskevaksi.

Onni on myös patrioottinen tunne tai tila, sillä isänmaan rajojen ulkopuolella onnea ei ole. Neuvosto-oppikirjan isänmaa-tekstien nuoriso rakentaa neuvostoyhteiskuntaa ja on uskollinen isänmaan palvelija ja kansalainen. Käsite kansalaisihanteesta, isänmaan pojasta on peräisin 1700-luvulta. Korkeimman ihanteen palvelemisen perinne nähdään 1800-luvulla esimerkiksi dekabristien ja vallankumouksellisten demokraattien toiminnassa (uroteoissa) ja klassisen kirjallisuuden ”ylimääräisten ihmisten” gallerian luomisessa, jotka ”vatsaa säälimättä” antoivat kohtalonsa isänmaan hyväksi. (Golubeva 2007, 61–62.) Siinänsä palvelemisen idea kuului jo muinaisvenäläiseen arvomaailmaan ja on säilynyt nykyaikaan asti. Neuvosto-opetussuunnitelmassa ei mainita isänmaalista velvollisuudentunnetta, mutta käsite tulee voimakkaasti neuvosto-oppikirjan teksteissä esiin, voimakkaammin kuin nykyoppikirjoissa.

4.3.4 ”Kunnioita luontoa kuin äitiäsi tai auttajaasi” – oppikirjojen luontoaiheiset tekstit

Aineistoni luontoaiheisista teksteistä suurin osa on kaunokirjallisia proosatekstejä ja sananlaskuja. Olen luokitellut luontoaiheiset tekstit seuraaviin alaluokkiin: luonnonympäristöä, luonnontuntemusta ja luonnonsuojelua kuvaaviin teksteihin.

Luonnonympäristö

Luonnonympäristöä kuvaavat tekstit liittyvät rakentamattomaan ja rakennettuun ympäristöön. Jaottelun taustalla ovat Andreevan (2000) esittämät käsitteet ympäristöstä. Andreevan (2000, 199) mukaan maantieteellinen ympäristö tarkoittaa konkreettista maantieteellistä ympäristöä, kuten ilmastoa, vesistöä, pinnanmuodostusta, maisemaa, asukastiheyttä, sekä eläin- ja kasvimaailmaa. Toi-

nen luonnonympäristö on ihmisen muokkaama ympäristö, kuten viljelyyn käytettävät maat, tiet, kotieläimet, istutukset. Kolmas luonnonympäristö tarkoittaa ihmisen luomaa keinotekoista ympäristöä, kuten asfalttia, betonia, taloja, liikennevälineitä, arkkitehtuuria. Tässä tutkimuksessa luonnonympäristöä kuvaavat tekstit jaotellaan rakentamattomaan eli maantieteelliseen ja rakennettuun ympäristöön.

Rakentamatonta ympäristöä kuvaavat oppikirjojen tekstit ovat Venäjän luonnolle tyypillisiä paikkoja, kuten metsiä, aroja ja jokia, ja paikkoja kuvataan usein eri vuorokauden ja vuodenaikojen vaihtelun mukaan. Neuvostoppikirjan esimerkissä 165 kirjailija Konstantin Paustovskij tarkastelee venäläisiä jokia kirjailijoiden kuvaamina.

- (165) Puškinin ystävä runoilija Jazykov ylisti venäläisiä jokia erinomaisissa runoissa. Hän ylisti Volgaa, vesien valtiatarta. Hän kirjoitti Tvercasta, joka "helliä tuhansia aluksia", Okasta, "tammimetsän tulvaniitystä", Surasta, "mietteläästi vaeltavasta kaunottaresta", Svijagasta, "leikkisästä ja unettomasta niitystä" ja lopulta Kamasta. Puškin kirjoitti ensimmäisenä Donista, että se ei virtaa vaan soljuu. Tässä oli runoilijalle hämmästyttävä, runoilijaa koskaan pettämätön määritelmien tarkkuus. Volga, Vienanjoki, Dnepr, Ob', kaikki suuret venäläiset joet nimenomaan virtasivat. Ne kantoivat meriin raskaita vesiä. Näiden jokien leveässä liikkeessä oli voimaa ja sinnikkyyttä. - -. (K. Paustovskij) (1/381)

Tekstissä runoilija Jazykov korotetaan Puškinin rinnalle tämän ystävänä ja hänen runonsa arvioidaan erinomaisiksi. Puškin tehdään miltei erehtymättömäksi, kun mainitaan hänen pettämättömästä määritelmien tarkkuudestaan. Lisäksi joet personifoidaan ja niitä kuvataan voimaa ilmaisevin sanoin. Paikkaan liitetyissä luontoteksteissä kuvataan usein luonnon ääniä ja äänettömyyttä sekä tuoksua ja näkyjä. Teksteissä vedotaan usein näkö-, kuulo- ja hajuaistiin. Esimerkissä 166 vedotaan kuuloaistiin, sillä hiljaisuutta kuvataan adjektiiveilla *täydellinen* ja *juhlallinen*, ja tällaista hiljaisuutta vasten onomatopoeettisin sanoin ilmaistaan metsien äänet, joita vielä vahvistetaan adjektiiveilla *ahne jyrshintä, varovainen haukunta* ja *epävarmat koputukset*.

- (166) Tähdet tuikkivat vielä terävästi ja kylmästi, mutta taivas idässä alkoi jo vaaleta. Puut alkoivat hiljalleen tulla esiin pimeydestä, ja niiden latvoissa kulki yhtäkkiä niin voimakas ja raikas tuuli, että metsään tuli heti eloa ja se alkoi kohista täysäänisesti ja soinnukkaasti. Muutaman minuutin kuluttua tuuli hiljeni ja puut tulivat taas kylmään jähmettyneisyyteensä. Koitti sellainen täydellinen ja juhlallinen hiljaisuus, että kaikki aamuiset metsän äänet kuuluivat: susien ahne jyrshintä, viereisellä niityllä varovainen kettujen haukunta ja heränneen tikan ensimmäiset vielä epävarmat koputukset. (B. Polevojn mukaan) (1/451)

Nykyoppikirjan esimerkissä 167 on näköaistiin kuuluvaa sanastoa: yksinäiset koivut loistavat ja tähtien sikermä liikkuu korkealla. Samoin tekstissä on hajuaistiin kuuluvia sanoja: tuoksu sulaneelta mullalta, ruoholta, silmuilta, tuulelta, lakeudelta ja viileältä hämärältä. Tekstin tunteellista ja intensiivistä kuvauksen vaikutusta lisäävät vielä adjektiivi- ja adverbimääritteet, kuten *himmästi, tuoreesti, juovuttavasti, selittämättömän miellyttävästi, virkeästi*. Myös huu-dahdus *On ihanaa elää maan päällä, vaikkapa vain yhden henkäyksen tähden!* tuo tekstiin tunteellisuutta.

- (167) Edessä on yö. Yksinäiset koivut loistavat himmeästi vaaleina, ja keväisten tähti-en hopeainen sikermä liikkuu korkealla. Tuoksuu tuoreesti ja juovuttavasti sulaneelta mullalta, nuorelta ruoholta, silmuilta ja vielä jotenkin selittämättömän miellyttävästi ja virkeästi vapaalta tuulelta, lakeudelta ja viileältä hämärältä. Hengität sisään lähdeveden kylmää yötä, niin että kyneleet melkein tulevat, ja tunnet, kuinka hartiat kohenevat ja hermoväristys kulkee pitkin selkää. On ihanaa elää maan päällä, vaikkapa vain yhden henkäyksen tähden! (N. Nikonov) (2/55)

Luonnonympäristöteksteissä luonto kuvataan useimmiten kauniiksi, surulliseksi, vaatimattomaksi ja ujoksi. Esimerkissä 168 neuvostokirjailija Ivan Sokolov-Mikitov kuvaa venäläisen metsän syksyistä kauneutta. Tekstissä metsää kuvataan myös surulliseksi, mikä ehkä kertoo venäläisestä mentaliteetista yleensä: surumielisyyys liitetään venäläiseen luonteeseen, samoin myös luonnonpaikka voi olla surumielisyyden tilassa.

- (168) Erityisen kaunis ja surullinen venäläinen metsä on varhaisina syksyisinä päivinä. Kellastuneen lehvistön kultaista taustaa vasten erottuvat vaahteroiden ja haapojen värjäytyneet kirkkaat täplät. Hiljaa ilmassa pyörien putoavat koivuisista kellastuneet kevyet lehdet. Puusta puuhun levittäytyvät ohuet hopeaiset tahmean hämähäkinverkon langat. Syksyisessä metsässä on hiljaista. Jalkojen alla kahisevat pudonneet kuivat lehdet. Jossakin punastuu myöhäisen sienien lakki. Pyy viheltää ohuesti, korkealla taivaalla äänтелеe ohi lentävä kurkiaura. (I. Sokolov-Mikitov) (3/5)
- (169) Lehdosta kantautui ajoittain nuoren kellertävän vaalean vihreän koivun tervainen tuoksu; milloin yhtäkkiä lehahti jostakin myötätuulen mukana kukkivan pihlajan mantelinen tuoksu. - - Ja tässä ilmassa oli jokin kuulas keväinen hiljaisuus. Puutarhoista kantautui naisten ääniä ja heleä laulu, ja hautausmaan lehdosta kantautui kuhankeittäjän, peippojen, uunilintujen ja punarintojen laulu. (V. Krestovskijn mukaan) (4/106)

Tekstissä 169 vedotaan hajuaistiin nuoren koivun tervaisen ja kukkivan pihlajan mantelisen tuoksun avulla. Tässäkin tekstissä kuvataan hiljaisuutta adjektiivien *kuulas* ja *keväinen* avulla. Tekstin tekijä on 1800-luvulla elänyt runoilija ja kirjailija V. Krestovskij.

Maantieteellisistä paikoista aron kauneuden kuvaus tulee esille monissa kirjailija Mihail Šolohovin teosten katkelmissa ja samoin esimerkiksi Aleksandr Kuprinin kaunokirjallisen teoksen katkelmassa, jossa kuvataan aroa aamunkoitteessa:

- (170) On varhainen keväätaamu - viileä ja kasteinen. - - Koko rannaton aron aukeus näyttää niin kuin siihen olisi siroteltu hienoa kultaista pölyä. - - Aro on herännyt ja elävöitynyt ja näyttää siltä, kuin se hengittäisi syvin, tasaisin ja voimakain henkäyksin. (4/27)

Tekstissä aro elollistetaan (*aro herää ja hengittää*) ja näin arosta tehdään toimiva subjekti, joka vaikuttaa lukijaan elinvoimaisuudellaan. Kirjailija Vladimir Solouhinin tekstissä kuvataan myös luonnon kauneutta:

- (171) Koivikossa kaikki on valoisampaa, ikään kuin koivut itse loistaisivat hiljaista valoa ja valaisisivat tilaa ympärillään. (V. Solouhin) (3/73.3)

Venäläisyyden symboli, koivikko, valaisee ympäristöään, ja valo personifioidaan hiljaiseksi. Hiljaisuus on läheistä sukua vaatimattomuudelle ja nöyryydelle. Samoin N. Rylenkovin runossa (4/204) venäläinen luonto on ensi näkemältä vaatimaton kukkuloineen metsikköineen, siinä ei ole kirkkaita värejä eikä teräviä ääniä, mutta venäläistä luontoa on kuitenkin katsottava ja kuunneltava tarkkaan, että sydän täyttyisi rakkaudella ja ”läpinäkyvät vedet yhtäkkiä heijastaisivat venäläisen luonnon koko ujon ihanuuden”.

Kirjailija Konstantin Paustovskijn teksteissä (172, 173) korostuu isänmaan ja kotiseudun luonnon vaatimaton kauneus, jota pitää tutkia tarkkaan, jotta sen kauneuden oppisi ymmärtämään ja sitä kauneutta oppisi rakastamaan. Isänmaata ja kotiseutua pitää rakastaa ehdoitta eikä pelkästään sen antaman hyödyn takia. Luonto on tekstin mukaan arvo sinänsä eikä ihmisen hyödyn tavoittelun kohde.

(172) Meščerskijn seudusta voisi kirjoittaa vielä paljon. Voisi kirjoittaa, että seutu on hyvin rikas metsistä ja turpeesta, heinästä ja perunasta, maidosta ja perunoista. Mutta en varta vasten kirjoita tästä. Ei kai meidän pidä rakastaa maatamme vain siksi, että se on rikas ja että se antaa runsaita satoja ja että sen luonnonvoimia voi käyttää meidän hyvinvointimme hyväksi? Rakastan Meščerskijn seutua siitä syystä, että se on ihana, vaikka koko ihanuus ei aukeakaan heti. Ensisilmäyksellä se on hiljainen maa hämärän taivaan alla. Mutta mitä enemmän oppii tuntemaan sitä, sitä enemmän alkaa rakastaa tätä tavallista seutua. (K. Paustovskij) (3/104)

(173) En sano kenellekään, että maassamme on paikkoja, jotka ovat ikäviä ja jotka eivät anna minkäänlaista ravintoa silmälle, korvalle, mielikuvitukselle eivätkä inhimillisiä ajatuksia. Vasta tutkiessa jotakin maamme kaistaletta voi ymmärtää, kuinka se on kaunis ja kuinka me olemme sydämestämme sidoksissa jokaiseen sen polkuun, lähteeseen ja jopa metsän pikkulinnun ujoon piipitykseen. (K. Paustovskij) (2/139)

Paustovskijn teksteissä asetetaan vastakkain kotiseudun ja isänmaan luonnon vaatimattomuus, tavallisuus ja ujous mutta samalla ihanuus. Neuvostorunoilija Nikolaj Rylenkovin tekstissä (174) yhdistyy luonnon ja kansakunnan suhde. Tekstissä on sama ajatus kansan ja luonnon syvästä sidoksesta kuin kansan ja kielen yhteys.

(174) Se, joka ei rakasta luontoa, ei tunne kansan sielua. (N. Rylenkov) (4/103.8)

Muutamissa teksteissä tarkastellaan sitä, mitä luonto antaa ihmiselle. Seuraavassa neuvostoliittolaisen kirjailijan Aleksandr Jašinin tekstissä (175) kerton ja luonnon välillä on suorastaan hengellinen suhde: luonnon kanssa sopusoinnussa eläminen jalostaa ihmistä, ja ihminen muuttuu luonnon kaltaiseksi, on yhtä luonnon kanssa.

(175) Minusta tuntuu, että elämä luonnon kanssa, rakastava osallisuus sen töihin ja muutoksiin tekevät ihmisestä vaatimattomamman, pehmeämmän ja paremman. En tunne muuta työpaikkaa kuin maa, joka jalostaisi ja tyynnyttäisi ihmistä. (3/138)

Myös Maksim Gor'kijn Maailmalla-teoksen katkelmassa luonto on rauhan tyysija.

- (176) Metsän herätti minussa mielenrauhan ja kodikkuuden tunteen, tässä tunteessa ovat hävinneet kaikki mielipahani, kaikki epämiellyttävä on unohtunut... (4/221.3)

Rakennetun luonnonympäristön tekstien kuvaamina paikkoina voivat olla venäläinen maaseutukylä peltoineen tai, tosin harvemmin, kaupunkiympäristö, kuten venäläinen provinssikaupunki ja muutamassa tekstissä Moskova ja Pietari. Monet paikat ovat patrioottisesti merkittäviä. Moskova on sekä neuvosto-oppikirjan että nykyoppikirjojen tekstien tärkeä kuvauskohde. Neuvosto-oppikirjan esimerkki 177 on pateettinen kuvaus Moskovasta. Pateettisuus saadaan aikaan ääri-ilmaisuilla, kuten *koko maailman edessä, kaikilta mantereilta kauas näkyvänä ja ympäröi kuolematon kunnia ja koko kansan rakkaus, personifikaatiolla (historia on määrännyt Neuvostoliiton pääkaupungiksi) ja ylevällä ja tunteenomaisella sanastolla, kuten sankarin arvo, kuolematon kunnia, kansan rakkaus ja isänmaan sydän.*

- (177) On kulunut yli kahdeksansataa vuotta siitä, kun Borovickijn kukkulalle syntyi kaupunki, jolla on ainutlaatuinen historia. Ja nyt se komeilee koko maailman edessä, kaikilta mantereilta kauas näkyvänä, kaupunki, jonka historia on määrännyt Neuvostoliiton pääkaupungiksi, jolle on myönnetty sankarin arvo ja jota ympäröi kuolematon kunnia ja koko kansan rakkaus. Tämä kaupunki on Moskova, isänmaamme sydän! (1/558. II)

Yksi kulttuurin merkkihenkilön paikkaan liittyvä teksti kertoo Klinin pikkukaupungissa olevasta Čajkovskin kotimuseosta (1/466). Teksti on muuten huomaamattomalla asiatyylillä kirjoitettu, mutta lopussa tyyli muuttuu tunteenomaisemmaksi, sillä siinä todetaan, että kotimuseossa käy jatkuvasti suuren säveltäjän lahjakkuuden ihailijoita ja kahdesti vuodessa, säveltäjän syntymä- ja kuolinpäivänä, parhaat neuvostomuusikot esittävät siellä hänen teoksiin.

Nykyoppikirjan esimerkissä 178 Moskovaa pidetään isänmaan pyhänä symbolina. Tekstin tyyli vaihtuu alun asiatyylisestä lopun ylätyyliseksi siinä käytetyn sanaston (*lumoavan kaunis kaupunki, rakas kotitalo*) ja ääri-ilmausten (*äärettömän*) ansiosta.

- (178) Venäläisen ammattimaisen runouden alku liittyy Antioh Kantemirin ja M. V. Lomonosovin nimiin, ja jo heidän tuotannossaan on läsnä Moskovan teema. Siitä lähtien, 1700-luvun alusta, ei ole ollut enemmän tai vähemmän huomattavaa venäläistä runoilijaa, joka ei olisi luonut runoelmia tai runoja Moskovasta tai edes maininnut sitä runoissaan. Niinpä jo kolme vuosisataa runoilijat ovat kirjoittaneet heidän aikaisestaan Moskovasta ja sen historiasta. Moskova edustaa heidän tuotannossaan Venäjän muinaista kansanomaista pääkaupunkia, lumoavan kaunista kaupunkia, kulttuurikeskusta, isänmaan pyhää symbolia ja äärettömän rakasta kotitaloa. (2/46)

Kulttuurihistorialliseen paikkaan liittyviä tekstejä ovat myös Puškinin karkotuspaikasta Mihajlovskoesta kertovat tekstit. Seuraavassa Konstantin Paustovskijn tekstissä korostetaan Puškinin karkotuspaikan Mihajlovskoen merkitystä.

- (179) Olen matkustanut melkein koko maan ympäriinsä, nähnyt paljon paikkoja, ihmeellisiä ja sydäntä ahdistavia, mutta yhdelläkään niistä ei ole sellaista yllättävää lyyristä voimaa kuin Mihajlovskoella. (K. Paustovskij) (3/26.3)

Teksti on hyvin tunteikas tunnepitoisten ilmaisujen, kuten *ihmeellinen, sydäntä ahdistava, lyyrinen voima*, ja kieltorakenteen ääri-ilmaisun merkityksen ansiosta (*yhdelläkään niistä ei ole*).

Monet teksteistä ovat maaseudun luonnonpaikkoja kuvaavia tekstejä. Jokia kuvaavissa teksteissä kerrotaan niiden hyödystä ja merkityksestä ihmiselle. Esimerkiksi seuraavassa nykyoppikirjan tekstissä (180) kuvataan joen varrella elettävää luonnonmukaista elämää ja tekniikan avulla jokien valjastamista voimalaitosten käyttöön rinnatusten sulassa sovussa. Voimalaitosten rakentaminen todetaan myönteiseen, itsestään selvään sävyyn.

- (180) Muinaisista ajoista lähtien ihmiset ovat asuttaneet jokirannat. Joet ovat juottaneet raikkaalla vedellä ja ruokkineet kalalla, ne ovat palvelleet suojanan vihollisilta; jokien varsille on rakennettu tuulimyllyjä ja niissä jauhettu jyvät jauhoiksi; jokia pitkin on uitettu tukkeja. Joista on tehty kanavia – vesi on kulkenut kuiville maille ja muuttanut autiomaat kukoistaviksi puutarhoiksi. Eikä ole kovin kauaa sitä kun joille on löytynyt vielä yksi tärkeä työ: jokien varsille on alettu rakentaa hyvin mahtavia vesivoimalaitoksia. (S. Syrov) (3/187)

Tekstissä (180) käytetään personifikaatiota eli joet elollistetaan, jolloin niistä tulee aktiivisia toimijoita. Ne kuvataankin ihmisen ruokkijoina ja suojelijoina. Ihmisen ja luonnon yhteistyön tuloksena eli kanavien rakentamisen ansiosta autiomaat ovat raamatulliseen sävyyn muuttuneet kukoistaviksi puutarhoiksi.

Seuraava M. Saltykov-Ščedrinin tekstikatkelma on luonnonkuvausta ja samalla myös kertojan uskonnollisten tunteiden ilmaisua:

- (181) Sano minulle, miksi tänä yönä ilma on koko ajan niin lämmin ja tyyni, miksi taivaalla palavat miljoonat tähdet, miksi luonto on pukeutunut iloisesti, miksi sydämeni ikään kuin kihelmöi yhtäkkisesti tulvahtaneen ilon täyteydestä, miksi veri pakkautuu kurkkuun?

”Kristus on ylösnoussut!” soittavat yhtäkkiä pauhaten kaikki kellot kaupungin joka kolkassa; ”Kristus on ylösnoussut!” liplattavat vuorelta rotkoon juoksevat purot; ”Kristus on ylösnoussut!” puhuvat yhtäkkisesti tulin pukeutuneet kirkkojen tornit; ”Kristus on ylösnoussut!” supattelevat ystävällisesti syvällä tummalla taivaalla palavat ikuiset tulet; ”Kristus on ylösnoussut!” vastaa minulle kauan sitten ohii mennyt menneisyyteni. (M. Saltykov-Ščedrin) (2/172)

Tekstin voimakkaan tunnelatauksen luovat puhuttelu (*Sano minulle*), lauserakenteiden, kysymys- ja huudahduslauseiden, toisto, positiiviset adjektiivit, adverbis ja substantiivit (*lämmin, tyyni, pukeutunut iloisesti, ilon täyteys*) sekä personifikaatiot. Tekstissä viitataan ortodoksien suureen juhlaan pääsisäiseen, jolloin on tapana toivottaa ”Kristus on ylösnoussut!”.

Taidekuvissa ihmisen asuttaman paikan luonnon kuvaus liittyy maaseutuun, kuten Nikolaj Romadinin taidekuvassa "Hmelëvkan kylä", jossa on kuvattu pieni kylä harmaine taloineen kumpuilevassa koivikkoisessa maisemassa. Myös Isaak Levitanin teokset "Hiljainen luostari" (1890), "Kevättulva" (1895), Arkadij Plastovin "Ensilumi" (1946), Viktor Cyplakovin "Pakkanen ja aurinko" ja Konstantin Juonin "Aurinkoinen kevätpäivä" (1910) edustavat rakennettua ympäristöä: "Hiljaisessa luostarissa" kuvataan jokea ja sen yli metsän keskellä olevaan luostariin johtavaa siltaa. "Kevättulvassa" rakennettu ympäristö, pari pientä mökkiä, näkyy taustalla ja pääosassa on villi rakentamaton luonto eli näkymä joen rannalta kevättulvan aikaan. "Ensilumessa" on kuvattu maalaismökkin portailla seisovaa kahta lasta, jotka iloitsevat ensilumen tulosta. Cyplakovin teoksessa "Pakkanen ja aurinko" kuvataan talvista venäläiskylän raittia, jossa ajetaan reellä. Konstantin Juonin "Aurinkoinen keväinen päivä" kuvaa 1900-luvun alun venäläistä kaupunkia, ja kuvan yhteyteen kuuluu teksti, jossa kerrotaan Juonin teoksesta. Tekstissä 182 maalaus nimetään *todelliseksi helmeksi* ja maisemaa kuvataan siinä hyvin positiivisesti ja pateettisesti: *taivas on kirkas ja puhdas, pilvet ovat kevyitä, lumi on puhdasta, mustavarikset hyöriivät iloisesti, puumökit iloisia ja niiden oranssit seinät auringossa välkehtiviä ja luostarin tornit majesteettillisiä*. Tekstissä käytetään valoon ja väreihin liittyviä ilmaisuja, joiden tarkoitus on synnyttää kevään riemun tunnelmaa.

- (182) Troice-Sergievin sarjan teosten joukossa maisemamaalauksen todellisena helmenä pidetään taulua "Keväinen aurinkoinen päivä" (1910). Se on jonkinlaisen erityisen riemun läpäisemä. Kirkas puhdas taivas, jota pitkin ui kevyitä pilviä, syvät siniset varjot puhtaalla lumella, laitakaupungin puumökkien iloinen rykelmä taustanaan kauempana näkyvä luostari. Auringossa välkehtivät eriväriset katot, auringonsäteissä loistavat talojen oranssit puuseinät, kevättä tervehtivien mustavaristen iloinen hyöriä... Hämmästyttävä olemassaolon ilon, lähestyvän kevään ilon aistimus, joka on levinnyt luontoon, vielä vahvistuu laatuksilla... Tästä kiireisesti liikkuvasta sekalaisesta joukosta erityisen majesteettisilta näyttävät luostarin mahtavat tornit. (4/110)

Mihail Nesterovin teos "Nuoren Varfolomejn näky" (3/282) edustaa myös rakennetun luonnonympäristön tekstejä, sillä kuvassa on venäläistä maaseutua peltoineen, metsineen, kirkkoineen ja heinälatoineen. Siinä kuvataan Sergij Radonežilainen, joka ennen munkiksi vihkimistä oli nimeltään Varfolomej. Nuorukainen on isänsä pyynnöstä etsimässä hevosia, kun hän tapaa yllättäen salaperäisen munkin. Sergij Radonežilainen oli taiteilija Nesterovin moraalinen ihanne, jonka tämä näki venäläisen kansan yhtenäisyyden rakentajana ja joka oli vakuuttunut hyvän voimasta ja ihmisen pyrkimyksestä moraaliseen täydellisyyteen. Sergij Radonežilainen eli 1300-luvulla, oli tataari-mongolien ylivallan murtaneen hallitsija Dmitrij Donskojn henkinen opettaja ja perusti Moskovan lähelle Troice-Sergievon luostarin, joka nykyään on Venäjän tunnetuin luostari (BES 1998, 1087). Taidekuvaan liittyy kirjailija K. Paustovskijn teksti:

- (183) Kaikki tuntevat Nesterovin taulun "Nuoren Varfolomejn näky". Monista tämä nuorukainen, tämä jalkarätteihin sonnustautunut maalaispaimen syvän puhtaine sinisine silmineen, vaaleine hiuksineen ja laihoine vartaloineen, näyttää muinais-Venäjän ruumiillistumalta, sen salaiselta, hiljaiselta kauneudelta, sen huomaamattomilta taivailta, lämpimältä auringolta, sen äärettömien etäisyyk-

sien loisteelta, sen vainioilta ja hiljaisilta metsiltä, sen legendoilta ja saduilta. Kaikkein merkittävintä tässä taulussa on maisema. Lähdeveden puhtaassa ilmassa näkyy jokainen lehti, jokainen peltokukan vaatimaton teriö, jokainen ruohonkorsi ja pikkuruinen koivutyttö. Kaikki tämä tuntuu kallisarvoiselta. Niin se onkin. Tämä näky ruohikoista, sinisilmäisistä joista, kummuista ja tummista metsistä, jotka ikään kuin kuulostelevat tarkkaan puoliääneen lentävää sointia, avaa meissä mitä syvimmän rakkauden synnyinmaahamme, minkä takia jopa kaikkein rauhallisimman ihmisen on vaikea pidättää tahattomia kyyneliä. Tämä taulu on kuin kristallivalaisin, jonka taiteilija on sytyttänyt maansa, Venäjänsä kunniaksi. (4/282)

Tekstin retorisisina keinoina on käytetty emotionaalista sanastoa voimakkaaine määritteineen (*salainen, hiljainen kauneus; lähdeveden puhdas ilma; syvin rakkaus synnyinmaahan; vaikea pidättää tahattomia kyyneliä*), joka synnyttää tekstin pateettisen sävyn, personifikaatiota (*pikkuruinen koivutyttö, sinisilmäiset joet, metsät kuulostelevat*) ja voimakasta vertausta (*taulu on kuin kristallivalaisin*) ja ääri-ilmaisuja (*mitä syvin rakkaus, kaikkein rauhallisin ihminen*). Nuorukainen nimeetään muinais-Venäjän ruumiillistumaksi.

Oppikirjojen luontoaiheiset rakentamattoman ja rakennetun luonnonympäristön tekstit ovat venäläisen luonnon, kuten metsän, aron tai jokien, kauno-kirjallisia kuvauksia tai taidekuvia. Näissä teksteissä luonto elollistetaan niin, että sitä kuvataan vaatimattomaksi, hiljaiseksi, ujoksi, nöyräksi ja surumieliseksi, ja siinä kaikessa piilee luonnon ihanuus ja kauneus. Venäläinen luonto on kuin venäläinen ihminen. Teksteissä ilmenee 1800-luvun filosofinen suuntaus ns. venäläinen kosmismi, jolla tarkoitettiin muun muassa venäläisen ihmisen luontosuhdetta. Venäläinen suhtautui luontoon luottavaisesti kuin elävään ja hyvään olentoon, hän elollisti luonnon ja jumaloi sitä. Luonto kasveineen ja eläimineen ei ollut ihmisen vastakohta, vaan ne olivat ihmisen auttajia. (Golubeva 2007, 58–59.)

Rakennetun luonnonympäristön tekstit kuvaavat yleensä maaseutua. Teksteistä välittyy ristiriidaton, elämäniloinen kuva venäläisestä maaseudusta ja maaseutukaupungista. Kaupunkiympäristöä kuvataan harvoin. Jos niin tehdään, kaupunki on Moskova tai Pietari. Uutta neuvosto-oppikirjaan verrattuna ovat luonnon ja uskonnon suhdetta kuvaavat tekstit. Uskonnollisissa luontoteksteissä nämä kaksi asiaa sulautuvat yhteen: niissä rinnastetaan luonto ja jumala. Luonnossa on kaikkialla jumaluus läsnä, niin kuin Saltykov-Šcedrinin tekstistä käy ilmi. Luonnolla on kyky jalostaa ihmistä, ja sen kanssa pitää elää sovussa. Luonnon ja uskonnon yhteys tulee myös ilmi luostaria kuvaavista taidekuvista ja teksteistä. Esimerkiksi ”Nuoren Varfolomejn näky” -taidekuvasta käy jälleen ilmi erakkomunkki Sergij Radonežilaisen merkitys venäläisessä kulttuurissa. Luonnonympäristötesteissä on patrioottinen sävy, ja niissä korostuu useimmiten pieni isänmaa eli (koti)kaupunki tai kotiseutu. Venäläisessä ajattelussa suhde isänmaahan on kahtalainen, siinä nimittäin on erotettavissa niin sanottu suuri isänmaa (*bol’saja rodina*) ja pieni isänmaa (*malaja rodina*) (Ivanov 2001, 291). Suurella isänmaalla tarkoitettiin aiemmin Venäjän keisarikuntaa, sittemmin Neuvostoliittoa ja nykyisin Venäjän federaatiota ja pienellä isänmaalalla taas lähellä olevaa asuinympäristöä, kuten maakuntaa, kotikaupunkia, kotikylää.

Sekä neuvosto- että nykyoppikirjojen luonnonympäristötekstit ovat usein hyvin tunteisiin vetoavia, jopa pateettisia. Luonto halutaan tuoda oppilaalle kaunokirjallisin keinoin niin, että hän oppisi näkemään luonnon kauneuden. Luonnonympäristötekstit toteuttavat opetussuunnitelmien esteettistä ja patrioottista kasvatusta ja nykyopetussuunnitelman henkisyystavoitetta. Luonnon merkitys esteettisessä kasvatuksessa korostui jo K. Ušinskijn ajattelussa: hän piti tärkeänä, että lapsissa kehittyisi kyky tuntea, kokea kauneutta ja nauttia siitä (Lordkipanidze & Dneprov 1974, 406–408).

Luonnontuntemus

Luonnontuntemukseen liittyvät tekstit ovat paria proosatekstiä lukuun ottamatta sananlaskuja ja sananlaskujen tapaisia kansanennustuksia. Ne liittyvät lähinnä eri vuodenaikoihin, luonnonilmiöihin ja maanviljelykseen. Yksi sananlasku on neuvosto-oppikirjasta, ja muut ovat nykyoppikirjoista. Esimerkki 184 liittyy satoon ja vuodenaikoihin. Siinä on implisiittisesti havaittavissa elämänohje sadonkorjuun välttämättömyydestä kesällä, jos mieli talvella saada syötävää. Maanviljelystä kuvaavia sananlaskuja on paljon, ja niissä tulee monissa esiin vuodenaikojen vaikutus satoon. Monien luonnontuntemukseen liittyvien tekstien tavoite on toimia elämänohjeina. Teksteissä opastetaan, että keväällä pitää tehdä kylvyöt, jotta talvella olisi mitä syödä. Luonnontuntemuksella voi myös ylpeillä, jos siihen kykenee.

- (184) Kesä varasto – talvi syö. (1/522.1)
- (185) Sieltä, mistä tuulee, tulee sadekin. (4/128.1)
- (186) Millainen on kesä, sellainen on heinä. (4/118.9)
- (187) Joka keväällä nukkuu, se talvella itkee. (4/118.8)
- (188) Joka ei kylvä, se ei niitä. (4/118.7)
- (189) Ei pidä ylpeillä, jos ei tiedä, miten ruis itää. (3/95.1)

Samalla tavoin opastavia kuin sananlaskutkin ovat kaksi proosatekstiä, jotka ovat neuvosto- ja nykyoppikirjasta. Neuvosto-oppikirjassa olevassa tekstissä (1/528) neuvotaan lämpötilasta ja kasvien kukkimisesta tekemään johtopäätöksiä. Esimerkiksi jos haapa kukkii, se on merkki siitä, että mäntymetsiin on ilmaantunut sieniä. Nykyoppikirjan teksti (190) käsittelee ihmiselämälle välttämätöntä happea. Teksti on sisällöltään yleistä faktaa, mutta siinä käyteen lukijaa puhuttelevia keinoja, kuten lukijaan viittaamista ja toimintaan kehoittamista ja kirjoittajan ja lukijan kuulumista samaan ryhmään.

- (190) Yrittäkää lakata hengittämästä. Muutaman minuutin kuluttua te tunnette, että teidän täytyy välttämättä hengähtää syvään. - - Tavallisesti me emme ajattele sitä, että joka päivä kaikki elollinen kuluttaa hengitykseen valtavan määrän happea. (3/110)

Teksteistä käy ilmi myös ihmisen ja luonnon ero. Ihmisen ja luontokappaleen välillä on raja, jota ei pidä ylittää, ja ihmisen pitää muistaa, ettei luontokappaletta voi kesyttää.

(191) Vaikka kuinka sutta syötät, se katsoo kuitenkin metsään. (2/147.6)

(192) Luonto toimii vaistonvaraisesti, ihminen tietoisesti. (L. Leonov) (3/36.4)

Kirjailija Nikolaj Sladkovin tekstissä (193) ihmisen ja luontokappaleen välinen raja tulee ilmi. Teksti kertoo geologeista, jotka kulkevat pitkin taigaa ja näkevät kaksi pientä viehättävää ketunpoikasta. Ne eivät tunne ”kahdella tassulla käveleviä metsäneläimiä” ja juoksevat geologien luo. Geologit nostavat ketunpoikaset syliinsä, ja nämä sen sijaan että purisivat alkavat nuuhkia vaatteita.

(193) Geologit halusivat viedä ne leiriin juottaakseen niille maitoa, mutta säälivät niitä ja päästivät ne pesäänsä. Eläkööt vapaudessa, ja onhan oma äiti vieraita hoitajia parempi. (3/88)

Luonnontuntemukseen liittyvissä teksteissä tarkastellaan luonnonilmiöitä ja ihmisen ja luonnon eroa. Luonnonilmiöitä tuodaan esiin lähinnä sananlaskuissa, joissa opastetaan tunnistamaan luonnon merkkejä käytännön elämää varten. Teksteissä korostetaan myös ihmisen ja eläimen eroa: ihminen kykenee toimimaan tietoisesti, eläin taas ei, mutta ihmisen on kuitenkin säilytettävä luontoa kunnioittava asenne. Luonnontuntemustekstit liittyvät lähinnä oppiaineen ekologisen kasvatuksen osaan, jota ei mainita opetussuunnitelmissa mutta didaktisessa kirjallisuudessa ekologisesta kasvatuksesta puhutaan (ks. esim Litnevskaja & Bagrjanceva 2006). Luonnontuntemusaiheiset sananlaskut kuuluvat nykyopetussuunnitelman kulttuuritiedon kompetenssin sisältöön.

Luonnonsuojelu

Luontotekstien kolmas alaluokka ovat luonnonsuojeluaiheiset tekstit. Neuvosto-oppikirjassa on vain yksi tähän alaluokkaan kuuluva teksti, ja se on kirjailija Konstantin Paustovskijn teksti.

(194) Metsät ovat jättimäisiä laboratorioita, jotka tuottavat happea ja keräävät myrkyllisiä kaasuja ja pölyä. Joka on hengittänyt auringon lämmittämän mäntymetsien ilmaa, se muistaa tietysti ikään kuin selittämättömän ilon ja voiman hämmästyttävän olotilan, joka valtaa meidät heti kun pääsemme metsiin tunkkaisista kaupunkitaloista. Paikat, joissa metsä on tuhottu, altistuvat sulamisvesien ja sateiden julmalle huuhtoutumiselle. Hedelmällisen maaperän melko ohut, niin kuin tietysti tiedätte, kerros useimmiten huuhtoutuu puhtaaksi ja joet vievät sen mukanaan mereen. Sen, minkä sateet ovat säästäneet, myöhemmin tuuli vie mennessään. On mahdotonta luetella kaikkia niitä vitsauksia, joita metsien tuhoaminen aiheuttaa. Niissä paikoissa, joissa metsät on tuhottu, maaperä sairastaa hedelmättömyyttä ja rotkojen kuivia haavoja. (1/ 424)

Tekstissä on vastakohtaisuuksia, kuten terve ja tuhottu metsä sekä mäntymetsän raikkaus ja kaupunkitalon tunkkaisuus. Tekstin retoriikka rakentuu tunteisiin vetoavista sananvalinnoista (*selittämättömän ilon ja voiman hämmästyttävä*

olotila), kuulijan tietoon ja kirjoittajan kanssa yksimielisyyteen vetoamisesta (*niin kuin tietysti tiedätte*), modaali-ilmauksesta (*on mahdotonta luetella*) sekä kielikuvista, kuten personifikaatiosta (*maaperä sairastaa*) ja metaforasta (*rotkojen kuivat haavat*).

Luonnonsuojelunäkökulma tulee esille myös seuraavassa nykyoppikirjan esimerkissä (195), jossa luodaan uhkakuva maaperän kerroksen ohenemisen seurauksista. Tekstissä kerrotaan tarinaa tuulen tuhoavasta voimasta, jonka kuitenkin ihmisen toimet estävät, ja tarinan onnelliseksi lopuksi kylvöt ehditään tehdä ennen tuulen tuhoja. Tekstissä käytetään kvantifiointia tehostamaan vaikuttavuutta: sentin paksuiseen maaperän korjaamiseen tarvitaan tuhat vuotta. Samalla tekstin kvantifioivat ilmaisut muodostavat vastakohtaisuuden. Tuulesta tehdään aktiivinen toimija: se kaartelee ja vihoittelee. Tuuli kuvataan myös tarinan ”pahana”.

- (195) Eräs tiedemies on laskenut: jos maaperän kerroksen paksuus tuhoutuu yhden sentin, sen korjaamiseen tarvitaan tuhat vuotta! Maaperä syntyy hitaasti, mutta sen voi tuhota hyvin nopeasti. Rankkasateet voivat huuhtoa, tuuli kuivattaa ja hajottaa sen ympäriinsä. Kuiva tuuli lentää ja tuhoaa maan. Silloin ei kerätä satoa. Kuivan tuulen tielle kasvatetaan metsävyöhykkeitä. Tuuli osuu ensimmäiseen turvavyöhykkeeseen, ampaisee ylös, nousee pyörteenä. Tuuli kaartelee ja vihoittelee, se ei ylety maahan, täsmällisesti on mitoitettu turvavyöhykkeet. Tuulen ei onnistu päästä maahan asti ennen kylvöjä! (V. Larina) (3/188)

Seuraavien tekstien luonnonsuojelunäkökulma liittyy vesien, lähinnä jokien, ja metsien suojeluun. Tekstissä 196 retorisisina keinoina käytetään puhuttelua (*kuvitelkaa*), kysymystä (*Miten siitä pääsisi eroon?*), modaalaisia verbejä (*ei saa, täytyy, voi*), lukijan tietoon vetoamista (*Ja sinähän tiedät*) sekä kolmiportaista luetteloa kieltosanoineen (*ei ihminen, eivät eläimet eivätkä kasvit*).

- (196) Kuvitelkaa pihalle iso lätäkkö, joka häiritsee kaikkia. Miten siitä pääsisi eroon? Jos kaivaa lätäkköön ojan, niin vesi lähtee pois ja lätäkkö kuivuu. Suunnilleen näin työskentelevät maanparannustöiden asiantuntijat. He kaivavat soisille maille oja. Mutta siinäpä se ongelma onkin: Kun on alettu kuivata soita, joet ovat alkaneet mataloitua. Tätä ei saa sallia: niin jokia kuin maatakin täytyy suojella; jos ne kuivuvat, me jäämme ilman vettä. Ja sinähän tiedät: ilman vettä ei ihminen, eivät eläimet eivätkä kasvit voi elää. (V. Larina) (3/195)

Esimerkissä 197 vesi määritellään tärkeimmäksi arvoksi, luodaan vastakohtasetelma *ennen – nyt* sekä personifioidaan joki ja käytetään samassa yhteydessä kolmiportaista luetteloa: se *on ruokkinut, juottanut ja ilahduttanut ihmisiä*. Yhteenvetona todetaan, että joelta on aina otettu mutta sitä ei ole suojeltu. Joen rooli muuttuu auttajasta uhriksi.

- (197) Viime vuosina koko maailmassa on käyty huolestunutta keskustelua vedestä. Vedestä on tullut maapallon yksi tärkeimmistä arvoista. Elämä on saanut alkunsa, asettunut ja kehittynyt jokien lähistöllä, ja juuri ja juuri maan lävistänyt pieni lähde ei enää ilman hyötyä virtaa. Joki on aina ruokkinut, juottanut ja ilahduttanut ihmisiä. Se on aina ollut osa heidän elämäänsä, mutta nyt entisen, joen varrella kasvaneen taloudenpidon tuntomerkit ovat kadonneet. Joelta on aina otettu, mutta sitä ei ole vähääkään suojeltu. (V. Peskov) (2/45)

Luonnonsuojeluun liittyy myös teksti (198), jossa käsitellään ihmisen, tekniikan ja luonnon suhdetta. Tekstin retorisisina keinoina on luonnon ja tekniikan vastakohta-asettelu, joka myöhemmin yllätyksellisesti häivytetään toteamalla, että tekniikka pitää inhimillistää ja humanisoida. Tekniikan inhimillistäminen ja humanisointi jäävät abstrakteiksi käsitteiksi, sillä niiden tarkoitusta ei selitetä. Tekstissä on myös modaalaisia ilmauksia, kuten *on välttämätöntä, on mahdotonta, ei voi*.

- (198) Nyt vuosisadan loppua kohti mentäessä käy yhä selvemmäksi, että luonto ei ole lainkaan ihmisen vastustaja vaan uskollinen liittolainen. Luonto ei ole todellakaan ihmistä vastaan vaan nimenomaan ihmisen luoma tekniikka. Ja auttajasta se, tekniikka, yhä useammin muuttuu viholliseksi ja jopa murhaajaksi. <...> On selvää, että tie, jota myöten tekniikka on kehittynyt vuosisadallamme, johtaa tulevaisuudessa (ja jo nyt) yhä vaikeampiin teknisiin ja ekologisiin katastrofeihin, jotka uhkaavat ihmiskunnan olemassaoloa. Mutta toisaalta tekniikan kehityksestään on mahdotonta kieltäytyä, sillä nykyinen planeetan väestö ei voi elää ei edes hankkia ravintoa Maan päällä ilman tekniikan apua. <...> On välttämätöntä kaikin tavoin kehittää tekniikka, koska monet sen ihmistä häiritsevät puutteet eivät johdu sen ylettömästä kehityksestä vaan sen kehittymätömyydestä ja epätäydellisyydestä. <...> Teknisen edistyksen inhimillistäminen ja teknisten tieteiden humanisointi ovat elämän kannalta välttämättömiä. (A. Zuravlev, N. Pavljuk) (3/190)

Myös aforismeissa ja sananlaskuissa tulee ilmi luonnonsuojelunäkökulma. Aleksandr Herzenin tekstissä (199) ajatuksena on, että ihmisen pitää kunnioittaa luontoa ja toimia sen lakien mukaan. Fëdor Dostojevskijn teksti on hyvin kategorisoiva: sen mukaan luontoa rakastava ihminen on myös kansalainen. Dmitrij Lihačëv vetoaa aforismissaan luonnon kunnioittamiseen ja vertaa luontoa venäläisille tärkeään symboliin, äitiin.

- (199) Luonto ei voi vastustaa ihmistä, jos ihminen ei vastusta sen lakeja. (A. Herzen) (3/114.1)

Joka ei luontoa rakasta, se ei rakasta ihmistäkään eikä sellainen ihminen ole kansalainen. (F. Dostojevskij) (3/114.2)

Kunnioita luontoa kuin äitiäsi tai auttajaasi. (D. Lihačëv) (3/114.3)

Sananlaskussa on luontoa suojelemaan kehottavia ja luonnosta mallia ihmisen elämäänsä ammentavia ohjeita tai muistutuksia siitä, että ihmisen ei sovi alistaa luontoa.

- (200) Joka maata hellii, sitä maa säästää. (4/118.5)

Dmitrij Lihačëvin tekstikatkelmassa (201) tarkastellaan sekä luonnonympäristöä että kulttuuriympäristöä ja niiden suojelun välttämättömyyttä. Tekstissä käy myös ilmi luonnon eheyttävä voima, joka syntyy luonnon esteettisestä ja moraaliseen vaikutuksesta ihmiseen.

- (201) Ihminen elää tietyssä ympäristössä. Ympäristön saastuminen tekee hänet sairaaksi, on uhka hänen elämälleen, uhkaa ihmiskuntaa tuholla... Ihmiskunta tuhlaa miljardeja ja miljardeja paitsi siihen, ettei tukehtuisi eikä tuhoutuisi,

myös siihen, että säilyttäisi luonnon, joka antaa ihmisille mahdollisuuden esteettiseen ja moraaliseen lepoon. Luonnon eheyttävä voima on hyvin tunnettu.

Tiedettä, joka tutkii ympäröivän luonnon suojelua, nimitetään ekologiaksi. Mutta ekologiaa ei saa rajoittaa vain biologisen luonnon ympäristön säilyttämiseen. Ihmisen elämälle on yhtä tärkeä ympäristö, jonka hänen esi-isänsä ja itsensä kulttuuri on luonut. Kulttuuriympäristön säilyttäminen ei ole vähemmän tärkeä tehtävä kuin ympäröivän luonnon säilyttäminen. Jos luonto on välttämätön ihmisen biologiselle elämälle, niin kulttuuriympäristö on yhtä tärkeä hänen henkiselle ja moraalille elämälleen... (4/285)

Kaunokirjallisissa teksteissä tulee luonnonsuojeluaihe esille hyvin tunteenomaisesti. Oppikirjassa 3 kirjailija Vasilij Bočarnikovin tekstikatkelmassa (3/191) kerrotaan pikkukuusesta, joka tarvitsee ihmisen suojelua. Teksti kerrotaan kuusen näkökulmasta, ja kuusi on siinä inhimillistetty päähenkilö. Kuusi asustelee tien varren lepikossa. Lepät ahdistelevat kuusta varjostamalla sitä ja ”pistämällä sen rintaan risun, terävän kuin pistin”. Kuusi sinnittelee ja ajattelee, että ehkä häntä auttaa tuntematon ystävä. Kertoja näkee kuusen ja ihmettelee sen turvatomuutta ja naiiviutta ja ehkä vielä rohkeutta: kuusihan asuu lepikossa. Kertoja auttaa kuusta ja sanoo sille: Hengitä ja elä. Myöhemmin hän näkee, kuinka kuusi iloisena vihreässä hameessaan seisoo ja levittää vapaasti oksistoaan niin, että kertojaakin hymyilyttää. Samassa oppikirjassa Vasilij Belovin kaunokirjallisessa proosatekstissä (3/217) kerrotaan jättiläismännyn kaatamisesta. Männyn kaatamisen jälkeen ihmiset jähmettyvät paikoilleen ikään kuin peloissaan siitä, mitä olivat tehneet, ja ihmeissään katselevat ”surmansa saanutta metsän ihmettä”. Tämän jälkeen metsäaukiolla tulee pimeämpää ja ahdistavampaa ja siniselle taivaalle tulee ammottava tyhjiys.

Luonnonsuojelutekstit ovat yhtä lukuun ottamatta nykyoppikirjojen tekstejä. Neuvostoaikana uskottiin ihmisen ylivoimaisuuteen luonnon rinnalla, ja Neuvostoliitossa tätä ajatusta toteutettiin mitä suurimmassa määrin: akateemikko Mičurinin lausuma, ”Me emme voi odottaa armonpaloja luonnolta, meidän tehtävämme on ottaa ne siltä”, oli luonnon muutosten, kuten jokien virtauksen kääntämisen, perustana (Golubeva 2007, 241). Neuvostoihmisen varmuutta luonnon herrana kuvattiin monissa kaunokirjallisissa teoksissa: ”Pitkin maapalloa ylpeänä astelee,/ jokien virtausta muuttaa,/korkeita vuoria siirtelee/ tavallinen neuvostoihminen.” Luonnon herruuden ideologia on juurtunut venäläisten tietoisuuteen useamman sukupolven ajan, siksi ekologisen tietoisuuden kasvatusta pidetään vaikeana mutta samalla tärkeänä. (Vulfson 2008, 103–104.)

Nykyoppikirjojen luonnonsuojeluteksteissä esitellään luontoa tuhoavia uhkia, kuten eroosiota ja veden ja ilman saastumista. Aforismeissa ja sananlaskuissa luontoa kehoitetaan kohtelemaan kuin toista ihmistä tai suhtautumaan siihen kuin äitiin. Luonnonsuojeluteksteihin yhdistetään myös venäläisten 1800-luvun kirjailijoiden ja filosofien käyttämät käsitteet kansan sielu ja kansalaisuus. Kansalaisuus määritellään rakkautena luontoon: jos luontoa ei rakasta, ei ole kansalainen. Luonnonsuojelutekstit toteuttavat ensisijaisesti didaktisen kirjallisuuden oppiaineelle asettamaa moraalisen ja ekologisen kasvatuksen teh-

tävää ja nykyopetussuunnitelman patrioottisuuden ja isänmaallisen velvollisuudentunnon tavoitetta.

4.3.5 Yhteenveto

Oppikirjojen teksteissä luodaan kulttuurikonseptien järjestelmä, joka vastaa venäläisen pedagogisen kulttuurin vaatimuksia. Näitä konsepteja on kieli-, kulttuuri-, yksilö- ja yhteisö- ja luontoaiheisissa teksteissä. Venäläisyyden keskeiset arvot, kansallinen omaperäisyys, henkisyys, patrioottisuus ja yhteisöllisyys, tulevat teksteissä konseptien avulla ilmi. Kieliäiheiset tekstit jakaantuvat kielen merkitys, kieli viestinnän välineenä, kieli rakkauden ja suojelun kohteena ja kieli kansan ja historian ilmentäjänä –alaluokkiin. Kielen tehtävä on rakentaa kansan identiteettiä ja itsetuntoa. Erityisesti kieli kansan ja sen historian ilmentäjänä -teksteissä rinnastetaan kielen omaperäisyys ja kypsyyt ja suuri ja merkittävä kansa. Kielen ja kansan yhteys liittyy yleensä 1800-luvun nationalistiseen ajatteluun ja venäläisessä pedagogiikan historiassa erityisesti myös siihen, että haluttiin kohottaa äidinkielen merkitystä koulujen opetuskielenä ja näin luoda kansallisia kouluja. K. Ušinskij vaati äidinkielen aseman parantamista koulujen oppiaineena ja opetuskielenä. Nykyoppikirjoissa tällaisten tekstien avulla halutaan siirtää 1800-luvun kirjallisuusfilosofista perinnettä nykynuorille, mikä kertoo opetuskulttuurin 1800-luvun pedagogisiin perinteisiin pohjautuvista arvoista.

Merkittävin ero neuvosto- ja nykyoppikirjojen välillä on kielen statukseen liittyvissä teksteissä, joissa neuvosto-oppikirjan tekstit kuvaavat venäjän kieltä kansojen välisen viestinnän kielenä. Venäjän kieltä kansojen välisen viestinnän kielenä tarkoitti venäjän valta-asemaa. Sen tehtävän sanottiin Neuvostoliiton kansojen välisen viestinnän kielenä perustuvan Neuvostoliitossa noudatettavaan leniniläiseen kieli- ja kansallisuuspolitiikkaan, jonka mukaan kaikkien kansojen kielet ovat tasavertaisia. Leniniläiseen kieli- ja kansallisuuspolitiikkaan vetoaminen oli kuitenkin pelkkää retoriikkaa, sillä venäjän kielen valta-asema ja etenkin sen asema koulun opetuskielenä oli tärkein venäläistämisen väline Neuvostoliitossa 1950-luvulta lähtien. (Fëdorova & Baranova 2012, 83–84).

Venäjän kielen oppikirjojen kulttuuriaiheiset tekstit liittyvät taiteisiin ja tieteisiin. Tekstien kulttuuri on syvästi venäläistä kulttuuria. Neuvosto-oppikirjan kulttuuriaiheiset tekstit noudattavat samoja teemoja kuin nykyoppikirjojenkin tekstit, sillä korkeakulttuuri oppikirjoissa säilyi myös neuvostoaikana. Menneiden vuosisatojen kulttuurihenkilöt, Lomonosov, Puškin, Lermontov, Gogol', ovat tekstien tekijöinä ja aiheina. Vain joidenkin tekstien sanasto paljastaa, että kyseessä on neuvostoajan diskurssille tyypillisiä ilmaisuja: *työn sankari*, *edistyksen tietojen polku*, *kohottaa korkeammalle isänmaan kunniaa*. Teksteissä kirjallisuus opettaa Raamatun tavoin. Oppikirjojen tekstien pohjalta syntyy kuva, että kaunokirjallisuus on enemmän kuin pelkkää kirjallisuutta: sillä on moraalisena kasvattajan tehtävä. Omatunto, velvollisuus, moraali, totuus ja kauneus ovat kirjallisuuden ansiota. Kasvattava kaunokirjallisuus on valikoitua, useim-

miten klassikon asemassa olevia teoksia, jotka vanhempi sukupolvi on hyväksynyt.

Oppikirjojen yksilö- ja yhteisöaiheet jakaantuvat seuraaviin alaluokkiin: yksilön ominaisuudet ja käyttäytyminen, opiskelu ja työ sekä perhe, ystävyys ja isänmaa. Neuvosto-oppikirjan tekstit ovat lähinnä työ- ja isänmaa-aiheisia. Nykyoppikirjojen tekstit ovat venäläisten kirjailijoiden, filosofien, historioitsijoiden ja pedagogien tekstejä. Yksilön ominaisuudet ja käyttäytyminen –alaluokassa parin tekstin aiheena on munkki Sergij Radonežilainen, jonka henkilöahmossa korostuu voimakkaasti venäläinen ortodoksikristillisuus ja joka oli ennen vallankumousta venäläinen sankarihahmo. Kristillisuus tulee esiin myös neuvostopedagogi Vasilij Suhomlinskijn toisen ihmisen surun myötäelämiseen kannustavassa tekstissä. Suhomlinskijn tekstit sekä neuvosto- että nykyoppikirjassa kertovat venäläisen pedagogisen kulttuurin vakiintuneisuudesta aikakaudesta riippumatta, sillä Suhomlinskijn ajatukset pohjautuvat 1800-luvun kansallissajateluun, vaikka hän toimikin Neuvostoliiton aikaan. Muutamat yksilö- ja yhteisöaiheisista asiaproosateksteistä ovat kirjailija Vasilij Belovin ja akateemikko Dmitrij Lihačëvin tekstejä. Molempien kirjoittajien ”langat” johtavat 1800-luvun slavofiilien ja länsimielisten perintöön venäläisessä yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa keskustelussa.

Luontoon liittyvät tekstit ovat sekä neuvosto- että nykyoppikirjoissa samankaltaisia. Tekstit ovat villin ja rakentamattoman luonnon ihannoivia kuvia aroineen, jokineen ja metsineen sekä rakennetun ympäristön tekstit venäläisen maaseutukylän luonnon kauneutta kuvaavia kaunokirjallisia tekstejä. Kaikki luonnonympäristötekstit eivät ole kaunokirjallisia, vaan on myös rakentamattoman luonnon ihmeellisyyksiä, kuten luolia ja vedenalaista maailmaa, kuvaavia asiaproosatekstejä, jotka ovat kuitenkin hyvin kaunokirjallisten tekstien kaltaisia. Luonnontuntemustekstit ovat sananlaskuja, joissa opastetaan agraarikulttuurissa elämiseen tarvittavia tietoja. Luonnonsuojelutekstit ovat usein filosofisia, eikä niissä etsitä syyllisiä tai viitata esimerkiksi teollisuuden tai autoiluun luonnon tuhoajina. Kaikki luontoaiheet tähtäävät patrioottiseen kasvatukseen, sillä ”venäläinen maa” (*russkaja zemlja*) on syvän patrioottisen tunteen täyttämä käsite. Slaavilaisten esi-isät käsittivät maan, luonnon kotoisena, kotimaana, ja tätä maata piti puolustaa vihollisilta ja kaikenlaisilta onnettomuuksilta (Golubeva 2007, 62). Luontoaiheisissa teksteissä näkyy Venäjällä jo pakanuuden ajalta peräisin oleva ihmisen ja luonnon erityinen suhde, luonnon ja kosmoksen liitto.

Teksteissä käytetään erilaisia retorisia keinoja vastaanottajan vakuuttamiseksi. Tärkein retorinen keino on auktoriteettiin vetoaminen, mikä tarkoittaa aineistossani sitä, että tekstit ovat kulttuurisesti, poliittisesti ja yhteiskunnallisesti merkittävien henkilöiden, kuten kirjailijoiden, tiedemiesten ja filosofien, tekstejä. Teksteissä saatetaan käyttää auktoriteettiin vetoamista vielä kaksinkertaisesti niin, että auktoriteetin tekstissä on jonkun toisen auktoriteetin sitaatti. Neuvosto-oppikirjassa käytetään hyvin paljon samoja auktoriteetteja kuin nykyoppikirjoissakin, mutta ne poikkeavat nykyoppikirjoista siinä, että niissä käy-

tetään myös marksismi-leninismien teoreettikoita auktoriteetteina, kuten Leniniä ja Engelsiä.

Muita oppikirjateksteissä käytettyjä retorisia keinoja ovat modaalisuuden eri ilmaisut, joilla rakennetaan tosiasioilta tuntuja kuvauksia. Modaalisuutta käytetään myös ohjailevan ja velvoittavan sävyn aikaan saamiseksi, jolloin tekstiin rakentuu vanhemman ja asiantuntijan ääni. *Me*-pronominin käyttö saa aikaan konsensuksen tunnun ja lähentää puhujaa ja vastaanottajaa. Sanaston avulla rakennetaan tekstin vaikuttavuutta. Emotionaaliset ja kuvailevat, etenkin onomatopoeettiset, sanat synnyttävät teksteissä pateettisen ja tunteisiin vaikuttavan sävyn. Myös kielikuvat, metaforat ja personifikaatiot, saavat aikaan myönteisiä tai kielteisiä konnotaatioita, ajatuksia ja tunteita vastaanottajassa sen mukaan, kuinka tekstin tekijä on tavoitteensa asettanut. Jos kieltä kuvataan aarteena ja huonoa kielenkäyttöä sanojen sylkemiseksi, niin niiden vaikutus on erilainen kuin neutraalisti todetun asian. Emotionaalisuutta luodaan myös erilaisilla lausemuodoilla, kuten huudahduksilla, retorisisilla kysymyksillä ja puhutteluilla.

Teksteissä käytetään retorisia keinoja ääri-ilmauksia, kvantifiointia ja vastakohtia. Esimerkiksi kvantifioinnilla pyritään teksteissä tehostamaan viestin vaikuttavuutta: neuvosto-oppikirjan teksteissä käytetään lukuja osoittamaan eri kansallisuuksien venäjän kieltä puhuvien määrää. Näin perustellaan venäjän kielen merkitystä kansojen välisen viestinnän kielenä. Aineistossani on useita esimerkkejä narratiivien käytöstä vaikuttamisen keinona. Narratiivit ovat enimmäkseen sankaritarinoita, joiden toivotaan tunteisiin vetoavina kertomuksina tehoavan vastaanottajaa. Havainnollistamista ja esimerkkejä käytetään konkretisoimaan tekstin sisältöä, mikä edistää viestin vaikuttavuutta.

Presupponointi on melko yleisesti käytetty taivuttamisen keino aineistossani. Se on erittäin tehokas ja ovela tapa saada lukija puolelleen. Samoin suostuttelumääritelmän avulla asia esitetään puhujan valitsemalla tavalla niin kuin hänen tarkoituksiinsa parhaiten sopii. Retoristen keinojen tunnistaminen vaikuttamisen välineenä vaatii lukijalta ja kuulijalta kriittisyyttä. Varsinkin presupponointi, suostuttelumääritelmä ja modaalisuuden avulla rakennettu todellisuuden kuvaus vaativat erityistä harjaantuneisuutta huomata niiden taivuttelua.

Oppikirjojen teksteillä on erityistä merkitystä kasvattajana, ja niissä näkyvät venäläisen pedagogisen kulttuurin arvot, jotka perustuvat traditionaalsiin venäläisen kulttuurin arvoihin. Suomalaiseen äidinkielen oppikirjaan verrattuna kiinnostavaa on sananlaskujen runsas käyttö teksteinä. Kansanpedagogiikan teksteillä ja niiden kielellä ajatellaan olevan valtavat kasvatusmahdollisuudet, sillä niissä on suoraan tai epäsuorasti ilmaistu ihmisten tekojen hyväksyntä tai tuomio, samoin niissä ylistetään moraalisia ihanteita (Suhova 2010, 37). Oppikirjojen, varsinkin neuvosto-oppikirjan, tekstit ovat konfliktittomia samaan tapaan kuin neuvostoaikana vallassa ollut ns. konfliktittomuuden teoria, jonka mukaan kehittyneessä neuvostoyhteiskunnassa ei voinut olla antagonistisia konflikteja (Ekonen 2011, 558).

5 POHDINTA

Tutkin tässä työssä kasvatusta venäläisen peruskoulun äidinkielen opetuksen opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa. Tutkimusalue on laaja, sillä siihen kuuluvat pedagoginen kulttuuri, sen arvot, venäjän kielen opetussuunnitelmat ja oppikirjojen tehtävänannot ja tekstit. Myös historiallinen perspektiivi on täytynyt pitää mielessä. Tutkimuksen laaja-alaisuus on välillä houkutelut esimerkiksi liian yksityiskohtaiseen tehtävänantojen ja tekstien tarkasteluun kielitieteen ja didaktiikan suuntaan pois kasvatuksen ytimeistä, työni keskeisestä käsitteestä.

Olen soveltanut tutkimukseen laadullista sisällönanalyysiä. Opetussuunnitelmien tarkastelussa sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä tuotti kuvauksen näiden pedagogisten tekstien ajallisesta jatkumosta neuvostoajasta nykypäivään. Opetussuunnitelmien tekstit avautuivat didaktisen tutkimuskirjallisuuden avulla. Ilman kirjallisuuden tukea tekstien sisällöt ja merkitykset olisivat jääneet pinnallisiksi, sillä tekstien retoriikka sisältää vakiintuneita ja abstrakteja ilmaisutapoja, jotka vaativat katekismuksen tapaan Mitä se on? -selvitystä.

Tehtävänantoihin sovellettu luokitteleva sisällönanalyysi sopii tähän tutkimukseen, koska teksti on toiminnan lähtökohtana: teksti tutkimuksen kohteena ja teksti tuottamisen kohteena. Myös tekstiaineistoon sovellettu luokitteleva sisällönanalyysi toi esiin aiheet, joiden luokittelu ei syntynyt yhdellä kertaa, vaan tässä työssä käytettävä luokitus on vaatinut paljon muutoksia. Ongelmia tuotti yhden luokan (yksilö- ja yhteisö) nimen käsitteellinen rinnastettavuus muiden luokkien kanssa. Myös joidenkin yksittäisten tekstien sijoittelu luokkiin on ollut problemaattista. Nämä ovat luultavasti hyvin tavallisia luokittelijan ongelmia, sillä tutkija käy aineiston kanssa jatkuvaa vuoropuhelua. Tästä johtuu, että samasta tekstiaineistosta on mahdollista tehdä toisenlaisiakin luokitteluja. Tekstien tutkimuksessa käytetty retorinen analyysi syvensi tutkijan ymmärrystä tekstien kasvattavasta tehtävästä. Retorinen analyysi tuki tekstien ja osin tehtävänantojenkin analyysiä. Nämä laadullisen sisällön- ja retorisen analyysin menetelmät yhdessä didaktisen ja muun lähdekirjallisuuden tuen avulla auttoivat ymmärtämään opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa olevia äidinkie-

len opetuksen periaatteita ja niiden arvosidonnaisuutta ja oivaltamaan kasvatuksen paikan opetuksen yhteydessä. Tärkeä käsite kasvatuksen kokonaisuuden ymmärtämisessä oli kielipersoonallisuuden käsite. Kielipersoonallisuus kolmine tasoisena kuvaa hyvin venäjän opetuksen kasvatustavoitetta.

Venäläisessä äidinkielen opetuksessa on nähtävissä neuvostoaajoista nykyaikaan tietty vakaa jatkuva linja, joka pohjautuu 1800-luvulla perustettuun venäjän opetuksen didaktiikkaan. Neuvosto- ja nykyajan opetussuunnitelmat, oppikirjojen tehtävänannot ja tekstit edustavat tätä opetuksen jatkumoa. Neuvostoaikaisistenkin pedagogisten tekstien läpi kulkee traditionaalisen pedagogiikan linja huolimatta poliittisesta ideologiasta, joka teksteissä oli voimakkaasti läsnä.

Perinteisiin venäläisen kulttuurin arvoihin perustuvat pedagogisen kulttuurin arvot, kansallinen omaperäisyys, patrioottisuus, henkisyys ja yhteisöllisyys, näkyvät tutkimusaineistoni opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa, etenkin oppikirjojen teksteissä. Kansallinen omaperäisyys tulee ilmi oppikirjojen teksteinä käytetyistä sananlaskuista ja kansanennustuksista ja muista kansanpedagogiikan teksteistä. Patrioottisuus on myös säilynyt pedagogisen kulttuurin arvona muinais-Venäjältä halki neuvostoaajan nyky-Venäjälle. Nykyoppikirjojen tekstien patrioottisuuden ääni on hiljaisempi ja vaatimattomampi kuin neuvosto-oppikirjan paatoksellinen, julistava ja äänekkäs neuvostopatrioottisuus. Henkisyys on nykyisissä pedagogisissa teksteissä sekä kristillistä että ihmistä jalostavaa sivistyksellistä ja moraalista henkisyyttä. Neuvostoaikanakin henkisyyttä korostettiin niin suurten ja ylevien päämäärien kuin tavallisen ihmisen hyvien ominaisuuksien ja käyttäytymisen tavoittelussa. Sankaruus, uskollisuus isänmaalle ja isänmaan palveleminen, rohkeus, sivistyneisyys, työteliäisyys ovat ihmisen henkisyyttä kuvaavia keskeisiä ominaisuuksia. Yhteisöllisyys koostuu oppikirjoissa isänmaanrakkaudesta, perheestä ja ystävistä. Sovun luominen perheessä ja ystävien kesken ovat merkityksellisiä yhteisöllisyyden piirteitä. Kaikki venäläisen kulttuurin arvot limittyvät toisiinsa, niin että ne eivät ole selvästi eroteltavissa, mutta patrioottisuus näyttäisi kuitenkin olevan läpäisevänä piirteenä kaikissa pedagogisen kulttuurin arvoissa.

Pedagogisissa teksteissä, sekä neuvosto- että nykyopetussuunnitelmissa ja -oppikirjoissa, näkyy voimakas pyrkimys normatiivisuuteen ja ihanteellisuuden tavoitteluun. Kieltä pitää käyttää ”oikein”, normien mukaisesti, ja poikkeamat norminmukaisesta kielestä, kuten murteet ja slangit, eivät ole sallittuja eivätkä ”kaunista” kieltä. Normien ihanne on peräisin tunnetuilta klassikkokirjailijoilta, joiden tekstejä oppikirjoissa suositaan. Ihanteellisuus tulee esiin myös oppikirjojen taidekuvissa. Venäjällä kieli on jotain erityistä, sillä 1800-luvulta peräisin oleva ajattelu kielestä kansan ja sen historian yhteyden rakentajana elää vielä nykyäänkin, kun muualla Euroopan maissa tämä näkemys on jäänyt historiaan, romantiikan ja nationalismin aikaan. Tämäkin ajattelu liittyy ihanteellisuuteen: kielen avulla halutaan rakentaa nyky-Venäjälle yhtenäisyyttä.

Venäläisessä kulttuurissa ja yhteiskunnassa vallitsevat arvot eivät välttämättä käy yksin pedagogisen kulttuurin arvojen kanssa, vaikka äidinkielen opetuksessa nuoria niihin sosiaalistetaankin voimakkaasti. Esimerkiksi nuori-

son arvomaailman väitetään muuttuneen viime vuosina teknokraattisemmaksi (Kazarina-Volšebnaja 2012, 126), mutta toisaalta monet venäläiset nuoret pitävät esimerkiksi uskontoa tärkeänä ja myönteisenä ilmiönä, mikä ei ole ristiriidassa pedagogisen kulttuurin kristillisen tematiikan kanssa (Laihiala-Kankainen ym. 2010, 71–72). Koulukasvatusta on moitittu autoritääriseksi, sillä opettaja pedagogisen kulttuurin edustajana ja kasvattajana on päähenkilö (Džurinskij 2013, 388). Venäläisessä koulussa ei painoteta kriittisten ajattelun taitoja sillä tavoin kuin suomalaisessa koulussa. Esimerkiksi vaikuttamaan pyrkiviä tekstejä ei oppikirjoissa käsitellä siten, että oppilas tulisi tietoiseksi niissä olevista vaikuttamisen tavoista. Kulttuuriarvoihin sosiaalistaminen näkyy myös siinä, että oppikirjoissa ei ole mainostekstejä, koska ne materiaalisia arvoja edustavina eivät sovi koulun kasvatusajatteluun. Koulun ja koulua ympäröivän yhteiskunnan tekstimaailmat eroavat toisistaan voimakkaasti. Venäläinen äidinkielen opetus kirja- ja erityisesti kaunokirjallisuuskeskeisenä joutuu kilpailemaan paikastaan globalisoituvan kulttuurin muiden medioiden kanssa. Monimediaistuva yhteiskunta ja nopeasti muuttuva mediaympäristö asettavat haasteen koulutukselle ja kasvatukselle.

Tutkimusprosessin aikana on syntynyt jatkotutkimuksen näkymiä. Tässä työssä olen keskittynyt peruskoulun päättöluokan äidinkielen opetukseen, mutta suomalaisen lukion äidinkielen opettajana erittäin kiinnostavaa olisi tutkia 10. ja 11. luokan äidinkielen opetusta esimerkiksi kasvatuksen näkökulmasta niin kuin tässäkin työssä. Äidinkielen oppiaineen läheisen parin, kirjallisuuden oppiainetta kasvatuksen perspektiivistä olisi kiintoisaa selvittää. Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu äidinkielen oppiainetta kasvattajan näkökulmasta. Olisi aiheellista tutkia oppiainetta kasvatettavan eli oppilaan perspektiivistä. Väitettään, että Venäjällä on aina arvostettu äidinkielen oppiainetta. Mitä mieltä nuoret ovat väitteestä, olisi tärkeä tutkimusaihe. Kiinnostava ja hedelmällinen jatkotutkimuksen aihe olisi kasvatuksen tutkiminen uudessa, vuonna 2015 koko maassa voimaan tulevassa opetussuunnitelmassa ja sen myötä tulevien uusissa oppikirjoissa tämän tutkimuksen tapaan

SUMMARY

The educational role of language in Russian mother tongue instruction

The fundamental changes in Russian society during the last decades, particularly the period of perestroika in the late 1980s that led to the dissolution of the Soviet Union and the establishment of the Russian Federation in 1991, pose challenges for education and upbringing. A modernisation process of education and society as a whole is going on in the country. Contemporary Russian society with its contradictions, problems and partly Western values socialises young people into values that have traditionally not been regarded as good and acceptable. Therefore, the views of traditional Russian pedagogy are increasingly highlighted in Russian education. Patriotism, in particular, is used to support the education of citizens. Mother tongue is an important subject in the transitional period. The aim is to restore the respect for mother tongue, and one has begun to talk about 'language education', in which language is understood as having cultural-historical and intellectual value.

The aim of my study is to examine the educational goals and mission set for the instruction of Russian in curricula and pedagogical documents, as well as their manifestation in Russian language textbooks. The educational function of mother tongue instruction is also investigated from a historical perspective, in other words, how pedagogical documents and textbooks have changed from Soviet times to the present. For this study, it is essential to analyse into which values young people are/were socialised through education, particularly through first-language instruction, in today's Russian and former Soviet pedagogical culture.

Upbringing and education are always value-bound activities. Values originate in the pedagogical culture, which can be defined as shared behavioural norms and ways of action in education and teaching, and as the values and attitudes behind them. Pedagogical culture is part of human culture. It represents the intellectual and material values of education and upbringing, as well as the modes of creative activity that are necessary for the historical process of generational change, individual socialisation, and the implementation of educational and upbringing processes. I examine the Russian pedagogical culture from a collective perspective – in other words, using a value- and activity-based approach. In addition, the pedagogical culture is the broader context of my study, in which the Russian language plays a significant role as a school subject and as a mediator of cultural values. Russian pedagogical culture is largely based on historically established values, such as spirituality, patriotism, collectivism, and national originality.

Education and upbringing can be defined as the goal-oriented influencing of people in order to develop certain values, principles and behaviours in them. In socialisation, individuals adopt a system of information, norms and values that enables them to grow and adapt as full members of society. Socialisation is

the result of upbringing and education. The theoretical background of this study is also linked to linguistic culturology, a discipline that focuses on the relationship between language and culture. Russia has a strong research tradition in linguistic culturology, which also significantly affects language instruction. My study throws light on the central concepts of linguistic culturology, such as linguistic personality, world view and mentality, and culturally relevant texts.

I use the following research questions to analyse education as manifested in curricula and textbooks:

5. What kinds of values do Russian curricula and textbooks mediate?
6. What kinds of educational goals and missions are attached to Russian as a subject in school curricula (and in other pedagogical documents)?
7. How are the goals demonstrated in the texts and assignments of textbooks for Russian as a first language?
8. What kinds of changes have taken place in curricula and textbooks during the transition from Soviet times to the present?

My research data consist of curricula and textbooks: curricula as pedagogical documents of the educational system level provide a broader social framework, whereas textbooks represent the subject level that implements the curriculum. Both curricula and textbooks embody Russian pedagogical culture, in which the curricula provide a framework for the content choices of the textbooks. In textbooks, it is precisely the texts and assignments that represent the value-bound world of pedagogical culture, which I analyse in order to determine the educational role of Russian language teaching. The text contents and assignment activities together reveal what kind of a language user or linguistic personality is the ideal target of education. Curricula and textbooks are neither created nor used in a vacuum – they are part of a historical continuum, even though Russian society has had different political systems. I look into curricula and textbooks from a temporal perspective by examining their developments from Soviet times to our days.

My research data consist of two curricula and four textbooks. One curriculum is from 2004 (the general education standard of the Russian Federation), and the other curriculum is the 1985 curriculum for Russian language instruction in the Russian Soviet Federative Socialist Republic, representing the Soviet era. The 2004 curriculum is used today and thus suitable for this research. The Soviet era could be represented by, in addition to the one from 1985, any other curriculum from the period, because the contents of all curricula were rather identical. However, the 1985 curriculum is particularly suitable for my study, because pedagogical documents increasingly emphasised the significance of civic education after the 1984 educational reform.

The Soviet era curricula for Russian were structurally very identical. They consisted of an explanatory section and detailed curricula for grades 4–8. The explanatory section provided the goals and missions for the subject as well as

its course content, structure and other didactic guidelines for grades 4–8. After this explanatory section, the contents and hourly amounts were listed separately for the different grades. In the 2004 curriculum for Russian, the learning outcomes are presented first, followed by the contents of the various competences (communicative, linguistic and cultural) that enable students to achieve the outcomes. Russian as a subject is also defined in the curriculum: it is either Russian as a first language or Russian as a second language. Then the national minimum requirements for Russian as a first language are listed according to competences.

The textbooks represent the final year of Russian basic general education: the Soviet textbook is for grade 8 and the present textbooks for grade 9. The curricula and textbooks have been chosen in a way that allows us to evaluate a possible change in the goals set for the subject over the transitional stage in Russian education. The textbooks in my data are commonly used in Russian basic general education for teaching Russian as a first language. Three of them have been used since the 1990s, and the Soviet textbook is from 1982. In the Soviet era, the number of textbooks for each subject was commonly determined based on the idea that in each subject there is one textbook for each grade, which was called a “stable” textbook. The “one textbook for each grade” principle was justified with the aim of offering uniform educational content. It also facilitated teacher training, because it was more convenient for future teachers to learn to apply didactic material and other tools with just one textbook. Today’s grades 5–9 utilise various Russian textbook series approved by the Ministry of Education and Science. The grade 9 textbooks of three textbook series constitute the data of this study.

My research data consist of two sets: curricular data and textbook data. The textbook data is further divided into the analysis of assignments and texts. The analysis of research data is mainly based on qualitative content analysis. I also examine the assignment data and textual data quantitatively by calculating the number of text and assignment categories, which provide a background and an overall idea for analysing the textbooks. The analysis is data-driven, because my aim is to discover factors that are essential for the key concept of this study – education.

The analysis method for curricular data is content analysis. In addition to providing general descriptions of the curricula, I aim to clarify what kinds of general elements relevant to education the curricula contain. I examine what is stated in the curricula, what kinds of meanings are attached to Russian as a language and as a subject, and what the stated goals and missions entail. The goals and missions of teaching, and particularly their educational contents, provide a context for analysing the assignments and texts in the textbooks. I handle the curricula comprehensively, but they do include parts whose contents are more significant for my study. In the Soviet curriculum, the explanatory section is particularly relevant to my study, because it presents the goal and mission of the subject. Russian as a subject and as a language is also generally described in the explanatory section. Due to the school reform, factors

related to the educational role of teaching (e.g. didactic guidelines) relevant to education are more extensively expressed in this explanatory section than in the former curricula. The curriculum provides grade-specific requirements and requirements for leaving basic general education, of which I handle issues related to texts in grade 8. In the present curriculum, I examine the same issues. Particularly the objectives, the content of competences, and the school-leaving requirements include educational aspects essential for my research.

The research method applied to the textual and assignment data can be specified as categorical content analysis. Categorisation is a natural approach in content analysis. I have created a principal categorisation based on the quantitative textual and assignment data. The textual data were categorised according to the topic of the text. I also divide the textual data into sub-categories, which gives a deeper idea of the content of each topic. I describe each sub-category with text examples. Furthermore, I examine the texts using rhetorical analysis, thus clarifying their means of influencing. The classification of assignment data arises from the relationship between the assignment and the text, in other words: is the text analysed or is new text produced?

My assignment data consist of the assignments given in connection with my textual data. In addition, the assignment data include independent assignments, above all, assignments guiding different types of writing. I have not included the assignments that are not related to texts in my research data. The assignments in my data total 573. I divide my assignment data into the following categories: 1) assignments on grammar and spelling, 2) assignments related to style, structure and vocabulary, 3) assignments focussing on content, and 4) assignments related to the production of own text.

The texts in my textual data contain value-bound and emotionally appealing elements. The educational texts also include cognitive and prescriptive elements. My definition of 'text' is that it is a logical entity constituted by one or more sentences. In addition, I regard proverbs and aphorisms as texts, because they constitute a conceptual entity, even though they may include only one sentence. I have not included in my data individual sentences out of context, which are usually selected from literary sources. Furthermore, so-called instructional texts, in which new content is taught, are not part of my data. I see the text as a unit of the discourse level: it represents the conventions of talking and writing about themes essential for the Russian culture.

My textual data consist of 827 texts: 736 texts from current textbooks and 91 texts from Soviet textbooks. The classification of textual data is data-driven and based on the topic. The boundaries of categories are not precise for some texts, because they could be allocated to more than one category. The main textual categories are related to language, culture, nature, and the individual & the community. I divide the main categories further into sub-categories. I have not translated all the texts in my data, but I have defined every text according to its topic at the categorisation stage. I have translated into Finnish only the texts that I present in this study.

In addition to categorical content analysis, I apply the concepts of rhetorical analysis to my analyses of texts and some assignments. Because I am not carrying out a linguistic analysis but identifying educationally relevant linguistic expressions used in order to influence “the ones to be educated”, I do not apply the concepts of rhetorical analysis in a linguistically meticulous way. I use rhetorical analysis to identify meanings that are supposed to influence the readers of these texts – in other words, the pupils. The educators thus aim at influencing the educatees through the texts. In rhetorical analysis I mainly apply Jonathan Potter’s (1997) concepts of rhetorical discourse analysis.

The results of the study show that the curricula and textbooks encompass values of a pedagogical culture that is based on the values of traditional Russian culture. These values are visible both in Soviet and post-Soviet curricula and textbooks, particularly in the texts of the textbooks. The folk tradition is expressed through the proverbs, folk prophecies and other folk pedagogical texts that are used in the textbooks, but also by the fact that Russian is the language of instruction. In the Soviet era, the Russian language was not understood as the national language of Russians but as the language of the Soviet nation. History has shown that there was neither enough time nor other prerequisites for the identity of the Soviet people to become a genuine “national” identity. Patriotism has also been preserved as a value of the pedagogical culture since ancient Russia to the Soviet era and contemporary Russia. However, the patriotic tone of modern Russian textbooks is more subtle and modest than Soviet textbooks’ overt patriotism full of loud pathos. Spirituality is both Christian and related to human civilisation and morality. Even in the Soviet era, spirituality was emphasised in the pursuit of such great and sublime attributes as love of one’s country, intrepidity, bravery and readiness to sacrifice oneself to a sublime ideology. In the present pedagogical texts, spirituality is both Christian and intellectual in that it enhances people’s cultural and moral growth. In the textbooks, collectiveness consists of love of one’s country, family and friends. Serving one’s country and promoting harmony within the family and among friends are significant elements of collectiveness. In the instruction of mother tongue, we can identify a stable, consistent policy from the Soviet era to the present day. The Soviet and present curricula, as well as the texts and assignments of the textbooks, represent a clear continuum in first language instruction.

LÄHTEET

Aineistolähteet

- Oppikirja 1 = Barhudarov S. G., Krjučkov S. E., Maksimov L. Ju & Češko L. A. 1982. *Russkij jazyk*. Učebnik dlja 7–8 klassov. Moskva: Prosveščenie.
- Oppikirja 2 = Trostencova L. A., Ladyženskaja T. A., Dejkina A. D. & Aleksandrova O. M. 2006. *Russkij jazyk 9*. Učebnik dlja obščeeobrazovatel'nyh učreždenij. Moskva: Prosveščenie.
- Oppikirja 3 = Pičugov Ju. S., Eremeeva A. P., Kupalova A. Ju., Lidman-Orlova G. K., Molodcova S. N., Pahnova T. M., Pimenova S. N., Talalaeva L. F. & Fominyh B. I. 2006. *Russkij jazyk. Praktika 9*. Učebnik dlja obščeeobrazovatel'nyh učreždenij. Moskva: Drofa.
- Oppikirja 4 = Razumovskaja M. M., L'vova S. I., Kapinos V. I. & L'vov V. V. 2003. *Russkij jazyk 9*. Učebnik dlja obščeeobrazovatel'nyh učreždenij. Moskva: Drofa.
- OPS85 = *Programmy vosmiletnej i srednej školy 1985*. Russkij jazyk. Moskva: Prosveščenie
- OPS04 = Dneprov E. D. & Arkad'ev A. G. (toim.) 2004. *Sbornik normativnyh dokumentov*. Moskva: Drofa, 60–65, 68–69.

Muut lähteet

- Alpatov V. M. 2000. *150 jazykov i politika : 1917–2000*. Moskva: KRAFT+IV RAN.
- Andreeva G. M. 2000. *Psihologija social'nogo poznanija*. Moskva: Aspekt Press.
- Antonova E. S. 2007. *Metodika prepodovanija russkogo jazyka: kommunikativno-dejatel'nostnyj podhod*. Moskva: Knorus.
- Anttila P. 2005. *Ilmaisu, teos tekeminen ja tutkiva toiminta*. Hamina: Akatiimi.
- Arhipova E.V. 2004. *Osnovy metodiki razvoitija reči učaščihsjä*. Moskva: Verbum – M.
- Atjonen P. 2011. Arviointi kasvatuksessa. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) *Arvot kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 85–97.
- Atkinson P. & Coffey A. 1998. Analysing Documentary Realities. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative Research*. London: Sage, 45–62.
- Azimov E. G. & Ščukin A. N. 1999. *Slovar' metodičeskih terminov*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- Balašov E. M. 2003. *Škola v Rossijskom obščestve 1917–1927 gg. Stanovlenie "novogo čeloveka"*. Sankt-Peterburg: Rossijskaja Akademija Nauk.
- Baranov M. T. 1975. Voенно-patriotičeskoe vospitanie učaščihsjä na urokah russkogo jazyka. *Russkij jazyk v škole 4*, 7–12.
- Baranov M. T. 1977. Formirovanie lingvističeskogo mirovozzrenija učaščihsjä na urokah russkogo jazyka v IV–VIII klassah. *Russkij jazyk v škole 3*, 17–26.

- Baranov M. T. 1979. Umenija i navyki v škol'nom kurse ruskogo jazyka. *Russkij jazyk v škole 4*, 18–24.
- Baranov M. T. 1985. *Patriotičeskoe vospitanie na urokah ruskogo jazyka*. Moskva: Prosveščenie.
- Baranov M. T. 1998. Ot ritoriki k razvitiu reči v školah Rossii. *Russkij jazyk v škole*, 50–57.
- Barinova E. A. 1978. Razvitie reči v učebno-metodičeskoj literature sovetskoj epohi. *Russkij jazyk v škole*, 48–58.
- Barinova E. A., Boženková L. F. & Lebedev V. I. 1974. *Metodika ruskogo jazyka*. Moskva: Prosveščenie.
- Belozercev E. P. 1998. O nacional'no-gosudarstvennom obrazovanii v Rossii. *Pedagogika 3*, 30–35.
- Beluhin D. A. 2006. *Ličnostno-orientirovannaja pedagogika v voprosah i otvetah*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut.
- Benin V. L. 1997. *Pedagogičeskaja kul'tura: filosofsko-sociologičeskij analiz*. Ufa: Baškirkij gosudarstvennyj pedagogičeskij institut.
- Berglund K. 2006. Ortodoksinen usko ja perinteet. Teoksessa T. Vihavainen (toim.) *Opas venäläisyteen*. Helsinki: Otava, 45–69.
- BES = = Prohorov A. M. (toim.) 1998. *Bol'šoj enciklopedičeskij slovar'*. Moskva: Naučnoe izdatel'stvo "Bol'saja Rossijskaja enciklopedija".
- Billig M. 1987. *Arguing and Thinking. A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boldyrev N. I. 1979. *Nravstvennoe vospitanie škol'nikov. Voprosy teorii*. Moskva: Pedagogika.
- Bondarevskaja E. V. 1999. Pedagogičeskaja kul'tura kak obščestvennaja i ličnaja cennost'. *Pedagogika 3*, 37–43.
- BŠŠ = Buduščee sovetskoj školy 1984. *Russkij jazyk v škole 3*, 3–4.
- Bystrova E. A. 2004a. Russkij jazyk v sisteme filologičeskogo obrazovanija. Teoksessa E. A. Bystrova (toim.) *Obučenie ruskomu jazyku v škole*. Moskva: Drofa, 7–19.
- Bystrova E. A. 2004b. Celi obučenija ruskomu jazyku, ili Kakuju kompetenciju my formiruem na urokah. Teoksessa E. A. Bystrova (toim.) *Obučenie ruskomu jazyku v škole*. Moskva: Drofa, 20–39.
- Bystrova E. A. 2004c. Podhody i principy obučenija ruskomu jazyku. Teoksessa E. A. Bystrova (toim.) *Obučenie ruskomu jazyku v škole*. Moskva: Drofa, 40–65.
- Bystrova E. A. 2004d. Kul'turovedčeskaja funkcija ruskogo jazyka v sisteme ego prepodavanija. Teoksessa E. A. Bystrova (toim.) *Obučenie ruskomu jazyku v škole*. Moskva: Drofa, 131–155.
- Bystrova E. A. & L'vova S. I. 2004. Soderžanie predmeta "Russkij jazyk", ili Čemu učit v škole. Teoksessa E. A. Bystrova (toim.) *Obučenie ruskomu jazyku v škole*. Moskva: Drofa, 66–99.
- Bystrova E. A. & Cybul'ko I. P. 2004. Sredstva obučenija ruskomu jazyku. Teoksessa E. A. Bystrova (toim.) *Obučenie ruskomu jazyku v škole*. Moskva: Drofa, 194–210.

- Christie F. & Martin J. R. 1997 (toim.). *Genres and institutions: social processes in the workplace and school*. London: Cassell.
- Cope B. & Kalantzis M. (toim.) 1993. *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. Lontoo: The Falmer Press.
- Coulby D. & Zampera E. 2005. Trends in globalization. Teoksessa D. Coulby & E. Zampera (toim.) *Globalization and nationalism in education*. London & New York: Routledge Falmer, 1–19.
- Daniljuk A. Ja. & Kondakov A. M. 2011. Razvitie človečeskogo potenciala sredstvami vospitanija i socializatsii v uslovijah modernizacii Rossii. *Pedagogika* 1, 3–13.
- Danilov M. A. & Skatkin M. N. 1975. *Didaktika srenej školy. Nekotorye problemy sovremennoj didaktiki*. Moskva: Prosveščenie.
- Dey I. 1998. *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Dejkina A. D. 1993. Vospitanie nacional'nogo samosoznanija pri obučenii rodnomu jazyku. *Russkij jazyk v škole* 5, 3–11.
- Dejkina A. D. 2005. Russkij jazyk kak nacional'noe dostojanie russkogo naroda I gosudarstvennyj jazyk Rossijskoj Federacii. Kul'turovedčeskij aspekt obučenija russkomu jazyku. Teoksessa R. B. Sabatkojev (toim.) *Teorija i praktika obučenija russkomu jazyku*. Moskva: Akademija, 13–29.
- Dejkina A. D. & Hodjakova L. A. 2011. Metodika prepodavanija russkogo jazyka v razvitii otečestvennogo obrazovanija. *Russkij jazyk v škole* 3, 3–7.
- Džirmunskij A. N. 2013. *Istorija pedagogiki i obrazovanija*. Moskva: VLADOS-PRESS.
- Ekonen K. 2011. Stalinin varjossa: 1930–1960. Teoksessa K. Ekonen & S. Turoma (toim.) *Venäläisen kirjallisuuden historia*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 481–565.
- Eskola J. & Suoranta J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fëdorenko L. P. 1973. *Principy obučenija russkomu jazyku*. Moskva: Prosveščenie.
- Fëdorova K. S. & Baranova V. V. 2012. Vybor jazyka obrazovanija. Teoksessa K. S. Fëdorova (toim.) *Jazyk, škola i obščestvo*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 17–101.
- Fokin Ju. G. 2002. *Prepodavanje i vospitanie v vysšej škole. Metodologija, celi i sodержanie, tvorčestvo*. Moskva: Academia.
- Frolov I. T. (toim.) 1980. *Filosofskij slovar'*. Moskva: Izdatel'stvo političeskoj literatury.
- Gagaev P. A. 2010. O zadačah filologičeskogo obrazovanija v sovremennoj škole. *Russkij jazyk v škole* 5, 3–6.
- Galickaja I. A. & Metlik I. V. 2009. Ponjatje "duhovno-nravstvennoe vospitanie" v sovremennoj pedagogičeskoj teorii i praktike. *Pedagogika* 10, 36–46.
- Gasanov Z. T. 2005. Cel', zadači i principy patriotičeskogo vospitanija graždan. *Pedagogika* 6, 59–63.
- Golovanova N. F. 2010. Semantičeskie izmenenija ponjatija "vospitanie" v otečestvennoj pedagogike. *Pedagogika* 8, 70–79.

- Golubeva G. A. 2007. *Etika*. Moskva: Ekzamen.
- Gorbunov V. V. 2001. Sobornost'. Teoksessa *Rossijskaja civilizacija. Enciklopedičeskij slovar'. Etnokul'turnye i duhovnye aspekty*. Moskva: Respublika, 411.
- GOS = Lednev V. S., Nikandrov N. D. & Ryžakov M. V. (toim.) 2002. *Gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty v sisteme obščego obrazovanija. Teorija i praktika*. Moskva: Izdatel'stvo NPO "MODEK".
- GZU = Glavnaja zadača učitelja – vospitanie novogo čeloveka, graždanina socialističeskogo obščestva 1983. *Russkij jazyk v škole* 5, 3–7.
- Heinonen J.-P. 2005. *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257.
- Hellberg-Hirn E. 1998. *Soil and Soul: the Symbolic World of Russianness*. Aldershot: Ashgate.
- Hellberg-Hirn E. 2006. Venäjän symbolit. Teoksessa T. Vihavainen (toim.) *Opas venäläisyyteen*. Helsinki: Otava, 137–155.
- Helve H. 1987. *Nuorten maailmankuva. Seurantatutkimus pääkaupunkiseudun erään lähiön nuorista*. Helsingin yliopiston uskontotieteen jaoston toimitteita 4/87. Helsinki: Gaudeamus. Yliopistopaino.
- Herrlitz W., Ongstad S. & van de Ven P.-H. (toim.) 2007. *Research on mother tongue education in a comparative national perspective: theoretical and methodological issues*. Amsterdam: Rodopi.
- Hirsjärvi S. 2001. Kasvatuksen arvoperusta ja päämäärät. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen *Johdatus kasvatustieteeseen*. Vantaa: WSOY, 63–75.
- Holmes B., Read G. & Voskresenskaja N. 1995. *Russian education. Tradition and transition*. New York: Garland Publishing.
- Huhtanen A.-M. 2013. V niin kuin vanhentunut. *Yliopisto* 4, 19–25.
- Hunston S. & Thompson G. (toim.) 2001. *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutorskoj A. V. 2005. Mesto učebnika v didaktičeskoj sisteme. *Pedagogika* 4, 10–18.
- Ippolitova N. A. 1998. *Tekst v sisteme obučenija russkomu jazyku v škole*. Moskova: Flinta.
- Ippolitova N. A., Knjazeva O. Ju. & Savova M. R. 2006. *Russkij jazyk i kul'tura reči v voprosah i otvetah*. Moskva: Prospekt.
- Ivanov V. N. 2001. Patriotizm v obščestvennoj mysli. Teoksessa *Rossijskaja civilizacija. Enciklopedičeskij slovar'. Etnokul'turnye i duhovnye aspekty*. Moskva: Respublika, 289–291.
- Jadova M. A. 2012. Sovremennoe i tradicionnoe v cennostjah postsovetskoj moloděži. *Sociologičeskije issledovanija* 1, 114–125.
- Jokinen A. 1999. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 126–159.
- Julkunen M.-L. 1988. *Oppikirja tekstianalyysin kohteena*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 21.

- Julkunen M.-L. 1989. *Oppikirja käsitteiden opettajana*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 23.
- Julkunen M.-L. 1991. Text types and teaching of concepts in finnish school books. Teoksessa M.-L. Julkunen, S. Selander & M. Åhlberg *Research on texts at school*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 37, 9–34.
- Kahla E. 2011. Kirjallisuuden varhaisvaiheet: 900-luvulta 1600-luvun loppuun. Teoksessa K. Ekonen & S. Turoma (toim.) *Venäläisen kirjallisuuden historia*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 15–91.
- Kakkuri-Knuuttila M.-L. 2011. Retoriikka. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus, 233–271.
- Kapinos V. I. 1988. Rečevеdčeskie ponjatija: ih specifika i funkcija v škol'nom kurse ruskogo jazyka. *Russkij jazyk v škole*, 29–38.
- Karasik V. 2004. *Jazykovej krug: ličnost', koncepty, diskurs*. Moskva: Gnozis.
- Karaulov Ju. N. 1987. *Russkij jazyk i jazykovaja ličnost'*. Moskva: Nauka.
- Karaulov Ju. N. 1997. Jazykovaja ličnost'. Teoksessa Ju. N. Karaulov (toim.) *Russkij jazyk. Enciklopedija*. Moskva: Drofa, 671–672.
- Karpuhin S. A. 2009. Kak v učebnikah ruskogo jazyka predstavlen vid glagola. *Russkij jazyk v škole*, 39–42.
- Karvonen P. 1995. *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kas'janova K. 2003. *O ruskom nacional'nom haraktere*. Moskva: Akademičeskij Proekt.
- Kaunismaa K. 2009. *Punatähdestä kaksoiskotkaan. Neuvostoliiton romahtamisen vaikutus venäläisen keskikoulun historian oppikirjoihin*. Turku: Turun yliopisto.
- Kauppinen A., Lehti-Eklund H., Makkonen-Craig H. & Juvonen R. (toim.) 2011. *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: SKS.
- Kauppinen M. 2010. *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kazarina-Volšebnaja E. K., Komissarova I. G. & Turčenko V. N. 2012. Paradoksy transformacii cennostnyh orientacij rossijskoj moloděži. *Sociologičeskie issledovanija* 6, 121–126.
- Kičeva I. V. & Neverova T. A. 2012. Sovremennye transformacii terminologii vospitaniija. *Pedagogika* 2, 49–59.
- Klobukova L. 1995. *Lingvometodičeskie osnovy obučenija inostrannyh studentov-nefilologov gumanitarnyh fakul'tetov rečevomu obščeniju na professional'nye temy*. Avtoreferat dissertacii doktora pedagogičeskikh nauk. Moskva.
- Klobukova L. 1997. Fenomen jazykovej ličnosti v svete lingvodidaktiki. Teoksessa *Jazyk, soznanie i kommunikacija*. Vypusk 1. Moskva, 25–31.
- Kobylyanskij V. A. 1998. Nacional'naja ideja i vospitanie patriotizma. *Pedagogika* 5, 52–58.

- Kodžaspirova G. M. & Kodžaspirov A. Ju. 2005. *Slovar' po pedagogike (meždisciplinarnyj)*. Moskva: MarT.
- Kolesov V. V. 2007. *Russkaja mental'nost' v jazyke i tekste*. Sankt-Peterburg: Peterburgskoe Vostokovedenie.
- Kondakov I. V. 1994. Slavjanofily i revoljucionnye demokraty v istorii russkoj kul'tury. Teoksessa B. F. Egorov, V. A. Kotel'nikov & Ju. V. Stennik (toim.) *Slavjanofil'stvo i sovremennost'*. Sankt-Peterburg: Nauka, 136–157.
- Kondakov I. V. 2000. *Kul'tura Rossii*. Moskva: Universitet.
- Kostjaeva T. A. & Pičugov Ju. S. 1984. Povyšenie kačestva prepodavanija russkogo jazyka v svete osnovnyh napravlenij reformy školy. *Russkij jazyk v škole* 5, 12–18.
- Kostomarov V. G. 1977. Russkij jazyk v sovetskom obščestve i sovremennom mire. *Russkij jazyk v škole* 3, 3–9.
- Kostomarov V. G. 1999. *Jazykovoju vkus epohi*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- Kraevskij V. V. & Lerner I. Ja. (toim.) 1989. *Teoretičeskie osnovy processa obučenija v sovetskoj škole*. Moskva: Pedagogika.
- Krashyj V. V. 2006. Virtual'naja realnost' ili real'naja virtual'nost'? Teoksessa L. N. Čurilina (toim.) *Aktual'nye problemy sovremennoj lingvistiki*. Moskva: Flinta, 214–217.
- Kreindler I. 1982. The changing status of Russian in the Soviet Union. *International Journal of the Sociology of Language* 33, 7–39.
- Krivov Ju. I. 2003. O meste ponjatija "socializatsija" v sovremennoj pedagogike. *Pedagogika* 2, 11–22.
- Kul'tura povedenija sovetskogo molodogo čeloveka 1959. Kul'tura sovetskogo molodogo čeloveka. Metodičeskie ukazanija. Voronež.
- Ladyženskaja T. A. 1963. *Analiz ustnoj reči učaščijsja V–VII klassov*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii pedagogičeskikh nauk RSFSR.
- Ladyženskaja T. A. 1980. *Metodika razvitija reči na urokah russkogo jazyka*. Moskva: Prosveščenie.
- Laihiala-Kankainen S. 1997. Kieli ja koulutus kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen & S. A. Rasčėtina (toim.) *Kielikontakteja*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 7–22.
- Laihiala-Kankainen S. 1999. Opetuskulttuurien kohtaaminen: venäjänkieliset maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa koulussa. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, I. P. Lysakova & S. A. Rasčėtina (toim.) *Perspektiivejä – kulttuuri, kieli ja koulutus [Perspektivy – kultura, jazyk, obrazovanie]*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 196–221.
- Laihiala-Kankainen S. 2000. Reflections on Russian Education: the Ideas of Internationalisation and Nationalisation. Teoksessa M. Kangaspuro (toim.) *Russia: More different than most*. Helsinki: Aleksanteri Institute. Kikumora Publication Series B: 16, 77–98.
- Laihiala-Kankainen S. 2010. Venäjän koulutuspolitiikka kamppailujen kohteena. *Kasvatus* 4, 331–341.

- Laihiala-Kankainen S., Kala-Arvisto U., Kraav I. & Rasčėtina S. 2010. *Ninth graders' values, goals and views about learning and school. A comparative analysis in three countries: Finland, Russia, Estonia*. Jyväskylä: Finnish Educational Research Association.
- Laine T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laitinen L. 1997. Kansankieli – kansallinen kieli. *Virittäjä* 2: 279–288.
- Lantolf J. P. & Thorne S. L. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Launonen L. 2000. *Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luville*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leont'ev A. A. 1999. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva: Smysl.
- Leont'ev A. A. 2005. *Jazyk, reč', rečevaja dejatel'nost'*. Moskva: KomKniga.
- Lednev V. S., Nikandrov N. D. & Ryžakov M. V. (toim.) 2002. *Gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty v sisteme obščego obrazovanija*. Moskva: Izdatel'stvo NPO "MODEK".
- Lihačev B. 1999. Nacional'naja ideja i soderžanie graždanskogo vospitanija. *Pedagogika*, 10–15.
- Lihačev B. 2010. *Filosofija vospitanija*. Moskva: Vlados.
- Lipnik V. N. 2000. *Škol'nye reformy v Rossii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena.
- Litnevskaja E. I. & Bagrjanceva V. A. 2006. *Metodika prepodavanija russkogo jazyka v srednej škole*. Moskva: Akademičeskij projekt.
- Lordkipanidze D. O. & Dneprov E. D. 1974. Pedagogičeskoe nasledie K. D. Ušinskogo. Teoksessa A. I. Piskunov, G. S. Kostjuk, D. O. Lordkipanidze & M. S. Šabaeva (toim.) *Izbrannye pedagogičeskie sočinenija v dvouh tomah. Tom 2, Problemy russkoj školy/K. D. Ušinskij*. Moskva: Pedagogika, 365–413.
- Luukka M.-R., Pöyhönen S., Huhta A., Taalas P., Tarnanen M. & Keränen A. 2008. *Maaailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- L'vov M. R. 1997. *Slovar'-spravočnik po metodike russkogo jazyka*. Moskva: ROST, SKRIN.
- L'vov M. R. 2007. *Russkij jazyk v škole. Istorija prepodavanija*. Moskva: Verbum-M.
- L'vova S. I., Aleksandrova S. M. & Rybčenkova L. M. 2003. Russkij jazyk v škole: sostojanie, problemy i puti ih rešenija. *Russkij jazyk v škole* 4, 3–8.
- L'vova S. I. 2004. Estetičeskaja funkcija russkogo jazyka v sisteme ego prepodavanija. Teoksessa E. A. Bystrova (toim.) *Obučenie russkomu jazyku v škole*. Moskva: Drofa, 156–171.
- Malinen P. 1992. *Opetussuunnitelmat koulutyössä*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Mardahaev L. V. 2002. *Slovar' po social'noj pedagogike*. Moskva: Akademija.
- Maslova V. A. 2001. *Lingvokulturologija*. Moskva: Akademija.

- Metlik I. V. 2012. Est' li segodnja v Rossii ruskaja nacional'naja škola? *Pedagogika* 3, 3–13.
- Mihajlov N. 1983. Jazyk družby i bratstva. *Narodnoe obrazovanie* 8, 38–40.
- Mikkilä M. & Olkinuora E. (toim.) 1995. *Oppikirjat ja oppiminen*. Oppimistutkimuksen keskus, julkaisuja 4, Turun yliopisto.
- Mikkilä-Erdmann M. Olkinuora E. & Mattila E. 1999. Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille. *Kasvatus* 30 (5), 436–449
- Mikkola T. 2001. Arvot ja ympäristö. Teoksessa H. Helve (toim.) *Arvot, maailmankuva, sukupuoli*. Helsinki: Yliopistopaino, 95–139.
- Mikkonen I. 2010. "Olen sitä mieltä, että..." Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 135.
- Mišatina N. L. 2005. "Kak serdca vyskazat' sebja?.." Teorija i metodika razvitija reči s pozicii lingvokul'turologičeskogo podhoda (7–9 klassy). *Kniga dlja učitelja*. Sankt-Peterburg: Milena.
- Monahov V. M. & Kabardin O. F. 1985. Parallel'nyje škol'nye učebniki: za i protiv. *Sovetskaja pedagogika* 7, 37–39.
- Muckle J. 2005. Russian and Other Mother Tongues in the Schools of the Russian Federation and the Former Soviet Union. Teoksessa W. Tulasiewicz & A. Adams (toim.) *Teaching the Mother Tongue in a Multilingual Europe*. London: Continuum, 184–195.
- Murtorinne A. 2005. *Tuskan hauskaa!: tavoitteena tiedostava kirjoittaminen: kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nazarova T. S. & Gospodarik Ju. P. 2005. Strategija razvitija učebnoj knigi. *Pedagogika* 3, 10–19.
- Nevalainen R., Kimonen E. & Hämäläinen S. 2001. Näkökulmia opetussuunnitelmiin: Muuttuvien käsitysten ja käytänteiden kolme vuosikymmentä. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 147–168.
- Nordlund T. 2012. 1800-luvun itseoppineet kirjoittajat kielellisillä markkinoilla. *Virittäjä* 1, 33-66.
- O tipovoj programme 1979. O tipovoj programme po ruskomu jazyku dlja IV–VIII klassov škol SSSR s ruskim jazykom obučenija. *Russkij jazyk v škole* 1, 91–92.
- Oittinen V. 2007. Venäjän ideaa etsimässä. Teoksessa V. Oittinen (toim.) *Venäjä ja Eurooppa. Venäjän idea 1800-luvulla*. Tampere: Vastapaino, 9–51.
- Ojanen M. 2007. *Onnellisuuden psykologia*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Olkinuora E., Lappalainen M. & Mikkilä M. 1992. *Nuorisoiän yleissivistävän opetuksen nykytilan ja tuloksellisuuden arviointia: arvioinnin viitekehys, tutkimuksen tuottama kuva ja oppimateriaalianalyysi*. Turku: Turun yliopisto.
- ONR 1984 = Osnovnye napravlenija reformy obščebrazovatel'noj i professional'noj školy. *Narodnoe obrazovanie* 6, 16–24.
- Orehova V. A. 2006. *Pedagogika v voprosah i otvetah*. Moskva: Knorus.

- ORJa 1984 = Obučenie ruskomu jazyku - na uroven' trebovanij vremeni. *Russkij jazyk v škole* 1, 3–7.
- Ovčinnikova N. P. 2007. Ideja patriotizma i Otečestva v istorii ruskog pedagogiki. *Pedagogika* 1, 93–102.
- Palmu T. 2003. *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pesonen P. 1999. *Venäjän kulttuurihistoria*. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Pietikäinen S. & Mäntynen A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- PISA 2009 http://centeroko.ru/pisa09/pisa09_res.htm Luettu 1.6.2013.
- Popkova L. V. 2001. Iz opyta obučenija napisaniju sočinenij. *Russkij jazyk v škole* 5, 3–8.
- Potter J. 1997. *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.
- Primernaja programma 2004 <http://window.edu.ru/resource/174/37174> Luettu 16.11.2013.
- Prohorov Ju. 2009. *Dejstvoitel'nost'. Tekst. Diskurs*. Moskva: Nauka.
- Pročenko I. F. 1983. Jazyk družby narodov. *Sovetskaja pedagogika* 11, 13–19.
- Puškarëva I. A. 2011. Ideja patriotizma v istorii sovetskog i ruskog pedagogiki. *Vsë dlja klassnogo rukovoditelja, pilotnyj vypusk*, 11–15.
- Pyykkö R. 2005. Venäjä – kieli ja valtio. Teoksessa M. Johansson & R. Pyykkö (toim.) *Monikielinen Eurooppa. Kielipoliittikkaa ja käytäntöä*. Helsinki: Gaudeamus, 215–230.
- Razumovskaja M. M. 1982. Prepodavanie ruskogog jazyka v sovremennoj škole. *Russkij jazyk v škole*, 26–32.
- Razumovskaja M. M. 1984. Vospitatel'nyj aspekt prepodavaniya ruskogog jazyka v uslovijah reformy školy. *Russkij jazyk v škole* 5, 19–24.
- Razumovskaja M. M. & L'vova S. I. 2002. Obučenie ruskomu (rodnomu) jazyku. Teoksessa Ju. I. Dik (toim.) *Institut obščego srednego obrazovanija. K 60-letiju Rossijskoj akademii obrazovanija i 80-letiju Instituta*. Moskva: Institut obščego srednego obrazovanija, 152–162.
- Romanova E. T. (toim.) 2002. *Nastol'naja kniga učitelja ruskogog jazyka: Spravočno-metodičeskoe posobie*. Moskva: OOO "Izdatel'stvo "Astrel".
- Rozental' D. E. & Telenkova M. A. 1985. *Slovar'-spravočnik lingvističeskikh terminov*. Moskva: Prosveščenie.
- Rudnev V. 1999. *Slovar' kul'tury XX veka*. Moskva: Agraf.
- Räsänen R. 1993a. *Ettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Osa I Peruskäsitteitä ja filosofisia lähtökohtia*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 88.
- Räsänen R. 1993b. *Ettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Osa III Etiikan opetuksen oikeutus ja keskeisiä eettisen kasvatuksen koulukuntia*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 90.
- Šanskij N. M. 1993. Škol'nyj kurs ruskogog jazyka (Aktual'nye problemy i vozmožnye rešenija). *Russkij jazyk v škole* 2, 3–8.

- Savolainen K. 1998. *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Schubert W. 2008. Curriculum Inquiry. Teoksessa F. M. Conelly (toim.) *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. London: Sage, 399–430.
- Serebrennikov B. (toim.) 1989. *Rol' čelovečeskogo faktora v jazyke. Jazyk i kartina mira*. Moskva: Nauka.
- Selander S. 1991. Pedagogic Text Analysis. Teoksessa M. – L. Julkunen, S. Selander & M. Åhlberg *Research on texts at school*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 37, 35–88.
- Simons G. 2002. *Lesson in patriotism: Putin's (re)introduction of patriotism to school curricula*. Arbetsrapporter/ Working Papers 75. Uppsala: Institutionen för östeuropastudier.
- Skljarevskaja G. N. 2007. *Slovar' pravoslavnoj cerkovnoj kul'tury*. Moskva: Astrel.
- Slyškin G. G. 2000. *Ot teksta k simvolu: lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse*. Moskva: Academia.
- Smirnov V. I. 1999. *Obščaja pedagogika*. Moskva: Pedagogičeskoe občestvo Rossii.
- Smolin O. M. 1999. Rossijskaja nacional'naja doktrina obrazovanija: razmyšlenija nad koncepciej. *Pedagogika* 7, 3–14.
- SMSOO = *Strategija modernizacii sodržanija obščego obrazovanija: Materialy dlja razrabotki dokumentov po obnooleniju obščego obrazovanija*. 2001. Moskva: Mir knigi.
- SND = Dneprov E. D. & Arkad'ev A. G. (toim.) 2004. *Sbornik normativnyh dokumentov*. Moskva: Drofa.
- SPRJa 1984 = Soveršenstvovanie prepodavanija russkogo jazyka v obščeeobrazovatel'nyh školah RSFSR Metodičeskoe pis'mo, Nro 93-M, 24. aprelja 1984 g. *Russkij jazyk v škole* 4, 3–12.
- SRJA I 1985 = Evgen'eva A. P. & Razumnikova G. A. (toim.) *Slovar' russkogo jazyka tom I*. Moskva: Russkij jazyk.
- SRJA III 1987 = Ivannikova E. A. (toim.) *Slovar' russkogo jazyka tom III*. Moskva: Russkij jazyk.
- SRJA IV 1988 = Evgen'eva A. P. & Razumnikova G. A. (toim.) *Slovar' russkogo jazyka tom IV*. Moskva: Russkij jazyk.
- <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985> Luettu 15.5.2013.
- Suhomlinskij V. A. 1961. *Duhovnyj mir škol'nika*. Moskva: Gosudarstvennoe učebno-pedagogičeskoe izdatel'stvo ministerstva prosveščeniya RSFSR.
- Suhomlinskij V. A. 1989. *Kak vospitat' nastojaščego čeloveka*. Moskva: Pedagogika.
- Suhova E. I. 2010. Vospitanie kak process peredači i usvoeniya kul'tury. Teoksessa V. P. Sergeeva (toim.) *Teoretičeskie osnovy vospitanija*. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademija", 33–42.
- Suni T. 2011. Romantiikan kuohuissa kansalliseen omaleimaisuuteen: 1800–1840. Teoksessa K. Ekonen & S. Turoma (toim.) *Venäläisen kirjallisuuden historia*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 171–252.
- Suomen kielen tulevaisuus 2009. *Suomen kielen tulevaisuus: kielipoliittinen toimintaohjelma*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.

- Säljö R. 2004. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Švecov L. I. 1984. Vospitanie graždanstvennosti – ključevaja zadača komsomola i školy. *Sovetskaja pedagogika* 10, 3–10.
- Tekučev A. V. 1967. Znamenatel'nye vehi v istorii razvitija sovjetskoj metodiki ruskogo jazyka v srednej škole (1917–1967). *Russkij jazyk v škole* 4, 18–33.
- Tekučev A. V. & Kulibaba I. I. 1967. V poiskah novyh vozmožnostej (o novoj programme po ruskomu jazyku). *Russkij jazyk v škole* 3, 79–87.
- Tekučev A. V. 1977. Stanovlenie i razvitie metodiki ruskogo jazyka kak nauki posle Oktjabrja 1917 g. *Russkij jazyk v škole* 5, 33–42.
- Ter-Minasova S. 2000. *Jazyk i mežkul'turnaja komunikacija*. Moskva: Slovo.
- Ter-Minasova S. 2002. Izmenenie social'noj roli ruskogo jazyka v sovremennyh uslovijah. *Mir ruskogo slova* 2, 28–29.
- Testov V. A. 2009. Cennosti rossijskoj civilizacii kak strategičeskie celi obrazovanija. *Pedagogika* 1, 15–21.
- Thompson G. & Hunston S. 2003. Evaluation: An Introduction. Teoksessa S. Hunston & G. Thompson (toim.) *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1–27.
- Tuomi J. & Sarajärvi A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turbovskoj Ja. S. 2009. Duhovnost' kak objekt metodičeskogo rassmotrenija. *Pedagogika* 9, 3–13.
- Turunen N. 1997. *Russkij učebnyj tekst kak raznovidnost' didaktičeskogo diskursa*. *Studia philologica Jyväskyläensia* 42.
- Törnroos J. 2004. *Opetussuunnitelma, oppikirjat ja oppimistulokset – seitsemännen luokan matematiikan osaaminen arvioitavana*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ušinskij K. D. 1974a. O narodnosti v obščestvennom vospitanii. Teoksessa A. I. Piskunov, G. S. Kostjuk, D. O. Lordkipanidze & M. F. Šabaeva (toim.) *K. D. Ušinskij. Izbrannye pedagogičeskie sočinenija*. Tom pervyj. Moskva: Pedagogika, 51–123.
- Ušinskij K. D. 1974b. Vospitanie privyček i navykov. Teoksessa A. I. Piskunov, G. S. Kostjuk, D. O. Lordkipanidze & M. F. Šabaeva (toim.) *K. D. Ušinskij. Izbrannye pedagogičeskie sočinenija*. Tom pervyj. Moskva: Pedagogika, 277–285.
- Ušinskij K. D. 1974c. Rodnoe slovo. Teoksessa A. I. Piskunov, G. S. Kostjuk, D. O. Lordkipanidze & M. F. Šabaeva (toim.) *K. D. Ušinskij. Izbrannye pedagogičeskie sočinenija*. Tom pervyj. Moskva: Pedagogika, 145–159.
- Ušinskij K. D. 1974d. Trud v ego psihičeskom i vospitatel'nom značenii. Teoksessa A. I. Piskunov, G. S. Kostjuk, D. O. Lordkipanidze & M. F. Šabaeva (toim.) *K. D. Ušinskij. Izbrannye pedagogičeskie sočinenija*. Tom pervyj. Moskva: Pedagogika, 124–144.
- Vahtin I. B. & Golovko E. V. 2004. *Sociolingvistik ja sociologija jazyka*. Sankt-Peterburg: Gumanitarnaja Akademiya.
- Varis M. 2012. *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*. Oulu: Oulun yliopisto.

- Vituhnovskaja M. 2006. Kansanluonne ja elämäntapa. Teoksessa T. Vihavainen (toim.) *Opas venäläisyyteen*. Helsinki: Otava, 114–136.
- Vladimirskaja G. N. & Prudnikova A. V. 1982. Vospitatel'nye resursy učebnikov russkogo jazyka dlja IV – VIII klassov. *Russkij jazyk v škole* 2, 16–23.
- Voiteleva T.M. & Fomičeva G.A. 2005. Učebniki i učebnye posobija po russkomu jazyku. Teoksessa R. B. Sabatkov (toim.) *Teorija i praktika obučeniija russkomu jazyku*. Moskva: Academia, 60–66.
- VSS = Kuusinen M. (toim.) 1997. *Venäjä – suomi-suursanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Vul'fson B. L. 2008. *Nravstvennoe i graždanskoe vospitanie v Rossii i na Zapade: Aktual'nye problemy*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut.
- Vvedenskaja L. A., Pavlova L. G. & Kašaeva E. Ju. 2004. *Russkij jazyk i kul'tura reči*. Rostov na Donu: Feniks.
- Zajda J. 1980. *Education in the USSR*. Oxford: Pergamon Press.
- Zapesotskij A. 2002. *Obrazovanie: filosofija, kul'turologija, politika*. Moskva: Nauka.
- Zimnjaja I. A. 1999. *Pedagogičeskaja psihologija*. Moskva: Logos.
- Zolotuhina D., Skarloš S. & Tarasevič G. 2012. Vybrat' sebe žizn'. Proforientacija kak nacional'naja katastrofa. *Russkij reportër* 21, 50–54.
- Vitikka E. 2009. *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vähä E. 2006. *Patrioottien tuotantoa. Sankarit ja antisankarit neuvostoliittolaisen ja venäläisen identiteetin rakentajina historian oppikirjoissa 1951–1995*. Yleisen historian lisensiaatintutkielma. Tampereen yliopisto.
- Väisänen J. 2005. *Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskursianalyysin silmin*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Väljjarvi J. 1991. Uudistuvan opetussuunnitelman-ajattelun lähtökohtia. Teoksessa E. Kangasniemi & H. Saari (toim.) *Arviointia ja ajatuksia koulun kehittämisestä*. Kasvatustieteiden julkaisusarja B 69. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 59–69.
- Åhlberg M. 1991. Concept mapping, concept matrices, link tables, and argumentation analysis as techniques for educational research on textbooks and educational discourse and as tools for teachers and their pupils in their everyday work. Teoksessa M.-L. Julkunen, S. Selander & M. Åhlberg *Research on texts at school*. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 37, 89–154.