

Sirkka Laihiala-Kankainen

Formaalinen ja funktionaalinen  
traditio kieltenopetuksessa

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1993

Sirkka Laihiala-Kankainen

Formaalinen ja funktionaalinen  
traditio kieltenopetuksessa

Kieltenopetuksen oppihistoriallinen  
tausta antiikista valistukseen

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S212)  
lokakuun 30. päivänä 1993 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1993

# Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa

Kieltenopetuksen oppihistoriallinen  
tausta antiikista valistukseen

Sirkka Laihiala-Kankainen

Formaalinen ja funktionaalinen  
traditio kieltenopetuksessa

Kieltenopetuksen oppihistoriallinen  
tausta antiikista valistukseen



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1993



URN:ISBN:978-951-39-8022-1  
ISBN 978-951-39-8022-1 (PDF)  
ISSN 0075-4625

ISBN 951-34-0055-7  
ISSN 0075-4625

Copyright © 1993, by Sirkka Laihiala-Kankainen  
and University of Jyväskylä

Jyväskylän yliopistopaino and  
Sisäsuomi Oy, Jyväskylä 1993

## Abstract

Laihiala-Kankainen, Sirkka

Formal and functional traditions in language teaching. The theory-historical background of language teaching from the Classical Period to the Age of Reason.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1993, 288 pp.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, ISSN 0075-4625; 99)

ISBN 951-34-0055-7

Summary

Diss.

The development of language teaching from the Classical Period to the Age of Reason is described. The study is multidisciplinary in approach, and concerned with the history of ideas rather than subject-specific didactics. Language teaching is assumed to have developed as an alternation between two traditions - the formal and the functional. The main purpose of the study is to explain the factors influencing this alternation.

The empirical data consist of printed sources dealing with the objectives, methods and basic theoretical principles of language teaching. The study attempts to describe how changes in objectives and basic theoretical premises are reflected in the content and methodology of language teaching and to what extent these changes explain the alternation between the traditions.

Chronologically, the study is divided into four main sections: the Classical Period, the Middle Ages, the Renaissance and the Age of Reason. With certain clarifications and qualifications, the findings support the hypothesised alternation between the traditions. In the history of language teaching, the Classical period is generally regarded as an age dominated by the functional tradition. The present study, however, assumes that the origins of both approaches can be traced back to the classical cultural tradition. The theoretical premises of the formal tradition did not develop until the second half of the Middle Ages, but the transition to formalism had already begun in the late Classical Period. The Renaissance is traditionally considered the period when the functional tradition became dominant. Analysis shows that two reform movements can be distinguished within the period; the first was initiated by the Humanists and religious reformers and the second by 17th century educational reform movements. However, in the Age of Reason the formal tradition re-emerged in what is generally referred to as traditional language teaching.

Key words: language teaching, language learning, teaching methods, history of ideas

## ESIPUHE

Kanadalainen kieltenopetuksen tutkija H.H. Stern toteaa teoksessaan *Fundamental concepts of language teaching*, että kieltenopetuksen teorialla on lyhyt muisti. Tällä väitteellä hän viittaa alansa historiallisen tutkimuksen vähäisyyteen, joka on osaltaan ollut esteenä kieltenopetuksen yleisen teorian kehittämiseksi. Tarvitaanko ylipäätään tällaista teoriaa, ja jos tarvitaan, niin miksi?

Arkielämässä teoria ja käytäntö mielletään usein toisilleen vastakkaisiksi. Kieltenopetusta pidetään käytännöllisenä toimintana, jolle kaikkien teoretisointi on vierasta. Opettajan työn katsotaan edellyttävän pääasiassa käytännöllistä tietoa, osaamista tai taitamista, joka manifestoituu opetustilanteissa. Tämän ajattelutavan mukaan opettaja toteuttaa omia näkemyksiään parhaiten toiminnassa, omassa opetuksessaan.

Käytännön taito ei kuitenkaan aina riitä. Teoreettista tietoa kieltenopetuksesta ja -oppimisesta tarvitaan esimerkiksi opettajankoulutuksessa, opetuksen ohjauksessa, opetussuunnitelmien ja oppikirjojen laadinnassa. Tieto kieltenopetuksen historiallisesta kehityksestä on hyödyllistä silloin, kun joudutaan tarkistamaan opetuksen perusteita, esimerkiksi uusien opetusmenetelmien ja teorioiden horjuttaessa 'traditionaalisen' opetuksen asemaa.

Tältä osin tutkimusaihe liittyy läheisesti omaan työhöni. Virikkeen näkökulman valintaan antoi 1980-luvun vaihteessa aktivoitunut keskustelu suggestopedian ja eräiden muiden uusien lähestymistapojen soveltamisesta kieltenopetukseen. Tällöin jäi mieltäni askarruttamaan kysymys siitä, mitkä ovat ne teoreettiset perusteet, joiden varaan opetus rakennetaan, ja mitä todella uutta erilaiset lähestymistavat ja menetelmät ovat tuoneet kieltenopetukseen.

Tutkimus on ollut ajatuksellisesti vireillä 1980-luvun puolivälistä lähtien, jolloin kirjoitin aihepiiristä ensimmäisen suppean kartoituksen. Ajan myötä aiheen kiinnostavuus ja haastavuus on vain kasvanut. Alkuperäisenä tavoitteena oli kieltenopetuksen teorian historian kuvaus antiikista nykypäivään saakka. Aiheen laajuuden vuoksi olen joutunut rajaamaan tämän tutkimuksen antiikista valistukseen, ns. varhaiseen kieltenopetuksen kauteen. Tarkoitukseni on jatkossa keskittyä kieltenopetuksen metodikauteen, joka alkaa vuosisadan vaihteesta ja päättyy 1960-luvulle.

Tutkimuksen suunnitteluvaiheesta lähtien työtäni ovat kannustaneet ja tukeneet professori Sirkka Hirsjärvi ja dosentti Sauli Takala, joille haluan osoittaa lämpimät kiitokseni. Tutkimusaiheeni on muotoutunut ja täsmentynyt Sirkka Hirsjärven ohjaamassa tutkimusryhmässä, jonka säännölliset kokoontumiset parin vuoden ajan ovat vieneet työtäni merkittävästi eteenpäin. Sauli Takalan laaja tietämys ja hänen yksityiskirjastonsa

ovat olleet käytössäni usean vuoden ajan. Hänen ohjaamassaan tutkimusryhmässä on pohdittu erityisesti kielen oppimisen ja -opetuksen ongelmia.

Haluan kiittää myös apulaisprofessori Martti T. Kuikkaa perusteellisesta paneutumisesta työni käsikirjoitukseen sen eri vaiheissa. Hänen asiantuntevat kommenttinsa ovat ohjanneet tutkimusta lopulliseen muotoonsa. Käsikirjoitusta ovat kommentoineet myös apulaisprofessori Håkan Andersson ja apulaisprofessori Håkan Ringbom. Heille kiitokset arvokkaasta palautteesta.

Kielellistä apua olen saanut eri tahoilta. Professori Toivo Pekkanen ja lehtori Erkki Palmén ovat avustaneet latinankielisten tekstien kääntämisessä. Sisareni dramaturgi Marjatta Lohikoski on tarkistanut väitöskirjan kieliasun. Hänelle lämpimät kiitokseni myös monista Konttilan Alitalossa käydyistä keskusteluista tieteen ja taiteen välimaastossa. Työtoverini tutkija Helena Valtanen on kääntänyt englanninkielisen tiivistelmän ja oikolukenu väitöskirjani käsikirjoituksen. Tutkija Eva May on tarkistanut tiivistelmän oikeakielisyyden. Heille molemmille kiitokset huolellisesta työstä.

Korkeakoulujen kielikeskus on monikielisenä ja monitieteisenä työyhteisönä tarjonnut ihanteelliset olosuhteet tutkimustyölle. Kiitän kaikkia työtovereitani tuesta ja kannustuksesta. Erityisesti haluan kiittää professori Raija Markkasta ja professori Kari Sajavaaraa tutkimustyön edellytysten luomisesta.

Laajaan kirjalliseen aineistoon perustuvan tutkimuksen teko olisi ollut mahdotonta ilman monipuolista ja tehokkaasti toimivaa kirjastoa. Olen kiitollinen Jyväskylän yliopiston kirjaston henkilökunnalle asiantuntevasta ja nopeasta palvelusta.

Jyväskylän yliopistoa kiitän väitöskirjani hyväksymisestä sen julkaisusarjaan. Sarjan toimittajalle KT Jouko Huttuselle ja julkaisuryhmän sihteerille Kaarina Niemiselle kiitokset joustavasta yhteistyöstä. Jyväskylän Yliopistoyhdistys on tukenut työtäni tutkimuksen alkuvaiheessa. Opetusministeriön myöntämä tutkija-apuraha on antanut mahdollisuuden myös venäjänkieliseen kirjallisuuteen tutustumiseen. Molempia kiitän saamastani tuesta.

Perhettäni kiitän ennen kaikkea kärsivällisyydestä ja siitä, etteivät arkielämän realiteetit ole päässeet unohtumaan tiiviinkään tutkimusjakson aikana. Omistan tämän kirjan äidilleni, joka on välittänyt oman lukuharrastuksensa sekä lapsilleen että lapsenlapsilleen.

Jyväskylässä lokakuussa 1993

Sirkka Laihiala-Kankainen

# SISÄLTÖ

1	KIELTENOPETUKSEN KAKSI TRADITIOTA	11
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	16
2.1	Kieltenopetuksen tutkimus kasvatuksen historian osana	16
2.2	Kieltenopetus monitieteisenä tutkimuskohteena	20
2.3	Tutkimustehtävä	27
2.3.1	Ongelmat, käsitteet ja rajaukset	27
2.3.2	Aineisto ja jäsenitys	32
3	KIELTENOPETUKSEN TRADITIOIDEN JUURET	34
3.1	Suullinen ja kirjallinen traditio antiikin kulttuurissa	36
3.1.1	Kirjallisen kulttuurin kehittymisen edellytykset	37
3.1.2	Antiikin maailmankielet	43
3.2	Antiikin kieltenopetuksen perusteet	48
3.2.1	Lingvistiset perusteet	49
3.2.2	Psykologiset ja pedagogiset perusteet	58
3.3	Kieltenopetus hellenistisessä kasvatustraditiossa	74
3.3.1	Alkeisopetus	76
3.3.2	Grammatiikan opetus	82
3.3.3	Retoriikan opetus	92
4	SIIRTYMINEN FORMALISMIIN	99
4.1	Antiikin normatiivisen tradition välittyminen keskiaikaan	101
4.1.1	Euroopan latinalaistuminen	102
4.1.2	Klassisen kulttuuriperinnön siirto	106
4.2	Kieltenopetuksen perusteet keskiajalla	110
4.2.1	Lingvistiset perusteet	112
4.2.2	Psykologiset ja pedagogiset perusteet	121
4.3	Latinanopetus keskiajan kristillisessä yhtenäiskulttuurissa	132
4.3.1	Latinan alkeisopetus	133
4.3.2	Latinanopetus keskiajan lopulla	141

5	FUNKTIONAALISEN TRADITION NOUSU	152
5.1	Humanistit ja uskonpuhdistajat kieltenopetuksen kehittäjinä	154
5.1.1	Antiikin kulttuurin ja klassisten kielten elpyminen	156
5.1.2	Humanistisen kielenopetuksen perusteet	161
5.1.3	Kieltenopetus humanistisessa kasvatustraditiossa	171
5.2	Pedagogisen realismin anti kieltenopetukselle	190
5.2.1	Uuden kieliohjelman perusteet	191
5.2.2	Pedagogisen realismin kieliohjelma	202
6	PALUU FORMALISMIIN	211
6.1	Klassisen tradition murros	213
6.1.1	'Kirjojen taistelu'	214
6.1.2	Uuden tieteen uusi kieli	217
6.2	'Traditionaalinen' kielenopetus	222
6.2.1	Kieltenopetuksen rationalistiset perusteet	223
6.2.2	Klassinen menetelmä	230
6.2.3	Uushumanismi klassisen perinnön jatkajana	239
7	KIELTENOPETUS TRADITIOIDEN VAIHTELUNA	245
7.1	Ymmärtämisen ja tulkinnan ongelma	246
7.2	Muutos ja jatkuvuus	248
	TIIVISTELMÄ	251
	SUMMARY	256
	LÄHTEET JA KIRJALLISUUS	262
	ASIA- JA HENKILÖHAKEMISTO	286

# 1 KIELTENOPETUKSEN KAKSI TRADITIOTA

*"Kukaan ei todella tiedä mikä on uutta ja mikä vanhaa tämän päivän kieltenopetuksessa. Tuntuu siltä, että nykyajan ekspertit ovat kuluttaneet aikansa sen keksimiseen, minkä toiset ovat unohtaneet..."<sup>1</sup>*

Traditio voidaan määritellä yleisesti kokoelmaksi tapoja, menetelmiä, käsityksiä ja uskomuksia, jotka muovaavat näkemyksiämme ja antavat jatkuvuutta toiminnallemme. Opetuksessa traditio merkitsee perinteisten opetustapojen pysyvyyttä tai jatkuvuutta. Monet tutkijat ovat luonnehtineet länsimaisen kielenopetuksen traditiota kaksijakoiseksi<sup>2</sup>. Tämän kaksijakoisuuden he katsovat perustuvan erilaisiin käsityksiin kielestä ja sen kuvaamisen keinoista sekä erilaisiin käsityksiin siitä miten kieltä opitaan. On aina ollut kielentutkijoita, jotka ovat kiinnostuneet kielestä ennen muuta järjestelmänä, elementtien muodostamana kokonaisuutena.<sup>3</sup> Vastaavasti aina on ollut myös tutkijoita, jotka tarkastelevat kieltä kulttuurisena tuotteena, sosiaalisista ja yksilöllisistä tarpeista kehittyvänä. Tästä syystä osa tutkijoista on keskittynyt kielen muotojen tutkimiseen, kun taas toisia ovat kiinnostaneet enemmän kielen funktiot.

Diller erottaa kielentutkimuksen traditiossa kaksi pääsuuntausta: rationalismin ja empirismin.<sup>4</sup> Rationalisteja yhdistää pyrkimys kielen universaalien, kaikille kielille yhteisten piirteiden löytämiseen. Empiristit

---

1 Kelly 1976, ix.

2 Titone 1968; Mackey 1971; Bell 1981; Rivers 1981.

3 Bell 1981, 79.

Diller 1978. Ks. myös Bell 1981.

taas ovat olleet kiinnostuneita yksittäisistä kielistä ja niiden erityispiirteistä. Rationalistien mukaan kielikyky perustuu universaalsiin, synnynnäisiin kategorioihin, empiristit puolestaan korostavat ympäristön merkitystä kielen oppimisessa.

Rationalistisen ja empiristisen lähestymistavan vuorottelua voitaisiin kuhnilaista terminologiaa soveltaen tulkita kahden toisensa poissulkevan ja yhteismitattoman paradigman vaihteluksi kielentutkimuksen historiassa. Kuhnin käsitys tieteen kehityksestä paradigmaattisena prosessina<sup>5</sup> on viime vuosina saanut osakseen paljon arvostelua. Monet tutkijat pitävät sitä liian yksinkertaisena ihmistieteissä<sup>6</sup> tapahtuvan kehityksen kuvaamiseen. Toisaalta kumouksellisen kehityksen mahdollisuuksia näillä tieteenaloilla on myös aliarvioitu. Esimerkiksi Niiniluoto pitää Chomskyn 'vallankumousta' kielioppitieteessä täysin verrannollisena luonnontieteissä tapahtuviin kumouksiin.<sup>7</sup> Myös Brownin käsityksen mukaan kielitieteen kehitystä voidaan ainakin jossain määrin selittää Kuhnin teorian termein.<sup>8</sup>

Kielentutkimuksen kaksijakoisuus näkyy myös kieltenopetuksen kehityksessä. Kieltenopetuksen historiassa puhutaan 'formalisteista' ja 'aktivisteista' tai formaalisesta ja fuktionaalista lähestymistavasta.<sup>9</sup> Rivers kuvaa lähestymistapojen välisiä näkemyseroja seuraavien vastakohtaisuuksien pohjalta:<sup>10</sup>

#### **Kielen analyysi vai kielen käyttö?**

Formalistit tarkastelevat kieltä ennen muuta koodijärjestelmänä. Tästä syystä kielen sääntöjen ja muotojen analysoinnilla on heidän opetuksessaan keskeinen asema. Funktionalistit puolestaan pitävät kieltä viestinnän välineenä ja korostavat opetuksessa kielen käytön näkökulmaa.

#### **Deduktio vai induktio?**

Formalistit tukeutuvat ensisijaisesti deduktiiviseen opetusmuotoon, jossa edetään säännön asettamisesta sen soveltamiseen. Funktionalistit pitävät parempana induktion periaatetta, sääntöjen ja yleistysten muodostamista laajan esimerkkiaineiston pohjalta.

---

<sup>5</sup> Kuhn 1970.

<sup>6</sup> Ihmistieteillä tarkoitan tässä laajasti ottaen kaikkia niitä tieteenaloja, joiden tutkimuskohteena on ihminen ja hänen toimintansa yhteisössä. Ihmistieteiksi luetaan yleensä humanistiset tieteet, käyttäytymistieteet ja yhteiskuntatieteet, joskus myös oikeustiede ja lääketiede. Suhteessa luonnontieteisiin nämä tieteenalat muodostavat "moninaisen ykseyden" (ks. esim. Juntunen & Mehtonen 1982, 18-22).

<sup>7</sup> Niiniluoto 1984, 214.

<sup>8</sup> Brown 1980.

<sup>9</sup> Esim. Rivers 1981; Bell 1981. Ks. myös Apelt 1991.

<sup>10</sup> Rivers 1981, 25-26.



### Yksityiskohtainen vai funktionaalinen kielioppi?

Formalistit painottavat yksityiskohtaisen kieliopin merkitystä ja sääntöjen hallintaa sekä virheetöntä kielenkäyttöä. Funktionalistit suhtautuvat kärsivällisemmin virheisiin ja pitävät tärkeänä kommunikoinnin kannalta keskeisten kieliopillisten rakenteiden opiskelua.

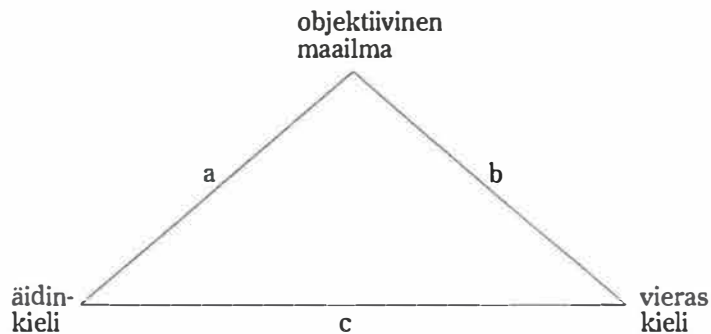
### Passiivinen vai aktiivinen luokkahuone?

Formalistit kiinnittävät päähuomionsa oppiaineksen esittämiseen ja opettajan toimintaan luokkahuoneessa. Funktionalistit korostavat oppijan oman aktiivisuuden merkitystä ja pyrkivät luomaan suotuisia oppimismahdollisuuksia.

### Kirjoitetun vai puhutun kielen ensisijaisuus?

Formalistit tukeutuvat kielenopetuksessa pääasiassa kirjoitettuun kieleen. Kielitadon osa-alueista he painottavat eniten lukemista ja kirjoittamista sekä kääntämistä kielestä toiseen. Funktionalistit kiinnittävät enemmän huomiota puhuttuun kieleen. Heidän opetuksessaan ovat ensisijaisia puheen tuottamisen ja kuullun ymmärtämisen taidot.

Kieltenopetuksen tradition kaksijakoisuus perustuu siis suurelta osin kielen funktioihin, sen toimintaan sekä koodijärjestelmänä että viestinnän välineenä. Oman lisänsä tähän kaksijakoisuuteen ovat tuoneet käsitykset vieraan kielen oppimisesta ja äidinkielen roolista oppimisprosessissa. Ongelmaa voidaan havainnollistaa seuraavan kuvion avulla:



KUVIO 1 Äidinkielen ja vieraan kielen oppiminen Kostomarovin ja Mitrofanovan mukaan<sup>11</sup>.

<sup>11</sup>

Kostomarov & Mitrofanova 1982, 5.

Jana 'a' kuvaa äidinkielen ja objektiivisen maailman ilmiöiden välistä luonnollista yhteyttä. Janat 'b' ja 'c' havainnollistavat vieraiden kielten opetusmenetelmien pääsuuntauksia: ns. suoria menetelmiä (b), joissa vieraan kielen oppimisen oletetaan tapahtuvan samantapaisen prosessin mukaan kuin äidinkielenkin, ja kielioppi-käännös -menetelmiä (c), joissa vierasta kieltä lähestytään äidinkielen rakenne- ja käsitejärjestelmän sekä aikaisemman kielitiedon kautta.

Formaalisessa traditiossa painottuu äidinkielen rakenne- ja käsitejärjestelmän sekä aikaisemman kielitiedon merkitys vieraan kielen oppimisessa, funktionaalisessa traditiossa taas korostetaan äidinkielen ja vieraan kielen oppimisprosessien periaatteellista samankaltaisuutta. Tältä pohjalta mm. Apelt erottaa kieltenopetuksen historiassa kielioppiin perustuvan ja 'luonnollisen' perusorientaation.<sup>12</sup>

Jotkut tutkijat pitävät kieltenopetuksen tradition kaksijakoisuutta perustavanlaatuisena ristiriitana, joka on vaikuttanut negatiivisesti opetuksen kehitykseen. Esimerkiksi Mackey näkee kieltenopetuksen historian erilaisten lähestymistapojen mielivaltaisena heilahteluna äärimmäisyydestä toiseen tai "muodin ja oikkujen sanelemana mielipideasiana", jolla ei ole tosiasiallisia perusteita.<sup>13</sup>

Stern kritisoi tämäntapaisia tulkintoja pinnallisuudesta ja historiallisen kehityksen yksinkertaistamisesta.<sup>14</sup> Hänen näkemyksensä mukaan kieltenopetuksen kehityksessä tapahtuneita muutoksia analysoitaessa on kiinnitettävä erityistä huomiota kieltenopetukselle eri aikoina asetettuihin tavoitteisiin ja aikakauden erityispiirteisiin. Uudet opetusmenetelmät ja lähestymistavat ovat Sternin mukaan syntyneet usein vastauksena kieltenopetukselle asetettuihin sosiaalisiin, taloudellisiin, poliittisiin tai kasvatuksellisiin vaatimuksiin ja haasteisiin. Vastaavasti kieliteoriaa tai oppimista koskevien lingvististen ja psykologisten näkemysten muuttuminen saattaa johtaa uudistuksiin myös kieltenopetuksessa. Edelleen muutospaineet voivat Sternin mukaan lähteä liikkeelle kieltenopetuksen 'kentältä', käytännön kokemuksen ja intuition pohjalta.

Kelly tarkastelee kieltenopetuksen historiallista kehitystä opetuksen tavoitteiden ja kielen sosiaalisen roolin funktiona selittäen vastakkaisten lähestymistapojen vaihtelua tältä pohjalta.<sup>15</sup> Kieltenopetukselle asetetut tavoitteet hän jakaa kolmeen pääryhmään: sosiaaliset, taiteelliset tai kirjalliset ja filosofiset tavoitteet. Analysoidessaan eri aikakausien kieltenopetusta Kelly toteaa merkittäviä yhtäläisyyksiä antiikin, renessans-

---

<sup>12</sup> Apelt käyttää termejä 'grammatisierende Grundorientierung' ja 'natürliche Grundorientierung' (Apelt 1991).

<sup>13</sup> Mackey 1971, ix.

<sup>14</sup> Stern 1983, 471-472.

<sup>15</sup> Kelly 1976.

sin ja uuden ajan opetuskäytänteissä. Tämän hän katsoo johtuvan siitä, että näiden aikakausien opetustavoitteet ovat olleet ensisijaisesti sosiaalisia. Vastaavasti keskiajan ja valistuksen ajan kieltenopetuksessa voidaan Kellyn mukaan havaita yhteisiä piirteitä siksi, että molempina aikakausina opetuksen päätavoitteena on ollut kirjallisten ja analyttisten taitojen kehittäminen.

Kelly kuvaa kieltenopetuksen kehitystä syklisenä prosessina, jolle on ominaista palaaminen yhä uudelleen samoihin lähtökohtiin ja perusajatuksiin.<sup>16</sup> Hänen näkemyksensä mukaan useimmat niistä ideoista ja menetelmistä, joita kieltenopetuksessa tällä vuosisadalla on pidetty uusina ja kumouksellisina perustuvat suurelta osin aikaisempien ideoiden ja menetelmien uudelleenlöytämiseen ja -nimeämiseen<sup>17</sup>. Opettajaa Kelly vertaa luovaan taiteilijaan, joka muuntamalla vanhoja ideoita uusiin olosuhteisiin sopiviksi etsii inspiraatiota menneisyydestä.<sup>18</sup>

Formaalinen ja funktionaalinen lähestymistapa kieltenopetuksessa eivät välttämättä ole ristiriidassa keskenään, vaan ne voidaan nähdä myös toisiaan tukevinä ja täydentävinä. Teoreettisina konstruktioina ne muodostavat erään ulottuvuuden ääripäät, joita todellisuudessa tuskin koskaan esiintyy täysin puhtaassa muodossa. Käytännön kieltenopetus asettuu johonkin kahden äärimmäisyyden välille.

Oletus formaalisen ja funktionaalisen tradition vaihtelusta kieltenopetuksen historiassa antaa hyvän pohjan kronologiselle tutkimukselle, sillä se auttaa aineiston jäsentämisessä ja jäntevöittää tutkimuksen kysymyksenasettelua. Tästä syystä olen valinnut sen tutkimukseni yleiseksi 'johtoaatteeksi'. Seuraavassa luvussa tarkastelen lähemmin tutkimuksen peruslähtökohtia.

---

<sup>16</sup> Vaikka Kelly näin tulkitsee kieltenopetuksen historiallisen kehityksen kahden lähestymistavan väliseksi vuorotteluksi, hän ei eksplisiittisesti puhu formaalisesta ja funktionaalisesta traditiosta, vaan käyttää termejä 'formal-informal methods'.

<sup>17</sup> Kelly 1976, ix.

<sup>18</sup> Kelly 1976, 396.

## 2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 Kieltenopetuksen tutkimus kasvatuksen historian osana

*"Kieltenopetuksen teorialla on lyhyt muisti."*<sup>1</sup>

Kieltenopetuksen historiallista kehitystä voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. Aatehistoriallinen tutkimus (*Ideengeschichte, history of ideas, histoire des idées*) lähtee niistä ideoista, ajatuksista ja teorioista, joita kieltenopetuksesta on eri aikoina esitetty riippumatta käytännön toteutuksesta.<sup>2</sup> Konkreettisiin faktoihin perustuva historiantutkimus puolestaan pyrkii mahdollisimman luotettavaan toteutuneen opetuskäytännön kuvaukseen. Tämän tutkimuksen painopiste on ideatasolla. Kasvatuksen historian viitekehyksessä sillä on yhteyksiä sekä pedagogiseen aate- ja oppihistoriaan<sup>3</sup> että ainedidaktiseen historiantutkimukseen.

Kasvatuksen historia on suuntautunut menneisyyden kasvatusprosessien kuvaukseen ja tutkimiseen. Sen tarkoituksena on selvittää, kuinka nykyisyys on tullut sellaiseksi kuin se on.<sup>4</sup> Sjöstrandin mielestä

---

1 Stern 1983, 76.

2 Ks. esim. Boas 1972, 18; Stern 1983, 77-78.

3 Erotuksena aatehistoriasta oppihistoria viittaa spesifimmin tieteellisen tutkimuksen ja eri tieteenalojen kehityksen historiaan (ks. esim. Manninen 1987). Aate- ja oppihistoriallista lähestymistapaa on ihmistieteissä usein vaikea erottaa toisistaan, sillä yleinen aatekehitys on vaikuttanut hyvin paljon myös näiden tieteiden tuloksiin, ei ainoastaan niiden yleiseen suuntautumiseen kuten esimerkiksi luonnontieteissä (Leikola 1980, 12).

4 Brubacher 1966, ix; Iisalo 1977, 5.

kasvatuksen historian tutkimustehtävänä onkin nykyisten kasvatusprosessien ymmärtämiseksi tarpeellisen tiedon tuottaminen menneisyyden kasvatusprosesseista ja kokemuksen kerääminen kasvatustapahtuman hallintaa ja ohjailua varten.<sup>5</sup> Oman maan koulutusjärjestelmän kehityksen tunteminen ja sen pedagogiseen ongelmanasetteluun perehtyminen ovat Kuikan mukaan ensisijaisia kasvatuksen historian tutkimuskohteita.<sup>6</sup> Sen lisäksi on luotava taustaa ja kehitystrendejä tämän ajan koulutusta koskeville ongelmille ja ratkaisuvaihtoehdoille myös kansainvälisellä tasolla.

Edellä esitetyissä määritelmissä menneisyyden tutkimuksen merkitys on nähty ensisijaisesti nykyisyyden kautta, nykyisyyttä palvelevana ja nykyisyyden ymmärtämistä edistävänä tekijänä. Tämä lähtökohta on vaikuttanut myös tutkimusaiheiden valintaan siten, että lähimenneisyys ja oman maan koulutusjärjestelmään liittyvä problematiikka ovat nousseet etualalle.<sup>7</sup> Retrospektiivisesta tarkastelutavasta johtuen on oltu kiinnostuneita enemmän toteutuneista vaihtoehdoista kuin niiden taustatekijöistä ja -arvoista, ja tutkimuksissa on seurattu pitkälti positivismiin paradigmat painottavaa historiantutkimuksen menetelmätraditiota.

Pedagogista aate- ja oppihistoriaa käsittelevät tutkimukset ovat suuntautuneet pääasiassa yksittäisten vaikuttajien elämäntyöhön tai pedagogisten aatesuuntien kuvaukseen<sup>8</sup>. Useimmat ainedidaktiset historiantutkimukset ovat lähteneet liikkeelle opetussuunnitelmatraditiosta. Ne ovat keskittyneet tietyn oppiaineen ja sen opetuksen kehityksen kuvaukseen.<sup>9</sup> Oppiainetta ympäröivät laajemmat viitekehykset jäävät tällöin helposti tutkimuksen ulkopuolelle. Kasvatuksen historian tutkimusta onkin arvosteltu sosiaalisten ja aatehistoriallisten kytkentöjen vähäisyydestä. Esimerkiksi Suomen Akatemian arviointiryhmän mielestä kasvatuksen historian tutkimuksen tulisi käsitellä enemmän kasvatusaatteiden ja käytäntöjen vaihtelua ja sitä selittäviä tekijöitä sekä voimistaa yhteyksiä yleiseen kulttuuri- ja mentaalihistoriaan.<sup>10</sup>

Viime vuosikymmenellä herännyt kiinnostus futurologiaan on tuonut aikaperspektiivin uudella tavalla kasvatustieteelliseen keskusteluun.<sup>11</sup> Tämän keskustelun myötä kasvatushistoriallinen tutkimus

<sup>5</sup> Sjöstrand 1970, 23.

<sup>6</sup> Kuikka 1991, 15-18.

<sup>7</sup> Ks. esim. Kyöstiö 1982; Kuikka 1991.

<sup>8</sup> Esim. Leinonen 1992; Suutarinen 1992; Lempa 1993. Laajempaa näkökulmaa edustaa Elion (1984) didaktiikan kehityslinjoja esittelevä teos.

<sup>9</sup> Esim. Andersson 1979; Kauppinen 1982; Rikkinen 1982; Hansen 1988; Koskinen 1988; Sarala 1993.

<sup>10</sup> Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa 1990, 80-81; 140.

<sup>11</sup> Ks. esim. Rinne 1988, 133.

näyttää olevan elpymässä. Uusia virikkeitä on etsitty myös lähitieteiden alueelta. Kuikka korostaakin kasvatuksen historian olevan laajasti ymmärrettyä osa kulttuurihistoriaa, jossa keskeisenä tutkimuskohteena on inhimillinen toiminta.<sup>12</sup> Kasvatuksen historialla on siis läheinen yhteys sekä humanistisiin että yhteiskuntatieteisiin.

Kieltenopetuksen kehitystä on kasvatuksen historiassa tutkittu varsin vähän. Suomalaisista ainedidaktisista historian tutkimuksista puuttuu toistaiseksi kokonaan vieraiden kielten opetus. Äidinkielen didaktiikan historiaa on sen sijaan valotettu muutamissa viime vuosikymmenellä ilmestyneissä töissä.<sup>13</sup> Myös kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa on suhteellisen vähän kieltenopetuksen historiaa käsitteleviä julkaisuja. Tutkimukset voidaan jakaa kahteen pääluokkaan: laajoihin historiallisiin kokonaisuuksiin perustuviin yleiskatsauksiin ja kieltenopetuksen erityisaspekteja valottaviin tai ajallisesti rajattuihin tutkimuksiin.

Useimmat yleiskatsaukset etenevät kronologisesti alkaen keskialjalta<sup>14</sup> tai renessanssin aikakaudesta<sup>15</sup>, jotkut vasta viime vuosisadalta<sup>16</sup>. Antiikin ja keskiajan kieltenopetusta on tutkimuskirjallisuudessa käsitelty hyvin niukasti. Tämä johtunee ainakin osittain siitä, että näiden aikakausien kieltenopetuksesta on olemassa suhteellisen vähän täsmällistä tietoa ja se on vaikeasti saatavilla. Toisaalta antiikin ja keskiajan kieltenopetus näyttää kytkeytyneen niin läheisesti yleiseen kasvatukseen, että sitä on lähes mahdotonta erottaa omaksi kokonaisuudekseen.<sup>17</sup> 'Modernin' kieltenopetuksen katsotaan yleensä alkavan uuden ajan sarastuksesta.<sup>18</sup>

Useimmat yleiskatsaukset ovat sisällöltään varsin suppeita. Laajin ja samalla kattavin kieltenopetuksen kehitystä erittelevä teos on Kellyn 1960-luvun lopulla ilmestynyt *25 centuries of language teaching*.<sup>19</sup> Käsit-

<sup>12</sup> Kuikka 1991, 18.

<sup>13</sup> Esim. Kauppinen 1982; Koskinen 1988; Kotkanheimo 1989.

<sup>14</sup> Esim. Hagboldt 1948; Vedel 1979.

<sup>15</sup> Esim. Titone 1968; Raušenbach 1971.

<sup>16</sup> Esim. Rahmanov 1972; Mair 1981.

<sup>17</sup> Broudyn (1965) mukaan kieltenopetuksella on ollut varsin keskeinen rooli länsimaisen kasvatusjärjestelmän kehityksessä. Tästä syystä primäärilähteisiin perustuvaa tietoa antiikin kieltenopetuksesta löytyy joistakin kasvatuksen historian yleisteoksista (esim. Marrou 1957; Bowen 1972; Bonner 1977). Niissä ei ole kuitenkaan systemaattisesti tarkasteltu kieltenopetukseen vaikuttavien tekijöiden kokonaisuutta.

<sup>18</sup> Kieltenopetus alkoi hahmottua omaksi kokonaisuudekseen koulujen opetusohjelmissa vasta renessanssin aikakaudella metodi -käsitteen synnyn ja oppiaineiden eriytymisen myötä (ks. esim. Bowen 1975, 406-407).

<sup>19</sup> Kelly 1976 (2. painos).

*eaching*.<sup>19</sup> Käsittelytavaltaan se on temaattinen kokonaiskuvaus, jossa kieltenopetuksen eri osa-alueiden kehitystä tarkastellaan systemaattisesti Mackeyn<sup>20</sup> esittämän käsitteellisen viitekehyksen pohjalta. Teos sisältää varsin yksityiskohtaisen kuvauksen kieltenopetuksessa eri aikoina käytetyistä menetelmistä ja tekniikoista.

Suhteellisen laaja näkökulma on myös hiljattain ilmestyneessä Apeltin teoksessa *Lehren und lernen fremder Sprachen*.<sup>21</sup> Jäsentelyltään ja käsittelytavaltaan se on lähellä Rahmanovin vieraiden kielten opetuksen metodiikkaa esittelevää teosta, joka ilmestyi pari vuosikymmentä aikaisemmin.<sup>22</sup> Molemmissa tarkastellaan kieltenopetuksen pääsuuntauksia sekä niiden historiallisia ja teoreettisia perusteita. Ajallisesti ne kuitenkin painottuvat kahden viimeisen vuosisadan kieltenopetuksen kuvaukseen.

Monissa kieltenopetuksen historiaa käsittelevissä kirjoituksissa korostuu retrospektiivinen, nykyhetkestä taaksepäin suuntautuva ajattelu. Tarkoituksena näyttää olleen oman ajan kieltenopetuksen 'juurien' etsiminen tai nykyisen opetuskäytännön oikeutuksen perustelu. Tässä suhteessa ne eivät poikkea historiallisista katsauksista, joiden tehtävänä on johdattaa lukija johonkin kieltenopetuksen ongelma-alueeseen. Tällaisia teoksia ei voida pitää tutkimuksina sanan varsinaisessa merkityksessä, sillä ne eivät perustu primäärilähteisiin eivätkä täytä rakenteeltaan tai menetelmiltään historiantutkimukselle asetettuja vaatimuksia.

Myös kieltenopetuksen historian erityiskysymyksiin tai ajallisesti rajattuihin kausiin keskittyviä tutkimuksia on julkaistu verrattain vähän. Yksittäisistä kielistä on tutkittu eniten englannin opetuksen historiaa.<sup>23</sup> Jossain määrin on kartoitettu myös vieraiden kielten opetuksen historia yksittäisissä maissa.<sup>24</sup>

Syynä kieltenopetuksen historiallisen tutkimuksen vähäisyyteen lienee tutkimuskohteen ongelmallisuus. Ainedidaktinen historiantutkimus edellyttää sekä oppiaineen tieteenalan tutkimus- ja opetustradition hallintaa että myös didaktisten virtausten tuntemusta. Lisäksi tutkijalta vaaditaan perehtymistä historiantutkimuksen menetelmiin ja työtapoihin. Seuraavassa tarkastelen lähemmin tutkimuskohteen monitieteisyyttä.

---

<sup>19</sup> Kelly 1976 (2. painos).

<sup>20</sup> Mackey 1971.

<sup>21</sup> Apelt 1991.

<sup>22</sup> Rahmanov 1972.

<sup>23</sup> Esim. Hecht 1970; Howatt 1984.

<sup>24</sup> Esim. Bagster-Collins 1930.

## 2.2 Kieltenopetus monitieteisenä tutkimuskohteena

*" kieli ja ihminen sosiaalisena olentona ovat yhdistyneet käsitteeksi, jota on tutkittava ja ymmärrettävä yhtenä kokonaisuutena. Kumpaakaan ei ole olemassa ilman toista: ei voi olla ihmistä sosiaalisena olentona ilman kieltä, eikä kieltä ilman ihmistä."*<sup>25</sup>

Jonkin erityisen tieteenalalan määrittelee ja erottaa muista tieteistä ensi sijassa sen tutkimuskohde. Tutkimuskohteella laajassa merkityksessä tarkoitetaan sitä todellisuuden aluetta, johon tieteenalalan mielenkiinto kohdistuu. Suppeammassa mielessä sillä ymmärretään aspektia tai näkökulmaa, josta kyseinen tiede ilmiöitä tarkastelee.<sup>26</sup> Kun useat tieteet tutkivat samaa kohdetta tai ongelmaa omasta viitekehiksestään ja toisistaan riippumatta puhutaan tutkimuskohteen monitieteisyydestä.<sup>27</sup>

Useimmat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ilmiöt ovat luonnostaan monitieteisiä. Kieltä voidaan Hallidayn mukaan tarkastella järjestelmänä, taiteena, tietona ja käyttäytymisenä.<sup>28</sup> Kieli järjestelmänä on kielitieteen varsinaista tutkimusaluetta, mutta laajasti ottaen lingvistisen tutkimuksen piiriin voidaan lukea kaikki muutkin edellä mainitut alueet. Samanaikaisesti kieli on taiteena myös kirjallisuudentutkimuksen kohde; tietona ja käyttäytymisenä kielen ilmiöistä ovat lingvistien ohella kiinnostuneita mm. psykologit ja sosiologit.

Vastaavasti kieltenopetus ja -oppiminen ovat monen eri tieteenalalan tutkimuskohteena. Kieltenopetuksen tutkimusperinteessä voidaan erottaa kaksi pääsuuntausta: kielitieteeseen perustuva lingvistinen traditio ja lähinnä psykologiaan, kasvatustieteeseen ja sosiologiaan perustuva käyttäytymistieteellinen traditio. Kieltenopetusta ja -oppimista tutkivat tieteet voidaan ryhmitellä esimerkiksi seuraavasti.<sup>29</sup>

<sup>25</sup> Halliday 1973, 7.

<sup>26</sup> Eskola 1982, 18.

<sup>27</sup> Monitieteisyyden tarkemmasta määrittelystä ks. esim. Apostel ym. 1972; Granberg 1976; Alestalo 1979.

<sup>28</sup> Halliday 1973, 6. Vrt. Corder 1976, 70.

<sup>29</sup> Vrt. Leino 1981, 16; Takala 1981, 92.





KUVIO 2 Kieltenopetusta ja -oppimista tutkivat tieteet

Lingvistisessä tutkimusperinteessä kieltenopetusta on lähestytty yleisen ja soveltavan kielitieteen näkökulmasta. **Yleisen kielitieteen** tutkimuskohteena on kieli inhimillisen kommunikaation järjestelmänä. Kielitiede pyrkii selvittämään mitä kieli on, miten se toimii ja muuttuu. Sen keskeisenä tehtävänä on luonnollisten kielten kielioppimallien laatiminen sekä erilaisten kuvausten arviointi ja vertailu. Kielioppi muodostuu useista komponenteista, jotka kuvaavat kielen eri tasoja. Tärkeimpinä tasoina erotetaan yleensä pragmatiikka (kielen käyttö), semantiikka (merkitysjärjestelmä), leksikologia (sanasto), syntaksi (lauserakenne), morfologia (taivutus ja johtaminen), fonologia (kielen äännejärjestelmä) ja fonetiikka (äänteiden fysikaaliset ja artikulatoriset ominaisuudet). Kaikilla näillä alueilla kieltä voidaan tarkastella synkronisesti, tietyllä hetkellä tietyssä tilassa ja diakronisesti, ajan kuluessa, tietyssä tilasta toiseen muuttavana.

**Soveltavaa kielitiedettä** on vaikea sijoittaa muiden kieltenopetusta ja -oppimista tutkivien tieteiden joukkoon, koska se poikkeaa niistä sekä käsitteenä että tutkimuskohteensa puolesta. Jotkut tutkijat pitävät tieteenalan nimitystä harhaanjohtavana siksi, että sen tavoitteena ei ole pelkästään soveltava tutkimus; lisäksi se sivuaa myös muita tieteenaloja kuin lingvistiikkaa.<sup>30</sup>

Soveltavan kielitieteen sanakirja antaa tieteenalalle kaksi eri määritelmää.<sup>31</sup> Suppeammassa merkityksessä soveltava kielitiede tutkii toisen/vieraan kielen oppimista ja opetusta. Tällainen tulkinta on ollut

<sup>30</sup> Esim. Strevens 1977, 37-40.

<sup>31</sup> Richards ym. 1985, 15.

yleinen amerikkalaisten lingvistien keskuudessa.<sup>32</sup> Näin määriteltynä soveltavan kielitieteen tehtävä on suurin piirtein sama kuin kielididaktiikan, joskin kielen kuvaukseen kiinnitetään enemmän huomiota.<sup>33</sup> Useimmat kielentutkijat korostavat tieteenalan yleistä välittävää asemaa teoreettisen lingvistisen tiedon ja yhteiskunnan käytännöllisten ongelmien välillä. Laajassa merkityksessä soveltava kielitiede määritelläänkin tieteenalaksi, joka tutkii erilaisia kieleen liittyviä käytännön ongelmia ja käyttää niiden ratkaisemisessa hyväkseen paitsi kielitieteen myös muiden tieteenalojen antamaa tietoa ja pyrkii samalla kehittämään omia teoreettisia mallejaan kielestä ja kielen käytötavoista.<sup>34</sup>

Käyttäytymistieteellisessä traditiossa kieltenopetusta on tutkittu erityisesti didaktiikan näkökulmasta. Leino määrittelee **kielididaktiikan** kasvatustieteen osa-alueeksi, jonka tehtävänä on menettelytapaohjeiden antaminen kielten opetussuunnitelmien laatimista ja toteuttamista varten.<sup>35</sup> Leinon mukaan opetussuunnitelmaan sisältyvät tavoitteet, oppisisällöt sekä opetusmenetelmiä, materiaaleja ja arviointikeinoja koskevat ohjeet. Takalan käsityksen mukaan kielididaktiikka käsittelee ennen kaikkea kielen opetusta: teoreettisesti painottuneena sen tehtävänä on luoda kielenopetuksen teoriaa, käytännöllisesti painottuneena se pyrkii selvittämään mitä ja miten tulisi opettaa. Kielididaktiikan intressi on siten Takalan mukaan "kielenopettamisen ja -oppimisen teoreettis-käytännöllinen intressi".<sup>36</sup>

Teorian ja käytännön välisen suhteen selkiintymättömyys kuvastuu terminologian kirjavuudessa: käytössä on useita kielididaktiikkaan viittaavia nimityksiä, joiden sisältö vaihtelee tutkijasta toiseen. Tällaisia ovat esimerkiksi käsitteet *educational linguistics* (kasvatuslingvistiikka), *language pedagogy* (kielipedagogiikka) ja *language education* (kielikasvatus), joita käytetään usein lähes synonyymisesti soveltavan kielitieteen kanssa. Stern on pyrkinyt täsmentämään näiden käsitteiden merkityksiä.<sup>37</sup> Hänen määritelmänsä mukaan kasvatuslingvistiikka on teoreettisesti suuntaunut ja lähellä soveltavan kielitieteen käsitettä, kun taas kielikasvatus ja kielipedagogiikka toimivat etupäässä käytännön ongelmien tasolla ja ovat verrattavissa kielididaktiikan käsitteeseen.

---

<sup>32</sup> Spolsky 1980, 67.

<sup>33</sup> Sajavaara 1980, 6.

<sup>34</sup> Kaplan 1980.

<sup>35</sup> Leino 1981, 16.

<sup>36</sup> Takala 1981, 92-93.

<sup>37</sup> Stern 1983, 520.

Saksalaisessa ja venäläisessä kirjallisuudessa käytetään usein kielenopetuksen metodiikan käsitettä, jolla on suhteellisen itsenäinen asema. Siihen kuuluvat ennen kaikkea menetelmälliset kysymykset.<sup>38</sup>

Kielitieteen ja käyttäytymistieteiden välimaastoon syntyneet tieteenalat psykolingvistiikka ja sosiolingvistiikka ovat viime vuosikymmenten aikana vaikuttaneet voimakkaasti kielenopetuksen kehitykseen. **Psykolingvistiikka** tutkii kielen tuottamiseen ja ymmärtämiseen liittyviä mentaalaisia prosesseja sekä ensikielen oppimista ja sen vaikutuksia toisen kielen oppimiseen. Psykolingvistit ovat olleet kiinnostuneita myös kielen ja ajattelun välisistä yhteyksistä sekä muistin rakenteesta ja sen toimintaperiaatteista. **Sosiolingvistiikka** tarkastelee kielen ja erilaisten sosiaalisten tekijöiden välistä suhdetta. Mikrotasolla sen tutkimuskohteena on kielellinen vuorovaikutus erilaisissa puhetilanteissa; makrotasolla tarkastellaan laajempia kielikysymyksiä, esimerkiksi vähemmistökielten asemaa, kieliyhteisön sosiaalista kerrostuneisuutta, kielisuunnittelua ja kieliasenteita.

**Kasvatussosiologiset ja sosiaalipsykologiset** tutkimukset ovat antaneet virikkeitä kielenopetuksen kehittämiseen mm. tutkimalla vuorovaikutusprosesseja ja pienryhmien toimintaa sekä korostamalla oppimisilmaston merkitystä oppimistilanteissa. Oppimisprosessien tutkiminen kuuluu myös **kasvatuspsykologian** tehtäviin. Kasvatuspsykologista näkökulmaa on sovellettu mm. kielenoppimisen kykytekijöiden selvittämiseen ja kielitaidon mittaamiseen; se soveltuu hyvin myös sosiaalisen vuorovaikutuksen ja erilaisten luovien prosessien sekä motivaation tutkimiseen.

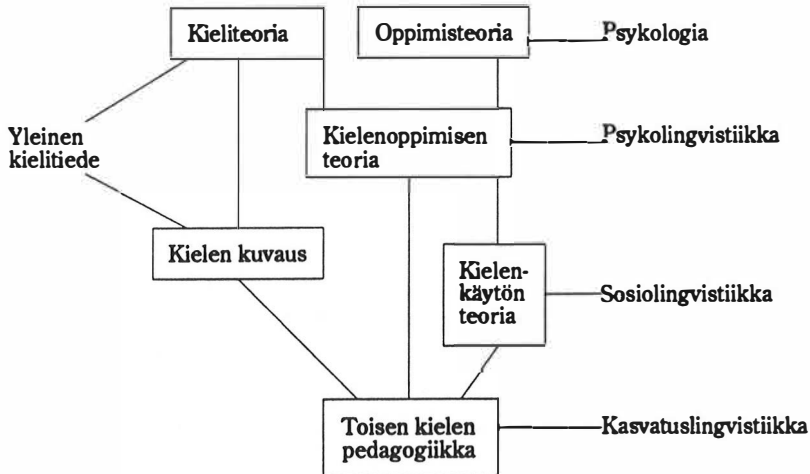
Edellä mainittujen tieteenalojen lisäksi **kasvatusfilosofialla** on kielenopetuksen teorian rakentamisessa merkittävä osuus. Kasvatusfilosofian tehtävänä on mm. kasvatusta- ja opetusilmaston käsitteellinen ja teoreettinen analyysi, kasvatustoimintaan liittyvien perusteiden ja argumenttien kriittinen tarkastelu sekä kasvatustieteiden kokonaisuuteen kytkeytyvien ongelmien hahmottaminen. Sternin mukaan kielenopetuksen kannalta keskeisiä kasvatusfilosofisia tehtäviä ovat käsitteanalyysi ja arvoihin liittyvien ongelmien selvittäminen, joita on toistaiseksi tutkittu hyvin vähän.<sup>39</sup>

Monitieteisyyttä voidaan tarkastella myös tutkimuskohteen, kielenopetuksen ja -oppimisen näkökulmasta. Tällöin pyritään selvittämään, mitkä ovat ne 'perustieteet' joihin kielenopetus voi tukeutua kehittäessään omia käsittejärjestelmiään ja teorioitaan. Monet tutkijat ovat ottaneet kantaa perustieteisiin hahmotellessaan kielenopetukseen vaikuttavien

<sup>38</sup> Mitrofanova 1977, 12; Koskenniemi 1981, 14. Saksankielisen didaktisen kirjallisuuden traditiosta ks. Kansanen 1990.

<sup>39</sup> Stern 1983, 421.

tekijöiden kokonaisuutta.<sup>40</sup> Spolskyn esittämä kasvatusingvistinen malli kuvaa hyvin eri tieteenalojen yhteyksiä kielenopetukseen:



KUVIO 3 Spolskyn kasvatusingvistinen malli<sup>41</sup>

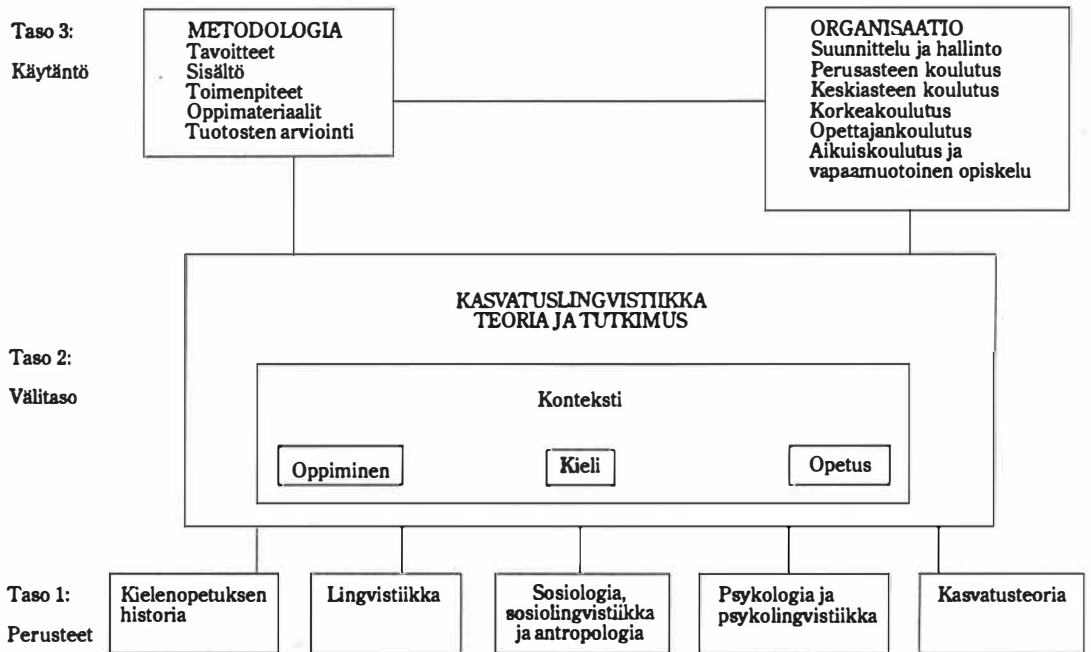
Spolskyn mallissa yleinen kielitiede muodostaa perustan kielen kuvaukselle ja kieliteorialle. Kielitieteen anti kielenopetukselle on Spolskyn mukaan epäsuora: sen avulla voidaan kuvata opetuksen sisältöä, mutta se ei voi yksin tarjota kriteereitä sisällön valintaan, järjestämiseen tai esittämistapaan - tähän tarvitaan muiden tieteiden apua. Kieliteoria ja psykologiasta johdettu yleinen oppimisen teoria muodostavat yhdessä spesifisen kielenoppimisen teorian, joka saa vaikutteita myös psykolingvistiikasta. Sosiolingvistiikka puolestaan antaa aineksia kielen käytön teorialle kieliyhteisössä. Kaikki edellä mainitut tieteenalat vaikuttavat yhdessä käytännön kielipedagogiikkaan, jonka teoreettisena vastineena Spolskyn mallissa on kasvatusingvistiikka.

Samantapainen, mutta vielä kattavampi on Sternin toisen kielen opetuksen yleinen malli (Kuvio 4). Mallissa on kolme keskenään vuorovaikutuksessa olevaa tasoa. Kielenopetuksen teoreettisen perustan (1) muodostavat ne tieteenalat, joiden tutkimustuloksia voidaan soveltaa opetuksen kehittämiseen. Sen vastapoolina on kielenopetuksen metodologian ja organisaation käsittävä käytännön taso (3). Eräänlaisena välitasona (2)

<sup>40</sup> Ks. esim. Jakobovits 1970; Campbell 1980; Ingram 1980.

<sup>41</sup> Spolsky 1980, 72.

Stern erottaa kasvatustieteiden alueen, joka edustaa tieteidenvälistä synteesiä ja korostaa teorian osuutta peruskategorioiden - kielen, oppimisen ja opetuksen - määrittelyssä.



KUVIO 4 Sternin toisen kielen opetuksen yleinen malli<sup>42</sup>

Sternin mukaan kieltenopetus edellyttää jonkinlaista eksplisiittistä tai implisiittistä **kieliteoriaa**. Ne tieteenalat, jotka läheisimmin ovat yhteydessä kieliteorian muodostamiseen ovat kielitiede, psyko- ja sosiolingvistiikka sekä erityiset (opetettavat) kielet. Tämän lisäksi kieltenopetus tarvitsee tuekseen sekä **oppimisen** että **opetuksen teoriaa**. Nämä ovat johdettavissa lähinnä psykologiasta ja kasvatustieteestä.

Kontekstin käsite esiintyy Sternin mallissa kolmessa eri merkityksessä. **Kielikonteksti** viittaa opetuksen sosiolingvistiseen ja kulttuuriin aspektiin: oppijan ensikieli (äidinkieli) ja toinen/vieras kieli manifestoituvat tietyissä sosiaalisissa, kulttuurisissa ja poliittisissa yhteyksissä, jotka on huomioitava opetuksessa. **Kasvatustieteiden kontekstin** Stern yhdistää opittavan kielen merkitykseen ja asemaan koulutusjärjestelmässä

ja opetussuunnitelmassa. **Historiallinen konteksti** valottaa vallitsevien opetuskäytäntöjen taustoja ja kielenopetuksen teorian kehitystä.

Edellä esitetyt tieteenalat liittyvät kielenopetuksen ja -oppimisen spesifisiin alueisiin monin eri tavoin ja ne voivat palvella hyvinkin erilaisten ongelmien ratkaisemisessa. Kieltenopetuksen perustieteet tarjoavat opetuksen kehittämiseen erilaisia lähtökohtia, olettamuksia ja teorioita, mutta eivät tuota valmiita toimintamalleja.<sup>43</sup> Eri tieteenalojen tarjoamat näkökulmat vaikuttavat ennen kaikkea siihen tapaan, jolla kielenopetuksen ongelmia hahmotetaan. Samalla ne auttavat käsitteellistämään ja erittelemään erilaisia ratkaisumalleja. Muovaamalla päätöksenteon pohjana olevia tietoja ja käsityksiä ne vaikuttavat välillisesti myös kielenopetusta koskeviin käytännön ratkaisuihin.

Edellä esitetyn Sternin mallin tarkoituksena on toimia käytännön opetustyön ohjaamista kehittävästä viitekehyksenä, johon kaikki kielenopetuksen kannalta relevantit tekijät voidaan suhteuttaa. Kattavuutensa ansiosta se sopii hyvin myös tämän tutkimuksen yleiseksi viitekehykseksi. Ongelmanasettelun kannalta keskeisimmät ovat tasot 1 ja 2, jotka kuvaavat kielenopetuksen perustieteiden ja -kategorioiden välisiä suhteita ja luovat kielenopetuksen teoreettiset perusteet. Käytännön taso (3) aktualisoituu konkreettisissa historiallisissa yhteyksissä. Sternin mallissa kielenopetuksen historia on erotettu omaksi kokonaisuudekseen. Tässä tutkimuksessa historian näkökulma on laajempi; se ulottuu myös kielenopetuksen perustieteiden ja -kategorioiden kuvaukseen.

---

<sup>43</sup>

van Els et al. 1984, 134.

## 2.3 Tutkimustehtävä

### 2.3.1 Ongelmat, käsitteet ja rajaukset

**Tutkimusongelmat.** Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata kieltenopetuksen historiallista kehitystä oppihistorian näkökulmasta. Heuristisena lähtökohtana on oletus kieltenopetuksen kehityksestä kahden lähestymistavan - formaalisen ja funktionaalisen tradition - välisenä vuorotteluna. Tutkimuksen yhtenä tehtävänä onkin arvioida ja täsmentää, missä määrin ja millä edellytyksillä kieltenopetuksen historiassa voidaan puhua formaalisesta ja funktionaalisesta traditiosta. Tutkimuksen päätehtävänä on kieltenopetuksen traditioiden muutokseen vaikuttaneiden tekijöiden selvittäminen.

Aikaisempien tutkimusten<sup>44</sup> perusteella voidaan olettaa, että traditioiden muutos on yhteydessä toisaalta kieltenopetukselle eri aikoina asetettuihin tavoitteisiin ja toisaalta kieltenopetuksen perustieteissä tapahtuneeseen kehitykseen. Siksi tämän tutkimuksen painopiste on kieltenopetuksen tavoitteiden ja perusteiden erittelyssä. Lisäksi pyrin osoittamaan millä tavalla tavoitteissa ja perusteissa tapahtuneet muutokset heijastuvat opetuksen sisältöihin ja opetusmenetelmiin. Tutkimus on luonteeltaan monitieteinen. Ongelmanasettelultaan se on lähempänä teoriahistoriallista<sup>45</sup> kuin perinteistä ainedidaktista tutkimusta.

**Keskeiset käsitteet.** Kieli, kielenopetus ja -oppiminen ovat tämän tutkimuksen peruskäsitteitä. Historiantutkimuksessa käsitteet ovat aikasidonnaisia. Käsitteet kielestä, sen oppimisesta ja opetuksen mahdollisuuksista ovat vaihdelleet eri aikoina. Tästä syystä tukeudun seuraavassa suhteellisen väljiin määritelmiin.

**Kielellä** tarkoitan ihmisen puhumia tai ihmisen puhuttavaksi tarkoitettuja luonnollisia kieliä.<sup>46</sup> Opetuksen ja oppimisen näkökulmasta kielet on perinteisesti jaoteltu **äidinkieleen** ja **vieraisiin kieliin**. Nykyisin käytetään usein käsitteitä ensikieli (*first language*) - toinen kieli (*second*

---

<sup>44</sup> Ks. edellä Stern 1983; Kelly 1976.

<sup>45</sup> Teoriahistoriallinen tutkimus suuntautuu tutkimuskohdetta koskevien aikaisempien teorioiden tai teoreettisten propositioiden tarkasteluun. Klaus Holzkampin (1983) kehittämää lähestymistapaa on soveltanut mm. Engeström väitöskirjassaan *Learning by expanding* (1987).

<sup>46</sup> Tällainen määrittely kattaa myös 'kuolleet kielet' (esim. latina) ja puhuttaviksi tarkoitettut keinotekoiset kielet (esim. esperanto).

*language*). Vieras kieli ja toinen kieli voidaan ymmärtää synonyymeiksi<sup>47</sup>, mutta kummallakin termillä on myös oma erityismerkityksensä. **Toinen kieli** tarkoittaa sellaista opittavaa kieltä, jota käytetään yleisesti siinä maassa tai sillä alueella, jossa kielenoppija toimii; vieraasta kielestä taas puhutaan silloin, kun opittavaa kieltä käytetään pääasiassa oman maan tai alueen ulkopuolella.<sup>48</sup>

Nykyisessä kielenkäytössä toinen kieli on käsitteenä laajentunut tarkoittamaan kaikkia ensikielen (äidinkielen) jälkeen opittuja kieliä. Laajassa merkityksessä se voi Sternin mukaan olla vieras kieli, kansainvälinen kieli (*international language*) tai maansisäinen kieli (*intranational language*).<sup>49</sup> Kansainvälinen kieli, josta käytetään usein nimitystä *lingua franca*<sup>50</sup>, on kansalliset rajat ylittävä erikielisten puhujien väliseen viestintään valittu yhteinen kieli. Maansisäisestä kielestä puhutaan silloin, kun toista kieltä käytetään maan tai alueen virallisena kielenä, vaikka sillä ei ole maassa erityistä kielellistä tai kulttuurista viiteryhmiä.<sup>51</sup>

Aina ei ole helppoa tehdä eroa ensikielen ja toisen kielen välillä, sillä tietyissä olosuhteissa nämä voivat sulautua yhteen kaksikielisyyden käsitteeksi. **Kaksikielisyy**s tai **monikielisyy**s kuvaa yksilön kykyä käyttää useampaa kuin yhtä kieltä.<sup>52</sup> Yhteisön tasolla kaksikielisyydestä käytetään termiä *diglossia*, joka viittaa kielten tehtävämukaiseen eriytymiseen kieliyhteisössä.<sup>53</sup>

Tässä tutkimuksessa ensisijaisena kiinnostuksen kohteena on vieraan/toisen kielen opetus, joka voi toteutua erilaisissa kieliympäristöissä.

<sup>47</sup> Esim. Wilkins 1975, x.

<sup>48</sup> Toisen kielen ja vieraan kielen erottaminen on perusteltua käytännön opetuksen kannalta. Käsitteellistä eroa korostetaan erityisesti niissä maissa, joissa on kaksikielinen kasvatustjärjestelmä (ks. esim. Lewis 1974, 31). Toisen kielen oppimisessa ympäristöllä on keskeinen osuus, vieraan kielen oppiminen edellyttää enemmän muodollista opetusta ja erilaisia kompensoivia toimenpiteitä kieliympäristön antaman tuen puuttumisen vuoksi. Myös opetustavoitteet saattavat olla erilaiset (ks. esim. Sajavaara 1980, 116; Stern 1983, 16).

<sup>49</sup> Stern 1983, 16.

<sup>50</sup> Alunperin *lingua franca* tarkoitti keskiajalla Välimeren alueella puhuttua yleiskieltä, joka perustui italiaan, mutta sisälsi aineksia myös arabista ja kreikasta.

<sup>51</sup> Tällainen tilanne saattaa olla esim. vanhoissa siirtomaissa, joissa kaupan, koulutuksen tai hallinnon kielenä on siirtomaavallan kieli, vaikka maan alkuperäisväestössä ei ole sen äidinkieliisiä puhujia.

<sup>52</sup> Kaksikielisyyden määrittelystä ks. esim. Skutnabb-Kangas 1980, 140-141.

<sup>53</sup> Yhteisöllisestä kaksikielisyydestä puhutaan silloin, kun arkikielen rinnalla kirjallisissa ja virallisissa yhteyksissä käytetään siitä selvästi poikkeavaa, tarkoin kodifioitua ja usein kieliopillisesti moniaineksisempaa kielen varianttia. Tehtävämukainen eriytyminen voi tapahtua myös kahden kokonaan eri kielen välillä. (Ks. Ferguson 1964; Fishman 1972, 204-206; Stern 1983, 235).



Äidinkielen opetusta ei kuitenkaan voi kokonaan sulkea tutkimuksen ulkopuolelle, sillä äidinkielen ja vieraan kielen opetus ovat siinä määrin historiallisesti sidoksissa toisiinsa, ettei niiden täydellinen erottaminen ole mahdollista eikä tarkoituksenmukaistakaan.

**Kielenopetuksen** määrittelen alustavasti opetustavoitteiden suuntaiseksi intentionaaliseksi vuorovaikutusprosessiksi, jonka tarkoituksena on saada aikaan kielen oppimista. Määritelmän mukaan kielen opetukseen sisältyy jonkinlainen käsitys sen oppimisesta. **Kielenoppiminen** voidaan ymmärtää laajasti siten, että muodollisen opetuksen ohella siihen vaikuttavat monet muutkin seikat, esimerkiksi äidinkielen taidot sekä jäljittelyn kautta tapahtuva, tahaton tai suunnittelematon oppiminen.

Kieltenopetusta käsittelevässä kirjallisuudessa käytetään joskus oppimisen sijasta omaksumisen (*acquisition*) käsitettä.<sup>54</sup> Stern pitää tämän käsitteen käyttöä harhaanjohtavana siksi, että se assosioituu helposti suhteellisen pysyvään ominaisuuteen tai tilaan; yksilön kielellinen kehitys on kuitenkin jatkuvan muutoksen kohteena.<sup>55</sup> Koska oppimisen käsite laajassa mielessä kattaa myös omaksumisen, olen valinnut sen tämän tutkimuksen yleiskäsitteeksi. Tarkastelen kieltenopetusta jonkinasteisen sosiaalisen intervention kautta ohjautuvana toimintana muodollisen koulutuksen viitekehäksessä. Yksityisopetus ja itsenäinen kielenopiskelu jäävät pääosin tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

**Tutkimuksen rajaaminen.** Tutkimus käsittää sekä ajallisesti että alueellisesti varsin laajan kokonaisuuden, jota pyrin rajaamaan ja jäsentämään ns. rakennekokonaisuuksien avulla.<sup>56</sup> Samalla on kuitenkin muistettava, että kronologiset ja temaattiset luokitukset ovat historian tutkimuksessa luonteeltaan sopimuksenvaraisia.<sup>57</sup> Menneisyyden todellisuus ei

<sup>54</sup> Termi on peräisin Chomskyn (1957) kieliteoriasta, jossa se viittaa ensikielen oppimiseen. Myöhemmin sitä on sovellettu myös niihin toisen kielen oppimista koskeviin teorioihin, joissa korostetaan 'luonnollista' lähestymistapaa kielenoppimiseen (esim. Krashen 1983).

<sup>55</sup> Stern 1983, 19.

<sup>56</sup> Rakennekokonaisuuden käsite liittyy renvallilaiseen tutkimusperinteeseen (Renvall 1983, 335), jossa historialliset ilmiöt pyritään selittämään tai tekemään ymmärrettäviksi osoittamalla ne jonkin tai joidenkin suurempien rakennekokonaisuuksien osiksi. Rakenteilla tarkoitetaan jäsenyntyitä esineellisiä tai käsitteellisiä kokonaisuuksia, joita pitää koossa tietty tarkoitus tai merkitys. Kirkisen (1987, 126-134) mukaan esim. kieltä ja kulttuuria voidaan tarkastella yhteisöjen koossapysymistä ja kehitystä tukevinä koherenssirakenteina; historian aikakaudet ovat esimerkkinä kehitysrakenteista.

<sup>57</sup> Friedell (1964, 75-76) toteaa, että kaikki historian luokitukset ovat mielivaltaisia, keinotekoisia ja vääriä, mutta siitä huolimatta hyödyllisiä ja tarpeellisia. Ennen kaikkea niitä on mahdotonta välttää, koska ne johtuvat ajattelumme synnynnäisestä taipumuksesta: "Sillä ihmisessä asuu syvä tahto jaoitukseen, hänellä on kiihkeä, vieläpä inhimillinen tarve rajoittaa, aidata, ripustaa asiat nimilapuilla.– tunnemme itsemme onnellisiksi vain jäsenneityssä, asteisiin jaetussa, välimerkeillä varustetussa maailmassa."

sellaisenaan jakaudu selväpiirteisiin jaksoihin tai sektoreihin.

Tutkimuksen tarkoituksena on länsimaisen kielenopetuksen tradition hahmottaminen antiikista valistuksen aikakauteen saakka. Länsimaisella traditiolla<sup>58</sup> tarkoitan kreikkalais-roomalaisen kulttuuri-  
muodon pohjalta kehittyntä älyllistä perinnettä, joka muodostaa läntisen Euroopan kulttuurisen perustan. Eurooppa on tässä yhteydessä ymmärrettävä pikemminkin kulttuurisena kuin maantieteellisenä kokonaisuutena.<sup>59</sup>

Antiikista valistukseen ulottuva ajanjakso muodostaa **varhaisen kieltenopetuksen kauden**. Sen perustana on antiikin kulttuurin ja klasisten kielten vahva asema läntisen Euroopan sivistyselämässä. Klassinen sivistysperintö alkoi murentua vasta valistuksen aikakaudella. Sen viimeiseksi merkittäväksi kukoistuskaudeksi jäi 1700-luvun lopulla syntynyt uushumanismi.

Tutkimuskirjallisuuden perusteella näyttää siltä, että antiikista valistukseen ulottuva ajanjakso muodostaa suhteellisen yhtenäisen ja samalla eriytymättömän kokonaisuuden sekä käytännön kieltenopetuksessa että sen teoreettisten perusteiden kehityksessä. Varhaisen kielenopetuksen 'esitieteelliset' perusteet ovat antiikin filosofiassa, joka hallitsi länsimaista ajattelua 1600-luvun tieteelliseen vallankumoukseen saakka. Tämän jälkeen alkoi tieteellisen tiedon eriytyminen. Nykyinen tieteenalajako on muotoutunut vasta 1800-luvun aikana. 'Modernin' kielenopetuksen katsotaan alkavan opetuksen institutionalisoitumisesta ja opettajan ammatin professionalisoitumisesta 1800-luvun alussa.<sup>60</sup>

---

tyssä, asteisiin jaetussa, välimerkeillä varustetussa maailmassa."

<sup>58</sup> Käsitettä 'länsimainen traditio' käytetään yleisesti myös kasvatuksen historiassa (ks. esim. Good & Teller 1969; Bowen 1972, 1975, 1981; Mallinson 1981).

<sup>59</sup> Maanosaa tarkoittavana käsitteenä Eurooppa tunnettiin jo antiikissa (ks. esim. Pirinen 1991). Rooman valtakunnan hajoamisen jälkeen Euroopaksi nimitettiin lännen keisarikuntaan kuuluvia alueita. Lännen keisarikunta oli virallisesti roomalainen, mutta tosiasiallisesti se koostui latinalaisista, kristillisistä ja germaanisista aineksista. Kaarle Suuren hallitseman valtakunnan rajat olivat jokseenkin samat kuin Euroopan yhteisön rajat alkuvaiheessa, jolloin Englanti ei vielä kuulunut yhteisöön. Se kansallisuuksien Eurooppa, jonka tunnemme uudelta ajalta, alkoi hahmottua 1300-luvulla (ks. esim. Braudel ym. 1992). Klassinen perintö on luonut ja luo edelleenkin viitekehysten eurooppalaisuuden olennaisille piirteille. Euroopan kulttuurista ja sosiaalishistoriallista ykseyttä korostavat mm. Brunner (1992) ja Mallinson (1980).

<sup>60</sup> Ks. Mair 1981, 80; Stern 1983, 97. Opetusmenetelmästä rationaalisesti perusteltuna menettelytapana tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi ei voida Mairin (1981, 16-17) mukaan puhua ennen 1800-lukua. Opetussuunnitelman (*curriculum*) käsite ilmestyi kasvatustieteelliseen kirjallisuuteen vasta 1820-luvulla (Wiles & Bondi 1989, 6). Opettajan ammatin kehityksestä ks. esim. Raivola 1989.

Kieltenopetuksen varhaisen kauden ominaispiirteistä johtuen olen pyrkinyt tietoisesti ylittämään sekä alueellisia että tieteenalojen välisiä rajoja ja korostamaan ajattelu- ja toimintamallien yhteisiä lähtökohtia. Tutkimuksen tavoitteena ei ole yksityiskohtainen kielenopetuksen kehityksen kuvaus Euroopan eri maissa, vaan kielenopetuksen yleisten kehityslinjoiden ja niiden perusteiden selvittäminen.

Näin laajaan perspektiiviin tähtäävä tutkimus on ollut meillä varsin vähäistä. Perinteisesti on pyritty tiukkoihin ajallisiin ja alueellisiin rajauksiin, jotka tekevät mahdolliseksi ilmiöiden syvällisemmän tarkastelun. Valitsemaani menettelytapaa perustelen sillä, että erikoistumisen vastapainoksi tarvitaan myös perinteiset akateemiset raja-aidat ylittäviä kysymyksenasetteluja ja historiallista synteisiä.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Tällainen lähestymistapa on tyypillinen aate- ja oppihistorialliselle tutkimustraditiolle, joka pyrkii nostamaan esiin monia eri aloja yhdistäviä aiheita, aatteita ja oppeja ja kehittämään niiden tutkimiseksi tarvittavaa metodiikkaa. Erityisen tärkeinä tutkimustradition piirissä on nähty sellaisten aatteiden ja oppien tutkiminen, joiden vaikutus ulottuu yli suppeamman ihmisryhmän, ajanjakson tai erityisen oppirakennelman (ks. esim. Lovejoy 1964; Frängsmyr 1984; Manninen 1987, 1989). Kansallisen ja kansainvälisen perspektiivin yhdistäminen ja eurooppalaisen tradition korostaminen on ollut tunnusomaista mm. ruotsalaiselle aatehistorian perinteelle. Tätä kuvaa hyvin Sten Lindrothin ohje oppilaille: "Ta Europa först, och Sverige sen!" (Manninen 1987, 61).

### 2.3.2 Aineisto ja jäsennys

**Tutkimusaineisto.** Tutkimuksen empiirisenä havaintoaineistona ovat kieltenopetuksen tavoitteita, opetusmenetelmiä<sup>62</sup> ja niiden teoreettisia perusteita käsittelevät painetut lähteet. Oppihistorian tradition mukaisesti<sup>63</sup> lähdeaineisto käsittää periaatteessa koko sen kieltenopetuksen kehityksen kannalta relevantin kirjallisuuden, joka ajoittuu kieltenopetuksen varhaiseen kauteen.

Nykyistä tieteenalajakoa soveltaen osa lähdemateriaalista kuuluu filosofian ja kirjallisuuden alaan, osa voitaisiin sijoittaa kielentutkimukseen, psykologiaan tai kasvatusopilliseen kirjallisuuteen. Joukossa on myös joitakin teoksia, jotka nykyisin luokiteltaisiin oppikirjoiksi, mutta joita ei alunperin ole tarkoitettu opetuskäyttöön. Varsinaisia kielten oppikirjoja olen ottanut lähdeaineistoon ainoastaan siinä tapauksessa, että niillä on ollut pioneerifunktio, ts. erityinen merkitys kieltenopetuksen kehitykseen kokonaisuutena.

Tutkimuksen laaja-alaisuuden vuoksi olen hyväksynyt lähteeksi myös alkuperäisen teoksen käännöksen. Tällaista menettelyä voidaan perustella myös sillä, että tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta keskeistä on lähteen oppihistoriallisen sisällön ja merkityksen selvittäminen eikä kielellisen ilmaisun analysointi. Klassisten kielten osalta olen turvautunut pääasiassa englannin- ja saksankielisiin käännöksiin, suomenkielisiä käännöksiä olen käyttänyt silloin kun niitä on ollut saatavissa.

Kirjalliseen traditioon perustuva historiallinen analyysi asettaa tutkimukselle ja sen tulosten tulkinnalle tiettyjä rajoituksia. Ensiksikin se heijastaa ainoastaan sen väestönosan käsityksiä ja ajattelua, joka on omana aikanaan osallistunut kirjallisen kulttuurin luomiseen. Varhaisimmilta

<sup>62</sup> Opetusmenetelmä määritellään tavallisesti niiden järjestelyjen kokonaisuudeksi, joiden avulla pyritään saavuttamaan opetuksen tavoitteet (esim. Koskenniemi 1981, 11). Kieltenopetuksessa menetelmä laajimmassa merkityksessä tarkoittaa lähestymistapaa, johon sisältyy olettamuksia kielen luonteesta sekä kielenoppimisen ja -opetuksen periaatteista. Suppeammassa merkityksessä sillä tarkoitetaan kielimateriaalin esittämisen yleissuunnitelmaa, joka on johdettu jostakin lähestymistavasta. Suppeimmassa merkityksessä se yrittää käytännön toimintaan oppitunnilla. (Ks. Anthony 1963; Kapitonova & Ščukin 1979, 7; Richards & Rodgers 1982, 153-168; Apelt 1991, 8-10.) Tässä tutkimuksessa menetelmän käsitettä käytetään pääasiassa laajassa merkityksessä.

<sup>63</sup> Oppihistorian edeltäjä, *historia literaria*, oli eurooppalainen tieteenala ja yliopistollinen virkanimike, jonka kukoistuskauti ajoittui valistuksen aikaan (ks. Manninen 1987, 58). Sen kohteena oli laajassa merkityksessä koko kirjallinen kulttuuri. Tieteellisen kirjallisuuden voimakas kasvu ja erikoistuminen sekä kaunokirjallisuuden eriytyminen omaksi alueekseen johti myöhemmin tieteenalan lakkauttamiseen.

kausilta aineistoa on varsin vähän ja se on sattumanvaraisesti säilynyttä. Siksi on mahdotonta varmasti tietää, missä määrin menneisyyden kuvaus jää yksipuoliseksi.<sup>64</sup> Toiseksi ei voida varmasti tietää, miten luotettavia eri aikakausien oppineiden ja kirjailijoiden esittämät käsitykset ja kuvaukset ovat, missä määrin ne heijastavat yhteiskunnallista todellisuutta. Tutkimuksen luotettavuutta pyrin lisäämään lähdekritiikin avulla sekä käyttämällä lähdeaineiston tukena ja vertailupohjana aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta.

**Tutkimuksen rakenne.** Tutkimuksen johtoaatteena ja aineistoa jäsentävänä periaatteena on oletus formaalisen ja funktionaalisen tradition vaihtelusta kielenopetuksen historiassa. Tarkastelen kielenopetuksen kehitystä dialektisena prosessina, aatteiden ja ideoiden vuorotteluna. Tarkastelutavasta johtuen kuvaus jää suhteellisen yleiselle tasolle. Tutkimuksen kohdentaminen traditioiden keskeisiin 'yhteentörmäyksiin' tai ajallisesti ja alueellisesti rajatumpiin kokonaisuuksiin antaisi mahdollisuuden yksityiskohtaisempaan käsittelyyn, mutta samalla muutoksen ja jatkuvuuden problematiikka jäisi sen ulkopuolelle.

Kielenopetuksen yhteiskunnalliset ja kulttuuriset kytkennät sekä yhteydet eri tieteenalojen kehitykseen ovat tulleet aikaisemmissa tutkimuksissa esille ainoastaan viitteenomaisesti.<sup>65</sup> Temaattisen käsittelytavan vuoksi esimerkiksi Kellyn teoksen pohjalta on vaikea hahmottaa kielenopetuksen kehitykseen vaikuttaneiden tekijöiden kokonaisuuksia tai saada yleiskuvaa traditioiden vaihteluun johtaneista tekijöistä. Siksi olen tässä tutkimuksessa päätenyt pitkään aikajänteeseen perustuvaan kronologiseen käsittelytapaan.

Tarkastelen kielenopetuksen historiallista kehitystä kolmella tasolla tai ulottuvuudella. Näistä ensimmäinen on sosiolingvististä ja kulttuurista taustaa valottava **kielikontekstin taso** (vrt. s. 26). Keskityn siinä eri aikakausina opettajien kielen aseman ja merkityksen selvittämiseen. Kielikontekstin kautta tulevat ymmärrettäviksi kielenopetuksen tavoitteet ja opetuksen sisällölliset erityispiirteet. Se luo taustaa myös kielenopetuksen perusteiden käsittelylle.

Toisen ulottuvuuden muodostaa **intellektuaalisen kontekstin**<sup>66</sup> taso, joka kohdistuu kielenopetuksen perustieteiden historiallisen kehityksen erittelyyn. Lähtökohtana on käsitys siitä, että erilaisten opetuskäytänteiden taustalla on aina joitakin eksplisiittisiä tai implisiittisiä perusolettamuksia. Nämä pohjimmiltaan ontologiset olettamukset kohdistuvat kahteen pääkysymykseen: käsityksiin kielestä, sen luonteesta ja merkityk-

<sup>64</sup> Ks. esim. Setälä 1981, 1.

<sup>65</sup> Esim. Rahmanov 1972; Kelly 1976.

<sup>66</sup> Käsitettä ovat käyttäneet mm. Kelly (1976) ja Stern (1983).

sestä ihmisen toiminnassa sekä käsityksiin inhimillisestä oppimisesta, sen ehdoista ja mahdollisuuksista. Kysymys on siis kieltenopetuksen lingvistisistä, psykologisista ja pedagogisista perusteista. Lingvistisiin perusteisiin kuuluvat käsitykset kielen luonteesta ja kielen erilaiset kuvausjärjestelmät, sillä ne muodostavat kieliteorian keskeiset ainekset (vrt. s. 24-25). Psykologisiin ja pedagogisiin perusteisiin kuuluvat käsitykset oppimisesta ja opetuksen mahdollisuudesta, jotka luovat pohjaa oppimisen ja opetuksen teorioille (vrt. s. 25).

Kolmantena ulottuvuutena on **kasvatusympäristön kontekstin** taso (vrt. s. 26). Tarkastelen opetettavien kielten asemaa kasvatusjärjestelmän viitekehyksessä ja kuvaan eri aikakausien kieltenopetusta opetuksen tavoitteiden, oppisisältöjen ja opetusmenetelmien kautta. Samalla pyrin arvioimaan, miten kieltenopetukselle asetetut tavoitteet ja kieltenopetuksen perustieteissä tapahtuneet muutokset heijastuvat oppimateriaaleissa ja opetusmenetelmissä, ja missä määrin niiden avulla voidaan selittää traditioiden muutosta.

Tutkimuksessa liikutaan pääasiassa ajattelun ja kielen maailmassa. Lähtökohtana on käsitys siitä, että ajattelu sekä heijastaa että ohjaa todellisuutta. Tämän näkemyksen mukaan käsitykset kielestä ja kielen oppimisesta heijastavat tietyllä tavalla omaa aikaansa, mutta samalla ne myös ohjaavat kieltenopetuksen kehitystä. Kieltenopetuksen ymmärrän institutionaaliseksi toiminnaksi, joka toisaalta pyrkii vastaamaan yhteiskunnan asettamiin haasteisiin ja kehittämisvaatimuksiin, mutta joka samalla on suhteellisen itsenäinen kulttuurinen instituutio.<sup>67</sup>

Tutkimus etenee kronologisesti noudattaen aatehistoriassa yleistä jaottelua antiikkiin, keskiaikaan, renessanssiin ja valistukseen. Luvussa 3 kuvaan kieltenopetuksen traditioiden synty- ja kehitysvaiheita antiikin kulttuurissa. Luku 4 käsittelee kieltenopetuksen formalisoitumista antiikin kulttuuriperinnön siirtyessä keskiaikaan. Luvussa 5 esittelen humanistien ja uskonpuhdistajien sekä pedagogisen realismin kannattajien pyrkimyksiä kieltenopetuksen uudistamiseksi, ja luvussa 6 tarkastelen valistuksen aikakauden 'traditionaalista' kieltenopetusta ja sen perusteita.

---

<sup>67</sup> Kulttuuristen instituutioiden suhteellisesta itsenäisyydestä ks. Niiniluoto 1990, 11, 22-27.

MAGISTER HUGO.



### 3 KIELTENOPETUKSEN TRADITIOIDEN JUURET

Varhaisimmat yksittäiset tiedot vieraiden kielten opetuksesta perustuvat hajanaisiin dokumentteihin, joita on säilynyt sumerilaisten ja egyptiläisten asuttamista yhteisöistä.<sup>1</sup> Kieltenopetuksen juuret ulottuvat idän varhaisen korkeakulttuurien syntyvaiheisiin noin viiden tuhannen vuoden takaiseen aikaan. Länsimaisen kielenopetuksen traditio alkaa antiikin Kreikasta viidenneltä vuosisadalta ennen ajanlaskun alkua.<sup>2</sup> Samalta aikakaudelta juontaa juurensa myös länsimainen tiede, jota kreikkalaisten oppineiden ajattelu hallitsi aina 1600-luvun tieteilisen vallankumoukseen saakka.

Antiikkia (lat. *antiquus* = muinainen) käytetään kreikkalaisen ja roomalaisen kulttuurin yhteisnimenä, vaikka nämä kulttuuripiirit ovat itse asiassa hyvin erilaisia - joissakin suhteissa jopa toisilleen vastakkaisia.<sup>3</sup> Tämän lisäksi sekä kreikkalainen että roomalainen kulttuuri ovat käyneet läpi laajoja sisäisen kehityksen vaiheita. Antiikki käsittää ajallisesti noin tuhannen vuoden pituisen kauden. Tässä tutkimuksessa sen katsotaan alkavan **Kreikan klassisesta**<sup>4</sup> **kaudesta** (n. 480-330 eaa.).

Harris ja Taylor luonnehtivat kreikkalaista kulttuuria itsekeskeiseksi ja yksikieliseksi.<sup>5</sup> Vaikka kreikkalaiset olivat tietoisia myös muista sivilisaatioista ja niiden kielistä, he eivät olleet niistä erityisen kiinnostu-

---

1 Bowen 1972, 8; Titone 1968, 4.

2 Kelly 1976.

3 Ks. Gerholm & Magnusson 1983, 11-16.

4 'Klassinen' viittaa tässä henkisen kulttuurin, taiteiden ja tieteiden alalla saavutettuihin tuloksiin. Sanan lähtökohtana on latinan adjektiivi *classicus*, luokkaan kuuluva. Jo antiikin reetorikouluissa se sai myönteisen sivumerkityksen 'ensiluokkainen', 'esikuvaksi kelpaava'. Nykyisessä kielenkäytössä termiä käytetään myös yleisesti antiikin kulttuurista puhuttaessa, esim. klassiset kielet (ks. Oksala 1986, 69).

5 Harris & Taylor 1989, xii.



neita. Klassisen kulttuurin keskus oli Ateenassa, josta Persialaissotien (490-450) jälkeen tuli koko Aigeianmeren alueen poliittinen keskus. Puhuessani klassisesta kulttuurista tai klassisesta kasvatuserinteestä tarkoitan tässä tutkimuksessa nimenomaan sen ateenalaista muotoa.

Aleksanteri Suuren valloitusten seurauksena helleninen sivistys laajeni hellenismiksi, kosmopoliittiseksi maailmankulttuuriksi. Hellenistinen kulttuuri oli sekakulttuuria, joka sai runsaasti vaikutteita idästä. Sen keskuksina toimivat suuret maailmankaupungit Aleksandria, Pergamon ja Ateena. **Hellenistisellä kaudella** (330-30 eaa.) kreikkalaiset kaupunkivaltiot joutuivat aluksi makedonialaisten, myöhemmin roomalaisten hallintaan. Kreikka liitettiin Rooman valtakuntaan vuonna 146. Roomalaisen ekspansion jälkeen koko Välimeren alue oli roomalaisten hallussa.

Hellenismin kukoistuskausi ajoittuu **Rooman tasavallan ajan** (509-30 eaa.) loppupuolelle. Tällöin roomalaiset olivat jo hyvin pitkälle omaksuneet kreikkalaisen kulttuurin ja alkaneet kehittää sitä omien tavoitteidensa suuntaan. **Rooman keisariaikana** (30 eaa. - 475) sekä kreikankielinen Itä että latinankielinen Länsi olivat Rooman valtakunnissa. Rooman keisarikunta oli laajimmillaan 1. ja 2. vuosisadalla. Sen jälkeen valtakunnan sisäinen heikentyminen eteni nopeasti, ja imperiumi hajosi lopullisesti kansainvaellusten seurauksena.

Kreikkalais-roomalaista kulttuuria yhdisti helleninen kasvatustraditio, jonka roomalaiset<sup>6</sup> omaksuivat sivistyksensä perustaksi. Kieltenopetuksella oli roomalaisten kasvatuksessa keskeinen asema, sillä hellenistinen sivistys oli suurelta osin kaksikielistä. Kreikan kieli otettiin roomalaisten koulujen opetusohjelmiin toisella vuosisadalla ennen ajanlaskun alkua.<sup>7</sup> Antiikin ajan kieltenopetusta koskevat tiedot ajoittuvatkin pääasiassa hellenistisen kauden lopulle ja Rooman keisariaikaan. Opetuksen teoreettiset lähtökohdat ja roomalaisten koulujen soveltamat opetusmenetelmät periytyvät kuitenkin suurelta osin varhaisemmalta, helleniseltä kaudelta.

Tarkastelen tässä luvussa antiikin ajan kieltenopetusta ja sen teoreettisia perusteita. Lähtökohtana on oletus siitä, että kieltenopetuksen molempien traditioiden juuret ovat antiikin kulttuuriperinteessä. Varhainen kielenopetus perustui suurelta osin suulliseen opetustraditioon. Kirjallinen kulttuuri alkoi kehittyä hellenistisellä kaudella. Sen vaikutus kieltenopetuksen myöhempään kehitykseen on ollut varsin huomattava. Tästä syystä käsittelen aluksi suullisen ja kirjallisen tradition suhdetta antiikin kulttuurissa.

<sup>6</sup> Puhuessani roomalaisista tarkoitan tässä tutkimuksessa ensisijaisesti Rooman kaupungin asukkaita. Vastaavasti roomalainen sivistys tai kasvatuserinteet viittaavat lähinnä Rooman kaupungissa vallitseviin oloihin.

<sup>7</sup> Mair 1981, 14; Bruhn 1985, 76.

### 3.1 Suullinen ja kirjallinen traditio antiikin kulttuurissa

*"... kirjoittaminen ei mielestäni ole muuta kuin tietty puheen muoto, joka jää jäljelle, kun ihminen on puhunut, ja on tavallaan puheen kuva tai ennemmin sen elämä..."<sup>8</sup>*

Kieli ja kulttuuri liittyvät erottamattomasti toisiinsa: ei voida ajatella kieltä ilman kulttuuria eikä kulttuuria ilman kieltä.<sup>9</sup> Kielen yhteiskuntahistoriallinen merkitys perustuu sen kykyyn tallentaa ja siirtää ihmiskunnan kollektiivinen kokemustieto sukupolvelta toiselle. Kielen ansiosta ihminen voi omaksua valtavan määrän tietoja ja taitoja, joita ei mitenkään voi saavuttaa yksittäisen ihmisen toiminnan tuloksena.<sup>10</sup> Kollektiivista kokemustietoa voidaan välittää sekä puhutussa että kirjoitetussa muodossa. Giddens pitää kirjoitustaitoa länsimaiselle kulttuurille ominaisen loogisen ajattelun ja lineaarisen aikatietoisuuden kehittymisen edellytyksenä.<sup>11</sup> Kirjoitetulla kielellä on sekä aineellinen että ajallinen ulottuvuus. Kirjoitus antaa kielelle näkyvän ja pysyvän muodon, jonka ansiosta tietoa voidaan helposti siirtää sukupolvelta toiselle.

Puhutun ja kirjoitetun kielen suhde on eräs kielentutkimuksen keskeisistä kiistakysymyksistä. Kirjoitettu kieli on perinteisesti ollut kielentutkimuksen ensisijainen tutkimuskohde. Puhutun kielen arvostus on nousut vasta viime vuosikymmenten aikana pragmaattisen suuntauksen voimistumisen myötä. Myös kieltenopetuksessa on viime vuosiin saakka tukeuduttu pitkälti kirjoitettuun kieleen.

Mihin kirjoitetun kielen vahva asema oikeastaan perustuu? Stubbs on tarkastellut puheen ja kirjoituksen suhdetta kronologisesta, sosiaalisesta ja loogisesta näkökulmasta.<sup>12</sup> Kronologisena ilmiönä puhuttu kieli

<sup>8</sup> Castiglione, *Hovimies*, 57. Teoksen syntyvaiheista ja sisällöstä ks. s. 166.

<sup>9</sup> Kielen ja kulttuurin välistä yhteyttä korostetaan erityisesti kulttuurihistoriallisen koulukunnan töissä (esim. Vygotski 1982; Leontjev 1977; Lurija 1971). Verrattain lähellä kulttuurihistoriallista teoriaa ovat myös Niiniluodon (1990) kulttuurin ontologiaa käsittelevät pohdinnat.

<sup>10</sup> Tässä mielessä on ymmärrettävä venäläisen kirjallisuuskriitikon, V.G. Belinskin (1811-1848) toteamus: "Vaikka ihmisen järki on rajallinen, inhimillinen järki, toisin sanoen ihmiskunnan järki, on rajaton" (Leontjev 1979, 9).

<sup>11</sup> Giddens 1984, 301.

<sup>12</sup> Stubbs 1980, 25-42. Ks. myös Carroll 1970, 17.

on selvästi primaarinen kirjoitettuun nähden sekä yksilön kielen kehityksessä että ihmiskunnan historiassa. Lapsi oppii puheen ensin - tavallisesti ilman muodollista opetusta. Kirjoitustaito taas opitaan useimmiten vasta koulussa. Myös yhteisön tasolla kirjoitettu kieli laajalle levinneenä ilmiönä on suhteellisen myöhäinen historiallinen tapahtuma.

Puhutun ja kirjoitetun kielen sosiaalista prioriteettia on vaikeampi määritellä. Kirjoituksen puuttuminen ei sinänsä ole ollut esteenä kulttuurin korkealle kehitystasolle.<sup>13</sup> Näyttää kuitenkin siltä, että niissä yhteisöissä joissa kirjoitus on kerran kehittynyt, se ikäänkuin alkaa elää omaa elämäänsä, ja sen sosiaalinen arvostus ylittää puhutun kielen statuksen.

Looginen argumentti asettaa puhutun kielen primaariseksi kirjoitettuun nähden sillä perusteella, että kirjoituksen voidaan katsoa tietysti mielessä esittävän puhutun kielen yksiköitä. Kirjoitettu kieli ei kuitenkaan vastaa suoraan puhuttua kieltä. Nykytutkimuksen valossa näyttääkin siltä, että puhuminen ja kirjoittaminen ovat kaksi erillistä kielellisen ilmaisun järjestelmää joilla on myös erilaiset funktiot.<sup>14</sup>

Tarkastelen seuraavassa puhutun ja kirjoitetun kielen suhdetta geneettisestä näkökulmasta, kielen ja kirjoituksen historiallisen kehityksen kautta ja pohdin kirjallisen kulttuurin kehittymisen edellytyksiä. Sen jälkeen luon katsauksen antiikin 'maailmankieliin', kreikkaan ja latinaan, jotka muodostivat hellenistisen sivistyksen perustan.

### 3.1.1 Kirjallisen kulttuurin kehittymisen edellytykset

*"Kirjoitustaito on puhuvien äiti, oppineiden isä."<sup>15</sup>*

Kysymys kielen alkuperästä on askarruttanut monen eri tieteenalan tutkijoita. Biologit ovat keskittyneet puhekyvyn kehityksen selvittämiseen sekä ihmiskielen ja eläinten kielen välisten suhteiden tutkimiseen.<sup>16</sup> Antropologisissa teorioissa kieltä tarkastellaan kulttuurin näkökulmasta

<sup>13</sup> Ks. esim. Myers 1960, 28.

<sup>14</sup> Crystal 1989.

<sup>15</sup> Vanha sumerilainen sananlasku (Salonen 1962, 108).

<sup>16</sup> Esim. Lenneberg 1967; Lieberman 1975; Müller 1990.

eräänlaisena ihmishengen ilmentymänä.<sup>17</sup> Lingvistien mielenkiinnon kohteena ovat ennen muuta kielen syntyä ja olemusta koskevat teoriat sekä kysymys maailman ensimmäisestä kielestä.<sup>18</sup>

Ihmiskielen syntytavasta on esitetty lukuisia teorioita, mutta täysin sitovasti ei ole pystytty osoittamaan millaisissa olosuhteissa inhimillisen kielen synty tuli mahdolliseksi. Onko kieli syntynyt alunperin vain yhden ihmisryhmän parissa ja levinnyt myöhemmin muiden ryhmien keskuuteen (ns. monogeneesi-hypoteesi) vai onko eri tahoilla suhteellisen samanaikaisesti syntynyt useita toisistaan riippumattomia kieliä, jotka ovat kehittyneet kukin omalla tavallaan? Onko kieli syntynyt ihmisten välisen sopimuksen perusteella vai onko se jotain 'ylhäältä' annettua?

Nykyisin on varsin yleisesti hyväksytty evoluutioon perustuva näkemys.<sup>19</sup> Sen mukaan inhimillinen kieli on syntynyt niistä kommunikaation muodoista, joihin ihmiset päätyivät pyrkiessään turvaamaan elinehtonsa. Tämän näkemyksen mukaan kieli on syntynyt sopimuksenva-raisesti ja eri yhteisöissä toisistaan riippumatta. Kielen irtaantuminen käytännöllisestä toiminnasta on tapahtunut vähitellen: aluksi lienevät syntyneet ensimmäisiin esineisiin viittaavat sanat, ja vasta paljon myöhemmin sanoja on alettu käyttää esineiden ja toimintojen ominaisuuksien erottamiseen. Nykyisen muotonsa kieli on saavuttanut pitkän historiallisen kehityksen tuloksena.

Ennen kirjoitustaidon keksimistä ihmiskunnan kartuttama tieto ja kokemus välittyi sukupolvelta toiselle muistinvaraisena. Tarinat, myytit ja laulut ovat tärkeitä kulttuurin rakennusaineiksi, joiden ansiosta ihmiskunnan henkinen pääoma on kasvanut jokaisen sukupolven aikana. Inhimillinen muisti asettaa kuitenkin rajoituksensa välitettävän kokemuksen ja tiedon määrälle. Muistinvaraisena siirtyvän sanoman sisältöä on myös vaikea säilyttää täsmällisessä muodossa. Tähän tarkoitukseen tarvitaan puheen kiteytynyttä muotoa, kirjoitusta. Kirjoitetulla kielellä on sekä aineellinen että ajallinen ulottuvuus: kirjoitus antaa kielelle näkyvän ja pysyvän muodon, joka helpottaa tiedon välitystä.

Ensimmäiset kirjoitukset ovat syntyneet todennäköisesti toisistaan riippumatta noin kolmetuhatta vuotta ennen ajanlaskun alkua. Kuten kielen, ei kirjoituksenkaan alkuvaiheista ole täysin varmaa tietoa. Jotkut tutkijat katsovat kirjoituksen syntyneen ihmisen käytännöllisen toiminnan tuloksena kaupankäynnin ja omistujjärjestelmän kehittymisen myötä, toiset taas arvelevat kirjoituksen palvelleen alunperin uskonnollisia tarkoi-

<sup>17</sup> Ks. esim. Honko & Pentikäinen 1975.

<sup>18</sup> Öhman 1964; Karlsson 1982; Harris & Taylor 1989; Fano 1992; Korhonen 1993.

<sup>19</sup> Esim. Bernal 1969; Vygotski 1982; Müller 1990; Korhonen 1993.

tuksia.<sup>20</sup> Uskonnon ja kirjoituksen suhde voidaan nähdä myös vastavuo-  
roisena: toisaalta uskontoja on levitetty merkkien ja kirjoitusten avulla,  
toisaalta taas kirjoitustaito on levinnyt pitkälti uskontojen mukana.<sup>21</sup>

Kirjoitustaidon kehitystä ja leviämistä on kuvattu yksityiskohtai-  
sesti useissa teoksissa.<sup>22</sup> Yleisesti ottaen kehitys on kulkenut konkreetti-  
sestä abstraktiseen muodon vähitellen irtaantuessa merkityksestä. Kirjoi-  
tusmerkkien abstrahoituessa ne samalla yksinkertaistuivat ja niiden luku-  
määrä väheni sadoista ja tuhansista muutamaan kymmeneen. Piirroksista  
siirryttiin ensin kuva- ja käsitemerkkeihin perustuvaan sanakirjoitukseen,  
tästä edelleen tavu- ja äännekirjoitukseen.

Foinikialaisten kehittämä aakkosjärjestelmä omaksuttiin seemiläi-  
siin kieliin lähes sellaisenaan oikealta vasemmalle luettavana konsonantti-  
kirjoituksena. Kreikkalaiset sen sijaan keksivät vokaaleille omat merkit ja  
käänsivät kirjoituksen kulkemaan vasemmalta oikealle. Kirjoituksen kul-  
kusuunta on nähtävästi vakiintunut suhteellisen myöhään, sillä Homerok-  
sen aikana kreikan kieltä luettiin "kuten aura kyntää": ensimmäinen rivi  
vasemmalta oikealle, toinen oikealta vasemmalle, kolmas jälleen vasem-  
malta oikealle jne.<sup>23</sup> Myös sanavälin ja välimerkkien käyttö on myöhem-  
män kehityksen tulosta, sillä useista antiikin käsikirjoituksista ne vielä  
puuttuvat.<sup>24</sup>

Kirjoitustaidon leviämisessä ratkaiseva merkitys oli kirjoituksen  
fonetisoitumisella ja vokaalimerkkien keksimisellä. Fonetisoituminen teki  
mahdolliseksi ilmaista ideoita sellaisessa muodossa, joka vastaa puheen  
eksakteja kategorioita. Irtaantuessaan figuratiivisesta symbolismista  
kirjoitus menetti riippumattoman ilmaisutapansa, siitä tuli merkkijärjestel-  
mä ja puheen symboli. Tässä mielessä kirjoitusjärjestelmää voidaan pitää  
symbolin symbolina.<sup>25</sup>

<sup>20</sup> Käsitystä kirjoituksen pyhästä tai jumalallisesta alkuperästä on vahvistanut  
muinaisesta egyptiläisestä kirjoituksesta käytetty nimitys *hieroglyfi*, joka tulee  
kreikan sanoista *hieros*, pyhä ja *glyphe*, kaiverus. Kysymys ei kuitenkaan alun  
perin ollut siitä, että kirjoitukset itsessään olisivat pyhiä - kuten kreikkalaiset  
virheellisten konnotaatioiden perusteella päättelivät - vaan siitä, että ne olivat  
pappien laatimia (Bowen 1972, 25). Sanan virheellinen etymologia on säilynyt  
meidän päiviimme saakka.

<sup>21</sup> Esim. latinalaisten ja kyrillisten kirjaimistojen välinen raja Euroopassa mää-  
räytyi suurelta osin katolisen ja ortodoksisen kirkon vaikutuspiirien mukaan  
(ks. Seppänen 1987, 15).

<sup>22</sup> Esim. Gelb 1952; Friedrich 1966; Molčanov 1980.

<sup>23</sup> Pei 1952, 90; Bowen 1972, 72.

<sup>24</sup> Marrou 1957, 227.

<sup>25</sup> Pei 1952, 86. Saman ajatuksen esitti jo aikanaan Aristoteles toteamalla, että  
puhutut sanat ovat mentaalisen kokemuksen symboleja, kirjoitetut sanat taas  
puhuttujen sanojen symboleja (Aristoteles, *De interpretatione* 16a).

Kreikkalainen kirjaimisto oli ensimmäinen täydellinen äännekirjaimisto, eikä kirjoituksen kehityksessä sen jälkeen tapahtunut enää olennaisia muutoksia.<sup>26</sup> Kreikkalainen kirjaimisto jakautui myöhemmin kahteen pääosaan: joonialaiseen eli itäkreikkalaiseen aakkostoon, joka on ollut esikuvana kyrilliselle kirjaimistolle, ja länsikreikkalaiseen aakkostoon, josta latinalainen kirjaimisto on kehittynyt. Kieltenopetuksen kannalta on merkittävää, että antiikin kirjallinen kulttuuri, joka on välittynyt Eurooppaan klassisten kielten - heprean, kreikan ja latinan - kautta, perustuu kolmeen erilaiseen kirjaimistoon.

Kirjoituksen keksimisellä ja käyttönotolla on ollut merkittävä vaikutus koulutusjärjestelmän kehittymiseen. Tämä johtuu siitä, että kirjoitus itsessään on yleinen ja abstrakti järjestelmä, jonka omaksuminen edellyttää muodollista opetusta.<sup>27</sup> Formaalin koulutuksen synty onkin sidoksissa kirjoitustaidon kehittymiseen. Ensimmäiset koulut olivat kirjurikouluja, joissa annettiin lukemisen ja kirjoitustaidon alkeet.<sup>28</sup> Äännekirjoituksen ansiosta luku- ja kirjoitustaito tuli potentiaalisesti mahdolliseksi paljon suuremmalle väestöosalle kuin aikaisemmin. Kreikassa kehitys kulki siis toiseen suuntaan kuin idän varhaisissa korkeakulttuureissa, joissa kirjoitus säilyi pienen kirjurien ryhmän 'salaisena' taitona.<sup>29</sup>

Klassisella kaudella kirjoitustaito oli kuitenkin varsin pienen eliitin omaisuutta, sillä arvioiden mukaan korkeintaan kymmenen prosenttia väestöstä osasi lukea ja kirjoittaa.<sup>30</sup> Useiden sukupolvien ajan kirjoitettua sanaa käytettiin suhteellisen rajallisiin tarkoituksiin. Aristoteles korosti luku- ja kirjoitustaidon hyödyllisyyttä "liiketoiminnan, taloudenhoidon, opiskelun sekä myös monien valtiollisten toimintojen oppimisen kannalta".<sup>31</sup> Toisaalta hän ymmärsi myös näiden taitojen instrumentaalisen luonteen: luku- ja kirjoitustaidon oppiminen ei ole tärkeää yksinomaan hyödyn vuoksi, vaan ennen kaikkea siksi, että sen avulla voi oppia paljon muita asioita.

Hellenistisellä ajalla kiinnostus kirjoitettuun sanaan kasvoi. Sofistit toivat kirjat kreikkalaisten oppineiden käyttöön jo viidennellä vuosisadalla ennen ajanlaskun alkua, mutta kirjallisesta kulttuurista voidaan puhua

<sup>26</sup> Gelb 1952, 239; Friedrich 1966, 107.

<sup>27</sup> Cole 1950, 10; Bowen 1972, 6; Fichtner 1984, 49.

<sup>28</sup> Ks. esim. Bowen 1972, 11-17.

<sup>29</sup> Pfeiffer 1978, 24-25; Bowen 1972, 61.

<sup>30</sup> Harris 1991, 61.

<sup>31</sup> Aristoteles, *Politiikka* 1338a 16-18, 39-41. *Politiikka* kuuluu Aristoteleen käytännöllisen tieteen perusteoksiin. Valtio-opillisen teorian ohella siinä käsitellään myös kasvatukseen liittyviä kysymyksiä.

vasta kolmannelta vuosisadalta lähtien.<sup>32</sup> Sen tunnusmerkkejä olivat mm. laaja kirjeenvaihto yhteydenpidon välineenä, kirjojen kopioinnin ja jakelun keskitetty organisointi sekä kirjojen tallentaminen erityisiin kirjastoihin. Kirjoja tuotettiin jäljentämöissä, joissa toimi useita kopisteja, kaunokirjoittajia, oikolukijoita ja muita alan spesialisteja. Koska heidän joukossaan oli sekä orjia että vapaita kansalaisia voidaan päätellä, ettei luku- ja kirjoitustaito enää ollut kokonaan yläluokan yksinoikeutena. Ammattitaitoista työvoimaa oli kohtuullisesti saatavissa, ja kirjallisilla tuotteilla oli riittävästi kysyntää.<sup>33</sup> Kirjallisen kulttuurin keskuksina toimivat hellenismien pääkaupungit.<sup>34</sup>

Hellenistisellä kaudella kirjoitettu sana levisi hallinnollisten ja poliittisten säädösten välityksellä Rooman valtakunnan kaikkiin osiin. Luku- ja kirjoitustaitoisien väestön määrä kasvoi kuitenkin suhteellisen hitaasti.<sup>35</sup> Antiikin kirjallinen kulttuuri oli siis selvästi elitististä: valtaosa väestöstä ei osannut lukea eikä kirjoittaa. Käytännön elämässä näitä taitoja ei välttämättä tarvittu, sillä suullinen perinne säilyi vahvana vielä pitkään kirjoituksen keksimisen jälkeen. Puhuttu sana oli sekä sosiaalisessa kanssakäymisessä että opetuksessa pääasiallinen vaikuttamisen keino antiikin lopulle saakka. Omakohtaista lukemista ja kirjoittamista tärkeämpänä pidettiin kirjoitetun sanan suullista esittämistä ja kuulemistä. Suosituimpien klassikoiden, esimerkiksi Homeroksen ja Vergiliuksen teokset tulivat laajamittaisesti tunnetuiksi sanelun tai suullisen esityksen välityksellä.<sup>36</sup>

Suullinen opetustraditio perustui pitkälti muistin varaan. Kirjoituksen käyttöönotto vapautti inhimillisiä voimavaroja muihin henkisiin toimintoihin, mutta ei välittömästi vaikuttanut muistin arvostukseen ja keskeiseen asemaan esimerkiksi opetuksessa. Kreikkalaiset oppineet pelkäsivät kirjoituksen heikentävän, jopa tuhoavan fyysistä muistia, johon

32 Sarton 1959, 178; Pfeiffer 1978, 17. Ks. myös Harris & Taylor 1989, 52.

33 Lehti 1986, 9. Kirjallisen kulttuurin leviämisestä todistavat mm. monet kirjojen käyttöön liittyvät termit, jotka periytyvät hellenistiseltä ajalta. Esim. kreikan sana *bibliothēke* tarkoitti alunperin savi- tai kiviruukkua, jossa papyrusrullia säilytettiin; myöhemmin sen merkitys laajeni käsittämään kirjakokoelmaa tai kirjastoa (Lappalainen 1992, 36).

34 Aleksandriassa sijaitseva *Museion* oli antiikin suurin ja parhaiten varustettu tutkimus- ja oppilaitos. Siihen kuului myös laaja kirjasto, jossa on arvioitu oleen yli puoli miljoonaa teosta, pääasiassa filologista kirjallisuutta. Toinen laaja kirjasto sijaitsi Pergamonissa, joka kilpaili Aleksandrian kanssa kulttuurin keskuksen johtopaikasta. (Ks. esim. Sarton 1959, 149-157.)

35 Harrisin (1991, 266-267) arvion mukaan korkeintaan 15 % Rooman tasavallan aikuisesta väestöstä osasi lukea ja kirjoittaa. Eniten lukutaitoisia oli kaupunkikeskusten miespuolisen väestön keskuudessa (enintään 30 %) ja vähiten maaseudulla ja naisten keskuudessa (alle 10 %).

36 Kaimio ym. 1990.

menneisyyden suullinen traditio perustui.<sup>37</sup> Platon arvioi *Faidros* -dialogissaan kirjoituksen keksimisen hyödyllisyyttä seuraavaan tapaan:

"Tämä keksintöhän heikentää niiden muistia, jotka ovat omaksuneet sen, sillä luottaessaan kirjoitukseen, joka perustuu heidän ulkopuolellaan oleviin merkkeihin, he eivät enää viljele omaa sisäistä muistiaan. Sinä siis et ole keksinyt muistia vaan muistiinpanoja kehittävän lääkkeen. Näennäisviisautta sinä oppilaillesi opetat etkä totuutta; he lukevat paljon ilman ohjausta ja luulevat tietävänsä kaiken, kun he itse asiassa ovat tietämättömiä ja sietämättömiä, näköjään viisaita mutta eivät todella. -- Kirjoitetut sanathan eivät ole muuta kuin apuvälineitä sen muistamiseksi mitä kirjoitus koskee."<sup>38</sup>

Platon katsoi kirjoitetun sanan uhkaavan todellista filosofiaa, joka kreikkalaisen perinteen mukaan edellytti henkilökohtaista vuorovaiikutusta. Filosofi saattoi kirjoittaa "huvin vuoksi ja pannakseen asioita muistiin sen varalta että tulee vanhaksi ja unohtavaiseksi, ja ollakseen hyödyksi niille jotka kulkevat hänen jalanjäljissään", mutta vakavaan opetukseen hänen tuli käyttää dialektista metodia, "dialektisella taidolla istuttaa ja sopivaan sieluun kylvää tietoon perustuvia opetuksia".<sup>39</sup>

Paradoksaalista on, että vaikka kreikkalaiset filosofit tietyssä määrin vastustivat kirjallista kulttuuria, he olivat itse sitä luomassa. Antiikin loppupuolella kirjoitetun sanan vaikutus alkoi näkyä myös perinteisesti vahvoilla suullisen tradition alueilla, esimerkiksi retoriikassa. Hellenistisessä kulttuurissa se ei kuitenkaan saavuttanut sellaista itseisarvoa kuin itäisissä kulttuureissa tai myöhemmin keskiajalla.

Kirjoituksen yleistymisen on yhteydessä tiedon käsitteen ja luonteen muuttumiseen. Koska kirjoitettu kieli on erityisestä kontekstista vapaata ja eksplisiittistä, se ei aseta rajoja tiedon kasvulle. Kirjoituksen kautta kielestä tulee *tekstiä*. Kun tieto ilmaistaan ja tallennetaan tekstinä, se ikäänkuin irtaantuu käytännöstä ja muodostaa oman itsenäisen todellisuutensa.<sup>40</sup> Opetuksessa tekstinä ilmaistu tieto irtaantuu helposti sen yhteiskunnallisesta käytöstä. Tässä mielessä kirjoitetulla kielellä on voimakkaasti säilyttävä luonne.

<sup>37</sup> Pfeiffer 1978, 32. Ks. myös Carruthers 1990.

<sup>38</sup> Platon, *Faidros* 275a-d. Tämä puolittain leikillinen hyökkäys kirjoitusta vastaan liittyy sofistien kirjallisen toiminnan arvosteluun. Platon näki sofistien harjoittamassa puhetaidossa oman filosofiansa kilpailijan. *Faidros* -dialogin keskeisenä teemana on puhetaidon ja filosofian vastakkainasettelu. Retoriseen ja filosofiseen vaikuttamisprosessiin liittyviä kysymyksiä Platon käsittelee myös dialogissa *Gorgias*.

<sup>39</sup> Platon, *Faidros* 276e.

<sup>40</sup> Fichtner 1984, 51; ks. myös Stubbs 1980, 25-42.



Tiedon kirjallisen tallentamisen tuloksena syntyi kirja materiaalisena esineenä. Antiikin kirja oli käsikirjoitus, papyrus- tai pergamenttikäärö, joka käytännön syistä ei levinnyt kovin laajalle. Käsikirjoitukset olivat kalliita ja suhteellisen harvinaisia opetuskäytössä. Oppikirjat tulivat laajempaan käyttöön vasta keskiajan toisella puoliskolla.<sup>41</sup> Ennen kirjapainotaidon leviämistä kirja palveli lähinnä muistin tukena, ja kirjoitettu sana oli alistettu suullisen kommunikaation tarpeisiin.

### 3.1.2 Antiikin maailmankielet

*"Hermes, Allaan sukkela jälkeläinen,  
alkuihmisten tavat villit kielen  
keinoin muovasit sekä kilpakentän  
malttavin säännöin."<sup>42</sup>*

Antiikin kulttuuri on välittynyt meille pääasiassa kolmen kielen - heprean, kreikan ja latinan - kautta. Tästä syystä näillä kielillä on ollut merkittävä asema kieltenopetuksessa meidän päiviimme saakka.

**Kreikkaa** on totuttu pitämään läntisessä maailmassa ensimmäisenä 'maailmankielenä', joka yhdisti itäisen Välimeren alueen kulttuuriseksi kokonaisuudeksi. Se ei kuitenkaan ole ensimmäinen tunnettu *lingua franca* kulttuurihistoriassa, sillä seemiläisiin kieliin kuuluvaa akkadia käytettiin Mesopotamiassa kansainvälisen diplomatian, kaupan ja hallinnon kielenä jo toisella vuosituhatluvalla ennen ajanlaskun alkua.<sup>43</sup> Akkadista tuli monissa maissa myös yleinen puhekieli, joka syrjäytti muut aikaisemmin puhutut kielet. Näin kävi mm. sumerin, joka jäi oppineiden pyhäksi kieleksi, mutta säilytti arvostetun asemansa akkadin rinnalla kirjallisen perinteen tallentajana. Sumerilais-akkadilaiselta kaudelta ovat peräisin ensimmäiset säilyneet kaksikieliset sanaluettelot, joita todennäköisesti on käytetty kieltenopetuksessa.<sup>44</sup>

<sup>41</sup> Carruthers 1990, 156.

<sup>42</sup> *Horatiuksen hymni Merkuriukselle eli Hermeelle* (Oksala 1986, 52-53). Merkurius (kreikkalaisten Hermes) oli sivilisaation ja kommunikaation perustaja, joka toi väkivaltaisen välienselvittelyn tilalle kielellisen kanssakäymisen ja sääntöjen säätelemän kilpaurheilun. Viestinnän ja tulkinnan jumalana häntä pidetään antiikin mytologiassa Zeun sanansaattaja.

<sup>43</sup> Pei 1957, 178; Salonen 1962, 181; Bowen 1972, 8.

<sup>44</sup> Salonen 1961, 106; Bowen 1972, 8.

Toinen hyvin varhain *lingua franca* n aseman saavuttanut kieli Lähi-idässä on aramea. Puhekielenä se alkoi yleistyä kuudennella vuosisadalla ennen ajanlaskun alkua syrjäyttäen useat muut alueella puhutut kielet. **Heprea** säilyi kuitenkin jumalanpalveluksen ja oppineiden kielenä. Vanhan testamentin alkukielenä sillä on keskeinen asema juutalais-kristillisessä perinteessä.<sup>45</sup>

Yhteisöllinen kaksikielisyys oli tyypillinen ilmiö antiikin monikielisessä maailmassa. Se perustui kielten tehtävämukaiseen eriytymiseen: arkisen, laajalle levinneen käyttökielen rinnalla elävä oppineiden kieli oli tarkoin kodifioitu ja kieliopillisesti moniaineksisempi kuin tavallinen puhekieli. Arkikieli kanavoi ihmisten välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen. Oppineiden kielen tehtävänä oli yhteisön kulttuuriperinteen talentaminen ja vaaliminen.

Akkadin ja aramean ekspansiota selittävät hyvin pitkälti taloudelliset tekijät, sillä molemmat kielet levisivät varallisuuden ja kaupankäynnin mukana. Sama pätee myös kreikan kielen ekspansiiviseen kehitykseen. Jo toisella vuosituhannella ennen ajanlaskun alkua kreikan kieli alkoi levitä mykeneläisen kulttuurin myötä Balkanin niemimaalta Kyprokseen. Myöhemmin kreikkalainen kolonisaatio vei kielen mukanaan lähes kaikkialle itäisen Välimeren maihin.

Muinaiskreikka jakautui useisiin murteisiin, jotka ovat vaikuttaneet mm. eri kirjallisuudenlajien kielen kehitykseen.<sup>46</sup> Attikan murteen pohjalta kehittyi yleiskieli, *koinee* (kreik. *koine* = yleinen), joka syrjäytti vähitellen muut murteet. Toisella vuosisadalla ennen ajanlaskun alkua kreikasta tuli johtava tieteen, kasvatuksen, diplomatian ja kaupan kieli koko itäisen Välimeren piirissä.<sup>47</sup> Kielen arvostusta lisäsi myöhemmin *koinee* -kaudella ilmestynyt kreikkankielinen Uusi testamentti.

**Latinan** leviäminen paikallisesta murteesta antiikin maailmankieleksi alkoi kolmannella vuosisadalla ennen ajanlaskun alkua.<sup>48</sup> Rooman valtakunnan laajenemisen myötä latina levisi kaikille valloitetuille alueille. Imperiumin läntiset alueet latinalaistuivat nopeasti, mutta idässä -

Balkanin niemimaalla, Vähässä-Aasiassa, Syyriassa ja Egyptissä - kreikka säilyi yleiskielenä. Kreikan kielellä oli Rooman valtakunnassa erityisase-

<sup>45</sup> Vanhan testamentin varhaisimmat jaksot ovat peräisin 1000-luvulta eaa. Pääosa on kuitenkin syntynyt vasta Jerusalemin valloituksen (v. 567 eaa.) jälkeen, jolloin juutalaiset käyttivät jo arkikielensä arameaa.

<sup>46</sup> Joonian murteeseen perustuvasta Homeroksen taidekielestä tuli epiikan kieli. Myös proosaa kirjoitettiin ensin joonian murteella, mutta jo 400-luvulla eaa. yleistyi attikalainen kielimuoto, jota käyttivät mm. Platon ja Aristoteles (ks. esim. Cary & Haarhoff 1963, 182-185; Kaimio 1981, 133).

<sup>47</sup> Lockwood 1972, 6; Kaimio 1981, 132-134; Joki 1984, 40.

<sup>48</sup> Ks. esim. Cary & Haarhoff 1963, 185-188; Haarmann 1975, 218-220; Pei 1976, 8-13.

ma, joka perustui sen kulttuuriseen ylivoimaisuuteen. Kreikan kielellinen ja kulttuurinen vaikutusvalta kasvoi asteittain sitä mukaa kun kreikkalaisia siirtokuntia joutui Rooman hallintaan. Pergamonin valtakunnasta lähtien (v. 132 eaa.) voidaan jo puhua kaksikielisestä valtakunnasta.<sup>49</sup> Aleksandrian, hellenismin pääkaupungin valtauksen jälkeen (v. 30 eaa.) loppuivat sodat ja alkoi pitkä rauhan kausi, *pax Romana*. Tämä aika oli erityisen suotuista kaksikielisen kulttuurin kehitykselle.

Keisariajalla Rooman valtakunnan alueella oli käytössä ainakin kaksitoista kirjoitettua kieltä.<sup>50</sup> Tämän lisäksi voitiin erottaa suuri joukko puhuttuja kieliä. Muodollista opetusta annettiin kuitenkin ainoastaan kreikassa ja latinassa. Millainen oli näiden kahden kielen välinen suhde? Hyvin harvat kreikkalaiset opiskelivat latinaa, sillä latinan kieltä ei Kreikassa koskaan laskettu vapaiden taiteiden joukkoon. Pikemminkin sillä oli ammatillisen oppiaineen luonne: latinanopintojen tarkoituksena oli valmentaa kreikkalaisia nuorukaisia oikeustieteen opiskeluun.<sup>51</sup> Roomalaiset puolestaan pitivät kreikan kielen taitoa suuressa arvossa. Kreikkalaisten kotiopettajien ansiosta sivistynyt roomalainen koti oli kaksikielinen. Myös Rooman kouluissa kreikkaa ja latinaa luettiin rinnakkain antiikin lopulle saakka. Kaksikielistä kasvatusta ei koskaan asetettu kyseenalaiseksi, pikemminkin pidettiin itsestään selvänä, että sivistynyt roomalainen oli jo lapsuudessaan lukenut kreikkalaisten kirjailijoiden tuotantoa alkukielellä.<sup>52</sup>

Kreikan kielen arvostusta selittää osittain se, että latina tuli kirjallisuuden kieleksi verrattain myöhään (200-luvun jälkipuolella eaa.). Käytännöllisesti katsoen koko filosofinen ja tieteellinen kirjallisuus oli tuolloin kreikankielistä, ja tieteellinen keskustelu oli mahdotonta ilman kreikkalaisia lainasanoja. Latinan kielen 'köyhyyteen' viittaa mm. Lucretius didaktisessa opetusrunoelmassaan *De rerum natura* (Maailmankaikkeudesta):

"Löydöt helleenein hämävät - sen kyllä mä tiedän -  
vaikeat on valottaa, latinan runomuotoon pannen,  
vallankin kun käyttöön on sanat saatava uudet,  
kielen köyhyyden, asioiden uusien tähden."<sup>53</sup>

<sup>49</sup> Marrou 1957, 357. Woodyn (1947, 596) mukaan vuoteen 150 eaa. mennessä useimmat sivistyneet roomalaiset olivat kaksikielisiä.

<sup>50</sup> Harris 1991, 175.

<sup>51</sup> Marrou 1957, 377; Grue-Sorensen 1961, 83; Haarmann 1975, 222.

<sup>52</sup> Esimerkiksi Cajus Julius Caesar (n. 100-44) oppi kreikan kielen Homeroksen sankarielepoksista; jo lapsena hänen tiedetään tutustuneen myös Sofokleen ja Euripideen teoksiin (Brandes 1922, 116).

<sup>53</sup> Lucretius, *Maailmankaikkeudesta* I, 136-139. Lucretius esitti materialistisen maailmanselityksensä ajan tavan mukaan didaktisen runoelman muodossa. Tieteen ja taiteen välinen raja oli antiikissa epämääräinen. Luonnonfilosofia ja tieteellisiä ongelmia esitettiin usein taiteen ilmaisukeinoja hyväksikäyttäen;

Myös kaunokirjallisuudessa kreikkalaisia malleja jäljiteltiin aluksi ahkerasti.<sup>54</sup> Kulttuurikielenä latina nousi tasaveroiseksi kreikan rinnalle vasta keisarikauden alussa. **Latinan kulta-aika** (n. 50 eaa.-14) oli suurten roomalaisten vaikuttajien - Ciceron, Vergiliuksen ja Horatiuksen - luomis-kautta. Latinan vahvistuessa kreikan kielen asema Roomassa asteittain heikkeni. Marrou pitää Ciceroa eräänlaisena kulminaatiopisteenä tässä kehityksessä.<sup>55</sup> Cicero oli omaksunut perinpohjaisen kreikkalaisen sivistyksen ja hallitsi eriomaisesti kreikan kielen. Kuitenkin juuri hän loi latinalaisen puhujakoulun ja nosti latinan kielen arvoonsa. Plutarkhoksen kirjoittamassa Ciceron elämäkerrassa tämä ajatus tulee esiin mm. seuraavassa repliikissä:

"Sinua, Cicero, minun täytyy kiittää ja ihailla, mutta Hellaan kohtalo minulle tässä tuottaa murhetta, kun näen, että meille vielä jäänyt ainoa maine, tiedon ja opin maine, joutuu sinun kauttasi roomalaisille."<sup>56</sup>

**Latinan hopeakausi**, joka jatkui vuoden 200 tienoille, kantaa jo selvästi jälkikauden leimaa.<sup>57</sup> Kulttuurin kehityksen pysähtyessä Augustuksen hallituskauden jälkeen tieteen ja opetuksen taso alkoi heiketä. Kirjoitettu ja puhuttu kieli loitontuivat toisistaan, ja keisariajan latina alkoi saada keinotekoisia piirteitä. Tätä kehitystä edisti 100-luvulla syntynyt ns. toinen sofistikka, joka pyrki jäljittelemään vanhojen sofistien ja reetoreiden käyttämää kieltä. Ciceron, Vergiliuksen ja Horatiuksen tilalle tämän suun-

---

nän saatiin aikaan sekä järkeen että tunteeseen vetoava kokonaisuus (ks. Aristoteles, *Runousoppi*, 1). Vanhimmat säilyneet käsikirjoitukset Lucretiuksen teoksesta ovat karolingiselta kaudelta. Myöhemmin opetusrunoelma hautautui kirjastojen kätköihin. Se löydettiin uudelleen vasta 1400-luvulla.

<sup>54</sup> Ks. esim. Woody 1947, 607-608; Palmer 1968, 95-96. Horatiuksen näkemyksen mukaan kreikkalaiset olivat luoneet kulttuurinsa synnynnäisen lahjakkuuden pohjalta, kun taas roomalaiset olivat kauan rajoittuneet käytännöllisiin harrastuksiin ja innostuneet runoudesta vasta myöhään. Tästä syystä roomalainen kirjallisuus oli Horatiuksen mielestä tasoltaan kreikkalaista heikompaa (Horatius, *Ars poetica*, 323-333). Horatius (65 eaa.-8) oli Vergiliuksen ohella merkittävin Augustuksen ajan roomalainen runoilija. *Ars poetica* ilmestyi alunperin nimellä *Epistula ad Pisones* (Runokirje Pisonille). Sen ilmestymisvuodesta ei ole tarkkaa tietoa. Teos on kirjeen muotoon seipetty oppirunoelma, joka käsittää 476 heksametrisäettä. Siitä tuli myöhempien klassististen virtausten lähde (ks. s.214).

<sup>55</sup> Marrou 1957, 380.

<sup>56</sup> Plutarkhos, *Kuuluisien miesten elämäkertoja*, 144. Plutarkhoksen teos, joka on syntynyt vuoden 115 paikkeilla, sisältää tunnettujen kreikkalaisten ja roomalaisten henkilöiden luonnekuvauksia. Plutarkhos ei ollut niinkään historian tutkija kuin filosofian harrastaja, jota kiinnostivat eettiset ja moraalifilosofiset kysymykset sekä erilaiset ihmiskohtalot. Tästä syystä hänen teostaan on käytetty myös oppikirjana useiden vuosisatojen ajan.

<sup>57</sup> Cary & Haarhoff 1963, 187; Litzen 1974, 72; Kaimio ym. 1990, 96.

tauksen edustajat nostivat Gorgiaan ja Isokrateen sekä arkaaiset kirjailijat.<sup>58</sup>

**Myöhäislatinan kaudella** (n. 200 - 600) hellenistis-roomalaisen sivistyksen yhtenäisyys oli jo murtumassa. Ne maakunnat, jotka olivat Augustuksen aikana tulleet latinalaiseen kulttuuripiiriin alkoivat nyt nousta enemmän etualalle. Toinen ja kolmas vuosisata oli antiikin kulttuurissa kristillisten apologeettien aikaa. Monet heistä olivat peräisin Afrikasta, Espanjasta ja Galliasta.

Sisäisen hajaannuksen heikentämä Rooman valtakunta jakaantui kahteen osaan vuonna 395. Latinasta tuli lännessä Euroopan kansainvälinen kieli, joka säilytti johtavan asemansa läpi koko keskiajan, kun taas kreikka jäi Itä-Rooman viralliseksi kieleksi. Kielellistä ja kulttuurista jakoa vahvisti kirkon vaikutusvallan kasvu sekä lännessä että idässä. Myös itse kielet alkoivat kehittyä eri suuntiin: latinalaiset sanat, jotka olivat kreikkalaista alkuperää tai kreikan kielen mallin mukaan laadittuja, etäännyivät kreikkalaisista vastineistaan. Silti kreikan kieli - suureksi osaksi latinan välityksellä - elää yhä kaikissa sivistyskielissä.

Vaikka hellenistisessä maailmassa puhuttiin ja kirjoitettiin useita kieliä, olivat kreikka ja latina ainoat muodollisesti opetettavat kielet. Klassisten kielten arvostus länsimaisessa koulutusjärjestelmässä perustuu-kin pitkään opetustraditioon sekä kreikan ja latinan merkitykseen antiikin kirjallisen kulttuurin säilyttäjinä ja siirtäjinä.

58

Suuntauksesta käytetään joskus nimitystä 'ensimmäinen renessanssi', koska se ihanoi ja jäljitteli 400-luvun sofistien ja reetoreiden kielenkäyttöä samalla tavalla kuin humanistit myöhemmin Ciceroa (ks. esim. Kaimio ym. 1990).

### 3.2 Antiikin kielenopetuksen perusteet

Monet niistä ongelmista, jotka tänä päivänä askarruttavat kielenopetuksen parissa työskenteleviä opettajia ja tutkijoita, olivat tuttuja myös antiikin oppineille. Myös monet kieltä ja kielen oppimista koskevat käsitykset ovat syntyneet hyvin varhain ja ne hallitsevat edelleenkin ajatteluamme. Nykyisten ongelmien hahmottaminen ja ratkaiseminen riippuu paljolti aikaisemmista kysymyksenasetteluista ja niistä teoreettisista käsitteistä, joita kielenopetuksen historian aikana on kyetty kehittämään.

Varhaisen kielenopetuksen perusteet ovat antiikin filosofiassa. Kreikkalaisten oppineiden ajattelu on luonut pohjan nykyaikaisen tieteen kehitykselle, sillä antiikin filosofiassa on esitetty lähes kaikki tieteen peruskysymykset, joihin myöhemmin aikakausina on otettu kantaa. Länsimaisen kulttuurin olennaiset piirteet ovat muotoutuneet toisaalta kreikkalaisten filosofien luoman kriittis-tieteellisen ajattelutavan ja toisaalta juutalaisuuden ja kristinuskon edustaman uskonnollis-mystisen elämäntähtämyksen pohjalta. Tähän "uskon ja tiedon voimakenttään" voidaan sijoittaa kaikki länsimaisen kulttuurin päävirtaukset.<sup>1</sup>

Antiikin tiede jaetaan tavallisesti kolmeen kauteen.<sup>2</sup> Kreikkalainen tiede syntyi kuudennella vuosisadalla ennen ajanlaskun alkua Vähän Aasian joonialaisissa kaupungeissa ja Kreikan uusissa siirtokunnissa Italiassa ja Sisiliassa. Tieteen syntyvaihetta, jota hallitsivat kreikkalaiset luonnonfilosofit, nimitetään **joonialaiseksi** tai **esisokraattiseksi kaudeksi**. Persialaissotien jälkeen (490-448) tieteen keskus siirtyi Jooniasta Ateenaan. Tästä syystä antiikin suurten ajattelijoiden - Sokrateen, Platonin ja Aristoteleen - aikakautta nimitetään usein kreikkalaisen tieteen **ateenalaiseksi kaudeksi**. Tieteen kehityksen kannalta tämä aika oli kaikkein hedelmällisin. Aristoteleen jälkeen ei enää syntynyt uusia vahvoja ja omaperäisiä ajattelijointa. **Jälkiaristoteliselle kaudelle** oli tyypillistä eklektismi: yksittäiset filosofit yhdistivät omaan ajatteluunsa aineksia useista erilaisista suuntauksista.

---

1 Gerholm & Magnusson 1983, 1. Ks. myös Bernal 1969, 159. Ketosen (1963) mukaan antiikin filosofiassa esiintyvät eurooppalaisen ihmisen maailmankatsomuksen perusmallit: atomiopiksi kutsuttu materialistinen maailmankäsitys, Platonin idealistinen filosofia, Aristoteleen naturalismi ja kristinuskon maailmankäsitys.

2 Ks. esim. Bernal 1969; Jaroševskij 1985; Leahey 1987.

Hellenistisellä kaudella tietomäärä monilla aloilla lisääntyi nopeasti. Tietoa alettiin järjestää systemaattisiksi kokonaisuuksiksi, joita oli helppo soveltaa. Käytännöllisesti suuntautuneet roomalaiset ovatkin kunnostautuneet pikemminkin tiedon soveltajina kuin uuden tiedon keksijöinä. Muokatessaan kreikkalaisten oppineiden ajattelua omaan käyttöönsä he samalla välittivät antiikin tieteellisen perinnön Euroopalle.

Antiikin oppineiden lähestymistapa tieteellisten ongelmien ratkaisemiseen oli filosofinen ja spekulatiivinen. Kokemusperäiseen tietoon perustuva nykyaikainen tiede syntyi vasta uuden ajan alussa. Varhaisempaa aikakautta nimitetään usein esitieteelliseksi vaiheeksi tieteen historiassa.<sup>3</sup> Kieltenopetuksen esitieteelliset perusteet koostuvat antiikin oppineiden lingvistikista, psykologisista ja pedagogisista näkemyksistä. Tarkastelen seuraavassa antiikin kieltenopetuksen perusteita keskittyen pääasiassa kreikkalaisten filosofien - Isokrateen (436-338), Platonin (427-347) ja Aristoteleen (384-322) - sekä roomalaisten puhe- taidon mestareiden - Ciceron (106-43) ja Quintilianuksen (35-95) - tuotantoon.

### 3.2.1 Lingvistiset perusteet

*"Kieli perustuu järkeen, perinteeseen, auktoriteettiin ja käyttöön."<sup>4</sup>*

Varhainen kielentutkimus oli olennainen osa antiikin filosofiaa. Lähes kaikki kreikkalaiset oppineet olivat kiinnostuneita kielen ilmiöistä. Erityisesti heitä askarruttivat kielen, olemisen ja ajattelun väliset suhteet. Tämän lisäksi he olivat kiinnostuneita kielen kuvauksesta. Kreikkalaisessa kielentutkimuksessa voidaan erottaa kaksi toisistaan selvästi poikkeavaa kautta.<sup>5</sup> **Filosofinen kausi**, jolle oli ominaista kielen alkuperän ja luonteen pohdiskelu, ajoittuu 400-luvulta 200-luvulle. Sitä seurasi ns. **aleksandrialainen kausi**, joka jatkui Rooman keisarivallan alkuun saakka. Tuolloin filosofien mielenkiinto kielen ilmiöiden analysointiin heikkeni, ja kielentutkimus siirtyi grammatikkojen tehtäväksi. Samalla kielentutkimus

<sup>3</sup> Ks. esim. Lehti 1987, 19.

<sup>4</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I. VI, 1. Vuoden 94 tienoilla ilmestynyt Quintilianuksen *Institutio oratoria* (Kasvatus kaunopuheisuuteen) on antiikin puhujakasvatuksen perusteos. Teoksen sisällöstä ks. s. 57.

<sup>5</sup> Collinge 1986, 11. Ks. myös Venckovič & Sajkevič 1974, 11-19.

sai enemmän käytännön merkitystä, sillä grammatikot olivat kiinnostuneita ennen kaikkea kielen kuvauksesta ja normatiivisen kieliopin kehittämisestä.

**Käsitykset kielen alkuperästä ja luonteesta.** Kreikkalaiset luonnonfilosofit pohtivat kielen syntyä filosofisena ongelmana ja pyrkivät löytämään sille luonnollisia selityksiä. Klassisella kaudella keskeiseksi nousi kysymys siitä, onko kieli syntynyt asioiden luonnosta, *physei*, vai ihmisten välisellä sopimuksella, *thesei*.<sup>6</sup> Naturalistit korostivat kielen luonnollista alkuperää, konventionalistit sen sopimuksenvaraisuutta. Platonin dialogissa *Kratylos* ongelma on muotoiltu seuraavasti:

"Niin, Sokrates, *Kratylos* tässä väittää, että joka asialla on luonnostaan oma oikea nimensä. Ei siis, että jonkin keskinäisen sopimuksen nojalla olisi alettu nimittää tiettyä asiaa tietyllä äännejaksolla, vaan niin, että kaikki nimitykset ovat sekä kreikkalaisilla että barbaareilla<sup>7</sup> samalla tavoin luonnostaan oikeita."<sup>8</sup>

Dialogissa perustellaan molempia näkökohtia, mutta lopullista ratkaisua Platon ei esitä. Naturalistista näkemystä puolustivat mm. Pythagoras ja stoalaiset filosofit, jotka pitivät kieltä joko ihmisen sisäisenä välttämättömyytenä tai ihmisen luonnosta kasvaneena. Heidän käsityksensä mukaan kaikille esineille ja olioille on olemassa oma luontainen nimensä siten, että esineistä ja asioista saatavat vaikutelmat määräävät niiden äänteelliset erityispiirteet.<sup>9</sup>

Naturalistit olettivat, että kielen sanat voidaan periaatteessa palauttaa tai analysoida perussanoihin, jotka ovat jonkin 'korkeamman' olennon tai nimensäättäjän valitsemia. Nimensäättäjän oletettiin valinneen ensin

<sup>6</sup> Pei 1952, 18-24; Jakušin 1984, 23; Fano 1992, 119.

<sup>7</sup> Helleeninen kulttuuri oli perustaltaan yksikielinen. Barbaareiksi (kreik. *barbaros* = muukalainen) nimitettiin kaikkia niitä, jotka eivät puhuneet kreikan kieltä. Kreikkalaisten mielestä muukalaiset eivät lainkaan 'puhuneet' vaan 'ääntelivät' (ks. Pei 1957, 191; Ivic 1966, 15; Harris & Taylor 1989, xii; Robins 1991, 13-14).

<sup>8</sup> Platon, *Kratylos* 383a-b. Hermogenes ja *Kratylos* edustavat dialogissa vastakkaisia teorioita kielen synnystä. Sokrates kumoaa vuorotellen kummankin kannan, mutta lopputulos jää näennäisesti avoimeksi. Dialogi on antanut virikkeitä kielen olemusta ja alkuperää koskeville keskusteluille nykypäiviin saakka (Ks. esim. Itkonen 1991; Fano 1992).

<sup>9</sup> Kreikan sana *onomatopoesis* tarkoitti alun perin sanojen luonnonmukaista muodostamista. Käsitteen merkitys on myöhemmin kaventunut: onomatopoeettinen ilmaus tarkoittaa ääntä jäljittelevää ilmausta, esim. vikistä. Onomatopoeettisen teorian mukaan sanan muodostaminen voi tapahtua joko välittömän äänteenmukaisen tai assosiativisen samankaltaisuuden perusteella (ks. Jakušin 1984, 7).



kielen perussanat niiden äänteellisen sopivuuden mukaan ja lisänneen sen jälkeen loput sanat pitäen silmällä aluksi perussanojen, myöhemmin myös muiden käyttöön otettujen sanojen alkuperäistä merkitystä sekä nimettävän kohteen ominaisuuksia tai tehtäviä.<sup>10</sup> Perussanojen laadinnassa nimensäättäjän arveltiin menetelleen seuraavaan tapaan:

"A-kirjaimella hän kuvaa laajuutta (*megala*) ja e-kirjaimella pituutta (*mekos*), koska nämä kirjaimet ovat laajoja. Pyöreiden (*gongylon*) ilmaisemiseen hän tarvitsi o:ta ja sekoitti tuohon sanaan eniten juuri tätä kirjainta. Vastaavasti nimensäättäjä näyttää soveltaneen kaikkia muitakin kirjaimia ja tavuja ja muodostaneen kullekin asialle oman merkkinsä ja nimensä, ja näistä hän on jäljittelyn avulla liittänyt yhteen loput sanat."<sup>11</sup>

Hermogenes edustaa *Kratyslos* -dialogissa konventionalistista kantaa. Hänen näkemyksensä mukaan sanat ja niiden äänneasut ovat sopimuksenvärisiä:

"Minun on vaikea uskoa, että sanat voisivat olla oikeita muulla tavoin kuin siten, että ne perustuvat keskinäiseen päätökseen ja sopimukseen. Mielestäni oikea nimi on se, joka jollekin asialle annetaan, ja jos nimi vaihdetaan toiseksi eikä entistä enää käytetä, uusi nimi on aivan yhtä oikea kuin aikaisempi. -- Millään asialla ei ole nimeä luonnostaan, vaan nimi perustuu käyttäjiensä kehittämään tapaan ja tottumukseen."<sup>12</sup>

Sanojen ja niiden merkityksen välisen luonnollisen suhteen asetti ensimmäisen kerran kyseenalaiseksi Demokritos (n. 460-370). Hänen näkemyksensä mukaan kielelliset konventiot ovat verrattavissa tiettyihin oikeudellisiin sopimuksiin ihmisten välillä.<sup>13</sup> Konventionalistista tulkintaa kannattivat myös Epikuros ja Lucretius. Epikuros erotti kielen kehityksessä kolme vaihetta.<sup>14</sup> Aluksi ihmiset ovat ilmaisseet tunteitaan ja vaikutelmiaan vaistonvaraisesti eri tavoin (*physis-vaihe*), mutta myöhemmin he ovat yhteisellä sopimuksella järjestäneet ilmaisunsa yksitulkintaisuuden ja lyhyiden saavuttamiseksi (*thesis-vaihe*). Sen jälkeen uusia asioita nimet-

<sup>10</sup> Idän varhaisissa korkeakulttuureissa, joissa kielentutkimus oli vahvasti sidoksissa uskontoon, kielen arveltiin olevan jumalallista alkuperää. Sanojen synty selitettiin jumalallisen nimensäättäjän työn tulokseksi (ks. esim. Salonen 1962, 62; Jakušin 1984, 7). Sama myyttinen lähtökohta toistuu myöhemmin antiikin kristillisessä perinteessä. Kreikkalaisessa mytologiassa nimensäättäjän ei välttämättä oletettu olevan jumalallista alkuperää, vaan hänet esitettiin jonkinlaisena taitavana ihmisenä, tietäjänä joka tuntee asioiden luonteen.

<sup>11</sup> Platon, *Kratylos* 427c.

<sup>12</sup> Platon, *Kratylos* 384c-e.

<sup>13</sup> Ks. Jakušin 1984, 53; Fano 1992, 123-124.

<sup>14</sup> Jakušin 1984, 54.

täessä on otettu huomioon sekä niiden luonne että tietoinen harkinta.

Lucretiuksen käsitys asiasta on yksiviivaisempi. Opetusrunoelmasaan hän kuvaa kielen sytyä seuraavasti:

"Ihmiset päästämähän erilaisia ääniä kielen  
saattoi luonto ja on asiain nimet antanut tarve,  
toiseen ei tapahan kuin näyttää joutuvan vielä  
lapset viittoiluun, puhetaito kun puuttuvi kielen:  
näyttävät sormellaan, mikä heillä on silmien eessä."<sup>15</sup>

Lucretius suhtautui epäillen nimensäätäjän olemassaoloon. Hänen käsityksensä mukaan kenelläkään ei ole voinut olla esitietoa (*notites*) kielen hyödystä eikä käsitystä sen laadusta.

Platonin mukaan kaikkia sanoja on yksinkertaisesti mahdotonta ymmärtää pelkästään niiden luonnon perusteella tai palauttamalla ne joihinkin perussanoihin, sillä aikojen kuluessa tapahtuneet kielelliset muutokset ovat hämärtäneet sanojen alkuperän:

"Jos emme ymmärrä jotakin sanaa, voimme sanoa sen olevan vierasta alkuperää. -- tai ehkä sanat ovat niin vanhoja, että niiden alkumuotoa on mahdoton löytää. Kun sanoja on väänneily joka suuntaan, ei olisi mikään ihme, vaikka muinainen puhetapa olisi nykyisestä yhtä kaukana kuin jokin barbaarikieli."<sup>16</sup>

Kreikkalaiset filosofit olivat tietoisia kielessä tapahtuvista muutoksista ja siksi he olivat kiinnostuneita myös etymologiasta. Etymologian avulla sanoille pyrittiin löytämään niiden 'todellinen' merkitys, joka aikojen kuluessa oli hämärtynyt. Erityisesti stoalaiset filosofit harrastivat etymologioita, sillä niiden avulla he arvelivat pääsevänsä käsiksi 'ensimmäisiin' sanoihin.

Sanojen johtaminen perustui suhteellisen mielivaltaisiin oletuksiin. Kreikan ihmistä tarkoittavan sanan *anthropos* Platon johtaa seuraavasti:

"Sana *anthropos* merkitsee, että kun kaikki muut elolliset olennot ovat kykenemättömiä tutkimaan, harkitsemaan ja tarkastelemaan näkemäänsä, ihminen jotakin havaittuaan tarkastelee (*anathrei*) ja harkitsee sitä mitä on nähnyt (*opopen*). Kaikkien elävien joukossa on siis vain ihmisestä oikein käyttää nimeä *anthropos* eli *anathron ha opope*, 'joka tarkastelee näkemäänsä'."<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Lucretius, *Maailmankaikkeudesta* 1028-1032.

<sup>16</sup> Platon, *Kratylos* 421c-d.

<sup>17</sup> Platon, *Kratylos* 399c. Dialogi on ensimmäinen säilynyt tutkielma sanojen johtamisesta (Crystal 1989, 404). Useimmat siinä annetut esimerkit ovat nykyisen käsityksen mukaan etymologisesti väärin perusteltuja.

Platonin selitys heijastaa hyvin kreikkalaisten oppineiden käsityksiä ihmisen olemuksesta ja erityispiirteistä. Antiikin filosofit pitivät kieltä yhtenä ihmisyyden tunnusmerkkinä. Aristoteles toteaa:

"Eläimistä vain ihmisellä on kyky puhua. – Puhekyky – on edullisen ja haitallisen sekä oikean ja väärän ilmoittamista varten. Ihmiselle on ominaista muihin eläviin olentoihin verrattuna se, että hän vain havaitsee hyvän ja pahan, oikean ja väärän ja muut niiden kaltaiset asiat."<sup>18</sup>

Aristoteles ei ollut välittömästi kiinnostunut sanojen alkuperästä. Hän oli kuitenkin lähellä konventionaalista näkemystä, sillä "mikään nimi ei ole nimi luonnostaan, vaan ainoastaan symboliksi tulemisen kautta".<sup>19</sup> Tässä suhteessa Aristoteles poikkesi selvästi stoalaisten filosofien käsityksistä.

Aristoteleen ja stoalaisten filosofien mielipiteet erosivat myös toisessa antiikin kielifilosofian kiistakysymyksessä, joka koskee analogian vs. anomalian periaatetta kielessä.<sup>20</sup> Aristoteles edusti analogistista näkemystä. Sen mukaan kieli on perusolemuksestaan säännöllinen ja looginen. Stoalaiset olivat anomalian kannalla. He korostivat kielen epätäydellistä luonnetta ja perustelivat näkemystään poikkeuksilla, joita kielessä ilmenee kaikilla tasoilla.<sup>21</sup>

**Normatiivisen kieliopin synty.** Konventionaalinen näkemys kielen alkuperästä edesauttoi itsenäisen kieliopin kehittymistä. Kielentutkimuksen irtaantuminen filosofiasta alkoi hellenismien kaudella. Miksi näin tapahtui? Helleenisen kulttuurin laajentuessa hellenistiseksi maailmankulttuuriksi tarve kielen kodifioimiseen ja opettamiseen kasvoi, sillä Kreikan valtiollisen mahdin horjuessa myös kielen asema alkoi heiketä. Erityisen huolestuneita kreikkalaiset olivat suurten runoilijoiden - ennen muuta Homeroksen - teosten kohtalosta. Homeroksen eepinen runous on peräisin 700-luvulta ennen ajanlaskun alkua.<sup>22</sup> Hellenistisellä kaudella siitä tuli aktiivisen filologisen tutkimuksen kohde.

<sup>18</sup> Aristoteles, *Politiikka* I, 2,10-15. Samantapaisen määritelmän on esittänyt myös Isokrates (*Antidosis*, 253-255). Isokrateen teoksesta ks. lähemmin s. 60.

<sup>19</sup> Aristoteles, *De interpretatione* 16a 27-28.

<sup>20</sup> Ks. Robins 1991, 23-25; Harris & Taylor 1989.

<sup>21</sup> Anomalian periaate sai kannatusta kielentutkimuksen varhaisessa vaiheessa, jolloin kreikan kielessä ei vielä tehty eroa taivutusjärjestelmän ja johtamisen välillä. Myöhemmin analoginen näkemys tuli vallitsevaksi.

<sup>22</sup> Homeros oli perimätiedon mukaan sokea kreikkalainen runoilija, jota pidetään runoelmien *Ilias* ja *Odyssia* laatijana. Todennäköisesti Homeroksen eepokset on joko luomisvaiheessa tai pian sen jälkeen kirjoitettu muistiin. Runomittana on *heksametri* (kuusimittasäe). *Ilias* käsittää noin 15 000, *Odyssia* noin 12 000 säettä. Molemmille on ominaista arkaistinen sävy. Homeroksen eepoksia on käytetty kielenopetuksessa tekstikirjoina koko varhaisen kielenopetuksen kauden ajan. Kielen ohella ne antoivat tietoa mm. historiasta, maantieteestä, eetiikasta ja kirjallisuudesta.

Kirjallisuudentutkimuksesta käytettiin aluksi nimeä grammatiikka (kreik. *grammata* = kirjoitetut sanat). Myöhemmin aleksandrialainen oppinut Eratosthenes antoi sille nimen filologia (kreik. *philos* = ystävä, *logos* = sana). Suotuisat edellytykset filologiselle tutkimukselle loivat hellenistisen ajan suuret kirjastot, joissa monet tunnetut filologit toimivat kirjastonhoitajina.<sup>23</sup> Filologia määriteltiin taidoksi ymmärtää ja selittää kirjallista traditiota.<sup>24</sup> Itsenäisenä tieteenalana se ajoittuu 200-luvulle ennen ajanlaskun alkua, mutta sen juuret ovat paljon kauempana. Jo 300-luvulle tultaessa kreikkalainen kirjallisuus oli saavuttanut kehityksessään tietynlaisen päätepisteen. Kuten tieteessä, myöskään kirjallisuudessa ei tämän jälkeen luotu mitään olennaisesti uutta. Esikuvallisina pidettyjä eri kirjallisuudenlajeja edustavia teoksia alettiin luokitella ja luetteloida. Kirjallisen perinnön organisoinnin ja tutkimisen myötä alkoivat kehittyä kielioopin luomiseen tarvittavat kriittiset menetelmät.<sup>25</sup>

Ensimmäiset kielioopin peruskategorioiden määritelmät sisältyvät Platonin ja Aristoteleen kielifilosofiaan.<sup>26</sup> Platon erotti mm. substantiivin, *onoma* (se josta jotakin sanotaan), ja verbin, *rhema* (mitä jostakin sanotaan). Myöhemmin näistä kehittyivät subjektin ja predikaatin käsitteet. Aristoteleen vaikutus klassisen kielioopin muotoutumiseen on ollut varsin merkittävä, sillä traditionaalisen kielioppikäsitteiden juuret, erityisesti lauseopin osalta, ovat niissä metodeissa, joilla Aristoteles teki havaintoja kielestä.<sup>27</sup> Systemaattisemmin kreikan muotooppia ryhtyivät tutkimaan stoalaiset filosofit. Heiltä ovat peräisin esimerkiksi sellaiset perinteiset kielioopin käsitteet kuin yleisnimi ja erisnimi, sija, luku, suku, tempus, aktiivi ja passiivi sekä transitiivinen ja intransitiivinen.<sup>28</sup>

Aleksandrialaiset kielentutkijat muodostivat suhteellisen homogeenisen koulukunnan useiden vuosisatojen ajan.<sup>29</sup> Heidän työnsä tuloksena syntyi toisella vuosisadalla ennen ajanlaskun alkua ensimmäinen

<sup>23</sup> Aleksandrian suurin kirjasto käsitti 400 000 kääröä, jotka sisälsivät enemmän kuin yhden kirjan ja 90 000 yksikirjaista kääröä (Solin 1981, 232).

<sup>24</sup> Solin 1981, 232.

<sup>25</sup> Ks. esim. Sarton 1959, 490; Bowen 1972, 150-151.

<sup>26</sup> Ks. esim. Robins 1991, 17-18; Itkonen 1991, 167-183.

<sup>27</sup> Ks. esim. Piltz 1978; Apelt 1991, 43-44..

<sup>28</sup> Arens 1955, 14-15; Zvegincev 1966, 14; Karlsson 1980, 60.

<sup>29</sup> Aleksandrialaisen oppineiden ansiosta kielentutkimuksesta tuli oma filosofias- ta erillinen opinalansa, josta huolehtivat hyvin koulutetut spesialistit. Aleksandriassa koulutettiin paitsi grammatikkoja myös muita kielentutkimuksen spesialisteja: leksikografeja, glossaattoreita, retorikkoja ja skoliasteja. Heidän tehtävänä oli kielen eri osa-alueiden tutkiminen ja selittäminen. Aleksandrialainen filologia laski perustan sille tekstintutkimuk- selle, joka on säilyttänyt klassisen kirjallisuuden saavutukset jälkipolville.

säilynyt systemaattinen esitys kreikan kielestä. Tämä teos, *Tekhne Grammatike*, tunnetaan Dionysios Traakialaisen kieliopin nimellä.<sup>30</sup> Se käsittää noin viisitoista painettua sivua, johon sisältyy yleiskuvaus kreikan kielen rakenteesta. Seuraavien vuosisatojen aikana siihen on lisätty ainoastaan prosodiaa (tehoteoppi) ja metriikkaa (runomittaoppi) koskevia osia sekä verbien konjugaatioiden täydellinen taulukko.

Dionysioksen kieliopista on peräisin vanhin säilynyt kieliopin määritelmä:

"Grammatiikka on käytännöllistä tietoa runoilijoiden ja proosakirjailijoiden kielen käytöstä. Siinä on kuusi osaa: ensiksi, huolellinen (ääneen) lukeminen ja oikea ääntäminen; toiseksi, kirjallisten ilmausten (kielikuvien) selittäminen; kolmanneksi, fraseologian ja sisällön selittäminen; neljänneksi, etymologioiden etsiminen; viidenneksi, analogisten säännönmukaisuuksien esittäminen; kuudenneksi, runoilijoiden tuotannon arviointi, joka on kieliopin jaloin osa."<sup>31</sup>

*Tekhne grammatike* alkaa kreikan kielen kirjainten ja niiden foneettisten arvojen esittelyllä. Foneettinen kuvaus perustuu kreikkalaiseen aakkostoon, sillä äänneitä ja kirjaimia ei tuolloin vielä erotettu toisistaan. Kirjaimen/äänteen ominaisuuksiksi määriteltiin sen foneettinen arvo (lat. *potestas*), kirjoitettu muoto (lat. *figura*) ja nimi (lat. *nomen*).<sup>32</sup>

Kirjainten esittelyä seuraa muutamia määritelmiä. Dionysioksen mukaan lause on kielenkuvauksen suurin, sana sen pienin yksikkö. Kieliopin pääosan muodostaa sanaluokkien ja niihin sisältyvien kieliopillisten kategorioiden kuvaus. Sanaluokkia on kahdeksan: substantiivit, verbit, partisiipit, artikkelit, pronominit, prepositiot, adverbit ja konjunktiot.

Merkittävin puute Dionysioksen kieliopissa nykyaikaisen kielentutkimuksen näkökulmasta on syntaksin huomiotta jättäminen. Ensimmäinen kreikan lauseoppia käsittelevä teos, Apollonius Dyskoloksen *Peri suntaxeos*, ilmestyi vasta vuoden 120 tienoilla.<sup>33</sup> Apollonius oli saanut runsaasti

<sup>30</sup> Dionysios oli luultavasti aleksandrialaisen oppineen, Aristarkhoksen, oppilas. Nykyisin pidetään epätodennäköisenä, että kielioppi olisi Dionysioksen käsialaa. Kuitenkin se tunnetaan yleisesti hänen nimellään. *Tekhne grammatike* merkitsi alunperin lukemisen ja kirjoittamisen taitoa. Nykyisessä muodossaan kielioppi saattaisi olla peräisin kolmannelta vuosisadalta tai vieläkin myöhemmältä ajalta (ks. Harris & Taylor 1989, 49-51; Robins 1991, 34-41; Itkonen 1991, 192-194).

<sup>31</sup> Suom. teoksesta Harris & Taylor 1989, 50.

<sup>32</sup> Ks. esim. Robins 1991, 28. Jakušin (1984, 55-56) arvelee, että varhainen kielentutkimus on saanut vaikutteita atomiopista, sillä atomien tapaan kirjaimet erosivat toisistaan muodon, aseman ja järjestyksen mukaan ja niitä voitiin yhdistellä monimutkaisiksi kokonaisuuksiksi: tavuiksi, sanoiksi ja lauseiksi.

<sup>33</sup> Robins 1991, 42-45; Itkonen 1991, 201-216.

vaikutteita stoalaisilta filosofeilta. Muihin aleksandrialaisiin kielentutkijoihin verrattuna hän edusti mentalistisempaa näkemystä kielen ilmiöihin. Tässä suhteessa hän oli Priscianuksen edeltäjä.<sup>34</sup>

Ensimmäisellä vuosisadalla ennen ajanlaskun alkua kieliopillinen tutkimus Aleksandriassa heikkeni. Hellenistisen kauden lopulla syntyi runsaasti ensyklopedisia teoksia ja sanakirjoja, joihin oli koottu eri alojen tietoja. Ylessivistyksen tarpeita tyydytti kirjakauppa, jonka keskus siirtyi Aleksandriasta Roomaan. Roomassa lingvistinen tutkimus alkoi kehittyä vuoden 130 vaiheilla ennen ajanlaskun alkua.<sup>35</sup> Roomalaiset kielentutkijat sovelsivat kreikan kieliopillisia kategorioita latinan kielen kuvaukseen vain pienin muutoksin. Tämä oli mahdollista kreikan ja latinan samankaltaisuuden vuoksi. Sanaluokkien lukumäärä säilyi kahdeksana, mutta omaksi ryhmäkseen artikkelien sijaan erotettiin interjektiot. Dionysioksen kieliopissa esitetyn viiden sijamuodon (nominatiivi, genetiivi, dativi, akkusatiivi ja vokatiivi) lisäksi latinaan lisättiin ablatiivi, josta opetuksessa käytettiin usein nimitystä 'latinan sija' tai 'kuudes sija'.<sup>36</sup>

Ensimmäinen latinan kielioppi, Remmius Palaemonin *Ars grammatica*, ilmestyi ensimmäisellä vuosisadalla.<sup>37</sup> Käsikirjoitus ei ole säilynyt jälkipolville, mutta sen arvellaan noudattaneen hyvin tarkasti Dionysioksen kielioppimallia. Latinalaisista kielentutkijoista omaperäisimpänä pidetään Terentius Varroa (116-27).<sup>38</sup> Hänen pääteoksensa *De lingua latina* käsitti alunperin kaksikymmentäviisi osaa, mutta siitä on säilynyt ainoastaan etymologiaa ja morfologiaa käsitteleviä osia. Kielenopetuksessa myöhemmin eniten käytetyt latinan kieliopit - Donatuksen *Ars grammaticae* ja Priscianuksen *Institutiones grammaticae* - syntyivät vasta antiikin lopulla.<sup>39</sup> Näiden kielioppien välityksellä kreikkalaisten kielentutkijoiden luoma kuvausjärjestelmä siirtyi kaikkien länsimaisten kielioppikirjojen malliksi.

Sartonin mukaan kieliopin luomisen yhteydessä tapahtunut kielen loogisen rakenteen selvittäminen on tieteellisenä saavutuksena verrattavissa ihmisen anatomisen rakenteen selvittämiseen.<sup>40</sup> Kielen tiedostaminen

<sup>34</sup> Apolloniuksen merkitystä Priscianuksen ja tätä kautta koko 1500-1800-luvun kieliopillisen teorian kehitykseen korostaa erityisesti Itkonen (1991, 201).

<sup>35</sup> Arens 1955, 28; Robins 1991, 55.

<sup>36</sup> Bonner 1977, 200.

<sup>37</sup> Arens 1955, 28. Ks. myös Robins 1991, 61.

<sup>38</sup> Collison 1982, 28; Robins 1991, 55-61. Ks. myös Harris & Taylor 1989, 46-58; Itkonen 1991, 194-200.

<sup>39</sup> Näistä kieliopeista lähemmin ks. s. 116-117, 138-139, 145.

<sup>40</sup> Sarton 1959, 500.

on ollut pitkäaikainen prosessi, sillä Aristoteleen esittämien kieliopillisten kategorioiden ja Apollonios Dyskoloksen syntaksin esityksen välillä on neljä ja puoli vuosisataa. Kreikan klassisen kirjallisuuden suurteokset ovat peräisin ajalta, jolloin muodollista kielioppia ei vielä ollut. Latinan kieli ja kirjallisuus taas ovat alusta lähtien olleet sidoksissa muodolliseen kielioppiin.

Kieliopin syntyminen toi mukanaan kahtiajaon eksegeettiseen eli selittävään filologiaan ja normatiiviseen eli sääntöjä esittävään kielioppiin.<sup>41</sup> Kieliopin tarkoituksena ei ollut pelkästään kielen kuvaaminen, vaan myös kielen käytön ohjailu, oikeiden ilmausten ja muotojen osoittaminen. Kysymys korrektein kielenkäytön kriteereistä askarrutti erityisesti roomalaisia kielentutkijoita. Quintilianuksen<sup>42</sup> määritelmän mukaan kieli perustuu järkeen (*ratio*)<sup>43</sup>, perinteeseen (*vetustas*), auktoriteettiin (*auctoritas*) ja käyttöön (*usus* tai *consuetudo*).<sup>44</sup> Oikeakielisyys määrittelyssä näillä kaikilla oli oma merkityksensä, mutta ratkaisevaksi muodostui kielen käyttö. Kielen käytön merkitystä oikeakielisuuden kriteerinä korostaa mm. Horatius pohtiessaan sananvalinnan ongelmia:

"Niin kuin metsän puut vaihtavat lehtiään vuosien vieressä ja entiset lehdet putoavat, siten sanojen vanha ikäpolvi häviää, ja vastasyntyneet sanat kukoistavat elinvoimaisina nuorten ihmisten tavoin. – Monet jo hävinneet sanat syntyvät uudestaan, ja nykyhetken muotisanat häviävät, jos niin vaatii käytäntö, jonka hallussa on harkinta-, ratkaisu- ja säätelyvalta kielikysymyksissä."<sup>45</sup>

Kielen käyttöä ei Quintilianuksen mukaan voi määritellä suoraan ihmisten enemmistön hyväksymäksi kielimuodoksi, sillä myös enemmistö voi olla väärässä. Tarkemmin määriteltynä *consuetudo* merkitsi hänelle koulutuksen saaneiden henkilöiden yhteisesti hyväksymää ja käyttämää kieltä (*consensus eruditorum*).<sup>46</sup>

Normatiivisesta kieliopista tuli hellenistis-roomalaisen koulun opetusohjelman perusta. Kieliopin painopiste oli kirjoitetussa kielessä, sillä puheen ei katsottu sisältyvän kieliopillisen kuvauksen kohteisiin. Itse

<sup>41</sup> Ks. Solin 1981, 232.

<sup>42</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I. VI, 45.

<sup>43</sup> Harris ja Taylor (1989, 70) huomauttavat, että kreikan sana *ratio* (*reason*, järki) olisi tässä yhteydessä käännettävä sanalla *systematicity* (johdonmukaisuus), koska Quintilianus katsoo sen perustuvan joko analogiaan tai etymologiaan.

<sup>44</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I. VI,1-4; 16; 43-45.

<sup>45</sup> Horatius, *Ars poetica*, 60-63; 70-73.

<sup>46</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I. VI, 45.

asiassa kielioppi luotiin paitsi edistämään klassisten mestariteosten kielen tuntemusta myös vastustamaan puhekielen vaikutusta. Tästä syystä varhaisella kielentutkimuksella oli voimakkaasti säilyttävä luonne.

Normatiivinen kielioppi loi perustan antiikin kieltenopetukselle. Varhaisella kielentutkimuksella on siten varsin suora yhteys kieltenopetuksen kehitykseen. Antiikin kieltenopetuksen psykologiset ja pedagogiset perusteet sen sijaan ovat varsin yleisiä, ja niiden yhteys kieltenopetuksen kehitykseen on epäsuora.

### 3.2.2 Psykologiset ja pedagogiset perusteet

*"Lapsuudessa -- jolloin omaperaisyys on vielä mahdotonta, muisti on lähes ainut kyky, jota opettaja voi kehittää."*<sup>47</sup>

Leahey luonnehtii kreikkalaisten oppineiden ajattelua systemaattiseksi mielen filosofiaksi, jossa yhdistyvät eräät nykyaikaisen filosofian ja psykologiatieteen keskeiset ongelma-alueet.<sup>48</sup> Psykologian ja filosofian yhteisiä tutkimuskohteita ovat Leaheyn mukaan mm. epistemologiset (kreik. *episteme* = tieto) kysymykset. Antiikin filosofit pyrkivät selvittämään, miten ihmiset saavat tietonsa maailmasta, miten tämä tieto on organisoitunut ja miten sitä käytetään. Samoja asioita käsittelee kognitiivinen (lat. *cognoscere* = tietää) psykologia, joka on kiinnostunut laajasti ottaen kaikista tiedon hankintaan ja sen prosessointiin liittyvistä toiminnoista.

Toisena filosofien ja psykologioiden yhteisenä kiinnostuksen kohteena Leahey mainitsee eettiset kysymykset. Ihmisen onnellisuuteen ja oikeaan elämäntapaan kiinnitettiin antiikissa erityisen suurta huomiota. Eettiset näkemykset ohjasivat myös pedagogisia kysymyksenasetteluja. Pedagogisesta näkökulmasta antiikin kieltenopetus muodostaa suhteellisen eriytymättömän kokonaisuuden, jota ohjasi klassisen humanismin yleinen arvojärjestelmä. Päähuomio kiinnitettiin opetuksen sisältöihin ja niiden välittämiin älyllisiin ja kulttuurisiin arvoihin.<sup>49</sup>

<sup>47</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I. I, 36.

<sup>48</sup> Leahey 1987, 3-4. Ks. myös Peters & Mace 1972, 1.

<sup>49</sup> Ks. Clark 1987, 6. Opetuksen teoria nykyaikaisessa mielessä alkoi hahmottua vasta renessanssin aikakaudella, jolloin alettiin kiinnittää enemmän huomiota opetuksen sisältöjen valintaan, järjestämiseen ja esitystapaan.



### Käsitykset kasvatettavuudesta ja opetuksen mahdollisuudesta.

Kysymys kasvatettavuudesta, kasvatuksen ja opetuksen mahdollisuudesta, nousi antiikin kasvatustilfilosofiassa keskeiseksi jo helleenisellä kaudella. Kreikkalaisten ainutlaatuisen aseman ja merkityksen länsimaisen sivistyksen historiassa onkin katsottu perustuvan pohjimmiltaan heidän kasvatustajatteluunsa.<sup>50</sup> Idän varhaisissa korkeakulttuureissa kasvatuksen päätehtävä oli säilyttävä. Tavoitteena oli yhteisön ja sen jäsenten hengissäpysymisen turvaaminen, ei niinkään yksittäisen ihmisen kehittäminen. Asettaessaan yhteisöllisten kasvatustavoitteiden rinnalle yksilölliset tavoitteet kreikkalaiset filosofit loivat perustan länsimaisen kasvatustajattelun kehitykselle.

Jaeger pitää kreikkalaisen kulttuurin avainkäsitteenä *paideian* käsitettä.<sup>51</sup> Aluksi sillä tarkoitettiin lasten kasvatusta (kreik. *pais* = poika), mutta myöhemmin sitä alettiin käyttää myös laajemmassa merkityksessä kuvaamaan sivistystä, kulttuuria tai henkistä kasvua yleensä. Kreikkalaisten varhaiselle kasvatustajattelulle oli luonteenomaista aristokraattisuus ja konservatiivisuus.<sup>52</sup> Se perustui pääosin Homeroksen eppisten runoelmien ihanteille ja arvoille. Ihmisen kehityksessä ratkaisevana pidettiin hänen syntyperäänsä. Hyvä tai hyve (kreik. *agathos*) katsottiin Kreikassa alunperin vain ylimyksille kuuluvaksi perinnölliseksi ominaisuudeksi. Homeerinen sankari oli jumalten sukua. Hän oli rohkea, älykäs, varakas ja selvästi muita parempi. Näitä ominaisuuksia kuvaa kreikan käsite *arete* (lat. *virtus*). Yleisesti ottaen sillä tarkoitettiin erityistä kykyä jonkin tehtävän suorittamiseen. Ihmisen synnynnäisiä lahjoja, luonnollista hyvettä, arveltiin voitavan jossain määrin kehittää kasvatuksen avulla, mutta vain siihen pisteeseen, johon ihminen jo ennalta oli määrätty. Koska hyvettä ei katsottu voitavan opettaa, useimmat ihmiset jäivät koulutuksen ulkopuolelle.

Ateenan demokraattisessa kaupunkivaltiossa hyveestä tuli kaikkien vapaiden kansalaisten tavoittelun kohde. Kysymys siitä, voidaanko hyvettä opettaa, nousi keskeiseksi antiikin kasvatustilfilosofiassa klassisella kaudella. Hyveen olemusta ja sen opettamisen mahdollisuutta käsittelee mm. Platonin dialogi *Menon*, joka alkaa kysymyksellä:

"Osaatko sanoa, Sokrates, voiko hyvettä opettaa? Tai voiko siihen harjaantua? Vai syntyykö se ihmiseen luonnostaan tai jotenkin muuten, ei siis harjaannuksella eikä oppimalla?"<sup>53</sup>

<sup>50</sup> Esim. Jaeger 1936; Myers 1960; Brubacher 1966; Bowen 1972.

<sup>51</sup> Jaeger 1936, 14. Kreikan kielen kasvatusta merkitsevä sana *paideia* liittyy nimenomaan lasten kasvatukseen. Latinan *educatio* tulee sanasta *educare*, jonka merkitys on 'ravita', 'kehittää' (Cary & Haarhoff 1963, 275).

<sup>52</sup> Marrou 1957, 23; Beck 1965, 10.

<sup>53</sup> Platon, *Menon* 70a.

Kreikkalaiset kasvatustilosophit vastasivat kysymykseen eri tavoin. Sofistit vastustivat perinteistä homeroslaista tulkintaa ja toivat voimakkaasti esiin ajatuksen ihmisen kasvatettavuudesta. Samalla he antoivat kasvatuksen päämäärälle uuden yhteiskunnallisen ja utilitaristisen tulkinnan.<sup>54</sup> Useimmat sofistit olivat aikansa intellektuelleja. He korostivat yksilöllisyyttä ja pyrkivät kehittämään oppilaidensa kykyjä mahdollisimman pitkälle. Opetusohjelmansa he pyrkivät suunnittelemaan rationaalisin perustein yksilön tarpeiden mukaan. Erityisen tärkeinä sofistit pitivät ajattelun ja kielen kehittämiseen tähtääviä oppiaineita, sillä heidän näkemyksensä mukaan ihminen on saavuttanut erityisasemansa luomakunnassa juuri kielen<sup>55</sup> ansiosta. Isokrates kuvaa kielen ja ajattelun välistä yhteyttä seuraavasti:

"... sillä niitä argumentteja, joita käytämme vaikuttaessamme toisiin ihmisiin julkisessa puheessa, käytämme myös silloin kun pohdimme asioita omissa ajatuksissamme; ja samoin kuin sanomme kaunopuheisiksi niitä, jotka kykenevät puhumaan yleisön edessä, me pidämme viisaina niitä, jotka kaikkein taidokkaimmin pohtivat ongelmia mielessään."<sup>56</sup>

Isokrateen mukaan ihminen saattoi parhaiten kehittää ajatteluaan grammatiikan ja logiikan avulla. Retoriikka puolestaan antoi välineet ajatusten ilmaisemiseen. Grammatiikka, dialektiikka ja retoriikka muodostivat eheän kokonaisuuden, joka loi perustan antiikin kieltenopetukselle.<sup>57</sup>

Sofistien yleisestä merkityksestä pedagogisen ajattelun kehittäjinä on esitetty erilaisia näkemyksiä.<sup>58</sup> Koska useimmat sofistit olivat skeptik-

<sup>54</sup> Ks. esim. Isokrates, *Antidosis* 209-214; 261-269. Isokrates on esittänyt kasvatusta koskevat näkemyksensä kahdessa esseessä: *Against the Sophists* ja *Antidosis*. Edellinen on kirjoitettu vuoden 390 eaa. tienoilla, jolloin Isokrates aloitti uransa opettajana. Siinä hänen pyrkimyksenään on erottautua muista sofistiteista ja luoda omaa koulukuntaa. Jälkimmäinen, huomattavasti laajempi teos on 350-luvulta. Siinä Isokrates puolustaa ammattikuntansa oikeutta ja esittää oman kasvatustilohjelmansa perusteet. Isokrateen ohella kreikkalaisista puhetaidon opettajista mainittakoon mm. Protagoras (480-410) ja Gorgias (483-410).

<sup>55</sup> Huom. Kreikan kielen sana *logos* käännetään useimmiten sanoilla 'kieli' tai 'puhe', mutta sillä on myös laajempi merkitys. Se ilmentää tietynlaista järjellisuuden periaatetta, ihmisen osallisuutta yleisestä 'maailman järjestä', joka erottaa ihmisen muusta luomakunnasta (ks. esim. Krohn 1981, 294; Jakusin 1984, 38; Harris & Taylor 1989, xi).

<sup>56</sup> Isokrates, *Antidosis* 257.

<sup>57</sup> Isokrateen perustama retoriikan koulu aloitti toimintansa vuonna 394 eaa. Platonin akatemian ohella se oli antiikin tunnetuimpia oppilaitoksia. Isokrates on vaikuttanut merkittävästi vapaiden taiteiden muotoutumiseen ja retoriikan keskeiseen asemaan niiden joukossa (ks. esim. Marrou 1957, 126-135; Bowen 1972, 92-97).

<sup>58</sup> Esimerkiksi Beck (1965) korostaa sofistien roolia liberaalisen tradition uranuurtajina ja utilitarististen kasvatustavoitteiden puolestapuhujina. Marrou (1957, 77-78) taas arvioi sofistien 'pedagogista vallankumousta' enemmän tek-

koja, he asettivat kyseenalaiseksi tiedon mahdollisuuden ja opettivat vain käytännöllisiä taitoja. Sofistien arvorelativismi olikin pääasiassa syynä siihen, että monet antiikin filosofit - erityisesti Platon - suhtautuivat heidän toimintaansa negatiivisesti. Platon pyrki useissa dialogeissaan osoittamaan eettisen relativismin virheelliseksi ja valtiolle vaaralliseksi. Sofistien opettamaa puhetaitoa hän nimitti taidon jäljitelmäksi, käytännön kyvyksi ja mielistelystä lajiksi, joka on sukua kosmetiikalle ja keittotaidolle.<sup>59</sup> Retoriikka ei Platonin mielestä perustunut tietoon hyvästä ja oikeasta elämästä, vaan käytännön antamaan kykyyn oivaltaa, mitä ihmiset kulloinkin odottavat.

Myös Sokrates<sup>60</sup> vastusti voimakkaasti eettistä relativismia. Jotta ihminen voisi toimia oikein, hänellä täytyy olla tietoa siitä, mikä on hyvää: tietää mikä on oikein on tehdä oikein. Tässä mielessä hyve on tietoa ja se on opittavissa. Sokrateen käsityksen mukaan tieto löytyy oppijasta itsestään.<sup>61</sup> Platonin tapaan hän kannatti ns. *anamnesis* -teoriaa, jossa oppiminen nähdään eräänlaisena mieleenpalauttamisena (vrt. s. 70). Platonin dialogissa *Menon* Sokrates toteaa:

"Hän herää tietämään kenenkään opettamatta vain siten, että häneltä kysytään. Hän siis löytää tiedon omasta itsestään."<sup>62</sup>

Sokrateen mukaan kasvatuksen ja opetuksen tehtävänä on oppijassa itsessään olevan tiedon vapauttaminen ja sen tietoisuuteen saattaminen. Opetusta tavanomaisessa mielessä<sup>63</sup> ei tarvita, sillä oikein asetetut kysymykset toimivat oppimisen liikkeelle panevana voimana. Sokrates oletti yksittäisten havaintojen johtavan yleisempien arvostelmien muodostami-

---

niseksi kuin poliittiseksi, sillä sofistit eivät pitäneet ensisijaisena opetuksen sisältöä, vaan korostivat enemmän formaalisia taitoja.

<sup>59</sup> Platon, *Gorgias* 462a - 466a. Platon on arvostellut sofistien toimintaa useissa dialogeissaan. *Gorgias* -dialogin teemana on ns. hyvä elämä. Siinä keskustellaan myös puhetaidon olemuksesta, mutta ei esitetä lopullista retoriikan määritelmää.

<sup>60</sup> Sokrates (469-399) ei jättänyt jälkeensä kirjallista aineistoa; hänen ajattelunsa on välittynyt meille pääasiassa Platonin teosten kautta.

<sup>61</sup> Näkemys liittyy läheisesti Sokrateen kannattamaan sielunvaellusoppiin ja käsityksiin sielun kuolemattomuudesta. Sen taustalla on Platonin idealistinen maailmanselitys, joka on esitetty mm. Platonin dialogissa *Timaios*.

<sup>62</sup> Platon, *Menon* 85d.

<sup>63</sup> Suulliseen traditioon perustuvissa varhaisissa korkeakulttuureissa opetus ymmärrettiin tiedon siirtämiseksi opettajalta oppilalle. Hyvää oppilasta kuvattiin esim. seuraavan vertauksen avulla: "Hän on kuin hyvin laastittu vesisäiliö, joka ei päästä valumaan pois tippaakaan vettä" (Daniel-Rops 1972, 221).

seen.<sup>64</sup> Opetuksen taitoa hän vertasi kättilön taitoon (*maieutike*), koska opetuksen tarkoituksena on kirvoittaa tieto oppijasta itsestään:

"Minun kohdallani on laita samoin kuin kättilönkin: en pysty itse synnyttämään viisautta. Monet ovat moittineet minua siitä, että kyselen toisilta mutta en itse anna mistään asiasta vastauksia, koska itselläni ei ole min-käänlaista viisautta."<sup>65</sup>

Sokrates oli lähellä sofistien muodollista ja älyllistä kasvatusoppia, mutta hän ei pyrkinyt valmentamaan oppilaitaan menestykseen poliittisessa elämässä vaan hyveen kasvattamiseen. Hänen kiinnostuksensa kohteena olivat ihminen ja valtio sekä kysymykset oikeasta elämäntavasta. Perinteisestä poikkeavan opetustapansa vuoksi Sokrates herätti ympäristössään epäluuloa ja vastustusta. Brubacher pitääkin Sokratesta vastaan kohdistettua hyökkäystä osoituksena kreikkalaisten konservatiivisesta suhtautumisesta kasvatukseen.<sup>66</sup> Antiikin kasvatusfilosofiassa Sokrates merkitsi käännekohtaa, jossa sofistien tukema liberaalinen traditio vaihtui konservatismiin.

Konservatiivisuuden kasvu oli seurausta Kreikan kaupunkivaltioiden lisääntyvästä epävakaisuudesta.<sup>67</sup> Sofistien edustama yksilöllisyyden korostaminen kotettiin uhkaksi kaupunkivaltioiden koossapysymiselle. Valtiolliset näkökohdat ovatkin keskeisesti esillä sekä Platonin että Aristoteleen kasvatusfilosofiassa.<sup>68</sup> Molempien lähtökohta oli individuaalipedagoginen, mutta valtiolliset näkökohdat määrittelivät viime kädessä kasvatuksen tavoitteet.

<sup>64</sup> Sokrateen metodi muodostaa perustan induktiiviselle opetusmuodolle, jossa yleiset säännöt johdetaan yksittäisten esimerkkien ja havaintojen pohjalta. Kasvatusopin historiassa metodista on käytetty montaa nimeä (ks. Grue-Sorensen 1961, 58-61; Myhre 1964, 28-29; Sjöstrand 1970, 265; Bowen 1972, 89). Yleensä sillä tarkoitetaan kyselevää, heuristista menetelmää (kreik. *heuriskein* = keksiä), joka perustuu induktiiviseen logiikkaan ja tähtää oman ajattelun sekä kokemuksen analysointiin. Metodista voidaan luonnehtia myös dialektiseksi, koska se asettaa vastakkain erilaisia väittämiä, joista kaikki eivät voi olla tosia. Totuus johdetaan keskustelussa päätelmänä tai abstraktion joukosta erilaisia väittämiä.

<sup>65</sup> Platon, *Theaitetos* 150c. Dialogi keskittyy tiedon olemuksen pohdintaan. Dialektinen lähestymistapa näkyy selvästi dialogin rakenteessa. Kysymysten ja vastausten menetelmä johtaa tietämättömyydestä tietoon vain jos vastaaja itse asiassa jo tietää mitä häneltä kysytään. Dialogissa Sokrates auttaa Theaitetosta oivaltamaan sen mitä hän jo tietää.

<sup>66</sup> Brubacher 1966, 583.

<sup>67</sup> Beck 1965, 16; Bowen 1972, 92.

<sup>68</sup> Platon on esittänyt kasvatusopillisia näkemyksiään mm. teoksissaan *Valtio* ja *Lait*. Aristoteles käsittelee kasvatusta *Politiikka* -teoksessaan. Molemmat korostavat kasvatusta valtion keskeisenä tehtävänä.

Platonin mukaan valtion olemassaolo ja pysyminen oikeudenmukaisuuden tiellä on turvattava oikean kasvatuksen avulla. Kasvatus on aloitettava jo varhaisessa vaiheessa, jotta se tuottaisi toivottavan tuloksen.

"Niin pian kuin lapsi alkaa ymmärtää puhetta, tekevät imettäjä, äiti, kaitsija ja isä kaikkensa, jotta lapsi kehittyisi mahdollisimman hyvätapaiseksi. Jokaisella sanallaan ja teollaan he opettavat, mikä on oikeudenmukaista tai väärämielistä, kaunista tai rumaa, hurskasta tai jumalatonta, mitä on tehtävä ja mitä kartettava. Ja jos hän tottelee auliisti, hyvä; muuten he uhkauksin ja lyönnein oikaisevat häntä kuin kieroutunutta ja käyristynyttä puuta."<sup>69</sup>

Platon korostaa voimakkaasti eettisen ja moraalisen kasvatuksen merkitystä ja esimerkin voimaa kasvatuksessa. Puhuessaan kasvatuksen päämääristä hän ajatteli lähinnä valtion tulevia johtajia. Näiden kohdalla kasvatuksen korkein päämäärä on yksilöllinen: jokaisen ihmisen synnynnäisiä lahjoja on kehitettävä mahdollisimman monipuolisesti ja mahdollisimman pitkälle. Johtaviin virkoihin koulutettavien tuli Platonin mukaan jatkaa opintoja aina kolmenkymmenen vuoden ikään saakka, jonka jälkeen lahjakkaimmat saivat opiskella vielä filosofiaa.<sup>70</sup>

Vastapainona sofistien ja Isokrateen edustamalle retoriselle suuntaukselle Platon korosti dialektiikan ja filosofian tärkeyttä kasvatuksessa ja opetuksessa. Samantapainen lähtökohta oli Aristoteleellä. Aristoteles erotti kahdenlaisia hyveitä, joista toisia - esimerkiksi viisautta, ymmärrystä ja käytännöllistä järkeä - sanotaan intellektuaalisiksi hyveiksi, toisia taas - esimerkiksi anteliaisuutta ja kohtuullisuutta - luonteen hyveiksi. Hyveiden oppiminen on Aristoteleen mukaan tiettyyn rajaan saakka mahdollista:

"Intellektuaalisen hyveen syntyminen ja kehittyminen perustuu pääasiassa opetukseen, ja siksi se tarvitsee kokemusta ja aikaa. Luonteen hyve taas syntyy tavoista, kuten sen nimikin (*ethike*) perustuu vähin muutoksin sanaan tapa (*ethos*)."<sup>71</sup>

<sup>69</sup> Platon, *Protagoras* 325d. Dialogin problematiikka liittyy kysymykseen siitä, voidaanko hyvettä opettaa. Sokrateen keskustelukumppanina on sofisti Protagoras, ja siinä sivutaan myös retoriikan ongelmia.

<sup>70</sup> Vaikka Platonin kasvatustjärjestelmä ei koskaan toteutunut käytännössä, sillä on ollut suuri vaikutus korkeamman opetuksen muotoutumiseen monissa länsimaissa (ks. esim. Butts 1955, 57).

<sup>71</sup> Aristoteles, *Nikomakhoksen etiikka* 1103a 15-26. Aristoteles jakoi tieteellisen tiedon kolmeen osaan: teoreettisiin, käytännöllisiin ja tuotannollisiin tieteisiin. Etiikka kuuluu käytännöllisten tieteiden joukkoon; se käsittelee hyvää elämää ja sitä konstituoivaa toimintaa. Teoreettisten tieteiden omaksumisen päämääränä on intellektuaalinen täydellistyminen.

Hyveen opettamisessa on Aristoteleen mukaan otettava huomioon luonto, tapa ja tiedot. Kasvatuksessa on vaalittava luontaisia taipumuksia, kuria on käytettävä hyviin tapoihin totuttamiseksi ja tietoa on jaettava opetuksen avulla.

Aristoteleen voidaan katsoa Sokrateen tavoin edustavan maltillista kasvatusoptimismia, sillä hyveen oppiminen tottumuksen ja harjoituksen kautta on hänen mielestään ainakin tiettyyn määrään saakka mahdollista. Harjoitus ei ainoastaan johda taidon myöhempään käyttöön, vaan tapahtuu juuri sitä käyttämällä. Kysymys on siis eräänlaisesta tekemällä oppimisesta:

"Mutta hyveet saamme niin, että olemme harjoittaneet niitä käytännössä, ja sama koskee myös kaikkia taitoja. Asiat, jotka täytyy oppia tekemään, opitaan tekemällä niitä. Ihmisistä tulee rakentajia rakentamalla ja lyyransoittajia lyyraa soittamalla. Samoin tekemällä oikeudenmukaisia tekoja tulemme oikeudenmukaisiksi ja toimimalla kohtuullisesti tulemme kohtuullisiksi ja miehuullisia tekoja tekemällä miehuullisiksi."<sup>72</sup>

Koska taidot ja luonteenpiirteet muodostuvat vastaavien toimintojen mukaisiksi, on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota tekoihin, sillä ne määräävät luonteenpiirteiden kehityssuunnan. Ei siis ole suinkaan vähämerkityksistä, millaisiin tapoihin lasta kasvatetaan, pikemminkin se on ratkaisevaa koko ihmisen tulevassa kehityksessä.<sup>73</sup> Aristoteleen mukaan ihmisessä on luonnostaan pyrkimys hyvään. Kasvatuksen tehtävänä on ohjata häntä siihen.

Kreikkalaisten kaupunkivaltioiden itsenäisyyden murtuessa käsitys ihmisestä ja hänen kasvatettavuudestaan muuttui. Yhteiskuntaan aktiivisesti suuntautuneen ja optimistisen ihmiskäsityksen sijaan vallitsevaksi nousivat maailmasta luopumista ja kohtaloon alistumista ennakoivat pessimistiset näkemykset, jotka oli myöhemmin helppo yhdistää kristilliseen ihmiskäsitykseen. Elämänfilosofiset koulukunnat eivät tuoneet kreikkalaiseen kasvatustajatteluun olennaisesti uusia lähtökohtia. Hellenistisen sivistyksen pohjaksi tuli Isokrateen edustama retorinen perinne, joka sai tukea roomalaisilta puhetaidon mestareilta - Cicerolta ja Quintilianukselta.

Klassisen humanistisen kasvatuksen normit loi Marcus Tullius Cicero, vaikka hän ei itse osallistunutkaan teoreettisen kasvatustajatteluun kehittämiseen. Ciceron humanismin avainkäsite on *humanitas*. Tähän käsitteeseen Cicero sisällytti kaiken sen mikä on erikoisesti tai pelkästään ihmiselle ominaista, mm. korkeatasoisen sivistyksen ja avarakatseisen elä-

<sup>72</sup> Aristoteles, *Nikomakhoksen etiikka* 1103a 31 - 1103b 2.

<sup>73</sup> Aristoteles, *Nikomakhoksen etiikka* 1103b 21-26.

mänasenteen<sup>74</sup>. Cicero kannatti laajaa ja monipuolista sivistystä ja humanistista elämäntavasta, jonka tavoitteena oli kaikkien arvokkaiksi koettujen inhimillisten mahdollisuuksien toteuttaminen.

Koska ihminen Ciceron mukaan on järjestä osallinen olento (*animal rationis particeps*), pyrkimys viisauteen vastaa aidoimmin hänen olemustaan. Cicero toteaa:

"... viisaus on kaikkien hyvien asioiden äiti, ja sen rakkaudesta onkin filosofia saanut kreikkalaisen nimensä.<sup>75</sup> Mitään sitä rikkaampaa, kukoistavampaa, merkittävämpää eivät kuolemattomat jumalat ole ihmisten elämään antaneet. Ainoastaan tämä ala on muiden asioiden ohella opettanut meille sen vaikeimman päämäärän, että oppisimme tuntemaan itseme."<sup>76</sup>

Korostaessaan filosofian merkitystä Cicero toimi ikäänkuin välittäjänä Isokrateen retoriikan ja Platonin filosofisen koulukunnan välillä.<sup>77</sup>

Roomalainen puhujakasvatuksen traditio perustuu Ciceron ja Quintilianuksen tuotantoon. Quintilianus kiinnitti päähuomionsa puhujan kasvattamiseen. Hänen teoksensa *Institutio oratoria* (Kasvatus kaunopuheisuuteen) on antiikin pedagogiikan perusteos, jossa kasvatustieteelliset kysymykset ovat keskeisessä asemassa.<sup>78</sup> Quintilianus on itse asiassa ensimmäisenä kuvannut lapsuuden aikaista kasvatusta psykologisesti perustellulla tavalla ottaen huomioon sekä lapsen ominaisuudet että yksilölliset eroavuudet. Ciceron tapaan Quintilianus edusti voimakasta kasvatustoptimismia. Hän toteaa:

"Ei ole olemassa mitään perusteita valitukselle, että vain harvoilla olisi kyky ottaa vastaan tietoa jota heille annetaan, ja että enemmistö olisi niin hidas ymmärtämään että kasvatus on ajan ja työn tuhlausta. Päinvastoin, voidaan havaita, että useimmat ovat nopeita päättämään ja valmiita oppimaan. Ajattelu on yhtä luonnollista ihmiselle kuin lentäminen linnuilla."

<sup>74</sup> Cicero, *De officiis* I, 11-14. *De officiis* (Velvollisuuksista) käsittelee moraalisen hyvän ja henkilökohtaisen edun välistä suhdetta.

<sup>75</sup> Kreik. *philosophos* = viisauden ystävä.

<sup>76</sup> Cicero, *De legibus* I, 22; 26; 58.

<sup>77</sup> Marroun (1957, 370-372) arvion mukaan Ciceron merkitys roomalaisen puhujakasvatuksen kehittäjänä on erittäin suuri, filosofian alueella huomattavasti vähäisempi, sillä roomalaiset eivät koskaan saavuttaneet kreikkalaisten filosofien omaperäisyyttä ja tasoa.

<sup>78</sup> Quintilianuksen teos säilyi antiikin pedagogiikan perusteoksena aina 700-luvulle saakka. Sen jälkeen se hävisi, mutta löydettiin uudelleen renessanssin aikakaudella, jolloin siitä tuli humanistien tärkein kasvatustieteellinen lähde. Suuri osa Quintilianuksen didaktisista suosituksista on jäänyt pedagogiikkaan pysyvästi eräänlaisiksi opetuksen perusvaatimuksiksi.

le, vauhti hevoselle ja julmuus petoeläimille: meidän sielumme ovat varustetut sellaisella aktiivisuudella ja terävä-älyisyydellä, että sielun uskotaan olevan taivaasta."<sup>79</sup>

Vaikka Quintilianus edellä puhuu enemmistön kyvystä tiedon vastaanottamiseen, hänen kasvatusoppinsa oli tarkoitettu lähinnä ylimysten kasvatusta varten. *Institutio oratoria* sisältää tulevan valtiomiehen kasvatuksen pääpiirteet lapsuudesta varhaiseen aikuisuuteen saakka.

Käsittelen Ciceron ja Quintilianuksen suosituksia puhujan kasvatuksesta lähemmin antiikin kielenopetusta käsittelevässä luvussa (3.3). Sitä ennen tarkastelen antiikin oppineiden käsityksiä oppimisen luonteesta.

**Käsitykset oppimisesta.** Antiikin psykologia oli keskittynyt sielun toimintojen erittelyyn.<sup>80</sup> Oppiminen samaistettiin tässä viitekehyksessä lähinnä muistin toimintaan. Koska kulttuuriperinnön siirtyminen sukupolvelta toiselle oli varhaisissa kulttuureissa pitkälti inhimillisen muistin varassa, on luonnollista, että muistia pyrittiin järjestelmällisesti kehittämään. Vanhimmat opetusmenetelmät perustuvat jäljittelyyn ja moninkertaisen toistamisen kautta tapahtuvaan mieleenpainamiseen.<sup>81</sup> Tämä perinne säilyi opetuksessa myös kirjallisen kulttuurin vahvistuessa.

Muistin tutkimuksella oli antiikin Kreikassa pitkät perinteet. Ensimmäiset systemaattiset havainnot muistin toiminnasta ovat sofistien kirjaamia. Seuraavassa esimerkkinä katkelma käsikirjoituksesta, jonka oletetaan kuuluvan Hippias -nimisen sofistin tuotantoon. Ensin siinä todetaan muistin olevan suuri ja hieno keksintö, joka on "käyttökelpoinen kaikkialla, kaikessa tietämisessä ja kaikessa elämässä." Tämän jälkeen seuraa joukko sääntöjä, joista kolme on säilynyt.<sup>82</sup>

1) Tarkkaile kiinteästi; mieli kykenee tällöin käsittämään asian ja havaitsemaan paremmin.

2) Toista, mitä olet kuullut. Kun kuulee usein samoja asioita ja toistaa niitä, se aiheuttaa opitun painumisen kokonaisuutena muistiin.

<sup>79</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I. I, 1-2.

<sup>80</sup> Psykologiaa käsittelevien kirjoitusten otsikkona on usein yksinkertaisesti: *De anima*, sielusta (ks. esim. Aristoteles, *On the soul*). Oppimista erillisenä inhimillisen toiminnan muotona alettiin tutkia vasta valistuksen aikakaudella. Oppimisen psykologia kehittyi omaksi tiedonalakseen 1800-luvun lopulla.

<sup>81</sup> Tämä heijastuu mm. opetusta tarkoittavien sanojen etymologiassa. Esimerkiksi heprean kielen opettamista tarkoittavalla sanalla on myös toistamisen merkitys (Sjöstrand 1970, 260).

<sup>82</sup> Saariluoma 1985, 46. Antiikin muistisäännöt ovat Saariluoman mukaan relevantteja myös nykyisen muistintutkimuksen mukaan.



3) Jos kuulet jotain uutta, liitä se siihen mitä tiedät. Nimet Khrysispos ja Pylilampes voidaan muistaa assosioimalla ne komponentteihinsa. Toiminat voidaan assosoida suojelusjumaliin ja sankareihin: rakkaus Arekseen ja Akhilleukseen, pronssin valmistus Hefaistokseen ja pelkuruus Efeiukseen jne.

Ensimmäinen sääntö määrittelee muistin ja tarkkaavaisuuden välisen yhteyden, toisessa painotetaan toiston ja kertauksen, kolmannessa assosiaatioiden merkitystä muistamisessa.

Systemaattisen muodon varhaiselle muistintutkimukselle antoivat Platon ja Aristoteles, jotka liittivät sen laajempaan tietoteoriaan.<sup>83</sup> Sekä Platon että Aristoteles edustavat kognitiivisissa näkemyksissään spritualistista tulkintaa: he olettivat ihmisen psyyken sisältävän joitakin kognitiivisissa toiminnoissa ilmeneviä erityisiä ominaisuuksia tai kykyjä (lat. *facultas*), kuten esimerkiksi aistiminen, muistaminen ja ajatteleminen.<sup>84</sup>

Platonin mukaan ulkoiset tapahtumat välittyvät aistimien kautta ihmisen sieluun, jossa tapahtuu varsinainen havaitseminen.<sup>85</sup> Platon teki jyrkän eron havainnon ja ajattelun välillä. Havainto on pettävä, sillä se kohdistuu aistimaailman vaihteleviin olioihin, joista ei voi saada varmaa tietoa; havaitseminen on kaikille erilaista. Ajatus sen sijaan on luotettava, koska se kohdistuu pysyvään ideoiden maailmaan. Idea muodostuu päätelyn avulla monista havainnoista ja on siksi luotettavampi kuin pelkkä havainto. Platonin mukaan on olemassa todellista tietoa, *episteme*, joka on varmaa ja lopullista. Muuttuvaisesta voi olla vain mielipiteitä tai käsityksiä, *doksa*.<sup>86</sup>

Aristoteles tarkasteli tiedonhankintaa psykologisena prosessina, joka alkaa havaitsemisesta. Havainnot ulkoisista objekteista syntyvät erityisaistien välityksellä. Tärkeimmät aistit ovat Aristoteleen mukaan näkö ja kuulo, sillä niiden kautta saadaan välitön tieto ja viisaus. Yhteisaistin (*sensus communis*) tehtävänä on yhdistää aistimukset tietoisiksi havainnoiksi. Toisin kuin Platon Aristoteles korosti aistihavainnon merkitystä ajattelun edellytyksenä: ymmärryksessä ei ole mitään, mikä ei ole aikai-

<sup>83</sup> Saariluoma (1988, 21) katsoo nykyaikaisen muistintutkimuksen alkavan Platonin ja Aristoteleen töistä. Assosiaation käsite on Saariluoman mukaan antiikin muistintutkimuksen tärkein saavutus, joka loi pohjan myöhemmälle assosiaatio-opille. Platonin muistiteoria puolestaan muodostaa lähtökohdan antiassosiationistiselle muistintutkimuksen traditiolle (ks. myös Saariluoma 1985, 56; Leahey 1987, 52).

<sup>84</sup> Aristoteles on tällä perusteella luettu joskus ns. kykypsykologien joukkoon. Brunon (1972, 8) tulkinnan mukaan Aristoteleen lähestymistapa oli kuitenkin pikemminkin funktionaalinen, mentaalisten toimintojen biologista pohjaa korostava.

<sup>85</sup> Platon, *Theaitetos* 184e. Ks. myös *Menon*.

<sup>86</sup> Platon, *Valtio V*, 476c - 480a.

semmin ollut aisteissa. Rationaalinen kyky ei ole oma-aloitteinen, vaan vaatii myös aistien kokemusta.

Aistihavainnot ja niiden muodostuminen olivat myös antiikin materialistisen psykologian ydinkysymyksiä.<sup>87</sup> Lucretius pohtii aistihavaintojen luotettavuutta ja niiden suhdetta järjen toimintaan seuraavasti:

"Luottamuksen mikä suuremman kuin aistit meidän ansaitsee? Vai järkikö tuottama aistien väärään vastaan väittää voi, joka juuri on aistien tuote? Jollei oikeat nuo, myös järjen päättely väärä."<sup>88</sup>

Antiikin materialistit olettivat havaintojen syntyvän esineiden lähettämien ja ilman välityksellä liikkuvien atomien tai ohuiden kalvojen, eidolonien, kautta. Kaikkien aistitoimintojen he arvelivat pohjautuvan viime kädessä koskettamiseen. Kun kappaleista irtoavien kalvojen virta kohtaa silmän, syntyy näkövaikutelma. Vastaavasti kuulemme sanan kun se koskettaa korvan kuulotelmiä. Myös tietämisen ja ajattelemisen he olettivat perustuvan aineelliseen todellisuuteen, niihin esineistä lähteviin kalvoihin, jotka panevat sielua liikkeelle.<sup>89</sup>

Lucretius kuvaa puheen tuottamista ja kuulohavaintoa hyvin yksityiskohtaisesti:

"Vaan syvimmältä kun siis puristamme me nyt nämä äänet ruumiistamme ja suoraan kun lähetämme ne suusta, nuo jäsenittää saa sanataituri, liikkuva kieli, hahmotus huulien myös osaltaan tuo muotoa niille.

Matkan lyhkäisen jos on kulkenut vain kukin ääni lähtemäkohdastaan, sanojenkin vieläpä täytyy kuulua täydelleen, jäseniin eriteltynä silloin: säilyy hahmostus, niin myöskin säilyvi muoto. Mutta jos taas välihin asetettuna matka on pitkä,

<sup>87</sup> Antiikin materialistien erityisenä ansiona psykologian historiassa on pidetty huomion kiinnittämistä aistihavaintoihin ja niiden analyttiseen kuvaukseen (Jaroševskij 1985; Saariluoma 1985). Kristinuskon kannatuksen voimistuessa antiikin materialismia edustava Lucretiuksen teos jäi Platonin ja Aristoteleen teosten varjoon, ja aistimaailman todellisuutta materialistiselta pohjalta alettiin tutkia uudelleen vasta 1600-luvulla.

<sup>88</sup> Lucretius, *Maailmankaikkeudesta* IV, 482-485.

<sup>89</sup> Lucretius, *Maailmankaikkeudesta* IV 216-238, 542-527, 722-748. Vrt. Platon, *Ti-maios* 67b-d. Platonin mukaan näköhavainto syntyy siten, että silmän tuli synnyttää näkövirran, joka kohdatessaan auringon valaiseman objektin lähettämät partikkelit saa aikaan aistimuksen. Kuuleminen perustuu äänen havaitsemiseen: ääni on isku, joka välittyy ilman avulla korvan kautta aivoihin. Ilma on välittäjäaine, joka synnyttää kuulemisen ja välittää äänessä olevan informaation.

sotkeutuu sanat kun läpi paljon rientävät ilman,  
äänikin hämmentyy kun halkoo lentäen tuulet.  
Tästäpä johtuu, että sä soinnun aistia saatat  
vaan et voi erottaa, sanojen mikä merkitys ompii,  
myllerrettyinä niin, samenneenakin saapuvi ääni.<sup>90</sup>

Kuvauksen yksityiskohtaisuus osoittaa puheen tuottamisen ja kuulohavainnon keskeistä merkitystä antiikin kulttuurissa. Suullisessa opetustraditiossa opittavan aineksen mieleenpainaminen oli ennen kaikkea kuulon varassa. Antiikin ihminen koki kirjallisuuden ja sanataiteen pääasiassa kuulemansa perusteella.<sup>91</sup> Sanataiteen sointiefektit ja rytmi olivat hänelle tärkeämpiä kuin nykyajan ihmiselle.

Platonin muistiteorian perustana on oletus muistisisältöjen myötäsytntyisyydestä.<sup>92</sup> Platonin *anamnesis*- eli jälleenmuistumisteoria liittyy läheisesti käsitykseen sielun kuolemattomuudesta. Sen mukaan oppiminen on eräänlaista mieleenpalautumista, jota Platon perustelee seuraavasti:

"Koska siis sielu on kuolematon ja syntyy moneen kertaan uudelleen ja on nähnyt kaiken maan päällä ja kaiken manalassa ja yleensä kaiken olemassa olevan, ei ole mitään, mitä se ei olisi oppinut tietämään. On luonnollista, että ihminen pystyy hyveestä ja muusta palauttamaan mieleensä sellaista, minkä hän ennestäänkin on tietänyt. Koska kerran kaikki, mitä on olemassa, on yhteistä alkuperää, ja koska sielu on saanut tietää kaiken, ei mikään estä ihmistä saamasta selville kaikkea, jos hän yhdenkin asian pystyy palauttamaan mieleensä (tätä mieleen palauttamista on tapana nimittää oppimiseksi), kunhan vain on rohkea eikä väsy tutkimaan. Sillä tutkiminen ja oppiminen on kokonaan tällaista mieleen palauttamista."<sup>93</sup>

Äärimuodossa Platonin nativismia on tulkittu siten, että aistihavainnolla ei ole siinä mitään osuutta; lievemmän tulkinnan mukaan havaintotieto tai havainnot voivat herättää ja kehittää sisäisen kognitiivisen mekanismin.<sup>94</sup>

<sup>90</sup> Lucretius, *Maailmankaikkeudesta* IV 547-571.

<sup>91</sup> Ks. esim. Oksala & Kaimio 1981; Oksala 1986.

<sup>92</sup> Platonia pidetään nativismiin (lat. *nativus* = syntyperäinen) ensimmäisenä edustajana psykologian historiassa (esim. Bruno 1972; Leahey 1987).

<sup>93</sup> Platon, *Menon* 81c-d.

<sup>94</sup> Saariluoma (1985, 55) katsoo *anamnesis*-teorian olevan jossain määrin ristiriidassa Platonin toisen oppimisteorian kanssa, jonka mukaan muistijäljet syntyvät havainnoista. Teoria olisikin ehkä tulkittavissa käsitetiedon (matemaattisen, loogisen ja kielellisen tiedon) ongelman ratkaisuyritykseksi. Koska tällainen tieto ei pohjautu kokemukseen, Platon katsoo sen olevan synnynäistä.

Tiedon säilymisen aineellinen pohja on Platonin mukaan muistijäljissä eli *engrammeissa*, jotka aistimus ikäänkuin painaa sielun vahaan. Platon kuvaa muistin toimintaa metaforan avulla:

" ... meillä on sielussamme vahakimpale, yhdellä suurempi, toisella pienempi. Yhdellä vaha on puhtaampaa, toisella likaisempaa ja kovempaa, muutamilla pehmeämpää, joillakuilla juuri sopivanlaista. -- se on lahja runotarten äidiltä, Muistin jumalattarelta. Kun haluamme pitää muistissa jotakin mitä näemme, kuulemme tai itse ajattelemme, asetamme vahakimpaleen näiden havaintojen ja ajatusten alle ja painamme siihen niiden jäljen niin kuin sinettisormuksen leiman. Sen mikä siihen on painettu, muistamme ja tiedämme niin kauan kuin sen kuva on jäljellä, mutta sen mitä pyyhitään pois tai mitä ei voi painaa siihen, me unohdamme emmekä tiedä sitä."<sup>95</sup>

Tämä kielikuva (*tabula memoriae*) jossa muistia verrataan savi- tai vahatauluun, on varsin yleinen antiikin kirjallisuudessa.<sup>96</sup> Yksilöllisiä eroja muistin toiminnassa Platon luonnehtii seuraavasti:

"Kun sielussa on vaha paljon ja paksult ja se on sopivan pehmeäksi vaivattua, havaintojen kautta tulevat vaikutelmat leimautuvat tuohon sielun "sydämeen" -- Tällaisissa tapauksissa tulee puhtaat ja kyllin syvät jäljet, jotka säilyvät kauan. Nämä ihmiset oppivat nopeasti ja heillä on hyvä muisti, eivätkä he sekoita eri havaintojen jälkiä vaan heillä on asioista oikeat käsitykset. Sillä koska jäljet ovat selviä ja niille on hyvää tilaa, he pystyvät nopeasti toteamaan, mikä kuuluu mihinkin muottiin. -- Ne joiden vaha on pehmeää, oppivat helposti mutta myös unohtavat nopeasti, niiden taas, joilla se on kovaa, on laita päin vastoin. Niihin, joilla se on "karvainen", karhea ja kivimäinen tai siihen on sekoittunut maata tai liejua, tulee vain epäselviä jälkiä, samoin niihin, joiden vaha on kovaa, sillä jäljet eivät painu kyllin syvään. Epäselviä ovat jäljet myös niillä joiden vaha on pehmeää, sillä ne sulautuvat toisiinsa ja hälvenevät pian. Ja jos ne kaiken muun lisäksi ovat jonkun sielun pienuuden vuoksi ahtaantuneet yhdeksi rykelmäksi, ne ovat vieläkin epäselvempiä."<sup>97</sup>

Samantapaisia ovat Aristoteleen käsitykset yksilöllisistä eroista muistin toiminnassa.<sup>98</sup> Nopeaälyisissä ihmisissä hän katsoi olevan niin paljon kosteutta, että muistikuvat eivät pysy heissä, hidasälyiset taas ovat niin

<sup>95</sup> Platon, *Theaitetos* 191c-e.

<sup>96</sup> Esim. Aristoteles, *On memory* 450b 1; Cicero, *Partitiones oratoriae* 26. Metaforan käytöstä tarkemmin ks. Carruthers 1990, 16-32.

<sup>97</sup> Platon, *Theaitetos* 194c-195a.

<sup>98</sup> Aristoteles, *On memory* 450b 1-10. Aristoteleen teos *De memoria et reminiscentia* (Muistista ja mieleenpalauttamisesta) on ensimmäinen kokonainen tutkielma muistista.

kuivia, etteivät kuvat tartu heidän sieluunsa. Hyvin nuorten ja vanhojen ihmisten huono muisti johtuu Aristoteleen mukaan siitä, että nuoret kasvavat ja vanhat rappeutuvat.

Edellä olevien lainausten perusteella muistin toiminnasta saattaa syntyä jossain määrin mekanistinen ja passiivinen mielikuva. Kuitenkin esimerkiksi Platon korostaa sielunelämän ja tiedon prosessoinnin dynaamisuutta:

"... ihminen ei kuitenkaan koskaan ole sama, vaan hänessä tapahtuu koko ajan uusiutumista ja kuolemista--. Sama mikä koskee ruumista, koskee myös sielua. Yhdelläkään ihmisellä eivät tavat, luonteenpiirteet, mielipiteet, halut, ilot, surut ja pelot säily samoina, vaan koko ajan syntyy uutta ja häviää vanhaa. Vielä merkillisempää on, ettei tietojen osalta riitä edes se, että niissäkin tapahtuu syntymistä ja häviämistä ja ettemme tiedoiltammekaan pysy aina samoina, vaan jokaisen yksityisen tiedonkin käy samoin. Se, mitä sanomme harjoitteluksi, liittyy juuri tiedon poistumiseen. Unohtaminen on nimittäin tiedon tapa poistua ja harjoittelu puolestaan täydentää vastaavasti muistia ja saa siten tietomäärän vaikuttamaan entisenlaiselta."<sup>99</sup>

Unohtamisen syynä voi Platonin mukaan olla muistijäljen rappeutuminen tai sekaannus, joka aiheutuu mielikuvien yhdistämisestä väriin muistijälkiin.

Toinen antiikin muistintutkimuksessa usein käytetty kielikuva liittyy tiedon tallentamiseen ja sen sisäiseen organisoitumiseen.<sup>100</sup> Käsitys muistista tiedon varastona (*thesaurus sapientiae*) löytyy mm. Platonilta, joka vertaa muistia kyyhkyslakkaan.

"Niin kuin me aikaisemmin muovailimme ihmisten sieluun jonkinlaisen vahakimpaleen, rakennetaan nyt sieluihin kyyhkyslakka jossa on kaikenlaisia lintuja. Jotkut niistä ovat parvina muista erillään, toiset pieninä ryhminä, jotkut lentelevät yksinään sinne tänne muiden lomassa. -- Ajattelemme, että kun olemme lapsia, tuo häkki on tyhjä, ja lintujen tilalle kuvittelemme erilaisia tietoja. Kun ihminen hankkii jonkin tiedon ja sulkee sen tarhaansa, sanomme hänen oppineen tai keksineen sen asian, jota tuo tieto koskee, ja juuri tämän me sanomme olevan tietämistä."<sup>101</sup>

Platon arveli tietojen olevan muistissa jollain tavalla järjestäytyneinä. Hän erotti kahdenlaista tiedon hankintaa: toinen käsittää uuden tiedon omaksumisen, toinen taas jo aikaisemmin hankitun, muistissa olevan tiedon

<sup>99</sup> Platon, *Pidot* 207d-208a.

<sup>100</sup> Ks. Carruthers 1990, 33-45.

<sup>101</sup> Platon, *Theaitetos* 197d-e.

mieleenpalauttamisen. Näitä kahta toimintaa hän vertaa tapaan, jolla kyyhkyslakan omistaja pyydystää lintuja itselleen.<sup>102</sup>

"... voimme sanoa, että tätä pyydystämistä on kahta lajia. Toinen tapahtuu ennen haltuun saamista ja tähtää omistamiseen, toisen taas omistaja suorittaa jotta hän saisi kiinni ja jotta hänellä olisi käsissään se minkä hän on aikoinaan hankkinut omakseen. Kun ihminen samoin on aikoinaan oppimalla saanut haltuunsa tietoja joistakin asioista ja tiennyt ne, hän voi oppia samat seikat uudelleen ottamalla kutakin koskevan tiedon taas esiin niin että se on nyt hänellä - siis sama tieto, jonka hän on ajat sitten hankkinut mutta joka ei ole ollut esillä hänen mielessään."

Mieleenpalauttaminen riippuu olennaisesti siitä, miten hyvin aiemmin opittu aines on organisoituneena muistin 'lokerossa'.

Aristoteles katsoi muistin koostuvan mielteiden sarjoista. Hänen näkemyksensä mukaan yksittäiset mielteet ovat muistissa toisiinsa assosioituneina (lat. *associatio* = liittyminen), ja niiden mieleenpalauttamista ohjaavat assosiaatiolait. Assosiativisessa palauttamisessa yksi mielle aktivoi toisen, joka on joko samanlainen, vastakkainen tai usein yhdessä esiintyvä.<sup>103</sup> Assosiaatioiden päämuodoiksi kiteytyivät siten samankaltaisuuden, kontrastin ja rinnakkaisuuden periaatteet.

Kreikkalaisten filosofien jälkeen muistintutkimusta jatkoivat roomalaiset puhetaidon opettajat. Sofistien tapaan he olivat kiinnostuneita muistin toiminnasta ensisijaisesti käytännön hyödyn näkökulmasta, sillä hyvää muistia pidettiin menestyksellisen oppimisen varminpana takeena.<sup>104</sup> Roomalaiset erottivat toisistaan luonnollisen ja keinotekoisesti eli mneemisiä (kreik. *mnemonike* = muistitaito) keinoja hyväksikäyttävän muistin. Heidän näkemyksensä mukaan keinotekoista muistia voitiin kehittää systemaattisten menetelmien - opiskelun ja harjoittamisen - avulla, mutta sen perustana ovat luonnollisen muistin ominaisuudet ja niiden oikea hyväksikäyttö.

Saariluoman arvion mukaan roomalaisten käyttämiin muistitekniikkoihin sisältyy joitakin mielenkiintoisia oivalluksia, vaikka ne eivät yltäneetkään varsinaisten muistiteorioiden tasolle.<sup>105</sup> Roomalaisille puhujille tyypillinen muistitekniikka on visuaaliseen assosiaatioon perustuva paikkasarjametodi. Mielikuvia ja spatiaalista koodausta hyväksikäyttäen

<sup>102</sup> Platon, *Theaitetos* 198d.

<sup>103</sup> Aristoteles, *On memory* 450b 12 - 451b 25.

<sup>104</sup> Esim. Quintilianus, *Institutio oratoria* I.III, 1. Carruthers (1990, 4) toteaa, että antiikin ajattelutapa poikkeaa tässä suhteessa olennaisesti omasta ajastamme. Nykyisin korostetaan mielikuvituksen merkitystä luovan ajattelun perustana, antiikissa taas luovuus yhdistettiin ennen muuta muistin kehittämiseen.

<sup>105</sup> Saariluoma 1985, 110.

antiikin puhujat kytkivät puheensa eri osat ajatuksellisesti esiintymistilan kiintopisteisiin: pylväisiin, nurkkauksiin, ikkunoihin jne. Puheen edetessä he suuntasivat huomionsa järjestyksessä näihin kiintopisteisiin ja varmistivat näin asioiden muistamisen.<sup>106</sup> He siis 'lukivat' puheensa esiintymistilasta. Antiikin oppineet vertasivatkin muistitaitoa kirjoitustaitoon:

"Ne jotka tuntevat kirjaimet, voivat kirjoittaa heille sanellun tekstin ja lukea ääneen kirjoittamansa. Samalla tavalla ne jotka ovat oppineet muistitaitoa, osaavat asettaa kuulemansa taustoihin ja näistä taustoista käsin esittää sen muistinsa avulla. Sillä taustat ovat hyvin paljon vahataulujen tai papyruksen kaltaisia, mielikuvat kirjainten kaltaisia, mielikuvien järjestäminen ja sijoittelu on kirjoitetun tekstin ja esittäminen lukemisen kaltaista."<sup>107</sup>

Samoin kuin kirjoitettu teksti koostuu kirjaimia tarkoittavista merkeistä niin myös muisti varastoi ja kokoaa yhteen mielikuvia. Cicero luonnehtikin kirjoitusta muistin kaksoissisareksi.<sup>108</sup>

Bowen pitää todennäköisenä, että antiikissa on ollut käytössä jonkinlaisia muistitekniikan käsikirjoja, vaikka niitä ei ole säilynyt nykypäiviin saakka.<sup>109</sup> Viittauksia muistitekniikoihin esiintyy mm. Ciceron ja Quintilianuksen teoksissa.<sup>110</sup>

Edellä luonnehditut varsin kokonaisvaltaiset käsitykset oppimisesta ja opetuksen mahdollisuudesta muodostavat antiikin kielenopetuksen psykologiset ja pedagogiset perusteet. Opetuksen sisältö oli tarkemmin määritelty; se rakentui varhaisen kielentutkimuksen tuloksena syntyneen normatiivisen kieliopin ja klassisen kirjallisuuden varaan.

<sup>106</sup> Menetelmä on käyttökelpoinen myös nykyisen muistintutkimuksen mukaan. Uudempaa terminologiaa käyttäen voitaisiin puhua muistia tukevista kognitiivisista kartoista (ks. esim. Neisser 1982, 113).

<sup>107</sup> *Rhetorica ad Herennium* III. XVII, 30. Teos on tuntemattoman tekijän laatima puhetaidon käsikirja, jonka on arvioitu ilmestyneen hellenistisellä ajalla vuosien 86 ja 82 välillä. Keskiajalla sitä luultiin Ciceron kirjoittamaksi.

<sup>108</sup> Cicero, *Partitiones oratoriae*, 26.

<sup>109</sup> Bowen 1975, 299. Ks. myös Carruthers 1991.

<sup>110</sup> Cicero, *De oratore*; Quintilianus, *Institutio oratoria*.

### 3.3 Kieltenopetus hellenistisessä kasvatustraditiossa

*"Suurisieluiselle ja vapaalle ihmiselle ei ole sopivaa jatkuvasti kysellä, mitä hyötyä mistäkin on."*<sup>1</sup>

Hellenistinen kasvatustraditio perustuu hyötynäkökohdista vapaan yleissivistyksen ideaan. Tämä sivistysihanne on muotoiltu selkeästi Aristoteleen tuotannossa.<sup>2</sup> Aristoteles asetti yksilön kasvun ja henkisen kehityksen itseisarvoiseksi tavoitteeksi. Sivistys oli hänelle arvokas päämäärä sinänsä riippumatta siitä, oliko sillä mitään välineellistä käyttöarvoa.<sup>3</sup> Opiskelu oli aluksi vapaa-ajan harrastus, vasta myöhemmin siitä tuli tavoite sinänsä. Tällaista tulkintaa tukee antiikin koulua tarkoittavien sanojen etymologia. Kreikan sanalla *scholē* on alun perin ollut vapaa-ajan merkitys; roomalaiset käyttivät koulusta yleensä sanaa *ludus*, joka tarkoittaa leikkiä.<sup>4</sup>

Yleissivistävä tietoperusta, josta kreikkalaiset käyttivät nimitystä *enkyklios paideia*, alkoi hellenistisellä ajalla jäsentyä erillisiksi oppiaineiksi. Näitä kutsuttiin yhteisellä nimellä vapaiksi taiteiksi, *artes liberales*.<sup>5</sup> Hu-

<sup>1</sup> Aristoteles, *Politiikka* 1338b, 1-3.

<sup>2</sup> Aristoteles, *Metafysiikka* 981b, 14-25. Teos käsittelee olevaisen ja sitä koskevan ajattelun perimmäistä luonnetta. Se alkaa tiedon, taidon ja toiminnan välisten suhteiden tarkastelulla (vrt. Aristoteles, *Nikomakhoksen etiikka*). Aristoteleen edustama laajan yleissivistyksen ihanne on klassisen tradition mukana välittynyt läntisen Euroopan koulutusjärjestelmiin, ja se on edelleenkin keskeinen kiistelystä kohde opetussuunnitelmia uudistettaessa (ks. esim. Välijärvi 1993).

<sup>3</sup> Tällaisen sivistyksen hankkiminen oli mahdollista ainoastaan suhteellisen kehittyneessä yhteisössä, jossa osa väestöstä saattoi irtautua tuotannollisesta työstä ja omistautua itsensä kehittämiseen. Tässä mielessä muodollisen koulutuksen syntyä voidaan pitää ylijäämätalouden tuotteena (ks. esim. Brubacher 1966, 76).

<sup>4</sup> Bowen 1972, 67, 184; Bonner 1977, 56-57. Opetuksen eriytyessä Rooman keisariajalla *ludus* vakiintui tarkoittamaan alkeiskoulua, kun taas kreikkalaisperäinen *schola* viittasi ylempiin oppilaitoksiin.

<sup>5</sup> Suomenkielinen käännös 'vapaat taiteet' on hieman epätarkka, sillä tähän oppiaineryhmään ei sisällynyt varsinaisia taideaineita. Parhaiten käsitteen sisältöä vastaisi ehkä 'oppiala', 'oppiaine' tai 'taito'. Aluksi vapaiden taiteiden lukumäärä vaihteli. Varro esitti teoksessaan *Disciplinarum libri IX* (Yhdeksän kirjaa oppiaineista) yhdeksän oppiainetta (ks. Stahl 1971). Varron teos ei ole säilynyt nykyaikaan. Keisariajan lopulla vapaiden taiteiden lukumäärä vakiintui seitsemäksi.



manistiset oppiaineet - grammatiikka, dialektiikka ja retoriikka - muodostivat oman kokonaisuutensa, *triviumin* (kolmen tien risteys). Luonnontieteellisiä oppiaineita - astronomiaa, aritmetiikkaa, geometriaa ja musiikkia - nimitettiin yhteisellä nimellä *quadriviumiksi*.

Triviumin oppiaineet muodostivat antiikin aikana kiinteän kokonaisuuden. Ne ymmärrettiin ikäänkuin saman kielenkäytön todellisuuden osiksi. Grammatiikka opetti kielen muodon, dialektiikka ajatuksen oikean etenemisen. Retoriikka huipentui puhujan julkisessa esiintymisessä taitavana sanankäyttönä ja loogisena argumentointina. Tästä kokonaisuudesta juontaa juurensa länsimainen kieltenopetuksen traditio.

Triviumin oppiaineista grammatiikka on selkeimmin yhteydessä kieltenopetuksen kehitykseen, sillä kielioppi ja kirjallisuus muodostavat edelleenkin kieltenopetuksen ytimen. Retoriikka ei ole säilynyt yhtä selvänä itsenäisen opiskelun kohteena, mutta suullista ja kirjallista ilmaisua muovaavana tekijänä sen merkitys kieltenopetuksessa on edelleenkin ilmeinen. Ehkä kauimmaksi nykyisestä kieltenopetuksesta on etäännyttänyt dialektiikka, joka antiikissa sisältyi olennaisena osana sekä grammatikan että retoriikan opetukseen; samalla se muodosti keskeisen osan antiikin filosofian opinnoista.

Kieltenopetus on tässä tutkimuksessa ymmärretty laajassa merkityksessä. Kieli on sekä oppimisen kohde että myös sen väline. Koska opetus roomalaisissa kouluissa oli suurelta osin kaksikielistä, ei ole mahdollista tehdä eroa äidinkielen ja vieraan/toisen kielen opetuksen välillä. Myös koulutusasteiden väliset rajat olivat epämääräisiä ja liukuvia. Kreikasta lainattu kasvatuserjestelmä muodosti hellenistisellä ajalla suhteellisen yhtenäisen kokonaisuuden alkeisopetuksesta yliopistotasoiheen koulutukseen saakka. Opetus jaettiin kolmeen asteeseen: alkeisopetukseen (*ludus litterarius*), grammaatikon kouluun (*schola grammatici*) ja reetorikouluun (*schola rhetoris*). Käytännössä toisen asteen yleissivistävä opetus alkoi heti luku- ja kirjoitustaidon oppimisen jälkeen. Nykyaikaista korkeakoulutusta vastasi opiskelu jonkun yksityisen oppineen johdolla tai hellenistisen maailman keskuksissa toimivissa filosofi- ja reetorikoulussa.<sup>6</sup>

Tarkastelen seuraavassa kieltenopetusta eri asteilla suhteellisen yleisellä tasolla. Tarkoituksena on muodostaa kokonaiskuva kieltenopetuksen tavoitteista, keskeisistä sisällöistä ja käytetyistä opetusmenetelmistä.

---

<sup>6</sup> Ks. esim. Marrou 1957; Bowen 1972; Bonner 1977.

### 3.3.1 Alkeisopetus

*"Ennen kaikkea pidä huoli siitä, että lapsen hoitaja käyttää hyvää kieltä."*<sup>7</sup>

Alkeisopetuksen rungon muodostivat hellenistisellä ajalla luku- ja kirjoitustaito sekä laskennon alkeet. Roomalaisessa kasvatustraditiossa alkeisopetus kuului perinteisesti perheelle. Myös tytöillä oli mahdollisuus osallistua alkeisopetukseen. Hellenistisellä ajalla varakkaat roomalaiset palkkasivat usein lastensa kotiopettajaksi kreikkalaisen orjan. Lukeminen ja kirjoittaminen aloitettiin tällöin kreikan kielellä.

Quintilianuksen mukaan<sup>8</sup> opintojen aloittaminen kreikan kielestä oli hyvin perusteltavissa, olihan latinan kirjakieli pitkälti johdettu kreikasta. Koska latina tuli kirjallisuuden kieleksi verrattain myöhään oli opetustarkoituksiin sopivaa kirjallisuutta enemmän saatavilla kreikankielisenä. Quintilianus suositteli kreikan valintaa ensimmäiseksi kieleksi myös siksi, että latina jokapäiväisenä käyttökielenä tuli roomalaiselle lapselle joka tapauksessa myöhemmin tutuksi.

Vaihtoehtona kotiopetukselle luku- ja kirjoitustaidon alkeet saattoi oppia myös alkeiskoulussa, joka aloitettiin tavallisesti seitsemän vuoden iässä. Bonner arvelee roomalaisten alkeiskoulujen olleen ensisijassa vähävaraisempien perheiden lapsille tarkoitettuja.<sup>9</sup> Pääasiallinen ero koti- ja kouluopetuksen välillä oli Bonnerin mukaan kielitaidossa, sillä alkeiskouluissa opetus aloitettiin tavallisesti latinasta, ja kreikan kielen opetukseen uhrattiin vähemmän aikaa. Puutteellinen kreikan kielen taito tuotti oppilaille vaikeuksia koulutuksen myöhemmässä vaiheessa. Yksityisopetusta nauttineet varakkaiden perheiden jälkeläiset saivat pienestä pitäen korkeatasoisen kaksikielisen koulutuksen.

<sup>7</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I. I, 4.

<sup>8</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I. I, 12-13. *Institutio oratoria* on tärkein yksittäinen lähde, jossa antiikin kielenopetus on esitetty systemaattisena kokonaisuutena. Teoksen perusteella ei kuitenkaan voida vetää suoria johtopäätöksiä faktisesta opetuskäytännöstä, koska se sisältää pääasiassa suosituksia opetuksen järjestämiseksi.

<sup>9</sup> Bonner 1977, 165.

**Opetuksen tavoitteet.** Jo klassisella kaudella kreikkalaisilta nuorukaisilta edellytettiin ainakin jonkinasteista luku- ja kirjoitustaitoa. Platonin mukaan

"... kirjainten käyttöä on harjoiteltava niin että osataan lukea ja kirjoittaa, mutta erityistä käsialan nopeutta tai kauneutta ei ole tarpeen vaatia niiltä, jotka eivät määrääjassa luonnostaan edisty pitkälle."<sup>10</sup>

Ateenalaisissa kouluissa kirjoitustaidon opetukseen ei vielä kiinnitetty kovin paljon huomiota. Opetuksen pääpaino oli suullisten taitojen kehittämisessä. Ateenalaisen kaupunkivaltion hallinto edellytti jäseniltään ainoastaan nimen tai sen etukirjainten kirjoittamista. Opettajat tunsivat aakkoset, joiden avulla he kirjoittivat muistiinpanonsa.

Aristoteleen vaikutuksesta alkoi muotoutua uudenlainen kirjoitetun tekstin lukemiseen perustuva opiskelu, joka edellytti myös oppilailta muistiinpanojen tekemistä. Quintilianus asetti luku- ja kirjoitustaidon yksiselitteisesti kaiken opetuksen perustaksi.<sup>11</sup> Vaikka kasvatuksen päätaavoitteena oli edelleenkin puhetaidon kehittäminen, opetusta hallitsi kirjallinen lähestymistapa. Kirjoitus ei enää ollut puheen tai muistin apuväline, vaan juuri kirjoitusjärjestelmä antoi pääasialliset välineet puhutun sanan käyttöön. Aikaisemmin kirjoitus ymmärrettiin ensisijaisesti puheen kautta, nyt puhuttua kieltä alettiin tulkita kirjoituksen termein.<sup>12</sup>

Kielten alkeisopetuksen tavoitteena hellenistisen ajan roomalaisissa kouluissa oli luku- ja kirjoitustaito sekä kreikassa että latinassa. Lisäksi pyrittiin opettamaan kieliopin alkeita.

**Opetusmenetelmä.** Ensimmäiset tiedot luku- ja kirjoitustaidon opetuksesta ovat kreikkalaisista kouluista kolmannelta vuosisadalta ennen ajanlaskun alkua. Koska uudistukset opetusmenetelmissä ja oppimateriaaleissa olivat antiikin aikana hyvin vähäisiä, opetuksen voidaan olettaa noudattaneen samaa kaavaa myös roomalaisissa kouluissa.<sup>13</sup> Dionysios Halikarnassolainen<sup>14</sup> kuvaa lukemisen opetusta seuraavasti:

"Kun me opimme lukemaan, opimme ensin kirjainten nimet, sitten niiden muodot ja arvot, sitten tavut ja niiden ominaisuudet, sen jälkeen sanat ja niiden taivutusmuodot - niiden pidemmät ja lyhyemmät muodot ja niiden deklinaatiot. -- Sen jälkeen alamme lukea ja kirjoittaa, aluksi hitaasti, tavu

<sup>10</sup> Platon, *Valtio VII*, 810b.

<sup>11</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria*.

<sup>12</sup> Harris & Taylor 1989, 65.

<sup>13</sup> Marrou 1957, 226. Myös Bonnerin (1977, 165) mukaan opetus sekä kreikassa että latinassa on noudattanut samaa kaavaa.

<sup>14</sup> Kreikkalainen historiankirjoittaja 1. vuosisadan lopulla eaa.

tavulta. Kun sanojen muodot aikanaan ovat juurtuneet mieliimme, luemme helposti ja käymme läpi minkä tahansa kirjan joka meille ojennetaan kangertelematta, uskomattoman helposti ja nopeasti.”<sup>15</sup>

Aluksi opeteltiin siis kirjainten nimet korvakuulolta aakkosjärjestyksessä sekä etu- että takaperin.<sup>16</sup> Kirjainten visuaaliset muodot opittiin vasta myöhemmin kirjoittamisen yhteydessä. Menetelmä juontaa juurensa suullisesta opetustraditiosta, joka perustui kuullun oppiaineksen omaksu- miseen toistamisen ja kertauksen avulla. Kirjainten mieleenpainamista saatettiin tehostaa runomitan avulla. Jo viidennellä vuosisadalla ennen ajanlaskun alkua kreikkalainen aakkosto jaettiin opetusta varten neljään riviin:<sup>17</sup>

ἔστ' ἄλφα, βῆτα, γάμμα, δέλτα τ', εἰ τε, καὶ  
ζῆτ', ἦτα, θῆτ', ἰωτα, κάππα, λάμβδα, μῦ,  
νῦ, ξεῖ, τὸ οὔ, πεῖ, ρῶ, τὸ σίγμα, ταῦ, τὸ ὦ  
παρόντα φεῖ τε χεῖ τε τῶ ψεῖ εἰς τὸ ᾧ

Aakkoset opeteltiin ulkoa lukemalla ääneen niiden nimet riveittäin rytmisesti painottaen: ”*On alfa, beta, gamma ja delta...*” jne.

Quintilianus kritisoi perinteistä opetustapaa. Hänen käsityksensä mukaan aakkosten tunnistaminen kehittyi hyvin hitaasti, koska oppilaat eivät heti kirjainten nimiä opitellessaan kiinnittäneet huomiota niiden muotoihin.<sup>18</sup> Quintilianus kannatti opetuksen havainnollistamista. Hän suositteli esimerkiksi norsunluusta tai puusta tehtyjä kirjaskuvia lasten leikkikaluiksi. Edistymistä tuli Quintilianuksen mukaan palkita kirjainten muotoon leivotuilla pikkuleivillä jne.<sup>19</sup> Joissakin antiikin kouluissa al-

<sup>15</sup> Bowen 1972, 81.

<sup>16</sup> Tapa perustuu suulliseen opetustraditioon, jossa muistitaidolla (*ars memoria*) on keskeinen asema. Muistin harjoittamiseksi opittava aines ryhmiteltiin osiin, jotka ovat riittävän pieniä palautettavaksi mieleen erillisinä yksikköinä, ja jotka voidaan asettaa täsmälliseen ja helposti rekonstruoitavaan järjestykseen. Carruthersin (1990, 7) mukaan tavoitteena oli eräänlaisen ’poimintamuistin’ (*random-access*) kehittäminen. Sen avulla saatettiin tuottaa nopeasti ja luotettavasti mikä tahansa mieleenpainetun tiedon osa missä tahansa systemaattisessa järjestyksessä. Hyvin koulitun muistin ansiosta antiikin oppineet saattoivat säilyttää mieleensä kokonaisia teossarjoja ja he pystyivät esittämään tekstin yhtä hyvin takaperin kuin etuperinkin.

<sup>17</sup> Marrou 1957, 222. Runomittana käytettiin kreikkalaisille tragedioille tyypillistä trimetriä (kreik. *trimetro* = kolmimittasäe).

<sup>18</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I. I, 24-25.

<sup>19</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I. I, 20-26. Vastaavanlaisia suosituksia on esittänyt myöhemmin mm. Hieronymos tyttöjen kasvatusta käsittelevässä kirjeessään (Hieronymos, *To Laeta. A Girls' education*).

keisopetusta on elävöitetty leikkien ja laulujen avulla. Cole<sup>20</sup> mainitsee tästä esimerkkinä laululeikin, jossa osa oppilaista esittää kirjaimia, ja toisten tehtävänä on arvata kirjaimista muodostuva sana. Leikkiin kuuluvan laulun sanat kuvailevat kirjaimia seuraavaan tapaan:<sup>21</sup>

"Ensimmäinen kirjain on ympyrä,  
keskellä selvä merkki.  
Toisessa on kaksi kohtisuoraa viivaa,  
jotka keskiviiva yhdistää.  
Kolmas on kuin hiuskiehkura,  
neljäs suora  
jonka kolme poikittaista viivaa halkaisee.  
Viidettä on vaikea kuvata:  
kaksi viivaa muodostaa jalustan.  
Viimeinen kirjain on sama kuin kolmas."

Nykyisten tietojen perusteella on vaikea arvioida kuinka yleistä tämäntapaisten leikkien yhdistäminen opetukseen on ollut.

Kirjaimista siirryttiin tavuihin. Jokainen konsonantti yhdistettiin vuorotellen jokaiseen vokaaliin. Harjoittelu eteni lukemalla ääneen ensin konsonantin ja vokaalin nimi, sen jälkeen niistä muodostuva tavu: esim. *beta, alfa - ba*.<sup>22</sup> Aluksi opeteltiin lukemaan järjestyksessä kaikki erilaiset kaksitavuiset, sitten kolmitavuiset yhdistelmät. Vasta sen jälkeen alettiin lukea yksittäisiä sanoja. Sanat olivat usein erisnimiä: Homeroksen sankareita tai jumalia, jokien ja paikkakuntien nimiä, jotka liittyivät myöhemmin grammatiikassa esille tuleviin aihepiireihin.<sup>23</sup> Quintilianus korostaa ahkeran harjoituksen merkitystä lukemaan oppimisessa: aluksi on hyvä lukea hitaasti ja huolellisesti tavu kerrallaan ja vasta myöhemmin pyrkiä lukunopeuden kehittämiseen.<sup>24</sup>

Kirjoittamista opetettiin samaan tapaan kuin lukemistakin. Aluksi käytiin läpi isot ja pienet kirjaimet, sen jälkeen kirjoitettiin erilaisia tavuyhdistelmiä. Opettaja saattoi piirtää oppilaan vahatauluun ohuet kirjainmallit, joiden ääri viivoja seuraten oppilaat totuttelivat kirjainten muotoihin.<sup>25</sup> Lauseita harjoiteltaessa opettaja kirjoitti vahataulun ylälaitaan mallilauseen (*praescriptum*), jota oppilaat kopioivat useaan kertaan.

<sup>20</sup> Cole 1950, 27.

<sup>21</sup> Suorasanainen käännös tekijän.

<sup>22</sup> Ks. esim. Bonner 1977, 168.

<sup>23</sup> Marrou 1957, 224; Bonner 1977, 170-172.

<sup>24</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I. I, 30-33.

<sup>25</sup> Ks. esim. Platon, *Protagoras* 326d; Quintilianus, *Institutio oratoria* I. I, 27-28.

Antiikin kouluissa ei tiettävästi ollut erillisiä luokkia, vaan oppilaat jaettiin tasoryhmiin lukutaidossa edistymisen mukaan. Myöhäisantiikissa näistä ryhmistä käytettiin nimityksiä *abecedarii* (aakkosryhmä), *syllabarii* (tavuryhmä) ja *nominarii* (sanaryhmä).<sup>26</sup>

Kun oppilaat olivat edistyneet riittävästi sanojen lukemisessa ja kirjoittamisessa siirryttiin tekstiin. Lukemista vaikeutti vanha kirjoitustapa, *scriptio continua*. Antiikin teksteistä puuttuivat sekä sanavälit että väli-merkit.<sup>27</sup> Tekstit luettiin aina ääneen. Opettajan lukemat mallilauseet toistettiin kuorossa. Useimmiten aloitettiin lyhyistä mietelauseista tai pienistä kertomuksista, mutta joskus saatettiin siirtyä suoraan Homeroksen teksteihin. Suosittuja olivat myös Euripideen ja Menandroksen kirjoitukset sekä Caton säkeet.<sup>28</sup>

**Opetuksen arviointi.** Kasvatuksen historian tutkijoiden mukaan alkeisopetuksen taso roomalaisissa kouluissa oli heikko.<sup>29</sup> Luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen on arvioitu kuluneen keskimäärin neljä vuotta.<sup>30</sup> Alkeisopetuksen tehottomuuden syyt löytyvät huonoista opetusolosuhteista, opettajien pedagogisesta taitamattomuudesta ja opetusmenetelmien kehittymättömyydestä. Bonnerin mukaan Rooman valtio suhtautui välinpitämättömästi opettajan työhön.<sup>31</sup> Alkeisopetusta annettiin varsin kirjavissa olosuhteissa. Yleisten pätevyysvaatimusten tai tutkintojen puuttuessa alkeiskoulun opettajalla ei yleensä ollut erityistä valmennusta tehtävänsä, vaan jokainen joka oli itse oppinut lukemaan saattoi toimia alkeiden opettajana. Hellenistisen ajan Roomassa useimmat opettajat olivat orjia tai heidän jälkeläisiään.<sup>32</sup>

<sup>26</sup> Marrou 1957, 395; Bonner 1977, 168. Tämä tapa säilyi aina 1600-luvulle saakka. Samannimisiä tasoryhmiä tiedetään olleen myös Suomen kouluissa Juhana Gezelius vanhemman aikana (ks. esim. Ottelin 1954, 143; Iisalo 1989, 54).

<sup>27</sup> Sama kirjainyhdistelmä voitiin lukea eri tavoin riippuen siitä miten sanat jaettiin. Esimerkiksi kreikankielinen kirjainyhdistelmä *estinaxios* merkitsee oikein jaettuna (*estin axios*) 'hän on jnk arvoinen', väärin jaettuna (*esti naxios*) 'hän on naxialainen' (Bonner 1977, 220).

<sup>28</sup> Marrou 1957, 225; Bonner 1977, 172-173.

<sup>29</sup> Ks. esim. Carcopino 1971; Bowen 1972; Bonner 1977. Roomalaisen alkeiskoulun väitettiin jopa pikemminkin turmelevan kuin opettavan nuorisoa (ks. Quintilianus, *Institutio oratoria* I. II, 4). Tästä syystä varakkaat perheet suosivat kotiopettajajärjestelmää.

<sup>30</sup> Flacelière 1972, 97; Grue-Sorensen 1961, 81.

<sup>31</sup> Ks. Bonner 1977, 115-162.

<sup>32</sup> Ks. Helen 1981, 25-26. Antiikin orjuus oli lähinnä oikeudellinen instituutio. Orjat eivät muodostaneet yhtenäistä yhteiskuntaluokkaa, sillä tyypillistä oli orjien käyttäminen hyvin erilaisiin tehtäviin. Tasavallan ajan Roomassa Kreikasta tuodut orjat olivat usein henkisesti ja opillisesti isäntiensä yläpuolella ja heidän merkityksensä Rooman kulttuurielämässä oli hyvin suuri.

Varhaisissa korkeakulttuureissa, joissa luku- ja kirjoitustaito oli ainoastaan papiston hallussa, opettajan status oli korkea. Luku- ja kirjoitustaidon yleistyessä opettajan työn arvostus heikkeni.<sup>33</sup> Raivolan mukaan arvostuksen lasku on yhteydessä koulutuksen valikoimattomuuteen.<sup>34</sup> Roomalainen alkeiskoulu oli tarkoitettu kaikille, ja sitä ylläpidettiin ainakin osittain julkisen rahoituksen turvin. Opettajan työn arvostusta vähensi se, että siitä maksettiin palkkio. Alkeiden opettaja sai työstään varsin vaatimattoman korvauksen, joka oli verrattavissa käsityöläisen ansioihin.<sup>35</sup>

Lohduttoman kuvan myöhäisantiikin koulusta antaa kirkkoisä Augustinus, joka muistelee ensimmäisiä koulukokemuksiaan seuraavaan tapaan:

"Sitten pantiin minut kouluun perehtyäkseni kirjallisuuteen, jonka hyötyä minä onneton en ymmärtänyt, ja kuitenkin minä sain selkääni, jos olin hidas oppimaan. Ja tällaista kasvatusta vanhemmat ihmiset kiittivät ja useat moista elämää ennen meitä viettäneet olivat valmistelleet noita vaivalloisia polkuja, joita myöten meitä Aadamin lapsia pakotettiin ponnistelemaan monenlaisissa vastuksissa ja kärsimyksissä."<sup>36</sup>

Augustinus kertoo vihanneensa lukemista lapsuudessa. Alkeisopetusta hän piti "yhtä raskaana taakkana ja rangaistuksena kuin kaikkia kreikan opintoja".<sup>37</sup> Lukemaan oppiminen kreikan kielellä edellä kuvatun menetelmän mukaan oli vaikeaa siksi, että kreikkalaisten aakkosten nimet poik-

---

<sup>33</sup> Brubacher 1966, 466. Opetustyön heikkoa arvostusta kuvaavat toteamukset: "Se jota jumalat vihaavat, siitä he tekevät opettajan" tai "Ei ole pahempaa rangaistusta kuin joutua opettamaan lukemisen ja kirjoittamisen alkeita" (ks. Marrou 1957, 214; Bonner 1977, 149; Bowen 1972, 204).

<sup>34</sup> Raivola 1989, 33.

<sup>35</sup> Vapaan kansalaisen arvolle sopimattomana pidettiin antiikissa ruumiillisen työn ohella myös kaikkea palkkatyötä. Vapaalle miehelle sopivia toiminnan muotoja olivat filosofian harjoittaminen ja valtion asioiden hoito. Erilaisten töiden arvostus käy ilmi esim. Platonin dialogista *Faidros* (248 d-e). Platonin mukaan vähiten arvostusta nauttivat käsityöläiset ja maanviljelijät. Vielä näidenkin alapuolelle hän asetti sofistit.

<sup>36</sup> Augustinus, *Tunnustukset* I, 9, 12-13. Augustinus (354-430) oli myöhäisantiikin tunnetuin filosofi ja puhetaidon opettaja. Kristillisenä ajattelijana hänen vaikutuksensa näkyy erityisesti keskiajan alkupuolen filosofiassa. Tästä syystä Augustinuksen tuotantoa tarkastellaan lähemmin luvussa 4. Omaelämäkerralliseksi teoksensa *Confessiones* (Tunnustukset) Augustinus kertoo nuoruuden harharetkistään, sisäisistä taisteluistaan ja lopullisesta kääntymisestään kristinuskoon. Samalla hän pohtii ja analysoi syvällisesti monia omiin kokemuksiinsa liittyviä psykologisia ja eettisiä kysymyksiä.

<sup>37</sup> Augustinus, *Tunnustukset* I, 12. Augustinus vietti lapsuutensa pohjoisafrikkalaisessa Thagasten kaupungissa. Kreikka oli hänelle täysin vieras kieli, josta hän ei koskaan pitänyt niin paljon kuin latinasta.

keavat huomattavasti kirjaimia vastaavista äänneistä (vrt. s. 78). Latinan kielessä kirjainten ja äänneiden vastaavuus on suurempi, ja lukemaan oppiminen oli tästä syystä jonkin verran helpompaa.<sup>38</sup>

Alkeisopetus oli molemmissa kielissä samanlaista riippumatta siitä kumpi niistä oli oppijan ensikieli. Antiikin oppineiden luoma kielen kuvausjärjestelmä, jossa kirjaimet, tavut ja sanat ymmärrettiin kielen peruselementeiksi, siirrettiin opetukseen sellaisenaan.<sup>39</sup> Tässä mielessä antiikin kieltenopetusta voidaan pitää lingvistisen oppineisuuden sivutuotteena.

Rajat koulutusasteiden välillä olivat liukuvat. Käytännössä toisen asteen opetus grammatikon koulussa alkoi heti luku- ja kirjoitustaidon oppimisen jälkeen, tavallisesti noin kahdentoista vuoden iässä.

### 3.3.2 Grammatiikan opetus

*"Varmin merkki lapsen edistymisestä on hänen kykynsä muistaa --. Toiseksi tärkein on kyky jäljitellä."*<sup>40</sup>

Grammatiikka tulee kreikan kielen sanasta *grammata* (kirjoitetut sanat). *Grammatikos* (lat. *grammaticus*) tarkoitti alunperin henkilöä, joka tunsu kirjaimet ja osasi lukea ja kirjoittaa. Tätä nimitystä käytettiin ensin sekä opettajista että tieteellisissä tutkimuslaitoksissa toimivista filologeista. Myöhemmin se vakiintui tarkoittamaan kielentutkijaa tai toisen asteen opettajaa, joka tunsu kirjallisuutta paremmin kuin alkeiden opettaja.<sup>41</sup>

Vanhimmat grammatikon koulut Roomassa olivat kreikankielisiä, sillä ensimmäiset grammatiikan opettajat olivat Aasiasta ja Egyptistä tulleita kreikkalaisia pakolaisia.<sup>42</sup> Myöhemmin perustetut latalaiset koulut kehittyivät kaksikielisiksi: kielioppia ja kirjallisuutta opiskeltiin sekä kreikaksi että latinaksi. Opetusmenetelmä oli molemmissa kielissä sama.<sup>43</sup>

<sup>38</sup> Kaimion (1981, 135) mukaan latinan kieli on kreikkaan verrattuna myös synteettisempää ja yksinkertaisempää.

<sup>39</sup> Harris ja Taylor (1989, 65) toteavat, että atomistinen käsitys kielen rakenteesta on säilynyt nykypäiviin saakka.

<sup>40</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I.I, 1.

<sup>41</sup> Marrou 1957, 70, 212; Bowen 1972, 155, 188; Bonner 1977, 48. Kirjallisuuden yhteiskunnallisen arvostuksen vuoksi grammatiikan opettajan status oli huomattavasti korkeampi kuin alkeiden opettajan (Brubacher 1966, 466-467).

<sup>42</sup> Carcopino 1971, 136.

<sup>43</sup> Ks. esim. Marrou 1957, 402; Bonner 1977, 189.



Kreikkalaisen perinteen mukaan grammatiikassa erotettiin kaksi osaa: oikein puhumisen taito (*recte loquendi scientia*) ja runoilijoiden selittäminen (*poetarum enarratio*).<sup>44</sup> Quintilianus piti tärkeämpänä jälkimmäistä, kirjallisuuteen keskittyvää osaa. Koska kirjallisuus ymmärrettiin antiikissa hyvin laajasti, grammatiikan yhteydessä opittiin mm. historiaa, maantiedettä, uskontoa, käytöstä ja moraalialia.

**Opetuksen tavoitteet.** Grammatiikan opetustavoitteet olivat kahtalaiset: sekä kreikassa että latinassa pyrittiin kieliopillisesti ja tyyllillisesti hyvään kielenkäyttöön; lisäksi perehdyttiin antiikin parhaiden kirjailijoiden tuotantoon. Keisariajan roomalaisissa kouluissa grammatiikan opetusta leimasi jo kirjallinen lähestymistapa. Quintilianuksen mukaan grammatiikan opetus perustuu kirjoittamiseen ja lukemiseen (*scribendi legendique facultas*), "sillä kirjoittamisen taito on sidoksissa puhumisen taitoon ja oikein lukeminen edeltää tulkintaa."<sup>45</sup> Puhetaito ja kirjoitustaito liittyivät siten Quintilianuksen ajattelussa kiinteästi toisiinsa. Grammatiikka loi perustan sekä tulevan puhujan kasvatukselle että kirjallisuuden myöhemmälle opiskelulle.

**Opetuksen sisältö.** Kieliopin opetus perustui Dionysios Traakialaisen kreikan kielioppiin, joka oli esikuvana myös latinalaisille kieliopille. Myöhemmin tunnetuksi tullut latinan 'koulukielioppi', Donatuksen *Ars Minor*, ilmestyi vasta antiikin loppupuolella (ks. s. 116).

Kirjallisuudessa käsiteltiin pääasiassa runomuotoista tekstiä, sillä proosan katsottiin kuuluvan retoriikan alaan.<sup>46</sup> Runouden opiskelun sisällöllisenä motiivina oli antiikin suurten auktorien inspiroiva ja ylentävä vaikutus nuorisoon. Platon perustelee runouden tuntemuksen tarpeellisuutta seuraavasti:

"... kun lapset tuntevat kirjaimet ja alkavat ymmärtää kirjoitusta -- opettajat panevat heidät penkeille lukemaan suurten runoilijoiden teoksia ja pakotta-

<sup>44</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I. IV, 2; I. IX, 1. Quintilianus käyttää grammatiikan osista myös termejä *methodice* ja *historice*.

<sup>45</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I. IV, 3.

<sup>46</sup> Latinan sana *prosa* merkitsee suoraan etenevää puhetta (ks. esim. Kaimio ym. 1990). Kreikkalainen proosakirjallisuus syntyi 500-luvulla eaa. Se on siis historiallisesti myöhäisempi kuin runous, joka rytmiiin sidottuna ilmaisumuotona säilyi paremmin muistissa ilman kirjoituksen tukea. Runouden yhteiskunnallinen arvostus oli antiikissa huomattavasti suurempi kuin nykyisin. Puhuesaan runoilijan tehtävistä Aristoteles (*Runousoppi*, 31) analysoi runouden ja historian (proosa) välistä suhdetta seuraavasti: "... runoilijan tehtävä ei ole kuvata tapahtunutta, vaan sitä mikä saattaisi tapahtua, sitä mikä on todennäköistä tai välttämätöntä. Ei historioitsija eroa runoilijasta siinä, että toinen kirjoittaa proosaa, toinen runoa, -- ero on siinä, että toinen kuvaa tapahtunutta, toinen sitä mikä saattaisi tapahtua. Runous on tästä syystä filosofisempaa ja vakavampaa kuin historia, sen kohteena ovat yleiset totuudet, kun sitä vastoin historia käsittelee yksityistapauksia."

vat heidät oppimaan niitä ulkoa. Niissä on paljon hyviä neuvoja ja myös kuvauksia ja ylistyksiä, joissa kiitellään muinaisia suurmiehiä, ja niin pojat saavat halun jäljitellä heitä ja ponnistella tullakseen heidän kaltaisekseen."<sup>47</sup>

Tekstien valintaan kiinnitettiin erityistä huomiota, sillä niiden tuli olla moraalisesti kehittäviä ja esikuviksi kelpaavia.

Ketkä sitten olivat jäljittelyn arvoisia? Homeros, joka "kaikin puolin oli etevämpi muita"<sup>48</sup>, oli ehdoton auktoriteetti koko antiikin ajan. *Ilias* ja *Odyseia* kuuluivat myös roomalaisten koulujen opetusohjelmiin. Lähes Homerokseen verrattavana latinalaisena runoilijana pidettiin Vergiliusta (70-19), jonka *Aeneis* -teoksesta tuli heti ilmestymisensä jälkeen roomalaisten kansalliseepos. Runouden eri lajeista tragedian katsottiin sopivan opetukseen komediaa paremmin.<sup>49</sup> Kreikkalaista tragediaa antiikin kouluissa edustivat Euripideen (n. 480-406) teokset, latinalaisista kirjailijoista tunnettiin parhaiten Ennius (239-169), Pacuvius (n. 220-130) ja Accius (n. 170-90). Komediat oli Quintilianuksen mukaan valikoitava huolellisesti. Kreikkalaisista kirjailijoista hän suositteli Menandrosta (n. 340-290), latinalaisista Plautusta (n. 250-184) ja Terentiusta (n. 195-159).<sup>50</sup>

Grammatiikan opetuksessa käytettiin myös didaktista runoutta, joka oli antiikissa laajalle levinnyt ja arvostettu runouden laji. Esimerkiksi Quintilianus suositteli Lucretiuksen teosta *De rerum natura* (Maailmankaikkeudesta) opetuskäyttöön sen monipuolisesti sivistävän sisällön ja kauniin kielen takia.<sup>51</sup>

Oman erityisen kirjallisuudenlajinsa antiikin kieltenopetuksessa muodostivat eläintarinat eli faabelit. Hellenistisellä ajalla niitä koottiin

<sup>47</sup> Platon, *Protagoras* 325e - 326a.

<sup>48</sup> Aristoteles, *Runousoppi*, 29.

<sup>49</sup> Tragediaa pidettiin moraalisesti arvokkaampana taiteen lajina. Aristoteles oletti runouden jakautuneen syntyvaiheessaan runoilijoiden luonteen mukaan siten, että mieleltään vakavammat jäljittelivät arvokkaita ihmisiä ja heidän tekojaan kun taas mieleltään kevyemmät jäljittelivät vähempiarvoisten tekoja. Tragedia on siis "meitä parempien ihmisten jäljittelyä", komedia taas "moraalisesti alempiarvoisten ihmisten jäljittelyä" (Aristoteles, *Runousoppi*, 44, 21).

<sup>50</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I. VIII, 5-8. Ks. myös Bonner 1977, 212-219. Quintilianuksen suosittelemat antiikin kirjallisuuden klassikot jäivät koulujen opetusohjelmiin aina 1800-luvulle saakka (ks. esim. Hanho 1947).

<sup>51</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I. IV, 4. Taiteellisen ilmaisun tarkoituksena opetusrunoelmassa oli tehdä asia lukijalle kiinnostavaksi ja mieluisaksi. Lucretius vertaakin itseään lääkäriin, joka tarjotessaan lapselle karvasta lääkejuomaa sivelee maljan reunat hunajalla. Runomuodon käyttöä hän perustelee seuraavaan tapaan (Lucretius, *Maailmankaikkeudesta* IV, 23-25):

"Keinoin tällaisin saan kenties mielesi kiinnon  
lauluissain pysymään, niin kauan kunnes on sulla  
selvänä luonnon laatu ja myös mikä siitä on hyöty."

harjoitusaineistoksi myös puhujien ja reetorikoulujen käyttöön.<sup>52</sup> Seuraavassa esimerkkinä tarina aasista ja ketusta:<sup>53</sup>

"Kun aasi, pelkuri ja tyhmä luonteeltansa,  
pukeutui taljaan leijonan,  
niin kauhistuen kaikki kansa  
siin uskoi pedon kulkevan.  
Mut korvannipukka jäi esiin taljan alta;  
niin paljastuikin peto tää,  
sai raippa oitis tehtävää.  
Ken juonta häijyä ei tiennyt sattumalta,  
pian katsoi hämmästyin, kun myllypihaan päin  
ajettiin leijonaakin näin.

Moniinkin ylhäisistä maamme  
tään tarun sovittaa me saamme.  
Vain asu loistava ja vaateparsa uus,  
on siinä koko urhokkuus."

Faabeleiden lopussa oli tavallisesti erillinen 'moraali', jossa varsin yksinkertaisesti ja osoittelevasti todettiin kertomuksen antama opetus.

Grammatiikan opetus perustui suurelta osin kreikkalaisten kehittämisiin opetuskäytänteisiin ja -materiaaleihin. Uutena harjoitusmuotona roomalaiset grammatikot ottivat käyttöön kääntämisen kreikasta latinaan.<sup>54</sup> Kääntämisessä ei tavoiteltu sanatarkkuutta, vaan tyyllisesti hyvän, alkuperäisen käsikirjoituksen henkeä ja ajatusta vastaavan tekstin rakentamista. Ensimmäiset kaksikieliset sanakirjat läntisessä maailmassa ovat roomalaista alkuperää. Kreikkalais-latinalaisia sanakirjoja on käytetty ainakin aleksandrialaisissa kouluissa.<sup>55</sup>

Ensimmäiset kaksikieliset oppikirjat, joiden tarkoituksena on ollut käytännön kielitaidon kehittäminen, ovat peräisin kolmannen vuosisadan

<sup>52</sup> Antiikista on säilynyt faabeleiden keksijänä pidetyn Aisopoksen nimissä noin 350 kreikankielistä tarinaa, joista on olemassa useita erilaisia versioita. Faabeliperinne säilyi kieltenopetuksessa aina 1800-luvulle saakka.

<sup>53</sup> Kallela ym. 1986, 67. Sama tarina on esitetty myös proosamuodossa (ks. Itkonen-Kaila 1975, 52): "Aasi pukeutui leijonan taljaan ja kierteli säilyttelemässä eläimiä. Se näki ketun ja yritti pelotella sitäkin. Kettu sattui kuitenkin kuulemaan sen äänen ja sanoi: "Ellen olisi kuullut sinun kiljuvan, kyllä minäkin olisin pelästynyt sinua." Tarinan opetus: "Toisinaan sivistymättömät ihmiset tekevät vaikutuksen ulkonaisilla eleillä, mutta lörpöttelyllään he paljastavat itsensä."

<sup>54</sup> Bonner 1977, 251.

<sup>55</sup> Titone 1968, 5; Kelly 1976, 24.

alusta.<sup>56</sup> Kreikankielinen ja latinankielinen teksti esitettiin niissä joko rinnakkain kahdessa sarakkeessa tai alekkain eri riveillä. Ensiksi mainittua, paralleelista esitystapaa, on käytetty mm. Aleksandriassa ja Gaulissa ilmestyneissä oppikirjoissa. Todennäköisesti nämä oppikirjat oli alun perin tarkoitettu latinan kielen opetukseen, mutta niitä voitiin käyttää myös kreikan opiskelussa. Kreikkalais-latinalainen sanasto esitettiin sekä aakosjärjestyksessä että semanttisesti luokiteltuna (esim. jumalten, eläinten, kasvien jne. nimet). Sanaston lisäksi oppikirjoihin sisältyi yksinkertaisia kertomuksia ja lyhyitä keskusteluja. Esimerkkinä seuraava vuoropuhelu:<sup>57</sup>

- Hyvää huomenta, Caius. –
- Hauska nähdä sinua. Haluatko lähteä mukaani?
- Minne?
- Tapaamaan ystäväämme Luciusta. Olemme hänelle käynnin velkaa.
- Mikä häntä vaivaa?
- Hän on sairas.
- Kuinka kauan hän on ollut sairaana?
- Muutaman päivän.
- Missä hän asuu?
- Ei kovin kaukana täältä. Jos haluat, voimme lähteä sinne. –

Esimerkkinä käytännön kielitaidon kehittämiseen tähtäävistä harjoituksista on myös seuraava tehtävä, jossa on käytetty interlineaarista esitystapaa.<sup>58</sup> Siinä on sovellettu ns. toimintaketjun ideaa.<sup>59</sup>

Dies;	sol ortus est;	solis ortus;	lux;	lumen
ἡμέρα.	ἥλιος ἀνέτειλεν.	ἡλίου ἀνατολή.	φῶς.	φάος
iam lucet;	aurora;	ante lucem mane surgo;	surrexit	
ἤδη φωτίζει.	ἠώς.	πρὸ φάως πρῶι ἐργόμαι.	ἠγέρθη	
de lecto	lectum;	vigilavit	heri	diu;
ἐκ τῆς κλύης.	κλύη.	ἐγρηγορήσεν	ἐχθές ἐπι	πολύ.

<sup>56</sup> Ks. Marrou 1957, 385-287; Titone, 1968, 6; Kelly 1976, 115, 145. Myöhemmin nämä kaksikieliset oppikirjat ovat tulleet tunnetuiksi nimellä *Hermeneumata pseudodositheana*. Niiden pohjalta ovat kehittyneet kaksikieliset sanastot ja keskustelukirjat.

<sup>57</sup> Titone 1968, 7.

<sup>58</sup> Kelly 1976, 115.

<sup>59</sup> Tekstin suomennos: Päivä; aurinko on noussut; auringonnousu; valo; aurinko paistaa; aamunsarastus; nousen ylös aamulla ennen auringonnousua; hän nousi vuoteesta; vuode; hän meni myöhään nukkumaan; jne.

Myös tämä harjoitus on peräisin Aleksandriasta kolmannelta vuosisadalta. Tämäntapaiset arkipäivän tilanteisiin liittyvät dialogit edustavat periaatteessa uudenlaista, käytännöllisempää lähestymistapaa kielenopetukseen.

**Opetusmenetelmä.** Grammatiikan opetus alkoi tavallisesti aakkosten kertauksella.<sup>60</sup> Kertauksen tarkoituksena oli oppilaiden tarkkaavaisuuden, muistin ja jäljittelykyvyn harjoittaminen samalla kun varmistuttiin siitä, että oppilaat tuntevat kirjainten nimet sekä osaavat kirjoittaa ja ääntää ne erilaisissa tavuyhdistelmissä ja sanoissa. Tässä vaiheessa tutkittiin tarkemmin myös kirjainten ja tavujen foneettisia ominaisuuksia. Sen jälkeen käytiin läpi sanaluokat ja sanojen taivutusmuodot. Kieliopin opetukseen sovellettiin varhaisen kielentutkimuksen analyttistä lähestymistapaa.

Kun kieliopin peruskategoriat oli käyty läpi opetuksen painopiste siirtyi oikeakielisyyteen. Oikein puhumisen taitoon kiinnitettiin erityistä huomiota latinan opetuksessa. Tarkoituksena oli vakiinnuttaa oikeina pidetyt ilmaisut ja poistaa virheelliset käytänteet.<sup>61</sup> Oikeakielisyys määriteltiin negatiivisesti: ensin esitettiin runsaasti erilaisia kielivirheitä, barbarismeja ja solesismeja<sup>62</sup>, ja sen jälkeen pyrittiin määrittämään oikeat muodot Quintilianuksen edellä (s. 57) esittämien kriteereiden avulla.<sup>63</sup>

Opetuksen tärkein osa oli kreikkalaisten ja latinalaisten runoilijoiden tuotannon selittäminen ja analysointi. Siinä noudatettiin koko antiikin ajan samaa kaavaa.<sup>64</sup> Aluksi esitettiin taustatiedot runoilijasta, hänen tuotannostaan ja käsiteltävänä olevasta teoksesta. Koska opetuskäytössä olevat tekstit oli kopioitu useaan kertaan, ne saattoivat olla paikoitellen epätarkkoja ja virheellisiäkin. Tekstikritiikin (*emendatio*) tarkoituksena oli tekstien yhdenmukaistaminen. Sen jälkeen oli vuorossa esiluenta (*praelectio*): opettaja luki tekstin ääneen, jonka jälkeen oppilaat harjoittelivat tekstin lukemista. Erityistä huomiota kiinnitettiin tauottamiseen, painottamiseen ja taiteelliseen ilmaisuun. Koska sanavälin ja välimerkkien käyttö ei ollut vielä vakiintunut, oli teksti käytävä huolellisesti läpi merkitsemällä käsikirjoitukseen sanavälit ja taukojen paikat.

<sup>60</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I. IV. Ks. myös Marrou 1957, 403-405; Bonner 1977, 191-192.

<sup>61</sup> Ks. Marrou 1957, 403-405; Bonner 1977, 188-211.

<sup>62</sup> Barbarismit (kreik. *barbarismos*) olivat vieraan kielen tai murteen vaikutuksesta syntyneitä kielivirheitä, solesismit (kreik. *soloikismos*) lähinnä lauseopillisia virheitä.

<sup>63</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I. V, 1-3.

<sup>64</sup> Ks. esim. Marrou 1957, 407-409; Carcopino 1971, 141; Bonner 1977, 220-226.

Bonnerin mukaan esiluenta oli todennäköisesti tarkoitettu alunperin henkilökohtaisen ohjauksen muodoksi.<sup>65</sup> Oppilaalla oli tällöin mahdollisuus yksilöllisten kysymysten esittämiseen tekstin sisällöstä ja tulokinnasta. Myöhemmin siitä kuitenkin kehittyi luentotyypinen, koko kuulijakunnalle samanaikaisesti esitetty ja sen jälkeen kuorossa harjoitettu luenta.

Kirjallisuusanalyysin keskeisin osa oli selitys (*explanatio*), jossa runoilijan teksti käytiin läpi sana sanalta ja säe säkeeltä. Seuraavassa esimerkkinä ote Vergiliuksen *Aeneis* -eepoksen selityksestä:<sup>66</sup>

- Lausu säe:
- *Arma vi/rumque ca/no Tro/iae qui / primus ab / oris.*
- Kuinka monta sesuuraa\* siinä on?
- Kaksi.
- Mitkä?
- Pentametri\* ja heksametri\*.
- Mitkä ne ovat?
- Pentametri: *Arma virumque cano*; heksametri: *Arma virumque cano Troiae.*
- Montako "kuviota" siinä on?
- Kymmenen.
- Miksi?
- Koska se koostuu kolmesta daktyylista\* ja kahdesta spondeesta\*.
- Kuinka monta sanaluokkaa?
- Yhdeksän.
- Kuinka monta nominia?
- Kuusi: *Arma, virum, Troiae, qui, primus, oris.*
- Kuinka monta verbiä?
- Yksi: *cano.*
- Kuinka monta prepositiota?
- Yksi: *ab.*
- Kuinka monta konjunktiota?
- Yksi: *que.*
- Lue sanat vuorotellen. Ottakaamme *arma*: mikä sanaluokka se on?
- Substantiivi.
- Sen ominaisuudet?
- Apellatiivi.
- Mikä laji?
- Yleinen.
- Mikä suku?
- Neutri.

<sup>65</sup> Bonner 1977, 225.

<sup>66</sup> Marrou 1957, 408-409. Runoelma alkaa sanoilla: "*Arma virumque cano, Troiae qui primus ab oris / Italiam fato profugus Lavinaeque venit / litora...*". Heksametrimittaan suomennettuna (Oksala & Väänänen 1976, 67): "*Marsin taistoja nyt sekä sankarin retkiä kerron, / Troian luota kun tuon pakolaisen kohtalo kantoi / Hesperi-  
aan...*". Tähdellä (\*) merkityt sanat kuuluvat antiikin runomittaan.

- Miksi?
- Kaikki sanat, jotka päättyvät monikossa a:han, ovat neutreja.

Kuten esimerkistä ilmenee, selitykseen sisältyi runomittaoppia, harvinaisten tai vaikeiden sanojen selityksiä (*glossemata*), runollisten ilmausten ja erilaisten kieli- ja ajatuskuvioiden analysointia sekä kieliopillisia määrittelyksiä. Grammatiikan oppitunti päättyi jonkinlaiseen yhteenvetoon (*enarratio*) käsitellystä tekstistä.

Grammatiikka loi perustan tulevan puhujan kasvatukselle antamalla valmiudet runomuotoisen tekstin käsittelyyn. Koska retoriikan pääasiallinen tekstilaji oli proosa, grammatiikan opetukseen liitettiin joukko proosaharjoituksia, jotka edelsivät varsinaisia retoriikan opintoja. Näitä harjoituksia kutsuttiin nimellä *progymnasmata*. Kreikkalaiset katsoivat niiden kuuluvan retoriikkaan, roomalaiset puhetaidon opettajat sen sijaan siirsivät ne useimmiten grammatiikan opintoihin.<sup>67</sup>

Quintilianuksen mukaan grammatiikan opetukseen parhaiten sopivia harjoitusmuotoja olivat mietelauseet (*sententia*), sanontatavat (*chreia*), eläintarinat (*fabula*) ja mytologiset kertomukset (*narratio*), joita oli opittu ulkoa jo alkeisopetuksen yhteydessä<sup>68</sup>. Ne muodostivat asteittain vaikeutuvan tehtäväsarjan, jossa jokainen harjoitus sisälsi sekä aikaisemmin opittua että jotakin uutta. Tehtävät olivat pääasiassa kirjallisia, mutta ne esitettiin myös suullisesti.

Yksinkertaisin harjoitusmuoto oli mietelause. Mietelauseiden opettelua pidettiin tärkeänä paitsi niiden kasvattavan vaikutuksen myös muistin kehittämisen kannalta. Kuuluisien miesten esittämät ajatukset muodostivat tulevan puhujan ehtymättömän varaston, josta tarvittaessa saattoi ammentaa tilanteeseen sopivia mietelauseita.<sup>69</sup>

*Chreia* on mietelauseen laajennus, joka ilmaisee myös ajatuksen esittäjän. Esimerkiksi lause 'Viisauden juuret ovat katkerat, mutta sen hedelmät makeita' voitiin muuntaa *chreia*ksi lisäämällä siihen henkilön nimi:

Marcus Porcius Cato on sanonut, että viisauden juuret ovat katkerat, mutta sen hedelmät makeita.

Kysymyksessä on siis teeman laajentaminen. Myös lauseen alkuosaa saatettiin muunnella seuraavaan tapaan sekä yksikössä että monikossa:

<sup>67</sup> Esim. Quintilianus, *Institutio oratoria* II. IV, 2.

<sup>68</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I. 9, 3-6. Ks. myös Clark 1957, 179-180; Bonner 1977, 251-253.

<sup>69</sup> Kuuluisien miesten elämäkertoja on käytetty latinan opetuksessa meidän päiviimme saakka. Tunnetuimmat antiikin elämäkertateokset ovat Cornelius Nepoksen (n. 99-24) *De viris illustribus* (Kuuluisista miehistä) ja Plutarkhoksen *Kuuluisien miesten elämäkertoja*

Marcus Porcius Cato on sanonut, että ...  
 Marcus Porcius Caton mietelmä siitä, että ...  
 Marcus Porcius Catolle kuuluu sanonta ... jne.<sup>70</sup>

Erityinen mietelauseen muoto on paradoksin tai vastakohtan sisältävä *etiologia* (kreik. *aitia* = syy), jossa mietelauseetta laajennetaan selitysosalla. Esimerkkinä tällaisesta harjoitusmuodosta on Isokrateen lausuma:<sup>71</sup>

Opettajia tulee arvostaa enemmän kuin lasten vanhempia, sillä vanhemmat ovat vastuussa ainoastaan lapsen saattamisesta elämään, opettajat heidän hyvästä elämästään.

Myös tämäntapaisia monimutkaisia lauseita muunneltiin ja taivutettiin osittain keinotekoisestikin - eri sijamuodoissa. Mietelauseen varaan saatiin rakentaa kokonainen kertomus, joka eteni tietyn kaavan mukaan.<sup>72</sup> Harjoituksen pohjana käytettiin myös Terentiuksen komedioita tai Aisopoksen eläintarinoita.

**Opetuksen arviointi.** Buttsin arvion mukaan kaksikielinen grammatiikan opetus roomalaisissa kouluissa oli parhaimmillaan hyvin monipuolista ja antoi laajan yleissivistyksen.<sup>73</sup> Keisariajan lopulla kulttuurin yleinen taantuminen alkoi kuitenkin heijastua myös opetukseen. Grammatikassa muutos näkyi mm. kirjallisuuden valinnassa. Latinalaisten grammatikkojen 'modernin' suuntauksen aikana opiskeltiin vielä elossa olevien runoilijoiden, esimerkiksi Vergiliuksen tuotantoa. Quintilianusta seurasi arkaistinen reaktio, jolloin palattiin jälleen vanhoihin, hellenistisellä ajalla kanonisoituihin klassikoihin.<sup>74</sup> Näiden kirjailijoiden kieli oli jo

<sup>70</sup> Ks. Clark 1957, 186; Marrou 1957, 412; Carcopino 1971, 145; Bonner 1977, 257. Kelly (1976, 116) pitää tällaista muunteluharjoitusta kielioppidrillin vanhimpana muotona. Edetessään merkityksestä muotoon harjoitustyyppi ilmentää ns. puhujan kielioppia (ks. esim. Mustajoki 1993).

<sup>71</sup> Bonner 1977, 258.

<sup>72</sup> Vielä viime vuosisadan vaihteessa opetettiin myös suomalaisia koululaisia kirjoittamaan *kriia*-kaavan mukaan. Kaavassa erotettiin kahdeksan osaa (Johansson ym. 1988, 49-50): 1) *Exodium cum laude auctoris*: jonkun tunnetun henkilön käyttämän lauseen tai sananlaskun esittäminen ja sen oivallisuuden toteaminen, 2) *Expositio*: lauseen merkityksen selittäminen, 3) *Causa*: lauseen sisältämän totuuden osoittaminen, 4) *Contrarium*: lauseen totuuden osoittaminen vastakohtan avulla, 5) *Simile*: lauseen sisällön tulkinta luonnosta ja ihmiselämästä johdettujen esimerkkien avulla, 6) *Exempla*: lauseen sisällön tulkinta historiasta tai yleisestä kokemuksesta johdettujen esimerkkien avulla, 7) *Testimonia*: muiden suurmiesten käyttämien lauseiden esittäminen, joissa toistuu sama ajatus 8) *Adhortatio*: kehoitus lauseen sisältämien ohjeiden noudattamiseen.

<sup>73</sup> Butts 1955, 113.

<sup>74</sup> Ks. esim. Marrou 1957, 405-407; Bowen 1972, 213-216.



hyvin kaukana puhutusta kielestä ja siksi opetus sai entistä muodollisemman sävyn.

Formaaliset piirteet grammatiikan opetuksessa vahvistuivat antiikin lopulla myös kreikan kielen asemassa tapahtuneiden muutosten seurauksena. Keisarivallan aikana kreikan kieli menetti kulttuurisen erityisasemansa, joka sillä oli aikaisemmin ollut Rooman valtakunnassa.<sup>75</sup> Antiikin lopulla kreikka oli läntisen Rooman alueella jo vieraan kielen (*lingua peregrina*) asemassa. Grammatiikan opetus jatkui edelleen kaksikielisenä, vaikka kreikanopetuksen tukena ei enää ollut kaksikielistä yhteisöä. Augustinus vertaa kokemuksiin kreikan ja latinan kielen opiskelusta seuraavaan tapaan:

"Mutta mitä syytä oli minulla vihata kreikan opintoja, joihin minua jo poikasena opastettiin? Siitä en ole vielä kukaan oikein selvillä. Sillä latinan opintoihin minä olin ihastunut, en ensimmäisiin alkeisiin, vaan niihin, joita ns. grammatikot johtivat. -- Jo itse vaikeus täydellisesti oppia vierasta kieltä aivan kuin sekoitti sappea kreikkalaisten satujen suloisiin kertomuksiin. En näet ymmärtänyt niistä yhtään sanaa, mutta hirveillä, pelottavilla rangaistuksilla ahdistettiin minua ankarasti niitä oppimaan."<sup>76</sup>

Negatiivisten oppimiskokemustensa vuoksi Augustinus kiinnitti erityistä huomiota opetusmenetelmiin toimiessaan myöhemmin retoriikan opettajana. Induktiivista lähestymistapaa ja Sokrateen heuristista metodia soveltaen hän muotoili eräänlaisen 'luonnollisen' kielenoppimisen teorian, joka perustui hänen kokemuksiinsa latinan kielen oppimisesta:<sup>77</sup>

"Aikoinaan - nimittäin varhaisimmassa lapsuudessani - en kyllä ymmärtänyt yhtään latinaakaan. Sen minä kuitenkin opin omaa tarkkaavaisuuttani ilman mitään pelkoa ja kidutusta, vieläpä hoitajattareni hymyillä ja kanssani leikitellessä ja lepperellessä. Tämän latinan kielen minä opin ilman uhkaa ja pakkoa, oman sydämeni vain pakottaessa minua julkituomaan - tuntemansa. Ja sitä en olisi voinut, jollen olisi oppinut muutamia sanoja, en ympäristöni opetuksista vaan puheista, ympäristöni, jonka korviin minä puolestani halusin saattaa toivomukseni. -- Tästä käy hyvin ilmi, että vapaa

<sup>75</sup> Marrou 1957, 384-385. Carcopinon (1971, 139) mukaan kreikkalainen vaikutus oli suhteellisen voimakas vielä koko toisen vuosisadan ajan, sillä kreikka säilytti asemansa kristillisessä liturgiassa ja apologeettisessa kirjallisuudessa. Kirkko omaksui latinan kielen vasta kolmannen vuosisadan keskivaiheilla. Sen jälkeen kreikan kielen harrastus läntisen Rooman alueella heikkeni huomattavasti.

<sup>76</sup> Augustinus, *Tunnustukset I*, 13-14.

<sup>77</sup> Kieltenopetuksen historiassa Augustinusta pidetään ensimmäisenä induktiivisen opetusmetodin soveltajana (Kelly 1976, 34). Augustinuksen käsityksiä oppimisesta ja opetuksen mahdollisuuksista käsitellään lähemmin luvussa 4.

tiedonhalu johtaa varmemmin oppimaan kuin pelko ja pakko.<sup>78</sup>

Luonnollinen menetelmä yhdistettiin antiikissa pitkälti jäljittelyyn. Tarkastelen jäljittelyä lähemmin retoriikan opetuksen yhteydessä.

### 3.3.3 Retoriikan opetus

*"Sillä muisti on puhujalle tärkein -- eikä ole mitään muuta keinoa sen vahvistamiseen ja kehittämiseen kuin harjoittelu."*<sup>79</sup>

Retoriikalla (kreik. *rhetorike tekhne*) tarkoitettiin antiikissa puhetaitoon liittyvien ilmaisukeinojen kokonaisuutta ja niiden monipuolista hallintaa. Suppeimmassa merkityksessä sillä ymmärrettiin puhetaitoa (*orators*), laajimmillaan se määriteltiin keskustelutaidoksi, johon katsottiin kuuluvan myös oikea ajattelu ja oikea elämäntapa.<sup>80</sup>

Roomalaisissa kouluissa puhetaitoa opetettiin aluksi ainoastaan kreikaksi.<sup>81</sup> Kreikkalaisista puhetaidon mestareista roomalaiset tunsivat parhaiten Lysiaan (n. 445-380), Isokrateen ja Demostheneen (384-322). Vielä latinalaisten puhujakoulujen syntymisen jälkeenkin kreikkalaisia puhujia jäljiteltiin ahkerasti. Vasta keisariajan alun suuret puhetaidon mestarit - Cicero ja Quintilianus - antoivat retoriikan kehitykseen latinalaisen panoksen. Cicero korosti laajan filosofisen sivistyksen merkitystä puhujan kasvatuksessa, Quintilianus taas painotti puhujan moraalisia lähtökohtia.<sup>82</sup>

<sup>78</sup> Augustinus, *Tunnustukset* I, 14.

<sup>79</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria* I. I, 36.

<sup>80</sup> Kreikkalaisten filosofien suhtautuminen retoriikkaan vaihteli. Isokrates puhuu retoriikan sijaan diskurssin filosofiasta (ks. Isokrates, *Against the Sophists; Antidosis*). Platon ja Sokrates lähestyivät puhetaitoa moraalifilosofian näkökulmasta: puhetaidon tuli heidän mielestään toteuttaa pyrkimystä totuuteen, todelliseen ja hyvään elämään (ks. esim. Platon, *Gorgias*). Aristoteleen lähestymistapa oli tieteenfilosofinen. Hän tarkasteli retoriikkaa filosofisen koulutuksen osana (Aristoteles, *Rhetoric*). Roomalaiset puhetaidon mestarit korostivat enemmän käytännöllisen kasvatuksen näkökulmaa (ks. esim. Cicero, *De oratore*; Quintilianus, *Institutio oratoria*).

<sup>81</sup> Carcopino, 1971, 136. Marroun (1957, 415) mukaan ei voida puhua latinalaisesta retoriikasta erillisenä suuntauksena, koska se perustuu kreikkalaiseen traditioon eikä sillä ole taustanaan omaa kasvatuksellista perintöä.

<sup>82</sup> Ks. esim. Cicero, *De oratore* II. II, 5; Quintilianus, *Institutio oratoria* I. II, 15.

Latinalainen retoriikka on tullut jälkimaailmalle tunnetuksi ennenkaikkea Ciceron puheiden ja kirjoitusten välityksellä.<sup>83</sup> Pedagogisesti merkittävin antiikin retoriikan teos on kuitenkin Quintilianuksen *Institutio oratoria*, joka ajoittuu Rooman keisariaikaan. Tässä teoksessa yhtyvät retoriikan eri aspektit - teoreettinen, kasvatuksellinen ja käytännöllinen - yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.<sup>84</sup>

**Opetuksen tavoitteet.** Hellenistisen kasvatuksen päätavoitteena oli hyvän puhujan kasvattaminen. Puhuttu sana korvasi antiikissa nykyajan joukkotiedotuksen. Siksi on ymmärrettävää, että puhetaitoon ja sen kehittämiseen kiinnitettiin niin suurta huomiota. Quintilianus määrittelee tavoitteensa seuraavasti:

"Tavoitteeni on -- täydellisen puhujan kasvattaminen. Ensimmäinen hyvän puhujan edellytys on se, että hänen tulee olla hyvä ihminen, ja siksi me emme edellytä häneltä ainoastaan poikkeuksellisia puhelahjoja, vaan myös kaikkia erinomaisia luonteenpiirteitä."<sup>85</sup>

Antiikin puhujakasvatusta sävytti voimakas eettinen korostus, joka näkyy sekä kreikkalaisessa että roomalaisessa retoriikan perinteessä. Suotuisat edellytykset puhujakasvatuksen kehitykselle loi Kreikan kaupunkivaltioiden demokraattinen hallinto, joka edellytti kansalaisten osallistumista yhteisten asioiden hoitamiseen. Lakien säätäminen ja tärkeimmistä valtion asioista päättäminen kuului kansankokoukselle, tuomiovalta vastaavasti kansantuomioistuimelle. Tärkein vaikuttamisen keino oli julkinen esiintyminen kansankokouksissa ja tuomioistuimissa. Siksi erityisesti yhteiskunnallisesta urasta kiinnostuneet nuorukaiset pyrkivät kehittämään kykyjään puhujina.

Kreikan kaupunkivaltioiden menettäessä itsenäisyytensä myös puhetaito kadotti yhteiskunnallisen kaikupohjansa. Etäännyessään yhteiskunnallisesta käytännöstä se alkoi muuttua formaaliseksi ja kirjalliseksi oppiaineeksi. Hellenistisellä kaudella koko kasvatusjärjestelmässä tapahtui olennainen muutos: kreikkalaisten perinteinen kasvatusihanne, jossa älyllisen, esteettisen ja fyysisen kasvatuksen tavoitteet yhdistyivät harmoniseksi kokonaisuudeksi, sai väistyä intellektuaalisten tavoitteiden tieltä. Muodol-

<sup>83</sup> Ciceron ensimmäiset retoriikkaa käsittelevät työt *De inventione* ja *Partitiones oratoriae* käsittelevät retoriikan järjestelmää. Pääteoksessaan *De oratore* Cicero analysoi mm. filosofian ja retoriikan välistä suhdetta. *Orator* keskittyy ihannepuhujan tyylin erittelyyn, ja *Brutus* valaisee roomalaisen puhetaidon historiaa. Cicerolta on säilynyt myös suuri joukko puheita ja kirjeitä, joita pidettiin tyyllisen taituruuden esikuvina.

<sup>84</sup> Quintilianuksen teoksen *Institutio oratoria* toinen kirja käsittelee kokonaan retoriikan järjestelmää ja puhetaidon opetusta.

<sup>85</sup> Quintilianus, *Institutio oratoria*, esipuhe, s. 9.

lisen koulutuksen päätavoitteeksi tuli kirjalliseen sivistykseen perustuvan teoreettisen tiedon hallinta käytännöllisten taitojen oppimisen jäädessä pääasiassa informaalin kasvatuksen alueelle.<sup>86</sup> Vaikka roomalaiset korostivatkin hyötynäkökohtia ja ammattiin valmistavaa koulutusta, kasvatuksen intellektuaalinen ja formaalinen puoli vahvistui myös roomalaisissa kouluissa. Retoriikalla oli keskeinen merkitys sekä suullisen että kirjallisen ilmaisutaidon kehittämisessä.

**Retoriikan järjestelmä.** Jo hellenistisellä ajalla retoriikka muodosti suhteellisen yhtenäisen systemaattisiin luokitteluihin perustuvan kokonaisuuden, jota voitiin helposti soveltaa opetukseen. Retoriikan teoria koostui tehokkaan julkisen puheen yleisistä säännöistä. Sääntöjen noudattamisen katsottiin olevan erityisen perusteltua siitä syystä, että ne oli johdettu menneisyyden suurten puhujien hyväksi havaitsemasta käytännöstä. Rooman tasavallan aikana retoriikan teoria ja käytäntö muodostivat harmonisen kokonaisuuden. Keisariajalla käytännön puheharjoitukset tulivat niin suosituiksi, että jotkut opettajat katsoivat voivansa luopua kokonaan teoriasta.<sup>87</sup>

Aristoteles erotti kolme puhetaidon lajia.<sup>88</sup> Ensimmäisessä puhuja pyrkii saamaan aikaan tietyn päätöksen, toisessa hän perustelee aikaisemmin tehdyn päätöksen oikeutusta ja kolmannessa tyytyy kuvaamaan tai ylistämään menneitä tapahtumia. Tältä pohjalta antiikin oppikirjoissa erotettiin retoriikan metodisina osa-alueina neuvottelutaito, oikeusretoriikka ja ns. epideiktinen retoriikka, jossa muoto on sisältöä tärkeämpi.<sup>89</sup> Rooman tasavallan aikana oikeusretoriikkaa pidettiin tärkeimpänä ja samalla vaikeimpana alueena. Keisarivallan aikana sen tilalle tuli ns. epideiktinen puhe, jossa muoto on sisältöä tärkeämpi.<sup>90</sup>

Retoriikka järjestelmänä on kuvattu kokonaisuudessaan mm. Ciceron teoksessa *Partitiones oratoriae* sekä samalta ajalta peräisin olevassa retoriikan käsikirjassa, joka tunnetaan nimellä *Rhetorica ad Herennium*.<sup>91</sup> Cicero erotti puhetaidon opetuksessa kolme aspektia: puhujalta vaaditta-

<sup>86</sup> Ks. esim. Butts 1955, 69; Bowen 1972, 158-164.

<sup>87</sup> Clark 1957, 67.

<sup>88</sup> Aristoteles, *Rhetoric* I. 3, 1358b.

<sup>89</sup> Ks. esim. *Rhetorica ad herennium* I. II, 2.

<sup>90</sup> Ks. esim. Clark 1957, 181; Bonner 1972, 278.

<sup>91</sup> Teos on eräänlainen puhetaidon käsikirja, jossa kreikkalainen oppi yhdistyy 'roomalaiseen henkeen'. Sen on arvioitu ilmestyneen vuosien 86 ja 82 välillä. Keskiajalla tämä Ciceron kirjoittamaksi oletettu teos tunnettiin nimellä *Rhetorica Secunda*, koska se oli ilmestynyt Ciceron *De inventione* -teoksen jälkeen. Myöhemmin siitä käytettiin myös nimitystä *Rhetorica Nova*, koska sen ajateltiin korvaavan em. Ciceron nuoruudenteoksen. (Ks. esim. Clarke 1953, 14; Baldwin 1958, 90).

vat ominaisuudet eli puhujan tehtävät (*vis oratoris*), itse puheen (*oratio*) eri osineen ja puhetilanteeseen (*quaestio*) liittyvät seikat. Puhujan tehtävät olivat vakiintuneet käytännön opetukseen jo ennen Ciceron aika <sup>92</sup>.

**Puhujan tehtävät.** Puhujan ensimmäisenä tehtävänä oli aineiston suunnittelu ja kokoaminen puhetta varten (*inventio*). Sitä seurasi aineiston järjestäminen puheeksi (*dispositio* tai *collocatio*) ottaen huomioon mm. onko kysymyksessä oikeudessa esitetty puhe, neuvottelu vai näytöspuhe.

Puheen sisältö jaettiin yleensä viiteen osaan: aloitus (*exordium*), puhujan esittämiä argumentteja tukevien faktojen toteaminen (*narratio*), pääkohtien erittely (*divisio* tai *partitio*), puhujan väitteitä tukevien argumenttien esittäminen ja mahdollisten vastaväitteiden todistaminen vääräksi (*tractatio* tai *argumentatio*) sekä puheen lopetus, johtopäätös tai yhtenveto (*peroratio* tai *conclusio*). Tällainen kaava sopi erityisen hyvin oikeuspuheisiin. Retoriikan alkeisharjoitukset (*progymnasmata*), joita tarkasteltiin edellä grammatiikan opetuksen yhteydessä, liittyivät juuri näihin osiin. Harjoituksen avulla eri osat pyrittiin saamaan mahdollisimman täydellisiksi.

Kolmantena puhujan tehtävänä oli esitettävän asian kielellinen ja tyyllinen muotoilu, (*elocutio*). Kielenkäytössä kiinnitettiin erityistä huomiota sekä sanojen valintaan (*electio verborum*) että lauserakenteeseen (*compositio verborum*). Kaunopuheisuuden katsottiin edellyttävän ennen kaikkea kielen virheettömyyttä ja selkeyttä, mutta erityistä huomiota kiinnitettiin myös kielen 'koristeellisuuteen' ja tyyliin. Koristeellisuudella tarkoitettiin mm. runollisten ilmausten, rytmin, harmonian ja erilaisten kieli- ja ajatuskuvioiden käyttöä.<sup>93</sup>

Yhtenä tärkeimmistä puhujan ominaisuuksista antiikissa pidettiin hyvää muistia (*memoria*). Vaikka puheet hellenistisellä ajalla kirjoitettiin, ne pidettiin tavallisesti ilman käsikirjoitusta. Puhe oli siis opeteltava ulkoa. Puheen esittämisessä (*actio* tai *pronuntiatio*) kiinnitettiin erityistä huomiota äänenkäyttöön, ilmeisiin ja eleisiin sekä yleiseen esitystapaan. Vallitsevan käsityksen mukaan puhe tuli pitää 'arvokkaasti ja viehkeästi'.

Puhujalle asetettavat vaatimukset olivat antiikissa erittäin korkeat. Cicero toteaaakin<sup>94</sup>:

"... puhetaito saattaa pohjautua teoreettiseen tietoon, harjoitukseen tai luontaisiin kykyihin, mutta se on yksi kaikkein vaikeimpia asioita. Sillä jokainen niistä viidestä asiasta, joista sen sanotaan koostuvan, on jo sinäl-

<sup>92</sup> Puhujan tehtävät on esitetty mm. Quintilianuksen teoksessa *Institutio oratoria*, III. Ks. myös Clark 1957, 70; Bonner 1977, 289-304; Haapanen 1990, 24.

<sup>93</sup> *Rhetorica ad Herennium* -teoksessa on esitetty yhteensä 64 erilaista kieli- ja ajatuskuviota.

<sup>94</sup> Cicero, *Brutus*, 25.

lään suuri taito. Tästä voi päätellä, kuinka suuri teho ja kuinka suuri vaikeus ilmenee näiden viiden mitä suurimman taidon yhdistyessä."

Puhujan taitojen opetus perustui antiikissa teoriaan, jäljittelyyn ja käytännön harjoitukseen.

**Opetusmenetelmä.** Retoriikan opetusprosessissa erotettiin kolme vaihetta.<sup>95</sup> Aluksi oppilaiden tuli opetella ulkoa joukko määritelmiä, luokituksia ja sääntöjä retoriikan oppikirjoista. Sen jälkeen erilaisia puhemalleja analysoitiin opettajan johdolla. Lopuksi oppilaat jäljittelivät puhemalleja omissa puhe- ja kirjoitusharjoituksissaan.

Jäljittelyllä oli opetuksessa keskeinen merkitys. Jäljittely ei antiikissa tarkoittanut yksinkertaista mallin kopiointia, vaan sillä oli paljon syvällisempi sisältö ja merkitys.<sup>96</sup> Aristoteleen mukaan jäljittelyn menestyksellisyys riippuu siitä, millä tavalla se suoritetaan.<sup>97</sup> Puhetaidon opetuksessa pidettiin erityisen tärkeänä jäljiteltävän kohteen valintaa: suotavinta oli seurata jalojen, hyveellisten ja arvokkaiden puhujien esimerkkiä. Latinalaisessa retoriikassa jäljittelyn arvoisina esikuvia olivat mm. Cicero, Vergilius, Horatius, Ovidius ja Lucanos.<sup>98</sup>

Jäljittely koski ennen kaikkea puheen muotoa ja tyyliä. Antiikin retoriikassa erotettiin kolme tyyliä: ns. korkea tyyli, keskinkertainen tyyli ja yksinkertainen tyyli.<sup>99</sup> Hyvän puhetaidon katsottiin perustuvan sekä luontaiseen lahjakkuuteen että tekniseen taitoon. Luontaisen lahjakkuuden osoituksena ovat suuret ajatukset ja väkevä tunne, kielellinen ilmaisu sen sijaan perustuu tekniseen taitoon. Platonin ja Demostheneen tyyliä kuvataan tuntemattoman tekijän teoksessa *Peri hypsus* (Korkeasta tyylistä) seuraavasti:<sup>100</sup>

"Platonin rikas tyyli leviää ja avautuu suuruuteen kuin meri. Siitä seuraa johdonmukaisesti, että koska Demosthenes on intohimoisempi, hänessä on

<sup>95</sup> *Rhetorica ad Herennium* I. II, 3.

<sup>96</sup> Saarikoski toteaa Aristoteleen *Runousopin* johdannossa, että kreikan kielen sanalla *mimesis* (lat. *imitatio*) on kaksi eri merkitystä: se tarkoittaa sekä 'matkimista' että 'esittämistä' ja nimenomaan 'esittämistä taiteen keinoin'. Aristoteles katsoi jäljittelemisen olevan luontaista ihmiselle lapsuudesta pitäen; ensimmäiset tietonsa lapsi oppii juuri jäljittelyn avulla. Jäljitteleminen tuottaa ihmiselle myös nautintoa. Aristoteleen mukaan taide on jäljittelyä ja miellyttää ihmistä juuri sen vuoksi. Taiteen kehitys on siirtymistä 'matkimisesta' 'esittämiseen' (Aristoteles, *Runousoppi*, 4).

<sup>97</sup> Aristoteles, *Runousoppi*, 3.

<sup>98</sup> Ks. esim. Marrou 1957, 405-412; Broydy 1965, 7; Oksala & Kaimio 1981.

<sup>99</sup> *Rhetorica ad Herennium* IV. VIII, 11.

<sup>100</sup> Ks. Oksala 1986, 153; Ziliacus 1977.

hehkua ja leimahtelevaa kiivautta, kun taas Platon mahtavuudessaan ja suuremmoisessa ylväydessään ei ole yhtä jännittynyt, mutta ei myöskään viileä.."

Cicero pyrki yhdistämään yksinkertaisen ja selkeän attikalaisen tyylin ja emotionaalisemman aasialainen tyylin 'luonnolliseksi' puhetyyliksi, josta puuttui sekä attikalainen intellektuaalinen painotus että aasialainen kiihkeä voima. Retoriikan teoriassaan hän korosti erityisesti kaunopuheisuutta.

Oppilaalla oli siis valittavana useita esikuvia ja malleja, joita hänen tuli tyyli ja esitystapa huomioonottaen soveltaa omaan aineistoonsa. Tutkittuaan erilaisia puhemalleja hänen tuli osoittaa, miten puhuja oli saavuttanut puheensa tehokeinot ja harjoitella kirjoittamaan lauseita, joissa ilmenevät mallin luonteenomaiset piirteet. Jäljittelyharjoitukset sisälsivät myös käännöstehtäviä kreikasta latinaan.

Kun oppilaat olivat harjoitelleet puheen eri osia kylliksi, he saivat koetella kykyjään julkisesti. Harjoituspuhe (*declamatio*) oli annetusta aiheesta laadittu retorinen harjoitus. Harjoituksia oli kahta päälajia. *Suasoriae* oli tyypillinen kreikkalaisessa puhetaidon opetuksessa. Siinä puhuja paneutui johonkin ongelmaan ja pohti siihen liittyviä näkökohtia puolesta ja vastaan.<sup>101</sup> Latalaisessa retoriikassa suosituksi tuli *controversiae*, kuvitteellinen oikeuspuhe.<sup>102</sup> Opettajan rooli oli opetuksessa keskeinen. Hän antoi aiheet ja osoitti argumentaation päälinjat.

**Opetuksen arviointi.** Retoriikan ensimmäinen kukoistuskausi osui Kreikan kaupunkivaltioiden itsenäisyyden aikaan. Jo 300-luvulla ennen ajanlaskun alkua kreikkalainen retoriikka alkoi kehittyä mahtipontiseksi ja keinotekoiseksi. 'Asianismin' vastavaikutuksena syntyi ns. toinen sofistiiikka, jonka edustajat yrittivät elvyttää puhtaan attikalaisen kielenkäytön ja filosofian.

<sup>101</sup> Puheissa käsiteltiin yleensä pulmallisia omantunnonkysymyksiä tai pohdittiin oikean ja väärän menettelytavan perusteita. Aiheet valittiin menneisyydestä tai kuvitelluista tilanteista ja puhe rakennettiin historiallisen tai kvasihistoriallisen aineiston pohjalta. Puhujan oli pyrittävä eläytymään historialliseen aikakautteen ja kuviteltava, miten joku historian henkilö olisi ajatellut ja puhunut tietyissä tilanteissa. Usein käytettyjä aiheita olivat esimerkiksi Isokrates neuvomassa kreikkalaisia yhdistymään persialaisia vastaan tai Demosthenes kehottamassa kreikkalaisia vastustamaan Makedonian valtaa. Aiheet valittiin legendoista ja historiasta siksi, että oppilailla katsottiin olevan vielä liian vähän tietoa ajankohtaisista aiheista - historia ja mytologia olivat heille kouluopetuksesta tutumpia. (Ks. esim. Clark 1957, 213, 218; Carcopino 1971, 146-149; Baldwin 1959, 10-11.)

<sup>102</sup> Tämän puhelajin alkuperäisenä tarkoituksena oli asianajajan valmistaminen tehtäväänsä. Harjoituspuheita ei kuitenkaan sovitettu roomalaisen siviilioikeuden puitteisiin, vaan yleensä ne rakennettiin keinotekoisista ja fiktiivisistä aiheista. Varsinkin keisariajalla puheet muuttuivat varsin pintapuolisiksi ja absurdeiksi (ks. esim. Carcopino 1971, 145-147; Bonner 1977, 277-287).

Latinalaisen retoriikan kukoistuskausi osuu Ciceron aikakauteen. Jo Quintilianuksen elinaikana olivat nähtävissä ensimmäiset merkit puhetaidon rappeutumisesta. Vahvan perinteen ansiosta retoriikka säilytti keskeisen asemansa opetuksessa, mutta siitä tuli vähitellen käytännölle vieras ja muodollinen oppiaine. Jäljittely menetti alkuperäisen luonteensa, puheet muuttuivat keinotekoisiksi ja sisällyksettömiksi. Keisariajan lopulla retoriikka oli jo irtaantunut sekä tiedosta että käytännön elämästä ja se joutui "kiertämään kirjallisten harjoitusten ja sanataituruuden väsyttävää ympyrää".<sup>103</sup> Antiikin lopulla puhetaidon opettajia arvosteltiin samoin perustein kuin aikaisemmin kreikkalaisten sofistien toimintaa.

Kreikkalaisten kirjailijoiden tekstit olivat opetuskäytössä koko antiikin ajan. Myöhäisantiikissa ja keskiajalla niitä luettiin latinaksi käännettynä. Myös roomalaiset kirjailijat antoivat oman panoksensa klassiseen sivistykseen. Marrou katsoo perinteisen latinan opetusohjelman keskittyvän lähinnä neljään nimeen: Vergilius (eepos), Terentius (kome-dia), Sallustius (historia) ja Cicero (retoriikka).<sup>104</sup> Länsimaisen kulttuurin yhteinen sivistysperintö perustuu pitkälti kouluissa käytettyihin teksteihin. Niiden kautta klassinen arvomaailma sisäistyi jokaisen oppineen henkilökohtaiseksi omaisuudeksi.

---

<sup>103</sup> Carcopino 1971, 138.

<sup>104</sup> Marrou 1957, 407.



## 4 SIIRTYMINEN FORMALISMIIN

Latinan kielen ja kirjallisuuden kukoistuskautta seurasi lähes tuhannen vuoden pituinen välivaihe, jonka aikana latinan kielessä tapahtui huomattavia muutoksia. Klassinen latina nousi uuteen kukoistukseen vasta renessanssin aikakaudella. Sitä ajanjaksoa, joka alkaa antiikin kulttuurin häviöstä ja päättyy sen uudelleensyntymiseen, alettiin renessanssin aikakaudella nimittää keskiajaksi, *medium aevum*.<sup>1</sup>

Myöhäisantiikin ja varhaiskeskiajan välille ei voida vetää selvää rajaa. Kuten Litzen toteaa, keskiajan ihminen ei todennäköisesti tuntenut elävänsä uudenlaista, entisestä poikkeavaa aikaa.<sup>2</sup> Hän eli maailmassa, jossa Rooma edelleenkin edusti ylintä maallista valtaa. Antiikin perinne jatkui, ja sitä pyrittiin tietoisesti säilyttämään. Siksi kehitys monilla aloilla seurasi myöhäisantiikin viitoittamaa tietä.

Käsityksemme keskiajasta on myöhempien aatevirtausten - renessanssihumanismin, uskonpuhdistuksen ja valistuksen - perintöä. Nämä aikaisempaa sivistysmuotoa vastustaneet aikakaudet ovat leimanneet keskiajan synkäksi ja takapajuiseksi vaiheeksi Euroopan kulttuurihistoriassa. Uudemman tutkimuksen myötä keskiajan merkitys länsimaisen kulttuurin kehityksessä on tullut uudelleen arvioitavaksi. Esimerkiksi Eco on useissa kirjoituksissaan pyrkinyt vapauttamaan keskiajan siitä negatiivisesta ilmapiiiristä, johon tietty "kulttuurillinen renessanssivaikutteinen publisistiikka on sen kietonut".<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Esim. Frisch 1962, 217-218; Litzen 1974, 9. Friedellin (1964, 100-102) mukaan keskiaika käsitteenä on pelkkä 'hätäkonstruktio', hätäisesti kokoonkyhätty porras vanhasta ajasta uuteen aikaan. Kuitenkin hän myöntää sillä olevan oman, selvästi aikaisemmasta ja myöhemmästä ajasta erottuvan omalaatuisuutensa. Friedellin mukaan keskiaika vastaa eurooppalaisen ihmisyyden murrosikää.

<sup>2</sup> Litzen 1974, 9.

<sup>3</sup> Eco 1985, 71-73. Ks. myös Beck 1965, 20-21; Brunner 1992.

Kronologisena käsitteenä keskiaika on epämääräinen. Sen alkamisajankohta vaihtelee erilaisten määritelmien mukaan 200-luvun lopulta aina 700-luvulle saakka. Käännekohtina on pidetty mm. keisari Diokletianuksen valtaannousua (v. 284), kristinuskon tuleamista valtionuskonnoksi (v. 392), Rooman valtakunnan jakautumista (v. 395) tai Länsi-Rooman lopullista häviötä (v. 476).<sup>4</sup> Aatehistorian näkökulmasta rajapyykkinä voidaan pitää myös vuotta 529, jolloin lakkautettiin Platonin Akatemia ja perustettiin Pyhän Benedictuksen luostari. Nämä tapahtumat symbolisoivat antiikin filosofisen perinteen kieltämistä. Historiallisen tiedon lisääntyessä ilmiöiden jatkuvuuden havaitseminen on asettanut kyseenalaiseksi kovin tarkkojen rajojen asettamisen aikakausien välille. Uusimman tutkimuksen mukaan antiikin perinne länsimaisessa kulttuurissa on osoittautunut katkeamattomaksi; toisaalta myös monet keskiajalle tyypillisiksi katsotut piirteet ovat säilyneet pitkälti uuteen aikaan.<sup>5</sup>

Tässä tutkimuksessa keskiajan katsotaan alkavan 300 - 400 -lukujen vaihteesta ja päättyvän renessanssin ja humanismin nousuun. Tähän lähes tuhannen vuoden pituiseen ajanjaksoon sisältyy useampia kehitysvaiheita, joilla on omat erityispiirteensä.<sup>6</sup> Keskiajan alkupuoli oli eräänlaista **siirtymävaihetta**, jonka aikana Länsi-Rooman raunioille rakentuvat uudet germaanivaltiot omaksuivat antiikin rappeutuvan kulttuuriperinnön. Eco luonnehtii tätä aikakautta kriisin, rappeutumisen, kansojen väkivaltaisen paikoilleenasettamisen ja kulttuurien yhteentörmäyksen aikakaudeksi.<sup>7</sup> Omalla tavallaan se oli myös intellektuaalisesti vitaalista kautta, jossa roomalaiseen perintöön sekoittui kristillis-itämaisia aineksia. Tässä ilmapiiressä 'kypsyi' Econ mukaan moderni länsimainen ihminen.

Keskiajan kristillisen kulttuurin kehitys kirkon suojissa sai alkunsa **karolingisen renessanssin** aikakaudella. Kaarle Suuren (768-814) perustaman keisarikunnan kukoistuskautta seurasi taantumisen, joka kesti noin vuoteen 1050. Toisella vuosituhanella alkoi voimakas elpyminen sekä taloudessa että kulttuurielämässä. Keskiajan loppupuolta pidetäänkin hyvin merkittävänä vaiheena länsimaisen kulttuurin historiassa.<sup>8</sup> Se oli **kristillisen yhtenäiskulttuurin** aikaa. Kirkon vaikutus oli voimakas kaikilla elämänaloilla. Katolinen kirkko satoi länsimaiseen kulttuuripiiriin laajan alueen Sisiliasta Skandinaviaan saakka. Kristinopin edistämisen ja yhtenäisyyden säilyttämisen välineenä oli latinan kieli.

<sup>4</sup> Bühler 1954; Painter 1954; Frisch 1962; Litzen 1974.

<sup>5</sup> Ks. esim. Brunner 1992, 133.

<sup>6</sup> Ks. esim. Bühler 1954, 77-119; Litzen 1974, 18; Eco 1985, 71-73.

<sup>7</sup> Eco 1985, 71-73.

<sup>8</sup> Eco 1985, 73. Ks. myös Litzen 1974, 18.

Tarkastelen tässä luvussa keskiajan latinanopetusta ja sen perusteita. Siirtyminen antiikista keskiaikaan merkitsi formaalisten piirteiden asteittaista lisääntymistä kielenopetuksessa. Aikakauden alkupuolella opetusta pyrittiin elvyttämään antiikin normatiivisen tradition hengessä. Formaalisen kielenopetuksen teoreettiset perusteet kehittyivät vasta keskiajan loppupuolella filosofisen suuntauksen voimistuessa.

#### 4.1 Antiikin normatiivisen tradition välittyminen keskiaikaan

Rooman valtakunnan hajotessa sen tilalle syntyi kolme uutta valtakeskusta, jotka kaikki ovat omalla tavallaan vaikuttaneet keskiajan maailmankuvan muotoutumiseen. Kansainvaellusten myötä Länsi-Rooman alueelle tulleet germaaniheimot asettuivat pysyvästi valtakunnan pohjoisosaan, itään muodostui Bysantin keisarikunta, etelää ja Pyrenneitten niemimaata hallitsivat arabit.<sup>9</sup>

**Länsi-Rooman alueella** keisarikunnan rappeutuminen ja kansainvaellusten aiheuttamat mullistukset johtivat antiikin kulttuuriperinnön katkeamiseen ja klassisen sivistyksen taantumiseen. **Itä-Roomassa** hellenistinen sivistystyö jatkui ja kehittyi vielä lähes tuhannen vuoden ajan. Jo Bysantin varhaiskaudella hellenistiset ja kristilliset ainekset sulautuivat yhteen ja klassinen kulttuuri alkoi kehittyä kristilliseen suuntaan.<sup>10</sup> Varmistaakseen asemansa ortodoksinen kirkko (kreik. *orthodoksia* = puhdasoppisuus) pyrki syrjäyttämään muut kulttuuriperinteen muodot. Antiikin klassisen kirjallisuuden tilalle tuli teologinen ja liturginen kirjallisuus. Myös tiede kehittyi teologialle alisteiseksi. Hallitsevaksi filosofiseksi suuntaukseksi nousi uusplatonilainen mystiikka, jonka rinnalla kuitenkin säilyi älylliseen synteisiin pyrkivä aristotelinen ajattelu. Bysantin kulttuuri säilyi elinvoimaisena koko keskiajan alkupuolen. Ristiretkiin saakka Itä-Rooma oli Euroopan rikkain valtio ja aikansa huomattavin tieteen keskus, joka vaikutti merkittävästi mm. arabialaisen kulttuurin kehitykseen.<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Brooke 1966, 35-45.

<sup>10</sup> Ks. Vasiliev 1964; Kirkinen 1981.

<sup>11</sup> Kirkinen 1981, 2263; Gerholm & Magnusson 1983, 121. Arabialaisella kulttuurilla tarkoitetaan tässä Aron (1967) määritelmän mukaan kulttuurimuotoa, joka on käyttänyt kirjallisen ilmaisun välineenä arabian kieltä. Useat keskiajan arabikulttuurin edustajista olivat kansallisuudeltaan persialaisia, turkkilaisia, armenialaisia tai espanjalaisia.

**Arabialaisen kulttuurin** kukoistuskausi liittyy kiinteästi islamin nousuun. Pyhän sodan seurauksena arabien hallussa oli jo 700-luvulla koko Lähi-itä, Sisilia, Pohjois-Afrikka ja Espanja. Islamin valloitusten myötä arabian kieli levisi nopeasti uusille alueille ja loi pohjan arabialaiselle oppineisuudelle, joka perustui hellenistisen tieteen ja itämaisten oppien yhdistämiseen. Arabialaisilla on länsimaisen tieteen historiassa ollut merkittävä välittäjän rooli, sillä antiikin klassinen sivistys tuli keskiajan Eurooppaan suurelta osin kreikkalaisten ja arabialaisten oppineiden kautta.<sup>12</sup>

Keskiajan alussa Välimeren piirissä oli siis kolme huomattavaa valtakeskusta, joista kullakin oli oma uskontonsa ja oma kielensä: Bysantin ortodoksisen kirkon kieli oli kreikka, islamilainen kulttuuri syntyi arabian kielen ympärille, ja läntisen Euroopan kristillistä kulttuuria yhdisti latinan kieli. Tässä tutkimuksessa päähuomion kohteena on Länsi-Roman raunioille rakentunut kristillinen yhtenäiskulttuuri. Seuraavassa tarkastelen kristillisen yhtenäiskulttuurin kehittymisen edellytyksiä.

#### 4.1.1 Euroopan latinalaistuminen

*" ei ole mitään niin keskiaikaista kuin keskiaikainen latina."*<sup>13</sup>

Keskiajan Eurooppa muodosti monikielisen ja monikansallisen kokonaisuuden, jota Rooman valtakunnan hajoamisen jälkeen yhdisti myöhäisantiikin kristillistä perinnettä jatkava katolinen kirkko ja hellenistis-roomalaista kulttuurimuotoa edustava latinan kieli. Antiikin kulttuuriperintö siirtyi keskiajan Eurooppaan latinan kielen ja kirjoitusjärjestelmän välityksellä. Tässä mielessä voidaan puhua Euroopan latinalaistumisesta.<sup>14</sup> Keskiajan kirjallista kulttuuria hallitsivat latina ja kreikka, vaikka varhaiskeskiajan Euroopassa oli myös joitakin omaperäisiä kirjaimistoja.<sup>15</sup> Esimerkiksi germaanien riimukirjoitus on peräisin 200-luvulta. Samalta aikakaudelta on säilynyt myös joitakin gootinkielisiä tekstejä. Keskiajan alun tunnetuin kirjallinen dokumentti, piispa Wulfilan gootinkielinen raa-

<sup>12</sup> Ks. esim. Bernal 1969; German & Magnusson 1983.

<sup>13</sup> Taylor 1951 II, 192.

<sup>14</sup> Ks. esim. Taylor 1951 I, 23-32.

<sup>15</sup> Ks. Lockwood 1972, 97; Haarmann 1975, 141-144; Joki 1984, 45-46; Eronen 1987, 22.

matunkäännös, on peräisin 300-luvulta. Myös kelttiläisillä oli keskiajan alkupuolella omaperäinen piirtokirjoituksensa, ns. *ogham* -kirjoitus, jonka myöhemmin korvasi iiriläinen kirjaimisto. Kaikki edellä mainitut kirjaimistot hävisivät vähitellen kokonaan latinalaisen kirjaimiston tieltä. Mistä sitten johtuu latinalaisen aakkoston nopea leviäminen Euroopassa?

Kuten kirjoitustaito niin myös erilaiset kirjaimistot ovat levinneet pitkälti uskontojen mukana. Ne maat, joihin kristinusko tuli Rooman kautta, omaksuivat varsin pian latinalaisen kirjaimiston. Ortodoksisen kirkon piiriin kuuluvat slaavilaiset kansat sen sijaan valitsivat aakkostonsa pohjaksi kreikkalaiset kirjaimet.<sup>16</sup> Seppänen arvelee latinalaisen aakkoston menestyksen perustuvan sen yksinkertaisuuteen: se oli helppo sovitaa moniin kieliin ja sitä saatettiin tarvittaessa täydentää muutamilla lisäkirjaimilla, diakriittisillä pisteillä tai aksenttimerkeillä.<sup>17</sup>

Latinalaisen kirjaimiston variantiksi Euroopassa kehittyi saksalainen goottilainen kirjaimisto, joka 1100-luvulla levisi laajalle saksankielisen alueen ulkopuolellekin, mm. pohjoismaihin ja länsislaavien alueelle.<sup>18</sup> Keskiajan Euroopassa tunnettiin myös arabialainen kirjaimisto. Se ei kuitenkaan juurtunut länteen, vaan levisi turkkilaisen ekspansion mukana Balkanille ja Venäjälle. Euroopan valtakirjaimistoiksi jäivät idässä kyrillinen, lännessä latinalainen - ja sen varianttina goottilainen - kirjaimisto. Latinalaiseen aakkostoon perustuva kirjoitusjärjestelmä ja latinan kieli yhdistivät läntisen Euroopan kulttuuriseksi kokonaisuudeksi, josta Venäjä ortodoksisen uskontonsa ja kyrilliseen kirjaimistoon perustuvan kielensä vuoksi jäi eristyneeksi vuosisatojen ajaksi.

Länsi-Rooman kukistuminen ei aiheuttanut välitöntä muutosta latinan kielen asemaan. Kirkon virallisena kielenä latinan arvovalta pikemminkin lisääntyi. Jo antiikin lopulla latinaa oli alettu käyttää jumalanpalveluksen kielenä Pohjois-Afrikan latinalaisissa siirtokunnissa. Siellä ilmestyivät myös ensimmäiset täydelliset latinankieliset raamatunkäännökset.<sup>19</sup> Keskiajan kristillisen latinan pääteos on Pyhän Hieronymuksen (n. 335-420) toimittama latinankielinen raamatunkäännös, *versio Vulgata*.<sup>20</sup>

<sup>16</sup> Slaavien kirjakieli syntyi 800-luvulla kristinuskon levitessä Bysantin kautta itään. Muinaisslaavia eli muinaisbulgariaa kirjoitettiin aluksi kahdella kirjaimistolla, jotka molemmat perustuvat kreikkalaisiin aakkosiin. Vanhimmissa kirjallisissa teksteissä on käytetty *glagolitsaa*. Sen pohjana ovat kreikan pienet kirjaimet. Myöhemmin otettiin käyttöön yksinkertaisempi, isoihin kirjaimiin perustuva *kyrillitsa* (Joki 1984, 37-38; Seppänen 1987, 15).

<sup>17</sup> Seppänen, 1987, 13.

<sup>18</sup> Pei 1952, 89; Chambers & Wilkie 1970, 28-29.

<sup>19</sup> Christensen & Göransson 1974 I, 109.

<sup>20</sup> Vuonna 404 ilmestyneeseen raamatunkäännökseen suhtauduttiin aluksi epäillen ja arvostellen. Vasta 700-luvulla se syrjäytti muut latinalaiset käännökset. Sen jälkeen sitä on vähäisin muutoksin käytetty katolisen kirkon ainoana autenttisena raamatunkäännöksenä. Tästä johtuu nimi *Vulgata* (lat. 'yleinen').

Keskiajan kristillinen latina poikkesi huomattavasti antiikin klassisesta kielimuodosta.<sup>21</sup> Sen pohjana on ns. vulgaarilatina (lat. *vulgaris* = tavallinen), tavallisen kansan puhuma kielimuoto, sillä alkuvaiheessa kristinusko sai kannatusta erityisesti alempien yhteiskuntaluokkien keskuudessa. Teologisen kirjallisuuden lisääntyessä kirjakielen vaikutus voimistui.<sup>22</sup> Samalla kasvoi myös kreikasta ja hepreasta - joko suoraan tai eriasoisina käänöslainoina - saatu kristillinen sanasto.

Vulgaarilatinan kehityksestä on esitetty erilaisia arvioita.<sup>23</sup> Joidenkin tutkijoiden mukaan vulgaari kielimuoto syntyi klassisen latinan rinnalle jo puunilaissotien (264-241) aikana. Toisten tutkijoiden mielestä vulgaarilatina syntyi vasta kansainvaellusten aikakaudella. Tällöin sen kukoistuskauti ajoittuisi 400-luvulta 800-luvulle. Toinen kiistakysymys koskee sitä, elivätkö myöhäislatina ja varhaisromaani puhuttuina kielinä rinnakkain, vai oliko olemassa vain yksi kieli, jota eri puolilla puhuttiin erilaisin korostuksin. Kaimion mukaan uusimpien tutkimusten perusteella voidaan olettaa, että latina on ollut yhtenäinen kieli ja että romaanisten kielten<sup>24</sup> eriytyminen vulgaarilatinan pohjalta on tapahtunut samasta lähtökohdasta alkaen erilaisten olosuhteiden vallitessa.<sup>25</sup>

Latina oli yleisin puhuttu kieli läntisessä maailmassa kolmannelta vuosisadalta kahdeksannelle vuosisadalle saakka. Latinalaisuuden keskusalueen muodostivat Italia, Ranska ja Iberian niemimaa.<sup>26</sup> Tämän lisäksi monet sellaisetkin maat, jotka eivät koskaan olleet kuuluneet Rooman valtakuntaan - esimerkiksi Irlanti, Skotlanti, Keski- ja Pohjois-Saksa sekä Pohjoismaat - tulivat latinan kielen vaikutuspiiriin. Puutteellisen koulutuksen vuoksi latinaa puhuttiin jossain määrin eri tavoin eri puolilla Eurooppaa. Mantereella, jossa kansankielet olivat suhteellisen lähellä latinaa, ongelma ei ollut niin suuri kuin saarivaltioissa, Irlannissa ja Englannissa, joissa latina 'unohtui' suhteellisen nopeasti.

<sup>21</sup> Klassinen latina elävänä kielenä ei siirtynyt keskiaikaan. Kristillinen latina sen sijaan - vaikkakin vahvasti traditioon sidottuna - säilytti elinvoimansa läpi koko keskiajan. Kirkon kielenä latina pystyi muuttumaan ja kehittymään paremmin kuin kirjallisuudessa, joka jatkuvasti hakeutui klassisiin esikuviin. Ks. Taylor 1951 II, 182-185; Palmer 1968, 183-184; Kaimio 1981, 135.

<sup>22</sup> Latinalaisen teologian kielen luojana pidetään kirkkoisä Tertullianusta (n. 160-225). Myöhäisantiikin kristillisen kirjallisuuden tunnetuimpia edustajia olivat Pyhä Basileus (k. 379), Johannes Krysostomus (k. 407) ja Augustinus (k. 430).

<sup>23</sup> Ks. esim. Pei 1976, 67-77; Kaimio 1981, 135.

<sup>24</sup> Latinasta kehittyneitä romaanisia kieliä ovat italia, retoromaani, provensaali, ranska, katalonia, espanja, portugali, romanian ja sardi.

<sup>25</sup> Kaimio 1981, 135.

<sup>26</sup> Tälle alueelle syntyi 700-luvun lopulla Kaarle Suuren hallitsema pyhä keisarikunta, *sacrum imperium*. Saksalais-roomalainen keisarikunta käsitti lähes koko nykyisen Ranskan, Saksan, Hollannin, Belgian ja Pohjois-Italian.

Kansankielten eriytyminen alkoi kansallisvaltioiden muotoutumisvaiheessa. Keskiajan Euroopassa olivat edustettuina tärkeimmät nykyisinkin tunnetut kieliryhmät. Eriytyminen niiden sisällä oli kuitenkin vielä vähäistä. Brooke jakaa keskiajan Euroopan kielialueet karkeasti neljään osaan.<sup>27</sup> Lännessä olivat vallitsevina romaaniset ja germaaniset kielet, joiden välinen rajavyöhyke kulki suurin piirtein nykyisen Bulgarian kohdalta. Euroopan itäosaa hallitsivat slaavilaiset ja balttilaiset kielet. Slaavilaisten ja germaanisten kielten välinen raja kulki ensin Elben tienoilta, mutta siirtyi myöhemmin itään päin. Pohjoisessa Brittein saarilla valtakielenä oli anglosaksi eli muinaisenglanti, kun taas Walesissa, Skotlannissa ja Irlannissa puhuttiin kelttiläisiä kieliä. Euroopan eteläosassa oli arabian kielialue, joka ulottui aina Etelä-Espanjaan ja Sisiliaan saakka.

Missä vaiheessa läntisen Euroopan asukkaat oikeastaan lakkasivat ajattelemasta olevansa roomalaisia ja alkoivat mieltää itsensä italialaisiksi, ranskalaisiksi tai saksalaisiksi? Tähän kysymykseen ei ole varmaa vastausta. Pei pitää todennäköisenä, että kansallinen tietoisuus syntyi ensimmäisenä Ranskassa. Ranskasta tuli tärkein romaaninen maa, joka saavutti kansallisen yhtenäisyyden. Siellä kehittyi myös ensimmäinen latinasta selvästi poikkeava uusi kieli.<sup>28</sup> Ensimmäiset kansankieliset muistomerkit ovat 700-800 -luvulta. Kansankielten käyttö kirjallisuudessa ja opetuksessa alkoi yleistyä kuitenkin vasta keskiajan lopulla.

Keskiajan Euroopan kirjallisen kulttuurin kehitys oli siten pääasiassa latinan kielen varassa. Tieteellinen kirjallisuus oli lähes kokonaan latinankielistä. Myös valtiosopimukset, kauppakirjat ja muut viralliset asiakirjat laadittiin latinaksi, sillä kansankielet eivät vielä pystyneet täyttämään virkakielelle asetettuja vaatimuksia. Latinan kielen taitoa vaadittiin kaikilta niiltä, jotka tavoittelivat näkyvää asemaa yhteiskunnassa. Tässä mielessä latinan asema oli keskiajalla vahvempi kuin koskaan. Kirkon ja hallinnon kielenä se yhdisti koko Euroopan; samalla se erotti tehokkaasti toisistaan oppineet ja oppimattomat.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> Brooke 1966, 62. Kuvaus koskee Euroopan kielialueita 900-luvulla.

<sup>28</sup> Pei 1976, 23. Ensimmäinen merkki ranskan kielen kirjallisesta käytöstä on Strassbourgin vala vuodelta 842 (Litzen 1974, 23; Haarmann 1975, 144).

<sup>29</sup> Litzen 1974, 74.

#### 4.1.2 Klassisen kulttuuriperinnön siirto

*"Kirjan on hyvä tulla luetuksi. Kirja on tehty merkeistä, jotka kertovat toisista merkeistä, jotka vuorostaan kertovat asioista. Ilman lukevia silmiä ei kirjan merkeistä synny käsitteitä ja kirja pysyy siis mykkänä."*<sup>30</sup>

Euroopan latinaistumisesta voidaan puhua paitsi kielen myös kulttuurin tasolla. Latinan kieli teki mahdolliseksi antiikin kulttuuriperinnön aatteellisen ja sisällöllisen välittymisen keskiaikaan. Klassisen perinnön säilyttäminen ja järjestäminen jäi myöhäisantiikin ja varhaiskeskiajan oppineiden tehtäväksi.<sup>31</sup> Työ oli varsin laajamittainen, ja siinä jouduttiin turvautumaan paljolti poimintoihin, valikointiin ja typistämiseen. Varhaiskeskiaika onkin erilaisten selitys- ja hakuteosten, antologioiden ja kokoelmien aikaa.

Siirtyminen keskiaikaan merkitsi jonkinasteista katkoa antiikin kulttuuriperinnön välittymisessä.<sup>32</sup> Suurin uhka kirjallisen kulttuurin säilymiselle oli luku- ja kirjoitustaidottomuuden kasvu, joka oli seurausta sivistystason yleisestä taantumisesta antiikin lopulla. Toinen uhkatekijä sisältyi kreikan kielen taidon heikkenemiseen. Rooman kaksikielisissä kouluissa kreikkalaisten kirjailijoiden tuotantoa luettiin enimmäkseen alkukielellä. Tästä syystä kreikankielistä kirjallisuutta oli käännetty latinaksi suhteellisen vähän. Kreikkaa taitavien oppineiden lukumäärän vähentyessä klassisen tieteen saavutukset alkoivat jäädä unohduksiin.<sup>33</sup>

<sup>30</sup> Eco 1986, 500.

<sup>31</sup> Setälän (1981, 1) mukaan myös nykyinen käsityksemme antiikista on muotoutunut olennaisilta osiltaan sen kirjallisuuden perusteella, jonka myöhäisantiikin ja varhaiskeskiajan oppineet ovat meille valikoineet. Lähdeaineistoa on suhteellisen vähän, ja se on sattumanvaraisesti säilynyttä.

<sup>32</sup> Yhtenä todisteena tästä Litzen (1974, 20-21) pitää maallisten kirjoitusten vähäistä määrää keskiajan alkupuolella. Harrisin (1989, 297) mukaan käsikirjoitusten väheneminen alkoi jo kolmannella vuosisadalla.

<sup>33</sup> Aristoteleen filosofiaa tunnettiin myöhäisantiikissa varsin heikosti. Platonin ajattelu oli paremmin edustettuna Plotinoksen (205-270) uusplatonilaisen filosofian ansiosta (ks. esim. Piltz 1978, 13; Copleston 1985 I, 485). Boethiuksen (n. 480-524) tarkoituksena oli Platonin ja Aristoteleen tärkeimpien teosten kääntäminen, mutta hän ehti saada valmiiksi ainoastaan pienen osan Aristoteleen laajasta tuotannosta. Hänen oma teoksensa *De consolazione philosophiae* (Filosofian lohdutuksesta), joka oli eräänlainen synteesi antiikin filosofiasta, siirsi klassisen filosofian perinnön keskiaikaan.



Kolmantena uhkatekijänä klassisen kulttuuriperinnön säilymiselle oli antiikin pakanallisen kulttuurin ja keskiajan kristillisen maailmankatsomuksen välinen ristiriita. Syntyvaiheessaan kristinusko oli yksinkertainen juutalaisten luoma uskomusjärjestelmä, jolla ei ollut filosofista pohjaa. Alkukirkolle antiikin filosofia ja tiede eivät olleet ongelma, sillä suurin osa kristityistä oli lähtöisin alemmista yhteiskuntakerroksista, joita nämä sivistysihanteet eivät kiinnostaneet. Tiede ja filosofia edustivat heille ainoastaan tämänpuoleista maailmaa.

Kun kristillinen kirkko toisella vuosisadalla alkoi irtaantua juutalaisesta taustastaan, se tarvitsi tuekseen myös filosofista oppirakennelmaa. Myöhäisantiikin ensimmäiset kirkkoisät olivat saaneet korkeatasoisen klassisen sivistyksen antiikin parhaissa koulutuslaitoksissa. He hallitsivat sekä kreikan että latinan ja tunsivat läpikotaisin klassisen kirjallisuuden. Pyrkinessään vaikuttamaan ylempiin yhteiskuntakerrostumiin kristityt kirjailijat ottivat myöhäisantiikin sivistysperinnön kirkon palvelukseen. Heidän saarnansa ja kirjoituksensa noudattivat antiikin kirjallisuuden esikuvia ja heidän eksegetiikkansa sai vaikutteita myöhäisantiikin tekstikritiikistä ja hermeneutiikasta.<sup>34</sup>

Toisaalta kirkko halusi tietoisesti irtaantua antiikin filosofien rationaalisesta ajattelusta ja korostaa kristillistä sanomaa. Jo antiikin lopulla kristillinen ajattelutapa muuttui ankarasti perinteeseen sidotuksi. Tällaista asennoitumista kuvaa esimerkiksi Tertullianuksen kannanotto:

"Mitä Jerusalemissa on tekemistä Ateenan, kirkolla Akatemian, kristityillä pakanoiden kanssa? Meidän oppimme periytyy Salomolta ja Salomo on itse opettanut, että ihmisen on etsittävä Herraa omasta sydäimestään. Älkäämme välittäkö stoalaisesta, platonisesta tai dialektisesta kristinuskosta. Uteliaisuus on tyydytetty Jeesuksen esiintymisen jälkeen ja evankeliumit ovat tehneet tutkimuksen tarpeettomaksi. Uskokaamme älkäämmekä pyytäkö mitään enempää."<sup>35</sup>

Tertullianus sanoutui jyrkästi irti Kreikan filosofisesta perinteestä. Pari vuosisataa myöhemmin kristinuskon tullessa valtionuskonnoksi myös vanhat roomalaisuuteen perustuvat aatteet olivat menettäneet merkityksensä valtakuntaa yhdistävänä voimana. Kristinusko oli ainoa aate, joka kykeni täyttämään tyhjän tilan.

Antiikin pakanallisen kulttuurin ja kristillisen maailmankuvan välinen ristiriita tuli esiin mm. kasvatuksessa. Monia kristittyjä askarrutti kysymys siitä, miten maallinen hellenistinen sivistys sopi yhteen kristillisen elämäntavan ja aidon uskon kanssa. Edistivätkö vapaat taiteet kristillistä sanomaa?

<sup>34</sup> Ks. esim. Christensen & Göransson 1974, 180; Kirkinen 1981, 267.

<sup>35</sup> Gerholm & Magnusson 1983, 112-113.

Hellenistinen kasvatuserinne siirtyi keskiajan kristillisen kasvatuksen pohjaksi kahden hyvin erityyppisen teoksen välityksellä. Martianus Capellan allegorinen teos *De nuptiis Mercurii et Philologiae* (Merkuriuksen ja filologian häät)<sup>36</sup> edustaa Rooman pakanallista traditiota. Cassiodoruksen teoksen *Institutiones divinarum et saecular* (Johdatus hengelliseen ja maalliseen kasvatukseen)<sup>37</sup> tavoitteena oli hengellisten ja maallisten tietojen yhdistäminen. Tästä teoksesta tuli varhaiskeskiajan kristillisen sivistyksen perusta.

Sekä Martianus että Cassiodorus edustavat varhaiskeskiajan ensyklopedista perinnettä: he kokosivat, jäljensivät ja järjestivät, mutta eivät luoneet uutta tietoa. Samaa traditiota jatkoi Isidorus Sevillalainen (560-636), jonka tavoitteena oli kaiken olemassaolevan tiedon kokoaminen ja luokittelu. Isidoruksen *Etymologiae*<sup>38</sup> oli ensimmäinen varsinainen tietosanakirja, varhaiskeskiajan 'tiedon summa'. Sen sisällöllistä antia arvioiessaan Cole<sup>39</sup> toteaa, että antiikin filosofia on siinä usein väärin ymmärretty. Samalla teos antaa hänen mielestään selvän kuvan siitä, kuinka paljon kreikkalaisten oppineiden kokoamaa tietoa oli hävinnyt.

Ensimmäinen laajamittainen pyrkimys antiikin kulttuuriperinteen elvyttämiseksi ajoittuu 700 - 800 -lukujen vaihteeseen. Karolingisen renessanssin uudistukset osoittautuivat kuitenkin väliaikaisiksi eivätkä saavuttaneet laajempaa kannatusta. Murphyn arvion mukaan Euroopan sivistystaso oli vuosituhannen vaihteessa alempana kuin koskaan aikaisemmin.<sup>40</sup> Luku- ja kirjoitustaitoisten määrä oli alle prosentin koko väestöstä. Tämä

<sup>36</sup> Ks. Martianus Capella, *The marriage of Philology and Mercury*. Teos ilmestyi vuosien 410 - 439 välillä. Merkuriuksen ja Filologian liitto symbolisoi kaunopuheisuuden ja oppineisuuden ykseyttä. Merkurius, roomalaisten kaupankäynnin ja kauppiaiden jumala samaistettiin kreikkalaisten Hermekseen, joka oli jumalien sanansaattaja (vrt. s. 43). Teoksen seitsemän morsiusneitoa (*feminae dotales*) edustavat vapaita taiteita ja he esittelevät vuorotellen oman oppiaineensa. Martianuksen teos on luonteeltaan ensyklopedinen. Keskiajalla sitä on käytetty mm. latinan oppikirjana (ks. Stahl ym. 1971, 15).

<sup>37</sup> Ks. Cassiodorus, *An introduction to divine and human readings*. Cassiodoruksen (n. 480-575) teos koostuu kahdesta osasta. Ensimmäinen kirja, joka käsittelee hengellistä sivistystä, antaa ohjeita raamatun ja pyhien kirjoitusten opetuksesta ja käsikirjoitusten kopioinnista. Toinen kirja käsittelee maallista opetusta seitsemän vapaan taiteen pohjalta. Myös Cassiodoruksen teos on luonteeltaan ensyklopedinen. Se ei sisältänyt mitään varsinaisesti uutta, vaan loi synteessin antiikin pakanallisesta ja kristillisestä perinteestä (ks. esim. Taylor 1951 I, 95-96; Bowen 1972, 327-330).

<sup>38</sup> Ks. Isidorus, *Etymologiarum sive originum libri XX*. Isidorus toimi Sevillan piispana vuosina 600-636. Hänen Etymologiansa koostuu etupäässä lainauksista muista teoksista. Se käsittää kaksikymmentä osaa aihepiireittäin jaoteltuna. Teoksessa on pantu suuri paino sanojen - usein täysin perusteettomaan johtamiseen. Tästä johtuu nimi *Etymologiae* (kreik. *etymologia* = sana-analyysi).

<sup>39</sup> Cole 1950, 118.

<sup>40</sup> Murphy 1981, 202.

merkitsi vakavaa uhkaa klassisen sivistysperinnön tallentamiselle.<sup>41</sup> Munkkien suorittaman kointityön ansiosta suuri osa antiikin kulttuuriperinnöstä saatiin tallennetuksi kirjastoihin, ja luostareiden kokoelmissa säilyivät monet kirjaharvinaisuudet läpi keskiajan. Kirjastoa onkin usein sanottu keskiajan muistiksi. Elävästi tämä metafora tulee ilmi Econ kuvauksessa:

"... kirjasto -- oli paikka jossa kävi loputon, vuosisatoja kestävä kuiskutus, pergamenttien keskeinen havaitsematon vuoropuhelu, joka eli ja muodosti semmoisten voimien varaston jota ihmismieli ei kyennyt hallitsemaan - monen järjen synnyttämä kalleus, joka oli jäänyt, vaikka sen luomiseen osallistuneet ihmiset olivat kuolleet."<sup>42</sup>

Aineellisen ja henkisen kulttuurin elpyessä keskiajan toisella puoliskolla osa antiikin kirjallisesta perinnöstä, joka varhaiskeskiajalla oli jäänyt unohduksiin, tuli eurooppalaisten oppineiden tietoisuuteen arabien välityksellä. Aristoteleen tuotannon 'löytäminen' merkitsi uuden ajattelun alkua, joka löi leimansa koko keskiajan loppupuolen kehitykseen. Sillä oli merkittävä vaikutus myös kielenopetuksen teoreettisten perusteiden uudelleenarviointiin.

---

<sup>41</sup> Antiikin kirjallisuuden säilyttäminen edellytti jatkuvaa käsikirjoitusten uudelleenkopiointia, koska kirjoitusmateriaalina käytetyn papyruksen säilymisaika Euroopan ilmastossa oli varsin lyhyt.

<sup>42</sup> Eco 1986, 362.

## 4.2 Kieltenopetuksen perusteet keskiajalla

*”Teoreettisen tieteen päämääränä on totuus, käytännöllisen taas toiminta.”<sup>1</sup>*

Formaalisen kieltenopetuksen perusteet ovat keskiajan kristillisessä filosofiassa. Jo myöhäisantiikissa olivat näkyvissä ne kehityskulut, jotka keskiajalla kasvoivat täyteen mittaansa ja loivat perustan formalismin nousulle. Bernal kuvaa keskiajan filosofista ajattelua pikemminkin antiikista alkaneen ’älyllisen liikkeen’ loppuna kuin jonkin uuden alkuna.<sup>2</sup> Keskiajan tiede syntyi hellenistisen tieteen pohjalta, mutta se sai runsaasti vaikutteita myös bysanttilaisuudesta, kristinuskosta ja islamilaisuudesta.

Kun antiikin kreikkalaiset filosofit olivat kiinnostuneita luonnosta ja ihmisestä sen osana, oli keskiajan kristillisen maailmankatsomuksen<sup>3</sup> perustana tietoisuus suuresta ja kaikkivaltiaasta jumalasta luomakunnan valtiaana. Keskiaika edustaa länsimaisen ajattelun kehityksen metafyyisistä vaihetta, jolle oli keskeistä jumaluuden sekä jumalan ja ihmisen välisen suhteen pohtiminen. Uusplatonilaisen opin mukaan jumala on täydellinen oleva, tieto ja tahto. Hän loi maailmankaikkeuden järjestyneeksi hierarkiaksi, joka on rakentunut siten, että se aina osoittaa häneen kaikkien olioiden päämääränä.<sup>4</sup> Sen tähden tieto jumalasta sisältää myös tiedon maailmasta ja ihmisestä; usko sisältää todellisen olemassaolon ymmärtämisen.

Kristillisen filosofian synty liittyy kristinuskon muuttumiseen kirjauskonnoksi.<sup>5</sup> Jo myöhäisantiikissa vakiintui käsitys raamatusta erehtymättömänä ilmoituksena jumalallisesta opista, joka on uskon ainoa aukto-

---

1 Aristoteles, *Metafysiikka* 993b 20-21.

2 Bernal 1969, 305.

3 Kristinuskon maailmankuva on neljäs Ketosen (1963) mainitsemista eurooppalaisen ihmisen maailmankatsomuksen perusmalleista. Sen pääsisällisyys ja vanhatestamentillinen tausta on luonteeltaan eettinen ja eskatologinen.

4 Ks. Plotinos, *The six enneads*. Plotinos (205-270) on uusplatonilaisen filosofian perustaja. Hänen kirjoituksensa muodostavat kuusi yhdeksän tutkielman ryhmää, joista käytetään nimitystä *Enneadit*. Uusplatonilaisen opin mukaan kaikki olevainen muodostaa eräänlaisen ketjun alemmasta ylempään, materiasta Jumalaa saakka. Tässä ’olevaisen suuressa ketjussa’ ihminen asetettiin enkelten alapuolelle. Enkelit ymmärrettiin rationaalisiksi sieluiksi ilman ruumista. Ihminen oli fyysisenä olentona eläinten kaltainen, mutta rationaalisen sielunsa ansiosta lähellä Jumalaa.

5 Christensen & Göransson 1974 I, 86.

riteetti. Teologisen tutkimuksen tärkeimmäksi tehtäväksi tuli pyhän kirjan tulkinta ja selittäminen. Kristinopin ja kreikkalaisen filosofian välinen synteesi toteutui kahdessa vaiheessa. Ensimmäisen synteessin loi kirkkoisä Augustinus, jonka uusplatonilaisuuteen perustuva kristillinen filosofia hallitsi keskiajan aatemaailmaa toisen vuosituhannen alkuun saakka. **Augustinolaisuuden** kannattajat eivät tunnustaneet teologiasta erillistä filosofiaa. Heille maailman tiedostaminen sisältyi jumalan tiedostamiseen, josta ihminen saattoi päästä osalliseksi jumalallisen illuminaation, valaistuksen kautta.

Tutustuminen islamilaiseen filosofiaan ja Aristoteleen koko tuotantoon toisella vuosituhannella toi uusia näkökohtia filosofian ja teologian välisen suhteen tulkintaan. Aristoteleen filosofia tuli keskiajan eurooppalaisten tietoisuuteen Espanjaan asettuneiden arabialaisten oppineiden välityksellä.<sup>6</sup> 'Aristotelinen renessanssi' pakotti kristillisen uskon ja opin uudelleenarviointiin. Kiistaa käytiin pääasiassa siitä, olisiko uskon asioissa seurattava Augustinuksen uusplatonilaista oppia ja sen tulkitsijoita, joille usko oli ehdoton ja ensisijainen järkeen verrattuna, vai vasta löydettyjä Aristoteleen teoksia, joiden perusteella järjen käyttö ja maallinen tieto myös uskon asioissa saattaisi antaa avaimet ongelmien ratkaisemiseen. Uuden synteessin kristinopin ja kreikkalaisen filosofian välille loi Tuomas Akvinolainen (1225-1274).

**Tomismin**<sup>7</sup> kannattajat olivat vakuuttuneita siitä, että järki (*ratio*) ja usko (*fides*) on erotettava toisistaan, sillä filosofian kohteena on luotu maailma ja teologian kohteena ilmoitus. Yhdistämällä filosofian työtavat teologiseen tutkimukseen voitaisiin kehittää tieteellistä teologista ajattelua ja poistaa filosofian ja teologian välinen dualismi. Tältä pohjalta keskiajan oppineet päätyivät teologian ja filosofian muodostamaan yhtenäiseen oppirakennelmaan, jota myöhemmin alettiin nimittää skolastiikaksi.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Espanja oli länsimaisen ja islamilaisen kulttuurin rajamaata. Varhaiskeskiajan tunnetuimmat tieteen keskuksat sijaitsivat Cordobassa, Sevillassa, Granadassa ja Toledossa. Cordobassa oli yksi aikakauden suurimmista kirjastoista, jonne oli koottu kreikkalaisen ja bysanttilaisen oppineisuuden tärkeimmät teokset. Toledossa toimi kääntäjäkoulu, jossa muhamettilaiset, juutalaiset ja kristityt oppineet käänsivät latinaksi heprean- ja arabiankielisiä teoksia klassiselta ja varhaiskristilliseltä ajalta (ks. esim. Bowen 1975, 87-90). Ristiretkien jälkeen Aristoteleen teoksia käännettiin myös suoraan kreikasta.

<sup>7</sup> Tomismilla tarkoitetaan Tuomas Akvinolaisen ajattelun pohjalta syntynyttä oppia ja koulukuntaa.

<sup>8</sup> Tämä 1500-luvulla käyttöön otettu termi tulee latinan sanasta *scholasticus* oppinut. Keskiajan skolastikot olivat luostareissa eläviä munkkeja, myöhemmin myös yliopistojen opettajia, kuten esimerkiksi Albertus Magnus tai Tuomas Akvinolainen. Skolastisen dialektiikan perustaja Petrus Abelard (1079-1142) toimi opettajana mm. Pariisissa.

Formaalisen kieltenopetuksen teoreettiset perusteet muotoutuivat skolastisen filosofian viitekehyksessä. Filosofinen kielentutkimuksen traditio, jota antiikissa edustivat mm. Aristoteles ja stoalaiset filosofit, jatkui keskiajan spekulatiivisessa kieliopissa. Aristoteleen ajattelun pohjalta syntyi myös keskiaikainen kykypsykologia, joka loi perustan käsityksille opetuksesta ja oppimisesta. Tarkastelen seuraavassa keskiajan kieltenopetuksen lingvistisiä, psykologisia ja pedagogisia perusteita.

#### 4.2.1 Lingvistiset perusteet

*"On luonnon työ, ett' ihmisell' on kieli;  
mut millainen, sen luonto jättää teille  
niin tehtäväks kuin teitä huvittavi."<sup>9</sup>*

Antiikin normatiivinen traditio välittyi keskiajan kieltenopetukseen pääasiassa Donatuksen ja Priscianuksen kielioppien kautta. Kreikkalaisen kielentutkimuksen keskeiset käsitteet ja määritelmät toistuvat myös Martianus Capellan, Cassiodoruksen ja Isidoruksen teoksissa.<sup>10</sup> Taylorin mukaan keskiajan luova ajattelu ja älyllinen omaperäisyys pääsivät vallalle vasta siirtymäkauden jälkeen toisella vuosituhanella.<sup>11</sup> Tällöin muotoutuivat formaalisen kieltenopetuksen lingvistiset perusteet.

Tarkastelen seuraavassa aluksi keskiajan oppineiden käsityksiä kielen alkuperästä ja luonteesta. Sen jälkeen pohdin syitä filosofisen lähestymistavan voimistumiseen keskiajan kielentutkimuksessa.

**Käsitykset kielen alkuperästä ja luonteesta.** Kun antiikin kreikkalaiset oppineet pohtivat kielen syntyä filosofisena ongelmana ja etsivät sille erilaisia selitysmalleja, keskiajalle oli tyypillistä kielen ilmiöiden tarkastelu kristinopin näkökulmasta. Vastauksen kielen alkuperää koske-

<sup>9</sup> Dante, *Jumalainen näytelmä. Paratiisi*, 26. laulu. Dante Alighierin (1265-1321) teos *Divina Commedia* on ensimmäisiä kansankielellä kirjoitettuja kaunokirjallisia teoksia. Se jakautuu kolmeen osaan - Helvetti, Kiirastuli ja Paratiisi - joista kukin käsittää 33 laulua. Dante oli kiinnostunut myös kielikyksymyksistä. Kielen alkuperää ja olemusta hän pohtii lähemmin mm. kirjoituksessaan *De vulgari eloquentia* (ks. s.114).

<sup>10</sup> Ks. Martianus Capella, *The marriage of Philology and Mercury* III, 231; Cassiodorus, *An introduction to divine and human readings* II, 1; Isidorus, *Etymologiae* I. III.

<sup>11</sup> Taylor 1951 I, 88-89. Myös Ulich (1947, 172) toteaa, että vuosisatojen ajan inhimillinen energia kului taisteluun olemassaolosta ja henkinen aktiivisuus suuntautui vapaiden taiteiden opiskeluun toisen käden lähteistä.

vaan kysymykseen keskiajan oppineet löysivät raamatun luomiskertomuksesta, jossa sanojen synty selitetään jumalan työn tulokseksi:

"Ja Jumala sanoi: "Tulkoon valkeus". Ja valkeus tuli. -- Ja Jumala kutsui valkeuden päiväksi, ja pimeyden hän kutsui yöksi."<sup>12</sup>

Samalla tavalla saivat nimensä taivas, maa ja meri. Sanojen synty kuvataan raamatussa kaksivaiheisena prosessina: ensimmäiset sanat saatiin suoraan jumalalta, mutta myöhemmin nimien laatiminen annettiin ihmisen tehtäväksi:

"Ja Herra Jumala teki maasta kaikki metsän eläimet ja kaikki taivaan linnut ja toi ne ihmisen eteen nähdäkseen, kuinka hän ne nimittäisi; ja niinkuin ihminen nimitti kunkin elävän olennon, niin oli sen nimi oleva."<sup>13</sup>

Tässä suhteessa raamatun kertomus muistuttaa kreikkalaista mytologiaa, jossa kielen perussanat oletettiin jonkun korkeamman nimensäätäjän tai muita etevämmän tietäjän laatimiksi (vrt. s. 50-51). Koska nimeäminen annettiin osittain ihmisen tehtäväksi, voidaan kristinopin näkemystä tulkita siten, että puhekyky on ihmisen synnynnäinen ominaisuus.<sup>14</sup> Kuten Dante edellä toteaa, ihmiselle on suotu järki, jonka avulla hän voi luoda itselleen kielen. Tällaista näkemystä edustaa myös Augustinus.<sup>15</sup>

Keskiajan kielentutkimus, joka oli osa kristillistä filosofiaa, piti raamattua ja kirkkoisien kirjoituksia ehdottomina auktoriteetteina kaikissa tieteellisissä kysymyksissä. Vasta aikakauden lopulla pyhien kirjoitusten 'totuuksia' saatettiin tulkita hieman väljemmin inhimilliseen järkeen ja rationaaliseen päättelyyn tukeutuen. Esimerkkinä vapaammasta raamatun tulkinnasta ovat Danten kielen ja puheen syntyä koskevat pohdinnat.

Dantea askarrutti erityisesti se, että luomiskertomuksen perusteella ensimmäinen puhuva ihminen paratiisissa oli Eeva, joka vastasi käärmeeen kysymykseen ennen syntiinlankeemusta. Omaan järkeensä ja aikansa patriarkaalisiin käsityksiin nojautuen Dante tulkitsee pyhän kirjan tekstiä seuraavasti:

"Mutta vaikka me huomaamme kirjoitetun, että nainen puhui ensin, on kuitenkin järkevää olettaa miehen puhuneen ensin; ja on sopimatonta ajatella että niin loistava ihmissuvun teko olisi ennemmin lähtöisin naisesta kuin miehestä. Sen tähden uskomme järkevästi, että hän, joka juuri oli

<sup>12</sup> Vanha testamentti, 1. Moos. 1: 3-5.

<sup>13</sup> Vanha testamentti, 1. Moos. 2: 19.

<sup>14</sup> Ks. esim. Jakušin 1984, 11; Fano 1992, 126.

<sup>15</sup> Augustinus, *Tunnustukset* I, 8.

luonut Aatamin, antoi hänelle puheen ensin."<sup>16</sup>

Keskiajan teologisissa keskusteluissa Aatami esitettiin yleensä täydelliseksi oppineeksi, jolla on tieto kaikista asioista.<sup>17</sup>

Samaan tapaan Dante pohtii ensimmäistä ihmisen lausumaa sanaa. Hänen käsityksensä mukaan sen täytyi olla *El*, joka tarkoittaa jumalaa. Tähän tulokseen Dante päätyi seuraavin perustein:

"Näyttää mielettömältä ja epäjohdonmukaiselta päätellä, että ihminen olisi lausunut jotain muuta ennen Jumalaa, sillä ihminen on hänen luomansa ja häntä varten luotu. Koska ihmissuvun syntiinlankeemuksen jälkeen jokainen aloittaa puheensa murheen valituksella, on järkevää olettaa, että hän, joka oli olemassa ennen tuota syntiinlankeemusta aloittaisi puheensa ilolla; ja koska ei ole mitään iloa ilman Jumalaa, vaan kaikki ilo on Jumalassa, ja Jumala itse on kaikki ilo, siitä seuraa, että ensimmäinen puhuja sanoi ennen mitään muuta 'Jumala'.<sup>18</sup>

Kielen syntyyn liittyy läheisesti kysymys ensimmäisestä kielestä. Juutalaisten eksegeettien mukaan ihmiskunnan alkukieli oli heprea. Myös tämä käsitys perustuu raamattuun. Vanhan testamentin mukaan kansat polveutuvat Nooan jälkeläisistä, joiden yhteinen kieli oli heprea.<sup>19</sup> Dante toteaa, että ihmiskunnan esihistoriassa Aatamista Nimrodiin asti oli olemassa ainoastaan yksi kielen muoto.<sup>20</sup> Danten mukaan Jumala oli antanut kielen ihmisten välisen ymmärryksen ja vuorovaikutuksen välineeksi. Myöhemmin hän kuitenkin rankaisi ihmiskuntaa sekoittamalla heidän kielensä. Raamatun mukaan kielten sekoitus tapahtui Baabelin tornia rakennettaessa.

<sup>16</sup> Dante, *De vulgari eloquentia* I, 4. *De vulgari eloquentia* (Kansankielestä) on latinankielinen tutkielma, joka nimensä mukaan käsittelee pääasiassa kansankielen oikeutusta ja italian kielen kehitystä. Dante aloitti teoksen kirjoittamisen vuosien 1304-1306 paikkeilla. Työ jäi osittain keskeneräiseksi (ks. Hardison ym. 1974).

<sup>17</sup> Fano 1992, 126.

<sup>18</sup> Dante, *De vulgari eloquentia* I, 4.

<sup>19</sup> Vanha testamentti, 1. Moos. 11. Ihmiskunnan ensimmäisestä kielestä on varhaisen kielentutkimuksen historiassa esitetty muitakin oletuksia. Aron (1967, 222) mukaan keskiajan islamilaiset oppineet arvelivat Aatamin puhuneen arabiaa. Kun Jumala karkoitti Aatamin paratiisista, hän pakotti tämän puhumaan syyriaa. Vasta sen jälkeen kun Aatami oli katunut syntinsä, hän sai jälleen ruveta puhumaan arabiaa. Vastaavasti vielä 1600-luvulla erään ruotsalaisen filologin mukaan Jumala puhui paratiisissa ruotsia, Aatami tanskaa ja käärme ranskaa (ks. Pei 1952, 18).

<sup>20</sup> Dante, *De vulgari eloquentia* I, 2.



"Ja kaikessa maassa oli yksi kieli ja yksi puheenparsi. -- Ja Herra sanoi: "Katso, he ovat yksi kansa, ja heillä kaikilla on yksi kieli. -- Tulkaa, astukaamme alas ja sekoittakaamme siellä heidän kielensä, niin ettei toinen ymmärrä toisen kieltä." Ja niin Herra hajoitti heidät sieltä yli kaiken maan, niin että he lakkasivat kaupunkia rakentamasta. Siitä tuli sen nimeksi Baabel<sup>21</sup>, koska Herra siellä sekoitti kaiken maan kielen; ja sieltä Herra hajoitti heidät yli kaiken maan."<sup>22</sup>

Augustinus tulkitse kielten sekoittamisen rangaistukseksi ihmisten jumalattomuudesta ja "hengen pöyhkeydestä".<sup>23</sup> Myös Danten käsityksen mukaan ihmiset halusivat rakentaa Baabelin tornin oman valtansa merkiksi, "ollaksensa ei ainoastaan tasavertaisia, vaan myös ylittääkseen Luojansa".<sup>24</sup>

Kielten sekoitusta pidettiin keskiajalla suurena onnettomuutena koko ihmiskunnalle. Kun ihmiset eivät osanneet toistensa kieltä, vuorovaikeutus heidän välillään vaikeutui olennaisesti. Tätä taustaa vasten on hyvin ymmärrettävissä kirkon pyrkimys yhdistää kristikunta latinan kielen avulla.

Kun antiikissa kielen käytön mallit saatiin kreikkalaisten ja roomalaisten kirjailijoiden tuotannosta, keskiajalla esikuvia haettiin hengellisistä kirjoituksista. Kirjoitettu sana tuli entistä tärkeämmäksi, vaikka se ei kokonaan syrjäyttänytäkään antiikin suullista traditiota. Kristinusko muodosti keskiajalla perustaltaan antispekulatiivisen, kirjaimelliseen raamatunselitykseen ja kirkolliseen traditioon pitäytyvän oppijärjestelmän.<sup>25</sup> Kun Hie-

<sup>21</sup> Nimi muistuttaa heprealaista sanaa *baalal*, sekoittaa.

<sup>22</sup> Vanha testamentti, 1. Moos. 11, 1-9. Myytti Baabelin kielten sekoituksesta oli keskiajan kielentutkimuksessa vahvasti esillä, ja siihen vedottiin vielä renessanssin ja valistuksen aikakaudellakin. Esimerkiksi Thomas Hobbes (1588-1679) esittää teoksessaan *Leviathan* (1651) täysin raamatunmukaisen tulkinnan kielen synnystä (Hobbes, *Leviathan*, 22-23). Vastaavasti Taneli Juslenius arvelee vuonna 1700 esitettyssä kirjoituksessaan *Aboa vetus et nova* (Vanha ja uusi Turku) suomen kielen syntyneen Baabelin kielten sekoituksesta ja olevan pyhien kielten - heprean ja kreikan - sukua (Juslenius, *Vanha ja uusi Turku* II, 1, 2).

<sup>23</sup> Augustinus, *De doctrina christiana* II, 4-5.

<sup>24</sup> Dante, *De vulgari eloquentia* I, 6-7. Kielten sekoitus tapahtui Danten mukaan työtehtävien perusteella siten, että tornin rakentajista ainoastaan samoja työtehtäviä suorittaneet ihmiset, esimerkiksi kivenhakkaajat tai arkkitehdit, saattoivat ymmärtää toistensa kieltä. Kaikille yhteisen kielen puuttuessa vuorovaikeutus työntekijäryhmien välillä vaikeutui ja tornin rakentaminen jäi kesken. Ihmiset vieraantuivat toisistaan. Mitä tärkeämpi heidän tehtävänsä oli ollut tornin rakentamisessa sitä karkeampi ja barbaarisempi oli heidän kielensä sekoituksen jälkeen. Pyhä kieli, heprea, jäi niille jotka eivät olleet lainkaan osallistuneet rakennustyöhön. Heistä kasvoi maailman vanhinta kieltä puhuva Israelin kansa.

<sup>25</sup> Christensen & Göransson 1974 I, 201.

ronymoksen latinankielinen raamatunkäännös tunnustettiin kirkon viralliseksi laitokseksi, raamatusta tuli auktoriteetti myös tyylikysymyksissä.

Latina oli keskiajan 'pyhä' kieli, koska se oli avain raamatun ja kirkkoisien tekstien lukemiseen. Tästä syystä myös latinan kielioppi sai erityisen aseman kristillisten filosofien kirjoituksissa: sitä kommentoitiin ja selitettiin lähes yhtä 'eksegeettisesti' kuin raamattua. Latinan kielestä pyrittiin löytämään kristinoppiin liittyviä 'syvempiä' tulkintoja. Esimerkiksi 800-luvulta peräisin olevassa anonyymissä kirjoituksessa selitetään kielen jako kolmeen persoonamuotoon Jumalan tarkoitukseksi, jotta pyhä kolminaisuus ilmenisi myös kielen tasolla.<sup>26</sup>

Myös kreikan kielestä etsittiin 'syvempiä' merkityksiä. Isidorus toteaa etymologiassaan kreikkalaisilla olleen viisi maagista kirjainta. Näistä *R* merkitsee inhimillistä elämää, *O* kuolemaa. *T*-kirjain osoittaa Herran ristin muotoa. Aakkosten ensimmäisen ja viimeisen kirjaimen Herra on varannut itselleen sanoessaan: "Minä olen alfa ja omega".<sup>27</sup> Näin antiikin kielentutkimuksen saavutuksiin sekoittui varhaiskeskiajalla aineksia uskonnosta ja mystiikasta siinä määrin, ettei tietoa ja uskoa aina voitu selvästi erottaa toisistaan.

**Normatiivinen vs. spekulatiivinen kielioppi.** Keskiajan alun kielentutkimus ei tuonut mitään olennaisesti uutta kieliopin kehittämiseen.<sup>28</sup> Mielenkiinto kohdistui pääasiassa latinan oikeinkirjoitukseen ja ääntämiseen sekä prosodian kysymyksiin, jotka olivat keskeisiä latinan alkeisopetuksen uudelleenorganisoinnissa (ks. s. 134). Kielentutkimusta hallitsi antiikin normatiivinen traditio.

Keskiajan tunnetuin latinan kielioppi, Aelius Donatuksen *Ars grammaticae*, ilmestyi 300-luvun puolivälissä. Tästä kieliopista oli olemassa kaksi versiota: *Ars minor* käsitti ainoastaan suppean esityksen sanaluokista, *Ars maior* oli tarkoitettu edistyneemmille opiskelijoille.<sup>29</sup> Dionysioksen

<sup>26</sup> Arens 1955, 30. Renessanssin aikakaudella keskiajan grammatikkojen käsitykset olivat humanistien arvostelun ja pilkan kohteena. Esimerkiksi Erasmus Rotterdamilainen ivaa keskiajan jumaluusoppineita satiirisessa teoksessaan *Moriae Encomium* (Tyhmyyden ylistys, 1509) seuraavaan tapaan: "Halutessaan selittää IESUS -nimeen liittyviä pyhiä salaisuuksia puhuja suorastaan nerokkaasti osoitti, että kaikki se ylevä ja hieno, mitä Vapahtajan kunniaksi voidaan sanoa, sisältyy hänen nimensä kirjaimiin. Sillä koska ensiksikin tuolla nimellä on latinan taivutuksessa vain kolme sijamuotoa, se ilman muuta merkitsee Pyhää Kolminaisuutta. Ja kun lisäksi näistä taivutusmuodoista IESUS päättyy s-, IESUM m- ja IESU u-kirjaimen, piilee ilmeisesti myös tässä suuri ja syvä mysteeri. Nuo kolme viimeistä aakkosta välittävät nimittäin sen vastasanomattoman tiedon, että Jeesus on ylinnä, keskellä ja alinna: *Summus, Medius, Ultimus*." (Erasmus, *Tyhmyyden ylistys*, 118.)

<sup>27</sup> Isidorus, *Etymologiae* I. III, 8-9.

<sup>28</sup> Ks. esim. Arens 1955, 30-31; Itkonen 1991, 219; Robins 1991, 75-81.

<sup>29</sup> *Ars minor* tunnettiin myös nimellä *De octo partibus orationis* (ks. Keil 1981, IV, 355-366, 367-402).

kielioppitradition mukaan siinä lähdettiin liikkeelle kirjaimista, tavuista ja sanoista ja päädyttiin sanaluokkien esittelyyn. Lisäksi kielioppiin kuului lyhyt tyyliopin esitys.

Pinborg katsoo Donatuksen kieliopin jatkavan morfologiaan keskittyvää roomalaista kielentutkimuksen perinnettä.<sup>30</sup> Priscianuksen kieliopissa *Institutiones grammaticae*<sup>31</sup> heijastuvat Pinborgin mukaan selvemmin antiikin kielentutkimuksen erilaiset lähestymistavat, sillä morfologian lisäksi siihen kuuluu myös lyhyt lauseoppi. Priscianuksen kielioppi oli tarkoitettu edistyneemmille oppilaille. Se on täydellisin vanhalta ajalta säilynyt latinan kielen kuvaus, joka käsittää yhteensä kahdeksantoista kirjaa.<sup>32</sup> Näistä kuusitoista ensimmäistä tunnettiin keskiajalla nimellä *Priscianus maior*. Vähemmän käytetyt kaksi viimeistä kirjaa (*Priscianus minor*) sisälsivät syntaksin, jota varhaiskeskiajalla ei arvostettu siinä määrin kuin muoto-oppia.

Keskiajan alkupuolella kielioppi määriteltiin antiikin normatiivisen tradition mukaan oikein kirjoittamisen ja oikein puhumisen taidoksi. Martianus Capella, Cassiodorus ja Isidorus toistivat Donatuksen ja Priscianuksen kieliopilliset määritelmät lähes sanatarkasti.<sup>33</sup> Myöhäisantiikin latinan kieliopit hyväksyttiin keskiajalla sellaisenaan muotonsa, mutta ei sisältönsä puolesta, sillä niiden esimerkkiaineisto perustui pakanalliseen kirjallisuuteen. Tästä syystä antiikin kieliopista laadittiin keskiajalla uusia versioita, joissa pyrittiin muuntamaan kuvauksen kohteena oleva kieli sisällöltään kristilliseksi. Smaragdus toteaa 800-luvun alussa ilmestyneessä kieliopissaan:

"Tätä kirjaa en ole tukenut Vergiliuksen ja Ciceron enkä muiden pakanoiden arvovallalla, vaan olen koristanut sen pyhien kirjoitusten lauseilla, jotta juottaisin lukijalleni samalla kertaa miellyttävän maljan tieteitä ja miellyttävän maljan pyhiä kirjoituksia, jotta hän pystyisi yhtä aikaa ymmärtämään kieliopin nerokkuuden ja pyhien kirjoitusten sisällön."<sup>34</sup>

<sup>30</sup> Pinborg 1979, 234.

<sup>31</sup> Ks. Keil 1981, II-III. Priscianuksen kielioppi oli opetuskäytössä 1200-luvulle saakka (Bowen 1975, 116; Robins 1991, 79).

<sup>32</sup> Nykytermein Priscianuksen kielioppiin kuuluu Vihosen (1978, 19) mukaan äänne- ja oikeinkirjoitusoppi, tavuoppi, muoto-oppi ja sanaliitto-oppi (syntaksi).

<sup>33</sup> Martianus Capella, *The marriage of Philology and Mercury* III, 231; Cassiodorus, *An introduction to divine and human readings* II, 1; Isidorus, *Etymologiae* I. Ks. myös Hugo Viktorilainen, *Didascalicon* II, 28-29.

<sup>34</sup> Suom. Vihonen 1978, 8. Cherubimin (1975, 139) mukaan keskiajan käytännöllisten kielioppien esimerkkiaineistossa näkyy selvästi *Vulgatan* ja keskiajan puhutun latinan vaikutus.

Raamattu ja kirkkoisien kirjoitukset palvelivat keskiajan kielioppien tyylillisinä esikuvina.

Varhaiskeskiajan kielentutkimuksen tavoitteet olivat käytännöllisiä ja pedagogisia. Myös toisen vuosituhannen alussa syntyneet latinan kielen runokieliopit (ks. s. 145-146) oli laadittu puhtaasti pedagogisiin tarkoituksiin. Keskiajan toisella puoliskolla kielen ilmiöitä alettiin tarkastella logiikan näkökulmasta.<sup>35</sup> Koska latinan kielen 'pintarakenne' oli jo kuvattu Donatuksen ja Priscianuksen teoksissa, oli mahdollista siirtyä kielen syvällisempään tulkintaan ja teoreettisempaan tutkimusotteeseen.

Ajattelutapojen muutokseen kielentutkimuksessa vaikutti erityisesti kahden merkittävän teoksen tuleminen tunnetuksi 1000-luvun puolivälissä.<sup>36</sup> Ensimmäinen näistä oli Aristoteleen *Analytica posteriora* (Toinen analytiikka). Sen mukaan tieteellinen tieto on välttämätöntä ja yleistä. Se koostuu faktoista ja sitä voidaan soveltaa kaikkiin sisältöihin. Tästä tehtiin se johtopäätös, että tieteellisen kielentutkimuksen periaatteiden tulee olla sovellettavissa kaikkiin kieliin. Toinen ajattelutapojen muutokseen vaikuttanut teos oli islamilaisen Alfarabin *Liber de scientiis*. Tässä teoksessa kieli-tieto jaettiin kahteen osaan: vaihtelevista detaljeista koostuvaan leksikaaliseen tietoon ja kielen yleistyksistä käsittävään sääntötietoon. Alfarabin kommentaattorit samaistivat sääntötiedon syntaksiin ja väittivät sen olevan käytännöllisesti katsoen sama kaikille ihmisille. Universaalikieliopin idea on esitetty mm. Roger Baconin laatimassa kreikan kieliopissa.<sup>37</sup>

Toisen vuosituhannen alkaessa kielentutkimuksessa virisi vilkas keskustelu siitä, olisiko kielioppi ymmärrettävä kirjallisuuteen perustuvan normatiivisen tradition (*scientia sermocinalis*) vai logiikkaan perustuvan filosofisen tradition (*scientia rationalis*) pohjalta. Filosofisen kieliopin kannattajat tarkastelivat kielen ilmiöitä keskiajan spekulatiivisen filosofian osana - tästä termi 'spekulatiivinen kielioppi'. Antiikin normatiivinen kielioppi ei heijastanut kielen, logiikan ja todellisuuden välisiä yhteyksiä, jotka filosofisen kieliopin kannattajille olivat keskeisiä.<sup>38</sup> Filosofisen kieliopin tavoitteena oli yleisen teorian luominen kieliopin rakenteesta. Tällaisen kieliopin laatiminen kuului keskiajan oppineiden mielestä pikemminkin filosofien kuin grammaatikkojen tehtäviin.

<sup>35</sup> Kieliopin ja logiikan yhdistäminen ei ollut aivan uutta, sillä filosofisella lähestymistavalla oli myös antiikissa merkittävä asema. Itkosen (1991) mukaan antiikin filosofisesta kielentutkimuksesta onkin selvä yhteys keskiaikaan Apolloniuksen ja Priscianuksen töiden kautta.

<sup>36</sup> Covington 1984, 19; Pinborg 1967, 27.

<sup>37</sup> Taylor 1951 II, 155.

<sup>38</sup> Termi 'spekulatiivinen' viittaa kielen, logiikan ja todellisuuden välisiin suhteisiin. Kieli on osa Jumalan luomaa universaalista järjestystä. Kieli on ikäänkuin maailman peili (*speculum*), joka heijastaa todellisuutta. Spekulatiivisen kieliopin tehtävänä on osoittaa, kuinka se tapahtuu (Harris & Taylor 1989, 76).

Filosofinen kielentutkimus keskittyi keskiajan yliopistoihin. Filosofinen kielioppi syntyi Donatuksen ja Priscianuksen kieliopillisen kuvauksen ja skolastisen filosofian yhdistämisen tuloksena. Sen kehityksessä voidaan erottaa kolme vaihetta.<sup>39</sup> Ensimmäisessä vaiheessa kielioppia alettiin tarkastella yhä enemmän teoreettisena oppiaineena. Kielioppi pyrittiin saattamaan tieteelliselle pohjalle suhteuttamalla sen tutkimiseen logiikan periaatteita. Toisessa vaiheessa pyrittiin rakentamaan synteisiä loogisen kieliopin ja antiikin normatiivisten kielioppien välille. Tällainen synteesi oli mahdollinen lauseopissa. Näin syntaksi loi perustan logiikan ja kieliopin väliselle läheiselle yhteydelle.

Siirtyminen normatiivisesta kieliopista filosofiseen kielioppiin ei tapahtunut täysin kivuttomasti. Erimielisyydet kielentutkimuksen peruslähtökohdista tiivistyivät klassisen kirjallisuuden opiskelua suosivan Chartresin koulukunnan ja Pariisin yliopiston edustaman logiikan koulukunnan väliseksi kilpailuksi.<sup>40</sup> Filosofisen kieliopin kannattajien mukaan käytäntöä palveleva opetuskielioppi ei täyttänyt tieteen kriteereitä. Yksittäisten kielten kuvauksen sijaan he olivat kiinnostuneita kielen yleisistä ominaisuuksista (*generales virtutes*). Filosofinen kielioppi oli tieteellinen siksi, että se perustui kielen universaaleihin.<sup>41</sup> Kiista ratkesi filosofisen lähestymistavan voittoon: kieliopista tuli spekulatiivisen filosofian osa, joka sai oikeutuksensa - ei enää klassisen kirjallisuuden tai pyhien kirjoitusten kautta - vaan logiikan järjestelmän ja todellisuuden metafysiisten teorioiden kautta.

Spekulatiivisen kieliopin kukoistuskausi ajoittuu vuosiin 1270-1350. Sen kannattajia kutsuttiin modistoiksi (*modistae*), koska he panivat niin suuren painon kielen merkitystyyppeihin (*modi significandi*). Aluksi tätä termiä käytettiin määrittelemään sanaluokkia, mutta myöhemmin Martin Dacialainen kehitti myös syntaksin modistisen teorian. Martinin teoksesta *Modi significandi* vuodelta 1270 tuli keskiajan filosofisen kieliopin kannattajien tärkein oppikirja. Myöhemmin sen korvasi Tuomas Erfurtilaisen teos *Novi modi significandi*.<sup>42</sup>

Spekulatiivisen kieliopin lähtökohtana on käsitys siitä, että logiikan, metafysiikan ja kieliopin kategoriat ovat yhtäpitäviä. Sanan tajuttiin heijastavan yhtäältä ihmisälyä, toisaalta edustamaansa tai merkitsemäänsä

<sup>39</sup> Esim. Bursill-Hall 1971, 28-31; Covington 1986, 23.

<sup>40</sup> Ks. esim. Cole 1959, 177-187; Taylor 1951 II, 143-146.

<sup>41</sup> Keskiajan filosofisesta kieliopista käytetään joskus myös universaalikieliopin nimeä. Universaalikieliopiksi sanotaan kuitenkin yleensä valistuksen aikakaudella syntynyttä filosofista kielioppia (ks. s.).

<sup>42</sup> Pinborg 1967, 67; Covington 1984, 23. Teos on kirjoitettu todennäköisesti 1300-luvun ensimmäisellä puoliskolla. Sen tekijästä tiedetään hyvin vähän (ks. Harris & Taylor 1989, 75). Ennen teoksensa julkaisemista Tuomas opiskeli ja opetti Pariisissa ja Erfurtissa ja kirjoitti kommentaareja Aristoteleen teoksiin.

seikkaa. Kielen rakenteen oletettiin vastaavan todellisuuden ja kognition rakennetta. Kielioppi oli modistoille eräänlainen filosofinen teoria sanaluokista ja niiden erilaisista merkitystyypeistä, ja sen oletettiin olevan sama kaikissa kielissä.

Kun nominalismi<sup>43</sup> 1300-luvun puolella välissä alkoi saada lisääntyvää kannatusta, spekulatiivisen kieliopin kehityksessä tapahtui suhteellisen äkillinen ja nopea lasku. Nominalistien käsityksen mukaan sanat ovat vain ajatusten mielivaltaisia representaatioita; kielellä ei siten voi olla ontologista ja kognitiivista perustaa kuten modistat olettivat. Näin teorialta putosi pohja. Universaalikieliopin idea jäi kuitenkin elämään; valistuksen ajan rationalistisen filosofian myötä se palasi kielentutkimukseen entistä vahvemmassa muodossa.

Käytännössä latinan kielioppi esiintyi keskiajalla kahdessa eri muodossa: koulujen tuntemana 'positiivisena' käytännön kielioppina (*latin practica*) ja yliopistoissa harrastettuna spekulatiivisena kielioppina (*latin speculativa*).<sup>44</sup> Spekulatiivisen kieliopin kannattajat eivät olleet kiinnostuneita kieliopin opettamisesta. He halusivat ainoastaan antaa rationaalisen selityksen sille, miksi kieli toimii siten kuin se toimii.

Spekulatiivinen filosofia loi puitteet paitsi kielentutkimuksen, myös psykologisen ja pedagogisen ajattelun kehitykselle. Käsitykset oppimisesta ja opetuksen mahdollisuudesta saivat tässä viitekehyksessä uuden tulkinnan.

<sup>43</sup> Nominalismi ja realismi edustavat vastakkaisia näkemyksiä universaaleja koskevassa filosofisessa kiistassa keskiajalla (ks. esim. Bühler 1954, 38; Aspelin 1977, 203-204; Gerholm & Magnusson 1983, 152-155). Vallitsevana suuntauksena oli tuolloin käsiterealismin. Sen mukaan asioiden varsinainen olemus tai todellisuus sisältyy yleiskäsitteisiin, so. yleiskäsitteet edeltävät tosiolevaista (*universalia ante rem*). Vastakkaisista kantaa edustivat nominalistit, joiden mielestä ainoastaan yksityiset ilmiöt ovat todella olemassa. Yleiskäsitteet seuraavat havaintomaailman ilmiöistä (*universalia poste rem*). Yleiskäsitteet ovat termejä (*nomina*) tai abstraktioita, joita ihmisen järki muodostaa yksityisistä olioista. Friedellin (1964, 106-107) mukaan yleiskäsitteitä koskeva kiista ei keskiajalla oikeastaan koskenut itse periaatetta, vaan ainoastaan sen muotoilua. Keskiajan vaihtoehtoja olivat äärimmäinen ja maltillinen realismi. Nominalismi sai sijaa vasta aivan aikakauden lopulla.

<sup>44</sup> Pinborg 1967, 101; Vihonen 1978, 15. Ks. myös Cherubim 1975, 140-141. Keskiajan filosofisesta kieliopista käytettiin myös nimityksiä *grammatica demonstrativa*, *grammatica doctrinalis* tai *grammatica rationalis*.

## 4.2.2 Psykologiset ja pedagogiset perusteet

*”Kolme asiaa on tarpeellista niille jotka opiskelevat: luonnollinen lahjakkuus, harjoittelu ja kurinalaisuus”<sup>45</sup>*

Käsitykset oppimisesta ja opetuksen mahdollisuudesta liittyivät keskiajalla läheisesti kysymykseen tiedon alkuperästä ja luonteesta. Mitä on tieto ja mistä se tulee? Missä määrin ihminen voi päästä osalliseksi tiedosta? Mikä on tiedon ja järjen suhde? Ja voidaanko tietoa opettaa? Nämä kysymykset olivat tyypillisiä Augustinukselle, joka hallitsi varhaiskeskiajan psykologista ja pedagogista ajattelua; myöhäiskeskiajalla ne saivat uuden tulkinnan Tuomas Akvinolaisen filosofiassa.

Keskiajan alkupuolella ilmestyi suhteellisen vähän opetusta ja oppimista käsittelevää kirjallisuutta. Ulich arvelee tämän johtuvan siitä, että inhimillinen energia kului taisteluun olemassaolosta, ja vähäiset voimavarat keskitettiin vapaiden taiteiden perusopintoihin.<sup>46</sup> Didaktisen kirjallisuuden niukkuus johtunee osittain myös siitä, että katolinen kirkko oli aluksi suuntautunut enemmän aikuisten kuin nuorten kouluttamiseen.

Antiikin psykologiset ja pedagogiset näkemykset siirtyivät keskiaikaan pääasiassa kirkkoisien kirjoitusten välityksellä. Myöhäisantiikin merkittävimmät didaktiset teokset ovat Augustinuksen *De magistro* (Opettaja, 389), *De catechizandis rudibus* (Katekumeenien opetuksesta, 399) ja *De doctrina christiana* (Kristinopista, 397-426). Cassiodoruksen *Institutiones divinarum et saecularum* (Johdatus hengelliseen ja maalliseen kasvatukseen) 500-luvulta edustaa varhaiskeskiajan siirtymäkautta. Sen jälkeen seuraava merkittävä pedagoginen teos, Hrabanus Mauruksen *De clericorum institutione* (Papiston kasvatuksesta) ilmestyi vasta 800-luvun alussa.<sup>47</sup>

<sup>45</sup> Hugo Viktorilainen, *Didascalicon* III, 6. Hugo Viktorilaisen (n. 1096-1141) kasvatuspillinen pääteos sisältää täydellisen kasvatusohjelman pappien koulutusta varten. Se on laadittu Pariisissa 1120-luvun lopulla (Taylor, 1961) Teoksen nimi tulee kreikan termistä *didaskalikon*, jota mm. Platon on käyttänyt merkityksessä 'opetuksen antamiseen kykenevä' (Bowen 1975, 62-63). Teoksen nimi on kokonaisuudessaan *Didascalicon de studio legendi*, Opetuksen tutkimisesta. Nimi viittaa didaktiikka -termin kreikankieliseen taustaan (ks. Kansanen 1990, 5-6).

<sup>46</sup> Ulich 1947, 172.

<sup>47</sup> Hrabanus Maurus (n. 776-856) edustaa myöhäiskarolingisen ajan ensyklopedista oppineisuutta. Hänen teoksensa *De clericorum institutione* käsittelee pääasiassa vapaita taiteita ja niiden merkitystä papiston kasvatuksessa (ks.

Ajattelutapojen muutosta vuosituhannen vaihteessa ennakoi Hugo Viktorilaisen *Didascalicon*, mutta vasta Tuomas Akvinolaisen teoksen *De magistro* (Opettaja) ilmestymisen jälkeen opetuksesta ja oppimisesta alettiin esittää Augustinuksesta poikkeavia käsityksiä. Tarkastelen seuraavassa kieltenopetuksen psykologisten ja pedagogisten perusteiden kehitystä pääasiassa edellä mainittujen teosten pohjalta.

**Augustinuksen käsitys oppimisesta ja opetuksen mahdollisuudesta.** Varhaiskeskiajan psykologiselle ja pedagogiselle ajattelulle oli ominaista tietynlainen sisäänpäinkääntyneisyys ja sielun tutkiskelu.<sup>48</sup> Tyypillisiä ovat Augustinuksen minuutta koskevat pohdinnat:

"Ei ole nyt taivaan avaruus tutkimuksemme kohteena, emme nyt mittaile tähtien etäisyyksiä emmekä tarkkaile maan painosuhteita. Oman muistini, oman sieluni toiminnasta nyt on kysymys. Ei ole ensinkään ihme, että se, mikä on minun ulkopuolellani, on minusta kaukana. Mikä olisi minulle läheisempi kuin minä itse? Ja katso, jo muistini on sellaista, jota en käsitä, ja kuitenkin minä itse olen siinä kysymyksessä!"<sup>49</sup>

Vaikka Augustinus edellä viittaa oman sielunsa toiminnan ymmärtämiseen, ei itsetutkiskelun tarkoituksena ollut niinkään oman itsensä ymmärtäminen ainutlaatuisena inhimillisenä olentona, vaan jumalan tunteminen omassa sielussaan.<sup>50</sup> Augustinuksen psykologiset ja pedagogiset näkemykset ovatkin ymmärrettävissä ainoastaan kristinuskon maailmankuvan ja ihmiskäsityksen taustalta.

Bowenin mukaan varhaiskeskiajan kristilliset oppineet epäröivät kutsua ihmistä opettajaksi syvemmissä merkityksessä, koska tämä osa oli tarkoitettu Jumalalle.<sup>51</sup> Myös Augustinukselle ulkoinen maailma oli ainoastaan ikuisen totuuden symbolinen representaatio. Todellinen tieto ja viisaus voidaan saavuttaa Jumalan pelon ja hurskauden kautta.<sup>52</sup> Totuuden voi tavoittaa ainoastaan ihminen, jonka tahto on jumalan armosta vapautettu aistimaailmasta ja joka on kääntynyt yksin jumalan puoleen.

---

Ulich 1947, 174-180).

<sup>48</sup> Leaheyn (1987) mukaan keskiaika muodostaa tieteen historiassa suhteellisen yhtenäisen introspektiivisen psykologian kauden (lat. *intro-spicerere* = tarkastaa sisältä). Ks. myös Peters & Mace 1972.

<sup>49</sup> Augustinus, *Tunnustukset* 10, 16.

<sup>50</sup> Yksilöllisyyden käsite kehittyi vasta keskiajan lopulla (ks. s.).

<sup>51</sup> Bowen 1975, 154.

<sup>52</sup> Augustinus, *On Christian doctrin* II. 7, 9 - 11. "Askeleet viisauteen" kulkevat pelon, hurskauden, tiedon, lujouden, johdatuksen ja sydämen hurskauden kautta. Kristinopissaan Augustinus käsittelee kasvatuskysymyksiä varsin yleisellä tasolla.



Augustinuksen mukaan tiedon ensimmäinen perusominaisuus on ulkoisen maailman tietoisuus eli kokemuksen avulla saatu tieto, joka ilmaistaan sanojen avulla. Sanat ovat merkkejä, joiden avulla ihmisen tietoisuuteen voidaan luoda ulkoisen maailman rakenteita vastaava malli.<sup>53</sup> Sanat eivät sinänsä voi antaa uutta tietoa, vaan ne ikäänkuin kokoavat ideat, jotka ihminen assosioi universaalisiksi totuuksiksi. Todellinen tieto on tietoa universaaleista. Platonin tapaan Augustinus oli nativismin kannattaja. Hän oletti, että järjen yleiset totuudet ovat jollain tavalla valmiina ihmismielessä. Tämä käy ilmi esimerkiksi seuraavasta katkelmasta:

"Samoin sisältää muisti lukemattomia luku- ja mittasuhteita, joita ruumiillinen aisti ei ainoakaan ole sieluun painanut. Ei niillä näet ole väriä, eivät ne kajahtelevat eivätkä tuoksu, eivät maistu eivätkä ole kosketeltavia. Niistä puhuttaessa olen tosin kuullut niiden sanojen kaiun, jotka noita suhteita osoittavat, mutta toista on sana, toista itse käsite. Sillä nämä sanat kuuluvat kreikaksi toisin, toisin latinaksi. Mutta käsitteet itse eivät ole kreikkaa eivätkä latinaa eivätkä mitään muuta kieltä."<sup>54</sup>

Tieto on siis jollakin tavalla latenttina olemassa ihmisen mielessä; opettajan tehtävänä on sen tietoisuuteen saattaminen. Augustinuksen näkemys opetuksesta muistuttaa Sokrateen heuristista menetelmää (ks. s. 62), jossa opettajan tehtävänä on sopivin kysymyksin kannustaa oppilasta totuuden löytämiseen. Opettajan sanat panevat liikkeelle toiminnan, jonka avulla oppilas itse tuottaa oman totuutensa.

Augustinuksen käsityksiä ihmisen kasvatettavuudesta sävytti voimakkaasti predestinaatio-oppi (myöhäislat. *praedestinatio* = ennaltamääräys), joka johti hänet äärimmäiseen kasvatuspessimismiin. Tämän opin mukaan syntyinlankeemuksessa heikkenivät tai hävisivät ne ihmisen ominaisuudet - rakkaus, oikeamielisyys, vapaa tahto ja järki - joka muodostavat hänen varsinaisen luontonsa. Kääntymällä pois Jumalasta ihminen tuli sidotuksi ajalliseen aistimaailmaan ja jäi sen vangiksi. Tämä pessimistinen näkemys heijastui selvästi kristillisessä munkkikasvatuksessa koko keskiajan ja vaikutti ratkaisevasti koulujen rangaistustoimenpiteisiin ja kuriin.

Pessimistisistä näkemyksistään huolimatta Augustinus on jäänyt kasvatuksen historiaan taitavana opettajana ja opetuksen kehittäjänä.<sup>55</sup>

<sup>53</sup> Augustinus, *Der Lehrer, I-II; On Christian doctrin I-II*.

<sup>54</sup> Augustinus, *Tunnustukset*, 10, 12. Ks. myös: Augustinus, *The first catechetical instruction I. 2, 3*.

<sup>55</sup> Ks. esim. Brubacher 1966, 178; Bowen 1972, 279-282. Augustinuksen pedagogiset ja didaktiset suositukset sisältyvät pääosin teokseen *De catechizandis rudibus* (Augustinus, *The first catechetical instruction*).

Kieltenopetuksen historiassa häntä pidetään induktiivisen metodin soveltajana (vrt. s. 91). Augustinuksen pedagogiset ja didaktiset suositukset voidaan tiivistää kolmeen pääperiaatteeseen.<sup>56</sup> Ensiksikin hän suositteli oppiaineiden valikoimista tarkoituksenmukaisesti keskittymällä merkityksellisiin ja kiinnostaviin asioihin. Toiseksi hän piti tärkeänä opetuksen havainnollistamista, sillä vain suora havainto voi antaa tietoa aistien maailmasta. Kolmanneksi hän katsoi älyllisen ponnistelun ja omatoimisuuden edistävän oppimista.

Augustinuksen käsityksissä oppimisesta on runsaasti vaikutteita Platonilta. Tämä näkyy mm. hänen muistiteoriassaan.<sup>57</sup> Augustinus pohtii ajattelun ja muistin välistä suhdetta seuraavaan tapaan:

"Ja kuinka paljon sellaista onkaan muistissani, mikä jo on löydetty ja ikäänkuin käsillä, sellaista, mikä meidän sanotaan oppineen ja tuntevan. Ja jos minä jätän vaikkapa lyhyeksikin ajaksi sen ajattelematta, se vajoaa jälleen tuntemattomiin ja katoaa niin sanoakseni kammioitten kätköihin - mitään muuta paikkaa sille ei ole - ja sieltä se on minun jälleen aivan kuin uutena esiin kokoiltava, että se voitaisiin saada tietoon. Se on siis jälleen järjestettävä ja yhdistettävä, jollaiseen toimintaan itse sanakin *cogitare*<sup>58</sup> viittaa."<sup>59</sup>

Augustinusta askarrutti erityisesti mieleenpalauttamisen ja unohtamisen ongelma. Hänen näkemyksensä muistin selektiivisestä luonteesta tulee selvästi ilmi mm. seuraavassa unohtamista pohtivassa lainauksessa:

"Mutta entäpä jos itse muisti kadottaa jotakin, kuten unohdettaessa tapahtuu, ja me etsimme sitä, muistaaksemme sen jälleen. Mistä etsimme sitä, jollei juuri muistista? Ja jos silloin kohtaamme etsimämme asemasta jotakin

<sup>56</sup> Bruhn (1985, 86-87) käyttää näistä nimityksiä: huippukohtaperiaate, havainnollisuuden periaate ja omatoimisuuden periaate.

<sup>57</sup> Antiikin muistintutkimuksen traditio siirtyi keskiaikaan sekä kreikkalaisten filosofien kirjoituksissa että roomalaisten puhujien käytännöllisinä muistitekniikkoina. Teoreettinen muistintutkimus jatkui myöhäisantiikin uusplatonilaisessa filosofiassa, jota Augustinuksen ohella edustaa mm. Plotinos (ks. Plotinos, *The six enneads* IV, 6), käytännöllisiä muistitekniikoita on kuvattu mm. Martianus Capellan teoksessa (*The marriage of Philology and Mercury* V, 538-539). Useimmin lainattuja teoksia keskiajan muistia käsittelevässä kirjallisuudessa ovat Ciceron nuoruudenteos *De inventione*, pseudo-cicerolainen retorikan oppikirja *Rhetorica ad Herennium* ja Quintilianuksen *Institutio oratoria*.

<sup>58</sup> Latinan kielen ajattelua tarkoittava sana *cogitatio* ilmentää hyvin mielen aktiivista toimintaa. Augustinus johti sen latinan sanasta *cogo* (ajaa yhteen, yhdistellä), jolla oli alunperin konkreettinen merkitys. "Mutta nyt on henki vaatinut tämän sanan kokonaan itsellensä, niin että se ei merkitse ainoastaan yhteen ajelemista ja yhdistelemistä, vaan yksinomaan hengen toimintaa, ajattelemista" (Augustinus, *Tunnustukset*, 10, 11).

<sup>59</sup> Augustinus, *Tunnustukset*, 10, 11.

muuta, me torjumme sen, kunnes vastaamme tulee se, mitä etsimme: Se on tämä! Ja niin emme sanoisi, jollemme tuntisi sitä, emmekä taas tuntisi sitä, jollemme muistaisi. Olisimme sen siis varmasti unohtaneet. Vai oliko niin, että se ei ollut kokonaan meiltä häipynyt ja että me vain siitä osasta lähtien, joka meillä vielä oli tallella, etsimme toista osaa, koska muisti tunsu, ettei se käsittänyt kokonaista, kuten tavallisesti, ja koska se samalla ikäänkuin raajarikkona ja tyypistettynä niin innokkaasti haki jälleen sitä, mikä siltä puuttui."<sup>60</sup>

Puhetaidon rappeutuminen antiikin lopulla vaikutti heikentävästi myös mnemotiikan opiskeluun. Myöhäisantiikissa ja varhaiskeskiajalla muistitaitoa sovellettiin raamatun ja pyhien kirjoitusten opiskeluun ja saarnatekniikkaan, mutta muistin harjoittamiseen ei kiinnitetty niin suurta huomiota kuin antiikissa.<sup>61</sup> Karolingisen renessanssin aikakaudella antiikin muistitekniikat tulivat uudelleen mielenkiinnon kohteeksi,<sup>62</sup> mutta uusia näkemyksiä esitettiin vasta keskiajan toisella puoliskolla.

**Käsitykset oppimisesta ja opetuksen mahdollisuudesta keskiajan lopulla.** Augustinuksen didaktiset teokset hallitsivat keskiajan pedagogista ajattelua 1200-luvulle saakka. Uuden teorian kasvatuksesta ja opetuksesta loi Tuomas Akvinolainen, jonka lähtökohtana oli Aristoteleen näkemys ihmisjärjen mahdollisuuksista. Tuomas asetti pohdittavaksi seuraavan kysymyksen: Voiko ihminen vai ainoastaan Jumala opettaa toista ja ansaita opettajan nimen? <sup>63</sup> Hän päätyi toisenlaiseen ratkaisuun kuin Augustinus. Tuomas erotti kaksi erilaista tapaa oppia:

"Samoin kuin ihminen voi parantua kahdella tavalla, joko yksinomaan luonnon vaikutuksesta tai jonkin lääkkeen myötävaikutuksella, niin on myös kaksi tapaa hankkia tietoa: toinen, jossa luonnollinen järki saavuttaa

<sup>60</sup> Augustinus, *Tunnustukset*, 10, 19.

<sup>61</sup> Carruthers 1991, 145. Esimerkiksi Cassiodorus viittaa muistisääntöihin ainoastaan ohimennen retoriikan yhteydessä (*Cassiodorus, An introduction to divine and human readings* II, II, 16).

<sup>62</sup> Alkuinin (n. 730-804) käsitykset muistin toiminnasta ja merkityksestä, samoin kuin hänen retoriikan teorianakin, saanut runsaasti vaikutteita Ciceron teoksesta *De inventione* (ks. Howell 1941; Bowen 1975, 10). Alkuinin mukaan muisti on kokemustemme varasto; jollei sitä harjoiteta, sitä ei voida myöskään käyttää hyväksi oppimisessa (*Alkuin, The rhetoric of Alcuin and Charlemagne*, 39).

<sup>63</sup> Tuomas Akvinolainen, *Der Lehrer*, 1. Teos, joka on nimetty Augustinuksen *De magistro* -teoksen mukaan, kuuluu sarjaan *Quaestiones disputatae de veritate* (1256-59). Se koostuu Pariisin yliopistossa pidetyistä luennoista ja keskusteluista (ks. Stein 1952, 281-294.). Tässä kirjoituksessa Tuomas pohtii myös kysymyksiä, voidaanko ihmistä sanoa omaksi opettajakseen ja voiko enkeli opettaa ihmistä. Lisäksi hän yritti ratkaista, kuuluuko opetustoiminta aktiivisen vai mietiskelevän elämän piiriin. Kysymykset ovat varsin abstrakteja ja kaukana käytännön kasvatuksesta ja opetustoiminnasta.

ymmärryksen oman toimintansa kautta, ja tätä tapaa sanotaan keksimiseksi; ja toinen, jossa joku luonnollisen järjen ulkopuolinen tulee avuksi, ja tätä tapaa sanotaan opetuksiksi."<sup>64</sup>

Oppimisessa on siis ensisijaista ihmisen oma kehitys; opettajan tehtävänä on auttaa ja ohjata luontaisten kykyjen kehittymistä.

Keskeiseksi ongelmaksi opettajan avulla tapahtuvassa oppimisessa nousee Bowenin mukaan tiedon välittyminen.<sup>65</sup> Augustinuksen tapaan Tuomas katsoi tiedon välittyvän sanojen kautta, merkkeinä. Augustinukselle merkit toimivat stimulaattoreina, jotka tuovat ideat ihmisen tietoisuuteen. Tuomas taas uskoi, että merkit sinänsä edistävät tietoa aktiivisesti, koska ne ovat suoraan suhteessa objektiivisiin referentteihinsä. Ihmismieli on sopeutunut vastaanottamaan tietoa symbolien kautta. Tästä syystä opettajan sanoilla - kuultuna tai luettuna kirjoituksena - on sama vaikutus tiedon aiheuttajana kuin esineillä, jotka ovat sielun ulkopuolella. Opetuksen kautta saatu tieto on varmaa ja totta, jos se on johdettu oikein ensimmäisistä periaatteista.

Tuomas Akvinolaisen ajattelun myötä vakiintui käsitys siitä, että opetusprosessi oli rakennettava loogisen rationalismin pohjalta deduktiivisen periaatteen mukaan. Hugo Viktorilainen perustelee deduktiivista metodia seuraavasti:

"Opetus on aloitettava paremmin tunnetusta tuntemattomaan, määritellystä määrittelemättömään. Me tutkimme järjellämme (jonka varsinainen funktio on analysoida) kun yksittäisten asioiden luonnon erittelyssä ja tutkimuksessa etenemme yleisestä yksityiseen. Sillä jokainen universaali on täydellisemmin määritelty kuin sen osat. Sen tähden, kun me opimme, meidän tulisi aloittaa universaaleista, jotka ovat paremmin tunnettuja ja määriteltyjä, ja sitten siirtyä vähitellen -- tutkimaan niiden asioiden luontoa, joita nämä universaalit sisältävät."<sup>66</sup>

Keskiajan yleiskäsitteitä koskevassa kiistassa (vrt. s. 120) Hugo edustaa käsiterealismia. Sen mukaan asioiden varsinainen olemus tai todellisuus sisältyy yleiskäsitteisiin; yksittäiset ilmiöt ovat ainoastaan jonkin yleisen periaatteen aistein havaittavia ilmentymiä. Universaali-kiista ei ollut pelkästään 'skolastista saivartelua', vaan sillä oli merkitystä koko maailman-

<sup>64</sup> Tuomas Akvinolainen, *Der Lehrer*, 1.

<sup>65</sup> Bowen 1975, 152-155.

<sup>66</sup> Hugo Viktorilainen, *The didascalicon* III, 9. Hugon tarkoituksena oli määritellä kaikki ne tiedonalat, jotka ovat tarpeellisia inhimillisen täydellisyyden saavuttamiseen. Teoksessa käsitellään ennen kaikkea sitä, mitä oppiaineita tulisi opiskella ja miksi. Taylor (1961, 3) katsoo Hugon jatkavan myöhäisantiikin kristillisen kirjallisuuden perinnettä. Teos ilmestyi aristotelisen renessanssin aattona, uutena tulkintana aikaisemmasta traditiosta.

kuvan hahmottamisen kannalta. Käsiterealismin mukaan yleiset periaatteet ovat hallitsevia, siksi ihmisellä on vain vähän mahdollisuuksia omaan aloitteellisuuteen.<sup>67</sup> Kiistalla oli myös pedagogisia vaikutuksia. Koska realistit katsoivat yleiskäsitteiden muodostavan varsinaisen todellisuuden, he halusivat säilyttää opetuksen abstraktina ja yleisluontoisena. He suosivat deduktiivista metodia ja korostivat synnynnäisten tekijöiden merkitystä oppimisessa.<sup>68</sup>

Käsiterealismin on ymmärrettävissä keskiajan tiedekäsityksen pohjalta. Eurooppalaisen yliopistolaitoksen syntyvaiheessa tiede (lat. *scientia*) tarkoitti tietämistä tai tiedon omistamista, ei niinkään tiedon tavoittelua nykyaikaisessa mielessä.<sup>69</sup> Vastaavasti tieteen metodi koski olemassa olevien totuuksien hankkimista. Aristoteleen näkemyksen mukaan

"... kaikki tieteellinen tieto näyttää olevan opetettavaa ja tieteelliset tiedot ovat opittavissa. Kaikki opettaminen perustuu jo tiedettyyn -- sillä se tapahtuu joko induktiivisesti tai syllogistisesti."<sup>70</sup>

Oppiminen ymmärrettiin olemassa olevien tietojen hankkimiseksi. Se yhdistettiin ennen kaikkea kirjatietoon, lukemiseen ja mietiskelyyn. Hugon määritelmän mukaan oppiminen alkaa lukemisesta, mutta sen kehittyneempi muoto on mietiskely.<sup>71</sup> Mietiskely on jatkuvaa ajattelua tiettyjen suunniteltujen linjojen mukaan. Siinä tutkitaan huolellisesti jokaisen asian syyt ja lähde, sen ilmenemismuotoa ja hyötyä.

Keskiajan oppineiden asennoitumista tietoon on kuvattu osuvasti Umberto Econ romaanissa *Ruusun nimi*:

"Meidän työhömmä -- kuuluu oppiminen ja tiedon säilyttäminen, enemmänkin, se on työmme oleellinen osa. Tiedon säilyttäminen, sanoin, ei tutkimus, sillä tiedon jumalalliseen luontoon kuuluu, että se on täydellinen ja alusta alkaen määritelty siinä sanan täydellisyydessä, jonka se itselleen ilmaisee. Säilyttäminen, sanoin, eikä tutkimus, sillä tiedon inhimilliseen luontoon kuuluu, että se on muodostunut täydelliseksi niiden vuosisatojen

<sup>67</sup> Käsiterealismin sopi hyvin keskiajan kristilliseen maailmankuvaan. Nominalismia oli vaikeampi sovittaa yhteen kristinopin kanssa, koska se korosti tavallisen ihmisen yksilöllistä kokemustietoa ja antoi käytännön elämälle suuremman merkityksen. Nominalismin voimistuminen onkin yhteydessä yksilöllisyyden syntyyn. Ks. esim. Bowen 1975, 49-55; Gerholm & Magnusson 1983, 152-155; Leahey 1987, 61.

<sup>68</sup> Grue-Sorensen 1961, 146. Nominalistinen käsitys tiedosta on lähempänä induktiivista lähestymistapaa; se korostaa kokemuksen merkitystä oppimisessa.

<sup>69</sup> Niiniluoto 1984, 223.

<sup>70</sup> Aristoteles, *Nikomakhoksen etiikka*, VI, 3.

<sup>71</sup> Hugo Viktorilainen, *Didascalicon* III, 10.

saatossa, jotka kuuluivat profeettojen saarnoista kirkkoisien tulkintoihin. Tiedon historiassa ei ole edistystä eikä aikakausien mullistuksia, vaan korkeintaan jatkuvaa ja ylevää kertausta."<sup>72</sup>

Oppiminen on siten jatkuvaa annettujen kaavojen muistelemista ja toistamista. Tiedon säilyttäminen edellytti sekä kirjallista toimintaa - kirjojen kopiointia ja tallentamista - että myös muistin harjoittamista. Muistilla oli keskiajalla edelleenkin keskeinen merkitys kaikessa opiskelussa, sillä antiikin tapaan oppiminen samaistettiin pitkälti muistin toimintaan.

**Oppiminen muistamisena.** Aristotelinen renessanssi vaikutti elvyttävästi keskiajan muistintutkimuksen uudelleen suuntautumiseen. Uuden oppimis- ja muistiteorian pohjaksi tuli Aristoteleen näkemys sielun erilaisista voimista tai kyvyistä (*facultas*). Arabialaiset oppineet kehittivät tältä pohjalta erityisen oppirakennelman, joka sisälsi yksityiskohtaisen luokituksen sielun eri kyvyistä ja niiden keskinäisistä suhteista.<sup>73</sup> He yrittivät myös paikallistaa ne aivojen eri osiin. Useimmissa keskiajalta säilyneissä kaavakuvissa on esitetty yhteisaistin, mielikuituksen, arviointikyvyn ja muistin sijainti.<sup>74</sup>

Toisella vuosituhannella islamilainen kykypsykologia levisi myös Eurooppaan ja korvasi aikaisemman, Augustinuksen ajatteluun perustuvan uusplatonilaisen psykologian. Naturalistista kykyteoriaa ei kuitenkaan hyväksytty sellaisenaan, sillä se oli osittain ristiriidassa kristillisen filosofian kanssa. Kristinuskon sanomaan sopivan synteesin islamilaisen kykypsykologian ja Aristoteleen filosofian pohjalta loi Tuomas Akvinolainen.<sup>75</sup> Tuomaksen ajattelussa korostuu käsitys ihmisestä rationaalisenä olentona. Tieto ja hyve voidaan saavuttaa tiettyjä synnynnäisiä ja ihmisluontoon kuuluvia kykyjä kehittämällä. Korostaessaan järkeä ja ihmisen vastuunalaisuutta Tuomas poikkesi olennaisesti Augustinuksen näkemyksestä, jota sävytti predestinaatio-oppiin liittyvä voimakas pessimismi suhteessa ihmisen kehittymismahdollisuuksiin.

Eräs keskiajan kykypsykologian kiistakysymyksistä oli järjen ja tahdon välinen suhde: päättääkö ihmisen toiminnasta ensisijaisesti järki (*intellektus*) vaiko tahto (*voluntas*). Tuomas lukeutui intellektualisteihin, sillä hän piti järkeä ihmisluonnon tärkeimpänä osana. Tästä näkemyksestä oli myös pedagogisia seuraamuksia: kasvatuksen pätehtäväksi tuli järjen

<sup>72</sup> Eco 1986, 503.

<sup>73</sup> Tämä ns. naturalistinen kykypsykologia kehittyi aluksi uusplatonilaisen filosofian, myöhemmin Aristoteleen oppien pohjalta. Merkittävin islamilaisen kykypsykologian edustaja oli fysiologi ja filosofi Abu Ali al-Husayn Ibn Sina (980-1037), joka tunnetaan Euroopassa Avicennan nimellä (ks. Aspelin 1977, 183-185; Leahey 1987, 63-67).

<sup>74</sup> Ks. Clark & Dewhurst 1972, 10-43.

<sup>75</sup> Erotuksena islamilaisesta naturalistisesta suuntauksesta Leahey (1987, 70) käyttää termiä kristillinen kykypsykologia.

kasvattaminen oikeaan tietoon. Tiedon tavoittelun merkitystä korostaa mm. Hugo Viktorilainen didaktisen pääteoksensa esipuheessa:

"On monia henkilöitä, jotka luonto on jättänyt niin köyhäksi kyvyissä, että he tuskin pystyvät järjellään ymmärtämään yksinkertaisiakaan asioita. Mielestäni heitä on kahta lajia. On niitä, jotka tajuten oman lahjattomuutensa siitä huolimatta tavoittelevat tietoa kaikin mahdollisin ponnistuksin ja jotka uupumattoman tavoittelunsa ja tahtonsa tuloksena ansaitusti saavuttavat kyvyn jota he eivät luonnostaan omista. Toiset taas, tietäen olevansa kykenemättömiä saavuttamaan korkeampia asioita, kieltävät vähäisemmätkin ja piittaamattomasti laiskotellen omassa saamattomuudessaan menettävät yhä enemmän totuuden valoa. -- On myös toinen ihmislaji, jonka luonto on rikastuttanut kykyjen runsaudella ja jolle luonto osoittaa helpon tien totuuteen pääsemiseksi. Monet tämän lajin ihmisistä tempauduttuaan mukaan maallisiin asioihin ja huoliin enemmän kuin olisi tarpeellista tai annettuaan periksi paheille ja ruumiin aistihaluun tyydytykselle hautaavat Jumalan lahjan maahan etsimättä siitä viisauden hedelmää tai hyvän työn tuottoa. Nämä ovat epäilemättä täysin keltottomia. Toisilla taas perheen varattomuus ja vähäiset tulot rajoittavat mahdollisuuksia opiskeluun. Kuitenkaan emme usko, että heitä voidaan puolustaa olosuhteisiin vedoten, sillä näemme monien nälässä, janoisina ja suojaa vailla raatavien saavuttavan tiedon hedelmät."<sup>76</sup>

Vaikka oppiminen Hugon mukaan perustuu synnynnäisiin kykyihin, hän korostaa ihmisen omaa vastuuta ja aktiivista roolia tiedon hankinnassa. Oppiminen edellyttää sekä luontaista lahjakkuutta että hyvää muistia: lahjakkuus kokoaa viisauden, muisti säilyttää sen.<sup>77</sup>

Ensimmäiset kirjalliset maininnat keskiajan muistitekniikoista ajoittuvat toisen vuosituhannen alkupuolelle.<sup>78</sup> Hugon suositukset ovat suhteellisen yleisluontoisia. Hän korostaa mm. opittavan aineksen jäsentämistä, sillä "ihmisen muisti on heikko ja se pitää lyhydestä".<sup>79</sup> Kaikesta mitä halutaan oppia on tehtävä lyhyitä yhteenvetoja, jotka tallennetaan muistiin; tällä tavalla ne tarvittaessa voidaan helposti palauttaa mieleen. Muistissa säilymisen varmistamiseksi opittavat asiat on välillä palautettava mieleen ja 'maisteltava' niitä, sillä muutoin ne vähitellen katoavat.

Keskiajan oppineet olivat erityisen kiinnostuneita muistin sisällöstä ja sen organisoitumisesta ihmisen mielessä.<sup>80</sup> Hugo Viktorilainen antaa oppilailleen opiskeluohjeita seuraavaan tapaan:

<sup>76</sup> Hugo Viktorilainen, *Didascalicon*.

<sup>77</sup> Hugo Viktorilainen, *Didascalicon* III, 6-7.

<sup>78</sup> Carruthers 1991, 122. Ks. myös Bowen 1975, 68-72, 299-300.

<sup>79</sup> Hugo Viktorilainen, *Didascalicon* III, 8.

<sup>80</sup> Carruthers 1991.

"Lapset, tieto (*sapientia*) on aarre ja sydämenne on sen aarreaitta (*thesaurus*). Opiskellessanne tietoa kootkaa itsellenne hyviä aarteita, kuolemattomia aarteita, puhtaita aarteita, jotka eivät koskaan turmellu eivätkä menetä loistoaan. Viisauden aarreitassa on monenlaisia kalleuksia ja sydämenne varastohuoneessa on monia taltiointipaikkoja. Kulta pannaan yhteen paikkaan, toiseen hopea, kolmannessa ovat arvokkaat jalokivet. Niiden täsmällinen järjestys on tiedon selkeyttä. Järjestäkää ja erotelkaa jokainen yksittäinen esine omalle paikalleen, tämä tähän ja tuo tuohon, jotta opitte mistä tämä tai tuo on koottavissa. Sekasorto on tietämättömyyden ja muistamattomuuden äiti, mutta järjestelmällinen tallentaminen valaisee älyn ja vahvistaa muistia."<sup>81</sup>

Ihmisen muisti on siis eräänlainen tiedon varasto tai viisauden aarreaitta, *thesaurus sapientiae*. Samaa metaforaa käytettiin myös antiikissa (vrt. s. 71).

Antiikin reetoreiden kehittämä arkkitehtoninen paikkasarjametodi (ks. s. 73) tuli keskiajalla uudelleen mielenkiinnon kohteeksi - joskin hieman muunnetussa muodossa. Keskeisinä elementteinä tässä tekniikassa olivat mielikuvat ja niiden taustat. Thomas Bradwardine toteaa:

"Harjoitetulle muistille on välttämätöntä kaksi asiaa, nimittäin kiinteät paikat ja mielikuvat aineistoa varten, sillä paikat ovat kuin tauluja joihin kirjoitamme, mielikuvat ovat kuin kirjaimet, joita tauluihin kirjoitetaan; lisäksi paikat ovat pysyviä ja kiinteitä, kun taas mielikuvat on merkitty musteella kuten kirjaimet ja ne ovat siten pois pyyhittävisissä; paikat ovat perustavanlaatuisia mielikuviin nähden."<sup>82</sup>

Antiikin paikkasarjametodista tämä muistitekniikka poikkeaa siinä, että kolmiulotteisesta tilasta - rakennuksista tai maisemista - siirryttiin kaksiulotteiseen tilaan. Mielikuvat sijoitettiin tasaiselle, värilliselle tai yksiväriselle taustalle frontaaliseen järjestykseen siten, että ne voidaan 'lukea' alkaen keskeltä ja edeten kumpaankin suuntaan. Toinen tapa oli sijoittaa mielikuvat ympyrään, jolloin niitä voidaan 'lukea' sekä myötä- että vastapäivään.<sup>83</sup> Mielikuvat olivat eräänlaisia muistitukia tai symboleja. Usein ne yhdistettiin kalentereissa oleviin kuviin tai kirkkojen maalauksiin ja veistoksiin.

Keskiajan muistitekniikat perustuivat pitkälti opittavien asioiden luokitteluun. Hugo Viktorilainen mainitsee kolme luokitusperiaatetta: jär-

<sup>81</sup> Hugo Viktorilainen, *De tribus maximis circumstantiis gestorum*. Hugon teos (Kolmesta tärkeimmästä seikasta historiassa) täydentää hänen pedagogista pääteostaan *Didascalicon*. Se käsittelee historiaa ja muistia (ks. Carruthers 1990, 261-266).

<sup>82</sup> Tuomas Bradwardine, *De Memoria Artificiali*. Ks. Carruthers 1990, 281-288.

<sup>83</sup> Carruthers 1991, 143-144.



jestyksen, sijainnin tai tapahtumahetken mukaan.<sup>84</sup> Järjestyksen periaate edellyttää opittavan aineksen jakamista pieniin osiin, joista jokaisella on oma järjestysnumerosa. Tällaisen 'mentaalisen numeroasteikon' mukaan keskiajan katedraalikouluissa opeteltiin ulkoa mm. psalmit.<sup>85</sup> Sijainnin periaate perustuu näkömuistiin. Hugon mukaan opiskelussa olisi käytettävä aina samaa käsikirjoitusta, sillä ulkoisen aistin kautta syntyvä muistikuva kiinnittyy paremmin, jos tekstin ulkoasu pysyy samana. Värit, muodot ja sijoittelu ovat keskeisiä mielikuvien muodostumisessa. Kolmas muistitekniikka perustuu tapahtumien tai toiminnan ajoitukseen. Opittava aines luokitellaan tapahtumien kulun mukaan. Tämä tekniikka soveltuu erityisen hyvin historiallisten tapahtumien mieleenpainamiseen.

Muistin kehittämistä ei keskiajalla perusteltu niinkään käytännöllisenä kuin eettisesti arvokkaana toimintana. Albertus Magnuksen mukaan harjaantunut muisti on eettisen viisauden edellytys, sillä nykyisyys ja tulevaisuus ovat johdettavissa menneistä tapahtumista.<sup>86</sup> Hugo Viktorilainen puolestaan toteaa, että on monia jotka opiskelevat ja tutkivat, mutta harvoja jotka ovat viisaita. Hugo ihaili antiikin oppineita, joita hän piti huomattavasti viisaampina kuin omia aikalaisiaan.

"Olemme lukeneet, että jotkut ovat opiskelleet ulkoa seitsemän vapaata taidetta sellaisella antaumuksella, että ne olivat heidän muistissaan täydellisinä. Minkä tahansa kirjoituksen he jälkepäin ottivat käsiinsä tai minkä tahansa kysymyksen he ottivat ratkaistavakseen heidän ei tarvinnut selata kirjan sivuja etsiäkseen säännöt ja perusteet -- vaan heillä oli heti valmiina mielessään yksityiskohtaiset tiedot."<sup>87</sup>

Hugo arvioi kreikkalaisten oppineiden kirjoittaneen enemmän kuin heidän jälkeensä tulevat sukupolvet pystyivät lukemaan. Oman aikansa oppineiden hän ei katsonut yltävän samalle tasolle.

---

<sup>84</sup> Hugo Viktorilainen, *De tribus maximis*.

<sup>85</sup> Psalmeja on 150. Ensin opeteltiin niiden yleinen järjestys painamalla mieleen millä sanoilla kukin psalmi alkaa. Kun tämä järjestys oli opittu niin hyvin, että ne saatettiin luetella sekä etu- että takaperin, sovellettiin samaa metodologiaa jokaiseen yksittäiseen psalmiin jakamalla se säkeisiin ja opettelemalla ulkoa ensin säkeen alku, sitten koko säe (ks. Bowen 1975, 300; Carruthers 1990, 83-85).

<sup>86</sup> Albertus Magnus, *De Bono*. Saksalainen dominikaanimunkki Albertus Magnus (n. 1206-1280) on eräs tunnetuimmista Aristoteleen teosten länsimaisista kommentaattoreista. Hän oli teologian ja logiikan professori, *doctor universalis*, opetti Kölnin ja Pariisin yliopistoissa ja toimi mm. Tuomas Akvinolaisen opettajana.

<sup>87</sup> Hugo Viktorilainen, *Didascalicon* III, 3.

### 4.3 Latinanopetus keskiajan kristillisessä yhtenäiskulttuurissa

Antiikista periytyvät vapaat taiteet muodostivat opetuksen perustan myös keskiajalla, mutta kristillisessä yhtenäiskulttuurissa ne saivat uuden tulkinnan. Maallisen ja pyhän tiedon yhdistämiseen pyrittiin Cassiodoruksen laatiman opetusohjelman pohjalta, joka korosti laajan, mutta suhteellisen pintapuolisen yleissivistyksen merkitystä. Cassiodoruksen mukaan kaikki viisaus ja tieto sisältyy raamattuun ja on siitä johdettavissa. Siksi ihmisiä on opetettava lukemaan ja ymmärtämään pyhän kirjan sanomaa. Cassiodorus katsoi vapaiden taiteiden opiskelun edistävän kristinopin sisällön omaksumista.

"Epäilemättä tieto näistä asioista<sup>1</sup> – on hyödyllistä eikä sitä tule karttaa, sillä tämä tieto löytyy kaikkialta raamatusta, joka on universaalinen ja täydellisen viisauden alkulähde. Kun nämä asiat on tallennettu raamattuun ja niitä opetetaan sen yhteydessä, ne edistävät kaikin tavoin meidän ymmärryskykyämme."<sup>2</sup>

Vapaiden taiteiden tuntemus oli Cassiodoruksen mukaan tärkeää myös taistelussa pakanallista filosofiaa vastaan, sillä niiden avulla kristinuskoa voitiin tulkita filosofisesti. Hugo Viktorilainen katsoi vapaiden taiteiden johtavan täydelliseen tietoon filosofisesta totuudesta.<sup>3</sup> Hänen näkemyksensä mukaan *trivium* ja *quadrivium* ovat teitä (*viae*), joita pitkin on mahdollista päästä viisauden salattuihin paikkoihin.

Koska kasvatuksen perimmäisenä tavoitteena oli ihmisen valmistaminen tuonpuoleiseen elämään, triviumin oppiaineiden sisältö ja tavoitteet määriteltiin uudelleen kristilliseltä pohjalta. Grammatiikan opetuksen tavoitteeksi tuli kielellisten valmiuksien kehittäminen raamatun ja kirkkoisien teosten ymmärtämiseen. Puhetaidon menettäessä yhteiskunnalli-

<sup>1</sup> So. vapaista taiteista. Huom. tekijän.

<sup>2</sup> Cassiodorus, *An introduction to divine and human readings* II. XXVII, 1. Käsitys raamatusta kaiken tiedon perustana säilyi koko keskiajan. Se on mm. Mauruksen (*De clericorum institutione*) lähtökohtana opetuksen järjestämisessä (ks. Ulich 1947, 174). Vielä Roger Baconkin (1210-1292), joka ennakoiki kokeellisen tutkimuksen läpimurtoa, toteaa teoksessaan *Opus majus* (III, 1): "On olemassa yksi täydellinen viisaus, jota sisältyy Raamattuun ja jota lain ja filosofian on selitettävä ja jonka mukaan maailmaa on johdettava, eikä ihmiskunnan menestykseen tarvita mitään muuta tiedettä, sillä se sisältää lain ja filosofian koko voiman".

<sup>3</sup> Hugo Viktorilainen, *Didascalicon* III, 3.

sen tehtävänsä retoriikkaa alettiin soveltaa saarnatekniikkaan; dialektiikka puolestaan antoi ainekset jumaluusopillisiin väittelyihin. Opetuksen sisältö aiheutti keskiajalla jatkuvia kiistoja, sillä opetusohjelmat ja suuri osa käytetyistä oppikirjoista olivat antiikin perintöä.

Triviumin oppiaineet, jotka antiikissa muodostivat kiinteän kokonaisuuden, erotettiin keskiajalla muodollisesti toisistaan. Tärkeimpänä oppiaineena pidettiin aluksi grammatiikkaa, sillä kohentaakseen pappien ja munkkien latinantaitoa luostarikoulut käyttivät eniten aikaa latinan kielopin opetukseen.<sup>4</sup> Filosofisen suuntauksen voimistuessa keskiajan toisella puoliskolla johtavaan asemaan nousi dialektiikka.

Tarkastelen tässä luvussa latinan opetusta keskiajan oppilaitoksissa opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja opetusmenetelmien kautta. Varhaiskeskiajalla kielenopetus oli etupäässä alkeisopetusta. Vasta vuosituhannen vaihteessa alettiin kiinnittää enemmän huomiota grammatiikan ja retorikan opetukseen. Samalla painopiste siirtyi kirjallisuuspainotteisesta, filologisesta lähestymistavasta filosofiseen suuntaan.

#### 4.3.1 Latinan alkeisopetus

*”Me tiedämme, että äly ei ole yksin kirjatie-dossa, vaan että Jumala antaa täydellisen viisauden jokaiselle tahtonsa mukaan.”<sup>5</sup>*

Roomalaisen maailmanvallan hajotessa koulut olivat suureksi osaksi hävineet tai lakkautettu. Rippeitä antiikin koululaitoksesta on todennäköisesti säilynyt ainoastaan joissakin Pohjois-Italian kaupungeissa.<sup>6</sup> Koulujen häviäminen merkitsi luku- ja kirjoitustaidottomuuden nopeaa kasvua. Koska Länsi-Rooman alueelle muuttaneilla germaaniheimioilla ei ollut perinteitä julkisen koulutuksen järjestämisessä, he lisäsivät entisestään lukutaidottoman väestön määrää.<sup>7</sup> Alkeisopetus jäi yksityisten perheiden aloitteellisuuden varaan; ainoastaan varakkaimmat saattoivat järjestää lapsilleen kotiopettajan.

<sup>4</sup> Ks. Cole 1950, 216; Baldwin 1959, 91.

<sup>5</sup> Cassiodorus, *An introduction to divine and human readings* I, 28, 2.

<sup>6</sup> Butts 1955, 125; Piltz 1978, 10. Koulujen lakkauttaminen alkoi yleistyä kolmannella vuosisadalla. Antiikin lopulla kouluja toimi enää suurimmissa asutuskeskuksissa (ks. esim. Thompson 1960, 1; Bowen 1972, 318-321).

<sup>7</sup> Ks. esim. Harris 1989, 282-288.

Ensimmäinen merkittävä kasvatusta- ja opetuslaitos varhaiskeskiajalla oli Cassiodoruksen vuoden 552 tienoilla perustama luostari, *Viviarum*, jonka esikuvana oli Aleksandrian *Museion*. Luostarit kehittyivät vähitellen keskiajan alun huomattavimmiksi sivistyslaitoksiksi.<sup>8</sup> Luostarikoulut vastasivat pääasiassa munkkien koulutuksesta. Jo varhaisessa vaiheessa ne jaettiin kahteen osastoon: tuleville munkeille tarkoitettuun sisäkouluun (*schola interior*) ja muille oppilaille tarkoitettuun ulkokouluun (*schola exterior*).<sup>9</sup>

Luostareiden ulkopuolelle kehittyivät katedraalikoulut, joiden tehtävänä oli huolehtia pappien ja säätyläisten koulutuksesta.<sup>10</sup> Vähitellen katedraalikoulujen luonne kuitenkin muuttui siten, että ne vastasivat lähinnä luostarikoulujen ulkoisia osastoja. Oppiaines oli suurin piirtein sama kuin luostarikouluissa, mutta koska oppilaista tuli pääasiassa hengellisten virkojen hoitajia, opetus painottui enemmän käytäntöön kuin teoreettiseen opiskeluun. Tärkeällä sijalla olivat jumalanpalveluksen ulkoiset muodot, kirkolliset toimitukset ja kirkon oikeudellinen asema.

**Opetuksen tavoitteet.** Katolisen kirkon lähtökohtana opetuksen järjestämisessä oli oman hallinnollisen ja opillisen toimintansa kehittäminen. Opetuksen yleisenä tavoitteena oli kirkon virkamiesten kouluttaminen, sillä kirkollisten toimitusten hoitaminen edellytti muodollista opetusta.<sup>11</sup> Kirkon oli huolehdittava myös jäsentensä sisäisestä kasvatuksesta ja opin puhtaudesta.

Alkeisopetukseen kuului luku- ja kirjoitustaidon ohella myös laulua ja laskentaa sekä latinan kielen alkeita. Latinan opetustavoitteet olivat käytännölliset: lukutaito oli välttämätön raamatun ja kirkkoisien tekstien tutkimisessa, kirjoitustaitoa tarvittiin muistiinpanojen tekemiseen ja käsikirjoitusten kopiointiin. Alkeisopetuksen yhteydessä oli kehitettävä myös suullista kielitaitoa, sillä liturgian esittäminen edellytti oikean ääntä-

<sup>8</sup> Länsimainen luostarilaitos syntyi 500-luvun alkupuolella. Ensimmäinen benediktiiniluostari perustettiin vuonna 529 Monte Cassinon vuorelle Italiaan. Vähitellen uusia luostareita syntyi myös Italian ulkopuolelle - mm. Ranskaan, Englantiin ja Irlantiin (ks. esim. Taylor 1951 I, 169-204; Bowen 1972, 327-334, 339-345).

<sup>9</sup> Ulkokoulut muodostuivat erityisen tärkeiksi nunnaluostareissa, joissa tytöt saattoivat ritarikulttuurin kukoistuskautella saada korkeatasoisen kirjallisen sivistyksen.

<sup>10</sup> Ks. esim. Bruhn 1985, 100-102; Bowen 1975, 29-32; Iisalo 1989, 11-13.

<sup>11</sup> Ks. esim. Grue-Sörensen 1961, 116-118; Brubacher 1966, 6-7; Elio 1989, 73. Toledon kirkolliskokouksen päätöksellä v. 531 määrättiin aloitettavaksi pakollinen opetustyö papeiksi aikoville pojille piispojen valvonnassa. Rooman kirkolliskokouksessa v. 853 säädettiin, että alkeisopetusta oli annettava kaikissa seurakunnissa ja katedraalikouluja tuli perustaa seitsemän vapaan taiteen opettamiseksi.

mistavan tuntemusta.<sup>12</sup> Useissa luostareissa munkkien tehtäviin kuului vanhojen käsikirjoitusten kopiointi.<sup>13</sup> Cassiodorus korostaa tämän työn arvoa ja merkitystä tekijälleen seuraavin sanoin:

"... sillä lukiessaan pyhiä kirjoituksia hän samalla opettaa tervehenkisesti omaa mieltään ja kopioidessaan Herran käskyjä hän levittää niitä kaikkialle. Hyvä on hänen aikeensa, kunnioitettava hänen innostuksensa saarnata ihmisille vain käden avulla, päästää irti kielet sormillaan, antaa pelastus äänettömästi kuolevaisille ja taistella saatanan kiellettyjä houkutusia vastaan kynällä ja musteella."<sup>14</sup>

Latinan taidon heikentymisen seurauksena kopioiden taso oli varsin heikko, ja Cassiodorus oli erityisen huolestunut pyhään tekstiin sisältyvistä virheistä.

**Alkeisopetuksen uudelleenorganisointi.** Yhtenäisen alkeisopetuksen puuttuessa latinan kielen taito heikentyi suhteellisen nopeasti keskiajan ensimmäisten vuosisatojen aikana. Litzenin arvion mukaan 600-luvulla ilmestynyt Isidoruksen *Etymologiae* osoittaa vielä ulkokohtaista latinan hallintaa, mutta seuraavalla vuosisadalla munkkien enemmistö ei enää osannut latinaa.<sup>15</sup> Vasta karolingisen renessanssin aikakaudella alkoi laajamittaisempi opetuksen kehittäminen. Alkeisopetuksen uudistamisen pioneereja olivat mm. irlantilainen munkki Beda Venerabilis (672-735) ja hänen oppilaansa Alkuin (735-804).<sup>16</sup> Yhtenäinen latinan kielen ääntämis- ja kirjoitusjärjestelmä syntyi suurelta osin heidän työnsä tuloksesta.

<sup>12</sup> Ks. esim. Myhre 1964, 76-78; Bowen 1972,

<sup>13</sup> Työ oli varsin hidasta. Lappalaisen (1992, 45) esittämän arvion mukaan pitkän työpäivän aikana valmistui noin viisi sivua tekstiä.

<sup>14</sup> Cassiodorus, *An introduction to divine and human readings* I, 30, 1. Myös Cassiodoruksen kirjoituksissa näkyy keskiajan oppineiden pyrkimys 'syvempiin' tulkintoihin (vrt. s. 116). Koska kirjoitettaessa kynää pidetään kolmella sormella, toteutetaan Pyhän kolminaisuuden sanomaa Cassiodoruksen mukaan kuvannollisessa mielessä "sormien kolminaisuuden" avulla.

<sup>15</sup> Litzenin (1974, 75) mukaan joku alempi pappismies saattoi 600-luvulla kauhistuttaa esimiestään siunauksella: *In nomine patrie et filiae et spiritus sancta* (Isänmaan, tyttären ja pyhän hengen nimeen), jossa sekä sanat että kielioppi olivat virheelliset. Latinankieliset lauseet alkoivat muuttua alkuperäisen sisältönsä menettäneiksi loitsuiksi.

<sup>16</sup> Beda Venerabilis laati useita latinan alkeisopetukseen tarkoitettuja teoksia, mm. *De arte metrica* ja *De orthographia* (ks. Keil 1981, VII, 217-294). Alkuin toimi Kaarle Suuren hovikoulun (*schola palatina*) johtajana ja opetustoimen neuvonantajana. Hänen teoksistaan voidaan mainita retoriikkaa käsittelevä *Disputatio de rhetorica et de virtutibus sapientissimi regis Karli et Albin magister*. (ks. Alkuin, *The rhetoric of Alcuin and Charlemagne*).

Ensimmäisenä tehtävänä oli kirjaimiston yhtenäistäminen.<sup>17</sup> Roomalaisajalta periytyvä *majuskeli* perustuu latinan suuraakkosiin, joita kirjoitettiin ilman sanavälejä. Suuraakkosten tilalle otettiin tyyllisesti yhtenäinen karolingilainen *minuskeli*, jonka pohjana ovat latinalaiset pienaakkoset. Alkuin kiinnitti erityistä huomiota käsikirjoitusten kopiointiin ja niihin sisältyvien virheiden oikaisemiseen. Hänen ohjeensa oikeinkirjoituksesta olivat seuraavan tyyppisiä:

"Jos tarkoitat 'viiniköynnöstä' kirjoita *vinea*, *i* ensimmäisessä tavussa ja *e* toisessa tavussa, mutta jos tarkoitat 'anteeksi' kirjoita *venia*, *e* ensimmäisessä ja *i* toisessa tavussa. -- Älä missään tapauksessa pidä sanaa *beneficus* jumalan mies - samana kuin *venificus* - rikollinen."<sup>18</sup>

Ohjeista voi hyvin päätellä, millaisia virheitä käsikirjoituksiin saattoi sisältyä.

Toinen merkittävä uudistus alkeisopetuksessa oli yhtenäisen ääntämistavan kehittäminen latinan kielessä.<sup>19</sup> Koska varhaisessa kielen tutkimuksessa ei vielä tunnettu äännteitä eikä foneettista kirjoitusta, oli latinan kielen ääntämisen yksiselitteinen kuvaus vielä mahdotonta. Jonkinlaiset yleisohjeet Alkuin onnistui kuitenkin kehittämään. Ääntämismenettelmänsä idean hän sai Martianuksen teoksesta *De nuptiis Mercurii et Philologiae*, jossa luetellaan yhdellä sivulla latinan aakkoset ääntämistä koskevine ohjeineen seuraavaan tapaan:

"Me lausumme A:n suu auki, yhdellä sopivalla henkäyksellä.  
Me muodostamme B:n päästämällä hengityksen purkautumaan suljettujen huulien välistä.  
C muodostetaan tuomalla takahampaita eteenpäin kielen takaosan yli.  
D muodostetaan asettamalla kieli ylähampaita vasten. jne."<sup>20</sup>

Alkuinin käsityksen mukaan jokaisen latinan kirjaimen ääntäminen oli spesifioitava mahdollisimman tarkasti. Martianuksen kuvauksen pohjalta hän laati uudet ääntämisohjeet opetusta varten.<sup>21</sup>

<sup>17</sup> Bowenin (1975, 16) mukaan ei ole olemassa selviä todisteita siitä, että Alkuin olisi pannut toimeen kirjoitusta koskevan uudistuksen, vaikka hän olikin kiinnostunut kirjoituksen kehittamisestä ja kopiointityön järjestämisestä. Kuitenkin kirjoitustapa vakiintui pitkälti hänen esimerkkinsä mukaan.

<sup>18</sup> Cole 1950, 136.

<sup>19</sup> Ks. Wright 1982.

<sup>20</sup> Martianus Capella, *The marriage of Philology and Mercury* III, 261.

<sup>21</sup> Tässä mielessä keskiajan latinaa voidaan Wrightin (1982) tapaan pitää karolingisen ajan tuotteena.

Vaikka monet karolingisen renessanssin uudistuspyrkimykset unohtuivat pian Kaarle Suuren kuoleman jälkeen, Alkuinin toimeenpanemat uudistukset latinan kielen yhtenäistämiseksi jäivät pysyviksi. Niiden pohjalta organisoitiin latinan kielen alkeisopetus keskiajan luostari- ja katedraalikouluissa.

**Opetuksen sisältö ja opetusmenetelmät.** Myöhäisantiikin ja varhaiskeskiajan latinanopetuksessa on todennäköisesti pyritty noudattamaan Quintilianuksen pedagogisia suosituksia. Tämä käy ilmi mm. kirkkoisä Hieronymoksen ohjeista opetuksen järjestämiseksi.<sup>22</sup> Quintilianuksen tapaan Hieronymos korosti opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja esimerkin merkitystä sekä lapsen kehitysvaiheen huomioon ottamista opetuksessa. Moraalisen ja älyllisen kasvun tuli edetä rinnakkain.

Pienille lapsille Hieronymos suositteli leikkikaluiksi puusta tai norsuunluusta tehtyjä kirjaimia; näin leikistä tulee tie oppimiseen. Laulun, leikin ja toverillisen kilpailun antamia mahdollisuuksia oli käytettävä hyväksi opetuksessa. Aakkosten ja tavujen oppimisen jälkeen ensimmäiset luettavaksi tarkoitetut sanat oli Hieronymoksen mielestä valikoitava huolellisesti myöhempää lukemista silmälläpitäen. Tarkoituksenmukaista oli aloittaa profeettojen ja apostolien sekä kirkkoisien nimistä, sillä opetus keskittyi myöhemmin raamattuun ja kirkkoisien kirjoituksiin.

Hieronymos kuului niiden myöhäisantiikin kristillisten oppineiden joukkoon, jotka tunsivat vielä hyvin antiikin kulttuuriperinteen ja pystyivät soveltamaan sitä kristillisen kasvatuksen kehittämiseen. He eivät kuitenkaan pystyneet estämään opetuksen taantumista seuraavien vuosikymmenten aikana.<sup>23</sup>

Keskiajan koulujen opetuskäytänteistä on säilynyt suhteellisen vähän tietoja. Todennäköisesti luku- ja kirjoitustaitoa opetettiin ns. kirjainmenetelmällä antiikista periytyvää analyttistä metodia noudattaen. Kirjaimia, tavuja, sanoja ja lauseita toistettiin mallin mukaan lukemattomia kertoja. Oppilaat joutuivat samanaikaisesti oppimaan sekä luku- ja kirjoitustaidon että vieraan kielen, sillä opetus aloitettiin latinan kielellä.<sup>24</sup>

Formaalisten piirteiden lisääntyminen keskiajan latinanopetuksessa näkyy mm. harjoitustyypeissä. Kirjoitusharjoituksissa saatettiin käyttää merkityksettömiä sanoja ja lauseita, joita harjoiteltiin puhtaasti muodon vuoksi. Esimerkiksi lause *Ad nexique est globum zephyrique* oli erityisen

<sup>22</sup> Hieronymos, *To Laeta. A girl's education*. Hieronymoksen kirje Laetalle on vuodelta 403. Se käsittelee Laetan tyttären kasvatusta kristillisessä hengessä. Bowenin (1972, 271) mukaan kirje on ainoa Hieronymoksen suoranaisesti kasvatusta käsittelevä kirjoitus.

<sup>23</sup> Bowenin (1972, 334) mukaan 500-luku oli kasvatuksen ja opetuksen alalla henkisesti köyhintä aikaa, Thompson (1960, 2) arvioi aallonpohjan ajoittuvan 600-700-lukujen vaihteeseen.

<sup>24</sup> Ks. esim. Paulsen 1918, 20-21; Hanho 1947, 6; Cole 1955, 128-132; Myhre 1964, 78; Bruhn 1985, 102.

suosittu kirjoitusharjoituksissa. Se ei merkitse mitään, mutta sitä pidettiin käyttökelpoisena harjoituslauseena, koska siihen sisältyivät kaikki latinan aakkoset.<sup>25</sup>

Tekstin lukeminen aloitettiin uskontunnustuksesta (*credo*) ja Isämeidän -rukouksesta (*paternoster*), joista siirryttiin psalmeihin. Toistamalla opettajan jäljessä opittiin vähitellen ulkoa koko psalttari. Myös musiikilla ja laululla oli oma osuutensa alkeisopetuksessa. Ensimmäinen kosketus latinan kieleen saatiinkin usein 'laulukouluissa' tai liturgisen musiikin kouluissa, joissa kielen rytmiä ja sujuvuutta harjoiteltiin laulun avulla. Vasta tämän jälkeen aloitettiin muodollinen opiskelu.<sup>26</sup>

Latinan alkeet opetettiin Donatuksen kieliopista (vrt. s. 116). *Ars minor* eli *De octo partibus orationis* oli keskiajan peruskielioppi, jota kutsuttiin tekijänsä mukaan yksinkertaisesti donatukseksi.<sup>27</sup> Ulkonaisesti se on varsin vaatimaton, ainoastaan neljätoista painosivua käsittävä teos. Esimerkkinä katkelma teoksen alusta.<sup>28</sup>

**D**Artes orationis quot sunt Octo  
que: Nomen, pronome, verbum,  
adverbiū, partiū, cōiunctio, pre-  
positio, interiectio: Nomen quid  
est: pars orōnis cū casu corp? aut  
rem pprie cōmunitē ut significans, pprie ut  
roma tpbis, cōmunitē ut urbs flumē. Domini  
quot accidūt: sex, q: qualitas, cōparatio, gen?, nu-  
mer?, figura, casus Qualitas noīm in quo est

<sup>25</sup> Cole 1950, 132.

<sup>26</sup> Tällainen käytäntö oli tyypillinen varsinkin kirkon järjestämässä opetuksessa, mutta Kelly (1976, 99) pitää todennäköisenä, että laulua on käytetty ainakin tilapäisesti myös keskiajan maallisessa opetuksessa.

<sup>27</sup> Erään oppilaan kerrotaan vastanneen kysymykseen, mitä grammatiikka merkitsee: "Samaa kuin *donatus*. Nahkaskäisenä sitä sanotaan *donatukseksi*, mutta valkoiseen pergamentiin sidottuna sen nimi on *grammatica*, joka taipuu kuten *ala*" (Grue-Sorensen 1961, 105). *Ars minor* oli opetuskäytössä yli tuhat vuotta. Tätä teosta luettiin myös Suomen kouluissa aina 1700-luvun alkuun saakka (ks. Hanho 1947, 264).

<sup>28</sup> Donatus, *Ars minor*. (Näyte on vuoden 1493 näköispainoksesta, joka sisältyy teokseen *Tre latinske grammatikker*, 1979). Tekstin suomennos: Kuinka monta sanaluokkaa on? Kahdeksan. Mitkä? Substantiivi, pronomini, verbi, adverbi, partikkeli, konjunktio, prepositio, interjektio. Mikä on substantiivi? Sanaluokka, joka osoittaa sijamuodon avulla henkilön tai asian erityisesti tai yleisesti. Kuinka monta ominaisuutta substantiivilla on? Kuusi. Mitkä? Laatu, vertailu, suku, luku, muoto, sija, jne.



Huomiota kiinnittää kieliopin esitystapa: teksti on kirjoitettu kysymysten ja vastausten muotoon. Todennäköistä on, että Donatuksen alkeiskielioppi, joka ilmestyi 300-luvun puolivälissä, heijastaa oman aikansa opetuskäytäntöä. Dialogi opetusmuotona juontaa juurensa suullisesta opetustraditiosta; antiikin aikana sitä käytettiin mm. grammatiikan opetuksessa (vrt. s. 88).<sup>29</sup> Kysymysten tarkoituksena on opittavan asian jäsentäminen helpommin omaksuttavaan ja muistettavaan muotoon. Kysymykset ovat eräänlaisia muistitukia, jotka jakavat tekstin ulkoa opittaviksi kappaleiksi. Niiden funktiona on mieleenpainamisen varmistaminen, oppimisen ohjaaminen ja kontrollointi.

Varhaiskeskiajalla metodin käyttäjistä tunnetaan parhaiten Alkuin, joka rakensi oman opetuksensa pitkälti keskustelun varaan.<sup>30</sup> Myöhemmin dialogista kehittyi formaalinen kysymys-vastaus -tekniikka, josta käytetään usein nimitystä katekeettinen metodi tai kuulustelumenetelmä.<sup>31</sup> Sokraattisesta metodista se poikkeaa olennaisesti siinä, että vakiokysymyksiin on olemassa tietyt 'oikeat' vastaukset.

Kieliopin opetuksessa edettiin deduktiivisesti säännöstä soveltamiseen. Erään koulupojan päiväkirjassa kuvataan opetusta 800-luvun luostarikoulussa seuraavasti:

"Iltapäivisin meidän oli opittava käyttämään sääntöjä, jotka aamupäivällä olimme pöntänneet päähämme. Meille luettiin pitkiä tai lyhyitä lauseita ja meidän oli kirjoitettava ne latinaksi vahatauluillemme. Sanojen edellytettiin olevan tuttuja donatuksesta tai päivittäisistä keskusteluista, mutta voimme myös kysyä niitä opettajalta. Kirjoitimme korvakuulolta, sanoja näkemättä, ja oikeinkirjoitus oli usein sen vuoksi varsin ihmeellistä. Ilalla meille kerrottiin kappale Raamatun historiaa ja se meidän oli osattava toistaa seuraavana aamuna."<sup>32</sup>

<sup>29</sup> Huizingan (1984, 177) mukaan opetusdialogissa on piirteitä vanhoista tietoleikeistä. Tietoleikin aineksia on mm. seuraavassa vuoropuhelussa, jossa kysyjänä on Kaarle Suuren poika Pipin ja vastaajana hänen opettajansa Alkuin: Mitä kirjoitus on? Tieteen tallettaja. Mitä on sana? Ajatuksen paljastaja. Mikä synnytti sanan? Kieli. jne. Opetusmuotona dialogi liitetään tavallisesti Sokraattien metodiin (ks. s. 62). Myös Platon laati kirjoituksensa vuoropuhelun muotoon. Monet kirjailijat ovat jäljitelleet häntä kykenemättä kuitenkaan omaksumaan Platonin keskustelukulttuuria.

<sup>30</sup> Alkuin kirjoitti myös oppikirjoja dialogin muotoon. Ks. esim. Alkuin, *The rethoric of Alcuin & Charlemagne*. Dialogin muotoon on kirjoitettu myös Augustinuksen *De magistro* (ks. Augustinus, *Der Lehrer*). Molemmissa teoksissa kysymysten päätehtävänä on oppiaineksen strukturointi; mahdollisesti myös oppijan kiinnostuksen ja motivaation herättäminen. Kysymykset ovat yleensä varsin lyhyitä, vastaukset saattavat olla hyvinkin laajoja, jopa usean sivun mittaisia 'esitelmiä'.

<sup>31</sup> Sjöstrand 1970, 266; Bowen 1975, 10-12; Howatt 1984, 5.

<sup>32</sup> Walahfrid Strabon päiväkirja on julkaistu vuosien 1856-57 Maria-Einsiedelnin benediktiläisluostarin vuorikertomuksissa. Tässä olevan lainauksen suomennos on teoksesta Grue-Sorensen 1961, 121.

Koska kirjat olivat harvinaisia, opetuksessa jouduttiin käyttämään runsaasti sanelua. Tavallisesti ainoastaan opettajalla oli käytössään oppikirja, jota hän luki ääneen.<sup>33</sup> Oppilaan tehtäväksi jäi ainoastaan painaa huolellisesti mieleen kuulemansa; tärkeimmät asiat hän kirjoitti muistiin. Oppiaineksen ymmärtämiseen ei kiinnitetty juurikaan huomiota, sen sijaan opetuksessa käytettiin runsaasti toistoa ja kuulustelua, ja oppilaiden tarkkaavaisuutta ylläpidettiin palkkioin ja rangaistuksin. Ulkoluvun ja kertausten avulla heidän oletettiin oppivan sekä latinaa että tekstin sisältämiä asioita.

**Opetuksen arviointi.** Opetuksen taso keskiajan alkupuolen oppilaitoksissa oli yleisesti ottaen varsin heikko.<sup>34</sup> Opettajan työn arvostus oli alhainen, ja opettajat joutuivat usein yleisiksi pilkanteon kohteiksi.<sup>35</sup> Kuten antiikissa, myös keskiajalla luku- ja kirjoitustaidon oppiminen vei useita vuosia.<sup>36</sup> Murphyn mukaan sivistystaso Euroopassa oli kaiken kaikkiaan alhainen; luku- ja kirjoitustaitoisen väestön määrä vuosituhannen vaihteessa oli alle prosentin koko väestöstä<sup>37</sup>.

Luostarikoulut olivat varhaiskeskiajan merkittävimpiä oppilaitoksia. Toisen vuosituhannen alussa syntyneet luostarilaitoksen uudistusliikkeet vaikuttivat niiden toimintaan heikentävästi ja johtivat vähitellen koulujen rappeutumiseen. Luostarikoulujen merkitystä heikensi myös yliopistolaitoksen synty.

<sup>33</sup> Butts (1955, 152) toteaa, että keskiajalla henkilö voitiin tunnistaa opettajaksi sen perusteella oliko hänellä oppikirja vai muistiko hän sen ulkoa.

<sup>34</sup> Ks. esim. Paulsen 1918; Hanho 1947; Bowen 1975.

<sup>35</sup> Erasmus Rotterdamilaisen näkemyksen mukaan keskiajan opettajat olivat jumalten karsastama ammattiryhmä, jota onnettomampaa ja surkeampaa ei ole koko maailmassa: "Poikalauman ympäröiminä he viettävät päivänsä alituisessa uurastuksessa, menettäen omista huudoistaan kuulonsa ja menehtyen lopulta likaan ja saastaan" (Erasmus, *Tyhmyyden ylistys*, 96).

<sup>36</sup> Ks. Butts 1955, 136; Brubacher 1966, 468-470; Raivola 1989, 39-45. Rabelais kuvaa keskiajan 'koulumestarin' toimintaa satiirissaan *Gargantua et Pantagruel* seuraavaan tapaan: "... tämä opetti hänelle aapiskirjan niin perusteellisesti, että hän osasi sen ulkoa etu- ja takaperin; ja tähän opetukseen käytti mestari viisi vuotta ja kolme kuukautta. Sitten luettiin Donatus, Facetus, Theodolus ja Liber Parabolatum Alani, ja tähän hän käytti kolmetoista vuotta kuusi kuukautta ja kaksi viikkoa. Mutta ottakaa kuitenkin huomioon, että mestari opetti hänet kirjoittamaan goottilaisin kirjaimin ja että hän jäljensi kaikki oppikirjansa, sillä kirjapainotaito oli silloin vielä tuntematon." (Rabelais, *Suuren Gargantuan hirmuinen elämä*, 77-78.)

<sup>37</sup> Murphy 1981, 202. Samansuuntaisia arvioita ovat esittäneet mm. Ulich (1947, 172) ja Bowen (1975, 25).

### 4.3.2 Latinanopetus keskiajan lopulla

*"Kirjain sokaisee, ainoastaan ajattelu selvittää."*<sup>38</sup>

Keskiajan toisella puoliskolla tieteen harjoittaminen siirtyi maaseudun luostareista kaupunkien yliopistoihin ja katedraalikouluihin. Taylorin mukaan muutos ennakoi tieteellisen tiedon erikoistumista ja maallistumista.<sup>39</sup> Myös kaupunkien nouseva porvaristo sai oman koulumuotonsa: ensimmäiset kaupunkikoulut perustettiin 1100-luvulla Skotlantiin ja Saksaan.<sup>40</sup>

Kaupunkien ylläpitämien koulujen opettajat olivat maallikoita, ja niiden opetuksessa pyrittiin ottamaan huomioon talouden ja hallinnon tarpeet. Kaupunkikoulujen opetuskielenä oli äidinkieli. Latinan ohella niissä saattoi keskiajan lopulla opiskella myös ranskaa, joka oli tuolloin tärkeä kauppakieli Euroopassa. Kansankielten opetus oli kuitenkin harvinaista, muodollinen kielenopetus oli käytännössä latinan kielen opetusta. Latina oli sekä opetuskieli että tärkein oppiaine. Myös oppikirjat olivat harvoja poikkeuksia lukuunottamatta latinankielisiä.<sup>41</sup>

Keskiajan merkittävin oppilaitos, yliopisto<sup>42</sup>, jakaantui neljään tiedekuntaan. Vapaiden taiteiden tiedekunta (*facultas artium*)<sup>43</sup> antoi yleissivistävän pohjan, jonka jälkeen opintoja saattoi jatkaa teologisessa, lainopillisessa tai lääketieteellisessä tiedekunnassa. Vapaiden taiteiden

<sup>38</sup> *Littera sordescit, logica sola placet.* Johannes Salisburylaisen lausuma kuvaa hyvin painopisteen siirtymistä kirjallisuuspainotteisista grammatiikasta ja retoriikasta logiikan hallitsemaan dialektiikkaan keskiajan toisella puoliskolla (Paulsen 1918, 38).

<sup>39</sup> Taylor 1961, 44.

<sup>40</sup> Pirenne 1965, 231-233. Ks. myös Paulsen 1918, 33; Hanho 1947, 2; Iisalo 1989, 13.

<sup>41</sup> Ainoastaan filosofian ja teologian opinnoissa saatettiin käyttää kreikan- tai hepreankielistä kirjallisuutta.

<sup>42</sup> Yliopiston alkuperäinen nimi oli *studia generale* (yleisopinnot). Latinan sana *universitas*, josta useimpien nykykielten yliopistoa tarkoittava sana on peräisin, tarkoitti alunperin kaikkia suuria yhteisöjä tai yhdistyksiä. Italiassa yliopisto syntyikin opettajien vapaan yhteenliittymisen tuloksena (*universitas magistrorum*) opettajien oikeusturvan parantamiseksi (Gerholm & Magnusson 1983, 178).

<sup>43</sup> Vapaiden taiteiden tiedekunta vastasi suurin piirtein nykyistä filosofista tiedekuntaa. Se oli keskiajan tiedekunnista suurin ja sen rehtori oli koko yliopiston rehtori.

tiedekunnalla oli siten välittävä asema paaasiassa latinanopetukseen rajoittuvien koulujen ja ylempien, ammatillisten tiedekuntien välillä.

Yliopisto-opintojen aloittamisen edellytyksenä oli riittävä luku- ja kirjoitustaito sekä tyydyttävä kyky puhua ja ymmärtää latinan kieltä. Keskiajan opiskelijat tulivat yliopistoon jo kolmen- neljän-toista vuoden vuoden iässä ja opiskelivat kuusi-seitsemän vuotta. Sen jälkeen he saattoivat suorittaa ensimmäisen *baccalaureuksen* tutkinnon. Tutkinto oli yleensä kaksiosainen, se koostui vapaat taiteet käsittävästä kuulustelusta ja julkisesta väittelytilaisuudesta.<sup>44</sup>

Vapaat taiteet olivat edelleen keskeisessä asemassa muodollisessa opetuksessa. Kuten antiikissa myös keskiajalla triviumin oppiaineet muodostivat oman kokonaisuutensa (*artes formales* tai *artes sermocinales*). Quadriviumin oppiaineita (*artes reales*) luettiin enimmäkseen yliopistoissa, sillä koulujen tehtäväksi katsottiin ainoastaan yleisimpien käsitteiden ja määritelmien opettaminen. Latinanopetuksessa tapahtuneet muutokset keskiajan toisella puoliskolla ovat yhteydessä triviumin oppiaineiden sisällölliseen kehitykseen ja niiden keskinäisiin suhteisiin.

**Triviumin oppiaineet ja niiden opetustavoitteet.** Keskiajan alussa triviumin oppiaineista keskeisin oli grammatiikka. Antiikin roomalaisissa kouluissa grammatiikkaa opetettiin sekä kreikaksi että latinaksi, keskiajalla se samaistettiin pääasiassa latinan kielioppiin. Grammatiikan opetuksen tavoitteena oli latinan kielen suullisen ja kirjallisen taidon kehittäminen.

Filosofisen lähestymistavan voimistuminen keskiajan toisella puoliskolla johti grammatiikan sisällön uudelleenarviointiin. Kirjailijoiden tuotannon selittäminen, joka antiikissa muodosti grammatiikan keskeisimmän osan, jäi keskiajalla vähemmälle huomiolle. Filosofinen suuntaus syrjäytti aluksi nimenomaan kirjallisuuden opiskelun,<sup>45</sup> jolloin grammatiikan pääsisällöksi jäi oikeakielisyys. Keskeisen aseman sai muodollinen kielioppi, jota tulkittiin logiikan viitekehyksessä. Vuoteen 1215 mennessä kirjallisuuden klassikot puuttuivat jo kokonaan Pariisin yliopiston oppikursseista. Kolmannellatoista vuosisadalla antiikin grammatiikan traditiota edustivat enää Donatuksen ja Priscianuksen teokset.<sup>46</sup>

<sup>44</sup> Maisterin tutkinto voitiin suorittaa 12-13 vuoden opiskelun jälkeen. Se antoi oikeuden opettaa vapaiden taiteiden tiedekunnassa. Tohtorin tutkinto suoritettiin ylempissä tiedekunnissa. Yliopistojen toiminnasta lähemmin ks. esim. Haskins 1923; Heikel 1940; Klinge 1987).

<sup>45</sup> Esim. Hugo Viktorilainen asetti kaunokirjallisuuden toissijaiseksi filosofiaan verrattuna. Hänen näkemyksensä mukaan on kahdenlaisia kirjoituksia: niitä, jotka koskevat vapaita taiteita ja niitä, jotka - kuten kirjallisuus - ovat niiden lisänä. Vapaat taiteet ovat filosofian osa ja siksi on keskityttävä niihin, muu on sekundääristä. (Hugo Viktorilainen, *Didascalicon* III, 4)

<sup>46</sup> Cole 1955, 186; Bursill-Hall 1971, 24-25.

Dialektiikkaa ja logiikkaa käytetään usein synonyymeinä triviumin oppiaineista puhuttaessa. Bowenin mukaan niillä on myös omat vivahteensa.<sup>47</sup> Dialektiikka voidaan johtaa sanoista *dia* (läpi) ja *legein* (puhua, sanasta *logos*). Platonin tapaan ymmärrettynä se tarkoittaa totuuden etsimisen metodia keskustelun avulla (vrt. s. 61). Logiikka puolestaan on johdettavissa sanasta järki, joka on yksi lukuisista kreikan kielen *logos*-sanan merkityksistä. Tarkasti ottaen se viittaa oikean ajattelun menettelytapoihin, joita käsitellään nimenomaan Aristoteleen logiikassa.<sup>48</sup>

Dialektiikan alkeita opetettiin sekä grammatiikan että retoriikan yhteydessä. Dialektiikka käännetään usein väittelytaidoksi, kun taas retoriikalla tarkoitetaan yleisemmin puhetaitoa.<sup>49</sup> Millainen oli näiden oppiaineiden suhde keskiajalla? Cassiodorus havainnollistaa dialektiikan ja retoriikan suhdetta vertaamalla dialektiikkaa suljettuun nyrkkiin ja retoriikkaa avoimeen kämmeneen.<sup>50</sup> Cassiodoruksen mukaan dialektiikka tiivistää argumenttinsa lähiympäristöön, retoriikka "juoksee pitkin kaunopuheisuuden kenttiä". Kun dialektiikka pyrkii supistamaan kieltä, retoriikan tavoitteena on sen laajentaminen. Siinä missä dialektiikka etsii muutamia opinhaluisia ihmisiä, retoriikka kääntyy suurten massojen puoleen.

Dialektiikka, jonka tarkoituksena oli ajattelu- ja väittelytaidon kehittäminen, nousi triviumin tärkeimmäksi oppiaineeksi. Kansanjoukkoihin vetoava retoriikka sen sijaan jäi keskiajalle suhteellisen vieraaksi. Retoriikan opetus rajoittui puhetaidon yleisten sääntöjen ja termien opettamiseen ja sille oli ominaista tietynlainen kaavamaisuus ja muodon korostaminen.<sup>51</sup> Esimerkkinä äärimmäisestä formalismista on seuraava katkelma arabialaisen oppineen, Ibn Haldun (k. 1406) tekstistä:

"Pitäisi olla yleisesti tunnettua, että sekä runous että proosa perustuvat sanoihin eivätkä ajatuksiin. Sanat ovat kaiken perusta, ajatukset ovat toissijaisia. Kuka tahansa voi haalia mieleensä juuri sellaisia ajatuksia kuin

<sup>47</sup> Bowen 1975, 45. von Wrightin (1975, 31) mukaan antiikin dialektiikka vastaa lähinnä nykyistä muodollista logiikkaa. Aristoteles, jota pidetään tämän tieteenalan perustajana ei itse antanut sille nimeä. Dialektiikka ja logiikka kilpailivat kauan oppiaineen nimityksinä; vasta 1600-luvulla tieteenalaa alettiin yksimielisesti kutsua logiikaksi.

<sup>48</sup> Painopisteen siirtyminen dialektiikasta logiikkaan näkyy mm. Hugo Viktorilaisen kirjoituksissa. Hän käyttää logiikkaa yleisterminä, joka käsittää kaikki kieliala-aineet. Tarkastellessaan kieltä ilmauksen tasolla (*logica sermocinalis*) hän katsoo sen kattavan kaikki kolme triviumin oppiainetta, rationaalisenä ilmiönä (*logica rationalis*) hän jakaa sen dialektiikkaan ja retoriikkaan (Hugo Viktorilainen, *Didascalicon* I, 11. Ks. myös Baldwin 1959, 155).

<sup>49</sup> Esim. Iisalo 1989.

<sup>50</sup> Cassiodorus, *An introduction to divine and human readings* II. 3, 2. Vertaus on alun perin esitetty Varron teoksessa *Disciplinarum libri XX*. Siihen viittaa myös Isidorus (Isidorus, *Etymologiae* II, XXIII).

<sup>51</sup> Ks. esim. Baldwin 1959; Murphy 1974.

tahtoo. Siihen ei tarvita vähäisintäkään taitoa. Mutta puheen kokoonpano vaatii tekniikkaa. Puhe on ikäänkuin ajatusten astia. Astiat, joilla ammennetaan vettä voivat olla kultaa, hopeaa, helmiäistä, lasia tai savea, mutta vesi niissä on yhtä ja samaa. Vesimaljan laadun ratkaisee siis maljan eikä veden laatu. Sama koskee puhetta. Sen arvon ratkaisee muoto, jossa se kulloinkin ilmaistaan. Ajatukset ovat kaikki yhtä ja samaa."<sup>52</sup>

Retoriikka kehittyi keskiajalla kolmessa eri muodossa: runonkirjoittamisen taitona (*ars poetriae*), saarnataitona (*ars praecondi*) ja kirjeidenkirjoittamisen taitona (*ars dictaminis*). Runonkirjoittamisen taito jatkoi antiikin grammatii-kan perinnettä, jossa runomittaoppi oli keskeisellä sijalla.<sup>53</sup> Saarnataito kehittyi osittain juutalaisen tradition, osittain antiikin retoriikan vaikutuk-sen alaisena.<sup>54</sup> Maallikoille tarkoitetut saarnat (*sermon ad populum*) olivat keskiajalla kansankielisiä, sillä oppimaton kansa ei enää ymmärtänyt la-tinankielisiä kirkonmenoja. Papistolle tarkoitetut saarnat (*sermon ad clerum*) pidettiin latinaksi. Molemmissa tapauksissa saarnan muistiinpanot tehtiin latinaksi, ja kansankielinen saarna käännettiin latinasta.<sup>55</sup>

Kolmas keskiajan retoriikan muoto, kirjeidenkirjoittamisen taito, alkoi kehittyä jo karolingisen renessanssin aikana. Keskiajan hierarkisessa feodaalisyhteisössä, joka perustui monimutkaisiin sosiaalisiin ja oikeudelliisiin suhteisiin, kirjallisella viestinnällä oli keskeinen merkitys. Kirjeen-vaihtoa varten kehiteltiin standardimuodot, joita voitiin käyttää eri tilanteissa.<sup>56</sup> *Ars dictaminis* määriteltiin taitavaksi ja elegantiksi kirjoitta-miseksi, jota keskiajan toisella puoliskolla opetettiin jo suhteellisen vakiin-

<sup>52</sup> Suom. Palva 1983, 46.

<sup>53</sup> Kykyä sepittää latinankielisiä runoja pidettiin yhtenä oppineisuuden kriteer-inä aina valistuksen aikakauteen saakka.

<sup>54</sup> Augustinuksen teoksen *De doctrina christiana* (426) neljäs osa käsittelee lähes kokonaan ilmaisutaitoa, ja siinä on runsaasti vaikutteita Cicerolta. Sen jälkeen ei vuosisatoihin ilmestynyt yhtään merkittävää teosta, joka olisi vienyt saarna-teoriaa eteenpäin. Vasta 1200-luvulla syntyi 'uusi' saarnataito, jonka tunne-tuimpia edustajia oli Tuomas Salisburylainen. Teoksessa *Summa de arte praedi-candi* hän vakiinnutti saarnan retorisen rakenteen, joka muistuttaa hyvin paljon antiikin retoriikassa määriteltyjä puheen osia. (Ks. Baldwin 1959; Murphy 1981.)

<sup>55</sup> Toursin kirkolliskokouksen (813) päätöksen mukaan kaikki latinankieliset saarnat tuli kääntää myös ranskaksi tai saksaksi, jotta kaikki voisivat helposti ymmärtää, mitä saarnoissa puhutaan (Chambers & Wilkie 1970, 20-21; Pei 1976, 86-87). Ks. myös Baldwin 1959, 229.

<sup>56</sup> Kirje proosakirjallisuuden lajina on peräisin keskiajalta. Länsimaisen kirjeen-vaihdon malli on saatu paavin kanslian kirjeenvaihdosta (ks. esim. Baldwin 1959, 208; Piltz 1978, 25).

tuneen järjestelmän mukaan.<sup>57</sup>

Triviumin oppiaineiden sisältö välittyi keskiajan latinanopetukseen pääasiassa antiikin käsikirjoitusten kopioina tai niiden kompilaatioina. Aikakauden lopulla syntyi myös uusia oppikirjoja, joissa keskiajan ominaislaatu tulee selvemmin esiin. Tarkastelen seuraavassa latinanopetuksessa käytettyjä oppikirjoja.

**Oppikirjat.** Latinan kielioppi siirtyi antiikista keskiajalle Donatuksen ja Priscianuksen teosten välityksellä. Aivan ongelmatonta antiikin kielioppien käyttö keskiajan latinanopetuksessa ei kuitenkaan ollut, sillä ne oli kirjoitettu latinaa äidinkielenään puhuvia roomalaisia varten. Kielioppien esimerkkiaineisto perustui klassiseen latinaan, joka poikkesi huomattavasti keskiajan latinasta. Tästä syystä Donatuksen ja Priscianuksen kielioppeista laadittiin keskiajalla useita kompilaatioita, selityksin varustettuja mukaelmia ja lyhennelmiä, joissa pyrittiin yhdistämään Donatuksen helppolukuisuus Priscianuksen laajempiin määritelmiin.<sup>58</sup>

Latinan alkeisopetuksessa käytettiin edelleen Donatuksen kieliopin lyhyempää versiota, *De octo partibus orationis* (ks. s. 138). Jatko-opinnoissa tukeuduttiin yleensä Priscianuksen kielioppiin *Institutione grammaticae*.<sup>59</sup> Priscianuksen teos oli pohjana myös keskiajan runokielioppeille, jotka syntyivät toisen vuosituhannen alussa. Aluksi runokielioppeja vastustettiin, mutta tultuaan kerran hyväksytyiksi opetusohjelmiin ne saavuttivat suuren suosion.

Latinan kielioppi runomuodossa ei keskiajalla ollut mitenkään poikkeuksellinen ilmiö, sillä aikakaudelle oli tyyppillistä esittää ulkoa opittavaksi tarkoitettuja sääntöjä sopivalla tavalla riimitettynä. Runokielioppeja voidaan verrata antiikin opetusrunoelmiin, joiden tarkoituksena oli tiedon ja taiteellisen ilmaisun yhdistäminen (vrt. s. 45, 84). Runokieliopit olivat luonteeltaan pedagogisia, sillä ne tarjosivat oppiaineksen helposti mieleenpainettavassa muodossa.<sup>60</sup>

<sup>57</sup> Kirjeeseen sisältyivät keskiajalla seuraavat osat: tervehdys (*salutatio*), johdanto (*exordium*), asian esittäminen (*narratio*), yhteenveto (*petitio*) ja päätäntä (*conclusio*). Kahta ensimmäistä osaa pidettiin tärkeimpinä. Jotkut keskiajan oppikirjat keskittyivät pelkästään niihin; asian varsinaiseen esittämiseen sen sijaan kiinnitettiin suhteellisen vähän huomiota. Ks. Murphy 1981, 225.

<sup>58</sup> Uudet kielioppiversiot eivät ole osoittautuneet niin kestäviksi kuin alkuperäiset, vaikka nekin ovat aikojen kuluessa jonkin verran muuttuneet (Pinborg 1979, 236; Robins 1991, 70).

<sup>59</sup> Reichlingin (1893, XIII) mukaan Priscianuksen merkitys keskiajan kielenopetuksessa on verrattavissa Aristoteleen merkitykseen skolastisessa filosofiassa.

<sup>60</sup> Runokielioppien kannattajat ovatkin kiittäneet niissä erityisesti sääntöjen mieleenpainamisen helppoutta, kielen eleganttia muotoa ja ytimekästä ilmaisua (Reichling 1893, LXXIV).

Keskiajan tunnetuimmat runokieliopit ovat Alexander de Villa-Dein *Doctrinale puerorum* vuodelta 1199 ja Eberhard Bethunensiksen *Graecismus* vuodelta 1212.<sup>61</sup> Alexander oli uutta filosofiaa ja teologiaa edustavan Pariisin koulukunnan innokas kannattaja, ja hänen näkemyksensä kielioipista heijastaa selvästi formaalista ja loogista suuntausta.<sup>62</sup> *Doctrinale* oli tarkoitettu luettavaksi Donatuksen alkeiskielioipin jälkeen, ja useissa kouluissa se korvasi Priscianuksen vanhemman kielioipin.

*Doctrinale* sisältää 2645 riviä heksametrin muotoon kirjoitettua tekstiä. Sisällöltään se jakautuu kolmeen pääosaan: muoto-oppiin, lauseoppiin sekä prosodian ja metriikan kysymyksiin. Seuraavassa esimerkkinä katkelma Alexanderin *Doctrinalesta* (neljäs deklinaatio).<sup>63</sup>

Quarta dat *us* recto; dabit *u*, sed non nisi neutro.  
*u* non mutabis, donec plurale tenebis.  
*us* genetivus habet; sed tertius *ui* tibi praebet.  
*um* quarto dabitus; quintus recto sociatur.  
*u* sextus retinet; sed flecte *domum* sapienter.  
 Primo plurali dabis *us* binos sociando;  
 neutra notare decet; genetivus *uum* tibi praebet;  
 datque dativus *ibus* sextusque, sed excipiemus:  
 ante *bus* *u* servant *ficus*, *tribus*, *arcus*, *acus*que  
*artus* cum *verbus*, *portus* *partus*que *lacus*que,  
 et *specus* et *quercus*.

Kielioipin ohella luettiin latinankielisiä tekstejä. Psalmi, sananlaskut, sunnuntai- ja juhlapäivien evankeliumit sekä Aisopoksen latinankieliset kertomukset toimivat ensimmäisinä lukemistoina. Kirjallisuuden osalta keskiajan grammatiikan opetusohjelmat olivat suhteellisen suppeita. Jatkuvaa kiistaa käytiin siitä, missä määrin pakanallista kirjallisuutta

<sup>61</sup> Nämä kaksi kielioippia olivat latinan jatko-opinnoissa eniten käytetyt oppikirjat renessanssin aikaan asti. *Doctrinalen* viimeinen painos otettiin vuonna 1588 (Arens 1955, 32; Robins 1991, 82). Molemmat kielioipit tunnettiin keskiajalla myös Ruotsin ja Suomen kouluissa - erityisesti *Doctrinale* epiteetillä "sielun kidutuspenkki" (Hanho 1947, 2-3; Tengström 1973, 17).

<sup>62</sup> Ks. Reichling 1893.

<sup>63</sup> Alexander de Villa-Dei, *Doctrinale*, 295-305. Tekstin suorasanaisten käännös (Tuomo Pekkanen): "Neljäs deklinaatio antaa nominatiiville *us*; se antaa myös *u*, mutta vain neutrille. Älä muuta *u*:ta ennen kuin olet monikossa. Genetiivissä on *us*, mutta datiivi tarjoaa sinulle *ui*. Akkusatiiville annetaan *um*. Vokatiivi on samanlainen kuin nominatiivi. Ablatiivissa on *u*, mutta taivuta *domus* taitavasti. Monikon nominatiiville anna *us* ja muodosta samalla tavoin kaksi muuta sijaa; neutrit sopii panna merkille. Genetiivi tarjoaa sinulle *uum*. Sekä datiivi että ablatiivi antavat *ibus*, mutta erotamme seuraavat poikkeukset: *bus*-tavun edellä säilyttävät *u*:n *ficus*, *tribus*, *arcus*, *acus*, *artus*, *verbus*, *portus*, *parus*, *lacus*, *specus* ja *quercus*.



voitiin kelpuuttaa kristilliseen opetusohjelmaan.<sup>64</sup> Antiikin kirjailijoista hyväksyttiin yleensä Sulpitius ja Vergilius, koska näiden teoksista oli runsaasti esimerkkejä Donatuksen ja Priscianuksen kieliopissa. Muutoin pakanallisten kirjailijoiden tilalle pyrittiin valitsemaan kristillisiä kirjailijoita, kuten esimerkiksi Juvenecus, Sedulius ja Prudentius.

Vaikka latinanopetuksen pääpaino oli kieliopissa ja analyyttisten taitojen harjoittamisessa, ei kielen sosiaalista aspektia kokonaan unohdettu. Keskiajan kouluissa oppilaiden tuli käyttää latinaa paitsi oppintuntien aikana myös keskinäisessä seurustelussa koulun alueella.<sup>65</sup> Puheharjoitukset aloitettiin tavallisesti opettelemalla ulkoa latinalaisia lauseparsia, joiden avulla oppilaat saattoivat joten kuten keskustella keskenään latinaksi. Koska lukemistot koostuivat pääasiassa uskonnollisista teksteistä, tarvittiin niiden lisäksi arkipäivän sanastoa ja jonkinlaisia keskustelumalleja. Huomattavaa edistysaskelta suullisen kielitaidon opetuksessa merkitsi dialogin muotoon laaditun keskustelukirjan käyttöönotto.<sup>66</sup> Keskiajalla tällaista oppikirjaa alettiin kutsua nimellä *colloquium*. Myöhäisantiikissa ilmestyneiden dialogien (ks. s. 86) tapaan keskiajan *colloquium* oli kaksikielinen: latinankielisen tekstin ylä- tai alapuolelle lisättiin kansankielinen käännös.

Eräs keskiajan tunnetuimpia keskustelukirjoja on anglosaksilaisen Aelfric'in *Colloquy*, joka on todennäköisesti peräisin 1000-luvun ensimmäiseltä puoliskolta. Teoksessa on käytetty interlineaarista esitystapaa.<sup>67</sup> Aelfric pyrki antamaan jokaiselle latinankieliselle sanalle täsmällisen kansankielisen vastineen. Alussa teksti on käännetty kokonaan, myöhemmin usein esiintyviä sanoja ei enää toisteta. Aelfricin dialogit ovat varsin lähellä luonnollista vuoropuhelua.<sup>68</sup> Keskustelujen aihepiirit liittyvät koulupoikien elämäntapaan ja arkipäivän tilanteisiin.

<sup>64</sup> Ks. esim. Hanho 1947, 3; Cole 1955, 179-180; Kallela ym. 1986, 252.

<sup>65</sup> Äidinkielen käyttö latinan sijaan oli rangaistava teko. Yhtenä rangaistusmuotona keskiajan kouluissa oli puusta tehdyn kuvan kantaminen (Hanho 1947, 7).

<sup>66</sup> Kelly 1976, 120. Itse asiassa kysymyksessä ei ole uusi oppikirjatyyppe, sillä dialogin muotoon laadittuja oppimateriaaleja ilmestyi jo antiikin lopulla (vrt. s. 86).

<sup>67</sup> Interlineaarinen esitystapa yleistyi englantilaisissa latinan oppikirjoissa anglosaksisen periodin loppupuolella (Garmonsway 1961).

<sup>68</sup> Ne poikkeavat huomattavasti esimerkiksi Donatuksen alkeiskieliopista tai Alkuinin dialogeista, joiden ensisijaisena tarkoituksena oli tietyn oppisisällön esittäminen.

Seuraavassa katkelma Aelfricin dialogista.<sup>69</sup>

**N**os puen rogatus te magister ut doceas nos loqui laudat  
 recte quia idiote sumus & corrupte loquimur. Quid uult  
 loqui? quid cunctum. quid loquamur nisi recta locutio sit  
 & uult nonanilis aut turpis. Uult flagellari indiscendo.  
 Canus est nobis flagellari p doctrina quam nescire. Sed sam  
 te manuetu esse & nolle interre plagas nobis nisi cogaris  
 anobis. In terrogo te quid mihi loqueris? quid habes opus  
 prestul sum monachu & psallam omi die septe sinaxel cu tuis  
 & occupatus sum lectionibus & canu. sed tamen uelle inter  
 discere sermo canari laana lingua. Quid scire ita ui locu

Antiikin retoriikka välittyi keskiajalle Boethiuksen, Martianus Capellan ja Isidoruksen teosten<sup>70</sup> kautta sekä aristotelisena loogis-filosofisena perinteenä että Ciceron pragmaattisen retoriikan muodossa. Keskiajan suosituimmat retoriikan oppikirjat olivat Ciceron nuoruudenteos *De Inventione*, ja tuntemattoman tekijän *Rhetorica ad Herennium*, jota keskiajalla luultiin Ciceron kirjoittamaksi.<sup>71</sup> Antiikin lopulla voimistunut formaalinen suuntaus näkyi keskiajan retoriikassa lisääntyvänä kiinnostuksena kirjoitettuun kieleen ja keskittymisenä muodon ongelmiin.<sup>72</sup>

**Opetusmenetelmät.** Keskiajan latinan oppikirjat, joita tältä aikakaudelta on säilynyt niukasti, heijastavat opetuksen käytäntöä ainoastaan epäsuorasti. Niiden pohjalta voidaan kuitenkin päätellä, että latinanope-

<sup>69</sup> Aelfric, *Colloguy*. Tekstin suomennos (Teuvo Pekkanen): "Me pyydämme sinua, opettaja, että opetat meitä puhumaan oikein. Mitä te haluatte puhua, mitä yritäisimme? Mitä puhuisimme, mutta niin, että puhe on hyvää, niin ettei se ole akkamaista ja rumaa. Haluatteko, että teitä kuritetaan opiskellessanne? Meille on mieluisampaa saada keppiä opin puolesta kuin olla tietämättömiä. Mutta me tiedämme, että sinä olet lempeä etkä halua lyödä meitä, elleimme me sinua siihen pakota."

<sup>70</sup> Boethius, *The consolation of philosophy*; Martianus Capella, *The marriage of Philosophy and Mercury*; Isidorus, *Etymologiae*.

<sup>71</sup> Ks. esim. Sandford 1965, 20-21.

<sup>72</sup> Murphy 1981, 365-374. Kuvaavaa on että *Rhetorica ad Herennium* -teokseen sisältyy yhteensä kuusikymmentäkahdeksan erilaista ajatus- ja kielikuvaa (*figurae uerborum* ja *figurae sententiarum*), joita opetuksessa käytiin ahkerasti läpi.

tuksessa on noudatettu pääasiassa deduktiivista menettelyä.<sup>73</sup> Kieliopin säännöt opeteltiin ensin ulkoa, sen jälkeen niitä pyrittiin soveltamaan esimerkkilauseisiin. Oppilaat joutuivat painamaan mieleensä abstraktit kieliopin säännöt, joita ei yleensä mitenkään selitetty. Opettajan pääasiallisena tehtävänä oli sanelu ja läksyjen kuulustelu.

Kirjoitusharjoituksia oli kahta päätyyppiä: *dictamen prosaicum* ja *dictamen metricum*.<sup>74</sup> Ensiksimmäinen harjoitustyyppi tähtäsi kirjeiden ja asiakirjojen kirjoittamisen oppimiseen. Se aloitettiin varioimalla mallikirjaimia ja erilaisia dokumentteja tai muuntelemalla yksittäisiä lauseita. Keskiaikainen kirjoitustaito perustui pitkälti kaavamaisiin formulointeihin.<sup>75</sup> Koska tekstin käsittely oli hyvin muodollista, jäi kirjallinen harjoitus suurelta osin mekaaniseksi rakenteen manipuloinniksi. Edistyneemmät oppilaat saivat sovittaa runomuotoon kohtia pyhimysten elämäkerroista. Oppiaineita opetettiin enimmäkseen peräkkäin. Ne, jotka olivat oppineet puhumaan ja kirjoittamaan latinaa, siirtyivät retoriikan ja dialektiikan opiskeluun.

Keskiaikainen yliopisto-opetus noudatti kaikissa tiedekunnissa samaa kaavaa.<sup>76</sup> Tärkeimmät opetusmuodot olivat luento (*lectio, praelectio*) ja keskustelu (*disputatio*). Luennon tarkoituksena oli oppikirjan tekstin selittäminen ja tulkinta. Tavallisesti lähtökohdaksi otettiin jonkun arvostetun filosofin tai teologin teoksesta valittu kohta, ns. perusteksti, josta esitettiin kysymyksiä (*quaestiones*) tai huomautuksia (*objectiones*). Tältä pohjalta käytiin keskustelu, joka sai keskiajalla kiinteät muodot.

Useimmat keskiajan yliopistoissa esitetyt väitökset liittyivät grammatiikkaan ja cicerolaiseen retoriikkaan ja niissä sovellettiin skolastista metodologiaa.<sup>77</sup> aluksi esitettiin kaikki mahdolliset omaan esitykseen kohdistuvat vastaväitteet, sen jälkeen ne kumottiin ja lopuksi esitettiin omaa esitystä tukevat näkökohdat. Skolastisen metodin ja opetustavan vuoksi opiskelijoiden asenne tietoon muodostui auktoriteetteihin sidotuksi. Ljatker nimittää skolastiikan edustamaa ajattelutapaa entiteettiseksi ajatteluksi, jolle on tyypillistä ohjeellisuus, rituaalisuus ja autoritaari-

<sup>73</sup> Kelly 1976, 59. Ks. myös Hanho 1947, 3; Tengström 1973, 16-17; Iisalo 1989, 22-23.

<sup>74</sup> Ks. esim. Hanho 1947, 3; Kelly 1976, 159.

<sup>75</sup> Kellyn (1976, 159) mukaan käytetyt harjoitustehtävät muistuttavat drillejä, vaikka lauseet olivatkin pidempiä.

<sup>76</sup> Ks. esim. Paulsen 1918; Haskins 1923; Heikel 1940; Klinge 1987.

<sup>77</sup> Bowenin (1975, 143) mukaan skolastisen metodin esikuvana oli arabialaisten oppineiden kehittämä *kalam* -metodi, jolla tarkoitettiin järjen ja maallisen tiedon hyväksikäyttöä uskonnollisten tekstien tutkimuksessa ja tulkinnassa. Euroopassa metodin klassiseksi malliksi tuli Abelardin teos *Sic et non* (ks. esim. Taylor 1951 II, 332-340).

suus.<sup>78</sup> Keskiajan yliopilaat pystyivät kommentoimaan tekstejä loputtomasti, mutta he suhtautuivat niihin harvoin aidon kriittisesti.<sup>79</sup>

**Opetuksen arviointi.** Keskiajan opetuksen ja sivistyksen tasosta Euroopassa on esitetty erilaisia arvioita. Paulsen arvelee, että kaupunkilaisväestö alimpia yhteiskuntaryhmiä lukuunottamatta on ollut luku- ja kirjoitustaitoista jo keskiajan lopulla.<sup>80</sup> Korkeampi koulutus sen sijaan oli ainoastaan harvojen ulottuvilla.<sup>81</sup>

Latinan kielen taito oli Pinborgin mukaan keskiajan lopulla varsin alhainen päätellen siitä vaatimustasosta, joka esimerkiksi Leipzigin yliopistossa oli vuonna 1476.<sup>82</sup> *Baccalaureus* -tutkinnon suorittajan oli osattava määritellä sanaluokat ja hallittava Donatuksen kieliopin mukaiset taivutusmuodot sekä tunnettava joukko *Doctrinalen* sääntöjä. Myös Bowen mainitsee useita esimerkkejä keskiajan papiston heikosta ja ulkokohtaisesta latinan taidosta.<sup>83</sup> Renessanssin aikakaudella keskiaikainen latinanopetus oli humanistien erityisen arvostelun ja pilkan kohteena. Esimerkiksi Rabelais kuvaa skolastista grammatiikan opetusohjelmaa satiiriseen tapaansa seuraavasti (vrt. s. 140):

"Sitten luettiin *De modis significandi* -- ja tämä lukeminen kesti yli kahdeksantoista vuotta ja yksitoista kuukautta. Ja hän oppi sen kaiken niin hyvin, että hän kuulustelussa saattoi lasketella kaiken ulkoa sekä etu- että takaperin. -- Tämän jälkeen -- Gargantuan oppikirjoiksi tulivat Hugotio, Everardin *Graecismi*, *Doctrinalia*, *De octo partibus orationis*, *Quid est, Supplementum, Marmotret*, *De moribus in mensa servandis*-- Lisäksi hän luki joitakin muita samaa taikinaa olevia teoksia. Nämä opinnot tekivät hänet niin viisaaksi, ettemme milloinkaan ole niin hyvin alustettua taikinaa paistanee...<sup>84</sup>

<sup>78</sup> Ljatker 1984, 34.

<sup>79</sup> Kuten myöhäisantiikin retoriikassa myös skolastisissa väittelyissä keskiajan lopulla aiheet muuttuivat varsin keinotekoisiksi. Esimerkkinä 'skolastisesta viisastelusta' on kysymys, montako enkeliä voi tanssia nuppineulan nupin päällä (ks. von Wright 1981, 47; Gerholm & Magnusson 1983, 180-181). Tätä 'ongelmaa' ei keskiajalla vielä osattu käsitellä sillä ainoalla mielekkäällä tavalla, jonka Francis Bacon 1500-luvulla ilmaisi seuraavasti: "Antakaa meille muutamia enkeleitä, niin katsomme miten siinä käy."

<sup>80</sup> Tilastojen puuttuessa Paulsen (1918, 34) perustelee arviotaan sillä, että kirjapainotaidon nopea leviäminen ei olisi ollut mahdollista ilman suurta joukkokysyntää ja -kulutusta.

<sup>81</sup> Bowen (1975, 163-165). Bowen perustaa käsityksensä kahteen keskiajalta säilyneeseen dokumenttiin, jotka kuvaavat myöhäiskeskiajan opetuskäytänteitä. *De disciplina scholarium* on todennäköisesti ilmestynyt 1200-luvulla. Se sisältää yksityiskohtaisen kuvauksen oppiasteista. *De commentatione cleri* on todennäköisestä seuraavalta vuosisadalta peräisin.

<sup>82</sup> Pinborg 1979, 232-233.

<sup>83</sup> Bowen 1975, 168-171.

<sup>84</sup> Rabelais, *Suuren Gargantuan hirmuinen elämä*, 86.

Humanistinen kielteinen suhtautuminen spekulatiiviseen kielioppiin näkyy myös Erasmusuksen tuotannossa. Erasmus ivaa yliopiston oppineita, "pyhiä Tohtoreita", jotka

"... puhuvat järjellisyydestä, ykseydestä, moneudesta, formaliteetista, nominalismista, realismista ja muista valikoiduista ilmiöistä -- viskaavat vasten oppimattoman kuulijakunnan kasvoja kokonaisen käsitteiden kuuron; siinä vilisee 'syllogismeja', 'ylälauseita', 'alalauseita', 'päätöslauseita', 'johtolauseita', 'olettamuksia' ja jos jonkinlaisia skolastisia koiruuksia -- käsittelevät aiheitaan muka 'allegorisesti' tai 'tropologisesti' tai 'analogisesti' tai niin edelleen."<sup>85</sup>

Taylor arvelee, että dialektiikan vaikutus latinanopetukseen on ollut voimakkainta Euroopan pohjoisosissa Pariisin vaikutuspiirissä.<sup>86</sup> Keski-Ranskassa ja Italiassa grammatiikkaa opetettiin vähemmän 'spekulatiivisesti'. Keskiajan lopulla sivistyselämän painopiste siirtyi pohjoisesta etelämmäksi, ja Italiasta tuli humanistisen sivistyksen keskus.

---

<sup>85</sup> Erasmus Rotterdamilainen, *Tyhmyyden ylistys*, 105, 119, 120.

<sup>86</sup> Taylor 1951 II, 155.

## 5 FUNKTIONAALISEN TRADITION NOUSU

Renessanssilla tarkoitetaan yleisesti ottaen 1300-luvun lopulla alkanutta yhteiskuntaelämän voimakasta elpymistä, joka sai virikkeensä antiikin kulttuurista ja klassisista kielistä. Termi renessanssi (ital. *rinascimento* = uudelleensyntyminen) vakiintui käyttöön 1800-luvulla tarkoittamaan keskiajan ja uuden ajan välistä melko epämääräistä siirtymäkautta. Aikakauden sisällön ja merkityksen arviointi on vaihdellut historiankirjoituksen eri vaiheissa.<sup>1</sup> Uuden ajan alussa renessanssia pidettiin lähinnä kirjallisuuden ja taiteen kukoistuskautena. Viime vuosisadan kulttuurihistorioitsijat tarkastelivat renessanssia laajempänä kulttuurivirtauksena, jonka vaikutus ulottui kaikille elämän alueille. Renessanssin ominaispiirteinä he korostivat maailman ja ihmisen 'löytämistä' ja irtaantumista 'pimeästä' keskiajasta.<sup>2</sup>

Uusimman aatehistoriallisen tutkimuksen mukaan keskiajan ja renessanssin välillä ei ole selvää rajaa.<sup>3</sup> Pyrkimyksiä antiikin kulttuuriperinnön vaalimiseen ja tallentamiseen oli havaittavissa jo keskiajalla. Myöhäiskeskiajan kiinnostus antiikin kulttuuria kohtaan ennakoivat voimakasta henkisen toiminnan elpymistä ja uudenlaista suhtautumista maailmaan. Renessanssin ja aikaisempien elvyttämispyrkimysten välillä on kuitenkin selvä ero. Antiikin kulttuurin tutkimus oli 1300-1400-lukujen vaihteessa

---

<sup>1</sup> Ks. esim. Brinton 1964, 306-309; Gerholm & Magnusson 1983, 234-238.

<sup>2</sup> Esim. sveitsiläinen historiantutkija ja -filosofi Jacob Burckhardt (1818-1897), jonka teos *Italian renessanssin sivistys* (1860, suom. 1956) luo monipuolisen kuvan renessanssiajan ihmisestä. Burckhardtin seuraajia on myöhemmin arvosteltu renessanssin kuvan yksinkertaistuksista ja liioittelusta (ks. esim. Pfeiffer 1976, 18-19).

<sup>3</sup> Esim. Aspelin 1977, 241-242. Ks. myös Pfeiffer 1976, 18-19.

kokonaisvaltaisempaa kuin koskaan aikaisemmin; sillä oli sekä eettisiä, esteettisiä että tieteellisiä päämääriä. Lisäksi renessanssin vaikutusalue oli hyvin laaja. Humanistien mukana uusi ajattelutapa levisi kaikkiin Euroopan maihin.

Raja keskiajan ja renessanssin välillä on liukuva. Friedell pitää uuden ajan ihmisen 'konseptiovuotena' mustan surman vuotta, 1348.<sup>4</sup> Shakespearen aika (1564-1616) ennakoii Friedellin mukaan jo renessanssin lopullista hajoamista. 'Todellinen' uusi aika alkoi kuitenkin vasta kolmikymmenvuotisen sodan jälkeen.<sup>5</sup> Renessanssin luonnetta keskiajan ja uuden ajan taitekohdassa kuvastaa hyvin kaksi historiallista tapahtumaa, jotka sijoittuvat 1400-luvun toiselle puoliskolle. Näistä ensimmäinen on Itä-Rooman valtakunnan tuhoutuminen vuonna 1453, joka merkitsi antiikin suoran perinteen päättymistä. Konstantinopolin joutuessa turkkilaisvallan alle osa kreikkalaisista oppineista pakeni länteen. Heidän mukanaan Eurooppaan kulkeutui vanhoja käsikirjoituksia, joiden joukossa oli monia keskiajalle tuntemattomaksi jääneitä klassisia teoksia.

Toinen historiallisesti merkittävä ajankohta on vuosi 1492, jolloin Kolumbus 'löysi' uuden maailman. Uuden maanosan löytyminen symbolisoi eurooppalaisen kulttuurin laajentumista ja kansallisvaltioiden merkityksen kasvua. Näiden kahden tapahtuman vuoksi Robins luonnehtii renessanssia Janus-kasvoiseksi olennoiksi, jonka katse on suuntautunut sekä loistavaan menneisyyteen että lupaavaan tulevaisuuteen.<sup>6</sup>

Tässä tutkimuksessa renessanssin aikakauden katsotaan alkavan 1400-luvulta ja jatkuvan 1600-luvun loppuun saakka. Aikakauden alkupuolen kulttuurielämää hallitsivat italialaiset **varhaishumanistit**; 1500-luku on **kristillisen humanismin** ja **uskonpuhdistuksen** aikaa. Uskonpuhdistuksen ja valistuksen väliin jäävä siirtymäkausi tunnetaan kasvatuksen historiassa **pedagogisen realismin** nimellä. Se jatkaa monilta osin humanismin ja uskonpuhdistuksen käynnistämiä kehityskulkuja, sillä lopullinen irtaantuminen keskiajasta tapahtui vasta valistuksen sarastessa.<sup>7</sup>

Renessanssin aikakausi oli yhteiskunnallisen murroksen aikaa, sillä siirtyminen keskiaikaisesta feodaaliryhteisöstä uuden ajan markkinatalouteen oli juuri alkamassa. Liikenneyhteyksien paraneminen, suuret maantieteelliset löytöretket ja uudet kauppatavarat laskivat perustan uudelle talousjärjestelmälle ja kansallisvaltioiden voimistumiselle. Humanis-

<sup>4</sup> Friedell 1964, 79. Brinton (1964, 308-309) katsoo renessanssin alkavan 1400-luvun alkupuolelta.

<sup>5</sup> Friedell 1964, 447-448. Ks. myös Paulsen 1918, 89.

<sup>6</sup> Robins 1991, 94.

<sup>7</sup> Ks. esim. Grue-Sorensen 1961; Bruhn 1985; Myhre 1964; Bowen 1975, 1981.

mi ja uskonpuhdistus loivat pohjaa ajattelutapojen muutokselle. Kirjapainotaidon käyttöönoton ansiosta uudet aatteet levisivät nopeasti maasta toiseen. Yhteiskunnallisten muutosten vaikutukset alkoivat näkyä henkisen ilmapiirin vähittäisenä vapautumisena, vaikka aikakautta vielä sävyttikin uskonnollinen perusvire.

Myös kieltenopetuksessa renessanssin aikakausi merkitsi eräänlaista murrosvaihetta, jonka aikana lingvistinen näköpiiri Euroopassa laajentui sekä klassisten kielten että kansankielten suuntaan. Varhishumanismin kaudella hallitsevassa asemassa olivat klassiset kielet, myöhäisrenessanssin kieltenopetus sai enemmän virikkeitä kansankielten kehityksestä. Renessanssin aikakausi loi puitteet kieltenopetuksen funktionaalisen tradition nousulle. Tarkastelen seuraavassa ensin humanistien ja uskonpuhdistajien, sitten pedagogisen realismin kannattajien näkemyksiä kieltenopetuksen kehittämisestä.

## 5.1 Humanistit ja uskonpuhdistajat kieltenopetuksen kehittäjinä

*"Sillä koska Jumala tahtoi, että apostolit levittäisivät evankeliumia kaikkeen maailmaan, hän antoi sitä varten kielet. Ja jo aikaisemmin hän oli roomalaisvallan välityksellä antanut latinan ja kreikan levitä kauas kaikkiin maihin, jotta hänen evankeliuminsa tuottaisi pian hedelmää kaikkialla."*<sup>8</sup>

Renessanssihumanismi oli yleisurooppalainen aatesuunta, josta ei koskaan tullut laajaa kansanliikettä. Pikemminkin oli kysymys aristokraattisesta, pienen valistuneen etujoukon omaksumasta katsomuksesta ja elämäntavasta, joka levisi maasta toiseen yksittäisten oppineiden mukana. Sanat 'humanismi' ja 'humanisti' ovat latinalaisperäisiä, mutta niillä ei ole suoranaisia vastineita latinassa. Käsitteinä ne - kuten renessanssikin - ovat syntyneet vasta viime vuosisadalla.<sup>9</sup> Renessanssiajan oppineet itse käyt-

<sup>8</sup> Luther, *An die Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte*, 72.

<sup>9</sup> *Humanismus* -käsitettä käytti ensimmäisen kerran vuonna 1808 saksalainen pedagogi F.I. Niethammer, joka kannatti hyötynäkökohdista vapaata humanistisiin oppiaineisiin perustuvaa yleissivistystä (Myhre 1964, 99-100). Humanismilla tarkoitetaan yleisesti ottaen antiikin kulttuuriperintöä ja sitä tutkivia oppiaineita. Myöhemmin sillä on ymmärretty myös tietynlaista elämäntavasta tai mielenlaatua (ks. Krohn 1980; von Wright 1981; Harva 1983; Oksala 1986).



tivät tavallisesti Ciceron termejä *humanitas* (ihmisyys, ihmisen asiat) tai *studia humanitatis* (kaiken inhimillisen tutkimus). Nämä käsitteet ilmentävät hyvin aatesuunnan keskeisiä arvoja ja tavoitteita. Italian kansankielen sana *umanista* tarkoitti alun perin klassisen kirjallisuuden opettajaa, myöhemmin myös kirjallisuuden opiskelijaa.<sup>10</sup>

Aatesuuntana humanismi oli jatkuvassa liikkeessä. Sen piirissä voidaan erottaa kolme pääsuuntausta.<sup>11</sup> **Maallista humanismia** edustavat ne varhaisrenessanssin italialaiset oppineet, jotka keskiajan lopulla löysivät jälleen antiikin sivistyksen ja omaksuivat siitä ihanteita omaan aikaansa. Tämän individualistisen ja aristokraattisen humanismin keskuksiksi muodostuivat Italian kaupunkivaltioiden hovit. Kasvatuksen alueella maallista humanismia edustavat mm. Petrus Paulus Vergerius (1349-1420), Guarino da Verona (1374-1460) ja Vittorino da Feltre (1378-1446). Myöhemmin tämä aatesuunta näkyy Baldassare Castiglionen (1478-1529) muotoilemassa aristokraattisessa kasvatusihanteessa, joka sai kannatusta myös Englannissa mm. Sir Thomas Elyotin (1490-1546) kasvatusopillisissa kirjoituksissa.

Alppien pohjoispuolella Alankomaissa ja Saksassa humanismiin liittyi voimakas kristillinen, eettis-reformatorinen sävy. Vastapainona Italian maalliselle suuntaukselle kristillisellä humanismilla oli läheinen yhteys uskonpuhdistukseen ja kirkon reformiliikkeeseen. **Eettis-reformatorista humanismia** edustavat mm. Johann Reuchlin (1455-1522) ja Erasmus Rotterdamilainen (1467-1536). Englantilaisista humanisteista tähän aatesuuntaan voidaan lukea John Colet (1467-1515), Roger Ascham (1515-1568) ja Richard Mulcaster (1530-1611). Lähellä eettis-reformatiivista humanismia olivat myös monet uskonpuhdistajat, mm. Martin Luther (1483-1546) ja Philipp Melanchton (1497-1560).

Kolmas pääsuuntaus renessanssiajan humanistisessa liikkeessä on **prometheuslainen**<sup>12</sup> eli **reaalihumanismi**. Prometheuslaisen humanismin kannattajat pyrkivät suhteuttamaan antiikin kulttuuriset ja tiedolliset saavutukset oman aikakautensa elämään ja korostivat luonnontieteiden merkitystä humanistisen sivistyksen osana.<sup>13</sup> Pedagogisena uudistajana reaalihumanisteista tunnetaan parhaiten espanjalainen Juan Luis Vives

<sup>10</sup> Ks. Brinton 1964, 312-313; von Wright 1981, 16.

<sup>11</sup> Ks. esim. Myhre 1964, 108-118; Beck 1965, 50-51.

<sup>12</sup> Kreikkalaisen taruston mukaan Prometheus lahjoitti ihmisille tulen. Prometheusin tuli symbolisoi ensisijaisesti ihmisen teknisiä taitoja, hänen kykyään käyttää hyväkseen luonnonvaroja hyvinvointinsa ja valtansa kartuttamiseksi. Vertauskuvallisesti tuli esittää myös ihmishengen pyrkimystä oikeudenmukaisuuteen, vapauteen, kauneuteen ja viisauteen. (Ks. Murray 1992, 81-82.)

<sup>13</sup> Reaalihumanisteja voidaan pitää monessa suhteessa 1600-luvun pedagogisen realismin edelläkävijöinä.

(1492-1540). Ranskassa suuntausta edustavat mm. François Rabelais (1495-1553) ja Michel de Montaigne (1533-1580).

Humanisteja on joskus verrattu antiikin sofisteihin.<sup>14</sup> Näiden kahden vaikuttajaryhmän toiminnassa onkin helppo löytää yhteisiä piirteitä. Humanistit olivat aikansa individualisteja ja kaunopuhujia, kiertäviä opettajia ja yhteiskunnallisia vaikuttajia. Vaikka humanismilla oli omat erityispiirteensä eri maissa, sen kannattajat olivat ensi sijassa maailmankansalaisia.<sup>15</sup> Yhteistä heille oli antiikin kulttuurin ihailu ja klassisten kielten harrastus, joka sai alkunsa Italiasta 1300-1400 -lukujen vaihteessa.

### 5.1.1 Antiikin kulttuurin ja klassisten kielten elpyminen

*"Tutkikaa te kreikkalaisia esikuvia, selailkaa niitä öin ja päivin."*<sup>16</sup>

On tuskin pelkkä sattuma, että renessanssi sai alkunsa juuri Italiassa, sillä Italian rikkailla ja itsenäisillä kaupunkivaltioilla oli paljon yhteistä antiikin kreikkalaisten kaupunkiyhdyskuntien kanssa.<sup>17</sup> Yhteys klassiseen sivistykseen oli Italiassa selvästi aistittavissa: väestön pääosa oli roomalaista syntyperää ja italian kieli polveutui latinasta, lisäksi sekä kulttuuriset että rakennustaiteelliset muistomerkit olivat todistamassa suuresta menneisyydestä. Myös antiikin kirjallisuuden kautta välittyvä kuva Rooman tasavallan poliittisesta ilmastosta aatteineen ja ihanteineen oli huomattavasti lähempänä italialaisia varhaishumanisteja kuin keskiajan staattinen sääty-yhteiskunta.

Antiikin kulttuurin elpymistä edistivät Itä-Roomasta Italiaan siirtyneet kreikkalaiset oppineet, joita oli palkattu kreikan kielen ja kirjallisuuden opettajiksi italialaisten ruhtinaiden hoveihin jo myöhäiskeskiajalla.<sup>18</sup> Konstantinopolin joutuessa turkkilaisten haltuun (v. 1453) muuttoliike Italian kaupunkivaltioihin kasvoi, ja sen mukana jatkui käsikirjoitusten

<sup>14</sup> Esim. Friedell 1964, 237.

<sup>15</sup> Humanistit muodostivat kiinteän tiedeyhteisön, jossa keskinäisen yhteydenpidon välineenä oli laaja kirjeenvaihto. Esimerkiksi Erasmus Rotterdamlainen oli 1500-luvun alussa yhteydessä lähes kaikkiin Euroopan oppineisiin (ks. Huizinga 1953).

<sup>16</sup> Horatius, *Ars poetica*, 268.

<sup>17</sup> Ks. esim. Woodward 1924, 3-6; Gerholm & Magnusson 1983, 198.

<sup>18</sup> Ks. esim. Burckhardt 1956; Bowen 1975, 200-206.

virta idästä länteen. Samanaikaisesti alettiin antiikin vanhoja käsikirjoituksia etsiä luostareiden kätköistä myös Euroopassa. Kirjallisen renessanssin pani alulle Franciscus Petrarca,<sup>19</sup> joka "avasi kauan lukittuina olleet kirjastot ja ravisti tomun suurten kirjailijoiden teoksista" - kuten Vives pari sataa vuotta myöhemmin totesi.<sup>20</sup> Bruckhardt luonnehtiikin 1400-lukua käsikirjoitusten etsimisen ja kirjastojen perustamisen aikakaudeksi.<sup>21</sup>

Vanhojen käsikirjoitusten ohella humanistit olivat kiinnostuneita klassisista kielistä, koska ne olivat avain antiikin sivistykseen. Jo keskiajan lopulla Roger Bacon kiinnitti huomiota klassisten kielten opiskelun tärkeyteen, sillä antiikin filosofinen ja kristillinen kirjallisuus sisälsi runsaasti kreikkalaisia, heprealaisia ja kaldealaisia lainasanoja, joiden alkuperäistä merkitystä ei enää tunnettu.<sup>22</sup> Esimerkkinä Bacon mainitsee heprean sanan *halleluja*, joka toistuu jatkuvasti liturgisessa käytössä:

"Sillä koska sanomme *alleluia* monta kertaa vuodessa, on hyvin asiallista ja oikein, että kaikkien niiden jotka laulavat kirkossa tulisi tietää, että ne ovat kaksi sanaa, nimittäin *allelu* ja *ia*. Sillä *allelu* merkitsee samaa kuin *laudate* ja *ia* merkitsee sanaa *Dominus*, joka on yksi Herran kymmenestä nimestä."<sup>23</sup>

Sekä humanistit että uskonpuhdistajat pitivät tärkeänä heprean kielen tutkimusta ja opiskelua.<sup>24</sup> Vanhan testamentin alkukielenä heprealla oli merkittävä sija renessanssiajan teologisissa opinnoissa. Käsitys hepreasta

<sup>19</sup> Franciscus Petrarca (1304-1374) pidetään uuden ajan ensimmäisenä humanistina ja filologina (Pfeiffer 1976). Hänen kokoelmansa *Familiarium rerum libri* (Tuttavallisia kirjeitä) sisältää antiikin runoilijoille osoitettuja kirjeitä (ks. Oksala 1986).

<sup>20</sup> Vives, *Über den wissenschaftlichen Unterricht* III, 8. Saksankielinen käännös Vivesin pääteoksesta *De Tradendis Disciplinis* on vuodelta 1881. Se käsittää ainoastaan osan Vivesin laajasta teoksesta, joka on ensyklopedis-kriittinen katsaus tieteisiin ja opetukseen (ks. Heine 1988; Woodward 1924, 183, 188-210). Sen ensimmäisessä, 'negatiivisessa' osassa Vives pohtii tieteiden rappion syitä. Toinen, 'positiivinen' osa käsittelee kielten ja tieteiden opetusta. Kolmas osa sisältää kokoelman loogis-metafyysisiä kirjoituksia.

<sup>21</sup> Bruckhardt 1956, 135-139.

<sup>22</sup> Roger Bacon (1214-1294) toteaa: "Kukaan latinalainen ei pysty todella ymmärtämään raamattua ja filosofian viisautta, ellei hän ymmärrä niitä kieliä, joista ne on käännetty" (Bacon, *Opus Majus* 3, 1). Myös italialaiset varhaishumanistit saattoivat väittää: "ilman kreikkaa emme ole mitään" tai "joka ei osaa kreikkaa, ei osaa mitään" (Pfeiffer 1976, 73).

<sup>23</sup> Bacon, *Opus majus*, 3, 11. Samalla tavalla Bacon johtaa sanan *osanna* (hepr. *hosianna* = auta, pelasta) sanoista *osi* ja *anna*, jotka yhdessä tarkoittavat 'pelasta, rukoilen'.

<sup>24</sup> Ks. esim. Vives, *Über den wissenschaftlichen Unterricht*.

ihmiskunnan ensimmäisenä kielenä säilyi koko renessanssin ajan (vrt. s. 114). Heprean ohella renessanssin aikakaudella tutkittiin myös arameaa ja arabiaa.<sup>25</sup> Humanistien päämielenkiinto suuntautui kuitenkin kreikkaan ja latinaan. Kreikan kielestä olivat erityisen kiinnostuneita italialaiset varhaishumanistit. Kreikan opiskelu ja tutkimus keskittyi aluksi Firenzeen, josta 1400-luvulla tuli idän ja lännen kohtauspaikka.<sup>26</sup> Myöhemmin kreikantutkimuksen painopiste siirtyi Alppien pohjoispuolelle; 1500-luvulla jokaisessa saksalaisessa yliopistossa saattoi opiskella kreikkaa.<sup>27</sup>

Klassisten kielten harrastuksen kasvu näkyy uusien oppituolien ja -laitosten perustamisena. Uuden ajan alussa saatiin heprean oppituolit mm. Bolognan (v. 1488) ja Rooman (v. 1514) yliopistoihin.<sup>28</sup> Klassisten kielten harrastuksesta kertovat Erasmus Rotterdamilaisen ponnistelut *Collegium Trilingue* -nimisen oppilaitoksen perustamiseksi Louvanin yliopiston yhteyteen.<sup>29</sup> Saman mallin mukaan perustettiin Pariisiin *Collège de France* (v. 1530), jossa oli kolme kreikan ja kolme heprean oppituolia.<sup>30</sup>

Klassisten kielten opiskelua pidettiin tärkeänä ennen muuta siksi, että niiden avulla päästiin käsiksi alkuperäislähteisiin. Humanistien käsityksen mukaan käänös on aina vajavainen, se ei voi koskaan täysin vastata alkuperäistä tekstiä. Kuten Roger Ascham toteaa, paraskaan käänös ei ole enempää kuin hatarat tekosiivet lentämiseen tai kömpelöt puujalat kulkemiseen. Mitä korkeammalle lennetään, sitä nopeammin alkaa huojuminen ja putoaminen; mitä nopeammin juostaan, sitä useammin kompastellaan ja kaadutaan.<sup>31</sup>

<sup>25</sup> Kiinnostus hepreaan ja arabiaan herätti renessanssin aikakaudella ristiriitaisia tunteita: yhtäältä näiden kielten tutkimusta motivoi kirkon pyrkimys vaikuttaa muihin uskontokuntiin, toisaalta taas kielentutkijoita syytettiin helposti harhappisuudesta tai vääräuskoisuudesta. Humanistien ansiosta seemiläinen kielioppitraditio tuli Euroopassa tunnetuksi 1500-luvulla (ks. esim. Robins 1991, 109).

<sup>26</sup> Burckhardt 1956, 140; Pfeiffer 1976, 57. Kreikan kielen taito oli keskiajan oppineiden keskuudessa harvinainen. Petrarcan laskelmien mukaan kreikkaa taitavia italialaisia oli vuonna 1360 kolme-neljä Firenzessä, yksi Bolognassa, kaksi Veronassa, yksi Sulmonassa ja Mantuassa, Roomassa ei ainuttakaan (Paulsen 1919, 70).

<sup>27</sup> Paulsen 1919, 71.

<sup>28</sup> Christensen & Göransson 1974 II, 89.

<sup>29</sup> Huizinga 1953, 175; Bowen 1975, 404. Oppilaitoksessa harrastettiin kreikan, latinan ja heprean kielen ja kirjallisuuden tutkimusta.

<sup>30</sup> Tästä Guillaume Budén perustamasta laitoksesta tuli Ranskassa humanististen opintojen keskus, joka toimi vastapainona skolastiselle Pariisin yliopistolle (ks. esim. Myhre 1964, 103).

<sup>31</sup> Ascham, *The schoolmaster*, 126. Aschamin teos ilmestyi vuonna 1570. Nimensä mukaan teos käsittelee kouluopetusta. Keskeisellä sijalla on latinanopetuksen kehittäminen.

Erityisen kriittisesti humanistit suhtautuivat keskiajalla käännettyihin teksteihin, sillä heikon kielitaidon ja lukuisien käänös- ja kopiointivaiheiden seurauksena ne olivat usein epätarkkoja, osittain virheellisiäkin.<sup>32</sup> Lisäksi alkuperäisiin teksteihin oli sekoittunut kääntäjien omia käsityksiä ja kommentteja. Tutkimalla kreikkalaisia ja latalaisia käsikirjoituksia humanistit pyrkivät löytämään antiikin todellisen olemuksen. Heidän yksityiskohtaisen tekstikritiikkinsä tarkoituksena oli virheiden poistaminen ja keskiajan vääristämän kuvan 'puhdistaminen'.<sup>33</sup>

Sekä filosofisten että kristillisten käännösten heikkoon tasoon oli kiinnitetty huomiota jo keskiajan lopulla.<sup>34</sup> Roger Baconin käsityksen mukaan virhe Jumalan tekstissä on vakavampi ja vaarallisempi kuin filosofian tekstissä, koska se merkitsee pyhän tekstin turmeltumista.<sup>35</sup> Humanistien tekstikritiikki johtikin odottamattomiin ja mullistaviin seurauksiin juuri teologiassa, ja sillä oli keskeinen merkitys uskonpuhdistuksen tapahtumien käynnistäjänä.

Jo ennen uskonpuhdistusta kristilliset humanistit olivat syyttäneet katolista kirkkoa siitä, että se oli etääntynyt alkuperäisestä tehtävästään.<sup>36</sup> Kirkollinen ykseys, *unum corpus christianum*, oli heidän mielestään saavutettavissa ainoastaan palaamalla takaisin raamattuun ja vanhaan kirkolliseen traditioon. Erasmus ilmaisee asian seuraavasti:

"Toivoisimpa että yksinkertainen ja puhdas Kristus syöpyisi syväle ihmismieliin ja luulisin, että tähän päämäärään päästään parhaiten siten, että alkukielten tuntemuksemme nojalla tutkimme ongelmia itse niiden alkulähteellä."<sup>37</sup>

Tähän antoi mahdollisuuden Erasmusuksen toimittama uuden testamentin kreikankielinen alkulaitos (1516), joka sisälsi myös latinankielisen kään-

<sup>32</sup> Useat keskiajalla ja renessanssin aikakaudella Eurooppaan kulkeutuneet käsikirjoitukset olivat käyneet läpi monia käänösvaiheita: ensin kreikasta arabiaan - mahdollisesti syyrian tai kastilian kautta - sitten arabista latinaan (Cole 1950, 136; Hardison ym. 1974, 81-88; Copleston 1985 II, 208).

<sup>33</sup> Koska suuri osa antiikin kulttuuriperinnöstä välittyi Eurooppaan arabien kautta, virheellisistä tulkinnoista syytettiin islamilaisia oppineita. Heidän katsottiin varastaneen helleenien ajatukset ja väärentäneen ne: "He ovat tahranneet kaiken inhottavien kättensä kosketuksella" (Gerholm & Magnusson 1983, 225).

<sup>34</sup> Bacon (*Opus majus* III, 77) arvosteli ankarasti keskiaikaisia Aristoteleen käännöksiä. Viralliseen latinankieliseen raamatunkäännökseen (*Vulgata*) oli tehty lukuisia yksittäisiä korjauskehdotuksia jo 1200-luvulla (Christensen & Göransson 1974 II, 85).

<sup>35</sup> Bacon, *Opus majus* III, 87-88.

<sup>36</sup> Christensen & Göransson 1974 II, 85.

<sup>37</sup> Huizinga 1953, 141-142.

nöksen ja siihen liittyvät selitykset. Koska useimmat ihmiset eivät osanneet kreikkaa, Erasmus merkitsi tekstiinsä ne kohdat, joissa aikaisempi latinankielinen *versio Vulgata* poikkesi alkuperäistekstistä.

Huizingan tulkinnan mukaan Erasmus ei koskaan täysin oivalta-  
nut, miten perusteellisesti hänen kriittinen suhtautumisensa horjutti  
roomalaiskatolisen kirkon perusteita: vankkumaton usko pyhien kir-  
joitusten ehdottomaan erehtymättömyyteen oli nyt ensimmäistä kertaa  
asetettu kyseenalaiseksi.<sup>38</sup> Erasmus ei myöskään ymmärtänyt uskonpuh-  
distuksen yhteiskunnallista luonnetta. Kuitenkin juuri saksalainen hu-  
manismi 'takoi ne aseet', joiden avulla uskonpuhdistajat ryhtyivät taiste-  
lemaan katolista kirkkoa ja roomalaista teologiaa vastaan.<sup>39</sup>

Uskonpuhdistajien tarkoituksena ei alun perin ollut uusien kirkko-  
kuntien perustaminen, vaan pyrkimys kirkon sisäiseen uudistamiseen.  
Reformaatioliike johti kuitenkin kirkollisen ykseyden hajoamiseen ja  
kahden suuren protestanttisen kirkkokunnan - luterilaisen ja reformoidun  
- muodostumiseen. Näin uskonpuhdistus katkaisi lähes tuhannen vuoden  
pituisen uskonnollisen perinteen Euroopassa, ja sitä seurasi kiivaiden  
oppiiriitojen sävyttämä aikakausi.<sup>40</sup>

Uskonpuhdistajien päätavoitteena oli kansankielisen opetuksen  
kehittäminen, jotta myös opillista sivistystä vaille jääneet ihmiset voisivat  
omakohtaisesti perehtyä tärkeimpiin kristillisiin opinkappaleisiin. Kor-  
keamman koulutuksen edellytyksenä he pitivät kuitenkin klassisten  
kielten tuntemusta. Uskonpuhdistajien suhdetta kieliin kuvaa hyvin Lut-  
herin ohje:

"Niin rakas kuin evankeliumi on meille, niin kiinteästi pitääkäämme kiinni  
kielistä. Sillä Jumala ei ole suotta antanut kirjoittaa Raamattua kaksin  
kielin, Vanhaa testamenttia hepreaksi ja Uutta testamenttia kreikaksi. --  
Kielet ovat tupet, joihin hengen aseet on pistetty. Ne ovat lipas, jossa aar-  
teet talletetaan. Ne ovat ruukku, jossa juoma valmistetaan. Ne ovat astia,  
jossa ravinto säilytetään. -- Sen tähden on varmaa, että missä kieliä ei ope-  
teta, siellä evankeliumin täytyy raueta."<sup>41</sup>

---

<sup>38</sup> Huizinga, 1953, 176-178.

<sup>39</sup> Aspelin 1977, 252.

<sup>40</sup> Augsburgin uskonrauha (1555) ei merkinnyt uskonnollisten olojen vakiintu-  
mista, vaan juuri siitä alkoi vastauskonpuhdistus ja taistelu eri uskontokuntien  
välillä. Brintonin (1964, 367) mukaan on paradoksaalista, että juuri Augsburgin  
uskonrauhasta alkoi yleiseurooppalainen suvaitsemattomuus, joka jatkui valis-  
tuksen aikakauteen saakka.

<sup>41</sup> Luther, *An die Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte*, 72-73. Tässä kirjoituk-  
sessa, joka on ilmestynyt vuonna 1524, Luther vetoaa maallisten vallanpitäjien  
apuun koulujen perustamiseksi ja opetuksen järjestämiseksi.

Lutherin suhtautuminen klassisiin kieliin ei siis mitenkään olennaisesti poikennut humanistien perusasenoitumisesta.<sup>42</sup>

Uskonpuhdistuksella on ollut merkittävä vaikutus kieltenopetuksen kehitykseen, sillä keskiajan kristillisen yhtenäiskulttuurin hajotessa protestanttinen koululaitos jouduttiin järjestämään kokonaan uudelta pohjalta. Protestanttisten latinakoulujen ja lukioiden vastapainoksi kehittyivät katoliset jesuiittakoulut. Molemmat koulumuodot laativat opetusohjelmansa humanistiselta pohjalta.<sup>43</sup> Tarkastelen seuraavassa humanistisen kielenopetuksen perusteita.

### 5.1.2 Humanistisen kielenopetuksen perusteet

*"Olemme menettäneet Rooman, mutta roomalaisten kielen avulla hallitsemme vielä suurta osaa maapalloa, sillä siellä on Rooman valtakunta, missä roomalainen kieli hallitsee."<sup>44</sup>*

Humanistisella kielenopetuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niitä periaatteita ja opetuskäytänteitä, jotka vakiintuivat klassisten kielten opetuksessa 1500-luvun protestanttisissa latinakouluissa ja lukioissa sekä katolisissa jesuiittakouluissa. Vaikka näiden oppilaitosten kasvatustavoitteet olivat monessa suhteessa varsin erilaisia, molempien kieltenopetus perustui aikansa humanistiseen sivistysihanteeseen ja klassisilla kielillä oli niiden opetusohjelmissa merkittävä sija.

Humanistisen kielenopetuksen teoreettiset perusteet juontavat juurensa antiikin filosofiasta ja roomalaisen puhujakasvatuksen traditiosta. Käsitukset kielestä, sen alkuperästä ja luonteesta, eivät renessanssin aikakaudella olennaisesti muuttuneet, sillä kristinopin näkemys hepreasta ihmiskunnan alkukielenä säilyi valistuksen aikaan saakka. Humanistinen kielentutkimus keskittyi klassisen latinan kuvaukseen ja uusien kielioppi-

<sup>42</sup> Samantapainen on Mikael Agricolan käsitys kansankielen ja latinan kielen suhteesta (ks. Tarkiainen 1958, 64). Rukouskirjansa esipuheessa Agricola puolustaa kansankielen käyttöä toteamalla: "Kyllä se kuuluu suomen kielen, joka ymmärtää kaikkein mielen." Samalla hän muistuttaa latinan kielen tarpeellisuudesta: "Joka taas latinan unohtaa, häijyysti se kansaansa opettaa."

<sup>43</sup> Ks. esim. Cole 1950, 241-244, 312-317; Bowen 1975, 395-398, 423-431.

<sup>44</sup> Laurentius (Lorenzo) Valla (1407-1465) oli italialainen kielentutkija, joka laajan filologisen tuntemuksensa ansiosta on saanut lempinimen *homo grammaticus*. Vallaa pidetään eksaktin filologisen tutkimuksen uranuurtajana (esim. Padley 1976, 14; Pfeiffer 1976, 35-41).

en laatimiseen. Käsitteet oppimisesta ja opetuksen mahdollisuudesta mukailevat Quintilianuksen pedagogisia näkemyksiä, joiden pohjalta humanistit esittivät omat kasvatustavoitteensa. Tarkastelen seuraavassa ensin humanistista kielentutkimusta, sen jälkeen humanistien esittämiä kasvatustavoitteita.

**Humanistinen kielentutkimus.** Humanistit hyökkäsivät ankarasti sekä keskiaikaista latinaa että filosofista kielentutkimusta vastaan. Keskiajan latina, johon vuosisatojen kuluessa oli sulautunut runsaasti vierasperäisiä aineksia, poikkesi huomattavasti humanistien ihailemasta klassisesta kielimuodosta. Humanistien kunnianhimoisena tavoitteena oli puhdistaa latinan kieli 'barbaarisista rikkaruohoista'. Skolastikkojen ja humanistien välisiä kieliriitoja kuvastaa mm. 1500-luvun alussa ilmestynyt kirjekokoelma *Epistolae obscurorum virorum*<sup>45</sup>, jossa humanistit pilkkasivat skolastikkoja ja heidän keskiaikaista kyökkilatinaansa.<sup>46</sup>

Spekulatiivisen kieliopin arvostelu alkoi nominalismin voimistusta keskiajan lopulla. Humanistien suhtautuminen skolastiseen filosofiaan ja spekulatiiviseen kielioppiin sen osana näkyy mm. Thomas Moren teoksessa *Utopia*, jossa Moren ironia kohdistuu ennen kaikkea keskiajan logiikan terminologiaan ja kielenkäyttöön.<sup>47</sup>

Antiikin kielentutkimusta käsittelevän kirjallisuuden lisääntyessä<sup>48</sup> tuli ajankohtaiseksi latinan kielioppien uudelleenarviointi. Humanistien näkökulma kielentutkimukseen oli filologinen. Antiikin normatiivisen tradition mukaan kielen käytön normit ja rajat oli johdettava antiikin klassisesta kirjallisuudesta. Keskiaikaiset latinan kieliopit olivat ainakin

<sup>45</sup> Ks. esim. Pfeiffer 1976, 89-90; Apelt 1983, 378; Kallela ym. 1986, 264-265. Kaksiosainen kirjekokoelma (*Hämärään miesten kirjeitä*) ilmestyi vuosina 1515-1517. Kieliasun perusteella sitä luultiin ensin skolastikkojen laatimaksi. Myöhemmin kävi kuitenkin ilmi, että kirjoittajat olivat humanisteja, jotka halusivat tehdä skolastikot naurunalaisiksi parodioimalla heidän turmeltunutta latinaansa ja osoittamalla heidät hurskasteleviksi jaarittelijoiksi.

<sup>46</sup> Termi 'kyökkilatina', *Latinum culinarium*, on saanut alkunsa varhishumanistien keskinäisistä kiistoista oikeakielisyyden ja tyylin kysymyksissä (ks. Pfeiffer 1976, 36). Renessanssin aikakaudella sillä tarkoitettiin oppimattoman rahvaan kieltä, jonka tilalle humanistit halusivat kohottaa klassisen latinan kielimuodon.

<sup>47</sup> More, *Utopia*, 104-105. Thomas Moren (1478-1535) teos ilmentää 1500-luvun kiinnostusta maantieteellisiin löytöihin. *Utopia* (kreik. *u* = ei, *topos* = paikka; siis paikka jota ei ole olemassa) on kaukainen saari, jossa asuu tuntematon kansa. Antiikin oppineiden ajattelu tunnettiin saarella hyvin, mutta keskiajan skolastikkojen tieteelliset keksinnöt eivät olleet sinne ehtineet. Moren mukaan "... he eivät pysty esittämään läheskään mitään nykyisten dialektikkojemme oivalluksiin verrattavaa. He eivät ole keksineet ainoatakaan noista restriktioita, amplifikaatioita ja suppositioita koskevista säännöistä, joita on niin ihmeen terävästi esitetty logiikan oppikirjoissa ja joita meillä kaikki koulu-  
pojat opettelevat ulkoa."

<sup>48</sup> Merkittävin löytö kielentutkimuksen alueella oli Varron laaja teos *De lingua latina* (ks. Percival 1983, 311).



osittain ristiriidassa tämän perinteen kanssa. Humanistien tarkoituksena olikin kirjoittaa kielioppi kokonaan uudelleen klassisen latinan pohjalta. Klassisen latinan viimeisinä 'luotettavina' auktoriteetteina humanistit pitivät Donatusta ja Priscianusta - joskin he välistä korjasivat myös näiden kieltä.<sup>49</sup>

Humanistinen kielentutkimus keskittyi vuosien 1470-1540 väliseen aikaan, jolloin syntyivät tärkeimmät humanistikieliopit.<sup>50</sup> Suuntaa antava teos oli Laurentius Valla'n *De linguae latinae elegantiae* (1471), joka käsittelee varsin laajasti latinan kielen tyylikysymyksiä.<sup>51</sup> Valla pyrki tekemään selvän rajan hyvän ja 'oikean' ja toisaalta huonon ja 'väärän' latinan välillä. Kielen normeja määritellessään hän tukeutui klassisten kirjailijoiden teksteistä otettuihin esimerkkeihin. Teos ei ole varsinaisesti kielioppi, eikä se suuntautunut niinkään keskiajan grammatikkoja ja heidän oppejaan kuin keskiaikaista latinan käyttötapaa vastaan.<sup>52</sup>

Valla'n teoksen ilmestyminen merkitsi käännekohtaa latinan kielen kehityksessä, sillä se aloitti kielen ja tyylin yksityiskohtaisen tutkimuksen. Samalla vapaasti elävä ja kontrolloimaton keskiajan latina alkoi lähetä loppuaan.<sup>53</sup> Kriittinen suhtautuminen keskiajan käyttölatinaan oli tuohon aikaan vielä uutta, eivätkä kaikki varhaishumanistit suinkaan hyväksyneet Valla'n ja häntä seuraavan sukupolven jyrkkää puhdasoppisuutta kielen suhteen.<sup>54</sup>

Ensimmäisen klassiseen latinaan perustuvan kieliopin *Regulae grammaticales* (1418) laati Guarino da Verona. Se poikkesi keskiaikaisista kielioppeista kuitenkin ainoastaan lyhyytensä ja yksinkertaisuutensa vuoksi, sillä kaikkein huomiota herättävimmät spekulatiivisen kieliopin

<sup>49</sup> Esimerkiksi Laurentius Valla, jota pidetään 'uuslatinalaisen renessanssin' mestarina, saattoi moittia roomalaisia huonosta kielitaidosta (Percival 1983, 312; ks. myös Friedell 1964, 229).

<sup>50</sup> Padley 1976, 16-17.

<sup>51</sup> Valla, *De linguae latinae elegantiae*. Teoksen merkittävyttä osoittaa sen suuri painosmäärä: 1500-luvun puoliväliin mennessä siitä oli otettu Ranskassa, Saksassa ja Italiassa yhteensä 34 painosta (Padley 1976, 18).

<sup>52</sup> Reichling 1893, LXXXV; Padley 1976, 14.

<sup>53</sup> Pfeiffer 1976, 36; Pei 1976, 144-145.

<sup>54</sup> Meidän aikamme on ehkä vaikea ymmärtää millaisia arvoja humanistit liittivät latinalaiseen runouteen ja klassiseen tyyliin. Huizinga (1953, 22-23) toteaaakin: "Me jotka olemme suurimmaksi osaksi menettäneet kyvyn tajuta latinan kielen viehättävyysarvoja, saatamme tuskin käsittää, miten innoittavaa tämä runoilu on ollut niille, jotka olivat oppineet latinan varsin epämääräisistä oppikirjoista huonon metodin avulla ja jotka kuitenkin nyt löysivät kielen koko sen kirkkaudessa ja sitten pystyivät käyttämään sitä taidokkaan runomitan ihastuttaville rytmeille oikeutta tekemällä, säilyttämällä sen rakenteen lumoavan täsmällisyyden ja sen soinnin hartauden."

tekniset termit oli siitä jätetty pois.<sup>55</sup> Guarinon kielioppi ei myöskään saavuttanut laajempaa kannatusta. Vasta viitisenkymmentä vuotta myöhemmin keskiaikaiset latinan kieliopit syrjäytti Niccolo Perottin teos *Rudimenta grammatica*.<sup>56</sup> Se seurasi varsin tarkkaan Donatuksen ja Priscianuksen kielioppeja; sanaluokkien määrytykset ja taivutuskaaviot olivat suoraan Priscianukselta. Muista varhaishumanismin kieliopillisista teoksista mainittakoon Sulpitiuksen latinan alkeiskielioppi *Grammatica* (1475) ja Nebrijan didaktisesti hyvin laadittu *Introductiones Latinae* (1481).<sup>57</sup>

Reformaatioajan uskonkiistoissa latinan opetuskieliopista tuli tärkeä ideologinen tunnus. Manuel Alvaresin osittain runomuotoon kirjoitettu *De institutione grammatica* hyväksyttiin jesuiittakoulujen viralliseksi kieliopiksi.<sup>58</sup> Ranskassa suosituimmaksi latinan kieliopiksi tuli flaamilaisen Despauteriuksen vuosina 1510-1511 julkaisema teoskokoelma, joka tunnetaan nimellä *Commentarii grammatici*. Se korvasi monissa kouluissa Alexander de Villa Dein keskiaikaisen runokieliopin. Englannissa standardikieliopiksi hyväksyttiin 1530-luvulla John Colet'n ja William Lilyn teos *A short introduction of grammar*.<sup>59</sup> Luterilaiseksi 'normaalikieliopiksi' monissa protestanttisissa maissa vakiintui Melanchtonin latinan kielioppi *Grammatica Latina*.<sup>60</sup>

Renessanssin tunnetuin heprean kielioppi *De rudimentis linguae hebraicae* (1506) Johannes Reuchlinin käsialaa. Reuchlin oli myös ansioitunut kreikan kielen tutkijana, jossa hänen työtään jatkoi Philipp Melanchton. Melanchtonin *Institutiones Graecae grammaticae* (1518) perustuu pääosin Reuchlinin ideoihin.<sup>61</sup> Kreikan kielen tutkimus keskittyi 1500-luvulla Saksaan ja Ranskaan. Aikakauden merkittävin kreikan kielen teos, Henri Etiennen julkaisema *Thesaurus Graecae linguae*, on vuodelta 1572.<sup>62</sup>

<sup>55</sup> Percival 1983, 318-321; Pinborg 1979, 241.

<sup>56</sup> Pfeiffer 1976, 52.

<sup>57</sup> Nebrijan teoksesta tuli Espanjassa suosituin latinan kielioppi ja se levisi myöhemmin myös muualle Eurooppaan. Uusia painoksia otettiin aina 1800-luvulle asti (Padley 1976, 18). Nebrijan käsialaa on myös ensimmäinen kansankielinen kielioppi *Grammatica de la Lengua Castellana* vuodelta 1492 (Haarmann 1975, 225).

<sup>58</sup> Teos oli käytössä 1800-luvulle saakka (Percival 1983, 322).

<sup>59</sup> Howatt 1984, 32; Bowen 1975, 409; Robins 1991, 123-124. Lilyn kielioppi on yksi pitkäikäisimpiä latinan kielioppeja Englannissa. Se julkaistiin lopullisessa muodossa vuonna 1554, ja se oli käytössä vuoteen 1867 saakka.

<sup>60</sup> Ks. Reichling 1893, LI-LIII; Paulsen 1918, 67; Hanho 1947, 264; Vihonen 1978, 10.

<sup>61</sup> Pfeiffer 1976, 88. Melanchtonin kielioppi oli erittäin suosittu saksalaisissa kouluissa kolmen vuosisadan ajan. Jo vuoteen 1622 mennessä siitä oli otettu 44 painosta (Paulsen 1919, 73).

<sup>62</sup> Haarmann 1975, 226.

Humanistinen kielentutkimus alkoi heikentyä 1500-luvun puolivälissä.<sup>63</sup> Padleyn mukaan tähän oli syynä humanismin rajoittuneisuus: sen tietopohja oli yksinomaan antiikin klassisessa perinteessä. Käännepäätös kielentutkimuksessa merkitsee vuosi 1540, jolloin ilmestyi Julius Caesar Scaligerin teos *De causis linguae Latinae*. Tämä teos oli alkuna kielentutkimuksen uudelle loogiselle suuntaukselle.<sup>64</sup> Scaligerin jalanjälkiä seurasivat mm. Pierre de la Ramée (*Grammatica*, 1559) ja Francisco Sánchez de las Bronzas (*Minerva seu de causis linguae Latinae*, 1587). Nämä teokset ennakoivat jo valistuksen ajan filosofisia kielioppeja (ks. s.227).

Humanistien edustama filologinen suuntaus kielentutkimuksessa oli siis suhteellisen lyhytaikainen, vaikka monet humanistikieliopit säilyivätkin opetuksessa valistuksen aikakaudelle saakka. Nykyisen käsityksen mukaan keskiajan skolastisen kieliopin ja humanististen kielioppien välillä ei ole niin jyrkkää eroa kuin humanistien esiintymisestä olisi voinut päätellä.<sup>65</sup> Sekä kieliopin jaottelu että sen osien sisällöllinen käsittely noudattivat itse asiassa yllättävän tarkasti aikaisempaa traditiota. Pinborgin arvion mukaan humanistien panos latinan kieliopin kehittämiseen oli tunnollinen esimerkkien esittäminen klassisesta kirjallisuudesta.<sup>66</sup> Kielen ja tyylintutkimuksen menetelmällisiä ratkaisuja lukuunottamatta he eivät tuoneet mitään varsinaisesti uutta kielentutkimukseen.<sup>67</sup>

**Humanistien kasvatustavoitteet.** Myös kasvatustavoitteissaan humanistit olivat pikemminkin jäljittelijöitä kuin uusien ja omaperäisten ideoiden esittäjiä.<sup>68</sup> Aluksi he eivät olleet erityisen kiinnostuneita kasvatuskysymyksistä. Asennemuutoksen sai aikaan antiikin pedagogisten perusteosten löytyminen 1400-luvun alkupuolella, sillä tutustuessaan niihin humanistit oivalsivat kasvatuksen merkityksen antiikin perinteen siirtäjänä ja säilyttäjänä.<sup>69</sup>

<sup>63</sup> Padley, 1976, 58. Ks. myös Percival 1983, 323.

<sup>64</sup> Ks. esim. Arens 1955, 51; Padley 1976, 57; Robins 1991, 123.

<sup>65</sup> Esim. Padley 1976, 55-58; Pinborg 1979, 243; Percival 1983, 323, 1986, 59; Itkonen 1991, 253.

<sup>66</sup> Pinborg 1979, 243.

<sup>67</sup> Humanistikieliopit säilyivät kauemmin opetuskäytössä. Suomeen ne levisivät saksalaisten humanistien välityksellä. Ruotsi-Suomen koulujen kielenopetuksen 1500-1600-luvuilla ovat vaikuttaneet erityisesti Philipp Melanchton ja Nathan Chytraeus kielioppiensa välityksellä (Vihonen 1978, 9; ks. myös Hanho 1947, 20, 264-271; Tengström 1973, 37-52).

<sup>68</sup> Humanistien pedagogiset kirjoitukset muistuttavat suuresti toisiaan siksi, että niissä toistuvat antiikin kasvatusteoreetikkojen, erityisesti Quintilianuksen keskeiset ideat ja ajatukset.

<sup>69</sup> Bowen 1975, 218-220; Pfeiffer 1976, 31-34.

Ensimmäisen kosketuksen antiikin kasvatuserinteeseen humanistit saivat Guarino da Veronan kääntämästä teoksesta *De liberis educandis*.<sup>70</sup> Vuonna 1416 Poggio Bracciolini löysi täydellisen laitoksen Quintilianuksen oppikirjasta *Institutio oratoria*. Kun joitakin vuosia myöhemmin tulivat julkisuuteen Ciceron teokset *Brutus*, *Orator* ja *De oratore*, olivat antiikin puhujakasvatuksen keskeisimmät teokset humanistien ulottuvilla.<sup>71</sup>

Näillä löydöillä oli suora yhteys renessanssin kasvatuserinteeseen. Humanistien esikuviksi nousivat latinalaisen retoriikan mestarit Cicero ja Quintilianus. Woodward toteaa, että Quintilianus - jota tosin arvostettiin jo antiikissa ja keskiajallakin - sai täyden tunnustuksen vasta Italian varhaisrenessanssin aikakaudella.<sup>72</sup> Samaa voidaan sanoa Cicerosta, jota humanistit pitivät ylittämätömänä kielenkäytön ja tyylin mestarina.

Varhaisrenessanssin pedagogisen ajattelun avainkäsitteet ovat yksilöllistyminen ja maallistuminen.<sup>73</sup> Individualistinen ihmiskäsitys alkoi hahmottua keskiajan lopulla nominalismin saadessa lisääntyvää kannatusta (vrt. s. 120, 127). Yksilöllisyyden kasvua ilmentävät varhaisrenessanssin kirjallisuuteen ilmaantuneet käsitteet *uomo singolare*, yksityinen ihminen tai *uomo unico*, ainutlaatuinen ihminen. Keskiajalle tyypillisten persoonattomien laitosten - ennen muuta kirkon - vaikutusvallan vähenyessä yksityisten ihmisten mahdollisuudet toimia aktiivisesti kulttuuri- ja yhteiskuntaelämässä kasvoivat. Persoonallisuuden korostaminen ja itsensä kehittäminen tulivat voimakkaasti esille. Kasvatuksen tehtävänä ei enää ollut valmentaminen tuonpuoleiseen, vaan maallisen elämän erilaisten tehtävien hoitamiseen.

Antiikin klassinen kasvatuserinte, jonka tavoitteena oli ihmisen monipuolinen kehittäminen, sopi hyvin renessanssin aikakauteen. Kreikkalaisen perinteen mukaisesti lahjakkaan ihmisen tuli kunnostautua kaikilla aloilla. Spesialistia pidettiin 'käsityöläisenä'; todellinen taiteilija tai oppinut oli se, joka ymmärsi kaikkea ja oli avoin vaikutteille. Humanistien harrastuspiiri olikin aluksi hyvin laaja. Renessanssihumanistit olivat samanaikaisesti filologeja ja historiantutkijoita, jumaluus- ja oikeusoppineita, tähtitieteilijöitä ja lääkäreitä. Monet renessanssiajan taiteilijat toimivat sekä maalareina, kuvanveistäjinä että arkkitehteinä. Sen lisäksi he saattoivat olla myös lahjakkaita runoilijoita, säveltäjiä, oppineita ja diplo-

<sup>70</sup> Ks. *Plutarchos' om barnens uppfostran* (Norlind 1925). Teos on systemaattinen esitys kreikkalaisesta kasvatuserinteestä, jossa korostuvat moraaliset arvot. Renessanssin aikakaudella sitä luultiin Plutarkhoksen kirjoittamaksi (Marrou 1957, 552).

<sup>71</sup> Retoriikkaa käsittelevä kirjallisuus oli renessanssin aikakaudella huomattavasti laajempi kuin keskiajalla (ks. esim. Murphy 1981, 358-363).

<sup>72</sup> Woodward 1924, 8.

<sup>73</sup> Burckhardt 1956; Myhre 1964, 97-98; Grue-Sørensen 1961, 160.

maatteja. Friedellin mukaan renessanssiajan ihmisellä oli ensyklopedinen sielu. Inhimillistä lahjakkuutta ei ollut vielä puristettu keinotekoisin uomiin.<sup>74</sup>

Italialaisten varhaishumanistien kasvatusihanteena oli yleismaailmallinen ja monipuolisesti sivistynyt ihminen, *uomo universale*.<sup>75</sup> Tämän ihanteen pohjalta lähtivät sekä maallisen, aristokraattisen humanismin että prometheuslaisen humanismin kasvatustavoitteet. Italiassa ja Englannissa suosiota saanut aatelisnuorukaisen kasvatusohjelma, jota on kuvattu useiden humanistien töissä,<sup>76</sup> ilmentää voimakasta kasvatusoptimismia. Hovikelpoisen aatelisnuorukaisen oli oltava ritari ja oppinut samalla kertaa; siksi ruumista ja sielua oli kehitettävä rinnakkain. Hänen oli opittava esiintymistaitoa ja hienostuneita käytöstapoja. Castiglione hovimies pyrki tekemään vaikutuksen - ei niinkään hurskaudellaan kuin laajalla sivistyksellään, luonteellaan, esiintymisellään ja tavoillaan. Castiglione korostaa humanistisen sivistyksen merkitystä hovimiehen kasvatuksessa:

"Tahtoisin siis hänellä olevan enemmän kuin keskinkertaista kirjallista sivistystä, ainakin niillä aloilla, joita sanotaan humanistisiksi, toivoisin hänen osaavan sekä latinan että myös kreikan kieltä, koska tällä kielellä on kirjoitettu suuremmoisesti monista ja erilaisista aiheista. Tuntekoon hän myös runoilijat ja yhtä hyvin puhujat ja historioitsijat ja olkoon harjoittautunut kirjoittamaan runoa ja proosaa, varsinkin tällä kansankielellämme."<sup>77</sup>

Castiglione mukaan hovimiehen tuli siis hallita sekä kreikkaa että latinaa. Kansankielellä hän tarkoittaa Toscanan murteeseen perustuvaa italian kieltä, jota tuohon aikaan käytettiin jo hyvin laajasti ruhtinashoveissa sekä puheessa että kirjoituksessa.<sup>78</sup> Kirjallisuuden ja runouden ohella hovimiehen harrastuksiin kuuluivat musiikki, piirustus ja maalaus sekä monipuolinen ruumiinkulttuuri.<sup>79</sup>

<sup>74</sup> Friedell 1964, 220. Ks. myös Burckhardt 1956, 101. Erikoistuminen alkoi vasta valistuksen aikakaudella (ks. s.).

<sup>75</sup> Ks. Myhre 1964, 124; Bowen 1975, 224-231; Bruhn 1985, 116-118.

<sup>76</sup> Esim. Castiglione *Hovimies* (1528) ja Elyotin *The book named the governor* (1531). Myöhemmin englantialaista traditiota jatkoivat Miltonin *Tractate of education* (1644) ja Locken *Some thoughts concerning education* (1693).

<sup>77</sup> Castiglione, *Hovimies*, 83. Castiglione itse oli italialainen diplomaatti ja hovimies, miekan ja kynän ritari. Hän kirjoitti teoksensa *Il libro del cortegiano* (Hovimies, suom. 1957) italiaksi. Heti ilmestymisensä (v. 1527) jälkeen se käännettiin mm. latinaksi, ranskaksi, espanjaksi, saksaksi ja englanniksi. Varsinkin Englannissa sen vaikutus on ollut suuri *gentleman* -ideaalin edelleen kehittämiseksi (ks. esim. Woodward 1924; 244-267; Bowen 1975, 245-2251).

<sup>78</sup> Italian kielen kehityksestä ks. lähemmin esim. Pei 1976, 124-136.

<sup>79</sup> Castiglione, *Hovimies*, I.

Laajaa ja monipuolista sivistystä kannattivat myös prometheuslaisen humanismin edustajat. He korostivat myös käytännöllisten taitojen oppimisen merkitystä ja luonnontieteellisten oppiaineiden osuutta humanistisessa sivistyksessä.<sup>80</sup> Opintojen laajuudesta antaa hyvän kuvan Rabelais'n satiiri *Gargantua et Pantagruel*, jossa Rabelais hahmottelee ideaalista kasvatusohjelmaansa. Tässä teoksessa Gargantua antaa pojalleen Pantagruelille opiskeluohjeita seuraavaan tapaan:

"Haluan ja toivon, että opit täydellisesti kieliä, ensimmäiseksi kreikkaa, kuten Quintilinaus vaatii, sitten latinaa ja sen jälkeen pyhien kirjojen vuoksi hepreaa, babylonian kieltä ja arabiaa. Kreikassa kehitä tyyliäsi Platonin ja latinassa Ciceron esikuvan mukaan. Paina mieleesi kaikki, mitä kosmografit ja historiaa käsitelleet kirjailijat tietävät siitä kertoa.<sup>81</sup>

Laajan kieliohjelman ohella Rabelais korostaa luonnontieteiden merkitystä. Luontoa olisi opiskeltava myös havainnoimalla eikä pelkästään kirjoista, kuten tuohon aikaan oli tavallista. Gargantua suosittelee Pantagruelille lisäksi tutustumista erilaisiin ammatteihin ja käytännön työtehtäviin sekä oleskelua useissa eri maissa.<sup>82</sup>

Varhaishumanistien pedagogiset uudistustavoitteet toteutuivat parhaiten italialaisten ruhtinaiden ylläpitämissä hovikouluissa.<sup>83</sup> Colen mukaan ne merkitsivät todellista vaihtoehtoa keskiakaiselle opetukselle.<sup>84</sup> Niillä ei kuitenkaan ollut suurempaa historiallista merkitystä sen vuoksi, että ne syntyivät ja kuolivat perustajiensa mukana. Italialaisia hovikouluja tosin jäljiteltiin monissa Euroopan maissa, mutta alkuperäisen veroisia oppilaitoksia ei enää syntynyt. Useimmat renessanssiajan koulut omaksuivat humanistisen oppisisällön, mutta niiltä puuttui italialaisten varhaishumanistien avarakatseinen näkemys. Hovikoulujen sivistysihanne säilyi joidenkin englantilaisten humanistien kasvatusajattelussa, jotka Elyotin ja Locken tapaan kannattivat yksityisten koulujen perustamista tai kotiopettajan palkkaamista laajan ja monipuolisen opetusohjelman toteuttamiseksi.

<sup>80</sup> Ks. Beck 1965, 50-51; Myhre 1964, 103, 124.

<sup>81</sup> Rabelais, *Gargantua et Pantagruel* II, 39 (suom. teoksessa Grue-Sorensen 1961, 188). Gargantuan esittämää opetussuunnitelmaa ei tule ottaa kovin kirjaimellisesti. Rabelais'n satiirisen tyylin mukaista oli esittää mahtava ohjelma, joka soveltui älyllisesti jättäiläisen mitat täyttävälle ihmisille (vrt. s. 140, 150).

<sup>82</sup> Tämäntapaiset ajatukset tulivat myöhemmin voimakkaasti esiin pedagogisen realismin kasvatusohjelmassa, jossa korostettiin mm. uusien kielten opiskelua oleskelemalla eri maissa.

<sup>83</sup> Tunnetuimmat italialaiset hovikoulut olivat Vittorino da Feltren johtama *La Giocasa* (Iloinen talo) ja Guarino da Veronan koulu Venetsiassa. Näiden koulujen toiminnasta ks. esim. Woodward 1934, 33-47; Cole 1950, 207-219; Bowen 1975, 225-231.

<sup>84</sup> Cole 1950, 218-219. Ks. myös Bruhn, 118.

Alppien pohjoispuolelle humanistien harrastuspiiri oli kapeampi. Varhishumanistien suosiman monipuolisesti sivistyneen persoonallisuuden korvasi oppinut humanisti, *homo trilinguis*, jonka ensisijaisena mielenkiinnon kohteena olivat klassiset kielet. Tätä suuntausta renessanssin kasvatustavojen edustajat useimmat eettis-reformatorisen humanismin kannattajat. Voimakkaimmin se ilmenee uskonpuhdistuksen ajan protestanttisissa maissa.<sup>85</sup>

Mikä oli syynä näkökulman kaventumiseen? Myös eettis-reformatiivisen humanismin edustajat asettivat tavoitteekseen kaiken inhimillisen tutkimisen Ciceron *humanitas* -ihanteen mukaisesti. Koska kaikki se olennainen, mitä pidettiin tutkimisen arvoisena, sisältyi antiikin klassikkojen teoksiin, opetus ja tutkimus sai leimallisesti kirjallisen luonteen.<sup>86</sup> Opetusohjelma rakentui pääasiassa klassisten kielten varaan. Aluksi kirjallisuuden opiskelussa pidettiin tärkeänä sekä sisältöä että muotoa, myöhemmin puhtaasti kielellinen ilmaisu nousi ensisijaiseksi. Pyrkinessään vapautumaan keskiajan auktoriteeteista humanistit loivat uuden auktoriteetin: keskiaikaisen teologian tilalle tuli humanistinen filologia.<sup>87</sup>

Eettis-reformatiivisen humanismin kasvatustavoitteet voidaan kiteyttää kolmeen käsitteeseen: kaunopuheisuus (*eloquentia*), viisautta (*sapientia*) ja hurskaus (*pietas*).<sup>88</sup> Kaunopuheisuus kasvatuksen yleistavoitteena tarkoitti ennen kaikkea latinan kielen kirjallista ja suullista taituruutta. Kaunopuheisuuden mallit ja esikuvat etsittiin klassisesta kirjallisuudesta. Antiikin kirjallisuuteen sisältyi myös viisautta, kaikki ihmisen elämässään tarvitsema tieto. Kirjallisuuden tutkiminen oli siten avain valistuneeseen ja inhimilliseen suhtautumiseen elämän ilmiöihin.

Hurskaudella humanistit tarkoittivat kristillistä mielenlaatua. *Pietas litterata*, oppinut hurskaus, oli opintojen päätepiste, sen lopullinen tavoite. Laajasti ymmärrettyinä siihen sisältyivät myös viisautta ja kaunopuheisuus, sillä humanistit olettivat, että antiikin parhaiden kirjailijoiden tuotantoon perehtyminen herättää lukijassa pyrkimyksen hyveiden noudattamiseen ja hurskaan mielialan tavoitteluun.

Meidän aikamme näkökulmasta saattaa olla vaikea ymmärtää, miksi humanistit kiinnittivät niin paljon huomiota kielelliseen ilmaisuun ja kaunopuheisuuteen. Roger Ascham antaa seuraavan selityksen:

<sup>85</sup> Ks. esim. Cole 1950, 221-251; Myhre 1964, 127-147; Bowen 1975, 361-373.

<sup>86</sup> Myhre (1964, 104-105) huomauttaakin, että humanistisessa pedagogiikassa oli alusta lähtien vahvasti esillä hellenistiseen sivistykseen sisältyvä formaalinen komponentti.

<sup>87</sup> Friedell 1964, 318.

<sup>88</sup> Ks. esim. Bowen 1975, 396, 428; Iisalo 1989, 34.

"Et tiedä mitä vahinkoa teet oppimiselle, jos et välitä sanoista vaan ainoastaan sisällöstä ja teet näin eron kielen ja sydämen välillä. Sillä jos katsot kaikkia aikakausia, sekä kreikan että latinan kielen eri vaiheita, huomaat varmasti, että silloin kun soveliaaseen ja hyvään puheeseen alettiin suhtautua välinpitämättömästi, ja molempien kielten ominaisuudet alkoivat heikentyä, silloin myös alkoivat levitä pahat teot, vieraat tavat tukahduttaa oikean järjestyksen, uudet ja huonot mielipiteet taistella vanhaa ja oikeata oppia vastaan, ensin filosofiassa ja sitten uskonnossa, kaikkien asioiden oikea arvostus alkoi vääristyä..."<sup>89</sup>

Sekä antiikissa että renessanssin aikana kielen käytön katsottiin tietyllä tavalla heijastavan yhteisön arvoja ja tilaa. Kielen ja kirjallisuuden opiskeluun liittyi edelleenkin voimakkaasti eettinen ja moraalinen elementti.

Eettis-reformatiivisen humanismin kasvatustavoitteita pyrittiin toteutettamaan 1500-luvun protestanttisissa ja katolisissa kouluissa. Yhtäläisyydet näiden kahden koulutyypin välillä olivat huomattavat: molemmissa sovellettiin humanistista kasvatustavoitetta ja molempien tavoitteena oli kaunopuheisuuden ohella hurskas puhdasoppisuus.



### 5.1.3 Kieltenopetus humanistisessa kasvatustraditiossa

*"Kaikki kielet, sekä vieraat että äidinkielet, opitaan ainoastaan jäljittelyn kautta."*<sup>1</sup>

Keskiajan yhtenäiskulttuurin hajotessa uskonpuhdistuksen kannattajat joutuivat järjestämään koululaitoksen kokonaan uudelta pohjalta, sillä irtaantuminen katolisesta kirkosta johti koulujen toiminnan vaikeutumiseen. Osittain kouluja jouduttiin kokonaan lakkauttamaankin. Saksassa alettiin vanhojen luostarikoulujen tilalle perustaa uusia oppilaitoksia 1500-luvun alussa.<sup>2</sup> Koska luterilaisella kirkolla ei ollut varoja koulutoimen elvyttämiseen, Luther vetosi maallisten vallanpitäjien apuun.<sup>3</sup> Vastuu koululaitoksen kehittämisestä siirtyikin suurelta osin maallisen vallan edustajille, mutta opetuksen tavoitteiden ja sisällön määrittelyssä kirkon vaikutus oli edelleen keskeinen.

Vastauskonpuhdistuksen voimistuessa protestanttisten latinakoulujen ja lukiodien vastapainoksi syntyivät katoliset jesuiittakoulut.<sup>4</sup> Saksalaisten ruhtinaskoulujen tavoin ne olivat sisäoppilaitoksia, joihin jesuiittakokelaiden ja muiden hengellisen säädyn jäsenten lisäksi otettiin oppilaisiksi myös aatelisten ja ruhtinaiden jälkeläisiä. Jesuiittakoulut jakautuivat kahteen osastoon tai tasoon: alempi, *studia inferiora* vastasi suurin piirtein protestanttista lukiota, ylempi, *studia superiora* oli tarkoitettu yliopistollisia opintoja varten.

<sup>1</sup> Ascham, *The schoolmaster*, 114.

<sup>2</sup> Saksassa niitä nimitettiin aluksi maa- tai ruhtinaskouluiksi, myöhemmin yleensä triviaalikouluiksi oppisisältönsä (*trivium*) mukaan. Suurissa kaupungeissa triviaalikouluja vastasivat latinakoulut, joista osa oli säilynyt jo varhaisemmalla ajalla. Opetussuunnitelman saksalaisia kaupunki- ja ruhtinaskouluja varten laati Philipp Melanchton, uuden saksalaisen oppikoulun perustaja. Hänen työtään jatkoi Johannes Sturm (1507-1589), jota pidetään protestanttisen lukion perustajana. (Ks. esim. Paulsen 1918, 1919; Woodward 1924, 211-143; Cole 1950, 221-237; Bruhn 1985, 146-151.)

<sup>3</sup> Ks. Luther, *An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung* (1520); *An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte in deutschen Landen, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen* (1524). Edellinen käsittelee lähinnä korkeampaa opetusta, jälkimmäinen tähtää laajempaan kansansivistykseen.

<sup>4</sup> Jesuiittakoulut ovat syntyneet pitkälti Ignatius Loyolan (1491-1556) ideoiden pohjalta. Ensimmäiset jesuiittakollegiot *Collegium Romanum* ja *Collegium Germanicum* perustettiin 1550-luvulla. Koulujen suosiota osoittaa niiden lukumäärän nopea kasvu: 1600-luvun vaihteessa jesuiittakollegioita oli jo yli sata (ks. esim. Cole 1950, 312-325; Bowen 1981, 22-25).

**Kielten asema opetusohjelmassa.** Keskiajalta periytyvien latina-koulujen tehtävänä oli nimensä mukaisesti opettaa pääasiassa latinaa. Latinankielisen opetuksen perinne oli niin vahva, etteivät uskonpuhdistajatkaan vaatineet siitä luopumista, vaikka he toisaalta korostivatkin kansankielisen opetuksen kehittämistä.<sup>5</sup> Ristiriitaa kansankielisen kirkon ja latinakoulun välillä ei tuon ajan käsityksen mukaan ollut, sillä koulut valmistivat toimihenkilöitä kirkon ja valtion tehtäviin, joissa latinan kielen taito oli ensisijainen. Kreikan kielessä katsottiin yleensä riittäväksi alkeiden hallinta, heprean kieli liittyi lähinnä teologian opintoihin.<sup>6</sup>

Myös jesuiittakouluissa latina oli keskeinen oppiaine: alemmassa osastossa kahdestakymmenestä viidestä viikkotunnista kaksikymmentäkaksi oli tarkoitettu latinan opiskeluun.<sup>7</sup> Jesuiittaohjesäännön mukaan latinan kielen käytön valvominen kuului rehtorin tehtäviin:

"Hänen tulee huolehtia siitä, että skolastikkojen keskuudessa viljellään uutterasti latinan kieltä; latinan puhumisen säännöstä ei saa olla muita poikkeuksia kuin lomapäivät ja vapaa-aika, vaikka joillakin seuduilla oppilaille on hyväksi, että latinan puhumisen käytäntö on voimassa myös näinä aikoina. Hänen tulee myös katsoa, että kun ne järjestön jäsenet jotka eivät vielä ole päättäneet opintojaan, kirjoittavat järjestön muille jäsenille, heidän tulee kirjoittaa latinaksi. Sen lisäksi kaksi tai kolme kertaa vuodessa kun vietetään erilaisia juhlia – sekä filosofian että teologian opiskelijoiden tulee valmistaa ja esittää runoja."<sup>8</sup>

Kieltenopetuksen runkona molemmissa koulumuodoissa olivat edelleenkin triviumin oppiaineet. Grammatiikka ja retoriikka muodostivat humanistisen opetuksen perustan, dialektiikka jäi lähes kokonaan syrjään.<sup>9</sup>

<sup>5</sup> Esimerkiksi Luther (*An die Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte*) piti saksan kielen ohella tärkeänä latinan, kreikan ja heprean opiskelua. Latinan kielen merkitystä hän korostaa useassa yhteydessä myös kansainvälisen yhteydenpidon välineenä.

<sup>6</sup> Ruotsi-Suomen ensimmäisessä koulujärjestyksessä (1571), joka noudattaa saksalaisten latinakoulujen mallia, mainitaan ainoastaan latina; seuraavassa koulujärjestyksessä (1611) myös kreikka liitettiin pakollisten oppiaineiden joukkoon (Hanho 1947, 14-19, 23-27. Ks. myös Tengström 1973, 39-40).

<sup>7</sup> Cole 1950, 313.

<sup>8</sup> Ks. Ulich 1947, 275. Jesuiittakoulujen tehokkuus perustui suurelta osin täsmällisiin ja yhdenmukaisiin ohjeisiin, jotka koskivat kaikkia oppilaitoksia ja niiden työhön osallistuvia henkilöitä. *Ratio studiorum* sisälsi yksityiskohtaiset ohjeet sekä opetuksen sisällöstä että opetusmenetelmistä. Viidentoista vuoden kehittelyn jälkeen se vahvistettiin lopullisesti vuonna 1599. *Ratio studiorum* on luultavasti kaikkein pitkäikäisin ohjesääntö kasvatuksen historiassa, sillä tietyin korjauksin se on edelleen jesuiittakoulujen johtava ohjesääntö. Ks. esim. Cole 1950, 313-325; Bowen 1975, 424-431; Kurki 1985.

<sup>9</sup> Ks. esim. Matthiae, *Studieplan*. Matthiaen mukaan oppilaita ei tule rasittaa logiikan vaikeuksilla, retoriikan säännöt sen sijaan on opittava hyvin.

Latinakoulujen kieltenopetus eteni perinteisen kaavan mukaan: alkeisopetuksen jälkeen keskityttiin grammatiikkaan, ylemmillä tasoilla painopiste oli retoriikassa.<sup>10</sup> Samaa järjestystä noudatettiin myös jesuiittakouluissa.<sup>11</sup>

Vaikka humanistinen koulu muodoiltaan jatkoi pitkälti keskiajan perinnettä, opetuksen pedagogiseen ja metodiseen kehittämiseen alettiin kiinnittää enemmän huomiota. Renessanssin aikakaudella ei vielä puhuttu suoranaisesti metodista, mutta suurin piirtein samassa merkityksessä käytettiin käsitteitä *ratio* ja *ordino*.<sup>12</sup> Nämä termit mainitaan ensimmäistä kertaa Battista Guarinon teoksessa *De ordine docendi et studendi*. Kieltenopetuksen kehittämiseen niitä on soveltanut mm. Erasmus Rotterdamilainen teoksessaan *De ratione studii*.<sup>13</sup> Metoditietoisuuden herääminen näkyy humanistisessa kieltenopetuksessa pyrkimyksenä luoda systemaattisesti tai jaksottain etenevä järjestys, joka otettiin huomioon paitsi opetuksessa myös uusien oppikirjojen laadinnassa.

**Oppikirjat.** Oppikirjojen määrä lisääntyi renessanssin aikakaudella huomattavasti, sillä uusien teosten ohella opetuskäytössä oli myös keskiajalta periytyviä oppikirjoja. Opetuksen sisältö oli yhdistelmä vanhaa ja uutta. Antiikin filosofinen ja klassinen kirjallisuus säilyi humanistien 'uusklassisten' teosten rinnalla. Kristillisessä kirjallisuudessa uutta oli protestanttinen kansankielinen kirjallisuus.

Suosituin latinan alkeiskielioppi uuden ajan alussa oli edelleenkin Donatuksen *Ars minor*. Se oli myös ensimmäinen painettu lingvistinen

<sup>10</sup> Hanho (1947, 24) siteeraa Ruotsi-Suomen koulujärjestystä vuodelta 1611 seuraavasti: "Jos oppilas otetaan kouluun 6-vuotiaana, hän 7:ntenä ja 8:ntena ikävuotenaan oppii taivutusmuodot. 9:ntenä ja 10:ntenä etymologian, 11:ntenä ja 12:ntena lauseopin, 13:ntena ja 14:ntenä kreikkaa, 15:ntenä ja 16:ntena logiikkaa ja retoriikkaa sekä 17:ntenä ja 18:ntena ikävuotenaan teologiaa." Luettavat oppiaineet näkyvät myös luokkien nimissä: *classis alphabetica*, *classis etymologia* (myöhemmin nimellä *classis donatistica*), *classis syntactica*, *classis rectoris*, *classis graeca*, *classis rhetorica et logica*, *classis theologica* (Hanho 1947, 216-217). Myös Matthiaen opetussuunnitelmassa (Matthiae, *Studieplan*) vuodelta 1636 latinan kieli alkaa 7. luokalta (alin luokkataso), kreikka 6. luokalta. Luokat olivat yleensä 2-vuotisia.

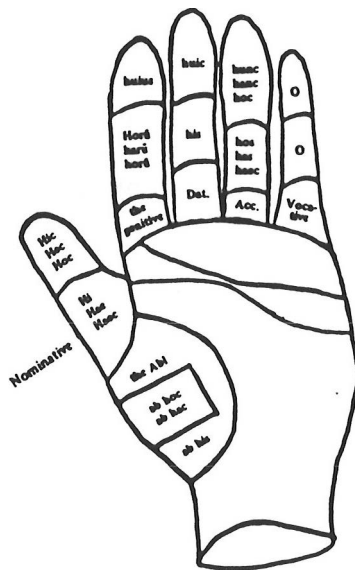
<sup>11</sup> Koulujen alemmassa osastossa oli viisi luokkaa: kolme grammatiikkaa, yksi kirjallisuutta ja yksi retoriikkaa varten (ks. esim. Cole 1955, 312-317; Bowen 1975, 424-427; Kurki 1985).

<sup>12</sup> *Ratio* käännetään yleensä sanalla 'järki', mutta sillä on myös muita merkityksiä, esimerkiksi 'teoria', 'oppi', tai 'systemaattisesti järjestetty tietorakenne'; *ordino* taas ilmaisee asioiden järjestämisen tai jaksottamisen idean (Bowen 1975, 406-407).

<sup>13</sup> Erasmus, *De ratione studii*. Teoksen nimestä on erilaisia käännöksiä: 'Opiskelutavasta' (Grue-Sorensen 1961, 171) tai 'Opetuksen oikeasta metodista' (Hesse 1975, 3). Tämä on yksi osoitus *ratione* -käsitteen monista merkityksistä. Erasmusin teos, joka ilmestyi vuonna 1512 käsittelee opetuksen metodista järjestämistä systemaattisesti tiettyjen periaatteiden mukaan. Myöhemmin termi *ratio* tuli yleisesti käyttöön koulujärjestyksissä.

teos, ja se ilmestyi vuonna 1452.<sup>14</sup> Perinteiselle alkeiskieliopille oli 1500-luvulla jo useita vaihtoehtoja. Vives suositteli Donatuksen ohella luettavaksi myös uudempia, esimerkiksi Perottin, Verulanuksen, Nebrijan, Manutiuksen ja Melanchtonin latinan kielioppeja (ks. s. 162-163).<sup>15</sup> Vaikka humanistikieliopit vähitellen valtasivat alaa, joissakin renessanssiajan kouluissa luettiin vielä keskiajalta periytyviä Alexanderin ja Béthunen runokielioppeja.<sup>16</sup>

Ensimmäiset viitteet latinan kieliopin havainnollistamisesta ovat 1400-luvun lopulta. John Holtin teoksessa *Lac puerorum* latinan sijamuotoja havainnollistaa kuva avoimesta kämmenestä, jossa latinan ja kreikan sija-  
muodot on merkitty sormien niveliin.<sup>17</sup>



Kreikan kielen viiden sijamuodon kuvaamiseen riittivät yhden käden sormet; latinassa kuudes sijamuoto oli merkittävä peukalon alapuolelle.<sup>18</sup>

<sup>14</sup> Collison 1982, 55.

<sup>15</sup> Vives, *Über den wissenschaftlichen Unterricht* III, 6.

<sup>16</sup> Aleksander de Villa-Dein *Doctrinale* oli erityisen suosittu Pohjois-Euroopassa; Melanchtonin kielioppi syrjäytti sen saksalaisissa kouluissa vasta vuonna 1537 (Reichling 1893, CIV).

<sup>17</sup> Bowen 1975, 408; Kelly 1976, 45.

<sup>18</sup> Sanojen yksikkömuodot opeteltiin koskettamalla jokaisen sormen ylintä niveltä vuoronperään peukalosta alkaen. Monikkomuodot opeteltiin vastaavasti alempien nivelten avulla. Tällaisissa oppimistehtävissä on analogioilla merkittävä osuus. Sanojen taivutukset opetettiin yleensä tiettyjen tyyppisanojen mukaan (Kelly 1976, 45).

Uutta Holtin teoksessa on myös latinan kieliopin sääntöjen selittäminen englanniksi, vaikka esimerkit ovatkin runomuotoista latinaa.

Jo keskiajan lopulla latinan kieliopin opetuksessa alettiin käyttää apuna äidinkieltä.<sup>19</sup> Varhaishumanismin kaudella syntyivät kaksikieliset kieliopit, joissa käytettiin useimmiten interlineaarista esitystapaa. Myöhäishumanismin polyglottikielipeissa latina ja kansankieli olivat jo miltei tasavertaisessa asemassa.

Humanistit pitivät kielioppia käytännöllis-normatiivisena oppiaineena. Antiikin normatiivisen tradition mukaan grammatiikan päätehtävänä oli tutustuminen klassisten runoilijoiden ja kirjailijoiden teoksiin. Humanistit pyrkivät käymään läpi kieliopin alkeet mahdollisimman nopeasti päästäkseen klassikkojen pariin. Siirtymistä kieliopista kirjallisuuteen helpottivat sananparsista tai lyhyistä kertomuksista kootut lukemistot, joista käytettiin latinankielistä nimitystä *florilegium*.<sup>20</sup> Eräs tunnetuimmista lukemistoista on Erasmusuksen *Adages*, johon sisältyi sananparsia kreikkalaisten ja latinalaisten klassikkojen teoksista.<sup>21</sup> Erasmus uskoi, että antiikin sananparsiin kätkeytyy menneisyyden kaikki viisaus. Lukemistossaan hän on yhdistänyt kreikkalaisen, roomalaisen ja kristillisen perinteen.

Myöhemmin lukemistoihin liitettiin lauseopillisia selityksiä, ja niitä alettiin käyttää syntaksin alkeiden opetuksessa.<sup>22</sup> Tällaisten kokoelmien nimeksi vakiintui *vulgariae*. Niitä luettiin alkeiskielloppien tai taivutusoppien - kuten niitä tuolloin usein nimitettiin - jatkona.<sup>23</sup>

Koska latinanopetuksen tavoitteena oli myös suullisen kielitaidon kehittäminen, tarvittiin keskustelun opetukseen uusia oppimateriaaleja. Renessanssin aikakaudella yleistyivät keskustelukirjat eli *colloquiat*. Ensimmäinen versio Erasmusuksen *Colloquia* -teoksesta on vuodelta 1516. Siinä oli ainoastaan yksi varsinainen dialogi; muuten teos koostui erilaisista latinan kielen kohteliaisuusmuodoista ja keskusteluesimerkeistä. Teoksessa on

<sup>19</sup> Ks. esim. Reichling 1893, LX-LXII; Vihonen 1978, 12. Joissakin luostarikouluissa on laadittu luetteloita kielioppitermeistä sekä latinaksi että kansankielellä. Tarkoituksena oli vertailun avulla hahmottaa latinan kieliopin ja äidinkielen välisiä yhteyksiä.

<sup>20</sup> Kreikan antologiaa tarkoittavasta sanasta *anthologia*, 'kukkakimppu'.

<sup>21</sup> Ks. Philips 1964. Erasmusukselle oli luonteenomaista oppikirjojensa jatkuva kehittäminen. Lukemiston ensimmäinen versio, josta otettiin Erasmusuksen elinaikana 27 painosta, ilmestyi vuonna 1500 nimellä *Adagiorum Collectanea*. Viimeinen versio, *Adages*, on vuodelta 1533. Se sisältää 4251 sananpartta. Erasmusuksen kokoamat sananparret ovat siirtyneet yhteiseksi perinnöksi moniin Euroopan kieliin. Tällaisia ovat esim.: 'olla samassa veneessä', 'nukkua yön yli', 'ei lintu eikä kala'.

<sup>22</sup> Syntaksin päähuomio oli sanaluokissa ja sanaliitoissa (*constructio*). Eurooppalaisessa traditiossa oppi lauseista kuului 1700-luvulle saakka retoriikkaan ja loogiikkaan (Vihonen 1978, 24).

<sup>23</sup> Bowen 1975, 410.

esitetty mm. lukuisia tervehtimistöjä ottaen huomioon erilaiset tilanteet ja henkilöiden väliset suhteet. Viehtymys joustavaan ja vivahteikkaaseen kielenkäyttöön näkyy kaikissa Erasmusuksen töissä.<sup>24</sup> Koska teos saavutti suuren suosion, Erasmus ryhtyi laajentamaan sitä. Uusien painosten myötä dialogien lukumäärä kasvoi pariinkymmeneen. Vuonna 1526 muuttui myös oppikirjan nimi muotoon *Colloquia familiaria* (Arkielämän keskusteluja).<sup>25</sup>

Tämän jälkeen ilmestyi useita keskustelukirjoja eri maissa. Yksi varhaisimmista on Saksassa vuonna 1530 julkaistu Seybaldus Heydenin teos *Formulae puerilium colloquiorum*. Sen jälkeen ilmestyivät mm. Vivesin *Linguae latinae exercitatio* (1539) ja Corderiuksen *Colloquia selecta* (1564). Bowenin mukaan Vivesin ja Erasmusuksen *colloquia*, jotka sisällöltään poikkeavat huomattavasti toisistaan, ovat aikakauden parhaimpia.<sup>26</sup> Erasmusuksen teos sisältää pitkiä vuoropuheluja hyvin laajasta aihepiiristä, Vives taas oli erikoistunut suppeisiin, koulun toimintoja ja tilanteita kuvaaviin dialogeihin. Hyvin lähellä hänen tyyliään ovat Mathurinus Corderiuksen (Martin Cordier) vuoropuhelut, jotka julkaistiin vuonna 1564 nimellä *Colloquia selecta*.<sup>27</sup>

Alunperin Corderiuksen dialogit ilmestyivät latinankielisinä, mutta myöhemmin latinalaisen tekstin viereen lisättiin ranskankielinen käännös. Tämän jälkeen teosta uudelleen kopioitaessa kansankielinen käännös valittiin aina tarpeen mukaan. Paralleelinen esitystapa oli tavallinen renessanssiajan oppikirjoissa. Usein esitettiin neljä, jopa kuusi kieltä rinnakkain. Latinalais-kansankielisen version rinnalla käytössä oli myös latinalais-kreikkalaisia keskustelukirjoja.<sup>28</sup>

<sup>24</sup> Kirjoituksessaan *De duplici copia verborum ac rerum* (Sanojen ja asioiden kahtalaisesta aarteistosta) hän esittää viisikymmentä erilaista sanontatapaa ilmaisulle 'Kirjeesi on tuottanut minulle suurta mielihyvää' tai 'Luulen, että kohta alkaa sataa' (Huizinga 1953, 148). Tällainen variointi oli ominaista myös antiikin kielenopetuksessa (ks. s. 90).

<sup>25</sup> Erasmus, *Colloquia familiaria*. Jo vuoteen 1522 mennessä teoksesta oli otettu 25 painosta ja se oli julkaistu kaikissa Euroopan suurimmissa kaupungeissa (Huizinga 1953, 199-200).

<sup>26</sup> Bowen 1975, 413. Vivesin ja Erasmusuksen keskustelukirjoja suositellaan mm. Matthiaen opetussuunnitelmassa (Matthiae, *Studieplan*).

<sup>27</sup> Kokoelman teksti on melko suoraan lainattu Vivesin teoksesta. Useimmat aihepiirit ovat yhteisiä, paikoitellen vuoropuhelujen repliikitkin ovat täsmälleen samoja (Bowen 1975, 415-416. Ks. myös Kelly 1976, 144). Corderiuksen teos saavutti suuren suosion; siitä otettiin uusia painoksia aina 1800-luvulle saakka (ks. Coderius, *Colloquium centuria selecta*). Myös Ruotsi-Suomen kouluissa luettiin sekä Corderiuksen että Erasmusuksen keskustelukirjoja (Hanho 1947, 25).

<sup>28</sup> Kreikkalais-latinalaisista keskustelukirjoista ehkä tunnetuin on Poseliuksen *Colloquia familiaria* (ks. Kelly 1976, 145).

Seuraavassa esimerkki Corderiuksen dialogista:<sup>29</sup>

C O L L. I.

<p>A. QUID agis?</p> <p>B. Repeto metum.</p> <p>A. Quid repetis?</p> <p>B. Pensum quod præceptor præscripsit nobis hodie.</p> <p>A. Teneſne memoriã?</p> <p>B. Sic opinor.</p> <p>A. Repetamus unã, ſic uterque noſtrum pronuntiabit rectius coram præceptore.</p> <p>B. Incipe tu igitur, qui provocãſti me.</p> <p>A. Age, eſto attentus, ne ſinas me aberrare.</p> <p>B. Sum promptior ad audiendum, quã tu ad pronuntiandum.</p>	<p>W H A T are you doing?</p> <p>I am repeating <i>by myſelf</i>.</p> <p>What are you repeating?</p> <p>The Talk which the Maſter ſet us to-day.</p> <p>Do you retain it in Memory?</p> <p>So I think.</p> <p>Let us repeat together, thus each of us will ſay the better before the Maſter.</p> <p>Begin you then, who have challenged me.</p> <p>Come on, be attentive that you do not ſuffer me to go wrong.</p> <p>I am readier to hear, than you to ſay.</p>
--	---

Recessanssin aikakaudella yleistyivät myös sanakirjat.<sup>30</sup> Ensimmäiset 1400-luvulla laaditut sanastot olivat suhteellisen alkeellisia, mutta jo seuraavan vuosisadan alussa ilmestyneet sanakirjat soveltuivat opetus-käyttöön. Tällainen on esimerkiksi Ranskassa ilmestynyt Robert Estiennen *Thesaurus linguae Latinae* (1531), josta laadittiin myös lyhyempi versio kouluja varten (1550). Elyotin sanakirja *The dictionary of Sir T. Elyot* (1538) oli tarkoitettu nimenomaan latinakoulujen käyttöön.

Myös retoriikan oppikirjojen määrä lisääntyi recessanssin aikakaudella. Jo 1400-luvun lopulla ilmestyivät antiikin retoriikan tärkeimmät oppikirjat painettuina.<sup>31</sup> Ensimmäisenä julkaistiin Ciceron *De oratore*

<sup>29</sup> Coderius, *Colloquium centuria selecta*. Dialogi on latinalais-englantilaisesta painoksesta vuodelta 1779. Tekstin suomennos: Mitä teet? Luen (läksyjä). Mitä sinä luet? Tehtävää, jonka mestari antoi meille tänään. Joko osaat sen ulkoa? Niin luulen. Lukekaamme yhdessä niin kumpikin lausuu sen paremmin mestarin edessä. Aloita sitten sinä, joka haastoit minut. Aloitetaan, ole tarkkaavainen ettet anna minun mennä vikaan. Olen valmiimpi kuuntelemaan kuin sinä lausumaan.

<sup>30</sup> Ks. Bowen 1975, 417; Collison 1982, 54-73.

<sup>31</sup> Ks. Sandford 1965, 22.

(1466), sen jälkeen olivat vuorossa *Brutus* ja *Orator* (1469). Painettu versio Quintilianuksen teoksesta *Institutio oratoria* julkaistiin vuonna 1470. Seuraavan vuosisadan alussa ilmestyivät Dionysios Halikarnassolaisen *De compositione verborum* (1508) ja Longinuksen *De sublimitate* (1554). Varsinaisten oppikirjojen lisäksi painettiin myös vanhat retoriikan harjoituskirjat: Hermogeneen *Progymnasmata* ja Aphoniuksen *Sophistae progymnasmata* (1508), vähän myöhemmin ilmestyivät Mosellanuksen ja Colognen harjoituskirjat (1523).

Humanistien toiminnan ansiosta saatettiin uuden ajan alussa tutustua myös kreikkalaiseen retoriikkaan. Attikalaisia puhujia, Lysiasta, Isokratesta ja Demosthenesta, oli käännetty latinaksi jo varhaisrenessanssin aikana.<sup>32</sup> Aristoteleen *Retoriikka*, jota keskiajalla luettiin moraalifilosofian osana, yhdistettiin renessanssin aikakaudella retoriikan opintoihin. Se ilmestyi sekä latinalaisena (1478) että kreikankielisenä painoksena (1508).<sup>33</sup>

Antiikin puhetaidon mestareiden - Ciceron ja Quintilianuksen - vaikutus on nähtävissä humanistien laatimissa retoriikan oppikirjoissa. Esimerkiksi Melanchtonin teokset *De rhetorica* (1519) ja *Institutiones rhetoricae* (1521) perustuvat hyvin pitkälti Quintilianuksen esittämiin näkemyksiin.<sup>34</sup> Retoriikan opetuksessa tärkeimmäksi esikuvaksi ja malliksi tuli Marcus Tullius Cicero, jonka jäljittely saavutti huippunsa 1500-luvun humanistisissa latinakouluissa.

**Opetusmenetelmät.** Humanistit seurasivat kieltenopetuksessa pitkälti antiikissa vakiintuneita opetuskäytänteitä. Sen lisäksi he keksivät joitakin omaperäisiä ratkaisuja latinanopetuksen tehostamiseksi. Humanistien esittämät uudistukset liittyvät induktiivisen metodin soveltamiseen ja jäljittelyn problematiikkaan. Edellinen kytkeytyy lähinnä grammatiikan, jälkimmäinen retoriikan opetukseen.

Keskiajan deduktiivinen opetustapa sai humanistien yksimielisen tuomion. Grammatiikan oppisisältö, joka keskiajalla rajoittui lähes yksinomaan latinan kielioppiin, laajentui jälleen kirjallisuuden suuntaan. Elyot määrittelee grammatikon roolin seuraavasti:

"En kutsu grammatikoiksi niitä, jotka osaavat ainoastaan opettaa tai laatia sääntöjä, joiden avulla lapsi oppii puhumaan kieliopillisesti oikeaa latinaa tai laatimaan kuusi säettä samaan runojalkaan, – vaan niitä, jotka puhuen latinaa hienostuneesti, osaavat selittää hyviä kirjailijoita..."<sup>35</sup>

<sup>32</sup> Kristeller 1983, 4.

<sup>33</sup> Sandford 1965, 22.

<sup>34</sup> Sandford 1965, 22.

<sup>35</sup> Elyot, *The book named the governor*, XV. Elyotin teos ilmestyi vuonna 1531. Se käsittelee pääasiassa yläluokan lasten kasvatusta, ja siinä näkyy varsin selvästi Quintilianuksen ja Vittorino da Feltren vaikutus.



Ihanteellisena kielenoppimisen menetelmänä humanistit pitivät 'luonnollista' menetelmää.<sup>36</sup> Vieras kieli olisi omaksuttava jo varhaislapsuudessa kotiopettajan johdolla tai oleskelemalla vieraissa maissa. Koska latinaa ei renessanssin aikakaudella enää puhuttu elävänä kielenä ja klassisen latinan taitajien määrä oli suhteellisen pieni, oli latinan opettamiseen keksittävä uusia tapoja.<sup>37</sup>

Induktiivinen lähestymistapa kielenopetuksessa alkoi saada kannatusta 1400-luvulla. Ensimmäisiä 'uuden' metodin puolustajia oli Vittorino da Feltre, jonka hovikoulussa klassista latinaa ja kreikkaa opetettiin lukemisen, puhumisen ja jäljittelyn avulla.<sup>38</sup> Vittorinon metodia suositteli mm. Vives, joka käytti sitä myös omassa opetuksessaan.<sup>39</sup> Induktiivinen lähestymistapa ei kuitenkaan yleistynyt renessanssiajan koulujen kielenopetuksessa. Kellyn mukaan tähän oli syynä humanistien oma suhtautuminen kieleen.<sup>40</sup> Kielellisen ja tyyllillisen korrektiuden vaatimus, joka äärimuodossaan ilmeni 'ciceronismina',<sup>41</sup> johti väistämättä klassisen latinan normien määrittämiseen. Näin se samalla korosti sääntöjen merkitystä kielenopetuksessa. Epätietoisuus oikeasta kielinormista ja halu välttää barbarismeja sai renessanssiajan opettajat turvautumaan selviin sääntöihin. Ainoastaan erittäin lahjakkaat opettajat hallitsivat klassisen latinan niin hyvin, että he saattoivat seurata Vittorinon induktiivista opetustapaa. Niinpä keskiaikainen tapa - sääntöjen ulkoaoppiminen - säilyi suurelta osin myös humanistisessa kielenopetuksessa.

Useimmat humanistit pyrkivät löytämään jonkinlaista kompromissiratkaisua kieliopin opettamisessa. Esimerkiksi Erasmus suositteli latinan opintojen alkuvaiheessa muodollista kielioppia ja induktiivista metodia vasta myöhemmin opintojen edistyessä.<sup>42</sup> Myös Vives ja Ascham suosittelivat siirtymistä tekstiin vasta sen jälkeen kun oppilas hallitsi täydellisesti kieliopin alkeet ja lauseopin perusteet.<sup>43</sup>

<sup>36</sup> Ks. esim. Erasmus, *De ratione studii*; Elyot, *The book named the governor*.

<sup>37</sup> Esim. Ascham (*The schoolmaster*, 17) ja Locke (*Muutamia mietteitä kasvatuksesta*, 237) toteavat, ettei latinan oppiminen 'puhemenetelmällä' enää ollut mahdollista, koska 'puhdasta' kieltä ei enää puhuttu parhaissakaan kouluissa.

<sup>38</sup> Ks. esim. Woodward 1924, 10-25; Cole 1950, 207-219.

<sup>39</sup> Vives, *Über den wissenschaftlichen Unterricht* III, 3.

<sup>40</sup> Kelly 1976, 35-36.

<sup>41</sup> Ciceronismilla tarkoitettiin 1500-luvulla levinnyttä Ciceron yltiömäistä ihannointia ja jäljittelyä (ks. Pfeiffer 1976, 79). Monet humanistit - esimerkiksi Erasmus kirjoituksessaan *Ciceronianus* (1528) - sanoutuivat irti yksipuolisesta Ciceron jäljittelystä, mutta koulujen latinanopetuksessa ciceronismilla oli vankka sija sekä Sturmin protestanttisessa lukiossa että jesuiittakouluissa (ks. esim. Cole 1950, 243, 314-315; Bruhn 1985, 148).

<sup>42</sup> Erasmus, *De ratione studii*, 4.

<sup>43</sup> Vives, *Über den wissenschaftlichen Unterricht*, III; Ascham, *The schoolmaster*, 15.

missiratkaisua kieliopin opettamisessa. Esimerkiksi Erasmus suositteli latinan opintojen alkuvaiheessa muodollista kielioppia ja induktiivista metodia vasta myöhemmin opintojen edistyessä.<sup>42</sup> Myös Vives ja Ascham suosittelivat siirtymistä tekstiin vasta sen jälkeen kun oppilas hallitsi täydellisesti kieliopin alkeet ja lauseopin perusteet.<sup>43</sup>

Kääntämisestä tuli humanistisen kielenopetuksen perusmenetelmä. Latinassa käännöksiä tehtiin sekä latinasta äidinkieleen että päinvastoin, kreikan kielessä katsottiin riittäväksi tekstin ymmärtämisen taito. Roger Ascham kehitti uuden käännösmenetelmän, joka tunnetaan nimellä *translatio linguarum*, kaksinkertainen käännös.<sup>44</sup> Metodin periaate on yksinkertainen: huolellisesti valikoitu latinankielinen teksti käännetään ensin äidinkielelle ja jonkin ajan kuluttua takaisin latinaksi. Näin saatua latinankielistä käännöstä verrataan alkuperäiseen tekstiin.

Oppimateriaaliksi Ascham suositteli Johannes Sturminkin toimittamaa kirjekokoelmaa *Ciceronis epistolarum libri IV* (1539). Opetus eteni seuraavaan tapaan.<sup>45</sup> Aluksi opettaja kertoi äidinkielellä "eloisasti ja selkeästi" Ciceron kirjoittaman kirjeen syntyolosuhteista ja sen asiasisällöstä. Sitten hän luki kirjeen - edelleen äidinkielellä - niin, että oppilas saattoi helposti ymmärtää sen. Tämän jälkeen aloitettiin latinankielisen tekstin käsittely. Opettaja selitti ensin kieliopilliset ongelmakohtat. Sitten oli oppilaan vuoro lukea ja selittää teksti niin tarkasti, ettei hänelle jäänyt mikään kohta epäselväksi. Vasta tämän jälkeen oppilas sai kääntää tekstin kirjallisesti äidinkielelle ja antaa sen opettajan tarkastettavaksi. Tarkastuksen jälkeen hän kirjoitti oman käännöksensä pohjalta tekstin uudelleen latinaksi, jota sitten verrattiin alkuperäiseen latinankieliseen tekstiin. Mikäli oppilas oli suoriutunut tehtävästään hyvin, opettajan tuli kiittää häntä; virheiden sattua oppilasta oli "lempeästi ohjattava oikeaan suuntaan".

Tällaista menettelytapaa Ascham piti ainoana nopeana ja varmana metodina latinanopetuksessa. Hänen mielestään se oli "elävä ja täydellinen tapa" oppia myös kielioppi, sillä säännöt tulivat selkeiksi ja ymmärrettäviksi kun ne yhdistettiin tekstin esimerkkeihin. Metodin etuna oli Aschamin mukaan myös se, että se ei kehittänyt virheellisiä tottumuksia, joita myöhemmin oli vaikea kitkeä pois. Muodollista kieliopin lukemista Ascham piti "pitkäveteisenä opettajalle, vaikeana oppilaalle, kuivana ja epämiellyttävänä heille molemmille".<sup>46</sup>

<sup>42</sup> Erasmus, *De ratione studii*, 4.

<sup>43</sup> Vives, *Über den wissenschaftlichen Unterricht*, III; Ascham, *The schoolmaster*, 15.

<sup>44</sup> Ascham, *The schoolmaster*. Samantapaista metodia ovat suosittelleet myös Ratke (*Anordnung der Schulstunden zu der neuen Lehrart Ratichii*, 95-97) ja Locke (*Kasvatuksesta*, 237-238), ks. s. 178-179.

<sup>45</sup> Ascham, *The schoolmaster*, 14-15.

<sup>46</sup> Ascham, *The schoolmaster*, 13-16.

ymmärtämiseen että kaiken opitun muistamiseen".<sup>47</sup>

Aschamin jälkeen samantapaista käännösmetodia ovat suosittelleet mm. Ratke ja Locke. Ratken<sup>48</sup> suosittelema metodi muistuttaa Aschamin käännösmenetelmää, mutta siinä tekstimateriaalina ovat Terentiuksen komediat. Koska Ratke pyrki käyttämään opetuksessa hyväksi sekä kuulo- että näköaistia, oppilaat saivat seurata opettajan lukemaa tekstiä omista oppikirjoistaan. Ratke ei myöskään turvautunut kirjalliseen käännökseen, vaan suosittelee tekstin lukemista eri tavoin - sekä äidinkielellä että latinaksi - niin monta kertaa, että se osattiin lähes kokonaan ulkoa. Vasta sen jälkeen ryhdyttiin tekstin selittämiseen ja analysointiin.<sup>49</sup>

Myös Locke kannatti käännösmenetelmää klassisten kielten opetuksessa. Hänen mielestään latinaa ja kreikkaa voitaisiin opettaa hyvin

"... turvautumalla johonkin helppoon ja huvittavaan kirjaan, kuten esim. Aisopoon taruihin, ja kirjoittamalla englantilainen käänнос niin sananmuokaisena kuin suinkin yhdelle riville ja kutakin sen sanaa vastaava latinainen sana juuri sen yläpuolelle toiselle riville. Antaa hänen [oppilaan] lukea näitä yhä uudelleen ja uudelleen joka päivä, siksi kunnes hän täydelleen ymmärtää latinaisen tekstin, siirtykää sitten toiseen tarinaan ja tankatkaa sitäkin siksi, kunnes hän osaa senkin kunnollisesti, mutta älkää jättäkösikseen sitäkään, minkä hän on jo täydellisesti oppinut, vaan kertailkaa sitä joskus pysyttääksenne sen täten hänen muistissaan."<sup>50</sup>

Locken esittämässä menetelmässä käytetään hyväksi interlineaarista tekstin esitystapaa, joka oli renessanssin aikakaudella yleinen varsinkin

<sup>47</sup> Vastaavanlaisia käsityksiä ovat esittäneet myös Erasmus ja Vives. Erasmus (De ratione studii, 4) mielestä tyylin salaisuus piilee kynän käytössä. Oli sitten kysymyksessä runomuotoinen tai proosateksti mistä tahansa aihepiiristä, tärkeintä on kirjoittaa siitä mahdollisimman paljon. Vivesin (Über den wissenschaftlichen Unterricht III, 3) mukaan "mikään ei ole tarpeellisempaa laajan sivistyksen hankkimiseksi kuin runsas kirjoittaminen, runsas musteen ja paperin käyttö".

<sup>48</sup> Ratke, *Anordnung der Schulstunden zu den neuen Lehrart Ratichii*. Wolfgang Ratke edustaa 1600-luvun alun saksalaista reformipedagogiikkaa. Yksityiskohdattaiset suosituksensa latinanopetuksen järjestämisestä hän on esittänyt monissa kirjoituksissaan, jotka on koottu yhteen nimellä *Die neue Lehrart*.

<sup>49</sup> Menetelmän arvostelijat väittävät, että Terentiuksen komedia oli luettava ainakin kaksitoista kertaa ennen kuin voitiin ryhtyä käsittelemään sen muoto- ja lauseoppia, ja että latinakoulun oppilaiden joukossa oli henkilöitä, jotka osasivat ulkoa kaikki Terentiuksen komediat osaamatta silti lukea tai kirjoittaa latinaa (ks. Titone 1968, 12; Bruhn 1985, 167). Eräitä Ratken metodin periaatteita sisältyy mm. nykyajan suggestopediseen kielenopetukseen (ks. Laihiala-Kankainen 1987).

<sup>50</sup> Locke, *Muutamia mietteitä kasvatuksesta*, 237. Ratken tavoin myös Locke luetaan yleensä 1600-luvun reformipedagogiikan kannattajiin. Hänen pedagoginen teoksensa *Some thoughts concerning education* ilmestyi vasta vuosisadan lopulla (1693), mutta siinä toistuvat monet humanistien esittämät kasvatuseräpäisyydet.

itseopiskeluun tarkoitetuissa oppikirjoissa.<sup>51</sup>

On vaikea arvioida missä määrin edellä kuvattuja tekstilähtöisiä menetelmiä on sovellettu renessanssiajan muodollisessa kielenopetuksessa. Ainakin Saksan protestanttisissa kouluissa näyttää jo 1500-luvulla vakiintuneen Melanchtonin suosima deduktiivinen opetustapa.<sup>52</sup> Sen mukaan opetus eteni kolmessa vaiheessa: *praecepta, exempla, imitatio* - säännöt, esimerkit, jäljittely. Säännöt liittyivät kielioppiin, esimerkit klassiseen kirjallisuuteen. Jäljittely kuului osana kaikkiin suullisiin ja kirjallisiin harjoituksiin. Erityisesti retoriikan opetuksessa sillä oli merkittävä osuus.

Kaikki humanistit olivat yksimielisiä siitä, että antiikin klassikoiden jäljittely oli suotavaa. Erimielisyyttä oli ainoastaan siitä, ketä tai keitä tulisi jäljitellä. Olisiko esikuvaksi valittava Seneca vai Cicero, Sallus vai Caesar? Vai olisiko kenties jäljiteltävä näitä kaikkia? Lisäksi keskusteltiin paljon siitä, miten jäljittelyä olisi opetettava ja miten sitä voitaisiin arvioida.

Vivesin näkökulma jäljittelyyn on mielenkiintoinen. Samoin kuin ihmisessä voidaan erottaa ruumis ja henki niin myös puhetta voidaan Vivesin mukaan tarkastella kahdesta näkökulmasta: puheessa ruumiillista ovat sanat ja lauserakenne, henkistä ajatukset, argumentit ja niiden järjestäminen.<sup>53</sup> Jäljittely oli Vivesille toiminnan suorittamista annetun mallin mukaan. Malliksi ei kelpaa kuka tahansa, sillä "mallin tulee olla parasta".

Aschamin teoksesta *The schoolmaster* saa hyvän käsityksen siitä, kuinka tärkeänä humanistit pitivät mallin valintaa.<sup>54</sup> Esiteltyään useita jäljiteltäviksi kelpaavia klassikoita Ascham päätyy lopulta Ciceroon. Ciceron aikana ja nimenomaan Ciceron tekstissä latinan kieli oli hänen mielestään täysin kypsynyt ja kasvanut "täydellisyyden korkeimpaan huippuun".<sup>55</sup> Humanistisissa latinakouluissa toteutui Petrarcan ennustus Ciceron merkityksestä ja asemasta puhetaidon mestarina. Petrarca kirjoittaa:

<sup>51</sup> Kelly 1976, 144-145.

<sup>52</sup> Ks. esim. Paulsen 1918, 67-68; 1919, 344-345; Hanho 1947, 19-20; Tengström 1973, 39-40.

<sup>53</sup> Vives, *Über den wissenschaftlichen Unterricht*, 123.

<sup>54</sup> Ascham, *The schoolmaster*. Teoksen toinen luku käsittelee lähes yksinomaan jäljittelyn ongelmia.

<sup>55</sup> Ascham, *The schoolmaster*, 151. Humanistit olivat hyvin selvillä latinan kielen kehitysvaiheista. Vivesin (*Über den wissenschaftlichen Unterricht*, III, 6) mukaan latinan kielen 'poikaikä' ajoittuu Caton elinaikaan (234-149), 'vanhuus' Trajanuksen ja Hadrianuksen hallituskausiin (n. 98-138). Tälle välille jää latinan kielen varsinainen kukoistuskausi, jota Vivesin mielestä parhaimmillaan edustaa Marcus Tullius Cicero.

"Oi roomalaisen puhetaidon kantaisä, en yksin minä kiitä sinua vaan kaikki me, jotka viljelemme kukoistavaa latinankieltä. Sillä sinun lähteistäsi me kastelemme vainiomme ja tunnustamme vilpittömästi, että sinä olet antanut suunnan pyrkimyksillemme, tukenut niitä suosiollisella avullasi ja valaissut loistollasi."<sup>56</sup>

Cicerosta tuli humanististen koulujen ehdoton esikuva ja auktoriteetti. Ulichin mukaan jotkut opettajat olivat niin 'puhdasoppisia', ettei heille kelvannut yksikään latinan sana tai sanontatapa, jota ei löytynyt Ciceron tekstistä.<sup>57</sup>

Varsinainen cicerolaisuus tai ciceronismi alkoi kehittyä 1400-luvun lopulla Lorenzo Vallan teoksen (ks. s. 162) ilmestymisen jälkeen.<sup>58</sup> Proosan alueella Cicero oli noussut esikuvaksi jo vuosisataa aikaisemmin, sillä kirjeiden kirjoittamisen taito kehittyi aluksi kokonaan Ciceron laajan kirjekokoelman pohjalta. Kirjallisessa ilmaisussa humanistit tunnustivat Ciceron yksimielisesti mestariksi, mutta keskustelutaidon ja puhetyylin kehittämisessä useimmat humanistit suosittelivat myös muita esikuvia.<sup>59</sup> Vives toteaa:

"Jos olisi olemassa yksi täydellinen olento, jossa yhdistyy kaikki paras – meidän tulisi jäljitellä yksin häntä, mutta kukaan ei ole joka suhteessa paras. Tästä sanoo Seneca oikein: 'ei tule jäljitellä vain yhtä, vaikka hän olisi kuinka esikuvallinen', sillä jäljittelijä ei tule koskaan esikuvansa vertaiseksi. Se on asian luonto; jäljittelijä jää aina esikuvansa varjoon ja siksi, mitä useampia esimerkkejä on esillä sitä enemmän voi puhetaidossa edistyä."<sup>60</sup>

Vivesin käsityksen mukaan jäljittelyssä on otettava huomioon erilaiset ominaisuudet ja niiden arvostaminen. Sille, joka pitää runsassanaisuudesta, sopii esikuvaksi Cicero. Jos taas haluaa tavoitella niukkaa puhetyyliä, on jäljiteltävä Demosthenesta ja attikalaisia puhujia. Vives itse arvosti Quintilianuksen eleganttia kielenkäyttöä.<sup>61</sup>

<sup>56</sup> Lainaus on Francesco Petrarcan kirjeestä Cicerolle (Oksala 1986, 220). Kirje sisältyy kokoelmaan *Familiarum rerum libri* (Tuttavallisia aiheita).

<sup>57</sup> Ulich 1947, 205.

<sup>58</sup> Burckhardt 1956, 177. Ks. myös Pfeiffer 1976, 30.

<sup>59</sup> Esim. Elyot (*The book named the governor*, X) esittää pitkän listan niistä kreikkalaisista ja latalalaisista kirjailijoista, jotka oppineen humanistin tulisi tuntea. Matthiae (*Studieplan*, 10-13) suosittelee opetussuunnitelmassaan Ciceron lisäksi Terentiusta ja Vergiliusta, kreikkalaisista kirjailijoista Homerosta, Demosthenesta ja Isokratesta.

<sup>60</sup> Vives, *Über den wissenschaftlichen Unterricht*, 123.

<sup>61</sup> Vives, *Über den wissenschaftlichen Unterricht*, 123-124.

Vaikka monet humanistit sanoutuivat irti yksipuolisesta Ciceron jäljittelystä, ciceronismi sai vallan monissa protestanttisissa kouluissa.<sup>62</sup> Bruhnin mukaan Sturmin protestanttisessa lukiossa oli tavoitteena oppia 21000 latinan kielen sanaa ja noin tuhat sananpartta Ciceron teoksista. Tältä pohjalta oppilaiden arveltiin pystyvän puheissaan ja kirjoituksissaan jäljittelemään suurta esikuvaansa.<sup>63</sup>

Ciceron lisäksi protestanttisissa kouluissa luettiin Plautuksen ja Terentiuksen teoksia, joista humanistit olivat laatineet uudet tarkistetut painokset ja jotka oli käännetty myös saksaksi. Jossain määrin yksipuoliseen jäljittelyyn toivat vaihtelua draamaharjoitukset, joissa esitettiin Plautuksen ja Terentiuksen huvinäytelmiä, ylemmillä luokilla myös Aristofaneen ja Euripideen tuotantoa.<sup>64</sup>

Percivalin arvion mukaan humanistien tavoitetaso grammatiikan opetuksessa oli huomattavasti korkeammalla kuin keskiajan koulumes-tareilla ja he toivat sen opetukseen uusia lähestymistapoja.<sup>65</sup> Retoriikan opetuksen kehittämisessä humanistit olivat vähemmän omaperäisiä. Kes-kiajalta perityneet retoriikan muodot - kirjeiden kirjoittamisen taito (*ars dictaminis*), saarnataito (*ars praecondi*) ja runonkirjoittamisen taito (*ars poetriae*) - muuttivat vain vähän muotoaan renessanssin aikakaudella.

Kirjeiden kirjoituksen opetuksessa käytettiin enimmäkseen Ciceron kirjekokoelmia ja niiden perusteella laadittuja kaavioita. Kuten keskiajalla (ks. s. 144) myös renessanssin aikakaudella päähuomio kiinnitettiin kirjeen tervehdys- ja johdanto-osaan (*salutatio* ja *exordium*). Renessanssin kirjoitus-taidosta esimerkkinä on seuraava ote Mikael Agricolan kirjeestä Kustaa Vaasalle.<sup>66</sup>

"Kirkkaimmalle ja Kuuluisimmalle Herralle, Herra Kustaaalle, ruotsalaisten ja gööttien Kuninkaalle, armollisimmalle Herrallensa.

Armoa ja rauhaa Kristuksessa! Kirkkain Herra ja armollinen kuningas! Sinun Majesteettisi uskollinen ja uutera lähettiläs, ruotsalainen maisteri

<sup>62</sup> Vuonna 1557 ilmestyi Petrus Ramuksen kirjoitus *De imitatione Ciceronis*, joka näyttää saaneen kannatusta protestanttisissa kouluissa (ks. esim. Matthiae, *Studieplan*).

<sup>63</sup> Bruhn 1985, 148. Renessanssin koulujen opetusohjelmista ks. esim. Hanho 1947, 215-216; Cole 1950, 243, 314-316.

<sup>64</sup> Klassisen draaman esittäminen oli erityisen suosittua Englannissa, jossa sitä jatkettiin aina 1800-luvun lopulle saakka (Kelly 1976, 124). Uskonpuhdistuksen aikakaudella esitettiin myös raamattuaiheisia näytelmiä, jotka olivat mukaelmia keskiajan kirkollisissa juhlissa esitetyistä hengellisistä näytelmistä (Hanho 1947, 19).

<sup>65</sup> Percival 1983, 312, 330. Klassisen latinan virheetön suullinen ja kirjallinen taito edellytti opiskelijalta peruskieliopin lisäksi mm. fraseologian, sanajärjestyksen, tyylin ja esitystavan hallintaa.

<sup>66</sup> Kirje on peräisin vuodelta 1539 (Tarkiainen & Tarkiainen 1985, 301).

Nikolaus on kertonut minulle saaneensa tehtäväkseen tiedustella jotakuta kunnollista kasvattajaa Sinun Majesteettisi kuninkaallisen pojan opettajaksi..."

Burckhardtin mukaan humanistinen sivistys antoi hyvät valmiudet kirjurin ja sihteerin tehtäviin, joihin vaadittiin hyvää latinan kielen taitoa, tyylin tajua ja laajaa sivistystä.<sup>67</sup>

Keskiajan saarnataidon perinne jatkui puhdasoppisuuden kaudella lähes muuttumattomana. Renessanssin aikakausi suosi myös julkisia puheita, jotka useimmiten pidettiin latinaksi. Puheita pidettiin mm. julkisilla vastaanotoilla, akateemisissa tilaisuuksissa sekä muisto- ja merkkipäiviä vietettäessä. Usein niihin liitettiin myös itse seipitettyjä latinankielisiä runoja.<sup>68</sup>

**Humanistisen kielenopetuksen kritiikki.** Arvioitaessa humanistien merkitystä kielenopetuksen kehittäjinä on muistettava, että useimmat heistä eivät olleet käytännön uudistajia, vaan osallistuivat opetuksen kehittämiseen ennen kaikkea kirjallisten töidensä kautta.<sup>69</sup> Koulut olivat käytännön uudistajien hallussa, jotka eivät useinkaan ole jättäneet jälkeensä teoreettisia töitä. Opin ja elämän, teorian ja käytännön välinen ero on saattanut olla suuri. Humanistista koulua onkin arvosteltu ennen kaikkea siitä, että se oli jo syntyessään vieraantunut elävästä elämästä ja yhteiskunnallisesta todellisuudesta. Sen opetusohjelma oli liian abstrakti ja kirjallinen tyydyttääkseen nousevan porvariston ja valtion virkamiesten koulutuspoliittisia tarpeita ja heidän ammatillisia ja tiedollisia intressejään.

Koulun vieraantuminen aikansa yhteiskunnallisesta todellisuudesta näkyy mm. klassisten kielten keskeisessä asemassa opetussuunnitelmassa. Locke toteaa:

"Saattaisi luulla, että kaikista meidän säätyläisnuorukaisistamme aijotaan tehdä vieraiden maiden kuolleiden kielten opettajia ja professoreja eikä suinkaan käytännön miehiä heidän omaan maahansa."<sup>70</sup>

Koulu oli edelleenkin ensi sijassa tulevien pappien, opettajien ja oppineiden koulu. Uskonpuhdistuksen vaatimus koko kansan sivistämisestä ja opetuksen uudistamisesta oli jäänyt toteutumatta.

<sup>67</sup> Ks. esim. Burckhardt 1956, 162-163.

<sup>68</sup> Ks. esim. Klinge 1987, 442-449.

<sup>69</sup> Beck 1965, 59. Humanistit kirjoittivat esseensä usein Aeneas Silvion mallin mukaan kirjeen muotoon (esim. Castiglione, Milton, Locke), vaikka ne olivatkin laajemmalle lukijakunnalle tarkoitettuja. Kirjeiden kirjoittamista tuohon aikaan onkin verrattu aikakauslehden toimittamiseen (Huizinga 1953, 125), sillä tieteelliset aikakauslehdet syntyivät vasta parisataa vuotta myöhemmin.

<sup>70</sup> Locke, *Muutamia mietteitä kasvatuksesta*, 248-249.

Locken mielestä latinan opetus oli välttämätöntä ainoastaan niille, joille oli siitä hyötyä ammatissa tai tieteenharjoittamisessa. Niille, jotka kerran koulusta päästyään eivät joutuneet latinan kanssa mihinkään tekemisiin se oli turhaa ajanhukkaa. Locke kysyykin:

"Voiko olla mitään naurettavampaa kuin että isä tuhlaa omia varojansa ja poikansa aikaa pakottaessaan tämän opettelemaan roomalaisten kieltä, kun hän samalla määrää hänet johonkin käytännölliseen toimeen, missä hän ei lainkaan tarvitse latinaa? – Tapa on tullut järjen sijaan – kun käytännöllisten ammattien harjoittajat, vieläpä kauppiaat ja maanviljelijätkin, lähettävät poikiaan latinakouluihin ikäänkuin heidän lapsensa eivät saisi täydellistä oikeauskoista kasvatusta, elleivät he ole lukeneet Lillyn kielioppia."<sup>71</sup>

Humanistien kamppailu klassisen latinan puolesta ei tuonut kestäviä tuloksia. Pikemminkin voidaan yhtyä Brintonin käsitykseen, jonka mukaan humanistit "puhdistivat ja kiillottivat latinan hengiltä".<sup>72</sup> Koska humanistit edellyttivät latinan klassisten tyyllivivahteiden tarkkaa hallintaa, kielen opiskelu vaikeutui. Klassista retoriikkaa ihannoidessaan humanistit laiminlöivät kokonaan uusien kielten opetuksen. Tähän viittaa mm. Montaigne:

"Ei suinkaan voi sanoa, ettei puhetaito olisi jotain kaunista ja hyvää, mutta ei niin hyvää kuin miksi se tehdään; ja minun mielestäni on ikävää, että elämämme käytetään kokonaan sen saavuttamiseen. Tahtoisin ennen kaikkea osata hyvin omaa kieltäni ja naapurieni kieltä, joiden kanssa olen tavallisimmin tekemisissä. Kreikka ja latina ovat epäilemättä kaunis ja suuremmoinen koristus, mutta se ostetaan liian kalliilla hinnalla."<sup>73</sup>

Humanistien päähuomio koulun ja myös kieltenopetuksen uudistamisessa oli keskittynyt traditionaalisen, kirjallisen opetussuunnitelman modifiointiin.<sup>74</sup> Sen uudistukset olivat rajallisia ja pidemmän päälle tehotomia. Comenius ja Locke arvostelivat humanistista koulua myös sen kirjallisesta opetus- ja esitystavasta. Koska humanistit pitivät tärkeänä alkuperäisteksteihin tutustumista sekä antiikin kirjallisuudessa että kristinopissa, heidän käyttämänsä oppikirjat ylittivät usein oppilaiden käsityskyvyn. Locke kysyy:

<sup>71</sup> Locke, *Muutamia mietteitä kasvatuksesta*, 234-235.

<sup>72</sup> Brinton 1964, 315.

<sup>73</sup> Montaigne, *Kasvatuksesta*, 85.

<sup>74</sup> Bowen 1981, 72. Ks. myös esim. Brubacher 1966, 251-254.



"Sillä mitä iloa tai viehätystä voi lapsella olla kirjan sellaisten osien lukemisesta harjoitukseen, joista hän ei mitään ymmärrä? Ja kuinka vähän soveltuvatkaan Mooseksen lait, Salomonin Korkea Veisu ja ennustukset Vanhassa Testamentissa lapsen käsityskyvyille?"<sup>75</sup>

Keskiajalta periytyvä auktoriteetti-usko ei vastannut renessanssiajan yksilöllisyyden ihanteita. Comeniuksen mukaan koulu opetti "vierain silmin näkemään ja vieraan järjen välityksellä viisastumaan".<sup>76</sup> Sen sijaan, että oppilaat oppisivat itse tuntemaan ja tutkimaan esineitä he joutuivat omaksumaan muiden niistä tekemät havainnot ja uskomaan muiden antamiin todistuksiin.

Auktoriteetteihin perustuva opetus johti helposti ulkoaoppimiseen ymmärtämisen kustannuksella. Keskiajalta periytyvän oppimiskäsityksen mukaan tieto piti painaa mieleen pienimpiä yksityiskohtia myöten, jotta se voitaisiin toistaa täsmällisesti kaavan mukaan. Montaigne kysyy:

"Kuka on koskaan kysynyt oppilaaltansa, mitä hän ajattelee retoriikasta ja kieliopista, siitä ja siitä Ciceron mietelauseesta? Ne isketään muistiimme täysin valmiina, kuin oraakkelin vastaukset, joissa kirjaimet ja tavut ovat asiallista sisältöä. Ulkoa osaaminen ei ole tietämistä, se on sen omistamista, mitä on antanut muistinsa säilytettäväksi. Mitä todella tietää, sitä voi vapaasti käyttää, katsomatta malliin, kääntämättä silmiään kirjaansa kohdi."<sup>77</sup>

Lopuksi voidaan todeta, että humanistinen koulu käytti kieltenopetukseen paljon aikaa, mutta tuloksia se tuotti varsin vähän. Comeniuksen mukaan latinan opiskelu kouluissa oli vaivalloista ja pitkäväteistä. Käyttökelpoisen kielitaidon saattoi hankkia paljon nopeammin ja helpommin koulun ulkopuolella:

"Nopeammin oppivat torikauppiaat, kuorma-ajurit ja käsityöläiset kyökiaskareiden, sotatoimien ynnä muiden alhaisten tehtävien ohessa jotakin vierasta kieltä, vaikka se onkin eriluontoinen kuin heidän omansa, oppivatpa he paria kolmeakin kieltä pikemmin kuin koulujen oppilaat mitä levollisimmissa oloissa ja suurimmalla ponnistuksilla pelkkää latinaa. Ja kuinka erilaiset ovat tulokset? Ensiksimmäinitut jo muutamien kuukausien päästä pystyvät sujuvasti asioistaan lavertelemaan, jälkimmäiset taas vasta viidentoista tai kahdenkymmenen vuoden perästä, ja silloinkin he, nojaten ainoastaan kielioppiensa ja sanakirjojensa kainalosauvoihin, ky-

<sup>75</sup> Locke, *Muutamia mietteitä kasvatuksesta*, 227.

<sup>76</sup> Comenius, *Suuri opetusoppi*, 206. Myös Montaigne (*Kasvatuksesta*, 52) toteaa: "Meidän sielumme liikkuu vain toisten turvissa, sidottuna ja pakoitettuna jäljittelemään toisten ajatuksia, heidän opetuksensa mahdin orjana ja vankina".

<sup>77</sup> Montaigne, *Kasvatuksesta*, 52.

kenevät jotakin latinaksi esittämään, ja sekin tapahtuu epäröiden ja änkkeämällä."<sup>78</sup>

Miksi humanistien pyrkimykset kieltenopetuksen uudistamiseksi epäonnistuivat? Syitä on etsittävä humanistisen liikkeen luonteesta ja sen yhteiskunnallisesta merkityksestä. Brintonin mukaan humanismi oli aatteena liian rajoittunut laajemman yhteiskunnallisen muutoksen kanavaksi; se oli luonteeltaan aivan liian kirjallinen, teoreettinen ja akateeminen.<sup>79</sup> Antiikin ihailussa humanistit eivät asettaneet kyseenalaisiksi tieteen perinnäisiä ajattelutapoja. Tästä syystä humanismi säilyi perusolemukseltaan kristillisenä, skolastisena ja keskiaikaisena.

Humanismin merkitys yhteiskunnallisen muutoksen käyttövoimana on askarruttanut monia aatehistorioitsijoita.<sup>80</sup> Seurasivatko humanistit aikansa todellisuutta antiikin usein kritiikittömässä ihailussa vai kulkiiko aika heidän ohitse koskettamatta heitä? Huizingan näkemyksen mukaan Erasmus Rotterdamilainen eli keinotekoisessa maailmassa, jossa -"kaikki on verhottu latalaiseen harsoon".<sup>81</sup> Tämä maailma oli vieras todelliselle 1500-luvulle, joka oli monessa mielessä yhteiskunnallisen murroksen ja kuohunnan aikaa.

Humanistien ajattelutavan asettivat kyseenalaiseksi myös uuden tieteen edustajat. Esimerkiksi Descartes toteaa:

"Keskustelu menneiden vuosisatojen ihmisten kanssa on – melkein samalaista kuin matkustaminen. On hyvä oppia tietämään jotain eri kansojen tavoista, jotta voisimme järkevämmän arvostella omia tapojamme ja jotta emme luulisi kaiken, mikä on ristiriidassa näiden kanssa, olevan naurettavaa ja järjetöntä, niin kuin tavallisesti tekevät ne, jotka eivät ole mitään nähneet. Mutta jos käyttää liian paljon aikaa matkustamiseen, vieraantuu viimein omasta maastaan, ja jos on liian utelias tutustumaan menneiden vuosisatojen tapahtumiin, jäävät oman vuosisadan tapahtumat tavallisesti suuressa määrin tuntemattomiksi."<sup>82</sup>

Descartes arvosteli humanistista sivistystä ennen kaikkea siksi, että se jäi todelliselle elämälle vieraaksi ja etäiseksi. Lähempänä omaa aikaansa

<sup>78</sup> Comenius, *Suuri opetusoppi*, 129.

<sup>79</sup> Brinton 1964. Ks. myös Huizinga 1953.

<sup>80</sup> Esim. Gerholm & Magnusson 1983.

<sup>81</sup> Huizinga 1953, 149.

<sup>82</sup> Descartes, *Metodin esitys*, 12-13. René Descartesin (1596-1650) pääteos *Discours de la méthode* ilmestyi vuonna 1637. Descartes esittelee siinä rationalistista tietoteoriaansa. Teoksen ensimmäisessä luvussa hän arvioi kriittisesti saamaansa humanistista, kirjallista sivistystä ja pohtii toisenlaisen koulutuksen mahdollisuutta.

olivat uskonpuhdistajat. Heidän tavoitteensa olivat myös huomattavasti laajakantoisemmat ja käytännöllisemmät, olihan uskonpuhdistuksessa kysymys paljolti myös kansallisista ja taloudellisista tekijöistä.

Yhteiskunnallisesta merkittävydestään huolimatta myöskään uskonpuhdistus ei tuonut todellista muutosta keskiaikaiseen maailmankuvaan. Brintonin mukaan protestantismi oli historiallisesti tarkasteltuna varsin keskiaikainen liike.<sup>83</sup> Uskonpuhdistusta seurasi kiivaiden oppiriitojen sävyttämä aikakausi eri uskontokuntien pyrkiessä todistamaan omaa puhtasoppisuuttaan ja voittamaan puolelleen kannattajia vastustajien leiristä. Paradoksaalista on, että juuri Augsburgin uskonrauhasta (1555) alkoi 'yleiseurooppalainen suvaitsemattomuus', joka jatkui valistuksen aikakauteen saakka.

Sekä humanismi että protestantismi merkitsivät kapinointia vakiintunutta auktoriteettia vastaan, mutta samalla ne luisuivat itse uusiin auktoriteetteihin. Antiikin kirjallisuus ja raamatun alkuperäistekstit korvasivat keskiajan skolastisen teologian. Humanismi vaati tyylin, protestantismi uskon puhtautta. Molemmat suuntaukset vastustivat uutta luonnontieteellistä teoriaa, joka 1600-luvulla nousi maailmankuvan todelliseksi muutosvoimaksi.

---

<sup>83</sup>

Brinton, 1964, 367.

## 5.2 Pedagogisen realismin anti kieltenopetukselle

Pedagogisella realismilla tarkoitetaan 1500-luvun lopulla ja 1600-luvun alkupuolella muotoutunutta laajaa uudistusohjelmaa, jonka tarkoituksena oli humanistisen koulun kehittäminen ja monipuolistaminen. 1600-luvun kasvatusajattelussa voidaan erottaa kaksi pääsuuntausta.<sup>1</sup> Baconin empirismiin perustuva protestanttinen traditio vaikutti vuosisadan alkupuolella erityisesti Saksassa ja Englannissa. Ranskassa oli hallitsevana Descartesin rationalistisen filosofian pohjalta kehittynyt katolinen traditio, joka voimistui vuosisadan lopulla. Pedagogisen realismin uudistusvaatimukset kieltenopetuksessa liittyvät lähinnä baconilaiseen traditioon; kartesiolainen suuntaus ilmenee selvemmin vasta valistuksen kieltenopetuksessa (ks. s. 230).

Humanismin tapaan pedagoginen realismi oli luonteeltaan yleiseurooppalainen liike. Sen uranuurtajina toimivat mm. Juan Luis Vives (1492-1540) Espanjassa, Michel de Montaigne (1533-1592) Ranskassa ja Richard Mulcaster (1530-1611) Englannissa. Saksalaisella kielialueella pedagogisia uudistuksia ajoivat voimakkaimmin Wolfgang Ratke (1571-1635) ja tsekki Johan Amos Comenius<sup>2</sup> (1592-1670). Reformiliikkeen kasvatusihanteita edustaa myös John Locke (1632-1704), vaikka hänet muun tuotantonsa perusteella yleensä luetaan valistuksen aikakauteen.

Pedagogisen realismin uudistusvaatimukset keskittyivät kahteen peruskysymykseen. Nimensä mukaan liike pyrki humanistisen oppikoulun uudistamiseen realismin, asiatiedon pohjalta. Klassisiin kieliin perustuvan opetusohjelman uudistuspedagogit halusivat korvata reaaliaineita, äidinkieltä ja uusia kieliä suosivalla opetusohjelmalla. Uudistusvaatimukset ovat yhteydessä tieteen kehityksessä tapahtuneisiin muutoksiin. Realismin vaatimusta voitiin perustella uuden luonnontieteen ajattelutapojen pohjalta. Kansankielten kehitys ja kansankielisen kirjallisuuden lisääntyminen antoivat mahdollisuuden koulujen kieliohjelman laajentamiseen. Eurooppalaiset kansankielet olivat renessanssin aikakaudella hyvää vauhtia kehittymässä standardikieliksi. Tätä kehitystä edesauttoi kirjapainotaidon leviäminen, sillä se lisäsi kielellistä yhdenmukaisuutta.<sup>3</sup>

Tarkastelen tässä luvussa pedagogisen realismin kieliohjelmaa ja sen perusteita. Kun humanistisessa kielenopetuksen traditiossa painopiste on klassisten kielten opetuksessa, pedagogisen realismin tavoitteena oli erityisesti äidinkielen ja uusien kielten opetuksen kehittäminen.

<sup>1</sup> Ks. Myhre 1964, 158-159; Bowen 1981, 71.

<sup>2</sup> Tsekkiläiseltä nimeltään Jan Amos Komenskij.

<sup>3</sup> Ks. esim. Houston 1988.

## 5.2.1 Uuden kieliohjelman perusteet

*"On turha odottaa suurta edistystä tieteissä lisäämällä tai yhdistämällä uusia asioita vanhoihin. On tehtävä perusteellinen uudistus ellemmme halua kiertää ikuisesti ympyrää ja saavuttaa ainoastaan mitätöntä edistystä."*<sup>4</sup>

Tieteen renessanssi alkoi 1400-luvun lopulla samanaikaisesti reformaation uudistuspyrkimysten kanssa. Täyteen mittaansa se kehittyi vasta 1600-luvulla, jota tästä syystä nimitetään usein tieteen vallankumouksen aikakaudeksi.<sup>5</sup> Siirtyminen auktoriteettiuskosta havaintoihin perustuvaan tietoon merkitsi muutosta tiedonkäsitksessä. Uuden luonnontieteen edustajat eivät enää Aristoteleen tapaan pohtineet ilmiöiden tarkoitusta, vaan olivat kiinnostuneita ennen kaikkea niiden syistä. Siirryttäessä teleologisesta kausaaliseen<sup>6</sup> selittämiseen tarvittiin uutta kokeellisen tutkimuksen menetelmää, sillä Aristoteleen logiikka oli liian rajoittunut uuden tieteen ongelmien ratkaisemiseen.

Humanistit etsivät Aristoteleen logiikan tilalle uutta metodia retoriikasta.<sup>7</sup> Uuden luonnontieteen uranuurtajat sen sijaan vastustivat sekä skolastista filosofiaa että humanistista sivistysihannetta. Francis

<sup>4</sup> Bacon, *Novum organum* I, 31. Baconin teoksen nimi *Novum organum* (Uusi työväline) viittaa aikaisempaan Aristoteleen *Organon* -kokoelmaan, sillä Bacon halusi korostaa uudenlaista näkemystä, jonka mukaan tieto perustuu kokeemukseen ja se voidaan saavuttaa vain tutkimalla muuttuvaa ympäristöä, ei nojautumalla auktoriteetteihin tai logiikkaan. Teos ilmestyi vuonna 1620.

<sup>5</sup> Esim. Bernal 1969, 377; Cohen 1985, 77; Lehti 1987, 19. Brown (1986, 45) pitää keskiaikaisen ja 'modernin' tieteen välisenä rajapyykkinä Kopernikuksen kumouksellista teosta *De revolutionibus Orbium Coelestium*, Taivaanpallojen kiertoliikkeistä (1543), jossa heliosentrinen järjestelmä ensimmäistä kertaa todistettiin matemaattisesti. Esitystavaltaan teos oli liian teoreettinen tullakseen omana aikanaan suuren yleisön tietoisuuteen, mutta seuraavalla vuosisadalla kirkon ja uuden tieteen välinen kiista kärjistyi nimenomaan tähän kysymykseen.

<sup>6</sup> Kreik. *telos* = päämäärä; lat. *causa* = syy.

<sup>7</sup> Ranskalainen filosofi Pierre de la Ramée (Petrus Ramus, 1515-1572) esimerkiksi pyrki kehittämään eräänlaista 'luonnolliseen' ajatteluun perustuvaa logiikkaa (ks. Padley 1976, 77-96; Aspelin 1977, 258). 'Ramismi' ei saavuttanut filsofiassa merkittävää kannatusta, mutta pedagogisena ohjelmana sillä oli vaikutusta monissa maissa (ks. esim. Hanho 1947, 19-20). Robins (1991, 116) katsoo Raméen lingvististen käsitysten heijastavan jo uuden tieteen periaatteita, sillä Raméen mukaan kieliopin säännöt oli johdettava kielen käytöstä. Klassisten kielten kohdalla tämä merkitsee sitä, että on havainnoitava parhaiden kirjailijoiden kielenkäyttöä; uusissa kielissä taas on seurattava äidinkielen puhujan mallia.

Bacon (1561-1626) teki selvän eron humanisteihin todetessaan:

"Muinaiset kirjailijat – on jätettävä kiistattomaan kunniaansa. Sillä me emme pyri kyvyn tai lahjakkuuden, vaan metodin vertailuun; ja omaksumme pikemminkin tiennäyttäjän kuin kriitikon osan."<sup>8</sup>

Bacon piti filologista lähestymistapaa hyödyttömänä ja logiikan järjestelmää soveltumattomana uuden tieteen metodin lähtökohdaksi. Hänen tavoitteenaan oli suuri uudistus, *instauratio magna*, joka merkitsisi todellista kumousta tieteen ja oppimisen perusteissa.<sup>9</sup> Baconin mukaan käsitteet, jotka eivät perustu olioiden luontoon, ovat idoleja, harhakuvia, jotka hämmentävät ihmisjärjen ja verhoavat luonnon. Nämä harhakuvat johtuvat ihmislajin synnynnäisistä ominaisuuksista (*idola tribus*), ihmisen yksilöllisestä luonteesta (*idola specus*), kielen epätarkkuudesta inhimillisen vuorovaikutuksen välineenä (*idola fori*) tai perinnäistiedosta ja auktoriteeteista (*idola theatri*).<sup>10</sup> Baconin mukaan tieteen on vapauduttava näistä harhakuvista, sillä asiantiedon sijaan ne tuottavat vain sanatietoa. Uuden tieteen metodiksi Bacon julisti induktiivisen, yksityisistä havainnoista yleisiin lainmukaisuuksiin johtavan päättelyn.

On kiistanalaista, voidaanko juuri Baconia pitää uuden tieteen luoja, sillä samantapaisia ajatuksia oli toki esitetty aikaisemminkin.<sup>11</sup> Friedell arvelee Baconin maineen uuden tieteen uranuurtajana perustuvan pitkälti siihen, että hän oli yksi aikansa parhaista proosakirjailijoista, joka osasi pukea ajan tahdon syyttäväksi tunnussanoiksi.<sup>12</sup> Juuri Bacon antoi vuosisadalle täsmälliset iskusanat: kokemus, havainto, induktio.

Uuden luonnontieteen ajattelutapa vaikutti voimakkaasti käsityksiin ihmisestä ja häntä ympäröivästä todellisuudesta. Samalla se antoi uusia lähtökohtia myös kieltenopetuksen psykologisten ja pedagogisten perusteiden tulkinnalle.

<sup>8</sup> Bacon, *Novum organum* I, 32.

<sup>9</sup> Bacon, *Novum organum* II, 31.

<sup>10</sup> Bacon, *Novum organum* I, 38-44.

<sup>11</sup> Antiikin filosofit, joita Bacon arvosteli, tunsivat hyvin myös induktiivisen metodin. Vaatimus tiedon vapauttamisesta harhakuvista sisältyy mm. Roger Baconin keskiajalla ilmestyneeseen teokseen *Opus majus*. Francis Baconin teos *The advancement of learning* (Opin edistys, 1605), joka sisältää olemassaolevan tiedon luokittelun ja arvioinnin, on luonteeltaan hyvin samatapainen kuin Vivesin teos *De disciplinis* (Oppiaineista, 1531).

<sup>12</sup> Friedell 1964, 438-440. Myös Gerholm ja Magnusson (1983, 327) toteavat, että Baconin asema uuden filosofian johtavana ideologina johtuu ennen kaikkea hänen näkemystensä voimasta ja hänen "loisteliaasta elisabetaanisesta proosatyylistään".

**Verbalismista realismiin.** Empiirisen lähestymistavan voimistuksessa Baconin filosofian iskusanat tulivat uuden kasvatustieteen tunnusanoiksi. Kieltenopetuksessa pedagogisen realismin edelläkävijöinä voidaan pitää niitä humanisteja, jotka Erasmus Rotterdamilaisen tapaan pyrkivät yhdistämään kielen opetuksen asioiden opetukseen. Erasmuksen mukaan on olemassa kahdenlaista tietoa: tietoa totuuksista ja tietoa sanoista. Vaikka totuudet ovat tärkeämpiä, sanat opitaan ensin. Tästä syystä oppimisen perusta on Erasmuksen mielestä verbaalinen.<sup>13</sup>

Verbalismin ja realismin suhdetta on pohtinut myös Vives. Hänen näkemyksensä mukaan kieli on tiedonhankinnan väline. Tietojen perusta muodostuu aistimuksista ja havainnoista. Tästä syystä lapselle on aluksi opetettava vain sellaisia asioita, jotka hän voi oman kokemuksensa avulla todeta oikeiksi.<sup>14</sup>

Askel reaaliopetuksen suuntaan jäi 1500-luvulla vielä puolitiehen. Vasta seuraavalla vuosisadalla alettiin enenevässä määrin korostaa kielen välinearvoa. Esimerkiksi John Milton (1608-1674) toteaa:

"... kieli on vain instrumentti, jonka avulla saamme tietoa hyödyllisistä asioista. Ja vaikka joku kielimies ylpeilisi osaavansa kaikkia kieliä, jotka Baabelin tornin juurelta ovat hajaantuneet ympäri maailmaa, ellei hän ole tutkinut itse asioita yhtä hyvin kuin sanoja ja sanakirjoja, ei häntä voida pitää edes siinä määrin oppineena kuin ketä tahansa talonpoikaa tai kauppiasta, joka tuntee perusteellisesti vain oman äidinkieltänsä murteen."<sup>15</sup>

Milton kannatti Rabelais'n tapaan hyvin laajaa kasvatustieteen ohjelmaa, johon sisältyi sekä kieliä että reaaliaineita. Hän uskoi myös uuteen opetusmenetelmään, jonka avulla kielenopetukseen käytettyä aikaa voitaisiin huomattavasti vähentää ja näin saada tilaa reaaliaineiden opiskelulle.

Verbalismin ja realismin suhteen on selkeimmin määritellyt Comenius. Hänen näkemyksensä mukaan opetuksessa - kuten luonnossakin - ensisijaista on aine, vasta sitä seuraa muoto:

"Ja kuitenkin asiat ovat oleellisia, sanat vain satunnaisia, asiat ovat ruumiina, sanat verhona, asiat ytimenä, sanat kuorena ja kaarnana. Sen tähden on ihmishengelle tarjottava kumpaakin samaan aikaan, etupäässä kuitenkin

<sup>13</sup> Erasmus, *De ratione studii* VI, 1.

<sup>14</sup> Vives, *Über den wissenschaftlichen Unterricht* IV, 1. Vivesin mukaan tiedettä on harjoitettava ennen kaikkea sen tuoman hyödyn vuoksi. *Utilitas et pietas*, hyöty ja hurskaus ovat hänen ajattelussaan etusijalla.

<sup>15</sup> Milton, *Of education*. Miltonin suppea kasvatustieteen käsittelevä teos, alunperin nimellä *Tractate of education*, ilmestyi vuonna 1644. Siinä Milton viittaa mm. uuteen kielen opetusmenetelmään, jonka avulla latinan ja kreikan kielen oppimiseen kuluvaa aikaa voitaisiin huomattavasti supistaa.

asiatietoja, koska sekä ymmärryksen että kielen kehitys nojaa niihin. – Näkyvä on asetettava nähtäväksi, kuuluva kuultavaksi, haisteltava hajuaistin, maisteltava makuuainin tutkittavaksi ja käsin kosketeltava tunnusteltavaksi".<sup>16</sup>

Pedagogisen realismin kasvatusteoria on esitetty systemaattisessa muodossa Comeniuksen teoksessa *Suuri opetusoppi*.<sup>17</sup> Bowen pitää sitä 1600-luvun tärkeimpänä kasvatustieteellisenä teoksena, sillä siinä on esitetty lähes kaikki ne uudistusajatukset, jotka myöhemmin vuosisatoina ovat tulleet kasvatuksessa yleisesti hyväksytyiksi.<sup>18</sup>

Uuden luonnontieteen periaatteet yhdistyvät Comeniuksen ajattelussa kristilliseen maailmankuvaan. Comeniuksen mukaan ihminen on asetettu näkyväisen luomakunnan keskuuteen järjelliseksi, muuta luomakuntaa hallitsevaksi ja luojaansa kuvastavaksi olennoksi.<sup>19</sup> Järjelliselle olennolle on tunnusmerkillistä ilmiöiden tutkiminen. Luomakunnan hallitseminen edellyttää, että ihminen osaa järjestää asiat luonnon tarkoituksiperien mukaan ja käyttää niitä hyödyllisellä tavalla omaksi edukseen. Näkyväisestä maailmasta ihminen saa tietoa paitsi aistien kautta, myös ajattelunsa ja järkensä avulla, mutta perimmäinen tieto on lähtöisin Jumalasta.

Kristillinen maailmankuva on myös Ratken pedagogisten näkemysten taustalla.<sup>20</sup> Ratken mukaan jumala on varustanut ihmisen kahdella välttämättömällä instrumentilla: kuulolla ja näöllä. Näiden aistien avulla ihminen voi ymmärtää ja ottaa vastaan kaiken jumalallisen ja inhimillisen viisauden.

Kuvatessaan ihmisjärjen toimintaa Comenius käyttää useita vertauksia, jotka osoittavat hänen tunteneen hyvin antiikin kirjallisuutta.

<sup>16</sup> Comenius, *Suuri opetusoppi* 16. 11, 15. Ks. myös Ratke, *Allgemeine Anleitung in die Didacticam*, 9. Myös Locke toteaa: "Käsitystä asioista ja esineistä ei voi saada äänen kajusta, vaan itsestään esineistä tai niiden kuvista" Locke, *Muutamia mietteitä kasvatuksesta*, 225).

<sup>17</sup> Teoksen ensimmäinen versio *Didaktika* ilmestyi tsekin kielellä vuosien 1627-32 välisenä aikana. Laajennettu latinankielinen käsikirjoitus valmistui vuosina 1633-38, mutta se ilmestyi vasta vuonna 1657 kokoomajulkaisussa *Opera didactica omnia*.

<sup>18</sup> Bowen 1981, 88.

<sup>19</sup> Comenius, *Suuri opetusoppi*, 79-81.

<sup>20</sup> Ratke, *Allgemeine Anleitung in die Didacticam*, 1-7. Ratken artikkelin täydellinen nimi on *Allgemeine Anleitung in die Didacticam oder Lehrart H. Wolfgangi Ratichii, wie man Sprachen füglich und förmlich lehren und lernen solle*. Se ilmestyi ensimmäisen kerran Hällessä vuonna 1615 nimellä *Desiderata methodus nova Ratichiana linguas*. Aluksi Ratke kuvaa siinä aistien osuutta kielen oppimisessa, sen jälkeen hän erittelee opettajan ja oppilaan ominaisuuksia sekä esittää lopuksi kielenoppimisen metodinsa.



den.<sup>21</sup> Raamatun tapaan hän vertaa ihmisjärkeä maahan tai puutarhaan johon siemen kylvetään. Aristoteleen kirjoituksiin viitaten hän puhuu sileästä taulusta, johon ei ole kirjoitettu mitään, mutta johon voidaan kirjoittaa kaikki. Edelleen hän vertaa 'ajatustemme työpajaa' vahaan, johon painetaan sinetti tai josta muodostellaan pienoiskuvia.

Comeniuksen näkemyksessä ihmishengen voimasta heijastuu kosmologinen maailmankuva:<sup>22</sup>

"Niin täyttymättömän tilava on ihmishenki, että se tietojen hankkimisessa osoittautuu pohjattoman kuilun kaltaiseksi. Meidän ruumiimme toimii hyvin ahtaissa rajoissa; ääni kantaa jo hiukan kauemmaksi ja näkövoimaamme on ainoastaan taivaan kupulaki rajoittamassa. Mutta järjellemme ei ole taivaassa eikä taivaan tuolla puolenkaan mitään rajaa olemassa. Se kohoaa yhtä hyvin taivasten taivaisiin kuin se sukeltaa alas syvyyksien syvyyksiin..."<sup>23</sup>

Varhaisrenessanssin italialaisten humanistien tavoin Comenius edusti voimakasta kasvatusoptimismia, uskoa kasvatuksen ja opetuksen kaikkivoipaisuuteen. Pedagogisen realismin myötä monipuolisesti sivistyneen ja monitaitoisen ihmisen ihanne, joka uskonpuhdistuksen jälkeisessä puhdasoppisuuden ilmapiirissä oli unohtunut, tuli uudelleen kasvatuksen tavoitteeksi. Sen tukena oli nyt empiirinen ihmiskuva.

Empiiriseltä pohjalta rakentuvan ihmiskuvan perusteet on esitetty systemaattisessa muodossa Locken teoksessa *An essay concerning human understanding*.<sup>24</sup> Locken mukaan käsitteet ja mielteet ovat peräisin kokemuksista, joita saamme aistien välityksellä. Sen vuoksi mielessä ei ole mitään, mikä ei sitä ennen ole ollut aisteissa. Ihmissielu on syntymänsä hetkellä tyhjä taulu, *tabula rasa*, jonka kokemukset vähitellen täyttävät. Tiedot ovat siis peräisin kokemuksesta, ja ne syntyvät joko ulkoisen

<sup>21</sup> Comenius, *Suuri opetusoppi* V. 9-11.

<sup>22</sup> Renessanssin ihmiskuva on synteesi antiikin luonnonfilosofiasta ja keskiajan kristillisestä ihmiskäsityksestä, jolle oman vivahteensa antoivat uuden luonnontieteen osittain mystiset kosmologiset käsitykset. Keskiajan lopulla alkanut yksilöllistyminen merkitsi painopisteen siirtymistä jumalakeskeisestä ihmiskeskeisempään ajatteluun. Heliosentrinen maailmankuva korosti ihmisen merkitystä, sillä koska äärettömässä avaruudessa ei ole mitään määrättyä keskipistettä eikä rajoja, voidaan keskipisteeksi asettaa ihmisen minuuks. Antiikin luonnonfilosofien tapaan ihmistä tarkasteltiin makrokosmosta heijastavana mikrokosmoksena. Tällainen lähtökohta oli mm. Giordano Brunolla (1548-1600) ja Robert Fluddilla (1574-1637). Ks. Bernal 1969, 274; Godwin 1979, 69; Gerholm & Magnusson 1983, 266-271.

<sup>23</sup> Comenius, *Suuri opetusoppi* V. 4.

<sup>24</sup> Locke, *An essay concerning human understanding* (1690). Teos ilmestyi vuonna 1690. Se käännettiin pian ranskaksi ja myöhemmin latinaksi v. 1701. Locken analyysi inhimillisestä tiedosta on esitetty teoksen neljännessä kirjassa.

aistihavainnon (*sensation*) tai sisäisen havainnon (*reflexion*) kautta.<sup>25</sup> Mitä lähempänä tieto on yksinkertaista aistivaikutelmaa sitä varmempaa se on. Mitä kauemmaksi abstrahointi meidät johtaa aistien suoranaisestä todistuksesta, sitä suurempi on erehtymisen vaara.

Realismin periaatteiden toteuttaminen kytkeytyy läheisesti vaatimuksiin äidinkielen opetuksen kehittämistä, sillä vasta se antoi mahdollisuuden keskittyä opetettavaan asiaan kielen sijasta. Äidinkielen opetuksen edellytyksenä oli kansankielten arvon ja aseman tunnustaminen. Renessanssin aikakaudella kansankielet joutuivat kamppailemaan klassisten kielten ylivaltaa vastaan.

**Kansankielten oikeutuksesta.** Kansankielten kehitys liittyy läheisesti kansallisvaltioiden vahvistumiseen ja lingvistisen näköpiirin laajentumiseen uuden ajan alussa. Kaupan ja merenkulun kehittyessä yhteydet muihin maanosiin paranivat. Vuorovaikutuksen lisääntyessä saatiin uutta tietoa kaukaisista maista ja niissä puhuttavista kielistä. Renessanssin loppupuolella kielten tuntemus ulottui jo suhteellisen laajalle.<sup>26</sup>

Lingvistisen näköpiirin laajentuminen heikensi latinan kielen ylivaltaa ja vaikutti osaltaan kansankielten arvostuksen nousuun. Renessanssin lopulla kansankielen puolustajat hyökkäsivät avoimesti humanistien konservatiivista puhtasoppisuutta vastaan, ja kiista klassisten kielten ja kansankielten välillä kärjistyi monissa Euroopan maissa. Näissä 'kielitaisteluissa' latinan kielestä alettiin käyttää termiä 'kuollut' kieli.<sup>27</sup>

Klassisten kielten kannattajat vetosivat latinan ja kreikan pysyvään kansainväliseen statukseen, niiden sivistykselliseen ja kulttuuriseen merkitykseen sekä vakiintuneisiin sääntö- ja käyttöjärjestelmiin. Heidän näkemyksensä mukaan kansankielet olivat alkuperältään barbaarisia, ja kehityksensä kuluessa rappeutuneita kieliä. Niillä ei ollut takanaan maineikasta kirjallisuusperinnettä, pitkälle kehiteltyä tyyliä tai esimerkiksi kelpaavia auktoriteetteja. Kansankielten puolustus on ymmärrettävissä näiden argumenttien pohjalta.

<sup>25</sup> Locke, *An essay concerning human understanding* II, I, 2.

<sup>26</sup> Ensimmäiset kuvaukset Amerikan ja Filippiinien kielistä tulivat Eurooppaan espanjalaisten lähetyssaarnaajien mukana, ja 1500-luvulla alettiin saada tietoja myös sanskritin ja kiinan kielistä (ks. esim. Robins 1991, 116-117). Conrad Gesnerin teos *Mithridates (oder über die Unterschiede der alten und der heute bei den Verschiedenen Völkern des ganzen Erdkreise gebräuchlichen Sprachen)* vuodelta 1555 sisälsi *Isä meidän* -rukouksen kahdellakymmenelläkahdella kielellä (Ivic 1966). Keskiajalla ja renessanssin aikakaudella tunnetuista kirjakielistä ks. esim. Haarmann 1975, 200-201.

<sup>27</sup> Bowenin (1981, 73-76) mukaan käsitettä on ensimmäisen kerran käyttänyt italialainen oppinut Giambattista Gelli, joka oli Firenzen akatemian jäsen ja kiihkeä kansankielisen opetuksen kannattaja. Hänen vuonna 1546 ilmestynyt teoksensa *I Capricci del bottaio* (Tynnyrintekijän mielikuvitukselliset ajatukset) joutui ensimmäisten joukossa katolisen kirkon luetteloon kielletyistä kirjoista.

Ensimmäinen merkittävä kansankieltä käsittelevä kirjoitus länsimaisen kielentutkimuksen historiassa on 1300-luvun alkupuolella ilmestynyt Dante Alighierin *De vulgari eloquentia*, Kansankielen kaunopuheisuudesta.<sup>28</sup> Dante toteaa ryhtyneensä työhön ilman yhdenkään auktoriteetin tukea, sillä aihetta ei ollut aikaisemmin käsitelty kirjallisuudessa.<sup>29</sup> Dante määrittelee kansankielen kieleksi, jonka lapsi oppii ympäristöstään ilman sääntöjä jäljittelyn kautta. Tämän kielen lisäksi on mahdollista oppia myös toinen kieli, jota roomalaiset kutsuivat grammatiikaksi. Sitä osaavat Danten mukaan vain harvat, koska se vaatii uutteraa opiskelua, ja sen oppimiseen kuluu paljon aikaa. Näistä kahdesta kielestä jalompana Dante piti kansankieltä, koska se on 'luonnollinen'; toinen kieli on 'keinotekoinen', ja se opitaan muodollisen opetuksen kautta.<sup>30</sup>

Kansankielen (*Il volgare*) käyttö alkoi yleistyä Italian hoveissa jo keskiajan loppupuolella. Kysymyksessä ei ollut yhtenäinen kielimuoto, sillä eri puolilla Italiaa puhuttiin ainakin neljätoista erilaista murretta, joiden pohjalta Dante pyrki kehittämään yhtenäisen kielimuodon.<sup>31</sup> Italialaisten humanistien voimakas suuntautuminen kreikkaan ja latinaan hidasti kansankielen leviämistä 1400-luvulla. Seuraavalla vuosisadalla kiinnostus kansankieleen jälleen lisääntyi, sillä renessanssiajan kirjalliset ja yhteiskunnalliset seurat olivat kiinnostuneita myös kielikysymyksistä.<sup>32</sup> Keskustelua herätti erityisesti kysymys siitä, olivatko kansankielet riittävän kehittyneitä tieteellisen ja taiteellisen ilmaisun välineinä. Kaunokirjallisuudessa kansankieltä olivat käyttäneet mm. Dante, Boccaccio ja Petrarca. Tätä perinnettä jatkoi Castiglione, joka perusteli teoksensa *Il libro del cortegiano* kielivalintaa seuraavasti:

"Sanon kirjoittaneeni omaa kieltäni ja niin kuin sitä puhun ja niitä varten, jotka puhuvat niinkuin minä, enkä siis luule loukanneeni ketään, koska ketään ei mielestäni voida kieltää kirjoittamasta ja puhumasta omaa kieltänsä eikä kenenkään ole pakko lukea tai kuunnella sitä, mikä ei häntä

<sup>28</sup> Hardison ym. 1974; Robins 1991, 100.

<sup>29</sup> Dante, *De vulgari eloquentia* I, 1. Keskiajalla tällainen lähestymistapa oli poikkeuksellista, sillä kaikissa tieteellisissä töissä oli tapana vedota auktoriteetteihin.

<sup>30</sup> Dante, *De vulgari eloquentia* I, 1. On hieman epäselvää, mitä Dante tarkoitti 'keinotekoisella' kielellä. Wright (1982, 262) katsoo hänen viittanneen keskiaikaiseen latinaan, joka luotiin enemmän tai vähemmän keinotekoisesti karolingisen renessanssin aikana (vrt. s. 135). Joka tapauksessa Danten määritelmä on mielenkiintoinen, koska siinä esitetään ensimmäistä kertaa ensikielen/äidinkielen ja toisen/vieraan kielen välinen ero.

<sup>31</sup> Dante, *De vulgari eloquentia* I, X-XXVI. Ks. myös Pei 1976, 145-146.

<sup>32</sup> Esimerkiksi Firenzessä toimiva *Orti Oricellari* -niminen yhdistys piti kokouksensa italiaksi (Bowen 1981, 47-48. Ks. myös Burckhardt 1956, 266).

miellyttä.<sup>33</sup>

Castiglione oli kiinnostunut ennen kaikkea hovimiehelle sopivasta kielenkäytöstä. Italian hoveissa käytetystä seuraelämän ja runouden kielestä kehittyikin vähitellen sivistyneistön kirjakieli, jonka pohjaksi vakiintui Toscanan murre.<sup>34</sup>

Ranskassa ensimmäiset kansankieltä käsittelevät kirjoitukset syntyivät nationalismien hengen ja Italian esimerkin innoittamina. Merkittävä kannanotto kansankielen puolesta ja sen "soveliaisuudesta kaikkiin tarkoituksiin" on Joachim du Bellay'n kirjoitus *Défense et illustration de la langue française*, Ranskan kielen puolustus ja kuvaus.<sup>35</sup>

Du Bellay'n mukaan kielet ovat syntyneet ihmisen tahdon ja tarkoituksellisen toiminnan tuloksena. Kielen tehtävänä on ajatusten ja ilmausten välittäminen. Koska kaikki kielet ovat samaa alkuperää ja niiden tarkoitus on sama, ne ovat myös samanarvoisia. Jotkut kielet ovat kuitenkin kehittyneempiä ja rikkaampia kuin toiset, koska niitä on vaalittu huolellisemmin. Ranskan kieli ei ollut vielä verrattavissa kreikkaan tai latinaan, mutta sillä oli mahdollisuus kehittyä niiden veroiseksi.

Du Bellay vertaa ranskan kieltä villiin kasviin, joka on jäänyt omiin oloihinsa kitumaan ilman kastelua ja hoitoa. Roomalaiset olivat hänen mielestään hyviä viljelijöitä, sillä he istuttivat kielensä suotuisaan maaperään. Jotta se kantaisi nopeammin hedelmää, he leikkasivat pois tarpeettomat oksat ja istuttivat niiden paikalle kestävät oksat kreikan kielestä. Näin he saivat aikaan hyvän ja luonnollisen kasvun, jonka tuloksena latinan kieli alkoi kukoistaa ja kantaa hedelmää. Latinan kielen kehitys ja nousu maailmankieleksi oli du Bellay'n näkemyksen mukaan siten osittain kreikan kielen ansiota.

Koska ranskalaiset kansankielen puolustajat arvelivat myös ranskan kielen voivan kehittyä klassisten kielten positiivisen vaikutuksen ansiosta, he käänsivät runsaasti kreikan- ja latinankielistä kirjallisuutta ranskaksi. Kielen kehitystä edistämään perustettiin myös erityinen oppilaitos, *College Royal*.<sup>36</sup> Työskentely ranskan kielen kehittämisen puolesta tuotti varsin pian tuloksia, sillä ranskan kieli vakiinnutti asemansa jo 1500-luvulla, ja seuraavalla vuosisadalla siitä tuli Euroopan johtava

<sup>33</sup> Castiglione, *Hovimies*, 9.

<sup>34</sup> Pei 1976, 145-146; Joki 1984, 42. Ensimmäiset kansankieliset tekstit Italiassa ovat peräisin 700-800-lukujen vaihteesta.

<sup>35</sup> Du Bellay, *The defense and illustration of the French language* I, 1-3. Kirjoitus ilmestyi vuonna 1549. Du Bellay pohtii siinä mm. kielen alkuperää ja kehitystä sekä vertaa ranskan kieltä kreikkaan ja latinaan.

<sup>36</sup> *College Royal* perustettiin vuonna 1518; myöhemmin siitä alettiin käyttää nimeä *College de France* (ks. esim. Bowen 1981, 27).

sivistyskieli.<sup>37</sup>

Ranskan kielen asema oli vahva mm. Englannissa, sillä Normannien valloituksen jälkeen saarivaltiota hallitsi ranskaa puhuva yläluokka. Keskiajan lopun Englanti oli kaksikielinen valtakunta. Englannin kieli syrjäytti ranskan 1400-luvulla, ja seuraavalla vuosisadalla sitä pidettiin Euroopassa jo tasaveroisena romaanisten kielten kanssa.<sup>38</sup> Englannin kielen puolestapuhujista renessanssin aikakaudella tunnetaan mm. Richard Mulcaster. Teoksessaan *Elementarie* hän ylistää kaunopuheisesti englannin kieltä:

"Oma kielemme on vapautemme ja riippumattomuutemme loistava tunnuskuva, mutta latinan kieli synnyttää sielussamme epävarmuutta ja orjamieltä. Rakastan Roomaa, mutta vielä enemmän Lontoota, pidän Italiasta mutta enemmän Englannista, kunnioitan latinaa, mutta jumaloin englannin kieltä."<sup>39</sup>

Saksassa ei syntynyt laajempaa Ranskaan tai Englantiin verrattavaa kirjallista liikettä kansankielen kehittämiseksi.<sup>40</sup> Uskonpuhdistus tuki kyllä kansankielen asemaa, mutta se keskitti voimansa kristilliseen alkeisopetukseen muun kirjallisuuden säilyessä voittopuolisesti latinankielisenä.<sup>41</sup>

Lutherin roolista saksan kielen kehittäjänä on esitetty erilaisia näkemyksiä. Friedellin mielestä Lutherin merkitystä on yliarvioitu.<sup>42</sup>

<sup>37</sup> Pohjoismurteisiin perustuvassa ranskan kirjakielessä voidaan erottaa muinaisranskan (n. 800-1300) ja keskiranskan (n. 1300-1600) kaudet (ks. esim. Pei 1976, 146-150). 1600-luvulta lähtien ranskan kieli oli johtava kansainvälinen kieli (Haarmann 1975, 156).

<sup>38</sup> Englannin kirjakieleksi vakiintui Lontoon ympäristössä puhuttu kielimuoto, jota käytti mm. Geoffrey Chaucher (n. 1340-1400) (Howatt 1984, 3-4). Englannin kielen historiassa erotetaan tavallisesti muinaisenglannin eli anglosaksin kausi, joka kesti noin vuoteen 1150 ja keskienglannin kausi, joka päättyi vuoden 1500 tienoilla.

<sup>39</sup> Mulcaster, *Elementarie*, 269. Teos ilmestyi vuonna 1582. Mulcaster kuuluu niiden humanistien joukkoon, joita voidaan pitää Ratken ja Comeniuksen edeltäjinä. Eräs hänen keskeisistä pyrkimyksistään oli englannin kielen aseman parantaminen koulujen opetussuunnitelmissa.

<sup>40</sup> Ising 1959; Bowen 1981, 11-14.

<sup>41</sup> Vuonna 1570 kaikista Saksassa painetuista kirjoista vielä 70 % oli latinankielisiä; myös Luther kirjoitti enemmän latinaksi kuin saksaksi (Chambers & Wilkie 1970, 46-47).

<sup>42</sup> Friedell 1964, 321-322. Uskonpuhdistuksen alkaessa saksan kielen murteista merkittävimmät olivat yläsaksa ja alasaksa. Ennen Lutherin Uutta testamenttia (1522) oli ilmestynyt 14 yläsaksan ja 4 alasaksan raamatunkäännöstä. Luther piti niitä epätydyttävänä siksi, että niissä oli niin paljon latinan kielen vaikutusta (ks. Chambers & Wilkie 1970, 40).

Luther ei kehittänyt kielen standardimuotoa eikä esittänyt kielioppia tai kirjoitusta koskevia sääntöjä, vaan seurasi pääosin saksilaista kansliakieltä, joka Friedellin mukaan oli "kuivaa, kömpelöä ja köyhäsanaista kansliamongerrusta". Tästä kielestä Luther kehitti elävän ja iskevän ilmaisuvälineen. Kielen emotionaalisuutta ja sanaston rikkautta pidetäänkin nimenomaan Lutherin ansiona.<sup>43</sup> Lutherin Uuden testamentin leviämisen myötä standardikieleksi vakiintui yläsaksa.

Pedagogisen realismin aikakaudella saksan puolestapuhujana ja kehittäjänä esiintyi aktiivisesti Wolfgang Ratke.<sup>44</sup> Hänen pyrkimyksensä äidinkielen opetuksen aikaansaamiseksi jäivät kuitenkin suurelta osin toteutumatta. Enemmän vaikutusvaltaa oli Martin Opitzilla (1597-1639), joka latinankielisessä teoksessaan *Aristarchus sive de contemptu linguae Teutonicae* (1616) puolusti saksan kielen käyttöä opetuksessa.<sup>45</sup> Paulsenin mukaan uskonpuhdistuksen jälkeinen aika oli Saksassa latinan valtakautta, jonka aikana saksan kieli köyhtyi ja surkastui.<sup>46</sup> Aatelisto ja osa papistosta puhui latinaa, saksa jäi oppimattoman rahvaan kieleksi. Paulsenin kuva tilannetta seuraavasti:

"... kansa on suuri joukko tietämätöntä rahvasta; sen yläpuolella on oppinut papisto, joka hoitelee 'puhdasta oppia'; oppinut tuomarien ammattikunta, joka jakelee outoa, kansalle käsittämätöntä oikeutta; vihdoinkin oppinut professorein sääty, joka hoitaa kirjallisuutta ja kirjoittelee latinaisia runoja ja väitöskirjoja."

Saksassa alettiin perustaa Italian mallin mukaisia kirjallisia yhdistyksiä vasta 1600-luvun alussa.<sup>47</sup> Ne olivat aatelisia, runoilijoita ja oppineita yhdistäviä kieliseuroja, joilla oli patrioottisia, eettisiä ja kulttuurisia tavoitteita. Yhtenä keskeisenä tavoitteena oli saksan kielen puolustaminen

<sup>43</sup> Esim. Chambers & Wilkie 1970, 41-42. Ks. myös Apelt 1983.

<sup>44</sup> Ratke, *Sprachkunst, Allgemeine Sprachlehr*. Ensimmäiset saksan kielen kieliopit ovat 1500-luvun lopulta. Ratkelta on säilynyt useita kieliopillisia kirjoituksia. *Sprachkunst* on vuodelta 1612. Sitä seurasi *Allgemeine Sprachlehr* (1619), joka painettiin myös latinaksi, italiaksi, ranskaksi ja kreikaksi, sillä Ratke arveli, että hänen kielioppinsa sopii kaikkiin kieliin (Hohendorf 1957, 45-46; Ising 1959).

<sup>45</sup> Chambers & Wilkie 1970, 48.

<sup>46</sup> Paulsen (1918, 84-85) toteaa, että Lutherin ja Lessingin välillä ei ole yhtään suurta saksankielistä kirjailijaa. Kant (1727-1804) oli ensimmäinen merkittävä saksalainen filosofi, joka käytti kirjoituksissaan saksan kieltä.

<sup>47</sup> Ensimmäisiä kieliseuroja olivat Weimarissa perustettu *Fruchtbringende Gesellschaft* (1617) ja Hampurissa toimiva *Deutschgesinnte Genossenschaft* (1642) (Chambers & Wilkie 1970, 48).

latinan ja ranskan ylivaltaa vastaan.<sup>48</sup> Jotkut seurojen jäsenistä julkaisivat standardikielen vahvistamiseen tähtäviä teoksia. Tällaisia olivat esimerkiksi Justus Georg Schottelin *Teutsche Sprachkunst* (1641) ja *Ausführliche Arbeit von der Teutschen Hauptsprache* (1663). Latinan ja ranskan ylivalta säilyi Saksassa kuitenkin koko 1600-luvun ajan.

Uuden ajan alussa kansankieliä tutkittiin toisistaan erillään.<sup>49</sup> Ensimmäiset kansankielten kieliopit julkaistiin hyvin pieninä painoksina eivätkä ne todennäköisesti levinneet muiden maiden kielentutkijoiden ulottuville. Ne oli laadittu pikemminkin pedagogisia kuin tieteellisiä tarkoituksia varten; päämotiivina oli yleensä kielen vakiinnuttaminen ja standardisointi. Monet ensimmäisistä kieliopista syntyivätkin kirjoitusjärjestelmän uudistamisen sivutuotteena.<sup>50</sup>

Ensimmäiset 1400-luvun lopulla syntyneet kansankielten kieliopit olivat latinankielisiä; ainoastaan esimerkit oli tapana kirjoittaa kansankielellä.<sup>51</sup> Kielten kuvaus noudatti hyvin pitkälle latinan kieliopin kuvausjärjestelmää. Latinasta otettiin ainakin sanaluokat, substantiivien taivutus, modus (tapaluokat) ja tempus (aikamuodot).<sup>52</sup> Käsitys latinan kieliopista eräänlaisena universaalikielioppina ehkäisi kansankielten itsenäistä kehitystä.

Kirjapainojen käyttöönotto tuki aluksi latinan kielen asemaa, koska latinankieliset julkaisut levisivät laajalle ja toivat kustantajilleen eniten taloudellista hyötyä.<sup>53</sup> Kansankielinen kustannustoiminta laajeni vasta uskonpuhdistuksen jälkeen kun alettiin kiinnittää enemmän huomiota koko kansan sivistämiseen.

<sup>48</sup> Kielellinen patriotismi oli tyypillistä 1600-luvulla monille Euroopan maille. 1630-luvun alusta on peräisin ruotsalaisen tekijän kirjoitus *Thet swenska språketz klagemål*, jossa tekijä valittaa latinan ylivaltaa ja puolustaa ruotsin kieltä (ks. Tengström 1973, 54-55).

<sup>49</sup> Vertaileva kielentutkimus syntyi vasta 1800-luvulla. Rowe (1974, 363-364) on eritellyt tarkemmin syitä vertailevan tutkimuksen puuttumiseen renessanssin aikakaudella.

<sup>50</sup> Howatt 1984, 75-76. Ks. esim. Ratke, *Die SchreibungsLehr der christlichen Schule*.

<sup>51</sup> 1500-luvun alussa ilmestyivät mm. ranskan, puolan ja kirkkoslaavin kieliopit. Ensimmäiset painetut saksan ja englannin kieliopit ovat 1500-luvun toiselta puoliskolta. Ensimmäinen painettu suomen kielen oppikirja, Petraeuksen *Linguae Finnicae brevis institutio* ilmestyi vuonna 1649. (Ks. Rowe 1974, 361; Vihonen 1978, 27; Robins 1991, 112). Ensimmäinen painettu kansankielen kielioppi on Elio Antonio Lebrijan espanjan kielioppi vuodelta 1492 (Haarmann 1975, 225).

<sup>52</sup> Rowe 1974, 365.

<sup>53</sup> Houston 1988.

## 5.2.2 Pedagogisen realismin kieliohjelma

*"Älköön opettaja vaatiko oppilaalta tiliä vain opetuksensa sanoista, vaan myöskin sen ajatuksesta ja sisällyksestä, ja älköön hän arvostelko hänen edistystään hänen muistinsa, vaan hänen elämänsä antaman todistuksen mukaan."*<sup>54</sup>

Pedagogisen realismin kannattajien suhtautuminen kieliin oli varsin toisenlainen kuin humanistien. Heidän käsityksensä mukaan kieliä ei tule opiskella yksinomaan sen vuoksi, että ne ovat osa sivistyksestä tai viisäudesta; pikemminkin kieli on nähtävä välineenä sivistyksen hankkimiseen ja jakamiseen.<sup>55</sup> Kaikkien ei tarvitse oppia monia kieliä, vaan ainoastaan 'välttämättömät' kielet. Mitkä kielet sitten olivat tarpeellisia tai välttämättömiä?

Renessanssiajan uudistuspedagogit olivat yhtä mieltä siitä, että ensimmäiseksi on opetettava äidinkieltä, vasta sen jälkeen tulevat muut kielet.<sup>56</sup> Comeniuksen mukaan äidinkielen tekee välttämättömäksi kotoinen elämä, kun taas seurustelu naapurikansojen kanssa edellyttää näiden kielten taitoa.<sup>57</sup> Vieraista kielistä olisi siten asetettava etusijalle naapurimaiden kielet. Locke suositteli ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi ranskaa seuraavin perustein:

"Kun ranska on elävä kieli ja kun siitä on jokapäiväisessä puheessa enemmän hyötyä, on sitä ensinnä opeteltava, jotta vielä taipuisat puhe-elimet tottuisivat oikein muodostamaan tarvittavia äänneitä ja lapsi harjaantuisi lausumaan hyvin ranskaa, mikä käy sitä vaikeammaksi, jota pitemmälle se lykätään".<sup>58</sup>

<sup>54</sup> Montaigne, *Kasvatuksesta*, 51.

<sup>55</sup> Esim. Vives, *Über den wissenschaftlichen Unterricht IV*; Milton, *Of education*; Comenius, *Suuri opetusoppi* 22. 1.

<sup>56</sup> Esim. Ratke, *Memorial, (wleches zu Frankfurt auf dem Wahltag Ao. 1612 den 7. Mai dem deutschen Reich übergeben)*. Tässä kirjoituksessa Ratke esitti julkisesti laajan uudistussuunnitelmansa, joka ulottui kieltenopetuksesta koko koululaitoksen ja Saksan poliittisen ja uskonnollisen elämän uudistamiseen.

<sup>57</sup> Comenius, *Suuri opetusoppi* 22. 1-2.

<sup>58</sup> Locke, *Muutamia mietteitä kasvatuksesta*, 232.



Ranskan jälkeen Locke suositteli siirtymistä latinaan ja kreikkaan, joita hän piti hyödyllisinä ja arvokkaina kielinä oppineille. Kukaan ei Locken mielestä voi vaatia itselleen sijaa sivistyneiden joukossa, jos hän ei tunne näitä kieliä.<sup>59</sup> Myös Comeniuksen mielestä klassisten kielten opinnot kuuluvat korkeampaan sivistykseen. Latinan kielen taito oli 1600-luvulla edelleenkin välttämätön niille, jotka halusivat tutustua tieteelliseen kirjallisuuteen laajemmin; filosofit ja lääkärit tarvitsivat lisäksi kreikkaa ja arabiaa, jumaluusoppineet kreikkaa ja hepreaa.<sup>60</sup>

**Äidinkielen asema opetuksessa.** Äidinkieltä alettiin käyttää alkeisopetuksessa jo keskiajalla. Uskonpuhdistuksen aikakaudella korostettiin äidinkielen merkitystä koko kansan sivistyksen kohottajana,<sup>61</sup> mutta vasta 1600-luvulla alettiin systemaattisesti perustella äidinkielen opetuksen etuja. Äidinkielen käyttö rajattiin edelleen ainoastaan alkeisopetukseen. Esimerkiksi Vives edellytti sekä opettajalta että oppilailta hyvää äidinkielen taitoa ja kansankielistä alkeisopetusta.<sup>62</sup> Ylemmillä tasoilla opetuskielenä oli hänen mielestään kuitenkin käytettävä latinaa. Vastaavasti Vives suositteli oppilaiden keskinäiseksi seurustelukieleksi ensin äidinkieltä, mutta myöhemmin hän odotti heidän seurustelevan latinan kielellä.

Ratke suositteli äidinkielen käyttöä opetuksessa seuraavin perustein:

"Oikea käytäntö ja luonnonjärjestyksen mukaista on, että nuoriso ensin oikein ja sujuvasti lukee ja kirjoittaa syntyperäistä äidinkieltänsä, jotta se vastedes sitä helpommin ymmärtäisi ja käsittäisi opettajansa muissa kielissä; koska taidot ja tieteet eivät ole sidotut mihinkään kieleen, voidaan varsin hyvin perustaa koulu, jossa kirjasaksa on opetuskielenä."<sup>63</sup>

<sup>59</sup> Locke, *Muutamia mietteitä kasvatuksesta*, 249.

<sup>60</sup> Ruotsin ja Suomen kouluissa latina oli 1600-luvulla edelleen tärkein oppiaine. Vuoden 1649 koulujärjestyksessä kielistä mainitaan äidinkieli, latina ja kreikka. Kaikkien latinakoulun oppilaiden tuli lukea latinaa ainakin kahdeksan vuotta; latinan ja kreikan opiskeluun käytettiin kolme neljäsosaa koko tuntimäärästä (Hanho 1947, 39).

<sup>61</sup> Myös Suomessa äidinkieli tuli käyttöön uskonpuhdistuksen jälkeen ainakin uskonnon alkeisopetuksessa. Suomen kielen käytöstä todistavat myös 1600-luvulla ilmestyneet oppikirjat; joihinkin sanakirjoihin on sisällytetty suomen kieli muiden kielten joukkoon (ks. Hanho 1947, 169). Tällaisia ovat mm. Erik Schroderuksen *Lexicon latino scondicum* (1637) sekä Henrik Florinuksen *Nomenclatura rerum brevissima latino-sveco-finnonica* (1687) ja *Vocabularium latino-sveco-germanico-finnicum* (1695).

<sup>62</sup> Vives, *Über den wissenschaftlichen Unterricht* III, 2.

<sup>63</sup> Ratke, *Artikel, auf welchen fürnehmlich die Lehrkunst beruhet*, 5. Ratken *Artikel* on kaksikymmentäviisi kohtaa sisältävä ohjelmallinen julistus, joka käsittelee kouluvelvollisuutta, opetuksen järjestämistä ja yleisiä didaktisia ohjeita.

Ratken mukaan äidinkielisessä opetuksessa on se etu, että oppilas voi keskittyä itse opetettavaan asiaan eikä hänen tarvitse vaivata päätään kielen kanssa. Samaa mieltä oli Comenius:

"Kun kotoista kieltä käytetään, ei tarvitse selittää muuta kuin itse sitä esinettä, jota asianomaisella sanalla tarkoitetaan, ja silloin selviää kohta koko käsite ja painuu muistiin".<sup>64</sup>

Äidinkielisen opetuksen vakiintumista hidasti käsitys klassisten kielten ylivoimaisuudesta sivistyksen välittämisessä. Kansankieliä ei pidetty kyllin kehittyneinä tieteellisten käsitteiden ilmaisemiseen ja selittämiseen. Puolustaessaan äidinkielistä opetusta Comenius toteaa:

"Pitäkööt oppineet mielellään kiinni omasta oppisanastostaan, meidän asiammehan onkin pitää huolta oppimattomista, jotta hekin pääsisivät ymmärtämään vapaita taiteita ja vapaita tieteitä, ja silloin on selvää, että me emme puhuttele heitä vieraalla kielellä ja ulkomaisin lauseparsin."<sup>65</sup>

Ajatus äidinkielestä itsenäisenä oppiaineena esiintyi jo Ratken uudistusohjelmassa.<sup>66</sup> Äidinkielen opetuksen esteenä oli renessanssin aikakaudella käsitys siitä, että ne jotka ensin oppivat äidinkieltä olisivat myöhemmin taitamattompia latinassa. Samoin arveltiin, että jokainen oppii äidinkieltään saamatta siinä mitään kouluopetusta.<sup>67</sup> Vasta 1600-luvulla äidinkieltä alettiin opettaa oppiaineena mm. ritariakatemoissa sekä eräiden uskonnollisten lahkosten oppilaitoksissa.<sup>68</sup> Niissä pyrittiin kehittämään myös uusia opetusmenetelmiä sekä äidinkielen että vieraiden kielten opetukseen.

**Opetusmenetelmät.** Uusien kielten varhaisimmista opetusmenetelmistä ei tiedetä kovin paljon. Renessanssin aikakaudella uudet kielet eivät yleensä kuuluneet koulujen virallisiin opetusohjelmiin, vaan niitä opiskeltiin joko yksityisesti tai oleskelemalla pidempiä aikoja eri maissa. Montaigne suositteli matkustamista:

<sup>64</sup> Comenius, *Suuri opetusoppi* 29. 12.

<sup>65</sup> Comenius, *Suuri opetusoppi* 29. 15.

<sup>66</sup> Ratke, *Artikel, auf welchen fürnehmlich die Lehrkunst beruhet*, 6.

<sup>67</sup> Paulsen 1960, 282. Tosin kouluja velvoitettiin myös jossain määrin huolehtimaan oppilaiden äidinkielen taidosta. Esimerkiksi Ruotsi-Suomen koulujärjestyksessä vuodelta 1649 todetaan, että oppilaiden äidinkieli on 'hoitamaton' ja usein myös murteellista. Tästä syystä oli kiinnitettävä huomiota siihen, että he oppivat puhumaan ja kirjoittamaan äidinkieltä hyvin ja huolitellusti (Hanho 1947, 39).

<sup>68</sup> Ranskankielisten oppikoulujen edeltäjinä voidaan pitää oratoriaanien ja jansenistien oppilaitoksia, joissa ranskaa käytettiin sekä opetuskielenä että itsenäisenä oppiaineena (ks. esim. Myhre 1964, 188-190; Bruhn 1985, 189-193).

"... niiden naapurikansain keskuudessa, missä kieli poikkeaa enemmän meidän kielestämme ja on sellaista, että kieli ei voi siihen kääntyä jollei sitä ajoissa siihen taivuteta".<sup>69</sup>

Oleskelu vieraassa maassa edisti paitsi kielitaitoa myös maan tapojen ja kulttuurin tuntemusta.

Yksityisesti uusia kieliä opiskeltiin perinteisen kotiopettajametodin mukaan: varakkaat vanhemmat palkkasivat yksityisopettajan, joka puhui heidän lastensa kanssa yksinomaan vierasta kieltä. Nämä opettajat olivat yleensä syntyperäisiä kielenpuhujia, jotka noudattivat opetuksessaan eräänlaista keskustelumetodia. Koska uusia kieliä opiskeltiin pääasiassa sosiaalista kanssakäymistä varten, ei kielioppia pidetty niissä tarpeellisenä.<sup>70</sup>

Locken mukaan kielioppia tarvitsee ainoastaan sellainen henkilö, joka ansaitsee elantonsa 'kielellään ja kynällään'. Hänen on tunnettava hyvin äidinkiелensä kielioppi.

"Hänen tulee siis myöskin tutkia kielioppia muiden hyvää kielenkäyttöä edistävien apukeinojen joukossa, mutta ehdottomasti oman kielensä kielioppia, sen kielen, jota hän itse käyttää, niin että hän ymmärtäisi perinpohjaisesti tämän maansa kielen ja puhuisi sitä puhtaasti, loukkamatta niiden korvia, joiden kanssa hän keskustelee, virheellisillä lauseta-voilla ja luvattomilla säännöttömyyksillä. Ja tähän tarkoitukseen on kielioppi tarpeellinen, mutta vain hänen äidinkiелensä kielioppi ja vain niille, jotka haluavat nähdä vaivaa puhutapansa viljelemisessä ja kirjallisen esityksensä kehittämisessä."<sup>71</sup>

Comeniuksen mielestä kaikkia kieliä voidaan opettaa saman käytännöllisen menetelmän mukaan. Päähuomionsa hän kiinnitti äidinkielen ja latinan kielen opettamiseen, ja hänen suosituksensa koskevatkin etupäässä näitä kieliä.<sup>72</sup>

Oppiaineiden jaksottamisessa Comenius kannatti peräkkäisyysperiaatetta: myös kieliä on opetettava peräkkäin. Koska äidinkieli liittyy kaikkein läheisimmin niihin esineisiin ja asioihin, jotka vähitellen tulevat

<sup>69</sup> Montaigne, *Kasvatuksesta*, 55. Ks. myös Locke, *Muutamia mietteitä kasvatuksesta*, 232.

<sup>70</sup> Esim. Locke (*Muutamia mietteitä kasvatuksesta*, 246-247) toteaa, että useimmat ihmiset opettelevat kieliä yleistä kanssakäymistä ja jokapäiväisessä elämässä tarpeellisten ajatusten ilmaisemista varten. Tätä tarkoitusta vastaa hänen mielestään hyvin 'alkuperäinen' tapa oppia kieliä: pelkän keskustelun avulla.

<sup>71</sup> Locke, *Muutamia mietteitä kasvatuksesta*, 247.

<sup>72</sup> Comeniuksen 'Kieliopetuksen opetusoppi' käsittää 26 kohtaa, jotka on esitetty teoksen *Suuri opetusoppi* 22. luvussa. Paradoksaalista on, että vaikka Comenius korosti erityisesti äidinkielen merkitystä, jälkimaailma tuntee hänet nimenomaan latinan opetuksen kehittäjänä ja latinan kielen oppikirjojen tuottajana.

lapsen kokemuspiiriin se on opittava ensimmäiseksi. Sen jälkeen voidaan siirtyä muihin 'eläviin' kieliin ja "ilman vaikeuksia noin vuoden kuluessa oppia kukin niistä".<sup>73</sup> Latinan opintoihin Comenius suosittelee käytettäväksi kaksi vuotta, kreikkaan vuoden ja hepreaan yhden lukukauden.

Kutakin kieltä on luettava mieluummin käytännöllistä tietä kuin sääntöjen avulla, mutta sääntöjen tulee "tukea ja vakaannuttaa käytäntöä". Sääntöjen tarkoituksena oli Comeniuksen mukaan ainoastaan osoittaa, missä kohdin opittava kieli poikkeaa jo opitusta kielestä. Sääntöjen tuli olla helpotajaisia ja kieliopillisia eikä filosofisia:

"Ei sovi siis käydä säännöissä saivartelemaan sanojen, sanayhtymäin ja lauseparsien syitä ja suhteita, miksi on juuri niin eikä toisin sanottava, vaan on suoraan ja yksinkertaisesti selitettävä oppilaille, että niin kielessä sanotaan ja on sanottava. Filosofien tehtävä on tarkemmin tutkia niitä syitä ja yhtymiä, yhtäläisyyksiä, erilaisuuksia, analogioja ja säännöttömyyksiä, joita on olemassa asiain ja sanojen välillä; filologin työtä se vain hidastuttaa."<sup>74</sup>

Tässä yhteydessä Comenius kritisoi keskiaikaista opetustraditiota, jossa sääntöjen selittäminen oli keskeisellä sijalla.

Comeniuksen peruslähtökohtana oli kieliopinnojen niveltäminen asiaopetukseen siten, että oppilaiden käsityskykyä voidaan kehittää samassa suhteessa kuin esitystaitoa - "onhan meidän asiamme kehittää ihmisiä eikä papukaijoja".<sup>75</sup> Sanoja ei tule opettaa irrallaan asioista, eikä opetusta pidä perustaa sellaiseen sanavarastoon, joka ei liity lapsen elämänpiiriin. Myös oppimateriaalin valinnassa on otettava huomioon lapsen ikä ja käsityskyky.

Opetuksen järjestämisessä Comenius kehotti ottamaan oppia luonnosta.<sup>76</sup> Sama ajatus on Ratkella:

"Sillä luonnolla on oma erityinen, sille sopiva järjestyksensä, jonka mukaan myös ihmisen ymmärrys toimii, ja se tulee ottaa huomioon myös opetusopissa, sillä kaikki luonnonvastainen ja väkivaltainen tai pakotettu opetus ja oppiminen on vahingollista ja heikentää luontoa."<sup>77</sup>

<sup>73</sup> Comenius ei tarkemmin erittele tätä vaihetta. Hän toteaa ainoastaan, että naapurikansojen kieliä tulee opiskella kymmenen, kahdentoista ikävuoden tienoilla äidinkielenkoulun ja latinakoulun välisenä aikana.

<sup>74</sup> Comenius, *Suuri opetusoppi* 22. 13.

<sup>75</sup> Comenius, *Suuri opetusoppi* 22. 3.

<sup>76</sup> Comenius, *Suuri opetusoppi* 16. Comeniuksen teoksen 16. luku käsittelee niitä vaatimuksia, joita opetuksen järjestämisessä on noudatettava. Kaikissa ohjeissaan hän ottaa esimerkkejä luonnosta ja sen järjestyksestä.

<sup>77</sup> Ratke, *Die neue Lehrart*, 66.

Ratken tapaan Comenius tarkasteli oppimista prosessina, johon kuuluu havaitseminen, muistaminen ja ymmärtäminen. Ensinnäkin on harjoitettava havaintoa, sitten muistia ja lopuksi arviointikykyä (ymmärtämistä). Comeniuksen suunnitelmassa yleiseksi koulujärjestelmäksi havaintojen kehittäminen kuului äidinkielen koulun opetustavoitteisiin, kun taas latinakoulun tarkoituksena oli järjen ja arvostelukyvyn kehittäminen.<sup>78</sup> Kullekin ikäkaudelle ja koulumuodolle Comenius suunnitteli omat oppikirjansa.

**Oppikirjat.** Ajan hengen mukaan Comenius antoi oppikirjoilleen symboliset nimet: *Vestibulum* (esikartano), *Janua* (sisäänkäytävä), *Palatium* (asuinhuone) ja *Thesaurus* (aarreaitta). Ensimmäisen oppikirjan sisällöksi hän suositteli muutamia satoja sananparsien muotoon sommiteltuja sanoja sekä yksinkertaisia nominien ja verbien taivutuskaavoja.<sup>79</sup> Toinen oppikirja käsitti kielen perussanaston - Comeniuksen arvion mukaan noin 8000 sanaa - sovitettuna yksinkertaisiin ja luonnollisiin lauseisiin. Sen tuli sisältää myös lyhyitä kieliopillisia ohjeita. Tällainen oppikirja on vuonna 1631 ilmestynyt *Janua linguarum reserata* (Avattu kielen ovi).<sup>80</sup>

Kolmannelle ikäkaudelle sopivan oppikirjan tuli Comeniuksen mukaan sisältää monipuolisia keskusteluja eri aiheista ja runsaasti erilaisia "puheenparsia ja puhetaidon hienouksia".<sup>81</sup> Viimeisenä vaiheena kielen opiskelussa oli huolellisesti valittujen klassikkojen tuotanto ja heidän tekstiensä erityispiirteisiin tutustuminen. Lisäksi Comenius suositteli

<sup>78</sup> Comeniuksen näkemyksen mukaan koulunkäynti oli jaettava neljään jaksoon vastaamaan eri ikä- ja kehitysasteita: Lapsuus on kotikoulun aikaa; poikaikä äidinkielen koulun (kansakoulu) aikaa; nuoruusiäkään kuuluu latinakoulu eli lukio; miehuuteen yliopisto ja matkat (Comenius, *Suuri opetusoppi* 27. 3).

<sup>79</sup> Tällainen alkeislukemisto oli *Vestibulum*, joka koostui 427 lauseesta. Se oli sisällöltään - kuten muutkin Comeniuksen oppikirjat - ensyklopedinen. Comeniuksen lauseet olivat kielellisesti yksinkertaisia, mutta sisällöltään varsin abstraktisia, kuten ensimmäiset lauseet osoittavat: Jumala on ikuinen, maailma on vain ajallinen. Enkelit ovat kuolemattomia, ihminen on kuolevainen. Ruumis on näkyvä, sielu näkymätön, jne. Oppikirja painettiin Tukholmassa vuonna 1636 latinalais-saksalaisena versiona ja sitä käytettiin mm. Ruotsin ja Suomen kouluissa latinan alkeisopetuksessa. Kolme vuotta myöhemmin teoksesta otettiin uusi painos, jossa oli mukana ruotsin kieli. (Hanho 1947, 267-268.)

<sup>80</sup> Ks. Comenius, *Janua linguarum reserata aurea*. Tämä teos oli pohjana Comeniuksen myöhemmälle *Orbis sensualium pictus* -teokselle. Sen edeltäjänä Bowen mainitsee irlantilaisen William Bateuksen oppikirjan *Janua linguarum* (1611), jossa latinaa opetettiin espanjan avulla (Bowen 1981, 83-86). Oppikirja sisälsi 1200 lausetta, joihin sisältyivät yleisimmät latinan sanat. Oppikirjasta ilmestyi englanninkielinen versio vuonna 1615, nelikielinen painos (latina, englanti, ranska, espanja) vuonna 1617 ja kuusikielinen versio vuonna 1630 (ks. Titone 1968, 11-15). Myös tätä kirjaa luettiin Ruotsin ja Suomen kouluissa (Hanho 1947, 267-268).

<sup>81</sup> *Vestibulum* ja *Janua* -teosten lisäksi Comenius suunnitteli oppikirjat nimeltä *Atrium*, *Palatium* ja *Thesaurus*. *Atrium* ei saanut aikanaan laajempaa huomiota, *Palatium* ja *Thesaurus* jäivät kirjoittamatta (ks. Bowen 1981, 90).

erilaisten apuneuvojen, kuten sanaluetteloiden, sanakirjojen ja hakemistojen käyttöä, jotka "selittävät kielivarastot niin täydellisesti, ettei ole mitään, johon ei sieltä saisi vastausta".<sup>82</sup>

Pedagogisen realismin periaatteita pyrittiin soveltamaan opetuksen mm. havainnollistamisen kautta. Omakohtaisten havaintojen puuttuessa opetuksessa käytettiin mallikuvia, joiden ajateltiin korvaavan itse esineet. Ensimmäinen kuvitettu oppikirja, Comeniuksen *Orbis sensualium pictus*, ilmestyi vuonna 1654.<sup>83</sup> Oppikirja sisältää useita teemakokonaisuuksia elämän eri alueilta, sillä Comeniuksen kunnianhimoisena tavoitteena oli esittää aikansa koko tietous yhdessä oppikirjassa. Tarkoituksena oli välittää tietoa ja perehdyttää lukija samalla sekä latinaan että äidinkielen. Oppikirjan kuvat olivat yksinkertaisia puupiirroksia, joissa kuvan ja tekstin väliseen yhteyteen viitattiin numeroin.<sup>84</sup>



<sup>82</sup> Ks. esim. Comenius, *Lexicon atriale latino-latinum*. Kysymyksessä on latinalais-latinalainen pieni kotisanakirja, joka "opettaa monin tavoin tyyllittelemään yksinkertaisia ja alkuperäisiä, jo *Janua linguae latinae* -teoksesta tuttuja asioiden nimityksiä."

<sup>83</sup> Kiinassa käytettiin kuvia opetuksessa jo antiikin aikana, lännessä tätä tapaa ei ole tavattu ennen renessanssin aikakautta (Kelly 1976, 17). Keskiäikaisten käsikirjoitusten marginaaleissa ja teosten nimiölehdillä käytettiin ainoastaan ornamentin tapaista kuviointia.

<sup>84</sup> Comenius, *Orbis sensualium pictus*. Kuvauksen kohteena on ihmisen sielu, ja sen pohjalta voidaan päätellä, ettei renessanssiajan käsitys ihmisen kognitiivisista toiminnoista olennaisesti poikennut keskiajan kykypsykologiasta.

Tällä tavalla voitiin Comeniuksen mukaan painaa mieleen samanaikaisesti sekä itse asia että sen kielellinen ilmaus.

Comeniuksen teos jäi yksittäiseksi ilmiöksi pedagogisen realismin oppikirjojen joukossa, sillä kuvien käyttö oppikirjoissa yleistyi vasta 1800-luvun lopulla.<sup>85</sup> *Orbis pictus* levisi kuitenkin varsin laajalle, ja siitä otettiin lukuisia erikielisiä painoksia.<sup>86</sup>

**Uudistusohjelman arviointi.** Pedagogisen realismin uudistusohjelma toteutui parhaiten 1600-luvun saksalaisissa ja ranskalaisissa ritariakatemoissa sekä katolisten uudistusliikkeiden, oratoriaanien ja jansenistien oppilaitoksissa.<sup>87</sup> Seuraavalla vuosisadalla uudistuspedagogiikkaa jatkoivat filantropistit Saksassa ja Englannissa. Lisäksi Comeniuksella oli jo elinaikanaan merkittävä vaikutus monien maiden kouluolojen uudistamiseen. Pedagogisen realismin periaatteet näkyvät mm. Ruotsin ja Suomen koulujärjestyksissä 1600-luvulla. Vuoden 1649 koulujärjestyksen mukaan opetuksen päämääränä oli hurskaan ja hyveellisen mielenlaadun kehittämisen ohella kielitaidon ja asiatietojen hankkiminen; kielitaito katsottiin kuitenkin vielä tärkeämmäksi.<sup>88</sup>

Latinakoulut olivat renessanssin aikakaudella aateliston ja papiston sivistyslaitoksia. Comenius vaati oppilaspuhjan laajentamista, mutta asetti latinakoulun tavoitteet samalla varsin korkealle: neljän kielen (äidinkieli, latina, kreikka ja heprea) oppimisen ohella tavoitteena oli perehtyä "tieteiden ja taiteiden koko ensyklopediaan".<sup>89</sup> Aikaisemmista latinakouluista Comeniuksen suunnittelema poikkeaa laajemman oppiainevalikoimansa suhteen, mutta perustana ovat edelleen vapaat taiteet. Luokkatasoja on kuusi, ja eteneminen tasolta toiselle tapahtui oppiaineiden mukaisessa järjestyksessä: grammatiikka, luonnontiede, matematiikka, siveysoppi, dialektiikka ja retoriikka. Suunnitelmissa olivat siis mukana perinteiset triviumin oppiaineet. Grammatiikan Comenius asetti ensimmäiseksi "ikäänkuin tietä raivaamaan", mutta dialektiikan ja retoriikan vasta reaaliaineiden jälkeen, sillä "aineen (materian) täytyy käydä muodon edellä". Tässä mielessä opetusohjelma oli varsin traditionaalinen.

<sup>85</sup> Kelly 1976, 20. Satakunta vuotta myöhemmin (1774) ilmestyi filantropista koulukuntaa edustavan Johann Bernard Basedowin oppikirja *Elementarwerk*, joka muistuttaa hyvin paljon Comeniuksen *Orbis pictus* -teosta (ks. s. 239).

<sup>86</sup> Comeniuksen oppikirjaa luettiin myös Ruotsin ja Suomen kouluissa osittain latinan kielen taidon saavuttamiseksi, mutta osittain myös yleishyödyllisten tietojen hankkimiseksi. Gezelius vanhemman painattamana ja ruotsinkielisellä käännöksellä varustettuna se säilyi opetusohjelmissa 1700-luvun lopulle saakka (Hanho 1947, 268).

<sup>87</sup> Ks. esim. Paulsen 1918, 105-108; Bowen 1981, 106-115.

<sup>88</sup> Ks. Hanho 1947, 37-41; 220-225.

<sup>89</sup> Comenius, *Suuri opetusoppi* 30. Comeniuksen latinakoulun luonnos sisältää 17 kohtaa, joissa on esitetty latinakoulun perusteet.

Eniten opetetut uudet kielet renessanssiajan Euroopassa olivat ranska (1500-luvulta lähtien) ja englanti (1600-luvun lopulta lähtien). Lisäksi opiskeltiin jonkin verran italiaa, espanjaa, portugalia ja saksaa.<sup>90</sup> Suomessa 1600-luvun triviaalikoulujen alemmilla luokilla oli opetuskielenä ruotsi, ylemmillä tasoilla latina.<sup>91</sup> Uudet kielet, ranska ja saksa, tulivat suomalaisten koulujen opetusohjelmiin vasta 1700-luvun alussa.<sup>92</sup>

Pedagogisen realismin uudistukset eivät jääneet pysyviksi, sillä renessanssia seuraava valistuksen aikakausi oli formaalisen tradition nousun aikaa, ja sillä oli vaikutuksensa sekä klassisten kielten että uusien kielten opetukseen.

---

<sup>90</sup> Titone 1968, 8-9; Kelly 1976, 368.

<sup>91</sup> Heikkinen (1983, 55) toteaaakin, että rahvaan pojille koulutie oli usein tuskien taival, sillä "ensin oli opittava ruotsi, sitten taivuteltava kieltä latinan mukaan ja lopulta kurkotettava kohti kreikkaa ja hepreaa". Vuoden 1649 koulujärjestyksen mukaan Ruotsi-Suomen kouluissa käytettävistä oppikirjoista 5 oli ruotsinkielistä, 31 latinankielistä ja 6 kreikankielistä (Hanho 1947, 224).

<sup>92</sup> Hanho 1947, 241.



## 6 PALUU FORMALISMIIN

Valistuksen aikakausi merkitsi käännekohtaa länsimaisen kulttuurin historiassa, sillä vasta tuolloin keskiajan skolastinen perinne alkoi väistyä uuden sivistyksen tieltä.<sup>1</sup> Renessanssin ja uskonpuhdistuksen aikakausi ovat ikäänkuin valmistautumista siihen muutokseen, joka sai ilmenemis- muotonsa valistuksen aikakaudella. Uusi käsitys maailmankaikkeudesta ja ihmisen asemasta sen osana alkoi kehittyä 1600-luvun loppupuolella. Seuraavalla vuosisadalla se löi leimansa jo koko sivistyneistön ajatteluun. Ranskassa 1700-luku sai nimen *le siècle des lumieres*, valaisevien ajattelijoiden vuosisata. Saksassa siitä käytettiin nimitystä *Aufklärung*, joka sitten siirtyi myös muihin kieliin. Käsitteenä se viittaa pikemminkin ajattelun selkeyteen ja metodiseen asennoitumiseen kuin kansanvalistukseen, joka on sen toinen merkitys.<sup>2</sup>

Valistuksen aatteellinen perusta luotiin Englannissa 1600-luvun lopulla. Uusi maailmankatsomus ja uusi tutkimustapa kehittyi Baconin, Locken ja Newtonin ajattelun pohjalta. Valistuksen henkisenä isänä pidetään John Lockeä, jonka filosofiset ja kasvatukselliset näkemykset vaikuttivat merkittävästi koko 1700-luvun ajatteluun. Ranskalaiset valistusfilosofit Voltaire (1694-1778) ja Montesquieu (1689-1755) tutustuivat Locken ja Newtonin oppeihin Englannissa 1700-luvun alussa ja toivat uudet aatteet ranskalaisen älymystön tietoisuuteen. Ranskassa valistusaatteita kehiteltiin edelleen René Descartesin (1596-1650) rationalistisen filosofian pohjalta.

---

<sup>1</sup> Paulsen 1918, 89. Myös monet kultuurihistorioitsijat korostavat valistuksen merkitystä keskiaikaisen perinteen päätepisteenä (esim. Friedell 1964, 450-451; Aspelin 1977, 356; Gerholm & Magnusson 1983, 357).

<sup>2</sup> Ks. Myhre 1964, 196; Bowen 1981, 170. Kasvatuksessa valistus liitetään usein pyrkimyksiin yleisen luku- ja kirjoitustaidon sekä tietyn perustietomäärän hankkimiseen (ks. esim. Grue-Sörensen 1961, 360).

Valistuksen ajan henkisessä ilmapiirissä voidaan erottaa kaksi päävirtausta.<sup>3</sup> Varhaiselle valistusfilosofialle oli ominaista rationalistinen lähestymistapa. Kaikkia elämän ilmiöitä ja tapahtumia alettiin tulkita järjen kautta, usein matematiikan ja mekaniikan termein. Tämä valistuksen **rationalistis-klassinen kausi** oli filosofian uudelleenmuotoilun ja modernin tieteen vakiintumisen aikaa. Myöhemmin rationalismin vaikutus heikkeni ja etualalle nousivat tunne ja sydän. Valistuksen **sentimentalis-romanttista** kautta ilmentää parhaiten Jean Jacques Rousseau (1712-1778) ja hänen edustamansa yhteiskunta- ja kasvatustajattelu. Käännepäivä näiden kahden kauden välillä voidaan pitää Montesquieun sosiologisen teoksen *L'esprit des lois* (Lakien henki) ilmestymistä vuonna 1748.<sup>4</sup>

Englantilainen empirismi ja mannermainen rationalismi muodostavat valistusfilosofian pääsuuntaukset. Molemmat aatesuunnat lähtivät siitä oletuksesta, että maailma on pohjimmiltaan järjen, nimenomaan matemaattisen järjen mukainen.<sup>5</sup> Rationalismista tuli johtava aate 1700-luvun kieltenopetuksessa, sillä Rousseau'n edustama uudistuspedagogiikka sai laajempaa kannatusta vasta seuraavalla vuosisadalla.

Valistuksen aikakausi ennakoiki antiikista alkavan varhaisen kieltenopetuksen kauden päättymistä. Antikin kulttuuri ja klassisten kielten hallitseva asema sivistyselämässä oli murtumassa. Uushumanismin nousu 1700-luvun lopulla merkitsi viimeistä suurta yritystä antiikin klassisen sivistysperinnön vaalimiseksi ja klassisten kielten aseman säilyttämiseksi.

<sup>3</sup> Brinton 1964, 440-441; German & Magnusson 1983, 364; Bruhn 1985, 211-212.

<sup>4</sup> Montesquieu, *The spirit of the law*. Montesquieun mukaan kulttuurien väliset erot eivät johdu 'järjestä', vaan erilaisten sivistysmuotojen kehitykseen ovat vaikuttaneet mm. monet fyysiset ja maantieteelliset tekijät, erilainen 'ilmasto'. Siksi järjen hallitsemaa valistuksen kulttuuria ei tule asettaa muinaisten sivistysmuotojen edelle. Montesquieu ennakoiki käännettä romantiikkaan, joka korosti erilaisten kulttuurien itseisarvoa.

<sup>5</sup> Brinton 1964, 418.

## 6.1 Klassisen tradition murros

Valistuksen aikakautta sanotaan ensyklopedistien vuosisadaksi niiden ranskalaisten filosofien ja kirjailijoiden mukaan, jotka osallistuivat suuren tietosanakirjan *Encyclopédie* (1751-1780) julkaisemiseen. Tietosanakirjan nimi<sup>6</sup> viittaa kreikkalaiseen perinteeseen. *Enkyklios paideia* tarkoitti antiikissa koko sitä tietomäärää, jonka katsottiin kuuluvan jokaisen sivistyneen ihmisen hallintaan.<sup>7</sup> Ensyklopedinen lähestymistapa oli ominaista varhaiskeskiajan oppineille, jotka välittivät antiikin tradition myöhemmille sukupolville.<sup>8</sup> Ensyklopedista tietämystä edustavat myös keskiajan skolastikot kaiken kattavien käsitejärjestelmiensä erittelyssä.<sup>9</sup> Renessanssin ensyklopedista traditiota edustavat mm. Vives, Bacon ja Comenius.<sup>10</sup>

Aika, jolloin yksi ihminen saattoi hallita koko inhimillisen tiedon määrän, oli 1700-luvulla jo päättynyt. Valistuksen laajan ensyklopedian kirjoittamiseen osallistui eri alojen oppineita, joiden joukossa olivat mm. Montesquieu, Voltaire, Holbach ja Rousseau. Aikakauden luonnetta kuvaa hyvin se, että tieteiden ja taiteiden ohella ensyklopediassa on annettu keskeinen sija käsityöammattien kuvaukselle. Tarkoituksena on osoittaa, mihin kaikkeen ihminen pystyy itse käytännöllisten kykyjensä kautta. Teoksesta saa myös hyvän kuvan ammatillisesta erikoistumisesta.

Frisch katsoo erikoistumisen alkaneen teollistumisen ja suurkaupunkien nopean kasvun myötä.<sup>11</sup> Erikoistumisen teki mahdolliseksi tekninen kehitys ja ihmisten voimakas yhteenkasautuminen. Elämä muuttui ulkoisesti kirjavammaksi ja monipuolisemmaksi, mutta samalla sisäisesti erikoistuneemmaksi, koneellisemmaksi. Ihmisestä tuli ratas suureen koneistoon.

<sup>6</sup> Ensyklopedia eli kirjanoppineiden piirin laatima selityksillä varustettu tieteiden, taiteiden ja ammattien sanakirja.

<sup>7</sup> Ensimmäisen ensyklopedian kirjoittajana pidetään Platonin opilasta Speusipposta (395-340 eaa.). Myös Aristoteles pyrki syntetisoimaan aikansa koko tietämyksen.

<sup>8</sup> Esim. Martianus Capella, *The marriage of Philology and Mercury*; Cassiodorus, *An introduction to divine and human readings*; Isidorus, *Etymologiae*.

<sup>9</sup> Esim. Tuomas Akvinolaisen teokseen *Summa theologiae* (1265-1272) on koottu keskiajan koko teologinen tietämys.

<sup>10</sup> Vives, *Über den wissenschaftlichen Unterricht*; Bacon, *The advancement of learning*; Comenius, *Orbis sensualium pictus*.

<sup>11</sup> Frisch 1962, 440-441.

Valistusfilosofit olivat kreikkalaisten sofistien tapaan ennen kaikkea käytännön filosofeja. Heitä kiinnostivat siveelliset, kasvatusopilliset ja sosiaalipoliittiset kysymykset. He pyrkivät hyödyllisiin uudistuksiin ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan rakentamiseen. Tavoitteena oli mm. jyrkkien säätyerojen poistaminen, sekä oikeuslaitosta, verotusta ja elinkeinoelämää koskevien säädösten muuttaminen. Yhteiskunnallisen kehityksen murrosvaiheessa perinteiset arvot joutuivat uudelleen arvioitaviksi. Klassisen kulttuurin arvopohja ja sen tarjoamat lähtökohdat eivät enää riittäneet uusien ongelmien ratkaisemiseen. Ristiriita 'vanhan' ja 'uuden' välillä ilmeni sekä valistuksen ajan kirjallisuudessa että tieteessä.

### 6.1.1 'Kirjojen taistelu'

*"Pätevän kirjallisen työn perusta on terve järki."*<sup>12</sup>

Jo renessanssin loppupuolella antiikin taiteen ja kirjallisuuden ylenmääräinen ihannointi alkoi herättää vastustusta. Kansankielten kehittymisen ja luonnontieteen edistymisen myötä vastustus voimistui; antiikin tieteen ja klassisen kulttuurin arvo asetettiin nyt ensimmäistä kertaa kyseenalaiseksi. Uutta tietoisuutta ja uskoa omaan aikakauteen kuvastaa 1600-luvulla virinnyt keskustelu antiikin ja nykyajan välisestä suhteesta.<sup>13</sup> Ranskassa tämä keskustelu tunnetaan nimellä *La querelle des anciens et des modernes*. Englannissa se sai nimen *The battle of the books* Jonathan Swiftin samannimisen satiirin mukaan.<sup>14</sup> Keskeiseksi nousi kysymys siitä, tulisiko kirjailijoiden ja taiteilijoiden edelleenkin pitää esikuvanaan antiikkia, vai oliko oman ajan kirjallisuus, tiede ja taide jo saavuttanut tai jopa ylittänyt antiikin tason. Kysymys oli siis vanhan ja uuden välisestä suhteesta.

Swiftin satiirisessa teoksessa vanhan ja uuden kannattajien välinen kiista sai alkunsa Parnassos -vuorelta.<sup>15</sup> Parnassoksella oli kaksi huippua,

<sup>12</sup> Horatius, *Ars poetica*, 45.

<sup>13</sup> Ks. esim. Brinton 1964, 328-434; Kaimio ym. 1990, 119-120.

<sup>14</sup> Swift, *The battle of the books*. Virikkeen satiirin kirjoittamiseen Swift sai William Templen vuonna 1692 ilmestyneestä vanhaa ja uutta oppineisuutta käsittelevästä esseestä, joka aloitti kirjallisen debatin Englannissa. Siihen osallistui joukko aikakauden huomattavimpia kirjallisuuden edustajia.

<sup>15</sup> Antiikin mytologiassa Parnassos-vuori oli Apollonin ja runotarten olinpaikka. Myöhemmin se on saanut yleisemmän merkityksen taiteen ja runouden työssijana.

joista korkeampi oli 'vanhojen' hallussa. 'Uudet' vaativat sen tasoittamista, jotta se ei olisi heidän omaansa korkeampi. Vanhojen mielestä uudet voisivat tulla tasavertaisiksi korottamalla omaa huippuaan, mutta nämä eivät suostuneet tähän. Tästä asetelmasta alkaa kirjojen taistelu, jota Swift kuvaa varsin havainnollisesti. Molemmat osapuolet järjestäytyivät hyök-  
käykseen. Uusien puolella joukkueen johtopaikoista käytiin keskinäistä kiistaa aikakauden johtavien oppineiden välillä. Vanhojen armeija, joka oli huomattavasti harvalukuisempi, järjestäytyi seuraavaan kokoonpanoon:

"Homeros johti raskasta, Pindaros kevyttä ratsuväkeä, Euclides oli pioneerijoukkojen johdossa, Platon ja Aristoteles komensivat ampujia, Herodotus ja Livius jalkaväkeä, Hippokrates rakuunarykmenttiä. Vossiuksen ja Templen johtamat liittolaiset seurasivat jälkijoukkona."<sup>16</sup>

Taistelun lopputulos jää teoksessa ratkaisematta. Swiftin sympatiat olivat kuitenkin antiikin kannattajien puolella.<sup>17</sup>

Kirjojen taistelu ilmentää voimakasta pyrkimystä irtaantumiseen vanhoista arvoista. Luonnontieteiden saavutukset vahvistivat uskoa siihen, että ihminen kykeni oman järkensä avulla pääsemään perille elämän salaisuuksista. Rationalismi tunkeutui myös runouden alueelle. Ranskalaista klassismia edustava Nicolas Boileau kirjoittaa:

"Rakastakaa siis järkeä; olkoon se ainoa lähde josta kirjoitelmanne saavat loistoa ja arvoa."<sup>18</sup>

Kriittinen valistusajattelu näkyi 1700-luvun alkupuolella monien kirjailijoiden teoksissa, jotka arvostelivat taikauskoa, suvaitsemattomuutta ja auktoriteettien ihannointia.<sup>19</sup> Tavoitteiden siirtyessä tuonpuoleisesta tämänpuoleiseen maailmaan uskonnollinen suvaitsevaisuus alkoi saada jalansijaa. Ankaran puhdasoppisuuden kauden jälkeen seurasi järkeisyyden vuosisata. Monet valistusajattelijat etäännyivät kirkosta vielä

<sup>16</sup> Swift, *The battle of the books*, 156. Repliiikissä mainitut Vossius ja Temple olivat antiikin kannattajia.

<sup>17</sup> Swiftin oma kannanotto sisältyy tarinaan mehiläisestä ja hämähäkistä. Hämähäkin tapaan uuden kannattajat kehräävät kaiken omasta itsestään; antiikin puolustajat taas ovat ymmärtäneet luonnon kätköjen arvon, imeneet niistä vahaa ja hunajaa ja lahjoittaneet ihmiskunnalle makeuden ja valon (Swift, *The battle of books*, 152-154).

<sup>18</sup> Suom. teoksessa Oksala & Palmén 1978, 21. Boileau on saanut merkittäviä vaikutteita Horatiukselta (vrt. s. 214).

<sup>19</sup> Esim. Montesquieu, *Persialaiset kirjeet* (1721); Swift, *Gulliverin retket* (1726); Gay, *Kerjäläisoppera* (1728).

kauemmas ja päätyivät deismiin tai ateismiin saakka.<sup>20</sup> Deistisen käsityksen mukaan kaiken olevaisen alkusyy on persoonaton, luonnon kulkuun puuttumaton ja itsestään ilmoittamaton jumala, joka on luonut maailman ja säätänyt sen olemassaolon lait. Tällainen näkemys sopi hyvin mekanistiseen maailmankuvaan, jossa jumala on maailmankoneiston suunnittelija, rakentaja ja käyntiänpäijä. Ihminen on osa suurta maailmankoneistoa. Hän on saanut lahjaksi järjen, jonka avulla hän saattaa päästä selville, millä tavoin koneiston osat toimivat.<sup>21</sup>

Sekä deistit että ateistit hylkäsivät oman aikansa järjestyneen kristinuskon. Ensimmäistä kertaa Euroopan historiassa kristinuskko joutui hyökkäyksen kohteeksi oman kulttuurinsa piirissä.<sup>22</sup> Kirkon vastavetona olivat kiellettyjen kirjojen luettelot ja karkotukset. Esimerkiksi Rousseau julistettiin vangittavaksi Pariisissa ja Genevessä heti teoksensa *Émile*<sup>23</sup> ilmestymisen jälkeen, ja hän joutui lähtemään maanpakoon. Rousseau kertoo itse tapahtumista seuraavasti:

"Molemmat vangitsemismääräykset olivat sen kirouksen huudon alkumerkkinä, joka ennen kuulumattoman raivoisana nousi minua vastaan koko Euroopassa. Kaikki sanomalehdet, pienet sekä suuret, kaikki lentokirjaset soittivat mitä pelottavimmin hätäkelloa. Varsinkin ranskalaiset, tuo niin lempeäluontoinen, niin kohtelias, niin jalomielinen kansa, joka niin kernaasti tahtoo käydä säädyllisestä sekä hienotunteisesta onnettomia kohtaan, unohti yhtäkkiä mielihyveensä ja kunnostautui lukuisilla ja sapekkeilla herjauksilla, joilla sen keskuudessa minua kilvan murjottiin. Minua haukuttiin jumalanpilkkajaksi, ateistiksi, mieli puoleksi, riivatuksi, villipedoksi, sudeksi."<sup>24</sup>

<sup>20</sup> Valistusfilosofeista Locke oli järkeisuskonnon kannattaja, Voltaire taas ivasi avoimesti kristillistä uskontoa. Myös Swift arvostelee kirkkoa mm. satiirissaan *A tale of a tub* (Tynnyrin tarina, 1697). Teokseen sisältyy mm. kertomus kolmesta veljeksestä, joista Peter edustaa katolista, Martin luterilaista ja Jack puritaanista kirkkokuntaa.

<sup>21</sup> Brinton (1964, 452-453) pitää deististä käsitystä puutteellisena sekä järjen että tunteen näkökulmasta. Se oli kuitenkin välttämätön kehitysvaihe, sillä siirtyminen kristinuskon jumalasta täydelliseen jumalan puuttumiseen olisi ollut liian jyrkkä.

<sup>22</sup> Ks. esim. Aspelin 1977, 357-359; Gerholm & Magnusson 1983, 373-377.

<sup>23</sup> Rousseau'n kasvatuspillinen pääteos *Émile, ou de l'éducation* (Kasvatuksesta) ilmestyi vuonna 1762. Se alkaa sanoilla: "Kaikki on hyvää lähtiessään Luojan käsistä: kaikki huononee ihmisen käsissä." Tämä näkemys tulkittiin valistuksen aikakaudella kristinopin vastaiseksi, koska se oli ristiriidassa katolisen kirkon kannattaman perisyntiopin kanssa. Nähtävästi Rousseau tarkoitti 'hyvällä' ainoastaan sitä, että ihmisen myötäsyntyiset vaistot ja vietit ovat tarkoituksenmukaisia ja suuntautuvat yksilön kehittämiseen (Bruhn 1985, 217). Tältä pohjalta on myös tulkittavissa tunnuslause 'takaisin luontoon'. Luonnolla Rousseau ymmärsi tapojen alkuperäistä yksinkertaisuutta ja puhtautta.

<sup>24</sup> Rousseau, *Tunnustuksia*, 290.

Hyökkäys Rousseausta vastaan johtui siitä vihasta, jota jesuiitat tunsivat valistusfilosofiaa kohtaan. Se osoittaa myös varsin selvästi, kuinka ahtaat sananvapauden ja suvaitsevaisuuden rajat vielä olivat.

Lopullista irtaantumista antiikin kulttuurista ei valistuksen aikakaudella tapahtunut. Ushumanistinen liike, joka syntyi 1700-luvun lopulla, pyrki estämään vieraantumisen klassisesta kirjallisuudesta ja taiteesta. Myös maallistumisen vastapainoksi syntyneet uskonnolliset liikkeet eri puolilla Eurooppaa saivat vielä laajaa kannatusta. Latinan kielen sijaan menetti hallitsevan asemansa uutta sivistyneistöä yhdistävänä voimana. Jo renessanssin kielitaisteluissa latina oli joutunut tekemään tilaa kansankieliselle kirjallisuudelle. Valistuksen aikakaudella se sai kansankielet kilpailijoikseen myös tieteen alueella.

### 6.1.2 Uuden tieteen uusi kieli

*"Kuten ei kirjoitus, ei myöskään puhe ole sama kaikille ihmisroduille. Mutta itse mentaaliset ominaisuudet, joista nämä sanat ovat primäärisiä merkkejä, ovat samat koko ihmiskunnalle."*<sup>25</sup>

Uuden tieteen edistymisen ehtona oli sen vapautuminen auktoriteeteista. Tämä koski myös kieltä. Aluksi monet luonnontieteilijät, esimerkiksi Galilei, Newton ja Linné, käyttivät tutkimustensa julkaisukielenä latinaa. Heidän esikuvanaan oli antiikin klassinen latina, mutta sitä jäljiteltiin joustavammin kuin renessanssin aikakaudella. Kirjoittaessaan asioista, jotka antiikin maailmassa olivat olleet tuntemattomia, uuden ajan oppineet joutuivat ratkaisemaan monia kielellisiä ongelmia.<sup>26</sup> Oli muodostettava kokonaan uusia käsitteitä ja keksittävä uusia ilmaisuja.

Valistuksen aikakaudella latinan kieli menetti lopullisesti asemansa tieteen *lingua franca*. Tähän oli useitakin syitä.<sup>27</sup> Ensiksikin klassinen latina oli yksinkertaisesti liian epäsäännöllinen ja monimerkityksinen tieteen kieleksi. Toiseksi sen oppimiseen kului aivan liian kauan aikaa. Lisäksi latinan katsottiin edustavan vanhaa ajattelua; kansankielet taas yhdistettiin uuteen ajattelutapaan. Valistuksen kaudella kansankielet

<sup>25</sup> Aristoteles, *De interpretatione* I.

<sup>26</sup> Ks. esim. Kallela ym. 1986, 267.

<sup>27</sup> Ks. esim. Padley 1976, 184; Salmon 1988, 177.

valtasivat alaa sekä opetuksessa että tieteellisessä julkaisutoiminnassa.<sup>28</sup>

Kielikysymyksen ratkaisu liittyy läheisesti uuden tiedeyhteisön institutionalisoitumiseen.<sup>29</sup> Uuden tieteen kannattajia yhdisti matemaattiseen filosofiaan pohjautuva tiedekäsitys ja toiminta samanaikaisesti monilla eri tieteen aloilla. Yhtenäisyyttä vaalimaan syntyi oppineiden muodostamia pienryhmiä, jotka alkoivat vähitellen kokoontua ja toimia säännöllisesti nimittäen itseään akatemioiksi.<sup>30</sup> Keskiaikaiset, luonteeltaan säilyttävät yliopistot jäivät monissa maissa syrjään kun uudenaikaisemmat ja hengeltään radikaalimmat tiedeakatemit nousivat kehityksen kärkeen.<sup>31</sup>

Valistusfilosofit eivät enää keskiajan oppineiden tapaan määritelleet tiedettä pysyvien totuuksien tuntemiseksi ja omistamiseksi, vaan pitivät itseään totuuden etsijöinä. Heillä oli vahva usko absoluuttisen varman tiedon mahdollisuuteen.<sup>32</sup> Valistusajatteluun liittyi voimakas kehitysoptimismi: uskottiin, että tieteellisen menetelmän avulla voitiin selvittää kaikki luonnon salaisuudet. Tieteen kehityksen ajateltiin johtavan väistämättä edistykseen ja ihmiskunnan hyvinvointiin. Tästä syystä myös tiedon välittäminen tuli entistä tärkeämmäksi. Tieteellinen julkaisutoiminta erottui itsenäiseksi alueekseen 1600-luvun lopulla.<sup>33</sup> Postiliikenteen vakiintuminen ja painotekniikan kehittyminen teki mahdolliseksi tiedonvälityksen nopeutumisen ja kustannustoiminnan laajentumisen.

28 Kun Turun akatemia perustettiin vuonna 1640 oli luento- ja julkaisukielenä latina, joka säilyi Suomessa tieteen kielenä koko valistuksen ajan (Heikkinen 1093, 77). Ruotsi oli Suomessa virkakielen asemassa; vasta vuosisadan lopulla siitä tuli opetuskieli latinan rinnalle. Ennen latinan valtakauden päättymistä Turun akatemiassa ja sen perinteitä jatkaneessa Helsingin yliopistossa ehti ilmestyä yli neljäthuhatta latinankielistä väitöskirjaa (Kallela ym. 1986, 274; ks. myös Heikel 1940; Klinge 1987).

29 Ks. esim. Brown 1986, 14. Tieteen eriytymättömyyttä uuden ajan alussa kuvastaa hyvin mm. se, että 1600-luvun Englannissa puhuttiin vielä yleisesti uudesta filosofiasta (*the new philosophy*) eikä uudesta tieteestä. Tiedemiestä tarkoitettava englannin sana *scientist* syntyi vasta 1840-luvulla erottamaan luonnontieteiden spesialisteja filosofiasta ja historioitsijoista (Barber 1968, 96).

30 Nimitys periytyy Platonin akatemiasta. Tunnetuimpia 1600-luvulla perustettuja akatemioita ovat *The Royal Society* (1662) Englannissa, *Académie der Wissenschaften* (1646) Itävallassa ja *Académie des Sciences* (1660) Ranskassa.

31 Poikkeuksena on Saksan uudempi protestanttinen yliopistolaitos, joka oli mukana uudistusten eturintamassa. Saksassa ja Pohjoismaissa uusi tiedeyhteisö syntyi alun alkaen yliopistojen sisälle.

32 Ks. esim. Niiniluoto 1984, 34.

33 Ensimmäinen tieteellinen aikakauslehti *Journal des Scavans* ilmestyi Ranskassa vuonna 1665. Samana vuonna alettiin Englannissa toimittaa aikakauslehteä *Philosophical Transactions*. Vuodesta 1668 lähtien alkoi ilmestyä italialainen *Giornale de Litterati d'Italia*. (Ks. esim. Meadows 1974, 66; Manten 1980, 4-8.)



Kansankielisen julkaisutoiminnan laajentuminen merkitsi tieteen demokratisoitumista siinä mielessä, että nyt myös ne joilla ei ollut klassista koulutusta, saattoivat osallistua tieteen tekemiseen.<sup>34</sup> Samalla se kuitenkin asetti tieteenharjoittajat eriarvoiseen asemaan: vähemmän tunnettuja kieliä puhuvien tiedemiesten oli julkaistava työnsä jollakin tunnetumalla 'tieteen kielellä'. Uuden tieteen johtaviksi kieliksi vakiintuivat jo 1600-luvulla ranska ja englantia. Latina säilyi niiden rinnalla vielä pitkään, sillä varmistaakseen töilleen kansainvälisen lukijakunnan monet ranskaa ja englantia taitamattomat oppineet kirjoittivat tutkimuksensa latinaksi. Kauimmin latina säilyi tieteen kielenä Saksassa.<sup>35</sup>

Kaikille yhteisen tieteen kielen puuttuminen koettiin uuden ajan alussa varsin ongelmalliseksi. Mistä löytää uusi kieli, joka latinan tapaan voisi toimia kansainvälisen yhteydenpidon välineenä? Mantein pitää valitettavana keskiajan oppineita yhdistävän munkkilatinnan häviämistä, sillä sen pohjalta olisi ehkä voitu kehittää suhteellisen yksinkertainen oppineiden kieli.<sup>36</sup> Tällainen ajatus näyttää olleen myös Leibnizilla, joka ehdotti eräänlaisen peruslatinan konstruoimista tieteen yhteiseksi kieleksi.<sup>37</sup> Hän ei kuitenkaan esittänyt siitä yksityiskohtaista suunnitelmaa, vaan luopui koko ajatuksesta ja alkoi pohtia keinotekoisien kielen luomisen mahdollisuutta. Tieteen universaali kieli - *lingua universalis* tai *lingua rationalis* - askarrutti 1600-luvulla monien muidenkin oppineiden, mm. Descartesin ja Comeniuksen mieltä.<sup>38</sup>

Yhteiseksi kieleksi latinan tilalle olisi ehkä voinut kehittyä ranska, joka jo renessanssin aikakaudella oli saavuttanut sivistyskielen aseman monissa Euroopan maissa. Kansainvälisenä kielenä ranska nousi latinan kilpailijaksi 1600-luvun lopulla.<sup>39</sup> Valistuksen aikakaudella ei kuitenkaan

---

<sup>34</sup> Meadows 1974.

<sup>35</sup> Pohjoismaiden oppineet käyttivät julkaisukielenä tavallisesti latinaa, venäläiset ranskaa (ks. esim. Tengström 1973, 72; Rahmanov 1972, 7). Vielä 1700-luvun alkupuolella Berliinin akatemia julkaisi kaikki tutkimuksensa latinaksi; saksalaisia väitöskirjoja ja tieteellisiä monografeja ilmestyi latinaksi vielä 1800-luvullakin (Knight 1980, 35; Mantein 1980, 10-11).

<sup>36</sup> Mantein 1980, 10, 35.

<sup>37</sup> Padley 1976, 185.

<sup>38</sup> Padley 1978, 188-189; Bowen 1981, 91. Comeniuksella pyrkimys yhteisen kielen luomiseen liittyi ainakin osittain uskonnollisiin motiiveihin ja pansofian ideaan. Hän on esittänyt ajatuksiaan yleismaailmallisesta kielestä mm. teoksessa *Via lucis* (Valon tie). Comeniuksen vaikutuksesta 1600-luvun englantilaiseen kielisuunnitteluun ks. Salmon 1988, 129-153.

<sup>39</sup> Esim. Haarmann 1975, 232; Kallela ym. 1986, 266. Ranska oli kirjallisuuden, taiteen ja hovielämän keskus 1600-luvun Euroopassa, ja ranskan kielestä tuli monien maiden hovien ja diplomaattien kieli. Euroopan ulkopuolella sen haastajaksi nousi englannin kieli, joka siirtomaapolitiikan seurauksena levisi jo 1700-luvulla varsin laajalle. Ranskan kielen hallitsevaa asemaa 1700-luvun

pidetty mahdollisena yhden kansankielen kohottamista muiden yläpuolelle, vaan ratkaisua etsittiin keinotekoisista kielistä.

Tieteen universaalien kielen luominen herätti 1600-luvulla kiinnostusta erityisesti Englannissa, Ranskassa ja Saksassa. Varsin monet Englannin tieteellisen seuran jäsenistä olivat mukana sen kehittämisesä.<sup>40</sup> Ensimmäiset yritykset keskittyivät pikemminkin universaalien kirjainmerkkien kuin varsinaisen kielen luomiseen.<sup>41</sup> Tavoitteena oli kehittää kirjoitusjärjestelmä, jonka symbolit vastaisivat erilaisia äänneuo- toja eri kielissä.<sup>42</sup> Kysymys oli siis eräänlaisesta 'näkökielestä', joka oli tarkoitettu ainoastaan luettavaksi. Myöhemmin pyrittiin yleisen filosofisen tai rationaalisen kielen luomiseen.<sup>43</sup> Jotkut oppineet olivat kiinnostuneita yksittäisistä käsitteistä ja niiden luokittelusta, toiset taas pitivät universaa- lia kieltä loogisena instrumenttina, jonka avulla ihmiset pystyisivät ajatte- lemaan täsmällisemmin. Tästä syystä he olivat kiinnostuneita ennen kaikkea käsitteiden kombinaatioista. Molemmissa tapauksissa keinote- koisen kielen luomisen motivaatio oli pikemminkin tieteellinen tai filosofi- nen kuin lingvistinen.

Ensimmäinen julkaistu universaalikielen järjestelmä on Francis Lodwickin *A common writing*, joka julkaistiin vuonna 1647.<sup>44</sup> Sen jälkeen ilmestyi useita yksittäisiä ehdotuksia, jotka eivät kuitenkaan saaneet laajempaa kannatusta. Näistä tunnetuin on John Wilkinsin *Essay towards a real character and a philosophical language* vuodelta 1668. Hänenkään esityksensä ei tavoittanut laajempaa lukijakuntaa.<sup>45</sup>

---

Euroopassa osoittaa mm. se, että vuonna 1783 Berliinin tiedeakatemia kehotti kaikkien maiden oppineita selvittämään ranskan kielen asemaa maailmankiele- nä (Haarmann 1975, 232-233). Pohdittavaksi asetettiin kolme pääkysymystä: Mikä on tehnyt ranskasta maailmankielen? Missä määrin se ansaitsee tämän aseman? Ja onko odotettavissa, että se tulee säilymään? Akatemia palkitsi A. Rivarols'n tutkielman *Discours sur l'universalité de la langue française*.

<sup>40</sup> Knight 1980, 36; Robins 1991, 127-129.

<sup>41</sup> Ks. Padley 1976, 191; Large 1985, 11, Salmon 1988, 129.

<sup>42</sup> Vertauskohteina olivat esim. nuottikirjoitus ja numerojärjestelmä. Analogioita etsittiin myös kiinalaisesta ja egyptiläisestä kirjoituksesta, sillä näiden kielten kirjainmerkkien katsottiin edustavan käsitteitä tai niiden representaatioita, jotta voitiin ymmärtää kielestä riippumatta.

<sup>43</sup> Large 1985, 14-15. Ks. myös Lenders 1974, 109-111.

<sup>44</sup> Lodwickin lingvistisen kiinnostuksen kohteena olivat myös pikakirjoitus ja kiinalaiset kirjainmerkit. Hänen teoksensa nimi on kokonaisuudessaan *A common writing: whereby two, although not understanding one the others language, yet by the helpe thereof, may communicate their minds one to another*. Kielen kuvauk- sesta ks. Large 1985, 22-24.

<sup>45</sup> Ks. esim. Padley 1978, 188-190; Large 1985, 24-42; Salmon 1988, 157-175, 191-203.

Universaalikielen kehittäjien yhtenä tavoitteena oli luonnollisiin kieliin sisältyvän monimerkityksisyyden poistaminen. Pedagogisen realismin virittämä keskustelu verbalismin ja realismin, sanatiedon ja asiatiedon välisestä suhteesta (vrt. s. 193) antoi Jonathan Swiftille aiheen kuvata satiirin keinoin aikansa oppineiden pyrkimyksiä yhteisen kielen löytämiseen. Teoksessa *Gulliverin retket* Swift johdattaa lukijansa Ladogan Suureen Akatemiaan, jonka kielikoulussa oppineet pohtivat erilaisia vaihtoehtoja kielellisen kommunikoinnin helpottamiseksi.<sup>46</sup> Erään ehdotuksen mukaan puhetta olisi lyhennettävä supistamalla monitavuiset sanat yksitavuisiksi ja jättämällä pois teonsanat ja apusanat, sillä kaikkia ajateltavissa olevia olioita voitaisiin merkitä yksinomaan nimisanoilla. Toisen ehdotuksen mukaan sanat voitaisiin poistaa kokonaan, sillä koska ne olivat vain esineiden ja asioiden nimiä, ihmiset saattaisivat kuljettaa mukanaan ne esineet, joita kulloinkin keskustelussa tarvitsivat. Osa Ladogan Akatemian oppineista noudatti jo uutta menetelmää ilmaisten ajatuksensa esineiden välityksellä. Tämän menetelmän etuna oli Swiftin mukaan se, että

"... se kelpaisi yleiskieleksi, jota kaikki sivistyskansat ymmärtäisivät. Ovathan niiden käyttämät talouksesineet ja työkalut siinä määrin samanlaiset tai ainakin toisiaan muistuttavat, että niiden käytännön voisi helposti arvata. Niin muodoin kykenisivät lähettiläät neuvottelemaan vieraiden hallitsijoiden ja ministerien kanssa ollenkaan heidän kieltänsä osaamatta."<sup>47</sup>

Swiftin iva kohdistuu valistuksen yleiseen hyötyajatteluun ja pedagogisen realismin oppeihin, joiden mukaan kaikki oli pyrittävä tekemään mahdollisimman konkreettiseksi ja havainnolliseksi. Toisaalta sen takana on myös aito huoli yhteisen kielen löytämisestä.

Pyrkimykset tieteen universaalien kielen luomiseksi eivät valistuksen aikakaudella tuottaneet tulosta, mutta universalismin idea nousi voimakkaasti esiin kielentutkimuksessa, jonka kautta sillä oli käytännöllistä merkitystä myös kieltenopetuksen kehitykseen.

---

<sup>46</sup> Swift, *Gulliverin retket*. Kirja kertoo kapteeni Lemuel Gulliverin merkillisistä matkoista. Swift ei alun perin (1726) julkaissut teosta omalla nimellään, koska se sisälsi ankaraa kritiikkiä olevia oloja ja tunnettuja henkilöitä kohtaan. Swiftin iva kohdistuu mm. Englannin kirkollisiin oloihin ja puolue-elämään, osansa saavat myös tieteellinen maailma ja teknillis-materialistinen kulttuuri.

<sup>47</sup> Swift, *Gulliverin retket*, 303.

## 6.2. 'Traditionaalinen' kieltenopetus

Traditionaalisella kieltenopetuksella tarkoitetaan valistuksen aikakaudella vakiintunutta formaalista opetustapaa, jonka teoreettiset perusteet ovat valistuksen ajan rationalistisessa kielifilosofiassa ja kykyteorian pohjalta lähtevässä kasvatustajattelussa.<sup>1</sup> Käsite 'traditionaalinen kieltenopetus' on syntynyt 1800-luvulla. Sitä alettiin käyttää vastakohtana kieltenopetuksen uudistusvaatimuksille, jotka vuosisadan lopulla levisivät lähes kaikkiin Euroopan maihin.<sup>2</sup> Valistuksen ajan kieltenopetusta voidaan luonnehtia traditionaaliseksi siinä mielessä, että se jatkaa keskiajan formaalista perinnettä. Suhteessa koko edeltävään kieltenopetuksen historiaan käsitteen käyttö ei kuitenkaan ole täysin perusteltua.

Titone erottaa valistuksen ajan kieltenopetuksessa kaksi pääsuuntausta.<sup>3</sup> Pedagogisen realismin pohjalta kehittynyt käytännöllinen suuntaus jatkui 1600-luvun saksalaisissa ja tanskalaisissa ritariakatemoissa sekä eräiden uskonnollisten lahkojen kouluissa. Seuraavalla vuosisadalla se sai kannatusta filantropistien oppilaitoksissa ja uudentyyppisissä reaalikouluissa, joissa klassisten kielten ohella opetettiin myös uusia kieliä.<sup>4</sup> Keskiajalta periytyvä formaalinen lähestymistapa korosti muodollisen sivistyksen merkitystä. Valistuksen aikakaudella se sai vallan useimmissa perinteisissä latinakouluissa ja lukioissa.<sup>5</sup> Tarkastelen seuraavassa lähemmin valistuksen ajan formaalista opetustraditiota ja sen teoreettisia perusteita.

<sup>1</sup> Ks. esim. Cherubim 1975, 138-141; Bell 1981, 81; Karlsson 1982, 59-61.

<sup>2</sup> Reformiliikkeen ohjelmanjulistuksena voidaan pitää Wilhelm Viëtorin teosta *Der Sprachunterricht muss umkehren!*

<sup>3</sup> Titone 1968, 26.

<sup>4</sup> Suomessa ensimmäinen 2-vuotinen reaaliluokka perustettiin vuonna 1806 Turun katedraalikoulun yhteyteen. Sen opetus oli suunnattu tuleville alemmille virkamiehille, kauppiaille ja muille elinkeinonharjoittajille, jotka eivät jatkaneet opintojaan yliopistossa. Tällä luokalla ei opetettu lainkaan latinaa, jonka tuntemus oli vielä yliopisto-opiskelun edellytyksenä, vaan uusia 'sivistyskieliä': saksaa, ranskaa ja englantia. Oppikoulujen pääosa noudatti perinteistä latinavaltaista ohjelmaa. Vuoden 1843 koulujärjestyksen mukaan lukion lukusuunnitelmassa mainitut kielet olivat klassisella linjalla heprea, kreikka, latina ja suomi; reaalilinjalla latina, venäjä, saksa, ranska ja suomi. Ks. esim. Heikkinen 1983, 127; Iisalo 1989, 75-76.

<sup>5</sup> Ks. esim. Kelly 1976; Apelt 1991. Butts (1955, 295) toteaa, että latinan kielen formaalinen opetustraditio oli erityisen voimakas Englannissa. Myös Ranskassa toisen asteen koulut noudattivat perinteistä klassista mallia.

## 6.2.1 Kieltenopetuksen rationalistiset perusteet

*"Järkemme laajuus on Jumalan ihmetyö."*<sup>6</sup>

Valistuksen ajan eurooppalaisessa kielentutkimuksessa voidaan erottaa kolme pääsuuntausta.<sup>7</sup> Englantilaisille kielifilosofoille ominainen empiristinen tai pragmaattinen lähestymistapa näkyy selvimmän uusien kielten tutkimuksessa. Ranskassa kielentutkimusta jatkettiin Descartesin rationalistisen ajattelun pohjalta. Saksalainen kielentutkimus tavoitteli Leibnizin johdolla eräänlaista synteesiä molemmista edellämainituista suuntauksista. Myös tiedon alkuperää ja oppimista koskeviin kysymyksiin haettiin vastausta kahdelta periaattelta vastakkaiselta suunnalta: empiristit turvautuivat aistihavaintoon ja kokemukseen kun taas rationalistit luottivat ihmisjärjen synnynnäiseen kykyyn saada tietoa.

Valistuksen ajan kieltenopetuksen lingvistiset perusteet ovat johdettavissa pääasiassa Descartesin kielifilosofiasta. Kartesiolainen ajattelu löi leimansa myös kieltenopetuksen psykologisiin ja pedagogisiin perusteisiin.<sup>8</sup> Aspelinin mukaan Descartesilla oli niin merkittävä asema 1600-luvun filosofiassa, että sitä voidaan verrata Aristoteleen vaikutukseen keskiajan loppupuolella. Kartesiolaisuus levisi uuden tieteen myötä lähes kaikkiin Euroopan maihin.<sup>9</sup>

**Järjen aikakausi.** Kopernikaaninen maailmankuva ja luonnontieteiden lainalaisuuksien havaitseminen vaikuttivat mullistavasti uuden ajan ihmisen ajatteluun. Kaikki inhimillinen tapahtuminen haluttiin nähdä luonnollisena ja järjestyneenä, jopa lainomaisena. Kuvatessaan taivaankappaleiden liikkeitä Newton käytti mallina kellon koneistoa, josta tuli klassinen mekanismin malli kaikilla elämänaloilla.<sup>10</sup> Hobbes (1588-1679) siirsi analogian yhteiskunta- ja valtiofilosofiaansa, Descartes ihmisruumiin toimintojen kuvaukseen. Myöhemmin Thomas Paine (1737-1809) laajensi mallin koskemaan myös jumalaa 'ensimmäisenä mekaanikkona'.

<sup>6</sup> Comenius, *Suuri opetusoppi* V. 11.

<sup>7</sup> Ks. esim. Arens 1955, 65-68; Robins 1991, 115-141; Itkonen 1991, 251-270.

<sup>8</sup> René Descartes tunnetaan myös latinalaisella nimellä Renatus Cartesius, josta on johdettu hänen filosofista oppirakennelmaansa kuvaava termi *philosophia cartesiana*.

<sup>9</sup> Aspelin 1977, 291.

<sup>10</sup> Deutsch 1976, 152.

Luonnontieteellistä ajattelutapaa alettiin 1600-luvulla soveltaa myös ihmisen tutkimiseen. Ihmiskuvan mekanisoituminen näkyy mm. Comeniuksen tuotannossa. Comenius vertaa ihmistä taitavan tekijän kädestä lähteneeseen kellolaitteeseen:

"Niinkuin näet itse maailmaa voi verrata mahdottoman suureen kellokoneistoon, joka on monien monista rattaista ja lyömälaitteista niin taitavasti kokoonpanttu, että kaikki yksityiset osat tarttuvat toinen toisiinsa ja siten pitävät maailman kaikkeuden yhtämittaisessa, tasasuhtaisessa liikkeessä, samoin on myöskin ihmisen rakenteen laita."<sup>11</sup>

Descartes ei soveltanut mekanistista lähestymistapaa ihmisen psyykkisten toimintojen selittämiseen, vaikka hän pitikin ihmisruumista eräänlaisena 'hermokoneena'.<sup>12</sup> Platonin tapaan hän katsoi ruumiin kuuluvan materiaaliseen maailmaan; subjektiivinen tietoisuus ja mieli sen sijaan ovat sielun aluetta, josta saattoi saada tietoa ainoastaan introspektion kautta. Kieli ja ajattelu ovat Descartesin mukaan sielun tunnusmerkkejä, sillä eläimiltä puuttuu ihmisen kyky ilmaista rajattomasti ajatuksiaan kielen välityksellä.<sup>13</sup>

Mekanistista mallia alettiin myöhemmin soveltaa myös ihmisen henkisten toimintojen kuvaukseen. Jo 1600-luvulla Comenius laajensi analogiansa kellon koneistosta käsittämään myös ihmisen sielun liikkeitä:

"Siten on sielun liikkeiden vauhtipyöränä tahto ja käyntiäpanelevina punnuksina ovat halut ja mieliteot, jotka taivuttavat tahtoa milloin minnekin. Lukkona, joka sielun liikkeen avaa ja sulkee, toimii järki; se arvostelee ja määrää, mitä milloinkin on tavoiteltava tahi vältettävä ja missä määrin sen tulee tapahtua. Muut sielunliikkeet ovat verrattavissa pieniin pyöriin, ne kun vain seuraavat päätätystä. Ellei ripusteta liian suuria punnuksia kiihoittamaan haluja ja mielitekoja ja jos järki lukkona oikein sulkee ja avaa, täytyy tuloksena olla hyveitten harmoninen sopusointu, s.o. suhdallinen tasapaino toiminnan ja mielihalujen välillä."<sup>14</sup>

Satakunta vuotta myöhemmin ranskalainen filosofi ja fysiologi Julien Offray de La Mettrie (1709-1751) jatkoi Descartesin ajattelua materialisti-

<sup>11</sup> Comenius, *Suuri opetusoppi* V. 15.

<sup>12</sup> Eläimiä Descartes piti yksinkertaisen koneen kaltaisina, koska niillä ei ole sielua ja koska niiden toiminta ohjautuu automaattisesti ympäristön ärsykkeistä (ks. Descartes, *Metodin esitys*, 51).

<sup>13</sup> Tässä mielessä on ymmärrettävissä myös Descartesin tunnuslause: *Cogito, ergo sum* - Ajattelen, olen siis olemassa.

<sup>14</sup> Comenius, *Suuri opetusoppi* V. 16.

selta pohjalta ja loi 'ihmiskoneen'.<sup>15</sup> Descartesin tapaan hän korosti kielen merkitystä ihmisen erityispiirteenä, mutta kielsi kielen sisäsyntyisyyden; eläimestäkin voitaisiin tehdä ihminen opettamalle sille kieli.<sup>16</sup>

Descartes ei mennyt näin pitkälle. Dualistisen ihmiskuvansa perusteella häntä voidaan pitää Platonin ja Tuomas Akvinolaisen seuraajana. Edeltäjiensä tapaan hän oletti sielulla olevan erilaisia kykyjä, kuten havaitseminen, muisti, mielikuviutus, ajattelu, tunteminen ja tahtominen. Koska Descartes hyväksyi opin vapaasta tahdosta ja perinteisen käsityksen sielun kyvyistä, hän edustaa pikemminkin traditionaalista kuin kumouksellista psykologista ajattelua.<sup>17</sup>

**Käsitykset opetuksesta ja oppimisesta.** Valistuksen aikakaudella näkemys sielun kyvyistä kiteytyi erityiseksi teoriaksi, joka vaikutti käsitteisiin opetuksesta ja oppimisesta lähes parin sadan vuoden ajan. Kykyteoria ilmeni valistuksen kasvatusajattelussa ns. muodollisen harjoituksen periaatteena.<sup>18</sup> Sen lähtökohtana oli oletus siitä, että henkiset kyvyt vahvistuvat harjaantumisen tuloksena. Koska kyvyn kehityksen tai kasvun katsottiin olevan riippumaton siitä asiasisällöstä, jonka yhteydessä sitä harjoitettiin, päähuomio kiinnitettiin opetuksen muodolliseen aspektiin, muodolliseen havainnointiin ja muistin työskentelyyn. Mikä tahansa oppiaine, joka antoi mahdollisuuden mentaalisen kyvyn tehokkaaseen harjoittamiseen, katsottiin periaatteessa yhtä arvokkaaksi. Oppiainetta saatettiin jopa pitää sitä tehokkaampana mitä vähemmän se oli sosiaalisesti käyttökelpoinen. Tällöin koko huomio kiinnittyi muotoon.

Kykyteorian juuret ovat keskiajan skolastisessa filosofiassa ja Descartesin dualistisessa psykologiassa. Valistuksen aikakaudella teoria sai tukea myös Locken ajattelusta.<sup>19</sup> Locke erotti kaksi kokemuksen lajia,

<sup>15</sup> Teoksessaan *L'homme machine* (Koneihminen, 1748), La Mettrie arvostelee Descartesia ja hänen kannattajiaan todeten: "He olettavat ihmisessä olevan kaksi määrättyä substanssia aivan kuin olisivat ne itse nähneet ja tarkalleen laskeneet" (*La Mettrie, Der Mensch eine Maschine*, 8).

<sup>16</sup> La Mettrie kannatti vitalismin oppia, jonka mukaan kaikki aine on elävää. Hänen tarkoituksenaan ei ollut samaistaa ihmistä kylmään metalliseen koneeseen - kuten koneanalogia nykyisin yleensä ymmärretään. Pikemminkin hän näki ihmisen vitaalisena ja dynaamisena olentona, joka on osa elävää luontoa. (ks. lähde, Gerholm & Magnusson ym.)

<sup>17</sup> Bruno 1972, 26-27. Arvioidessaan Descartesin vaikutusta psykologisen ajattelun kehitykseen Leahey (1987, 96) toteaa hänen edustavan selvästi rationalistista suuntausta. Mekanistisen maailmankuvan ja ihmiskäsityksensä takia Descartesin ajattelu on psykologian historiassa kuitenkin tukenut ennen kaikkea empirismin ja behaviorismin kehitystä.

<sup>18</sup> Wynne 1963, 16.

<sup>19</sup> Wynne 1963, 10.

aistimisen ja reflektion (vrt. s. 191-192).<sup>20</sup> Näistä primäärisenä hän piti aistikokemusta, sillä kaikki ideat rakentuvat niistä. Aistikokemusten lisäksi ideat voivat perustua suoraan kokemukseen, jota ihmisellä on sisäisistä mentaalista tapahtumista. Locke teki eron yksinkertaisten ja kompleksisten kokemusten välillä. Yksinkertaiset ideat ovat suoraan kokemuksesta nousevia, kompleksiset ideat rakentuvat yksinkertaisten ideoiden verkostoista. Reflektio tekee siis mahdolliseksi muodostaa aistikokemuksista abstraktioita. Brunon mukaan Locken näkemys sielun kyvyistä on varsin 'traditionaalinen' ja lähellä Descartesin näkemystä.<sup>21</sup>

Valistuksen ajan opetuksen päätavoitteeksi asetettiin henkisten kykyjen kehittäminen. Oppiaineet pyrittiin valitsemaan siten, että kykyjen välinen tasapaino säilyisi. Valistuksen aikakaudella oli jo suhteellisen selviä käsityksiä siitä, mitkä oppiaineet sopivat minikin kyvyn kehittämiseen. Matematiikan ja klassisten kielten arveltiin harjoittavan rationaalista ajattelua, taideaineiden taas katsottiin kehittävän tunnetta, uskonto ja moraalioppi vahvistivat tahtoa.<sup>22</sup>

Kykyteoreettisessa lähestymistavassa opetuksen päätavoitteena oli rationaalisen kyvyn kehittäminen, toisin sanoen looginen ajattelu. Toisaalta oppiminen samaistettiin edelleenkin varsin pitkälti muistamiseen. Käsitykset muistin toiminnasta liittyivät läheisesti toiseen valistuksen ajan oppimisteoreettiseen suuntaukseen, assosiaatio-oppiin. Assosiationismin juuret ovat antiikin muistintutkimuksessa (ks. s. 72). Aristoteleen erottamat assosiaatioiden perusmuodot koskivat ainoastaan muistin toimintaa, valistuksen ajalla assosiaatio-oppi laajeni käsittämään myös ajattelua.<sup>23</sup> Kieltenopetuksessa assosiaatio-oppia pyrittiin soveltamaan ennen kaikkea muistin toiminnan tehostamiseen. Äidinkielen ja vieraan kielen sanojen mieleenpainamisen ja mieleenpalauttamisen ajateltiin tapahtuvan assosiaatiolakien mukaan.<sup>24</sup>

Vaikka kykyteoria ja assosiaatio-oppi ovat oppimisteoreettisina lähestymistapoina taustafilosofialtaan varsin erilaisia, osittain vastakkaisia-

<sup>20</sup> Locke, *An essay concerning human understanding* II. I, 2.

<sup>21</sup> Bruno 1972, 32-35. Ks. myös Wynne 1963, 7-9.

<sup>22</sup> Ks. Wynne 1963, 10-12; Brubacher 1966, .

<sup>23</sup> Ks. esim. Leahey 1987, 122. Valistuksen ajan assosiaatio-oppi sai virikkeensä Locken empirisestä filosofiasta. Assosiationismin psykologisen ohjelman loi David Hartley (1705-1757), jonka pääteos *Observation of man* ilmestyi vuonna 1749. Hänen käsityksensä mukaan psyykkiset prosessit, samoin kuin aineelliset tapahtumatkin, voidaan jakaa yksittäisiin elementteihin, jotka yhdistyvät tajunnassa assosiaatiolakien mukaan. Hartley laati inhimillisestä mielestä ja käyttäytymisestä täydellisen assosiativisen systeemin lähtien yksinkertaisista aistimuksista aina kompleksisiin mentaalisiin toimintoihin saakka. Assosiaatioiden päämuotoina hän erotti jatkuvuuden ja samanaikaisuuden periaatteet.

<sup>24</sup> Rahmanov 1972, 15.



kin, ne täydentävät hyvin toisiaan, sillä molemmissa teorioissa mentaaliset prosessit ymmärrettiin sielun toiminnoiksi. Kykyteorian soveltaminen kieltenopetukseen näkyy ns. muodollisen harjoituksen periaatteessa, joka sai tukea rationalistisesta kielifilosofiasta ja universaalikieliopista.

**Universaalikieliopin synty.** Kun humanistikieliopit 1500-luvun lopulla alkoivat menettää kannatustaan kysymys kielen kategorioiden universaalisuudesta ja kielen ja logiikan suhteesta nousi jälleen keskeiseksi. Osaltaan tähän vaikutti kansankielten voimakas kehitys ja lingvistisen tietämyksen lisääntyminen (vrt. s. 195).

Universaalikieliopin juuret ovat keskiajan kielifilosofiassa ja 1500-luvun lopun kielentutkijoiden - Julius Caesar Scaligerin (1484-1588) ja Franciscus Sanctiuksen (1523-1600) - teoksissa. Robinsin mukaan valistuksen ajan universaalikielioppeja voidaan pitää keskiajan skolastisten kielioppien seuraajina.<sup>25</sup> Niiden lähtökohtana ei kuitenkaan ollut aristotelinen logiikka, vaan Augustinuksen dualistinen ajattelu, joka on varsin lähellä Descartesin rationalistista filosofiaa. Valistuksen aikakaudella kieliopin kategorioita ei enää selitetty aristotelisen logiikan ja metafysiikan avulla, vaan ne pyrittiin johtamaan järjen periaatteista. Tällöin oletettiin, että inhimillinen kieli vastaa perusrakenteeltaan inhimillistä ajattelua. Kieli on ikäänkuin ajattelun peili; sanat ja niistä muodostuvat lauseet ovat merkkejä ajatuksellisista sisällöistä tai ideoista.<sup>26</sup>

Rationalistisen kielifilosofian mukaan kieliopin normien tuli noudattaa mahdollisimman tarkoin logiikan vaatimuksia. Valistuksen ajan kielifilosofit uskoivat, että on olemassa yksi ainoa, koko ihmiskunnalle yhteinen logiikka. Siksi on mahdollista luoda universaali kieliopin teoria, joka soveltuu siihen mikä on olennaista kaikissa kielissä.<sup>27</sup> Enää ei turvauduttu pelkästään latinaan kuten keskiajalla, vaan yhtäläisyyksiä etsittiin periaatteessa kaikista kielistä.

Jo renessanssin lopulla humanistit olivat alkaneet tehdä vertailuja klassisten kielten ja kansankielten välillä.<sup>28</sup> Esimerkiksi polyglottiteksteihin erikoistunut Elias Hutter (1553-1608) julkaisi useita monikielisiä

<sup>25</sup> Esim. Robins 1991, 136; Harris & Taylor 1991, 98. Kielentutkijoiden keskuudessa on herättänyt vilkasta keskustelua Chomskyn (1968) näkemys valistuksen ajan universaalikieliopista transformaatioteorian edeltäjänä (ks. esim. Padley 1976, 76; Salmon 1988, 63-84). Itkosen (1991, 266-267) mukaan Port Royalin kieliopissa ei ole mitään olennaisesti uutta, joka ei sisälly antiikin ja keskiajan filosofiseen kielentutkimuksen traditioon.

<sup>26</sup> Ks. esim. Lenders, 1974, 108; Cherubim 1976, 141.

<sup>27</sup> Esim. Ivic 1966, 29; Robins 1991, 136.

<sup>28</sup> Kielivertailut olivat erityisen tyypillisiä saksalaisille humanisteille, jotka halusivat edistää oman kielensä arvostusta etsimälle sille juuria muinaisuudesta ja todistelemalla sen sukulaisuutta kreikan kieleen (Ising 1959, 36. Ks. myös Chambers & Wilkie 1970, 46-48).

sanakirjoja ja tekstejä. Hän ei kuitenkaan pyrkinyt kielten geneettiseen johtamiseen, vaan esitti kielet rinnakkain pikemminkin pedagogisista kuin lingvistikista syistä. Hänen käsityksensä mukaan vertailu auttoi kielten rakenteen hahmottamista. Cruciger sen sijaan pyrki teoksessaan *Harmonie der vier Hauptsprachen Hebräisch, Griechisch, Latein und Deutsch* (1616) todistamaan, että saksa voidaan johtaa latinasta, latina kreikasta ja kreikka hepreasta.<sup>29</sup> Kielten vertailu rajoittui 1600-luvulla useimmiten sanastoon; yksittäisten sanojen avulla koetettiin todistaa myös suomen kielen sukulaisuutta milloin heprean, milloin kreikan kanssa.<sup>30</sup>

Myös Ratke kannatti kieliharmonian ideaa. Hänen näkemyksensä mukaan kaikkien kielten kieliopeissa olisi noudatettava yhtenäistä esitystapaa.<sup>31</sup> Koska ensimmäiset kansankielten kieliopit oli laadittu lähinnä pedagogisiin tarkoituksiin, ne sisälsivät runsaasti erilaisia tyylin ja kielenkäytön yksityiskohtia. Valistuksen ajan rationalistien mielestä kielen tuli olla täsmällistä ja hyödyllistä ja siksi he pyrkivät kieliopin yhdenmukaistamiseen. Tässä mielessä universaalikieliopin syntyä voidaan pitää reaktiona uusien kansankielisiä kieliopeja vastaan. Tavoitteena oli pikemminkin yleisen kielioppiteorian laajentaminen kuin uuden kieliopin luominen.

Ensimmäisenä esimerkkinä filosofisen kieliopin soveltamisesta uusiin kieliin Rowe mainitsee italialaisen Benedetto Buonmattein teoksen *Della lingua toscana* vuodelta 1643.<sup>32</sup> Kieltenopetuksen historiassa tunnetuin universaalikielioppi on Claude Lancelotin ja Antoine Arnauldin teos *Grammaire générale et raisonnée* (1660). Sen tekijät olivat jansenistisen liikkeen kannattajia.<sup>33</sup> Jansenistit laativat omia koulujaan varten muitakin oppikirjoja. Grammatiikan opetuksessa Port Royalin kielioppia täydensi Lancelotin *Méthode pour apprendre la langue latine* (1644), logiikassa Arnauldin ja Pierre Nicolen *La logique ou l'art de penser* (1622).<sup>34</sup>

Jansenistit seurasivat opetuksessaan pedagogisen realismin traditiota. He eivät hyväksyneet Despauteriuksen latinan kielioppia (ks. s. 162),

<sup>29</sup> Ks. Arens 1955, 59-63; Ising 1959, 36.

<sup>30</sup> Bang 1926, 310-311. Juslenius esittää 1700-luvun alussa ilmestyneessä teoksessaan *Aboa vetus et nova* suomen kielen syntyneen Baabelin kieltensekoituksesta sillä perusteella, että kaikki peruskielet, eli ne, joiden syntyä ei voida johtaa mistään toisesta kielestä, saivat siellä alkunsa. Kuitenkin hän panee merkille sen yhtäläisyyden, mikä vallitsee suomalaisten sanojen ja kreikan tai heprean kielen välillä.

<sup>31</sup> Ratke, *Allgemeine Sprachlehr.*

<sup>32</sup> Rowen 1974, 366.

<sup>33</sup> Jansenismi oli 1600-luvulla vaikuttava katolisen kirkon reformiliike, joka on saanut nimensä Cornelius Janzenin (Jansenius) mukaan. Jansenistien toiminta keskittyi Pariisiin lähellä sijaitsevaan Port Royalin luostariin; tästä syystä heidän kielioppinsa tunnetaan Port Royalin kieliopin nimellä.

<sup>34</sup> Lenders 1974, 112; Padley 1976, 157; Harris & Taylor, 1989, 96.

joka tuohon aikaan oli yleisesti käytössä katolisissa maissa, sillä he uskoivat, että kielellä oli 'luonnollinen' järjestys, joka edellytti kieliopin opettamista ensin äidinkielellä.<sup>35</sup> Siksi myös Port Royalin kielioppi on kirjoitettu ranskaksi. Sen pohjana ovat klassiset yhdeksän sanaluokkaa, jotka jaettiin semanttisesti kahteen pääosaan: toisten ajateltiin viittaavan ajattelun kohteisiin (nominat, artikkelit, pronominit, partisiipit, prepositiot ja adverbis), toisten taas ajattelun muotoon tai tapaan (verbis, konjunktiot ja interjektiois).<sup>36</sup> Kieliopin sääntöjä valaisevat esimerkit on otettu eri kielistä: latinasta, kreikasta ja hepreasta sekä uusista kielistä, erityisesti ranskasta.

Port Royalin kielioppi oli mallina 1700-luvun filosofisille kielioppeille, jotka levisivät kaikkiin Euroopan maihin. Esimerkkinä voidaan mainita James Harrisin *Hermes or a philosophical inquiry concerning language and universal grammar* vuodelta 1751, joka oli aikanaan erittäin suosittu.<sup>37</sup> Ranskassa tunnettuja universaalikieliopeja olivat mm. Nicolas Beauzée'n *Grammaire générale* (1767) ja Silvestre de Sacyn *Principes de grammaire générale* (1799).<sup>38</sup> Leibnizin kielifilosofiaan perustuvia universaalikieliopeja ovat I.G. Ganzin *Grammaticae universalis tenuia rudimenta* (1737) ja Johann Werner Meinerin *Versuch einer an der menschlichen Sprachen abgebildeten Vernunftlehre* (1781).<sup>39</sup>

Universaalikieliopin kehittäminen on merkittävänä saavutus kielentutkimuksen historiassa, mutta kieltenopetukseen sillä on ollut myös negatiivisia vaikutuksia. Vaikka universaalikielioppien laatijoiden tarkoituksena ei ollut Donatuksen ja Priscianuksen kielioppien seuraaminen, suuri osa latinan kielioppitraditiosta välittyi universaalikielioppiin siksi, että sen uskottiin olevan yhteistä kaikille kielille.<sup>40</sup> Tämä näkemys ehkäisi uusien kielten ennakkoluulotonta tutkimusta ja opetuksen kehitystä.

Universaalikielioppi saavutti valistuksen aikakaudella eräänlaisen lingvistisen yleisteorian aseman, jonka pohjalta 'traditionaalinen' kielioppi muotoutui. Traditionaalisella kieliopilla tarkoitetaan latinan kielioppijärjestelmään perustuvaa kuvaustapaa, jolle ovat ominaisia mm. seuraavat piir-

<sup>35</sup> Ks. Coe 1957, 146-147. Luonnollista järjestystä korostaa erityisesti Lancelot, jolta on ilmestynyt sekä latinaa että kreikkaa koskeva metodikirja (ks. Lancelot, *A new method of learning the Greek tongue*).

<sup>36</sup> Arnaud & Lancelot, *Grammaire générale et raisonnée*. Ks. myös Lenders 1974, 114; Robins 1991, 137.

<sup>37</sup> Vuoteen 1751 mennessä siitä oli julkaistu viisi painosta Englannissa, ja se käännettiin myös saksaksi (Ivic 1966, 29).

<sup>38</sup> Lenders 1974, 115; Cherubim 1976, 141-142.

<sup>39</sup> Lenders 1974, 116.

<sup>40</sup> Ks. Cherubim 1974, 140-141; Robins 1991, 138-139.

teet.<sup>41</sup> Kielen kuvaus perustuu kirjoitettuun kieleen ja kuvauksen kohteena ovat parhaiden kirjailijoiden tuotteet. Kielioppi on luonteeltaan preskriptiivinen. Säännöt on tarkoitettu lähinnä ohjeellisiksi, ja ne on esitetty melko epätarkassa muodossa. Kirjoitetun kielen sääntöjä pyritään ulottamaan myös puhekieleen. Kielen kuvauksessa ei tehdä eroa synkronian ja diakronian välillä, vaan nykykieltä kuvataan ikäänkuin historiallisen mutkan kautta.

Traditionaalisen kieliopin ansiosta latinan kieli hallitsi voimakkaasti sekä kielentutkimusta että kieltenopetusta parin vuosisadan ajan. Latinan kieliopillisia kategorioita sovellettiin sokeasti myös myöskin uusiin kieliin ottamatta huomioon rakenteellisia eroja eri kielten välillä.

## 6.2.2 Klassinen menetelmä

*"Kieli on mekanismi, ja sanat on sovitettu yhteen lauseiksi ilmaisemaan ajatuksia täsmällisten sääntöjen mukaan. Oppiakseen vieraan kielen, saadakseen mekanismin toimimaan, on opittava ja harjoitettava sääntöjä."<sup>42</sup>*

Valistuksen aikakausi merkitsee antiikista alkaneen varhaisen kieltenopetuksen kauden päätepistettä. 'Modernin' kieltenopetuksen katsotaan alkavan 1800-luvun lopulla, jolloin sekä koulutusjärjestelmässä että kieltenopetuksen metodiikassa tapahtui merkittäviä muutoksia.<sup>43</sup> Valistuksen aikakaudella syntyi ensimmäinen varsinainen vieraan kielen

<sup>41</sup> Cherubim 1975, 138-141; Mair, 1981, 22-25; Karlsson 1982, 59-61.

<sup>42</sup> Bagster-Collins 1930, 80. Valistuksen mekanistinen näkemys kielenoppimisesta heijastuu joidenkin oppikirjojen esipuheissa. Esim. Carl Ploetzin ranskan kielen alkeisoppikirjan johdannossa suomalainen toimittaja toteaa: "Tämmöinen kirja on tawallansa werrattawa koneeseen. Kone suittaa näyttää kauniilta ja kelwolliselta, mutta wasta koneenkäyttäjä, joka panee sen liikkeelle, woi hawaita, käykö kone tasaisesti ja esteettömästi" (Swan, *Ranskan kielen alkeisoppi Carl Ploetzin mukaan*).

<sup>43</sup> Muutokset liittyvät kieltenopetuksen institutionalisoitumiseen, opettajan ammatin professionalisoitumiseen sekä kieltenopetuksen pedagogisiin ja metodisiin perusteisiin. Modernin kieltenopetuksen kriteereistä ks. esim. Mair 1981, 80.

opetusmenetelmä.<sup>44</sup> Tämän jälkeen kieltenopetuksen kehitystä alettiin jäsentää hyvin pitkälti metodi -käsitteen kautta.

'Traditionaalista' kieltenopetuksesta käytetään monia nimityksiä. Jotkut tutkijat puhuvat kieliopillisesta tai käännösmenetelmästä, toiset taas synteettisestä tai vertailevasta menetelmästä.<sup>45</sup> Mair on ottanut käyttöön klassisen metodin käsitteen, koska siinä tiivistyvät kaikki varhaisen kieltenopetuksen kauden olennaisimmat piirteet.<sup>46</sup> Klassisen metodin juuret ovat kreikan ja latinan formaalissa opetustraditiossa, jota valistuksen aikakaudella alettiin soveltaa myös uusien kielten opetukseen.

**Opetuksen tavoitteet.** Valistuksen ajan kieltenopetuksessa on kaksi pääsuuntausta.<sup>47</sup> Toisessa opetus rakennettiin pääasiassa kieliopin varaan, ja siksi sitä nimitetään kieliopilliseksi menetelmäksi. Sen tavoitteena oli oppijan älyllisten voimavarojen kehittäminen vieraan kielen opintojen avulla. Toinen suuntaus pani pääpainon tekstin lukemiseen ja analysointiin ja se tunnetaan käännösmenetelmän nimellä. Opetuksen päätavoitteena oli oppijan sivistystason kohottaminen, johon pyrittiin vieraskielistä kirjallisuutta lukemalla ja analysoimalla. Tässä suuntauksessa ei korostettu niinkään formaalista kuin sisällöllistä puolta.

Kieliopillinen menetelmä oli valistuksen ajan kouluissa yleisesti käytössä sekä alkeiden että toisen asteen kielenopetuksessa. Käännösmenetelmää sovellettiin pääasiassa ylemmillä tasoilla, erityisesti niissä lukioissa ja yliopistoissa, joissa uushumanismi sai kannatusta 1700-luvun lopulla. Molemmat suuntaukset perustuvat samoihin lingvistisiin ja psykologisiin käsityksiin, ja siksi niissä on paljon yhteistä.<sup>48</sup>

Valistuksen aikakaudelle oli leimallista käytännöllisen hyödyn tavoittelu. Myös kouluissa pyrittiin lisäämään hyödyllisten oppiaineiden määrää. Tuolloin saatettiin jo tunnustaa, ettei latinan kielen opetus silloisessa laajuudessaan enää vastannut ajan vaatimuksia, mutta sen asemaa puolustettiin älyä ja loogista ajattelukykyä kehittävänä oppiaineena, josta oli hyötyä myös muiden oppiaineiden opiskelussa. Loogisen ja selkeän rakenteensa vuoksi latinaa pidettiin sinänsä arvokkaana ja henki-

<sup>44</sup> Jotkut tutkijat pitävät ensimmäisenä vieraan kielen opetusmenetelmänä ns. luonnollista menetelmää, jossa vieraan kielen oppimisen oletettiin tapahtuvan suurin piirtein samalla tavalla kuin äidinkielen oppimisenkin. Koska tämän menetelmän tukena ei vielä ollut teoreettisesti perusteltuja näkemyksiä vieraan kielen oppimisesta, ei sitä yleensä lueta varsinaisten opetusmenetelmien joukkoon. Bell (1981, 80) käyttää siitä nimitystä *semi-direct method*, Leino (1981, 10) puhuu yksikielisestä opetusmenetelmästä. Antiikin ja renessanssin perinteen mukaan sitä sanotaan usein myös kotiopettajamenetelmäksi.

<sup>45</sup> Ks. esim. Rahmanov 1972; Kapitonova & Šćukin 1979;

<sup>46</sup> Mair 1981, 21.

<sup>47</sup> Ks. esim. Rahmanov 1972, 17; Mair 1981, 17-25; Rivers 1981, 8.

<sup>48</sup> Ks. esim. Mair 1981, 25; Rivers 1981, 8-11; Rahmanov 1972, 17-26.

siä ominaisuuksia kehittävänä oppiaineena.<sup>49</sup>

Käsitys latinasta muistin ja ajattelun ylivoimaisena kehittäjänä oli niin vakiintunut, että myös uuden kasvatustajattelu edelläkävijä Jean Jacques Rousseau perusteli latinan opiskeluaan siihen vedoten:

"Se oli minulle vaivalloisinta opittavaa, enkä ole koskaan edistynyt siinä pitkälle. Ryhdyin ensin käyttämään Port Royalin Latinan oppikirjaa, mutta tuloksitta. Sen barbaarimaiset runosäkeet tympäisivät minua eivätkä ottaneet tarttuakseen korvaani. Eksyin sen sääntöjen paljouteen, ja päntätessäni päähäni viimeistä niistä unohdin kaiken edellisen. Sanojen opiskelu ei ole muistittomalle ihmiselle sopivaa työtä; ja juuri avartaakseni muistiani jatkoin itsepintaisesti tätä opiskelua."<sup>50</sup>

Valistuksen aikakaudella vieraiden kielten opetus aloitettiin yleensä latinasta, koska arveltiin, että sen jälkeen olisi helpompaa oppia myös uusia kieliä. Tätä tapaa arvostelee mm. Benjamin Franklin:

"...ehdottaisin harkittavaksi niille, jotka valvovat nuorison koulutusta, että koska monet, jotka aloittavat latinalla, luovuttavat sen kulutettuaan joitakin vuosia ilman suurempaa menestystä ja koska se, mitä he ovat oppineet, on lähes käyttökeltvotonta, ja heidän aikansa on mennyt hukkaan, niin eikö olisi ollut parempi aloittaa ranskasta ja edetä siitä italiaan jne., koska kulutettuaan yhtä paljon aikaa he jättävät kielten opiskelun eivätkä koskaan tule latinaan saakka, mutta ovat sen sijaan oppineet yhden tai kaksi muuta kieltä, jotka ovat nykyään käytössä ja jotka voivat olla heille käyttökelpoisempia arkielämässä."<sup>51</sup>

Uusia oppiaineita hyväksyttiin opetusohjelmiin vain sikäli kuin pystyttiin todistamaan niiden olevan entistä tehokkaampia henkisten kykyjen

<sup>49</sup> Brubacher 1966, 142; Titone 1968, 26.

<sup>50</sup> Rousseau, *Tunnustuksia*, 129. Rousseau ei esittänyt itse minkäänlaista ohjelmaa kieltenopetuksen kehittämiseksi. Todennäköisesti hän kannatti jonkinlaista 'luonnollista' metodia. Rousseauilla ei ollut muodollista koulutusta, laajan tietämyksensä hän oli saavuttanut itseopiskelun avulla. Latinan taitoaan hän kuvaa seuraavasti: "Runsaasti harjoittamalla olen aikaa myöten päässyt niin pitkälle, että luen kutakuinkin sujuvasti latinalaisia kirjailijoita, mutten koskaan niin pitkälle, että osaisin puhua tai kirjoittaa tuota kieltä, ja se seikka on usein saattanut minut pulaan, sitten kun olin, ties miten, joutunut oppineen kirjoihin."

<sup>51</sup> Franklin, *The autobiography*, 112-113. Euroopasta Amerikkaan muuttaneet siirtolaiset noudattivat opetuksessa vanhan mantereen perinteitä. Kuten Rousseau myös Benjamin Franklin (1706-1790) oli itseoppinut. Latinakoulua hän oli käynyt ainoastaan vuoden. Sen jälkeen hän kertoo opiskelleensa ranskaa ja italiaa yhdessä tuttavansa kanssa, joka oli innokas shakin pelaaja. Koska shakinpeluu vei paljon aikaa kielenopiskelulta Franklin suostui pelaamaan ainoastaan sillä ehdolla, että pelin voittaja sai määrätä kielenopiskeluun liittyvän tehtävän, joka oli suoritettava ennen seuraavaa tapaamista.

harjaannuttamisessa. Tästä syystä esimerkiksi uusien kielten saaminen opetusohjelmiin oli erittäin vaikeaa. Kykyteorialla oli vaikutusta myös metodien valintaan: koska uusien kielten opettajien piti todistaa oppiaineensa hyödyllisyyttä ennen kaikkea ajattelun ja muistin kehittäjänä, he joutuivat käyttämään klassisten kielten opetuksessa vakiintuneita menetelmiä.<sup>52</sup>

**Opetuksen sisältö.** Jo renessanssin aikakaudella alkoi latinanopetuksessa vähitellen vakiintua tietynlainen systemaattisesti etenevä järjestys, jota kuvattiin sanoilla *ratio* tai *ordino* (ks. s. 172). Valistuksen kieltenopetuksessa tämä järjestys sai kiteytyneen muodon, joka näkyy mm. aikakauden oppikirjoissa. Vasta valistuksen aikakaudella kirjat tulivat yleisesti oppilaiden käyttöön.<sup>53</sup> Kirjojen hankintakustannusten alentuessa myös itseopiskelu tuli mahdolliseksi.<sup>54</sup>

Valistuksen ajalle tyypillinen vieraan kielen oppikirja on Johann Valentin Meidingerin (1756-1820) teos *Praktische französische Grammatik* (1783).<sup>55</sup> Oppikirja on sisällöltään varsin laaja. Se käsittää noin viisisataa sivua, josta lähes puolet on kielioppia ja siihen liittyviä harjoituksia. Kieliopin jälkeen seuraa 'keskustelussa tarpeellisimpien sanojen kokoelma' aihepiireittäin jaoteltuna.<sup>56</sup> Lisäksi oppikirja antaa ohjeita ja malleja kirjeiden kirjoittamiseen.<sup>57</sup> Teoksen loppuun on liitetty lyhyitä dialogeja eri aihepiireistä sekä joitakin käännöstehtäviä.

Hyvin samantapainen on sisällöltään Johann Königin oppikirja *Der getreue Englische Wegweiser*<sup>58</sup>. Myös tämä teos alkaa 'uudella ja tarpeellisella kieliopilla', mutta kieliopin osuus ei ole niin hallitseva kuin Meidin-

<sup>52</sup> Wynne 1963, 16-17; Titone 1968, 26.

<sup>53</sup> Ks. esim. Kelly 1976, 257.

<sup>54</sup> Itseopiskeluun tarkoitetut oppikirjat alkoivat yleistyä valistuksen aikana myös Ruotsissa ja Suomessa. Tällainen on esim. ranskan kielen oppikirja *Genwäg at lära fransyska språket utan informator* (1773), joka oli tarkoitettu "köyhälle nuorisolle, jolla ei ole tilaisuutta eikä varallisuutta hankkia itselleen opetusta".

<sup>55</sup> Meidinger, *Praktische französische Grammatik wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kürzer Zeit erlernen kann*. Oppikirjasta otettiin useita kymmeniä painoksia ja se oli kieltenopetuksen mallina monissa maissa koko seuraavan vuosisadan ajan (Closset 1965, 14).

<sup>56</sup> Vakiintuneen käytännön mukaan ensimmäiset sanat liittyvät uskontoon. Seuraavaksi käydään läpi viikonpäivien, kuukausien ja juhlapäivien nimet. Sen jälkeen esitetään erilaisia teemoja; nähtävästi tarkoituksena on ollut vanhan ensyklopedisen tradition mukaan liittää sanastoon kaikki tärkeimmät tiedonalat.

<sup>57</sup> Kirjemallit alkavat uudenvuoden toivotuksista, sen jälkeen esitetään erilaisia liikekirjeiden malleja, todistuksia ja rahtikirjeitä.

<sup>58</sup> König, *Der getreue Englische Wegweiser, oder kurze, doch gründliche Anleitung zur Englischen Sprache für die Deutschen*.

gerilla. Sanaston lisäksi siinä esitetään runsaasti englantilaisia sanontatapoja ja sananlaskuja. Oppikirjassa on kahdentyypisiä vuoropuheluita: *Familiar dialogues* sisältää yleisiä keskusteluita erilaisista aihepiireistä, *The London guide* antaa tietoa Lontoosta ja sen nähtävyyksistä. Molemmissa on käytetty paralleelista esitystapaa, jossa englanninkielinen ja saksankielinen teksti ovat rinnakkain. Repliikit ovat lyhyitä, ja niissä on käytetty suhteellisen luontevaa kieltä. Myös Königin oppikirjassa on malleja erityyppisten kirjeiden kirjoittamiseen. Vanhaa traditiota edustavat eläintarinat, joita on liitetty teoksen loppuun.<sup>59</sup>

Molemmat oppikirjat kattavat hyvin laajan kokonaisuuden lähtien kielen alkeista ja päätyen eritysalojen sanastoon. Niihin sisältyvät kaikki ne elementit, joita varhaisen kieltenopetuksen kauden aikana on kehitelty. Samalla on jo nähtävissä vieraan kielen oppikirjan hahmottuminen kolmeen pääosaan: kielioppiin, sanastoon ja lukemistoon.

**Opetusmenetelmät.** Oppikirjojen perusteella on vaikea arvioida, miten sen eri osat painottuivat opetuksessa ja millaisia tehtävyytyyppejä suosittiin. Todennäköisesti kielioppi, joka esitettiin ensimmäisenä, oli myös opetuksessa ensisijainen. Meidinger korostaa oppikirjansa esipuheessa kieliopin merkitystä:

"Tunnen useita henkilöitä, jotka ovat opiskelleet ranskaa kahdeksan, kymmenen tai kaksitoista vuotta ja jotka kaikesta ahkeruudestaan huolimatta puhuvat erittäin virheellisesti. Kuitenkaan se ei ole mitenkään ihmeellistä, sillä eiväthän he edes tiedä – mikä on substantiivi jota taivutetaan deklinaatioissa, mikä on verbi jota taivutetaan konjugaatioissa..."<sup>60</sup>

Meidingerin näkemyksen mukaan kielenoppimisen perusta on muodollisessa kieliopissa. Tässä suhteessa valistuksen kieltenopetus jatkaa keskiaikaista perinnettä. Keskiajalla grammatiikka samaistettiin latinan kielioppiin, jota alkeistasolla edusti Donatuksen dialogimuotoon kirjoitettu *Ars minor* (vrt. s. 138). Valistuksen aikakaudella tämä kielioppi oli mallina uusien kielten opetuskieliopille kuten seuraava katkelma Joseph Priestleyn teoksesta *Rudiments of English grammar* osoittaa:

<sup>59</sup> Eläintarinoita on käytetty kieltenopetuksessa antiikin ajoista lähtien (vrt. s. 84-85). Uuden ajan alussa Aisopoksen nimeen liitetty vanha kirjoitusperinne elpyi monissa Euroopan maissa. Tunnetuimpia faabelikirjailijoita olivat Jean de la Fontaine Ranskassa, John Gay Englannissa, C.F. Gellert Saksassa ja Ivan Krylov Venäjällä (ks. Itkonen-Kaila 1977).

<sup>60</sup> Meidinger, *Praktische französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit grundlich erlernen kann*. Teos ilmestyi vuonna 1783.



Q. What is Grammar?

A. Grammar is the art of using words properly.

Q. Of how many parts doth Grammar consist?

A. Of four: Orthography, Etymology, Syntax, and Prosody.

Q. What is Orthography?

A. Orthography is the art of combining letters into syllables, and syllables into words.<sup>61</sup>

Keskiajalle tyypillistä katekeettista opetusmetodia käytettiin myös valistuksen ajan kieltenopetuksessa, jossa edettiin deduktiivisesti säännöstä sovellukseen.<sup>62</sup> Koska kieliopin säännöt oli osattava ulkoa, oppimisprosessi rakennettiin pääosin muistin työskentelyn varaan.<sup>63</sup> Mekaanisella muistilla ja sen kehittämällä nähtiin olevan keskeinen merkitys vieraan kielen opiskelussa.

Meidinger korostaa sääntöjen soveltamisen merkitystä. Sääntöjä ei tule opetella ainoastaan sellaisenaan ulkoa, vaan ne tulee omaksua soveltamisen kautta. Tällä näkemyksellä oli perusteensa valistuksen ajan kykyteoriassa. Kant toteaa:

"Paras menetelmä sielun kykyjen kehittämiseksi on, että jokainen tekee itse kaiken sen, minkä tahtoo saavuttaa; esimerkiksi soveltaa välittömästi kieliopillisen säännön jonka on oppinut. – Paras tapa ymmärtää asioita on tehdä niitä. Se minkä oppii itse, on perinpohjaisesti opittu ja parhaiten muistettu."<sup>64</sup>

Meidingerin mukaan kieliopin sääntöjen soveltamista on harjoitettava kääntämisen avulla. Kun kääntämistä aikaisemmin harjoiteltiin pääasiassa vieraasta kielestä äidinkieleen, Meidinger otti käyttöön päinvastaisen tavan: äidinkielestä vieraalle kielelle kääntäminen oli hänen näkemyksensä mukaan paras tapa opittujen sääntöjen soveltamiseen. Seuraavassa esimerkkinä käännošharjoitus Meidingerin oppikirjasta. Kysymyksessä on

<sup>61</sup> Ks. Howatt 1984, 5. Suomennos: Mikä on kielioppi? Kielioppi on taito käyttää sanoja oikein. Monestako osasta kielioppi koostuu? Neljästä: ortografia, etymologia, syntaksi ja prosodia. Mitä on ortografia? Ortografia on taito yhdistää kirjaimet tavuiksi ja tavut sanoiksi.

<sup>62</sup> Deduktiivisen menettelyn ohjeet on muotoiltu selkeästi mm. Ruotsi-Suomen vuoden 1693 koulujärjestyksessä. Latinan opiskelu oli aloitettava taivutusmuotojen, sääntöjen ja sanaluetteloiden lukemisella (Hanho 1947, 180). Edellisessä, vuoden 1649 koulujärjestyksessä korostettiin vielä induktiivista lähestymistapaa.

<sup>63</sup> Vanha sanontatapa - *Tantum scimus, quantum memoria tenemus* (Tiedämme vain sen minkä muistamme) - oli valistuksen ajalla usein käytetty ulkoluvun peruste (Hanho 1947, 298; Hesse 1975, 227).

<sup>64</sup> Ks. Hesse 1975, 233.

epämääräisen artikkelin käytön harjoittelu, jota seuraa taivutuskaavio.<sup>65</sup>

## 23.

Ein Mädchen, welches eines (un) Abends ganz allein in einem Zimmer war, sah etwas im Dunkeln, welches einem Geiste gleich, weswegen sie eine große Furcht hatte. Als man diesen (cet) Geist von nahem betrachtete, fand es sich, daß es ein großer schwarzer Kater war.

Das Mädchen, la fille.	weswegen sie hatte, ce dont elle eut.
welches war, étant.	eine große Furcht, une grande peur,
der Abend, le soir.	als man von nahem betrachtete,
ganz allein, toute seule.	lorsqu'on examina de près.
das Zimmer, la chambre.	fand es sich, il se trouva.
sah etwas, elle vit quelque chose.	daß er war, que c'étoit.
im Dunkeln, dans l'obscurité.	der große schwarze Kater, le gros
welches gleich, qui ressembloit.	chat noir.
der Geist, l'esprit, m.	

## Déclinaison des Theilungs-Artikels.

## S i n g u l i e r.

<i>Masculin.</i>	<i>Féminin.</i>
Nom. du pain, Brod.	de la viande, Fleisch.
Gén. de pain, Brods.	de viande. Fleisches.
Dat. à du pain, Brode.	à de la viande, Fleisches.
Accus. du pain, Brod.	de la viande, Fleisch.
Ablat. de pain, von Brode.	de viande, von Fleisch.

## P l u r i e l.

## Masculin et Féminin.

Nominat. des gens, Leute,  
Génitif. de gens, Leute.  
Datif. à des gens, Leuten.  
Accus. des gens, Leute.  
Ablat. de gens, von Leuten.

Opetusprosessi eteni siten säännöistä ja sanaston opettelusta yksittäisten käännöslauseiden harjoitteluun. Äärimmilleen tämän metodin vei Johann Heinrich Seidenstücker (1785-1817), joka kokosi omaan ranskan kielen opikirjaansa *Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache* (1811) yksinomaan tiettyjä kielio pillista ilmiötä valaisevia irrallisia lauseita.<sup>66</sup>

Koska Meidinger piti erityisen tärkeänä vieraalla kielellä kirjoittamista, käännökset tehtiin aina kirjallisesti.<sup>67</sup> Sananmukaisen käännök-

<sup>65</sup> Meidinger, *Praktische französische Grammatik*, 37. Suomeksi: Eräs tyttö, joka eräänä iltana oli aivan yksin eräällä huoneessa, näki jotain pimeässä, joka näytti kummitukselta ja jota hän siksi kovasti pelkäsi. Kun tätä kummitusta katsottiin läheltä, osoittautui, että se oli suuri musta kolkki.

<sup>66</sup> Ks. Hagboldt 1948, 8; Closset; 15; Titone 1968, 27-29. Samantapaista menettelyä kannattivat mm. Heinrich Ollendorf (*Methode, eine Sprache in sechs Monaten lesen, schreiben und sprechen lernen*, 1783) ja Johann Franz Ahn (*Französischer Lehrgang*, 1834).

<sup>67</sup> Closset 1965, 14. Myöhemmin tällaista menettelyä alettiin kutsua 'keksijänsä' mukaan käsitteellä 'die Meidingererei'.

sen avulla pyrittiin luomaan välttämättömät assosiaatiot äidinkielen ja vieraan kielen välille.<sup>68</sup> Sanasto palveli siten kieliopillisten rakenteiden opetusta. Sanoja opetettiin kontekstista irrallaan, koska äidinkielen ja vieraan kielen sanan ajateltiin eroavan toisistaan ainoastaan muodon eikä esimerkiksi merkityksen laajuuden suhteen.

Oppilaan odotettiin siis hallitsevan kieliopin säännöt, vieraan kielen sanat ja niiden äidinkieliset vastineet.<sup>69</sup> Joissakin oppikirjoissa käännöslauseet valittiin tarkoituksella siten, etteivät ne mitenkään liittyneet toisiinsa. Näin oppilaan huomio ei vahingossakaan kiinnittyisi muodosta sisältöön. Esimerkiksi Rönnbäck toteaa saksan kielen oppikirjansa esipuheessa:<sup>70</sup>

"Lukuharjoitukset, jotka aikaisemmin olemme omistaneet saksan kielelle, ovat tarkoitettut vasta-alkajille: ja niiden sisältö on tässä tarkoituksessa valittu siten, että oppilaan ajatus ei kohdistu muuhun kuin itse kieleen."

Monien oppikirjojen kieli oli kirjallista ja keinotekoisia: harvinaisia tai vanhentuneita muotoja esiintyi paljon ja sanasto oli usein detaljimaista. Oppilaat joutuivat tekemään kovasti työtä, mutta saivat vähän edistymisen elämyksiä. Valistuksen ajan kieltenopetusta onkin kritisoitu erityisesti siitä, että opetuksessa annettiin paljon sääntöjä ja selityksiä, mutta oppimisen motivaatio ja emotionaalinen puoli jätettiin kokonaan huomiotta.<sup>71</sup>

**Opetuksen arviointi.** Jo valistuksen loppupuolella kieltenopetuksen menetelmät alkoivat herättää voimakasta vastustusta. Rousseau oli arvostelijoiden eturintamassa. Erityisen purevana hänen kritiikkinsä kohdistui valistuksen ajan oppikouluihin, noihin "naurettaviin laitoksiin", jotka opettavat "sanoja, taaskin sanoja, ja yhä vain sanoja".<sup>72</sup>

Kirjapainotaidon leviämisen ja kirjojen tuotantokustannusten alenemisen myötä kirjat olivat tulleet valistuksen aikakaudella laajamittaisesti opetuskäyttöön, ja samalla koko opetus oli saanut voimakkaasti kirjallisen luonteen. Rousseau vastusti kirjasivistyksen ylivaltaa: "Vihaan

<sup>68</sup> Rahmanov 1972, 26.

<sup>69</sup> Meidingerin kannattajana tunnettu Karl Plötz (1819-1881), joka julkaisi useita ranskan ja englannin oppikirjoja, jakoi kaikki tekstinsä kahteen osaan: ensin hän esitti säännöt ja paradigmat, sen jälkeen äidinkieliset ja vieraskieliset lauseet (ks. Hagboldt 1948, 5-6; Titone 1968, 27-28).

<sup>70</sup> Rönnbäck, *Läsning i tyska språket*, 1809.

<sup>71</sup> Esim. Rivers 1981, 11; Apelt 1991, 86-90.

<sup>72</sup> Rousseau, *Émile I*, 18, 168. Monissa didaktisissa näkemyksissään Rousseau yhtyy Ratken ja Comeniuksen ajatuksiin. Oman aikansa yhteiskunnan ja koululaitoksen arvostelussa hän käyttää lähes samoja argumentteja kuin pedagogisen realismin edustajat kritisoidessaan humanistista koulua lähes pari vuosisataa aikaisemmin (ks. esim. Rousseau, *Émile I*, 23).

kirjoja; ne opettavat meitä vaan puhumaan asioista, joita emme tunne."<sup>73</sup> Kirjasivistyksen tilalle hän asetti pedagogisen realismin ihanteet, luonnosta ja sen havainnoinnista lähtevän tiedonjonon:

"Minä en koskaan pääse käsittämään, että se, minkä jokainen ihminen on velvollinen tietämään, olisi suljettuna kirjoihin ja että se ihminen, jolla ei ole tilaisuutta oppia tuntemaan näitä kirjoja eikä niitä ymmärtäviä henkilöitä, saisi kärsiä rangaistuksen tietämättömydestään, joka ei ole tahallinen. Aina vaan kirjoja! Mikä vimma! Siitä syystä, että Eurooppa on täynnä kirjoja, euroopalaiset pitävät niitä välttämättöminä, ajattelematta, että on olemassa kolme neljäsosaa maapallosta, jossa semmoisia ei koskaan ole nähty. -- On olemassa vain yksi kirja, jokaisen silmien luettavana, ja se on luonnon kirja. Tätä suurta ja ylevää kirjaa lukiessani opin palvelemaan ja kunnioittamaan sen jumalallista tekijää. Ei voi kenellekään antaa anteeksi sitä, ettei ole tätä kirjaa lukenut, sillä se puhuu kaikille ihmisille kieltä, jonka jokainen ymmärtää."<sup>74</sup>

Kirjakulttuurin ylivaltaa kielenopetuksessa vastusti myös Herder, jota kiinnostivat kielten ja kulttuurien erityispiirteet. Herder toteaa:

"Me kasvamme aikuisiksi tuijottaen kielioppeja, sanakirjoja ja diskursseja joita emme ymmärrä; me olemme joutuneet elämälle vieraalle tielle. Hiiteen kieliopit ja grammatikot! Lapseni tulee oppimaan jokaisen kuolleen kielen elävänä kielenä ja jokaisen elävän kielen ikään kuin se olisi juuri keksitty."<sup>75</sup>

Rousseau'n ohella Herder kuului niihin varhaista romantiikkaa ennakoiiviin ajattelijoihin, jotka valistuksen lopulla nousivat kapinaan rationalismin hengettömyyttä ja sen ihmisihanteena olevaa yhdenmukaisuutta vastaan ja loivat samalla edellytykset humanistisen liikkeen viimeiseen suureen nousuun.

---

<sup>73</sup> Rousseau, *Émile* III, 341.

<sup>74</sup> Rousseau, *Émile* IV, 617-618; 625-626.

<sup>75</sup> Ks. Hesse 1975, 237.

### 6.2.3 Uushumanismi klassisen perinnön jatkajana

Valistuksen ajan lopulla syntyi kaksi pedagogista suuntausta - filantropismi ja uushumanismi - jotka kumpikin omalla tahollaan pyrkivät saamaan aikaan uudistuksia kieltenopetuksessa ja koko koululaitoksessa.<sup>76</sup> Filantropistit olivat lähempänä varhaista valistusfilosofian kosmopoliittista ajattelutapaa ja englantilaista utilitarismia.<sup>77</sup> Heidän tavoitteenaan oli reaaliseen hyödyllisyyteen tähtäävän opetuksen järjestäminen. Tässä mielessä filantropisteja voidaan pitää 1600-luvun pedagogisen realismin perinteen jatkajina.<sup>78</sup>

Paradoksaalista on, että sama hyödyn vuosisata, joka filantropismin aatteiden kautta nosti reaaliaineet voimakkaasti esiin, merkitsi myös klassisten opintojen viimeistä renessanssia. Vastapainona hyödyn ideologialle uushumanismi nosti jälleen kunniaan henkiset ja aatteelliset arvot ja toi klassisten kielten ja kirjallisuuden opiskeluun uusia näkökohtia.

**Uushumanismi filologisena liikkeenä.** Uushumanismi syntyi valistuksen ajan loppupuolella reaktionona sekä yksipuolista luonnontieteiden suosimista että toisaalta myös perinteistä latinakulttuuria vastaan. Vastapainona valistuksen alkupuolelle, jota kiinnostivat ennen kaikkea kosmologiset kysymykset, aikakauden lopulla voimistui humanistinen lähestymistapa: tutkimuksen kohteeksi nousi inhimillinen yhteiskuntaelämä ja itse ihminen.<sup>79</sup>

<sup>76</sup> Filantropia ja uushumanismi edustavat kahta hyvin erilaista näkökulmaa kasvatukseen, mutta niiden yhteisenä lähtökohtana on Rousseauin valistusfilosofia (ks. esim. Cole 1950, 398; Myhre 1964, 233, 247).

<sup>77</sup> Filantropistisen liikkeen synnystä ja ideologiasta ks. esim. Lempa 1993.

<sup>78</sup> Filantropistien opetussuunnitelmassa uusilla kielillä ja äidinkielellä oli merkittävä asema. Koulukunnan perustajan Johann Bernhard Basedowin (1724-1790) yksityiskohtaiset suositukset kieltenopetuksesta sisältyvät teokseen *Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker* (1770). Kieltenopetuksen kannalta mielenkiintoinen on myös Basedowin *Elementarwerk, Ein encyklopädisches Methoden- und Bildungsbuch für alle Kindererziehung und den Jungendunterricht in allen Städten*, joka muistuttaa monessa suhteessa Comeniuksen *Orbis pictus*-teosta. Basedow julisti kirjansa olevan "kaikkien niiden tietojen järjestelmällinen varasto, jotka ovat tarpeen nuorison opetukseen lapsuudesta akatemiseen ikään, opiksi vanhemmille, opettajille ja kotiopettajille sekä hyödyksi jokaiselle lukijalle." Oppikirjan kuvituksena oli sata kuparipiirrosta, ja sen saksankielinen teksti oli käännetty myös ranskaksi ja latinaksi.

<sup>79</sup> Humanismi käsitteenä syntyi Saksassa 1800-luvun alussa (vrt. s. 153-154). Myös uushumanismin käsite (*Neuhumanismus*) on saksalaista alkuperää (ks. esim. von Wright 1981; Harva 1983).

Uushumanismi oli aluksi filologinen liike, joka sai virikkeensä kielen ja kulttuurin olemusta ja alkuperää käsittelevästä keskustelusta. Keskustelun viriämiseen vaikutti 1700-luvulla lisääntynyt tieto vieraista kielistä ja kulttuureista.<sup>80</sup> Aarsleffin mukaan kielikeskustelun luova periodi alkoi Etienne de Condillac'n (1715-1780) kirjoituksesta *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (Inhimillisen ymmärryksen alkuperästä, 1746) ja päättyi Herderin esseeseen *Über den Ursprung der Sprache* (Kielen alkuperästä), joka ilmestyi vuonna 1770.<sup>81</sup> Tällä esseellään Herder voitti Berliinin akatemian järjestämän kirjoituskilpailun, jonka aiheena oli kysymys: Voivatko ihmiset synnynnäisten kykyjensä perusteella luoda kielen?

Valistuksen kauden lopulla kielen alkuperästä oli kaksi erilaista tulkintaa.<sup>82</sup> Toisen tulkinnan mukaan kieli on ihmisen keksintö ja se on syntynyt ja kehittynyt sopimuksenvaraisesti. Tällaista näkemystä kannattivat ranskalaiset materialistit, mm. Condillac.<sup>83</sup> Kielen yhteiskunnallista luonnetta korostivat myös Rousseau ja Adam Smith (1723-1790). Toisen tulkinnan mukaan kieli on ihmisen sisäinen ominaisuus. Tätä kantaa edustivat mm. Leibniz ja Herder.

Condillacin mukaan kielen keksimisen on tehnyt mahdolliseksi ihmisten keskinäinen vuorovaikutus. Kieli on kehittynyt vaiheittain: ensimmäiset sanat ovat tarkoittaneet yksittäisiä esineitä, ja yleiskäsitteet ovat syntyneet vasta pitkän ajan kuluttua.<sup>84</sup> Tätä ideaa kehittäi edelleen Adam Smith.<sup>85</sup> Rousseau liitti kielen synnyn ihmisten tekemään yhteiskuntasopimukseen. Toisaalta hänen lähestymistavassaan näkyy myös Herderin kansanhengen vaikutusta:

"Henki muodostuu kielen mukaan, ajatukset saavat kieliomittuisuuksien ja murteiden värityksen. Järki yksin on yhteinen; kunkin kielen hengellä on oma omituinen muotonsa - eroavaisuus, joka osaksi saattaa olla syynä kansallisuonteisiin tai seuraus niistä. Seikka, joka näyttää tukevan tätä olettamusta, on se, että kaikissa maailman kansakunnissa kieli noudattaa

<sup>80</sup> Lingvistisen näköpiirin laajenemista kuvaa hyvin vuosina 1787-1789 ilmestynyt vertaileva sanakirja, joka sisälsi 285 sanaa 200 Euroopan ja Aasian kielellä (ks. Pallas, *Linguarum totius orbis vocabularia comparativa*). Sanakirja syntyi Venäjän keisarinna Katariina II tuella.

<sup>81</sup> Aarsleff 1974, 93.

<sup>82</sup> Jakušin 1984, 57. Ks. myös Fano 1992, 132-155.

<sup>83</sup> Ks. esim. Harris & Taylor 1989, 120-135. Pedagogisen teoriansa Condillac on esittänyt teoksessa *Cours d'études*, joka sisältää hänen kasvatusohjelmansa yksityiskohtaisen selostuksen.

<sup>84</sup> Ks. Arens 1955, 89-92; Aarsleff 1974, 109-111; Harris & Taylor 1989, 120-135.

<sup>85</sup> Smith, *Considerations concerning the first formation of languages*.

tapojen eri vaiheita, pysyy tai muuttuu niiden mukana.<sup>86</sup>

Herder kannatti johdonmukaisimmin teoriaa, jonka mukaan kieli on ihmisen sisäinen ominaisuus.<sup>87</sup> Hänen näkemyksensä mukaan ihminen on vapaasti ajatteleva ja toimiva olento, joka ei elä pelkästään vaistojojensa varassa kuten eläin, vaan hänellä on myös sisäinen maailmansa. Koska ihminen on yhteiskunnallinen olento, joka elää vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, kielen kehittyminen on ollut hänelle luonnollista ja välttämätöntä. Kuten ihmissuku on jakautunut kansoiksi niin myös kieli on kehittynyt ja eriytynyt kansallisiksi kieliksi. Herderin oletuksen mukaan ihmissuku on kehittynyt progressiivisesti yhdestä alkulähteestä; samalla tavalla kehitys on tapahtunut myös kielissä.

Näistä lähtökohdista Herder pohtii kieliopin merkitystä kielessä ja määrittelee sen seuraavasti:

"Koska jokainen kielioppi on vain filosofia kielestä ja metodi sen käytöstä, niin mitä alkuperäisempi kieli on sitä vähemmän siinä on kielioppia, ja vanhin kieli on vain luonnon ilmoittama sanakirja."<sup>88</sup>

Sekä ihmisyyden että kielen kehitys on Herderin mukaan monimuotoista. Kunkin ajan ympäristö, kansan sielu tai kansan henki vaikuttaa aikakautensa luoviin ihmisiin. Taiteen ja kulttuurin tuotteet heijastavat oman aikansa henkistä tilaa. Kullakin historiallisella aikakaudella ja kulttuurilla on oma luonteensa ja oma arvonsa. Siksi kunkin aikakauden kulttuuria on pyrittävä tutkimaan sen omassa ympäristössä.

Lähellä Herderin ajatuksia olivat saksalaisen taiteentutkijan Joachim Winckelmannin (1717-1768) näkemykset kulttuurien erityispiirteistä. Winckelmannin tutkimukset antiikin kuvanveisto- ja rakennustaiteesta herättivät uudelleen henkiin antiikin tutkimuksen, joka valistuksen aikakaudella suuntautui nimenomaan kreikkalaiseen kulttuuriin.<sup>89</sup> Kreikan 'löytäminen' antoi humanistiselle kulttuurille uuden ideologisen suunnan. Formaalisen ja retorisen latinakulttuurin asemasta korostettiin eläytymistä ja kansan sielun tulkintaa. Antiikin tutkimus koettiin tärkeäksi sen sisällön, ei ulkoisen muodon takia.

<sup>86</sup> Rousseau, *Émile II*, 169.

<sup>87</sup> Herder, *Über den Ursprung der Sprache II*.

<sup>88</sup> Herder, *Über den Ursprung der Sprache I*, 3, 5.

<sup>89</sup> Saksassa antiikin tutkimukseen (*Alttertumswissenschaft*) kuului kielen ja kirjallisuuden ohella myös mytologiaa, kansantiedettä sekä taideaineita (ks. esim. Christmann 1976, 425-427).

**Uushumanismi kieltenopetuksessa.** Renessanssihumanistien tapaan myös uushumanistit asettivat esikuvakseen klassisen kirjallisuuden ja korostivat klassisten kielten sivistyksellistä merkitystä. Renessanssihumanismi syntyi Italiassa ja arvosti erityisesti roomalaista kulttuuria; valistuksen ajan renessanssi sai virikkeensä kreikkalaisesta taiteesta ja kirjallisuudesta. Koska uushumanismi syntyi Saksassa, sitä on joskus nimitetty saksalais-kreikkalaiseksi renessanssiksi.<sup>90</sup> Pedagogisena liikkeenä se sai kannatusta myös Englannissa ja Skandinavian maissa. Uushumanismin vaikutus näkyy mm. Suomen ja Ruotsin lukioiden ja yliopiston opetusohjelmissa.<sup>91</sup>

Uushumanismin kasvatusihanteet olivat individualistisia.<sup>92</sup> Päämääränä oli kasvatus inhimillisyyteen, humaniteettiin, todelliseen sivistykseen. Opetusohjelmissa nämä tavoitteet näkyivät henkisten ja aatteellisten arvojen kunnioittamisena sekä klassisten kielten ja kirjallisuuden suosimisena. Renessanssihumanistien tapaan uushumanistit pitivät tärkeänä klassisen kirjallisuuden lukemista alkuperäisteksteistä, sillä kielen ominaislaatu ei voi koskaan täydellisesti välittyä käännöksen kautta.

"Käännökset antavat meille ehkä sisällön, mutta eivät muotoa, eivät kielen eteeristä sielua. Ne muistuttavat tekuruusuja, jotka ulkonäöltään, väriltään ehkä jopa tuoksultaan saattavat olla oikeiden ruusujen kaltaisia, mutta elämän viehättävyyttä, tyylikkyyttä ja herkkyyttä ne eivät koskaan tavoita."<sup>93</sup>

Kieltenopetuksessa uushumanistit korostivat kasvatuksen yksilöllisiä ja muodollista älyä kehittäviä puolia. Valistuksen aikakauden kykyteoreettinen ajattelu näkyy varsin selvästi uushumanistien kannanotoissa kieltenopetuksen kehittämiseksi.<sup>94</sup>

<sup>90</sup> Paulsen 1918, 150. Kielisukulaisuuden lisäksi saksalaiset oppineet pyrkivät valistuksen aikakaudella löytämään Saksan ja Kreikan kansan sisäistä sukulaisuutta, jonka nähtiin kuvastuvan niiden kohtaloissa: kummankaan kansallinen olemassaolo ei ilmene varsinaisesti poliittisilla eikä sotilaallisilla aloilla kuten roomalaisten ja ranskalaisten, vaan heille kuuluu filosofian ja tieteen, kirjallisuuden ja taiteen maailma.

<sup>91</sup> Ks. Hanho 1947; Tengström 1973, 80-84; Klinge 1987. Suomalaisista uushumanismin kannattajista voidaan mainita esim. Henrik Gabriel Porthan (1739-1804).

<sup>92</sup> Ks. esim. Paulsen 1918, 149-153; Butts 1955, 294-295; von Wright 1981, 163.

<sup>93</sup> Gyldén, *Valda afhandlingar öfver vigten och värdet af de klassiska studierna*, 11.

<sup>94</sup> Ks. Gyldén, *Valda afhandlingar öfver vigten och värdet af de klassiska studierna, samt öfver undervisnings-väsendet*.



Uushumanistisen kielenopetuksen kehittäjinä voidaan mainita Johann Mathias Gesner (1691-1761) ja Johann August Ernesti (k. 1781).<sup>95</sup> Gesnerin ajatukset olivat aluksi varsin lähellä varhaisen valistusfilosofian rationalistisia ja utilitaristisia näkemyksiä, mutta myöhemmin hän syventyi yhä enemmän tutkimaan klassisia kieliä. Gesnerin tavoitteena oli luoda uusi menetelmä kreikan ja latinan opettamiseksi, sillä hän ei hyväksynyt valistuksen ajan kaavamaisista latinan opetusta.

Kieliohjelmassaan uushumanistit korostivat kreikan kielen merkitystä antiikin sivistysperinnön siirtämisessä.<sup>96</sup> Gesnerin mielestä kreikan kielen opiskelun tulisi alkaa kouluissa jo ennen latinaa. Kirjallisuudesta hän suositteli luettavaksi mm. Homerosta, Ksenofonia ja Epiktetosta, ja vasta tämän jälkeen Uutta testamenttia, joka aikaisemmin oli ollut lähes ainoa kreikkankielinen lukukirja. Oppimateriaaleina yleistyivät lukemistot, joissa kerrottiin antiikin kreikkalaisista kirjailijoista, heidän elämänvaiheistaan ja tuotannostaan sekä esitettiin otteita heidän teoksistaan.<sup>97</sup> Uushumanistien harrastuspiiri ulottui 1700-luvulla myös arabian ja heprean kieliin.<sup>98</sup>

Vaikka uushumanistit halusivatkin antaa johtavan aseman klassisille kielille, he eivät vastustaneet reaaliaineiden tai uusien kielten opetusta. Heidän näkemyksensä mukaan klassisten kielten opinnoista oli hyötyä myös äidinkielen opiskelussa, koska niiden rakenne ja muoto olivat jo vakiintuneet ja ne täyttivät korkeimmatkin tyylin vaatimukset.<sup>99</sup>

Uushumanismiin aatteellisena suuntauksena liittyy hyvin selvästi oppineisuuden leima. Se korosti sivistyksen elitististä luonnetta ja varasi korkeimman koulutuksen vain muutamien harvojen oikeudeksi. Nämä ominaispiirteet näkyivät mm. Suomen kouluoloissa valistuksen aikakau-

<sup>95</sup> Ks. esim. Myhre 1964, 252; Bruhn 1985, 244-246.

<sup>96</sup> Latinan kielellä oli Saksassa perinteisesti vahva asema, ja uushumanistien aktiivisen toiminnan seurauksena myös kreikan kielen opiskelu lisääntyi voimakkaasti. Kreikan oppikirjoista julkaistiin 1700-luvulla lukuisia painoksia. Esimerkiksi vuonna 1705 ilmestyneestä kreikan kieliopista *Verbeserte und erleichterte Griechische Grammatica* otettiin vuoteen 1787 mennessä 22 painosta.

<sup>97</sup> Tällainen lukemisto on esim. Johann Ernestin *Lese- und Vorbereitungsbuch der griechischen Sprache nebst einigen unterrichtenden Nachrichten von den merkwürdigen griechischen Schriftstellern und ihren Schriften* vuodelta 1796.

<sup>98</sup> Renessanssihumanismin aikana herännyt kiinnostus arabian ja heprean kieliin (ks. s. 157) virisi uudelleen valistuksen lopulla. Leipzigin yliopiston professori Ernst Rosenmüller nimittää oppikirjansa esipuheessa arabeja Euroopan pelastajiksi barbarian yöstä (Rosenmüller, *Arabisches elementar- und Lese-Buch*, 1799). Arabian kieltä hän pitää erityisen mielenkiintoisena kielifilosofin tutkimuskohteena, koska se on yksi vanhimmista sekoittumattomista kielistä ja sen sanavarasto on ainutlaatuisen rikas.

<sup>99</sup> Ks. esim. Günther ym. 1987, 202. Jo 1600-luvulla kehoitettiin mm. Ruotsi-Suomen koulujärjestyksissä yhdistämään latinan opiskelu äidinkielen harjoitukseen "samoin kuin roomalaiset alkuopetuksessa yhdistivät äidinkielenä kreikkaan" (Hanho 1947, 39).

della. Kristillisen perusopetuksen tason ylittävä koulutus katsottiin tarpeelliseksi ainoastaan papiksi, virkamieheksi tai upseeriksi aikoville. Koulutuskeskustelua hallitsi käsite *selectus ingeniorum*, älyjen valinta.<sup>100</sup> Opettajille ja professoreille muistutettiin jatkuvasti siitä, että oppilaitoksiin oli otettava vain sellaisia nuorukaisia, joilla oli ilmeisiä taipumuksia opintoihin ja myös mahdollisuudet niiden loppuun saattamiseen. Ne joilta nämä edellytykset puuttuivat oli ohjattava ammatilliseen koulutukseen. Käytännössä tämä merkitsi sitä, että vain suhteellisen varakkaiden vanhempien lapset pääsivät opin tielle.

Valistuksen aikakausi päätti yhden tärkeän kehitysvaiheen länsimaisen kielenopetuksen historiassa. Varhaisen kauden päättyessä klassiset kielet ja uudet kielet olivat koulujen opetusohjelmissa rinnakkain. Klassisilla kielillä, erityisesti latinalla, oli takanaan koko länsimaisen kulttuurin traditio. Uusilla kielillä oli edessään tulevaisuus, sillä ne edustivat yhteiskunnallista muutosvoimaa. Tässä tilanteessa alettiin pohtia entistä perusteellisemmin kielenopetuksen tavoitteita ja niitä menetelmiä, joiden avulla tavoitteet voitaisiin parhaiten saavuttaa. Metoditietoisuuden kehittyminen aloitti uuden vaiheen kielenopetuksen historiassa. Ne ajatukset ja ideat, jotka ovat syntyneet kielenopetuksen varhaisella kaudella eivät ole kuitenkaan täysin unohtuneet, vaan nousevat yhä uudelleen keskustelun kohteiksi.

---

<sup>100</sup>

Ks. esim. Hanho 1947, 157-168; Heikkinen 1983, 78.

## 7 KIELTENOPETUS TRADITIOIDEN VAIHTELUNA

Monet niistä käytännön ongelmista, joiden parissa kieltenopettajat nykyisin kamppailevat, ovat askarruttaneet opettajia ja oppineita jo vuosisatojen ajan. Tapa jolla nämä ongelmat on eri aikoina ratkaistu, vaihtelee ajan ja paikan mukaan, mutta itse ongelmat näyttävät toistuvan suurin piirtein samanlaisina. Peruskysymykset - mitä opetetaan, kenelle opetetaan, miten ja miksi - ovat olleet aina ja kaikissa olosuhteissa ajankohtaisia. Myös monet kieltä ja kielen oppimista koskevat käsityksemme ovat syntyneet hyvin varhain ja ne hallitsevat edelleenkin ajatteluamme. Kieltenopetuksen teoreettisten ongelmien hahmottaminen ja ratkaiseminen riippuu paljolti aikaisemmista kysymyksenasetteluista ja niistä teoreettisista käsitteistä, joita kieltenopetuksen historian aikana on kyetty kehittämään.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli oletus kieltenopetuksen historiallisesta kehityksestä kahden lähestymistavan - formaalisen ja funktionaalisen tradition - välisenä vuorotteluna. Tutkimusaineistona olivat kieltenopetuksen tavoitteita, opetusmenetelmiä ja niiden teoreettisia perusteita käsittelevät painetut lähteet, joiden perusteella pyrittiin selvittämään, mitkä tekijät ovat yhteydessä traditioiden muutoksiin.

Tutkimus on luonteeltaan monitieteinen ja lähempänä teorianhistoriallista kuin perinteistä ainedidaktista tutkimusta. Se antaa tietoa siitä, millaisia käsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opetuksesta varhaisella kieltenopetuksen kaudella on esitetty. Koska tutkimuksen painopiste on kieltenopetuksen oppihistoriallisessa taustassa, sen perusteella voidaan ainoastaan epäsuorasti päätellä, millaista kieltenopetus luokkahuoneen tasolla on ollut.

Tutkimustulokset tukevat pääpiirteissään oletusta formaalisen ja funktionaalisen tradition vaihtelusta, mutta ne antavat aihetta myös joihinkin täsmennyksiin ja huomautuksiin. Myös tutkimuksen lähestymistavasta seuraa tiettyjä rajoituksia, jotka edellyttävät tarkempaa pohdintaa.

## 7.1 Ymmärtämisen ja tulkinnan ongelma

*"Alussa oli sana", luetaan.  
 Jo tässä takerrun! Mist' avun saan?  
 Niin suureks ylentääkö sanan voisin?  
 Ei, se on käännettävä toisin,  
 jos hengen äänen oikein oivallan.  
 "Alussa oli järki", kirjoitan.  
 Mut maltin tulee kynää johtaa,  
 Siis harkitaanpas lähtökohtaa!  
 Vai järki kaiken synty ollut ois?  
 "Alussa oli voima", kääntää vois.  
 Mut samalla jo taas jään empimään:  
 Myös tässä syntyy käsitteiden seko!  
 Mua henki auta! Vihdoin neuvon nään,  
 ja tyynnä piirrän: "Alussa oli teko".<sup>1</sup>*

Edellä oleva katkelma, jossa Faust kreikankielistä uutta testamenttia kääntäessään pohtii sanojen merkitysten vastaavuutta, sisältää ymmärtämisen ja tulkinnan ongelman pähkinänkuoressa. Kreikan sanalla *logos* ei ole kielessämme vain yhtä vastinetta.<sup>2</sup> Käännösmahdollisuuksia on useita, esimerkiksi 'sana', 'lausuma', 'päätely', 'järki' ja 'ajatus'. Goethen tekstissä esiintyvät myös vaihtoehdot 'voima' ja 'teko'. Sanavalinta riippuu kääntäjän tulkinnasta siitä, mikä vastineista soveltuu parhaiten oikean merkityksen välittämiseen.

Historiallisessa tulkinnassa ei ole kysymys ainoastaan sanojen merkitysten, vaan laajemmassa mielessä kokonaisten kulttuurien tai aikakausien vertautumattomuudesta.<sup>3</sup> Onko ylipäätään mahdollista ymmärtää ja tulkita menneitä aikoja tai sellaisia kulttuurimuotoja, joiden elämään emme voi enää osallistua? Tulkintamme menneisyydestä perustuu niiden - pääasiassa kirjallisten - muistomerkkien ja tekstien varaan, joita meille on säilynyt. Vaikka kielellinen jatkuvuus ulottuisikin nykyaikaan, ovat sanojen ja käsitteiden käyttöarvot muuttuneet. Tämä vaikuttaa olennaisesti kykyymme arvostaa ja tulkita oikein menneisyyden ajattelutapoja.

<sup>1</sup> Goethe, *Faust*, 66.

<sup>2</sup> Ks. esim. Krohn 1981; Jakusin 1984; von Wright 1987; Harris & Taylor 1989.

<sup>3</sup> von Wright (1987, 20) käyttä termiä 'inkommensurabiliteetti', sanojen merkitysten välinen vertautumattomuus.

Kuten von Wright toteaa, meidän on mahdotonta palata takaisin kreikkalaisten filosofien ajattelutapaan, nähdä antiikin makrokosmisia lainalaisuuksia mikrokosmisina heijastuksina tai samaistua keskiaikaiseen sielujen maailmaan.<sup>4</sup> Tutkimuksen avulla on mahdollista tavoittaa menneestä joitakin puolia, mutta tietomme jäävät aina vajavaisiksi.

Kannattaako sitten lainkaan pyrkiä menneen todellisuuden hahmottamiseen tai erilaisten ajattelutapojen selvittämiseen? Mikä on oppihistoriallisen tutkimuksen mieli ja merkitys? Sanotaan, että oman kielensä voi ymmärtää tai tiedostaa vasta sen jälkeen kun on oppinut jotakin vierasta kieltä. Samalla tavalla menneisyyden tutkiminen auttaa ymmärtämään ja tiedostamaan nykyisyyttä, oman kulttuurin arvoja ja ajattelutapoja. Historiantutkimus on dialogi menneen ja nykyisyyden välillä. Keskeiset kysymykset ja ongelmanasettelu lähtevät nykyisyydestä, mutta tutkittavat ilmiöt on pyrittävä suhteuttamaan omaan aikaansa, siihen historialliseen kontekstiin, johon ne kuuluvat.

Tästä syystä olen lähtenyt liikkeelle varsin väljistä käsitteemäärittelyistä ja pyrkinyt kuvaamaan käsityksiä kielestä ja sen oppimisesta oman aikakautensa oppihistoriallista taustaa vasten. Varhainen kieltenopetus perustui pääosin jäljittelyn ja muistin varaan. Opetusta arvioidessa on otettava huomioon, että jäljittely ja muisti ovat historiallisen kehityksen eri vaiheissa merkinneet erilaisia asioita. Klassinen luovuuden käsite poikkeaa olennaisesti nykyisestä. Myös käsityksemme tiedosta on toisenlainen kuin antiikin oppineilla. Siksi olisi harhaanjohtavaa arvioida varhaista kieltenopetusta nykyisten käsitteiden varassa.

Klassinen luovuuden käsite ei perustu yksilöllisyyteen, vaan kykyyn ilmentää yleistä hyvää.<sup>5</sup> Antiikin tietokäsityksen mukaan klassiseen kirjallisuuteen sisältyi kaikki se olennainen, inhimillisesti ja kulttuurisesti arvokas aines, joka oli saavutettavissa jäljittelyn kautta. Luovan jäljittelyn teki mahdolliseksi tiedon alkeisosien täydellinen hallinta, joka voitiin saavuttaa harjoitetun muistin avulla. Suulliseen opetustraditioon perustuvassa kulttuurissa muistin kehittäminen oli kulttuurin säilymisen elinehto. Siksi on ymmärrettävää, että oppiminen samaistettiin pitkälti muistamiseen. Vasta kirjallisen kulttuurin leviäminen ja vakiintuminen loi edellytykset toisenlaiselle oppimisen tulkinnalle.

Käsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opetuksesta on tässä tutkimuksessa selvitetty kirjallisten lähteiden perusteella. Tällainen analyysi asettaa tutkimukselle ja sen tulosten tulkinnalle omat rajoituksensa. Ensiksikin se heijastaa ainoastaan sen väestönosan käsityksiä ja ajattelua, joka on omana aikana osallistunut kirjallisen kulttuurin luomiseen. Varhaisimmilta kausilta aineistoa on varsin vähän ja se on sattumanva-

<sup>4</sup> von Wright 1987, 27.

<sup>5</sup> Knuutila 1984, 119-123.

raisesti säilynyttä. Siksi on mahdotonta varmasti tietää, missä määrin kuva menneisyydestä jää yksipuoliseksi.

Tutkimuskohteena olevan aikakauden laajuus on pakottanut rajamaan aineiston painettuihin lähteisiin. Se kuva, joka varhaisesta kieltenopetuksen kaudesta näiden lähteiden perusteella muodostuu, on varsin yleinen ja suuntaa antava. Voidaan myös kysyä, kuinka luotettavia eri aikakausien kirjoittajien käsitykset ja kuvaukset kieltenopetuksesta ovat ja millaisia johtopäätöksiä niiden perustella voidaan tehdä.

Tässä tutkimuksessa pääasiallisena mielenkiinnon kohteena ovat olleet ne ideat, näkemykset ja teoriat, joita kieltenopetuksesta eri aikoina ja erilaisissa olosuhteissa on esitetty. Olen pyrkinyt kuvaamaan myös sitä, miten erilaiset lähestymistavat heijastuvat opetusmenetelmissä ja opetuksen sisällöissä. Tavoitteena ei ole ollut yksityiskohtainen kieltenopetuksen kuvaus, vaan yleisten kehityslinjojen hahmottaminen formaalisen ja funktionaalisen lähestymistavan kautta.

## 7.2 Muutos ja jatkuvuus

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli oletus siitä, että formaalisen ja funktionaalisen tradition vaihtelu on yhteydessä toisaalta kieltenopetukselle eri aikoina asetettuihin tavoitteisiin ja toisaalta kieltenopetuksen perustieteissä tapahtuneeseen kehitykseen. Tarkastelen seuraavassa traditioiden vaihtelua tutkimuksen johdantoluvussa (s. 12-13) esitettyjen kriteereiden pohjalta.

Varhainen kieltenopetuksen kausi muodostaa suhteellisen yhtenäisen ja samalla eriytymättömän kokonaisuuden, jonka perustana oli klassisen humanismin arvojärjestelmä.<sup>6</sup> Tälle arvojärjestelmälle oli ominaista älyllisten ja kulttuuristen arvojen korostaminen. Koko varhaisen kieltenopetuksen kauden ajan opetuksen yleisenä tavoitteena oli oppijan älyllisten kykyjen ja voimavarojen kehittäminen. Tämän tavoitteen taustalla on käsitys tiedosta olemassaolevana totuuksien verkostona, jonka säännönmukaisuudet voidaan oppia ja hallita tietoisesti.<sup>7</sup> Klassisen tietokäsityksen mukaan kaikki olennainen, inhimillisesti ja kulttuurisesti arvokas tieto sisältyy antiikin auktoreiden teksteihin. Tieto maailmasta ei lisääntynyt todellisuutta havainnoimalla, vaan selvittämällä, mitä perusteks-

<sup>6</sup> Ks. Clark 1987, 93-99.

<sup>7</sup> Knuuttila 1985, 120-122.

tit tarkoittavat. Tästä syystä kieli ja kielenopetus olivat keskeisessä asemassa kaikessa oppimisessa.

Klassinen tietokäsitys ohjasi käsityksiä oppimisesta ja opetuksesta koko varhaisen kieltenopetuksen kauden ajan. Tämä näkyi mm. opettajan ja oppijan välisessä suhteessa (vrt. s. 13: passiivinen vs. aktiivinen luokkahuone). Opettajalla oli hallussaan tieto, joka hänen tuli siirtää seuraavalle sukupolvelle; oppijan tehtäväksi jäi valmiin tiedon vastaanottaminen ja omaksuminen. Oppijan aktiivisuutta ja omatoimisuutta rohkaistiin antiikin ja varhaisrenessanssin opetuksessa; myöhemmin oppijan näkökulmaa korostivat myös pedagogisen realismin kannattajat. Näiden aikakausien kieltenopetuksessa sovellettiin induktiivista lähestymistapaa, joka korostaa oppijakeskeisiä työskentelytapoja (vrt. s. 12: deduktio vs. induktio).

Keskiajalla oppijan rooli valmiin tiedon vastaanottajana ja säilyttäjänä voimistui ja deduktiiviset opetusmenetelmät tulivat vallitseviksi. Opettajajohtoisen deduktiivisen opetusmuodon teoreettiset perusteet luotiin keskiajan toisella puoliskolla. Myöhemmin deduktiivinen opetustapa sai kannatusta valistuksen 'traditionaalisessa' kieltenopetuksessa, jossa klassisten kielten opetuksen perusteena oli älyllisten kykyjen harjaannuttaminen.

Klassisen humanismin arvojärjestelmään perustuva opetus oli vahvasti tieto-orientoitunutta: päähuomio kiinnitettiin opetuksen sisältöihin. Tästä syystä varhaisella kielentutkimuksella on ollut läheisempi yhteys kieltenopetuksen kehitykseen ja traditioiden vaihteluun kuin opetusta ja oppimista koskevilla näkemyksillä, jotka olivat hyvin yleisluontoisia. Varhaisen kielentutkimuksen kehittämä kielen kuvausjärjestelmä siirrettiin lähes sellaisenaan opetukseen.

Antiikin kieltenopetusta on aikaisemmassa tutkimuksessa kuvattu funktionaalisen tradition valtakautena. Oppihistoriallinen tarkastelu osoittaa kuitenkin selvästi, että molempien traditioiden juuret ovat antiikin kielentutkimuksessa. Myöhäisantiikissa syntyneellä normatiivisella kieliopilla oli läheinen yhteys kielen käyttöön, mutta se teki mahdolliseksi myös kieliopin analyttisen opiskelun (vrt. s. 12: kielen analyysi vs. kielen käyttö). Kielen käytön korostamiseen liittyy luontevasti induktiivinen opetustapa ja funktionaalinen kielioppi; kielen systeemiluonteen korostamiseen puolestaan deduktiivinen lähestymistapa ja yksityiskohtainen kieliopin opiskelu (vrt. s. 13: yksityiskohtainen vs. funktionaalinen kielioppi).

Antiikin kieltenopetuksen tavoitteena oli monipuolinen kielitaito, jossa kielen analyysi ja kielen käyttö olivat tasapainossa keskenään. Samaa tavoitteeseen pyrittiin myös renessanssin aikakaudella. Keskiajalla opetuksen päätavoitteeksi tuli analyttisten taitojen kehittäminen, ja opetuksen painopiste siirtyi latinan kielioppiin, jonka peruskäsitteillä ja kategorioilla katsottiin olevan teoreettinen tai universaali luonne. Formaa-

lisen opetustradition perusteet ovat keskiajan spekulatiivisessa kieliopissa. Filosofisen kielentutkimuksen traditiota jatkoi valistuksen ajan universaali-kielioppi. Latinan kieliopin kategorioita sovellettiin myös muiden kielten kuvaukseen. Kielen analyysi ja yksityiskohtainen kieliopin opiskelu olivat tyypillisiä sekä keskiajan että valistuksen ajan kieltenopetuksessa.

'Traditionaalinen' kieltenopetus perustui kirjoitettuun kieleen, ja opiskelun kohteena olivat parhaiden kirjailijoiden teokset (vrt. s. 13: kirjoitetun vs. puhutun kielen ensisijaisuus). Puhutun kielen ensisijaisuutta korostettiin antiikin opetuksessa, sillä suullinen opetustraditio oli vielä vallitsevana ja kasvatuksen päätavoitteena oli hyvän puhujan kasvattaminen. Renessanssin aikakaudella puhuttu kielimuoto nousi keskeiseksi kansankielten opetuksessa, mutta valistuksen aikakaudella kirjoitettu kielimuoto vakiintui myös uusien kielten opetuksen pohjaksi.

Varhainen kieltenopetuksen kausi muodostaa oman laajan kokonaisuutensa kieltenopetuksen historiassa. Sitä seuraa 1800-luvulta 1960-luvulle ajoittuva metodikausi, jonka oppihistoriallisen taustan selvittäminen muodostaisi tälle tutkimukselle luontevan jatkon. Toisena mahdollisuutena on tutkimusteeman syventäminen ja rajaaminen. Tarjolla on useita erilaisia vaihtoehtoja. Alueellisesti rajattu tutkimus antaisi yksityiskohtaisempaa tietoa kieltenopetuksen kehityksestä esimerkiksi suomalaisessa koulujärjestelmässä. Tarkempaan analyysiin olisi mahdollisuus päästä myös rajaamalla tutkimusjohonkin tiettyyn kehitysvaiheeseen, joka kieltenopetuksen historiassa on erityisen kiinnostava esimerkiksi uusien lähestymistapojen kannalta. Temaattisesti tutkimusta voitaisiin rajata mm. kielitaidon osa-alueiden, itseopiskelun tai kielitaidon arviointimenetelmien kehityksen selvittämiseen. Tutkimusaiheita on rajaton määrä, sillä kieltenopetuksen historia on suurelta osin vielä kirjoittamatta.



## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata kieltenopetuksen kehitystä oppihistorian näkökulmasta. Heuristisena lähtökohtana on oletus kieltenopetuksen kehityksestä kahden lähestymistavan - formaalisen ja funktionaalisen tradition - välisenä vuorotteluna. Tutkimuksen yhtenä tehtävänä onkin arvioida ja täsmentää tämän oletuksen pitävyyttä: missä määrin ja millä edellytyksillä kieltenopetuksen historiassa on perusteltua puhua formaalisesta ja funktionaalisesta traditiosta. Tutkimuksen päätehtävänä on kieltenopetuksen traditioiden muutokseen vaikuttaneiden tekijöiden selvittäminen.

Tutkimus käsittää sekä ajallisesti että alueellisesti varsin laajan kokonaisuuden. Tarkoituksena on länsimaisen kieltenopetuksen tradition hahmottaminen antiikista valistuksen aikakauteen. Aikaisempien tutkimusten perusteella voidaan olettaa, että antiikin ja renessanssin kieltenopetuksessa on vallitsevana funktionaalinen lähestymistapa, keskiaikaa ja valistuksen aikakautta sen sijaan voidaan pitää formaalisen tradition nousukausina.

Traditioiden vaihteluun vaikuttavina tekijöinä tutkimuksessa tarkastellaan kieltenopetukselle eri aikoina asetettuja tavoitteita ja kieltenopetuksen teoreettisissa perusteissa tapahtuneita muutoksia. Kieltenopetuksen tavoitteet on jaettu sosiaaliin, kulttuurisiin ja filosofisiin tavoitteisiin; teoreettisina lähtökohtina erotetaan lingvistiset, psykologiset ja pedagogiset perusteet. Lingvistisiin perusteisiin kuuluvat käsitykset kielen luonteesta ja kielen erilaiset kuvausjärjestelmät. Psykologisiin ja pedagogisiin perusteisiin sisältyvät käsitykset oppimisesta ja opetuksen mahdollisuudesta. Tutkimus on luonteeltaan monitieteinen. Lähestymistavasta johtuen se on lähempänä teoriahistoriallista kuin perinteistä ainedidaktista tutkimusta.

Ensisijaisena kiinnostuksen kohteena on vieraan/toisen kielen opetus ja sen teoreettiset perusteet. Äidinkielen opetusta ei ole kuitenkaan kokonaan rajattu tutkimuksen ulkopuolelle, koska äidinkielen ja vieraan kielen opetus ovat historiallisesti sidoksissa toisiinsa. Kieltenopetusta tarkastellaan jonkinasteisen sosiaalisen intervention kautta ohjautuvana toimintana muodollisen koulutuksen viitekehyksessä.

Tutkimuksen empiirisenä havaintoaineistona ovat kieltenopetuksen tavoitteita, opetusmenetelmiä ja niiden teoreettisia perusteita käsittelevät painetut lähteet. Kronologisesti tutkimus jakautuu neljään pääjaksoon: antiikkiin, keskiaikaan, renessanssiin ja valistuksen aikakauteen.

Kieltenopetuksen historiallista kehitystä tarkastellaan kolmella tasolla tai ulottuvuudella. Näistä ensimmäinen on sosiolingvististä ja kulttuurista taustaa valottava kielikontekstin taso. Toisen ulottuvuuden muodostaa intellektuaalisen kontekstin taso, joka kohdistuu kieltenopetuksen perusteiden historiallisen kehityksen erittelyyn. Kolmantena ulottuvuutena on kasvatusympäristön kontekstin taso. Siinä kuvataan eri aikakausien kieltenopetusta opetuksen tavoitteiden, oppisisältöjen ja opetusmenetelmien kautta. Lisäksi pyritään arvioimaan, miten kieltenopetukselle asetetut tavoitteet ja kieltenopetuksen perusteissa tapahtuneet muutokset heijastuvat opetukseen, ja missä määrin niiden avulla voidaan selittää traditioiden vaihtelua.

Tutkimuksen tulokset tukevat pääpiirteissään oletusta formaalisen ja funktionaalisen tradition vaihtelusta, mutta ne antavat aihetta myös joihinkin täsmennyksiin ja huomautuksiin. Antiikin aikakautta on kieltenopetuksen historiassa pidetty yleensä funktionaalisen tradition valtakautena. Tässä tutkimuksessa on lähdetty siitä, että molempien traditioiden juuret ovat johdettavissa antiikin kulttuuriperinteestä. Tätä näkemystä tukee antiikin kieltenopetuksen perusteiden analyysi.

Antiikin aikakausi käsittää lähes tuhannen vuoden pituisen ajanjakson, jonka aikana kreikkalainen ja roomalainen kulttuurimuoto kävivät läpi huomattavia muutoksia sekä aineellisen että henkisen kulttuurin kehityksessä. Kysymys on hyvin laajasta ja moniaineksisesta aikakaudesta, jolla on tietynlainen erityisasema Euroopan kulttuurihistoriassa: se on kulttuuriperintemme alkua ja muodostaa pohjan koko myöhemmälle kehitykselle. Antiikin filosofiassa esiintyvät alkeismuodot saavat kaikki länsimaisen tieteen pääsuuntauksia. Kreikkalaisessa kielen tutkimuksessa ovat sekä filosofisen että normatiivisen kieliopin juuret.

Hellenistinen kasvatustraditio perustui hyötynäkökohdista vapaan yleissivistyksen ihanteeseen. Yleissivistävä tietoperusta jäsenyi antiikin lopulla erillisiksi oppiaineiksi, joita kutsuttiin yhteisellä nimellä vapaiksi taiteiksi. Kieltenopetuksen perustan muodostivat triviumin oppiaineet: grammatiikka, dialektiikka ja retoriikka. Kullakin niistä oli oma tehtävänsä: grammatiikka opetti kielen muodon, dialektiikka ajatuksen oikean etenemisen ja retoriikka kielellisen ilmaisun taituruuden.

Antiikin kasvatuksen yleistavoitteena oli puhujan kasvattaminen. Puhujakasvatuksen perustan loi hyvä kielitaito, johon kuului sekä kielen järjestelmän hallinta että tehokas kielen käyttö viestinnän välineenä. Kielitaidon ohella antiikin puhujakasvatuksen tehtävänä oli moraalisten hyveiden ja yhteiskunnallisen tietoisuuden kehittäminen. Antiikin tietokäsityksen mukaan kaikki olennainen, inhimillisesti ja kulttuurisesti arvokas aines sisältyi klassiseen kirjallisuuteen. Kirjallisuus antoi esikuvat ja mallit sekä kielellisen ilmaisun kehittämiseen että eettisten kysymysten käsitteilyyn. Kieltenopetusta ohjasivat siten kulttuuriset ja eettiset tavoitteet.

Antiikin kieltenopetusta koskevat tiedot ovat pääosin hellenistisel-  
tä kaudelta ja Rooman keisariajalta. Kreikan kieli otettiin virallisesti roomalaisten koulujen opetusohjelmiin toisella vuosisadalla ennen ajanlas-  
kun alkua. Hellenistinen sivistys oli kaksikielistä. Grammatiikkaa ja retoriikkaa opetettiin roomalaisissa kouluissa sekä kreikaksi että latinaksi. Opetuksen rungon muodosti varhaisen kielentutkimuksen tuotoksena syntynyt normatiivinen kielioppi, mutta grammatiikan tärkeimpänä osana pidettiin klassista kirjallisuutta. Opetuksessa noudatettiin yksikielistä 'luonnollista' metodia, jossa oppiminen rakentui pääosin jäljittelyn ja ulko-  
muistin varaan. Oppiminen samaistettiin antiikissa varsin pitkälti muista-  
miseen.

Kreikan kielellä oli hellenistisen ajan roomalaisissa kouluissa eri-  
tyisasema, joka perustui sen kulttuuriseen arvostukseen. Kreikan kielen  
taitoa tarvittiin sekä sosiaaliseen kanssakäymiseen että kirjallisuuden ja  
filosofian opiskeluun, sillä latinankielinen kirjallisuus kehittyi suhteellisen  
myöhään. Vasta Rooman keisarivallan aikana kreikan kielen asema  
opetuksessa asteittain heikkeni. Samanaikaisesti myös puhujakasvatuksen  
yhteiskunnallinen merkitys vähentyi. Kieltenopetuksessa nämä muutokset  
näkyivät formaalisten piirteiden lisääntymisenä. Grammatiikassa painopis-  
te siirtyi kirjallisuudesta kielioppiin, retoriikka muuttui teennäiseksi ja  
mahtipontiseksi. Siirtyminen formaalismiin alkoi siten jo myöhäisantiikin  
aikana.

Keskiaikaa pidetään kieltenopetuksen historiassa formaalisen  
tradition nousukautena. Käsitystä tukevat myös tämän tutkimuksen  
tulokset. Näyttää kuitenkin siltä, että siirtyminen formalismiin on tapahtu-  
nut asteittain, eikä myöhäisantiikin ja keskiajan alkupuolen välillä ole  
selvää eroa. Teoreettiset perusteensa formaalinen kieltenopetus sai vasta  
keskiajan toisella puoliskolla filosofisen kielentutkimuksen ja psykopsy-  
kologian kehityksen myötä.

Hellenistinen kasvatustraditio siirtyi keskiaikaan myöhäisantiikin  
kristillisten oppineiden välityksellä. Vapaat taiteet olivat edelleenkin  
opetuksen perustana, mutta oppiaineiden sisältö ja tavoitteet määriteltiin  
uudelleen kristilliseltä pohjalta. Opetuksen sisältö aiheutti jatkuvia kiistoja  
kautta koko keskiajan, sillä opetussuunnitelmat ja suuri osa käytetyistä  
oppikirjoista oli antiikin perintöä.

Keskiajan kieltenopetusta hallitsivat kirjalliset ja filosofiset tavoitteet. Grammatiikassa opetuksen päätavoitteena oli kielellisten valmiuksien kehittäminen raamatun ja kirkkoisien teosten lukemiseksi. Kielioppi ja kirjallisuus erotettiin toisistaan, ja grammatiikan painopiste siirtyi latinan kielioppiin. Kielenopetus oli keskiajalla lähes yksinomaan latinan opetusta. Latina oli sekä opetuskieli että samalla tärkein oppiaine; myös oppikirjat olivat harvoja poikkeuksia lukuunottamatta latinankielisiä. Kielioppia opetettiin deduktiivisen periaatteen mukaan. Opetusdialogista kehittyi katekeettinen kuulustelumetodi, jossa vakiokysymyksiin oli olemassa tietyt vakiovastaukset.

Antiikin arvostama retoriikka jäi keskiajalla grammatiikan varjoon. Puhetaidon menettäessä yhteiskunnallisen tehtävänsä retoriikkaa alettiin soveltaa saarnatekniikkaan. Kirjallisessa muodossa se kehittyi keskiajalla myös runonkirjoittamisen ja kirjeidenkirjoittamisen taitona. Kun skolastinen filosofia keskiajan toisella puoliskolla syrjäytti antiikista periytyvän filologisen ja normatiivisen lähestymistavan, triviumin tärkeimmäksi oppiaineeksi tuli dialektiikka. Dialektiikan alkeita sovellettiin myös grammatiikan ja retoriikan opetukseen. Skolastinen metodi, joka yleistyi keskiajan teologisissa väittelyissä, perustui dialektiseen erittelyyn ja logiikan periaatteisiin. Kielentutkimuksessa looginen suuntaus sai ilmenemismuotonsa spekulatiivisessa kieliopissa, jonka vaikutus käytännön opetukseen jäi kuitenkin suhteellisen vähäiseksi.

Renessanssi elvytti antiikin kulttuuriperinteen ja toi klassiset kielet uudelleen voimakkaasti esiin. Renessanssin aikakautta pidetään funktionaalisen tradition nousukautena kieltenopetuksen historiassa. Yksityiskohdaisempi tarkastelu osoittaa, että aikakauden sisällä voidaan erottaa kaksi osittain erilaisista perusteista lähtevää uudistusliikettä, joiden tavoitteena oli kieltenopetuksen formaalisen tradition murtaminen. Ensimmäinen syntyi humanistien ja uskonpuhdistajien aloitteesta, toinen sai virikkeensä 1600-luvun pedagogisesta realismista.

Humanistiseen uudistusliikkeeseen kuului erilaisia intressiryhmiä, joita yhdisti keskiajan skolastisen kirjakoulun vastustaminen. Humanistit omaksuivat antiikin puhujakasvatuksen ihanteet ja asettivat tavoitteekseen klassisen latinan palauttamisen 'eläväksi' kieleksi. Pitäytyminen klassiseen latinaan ja cicerolaiseen retoriikkaan johti kuitenkin varsin pian uuteen formalismiin. Uudistusliike kääntyi itseään vastaan, ja siitä tuli yhtä kaavamainen ja muotoihin pitäytyvä kuin edeltäjänsä. Antiikin kirjallisuus ja raamatun alkuperäistekstit korvasivat keskiajan skolastisen teologian; humanismi vaati tyylin, protestantismi uskon puhtautta.

Pedagogisen realismin edustajat arvostelivat uskonpuhdistuksen ajan humanistista koulua ennen kaikkea siitä, että se oli jo syntyessään vieraantunut elävästä elämästä ja yhteiskunnallisesta todellisuudesta. Sen opetusohjelma oli liian abstrakti ja kirjallinen tyydyttääkseen nousevan porvariston koulutuspoliittisia tarpeita ja heidän ammatillisia ja tiedollisia

intressejään. Pedagogisen realismin uudistusvaatimukset keskittyivät kahteen peruskysymykseen: humanistisen opetustradition uudistamiseen realismin, asiantiedon pohjalta sekä äidinkielen ja uusien kielten opetuksen kehittämiseen.

Uudistusliikkeen tukena olivat uuden tieteen johtavat periaatteet - kokemus, havainto ja induktio - jotka vaikuttivat mullistavasti käsityksiin oppimisesta. Kansankielten voimistuminen horjutti latinan kielen hallitsevaa asemaa ja toi uusia kieliä koulujen opetusohjelmaan. Ranska ja englantti olivat jo renessanssin loppupuolella vakiinnuttaneet asemansa johtavina tieteen ja kulttuurin kielinä. Uusien kielten opiskelun myötä kieltenopetuksen sosiaaliset ja kommunikatiiviset tavoitteet tulivat voimakkaasti esiin. Opetusta pyrittiin kehittämään induktion pohjalta. Uusien kielten kohdalla noudatettiin eräänlaista 'luonnollista' metodia, jonka mukaan vieras kieli opitaan parhaiten äidinkielen tapaan ilman sääntöjä ja muodollista opetusta.

Pedagogisen realismin uudistukset eivät jääneet pysyviksi, sillä rationalistisen filosofian myötä formaalinen lähestymistapa sai uudelleen jalansijaa. Valistuksen aikakausi jatkoi kieltenopetuksessa keskiajan formaalista perinnettä. Teoreettiset perusteensa se sai 1700-luvun universaalikieliopista ja rationalistisesta kykypsykologiasta. Keskiajan filosofista traditiota jatkava universaalikielioppi saavutti valistuksen aikakaudella lingvistisen yleisteorian aseman. Sen pohjalta kehittyi ensimmäinen varsinainen opetusmenetelmä, kielioppi-käännös -metodi, jota sovellettiin myös uusien kielten opetukseen. Universaalikieliopin ansiosta latinan kieli hallitsi sekä kielentutkimusta että kieltenopetusta lähes parinsadan vuoden ajan.

Klassisilla kielillä on ollut merkittävä asema länsimaisen kieltenopetuksen historiassa. Vuosisatojen ajan ajateltiin, että koko inhimillinen hyvinvointi riippuu äyllisen eliitin hallitsemasta antiikin klassikoiden tuntemuksesta, ja että paras tieto kaikilla inhimillisen elämän alueilla on varastoituneena näihin kieliin. Vasta uuden ajan alussa uuden tieteen kehityksen myötä kansankielet nousivat latinan ja kreikan rinnalle. Klassisten kielten opetusperinne oli kuitenkin niin voimakas, että myös uusia kieliä opetettiin pitkään samojen metodien mukaan.

'Traditionaalinen' kieltenopetus samaistetaan nykyisinkin varsin yleisesti siihen opetustapaan, joka vakiintui valistuksen aikakaudella. Kuitenkin tämä traditio edustaa vain toista pääsuuntausta kieltenopetuksen kehityksessä. Vaikka funktionaalisella traditiolla on länsimaisen kieltenopetuksen historiassa pitkät perinteet, se ei koskaan ole saavuttanut yhtä laajaa kannatusta ja vakiintunutta asemaa institutionaalisessa kieltenopetuksessa. 'Aktivisteja' on kaikkina aikoina pidetty uudistajina, ja heidän ajatuksensa kieltenopetuksen kehittämisestä on vastaanotettu uusina ja mullistavina, vaikka ne itse asiassa toistavat hieman muunnetuissa muodoissa funktionaalisen tradition peruslähtökohtia.

## SUMMARY

The present study aims to describe the development of language teaching from the point of view of the history of ideas. The heuristic point of departure is the assumption that language teaching has always alternated between two main approaches - the formal and the functional. Thus, one aim is to evaluate and specify the tenability of this assumption: To what extent and under what conditions is it justifiable to talk about a formal and a functional tradition? The main objective is to explicate the factors that have influenced the alternation between these traditions in language teaching.

The study ranges fairly wide, both temporally and geographically, in that it attempts to outline the tradition of language teaching in the West from the Classical Period to the Age of Reason. On the basis of previous studies, it can be assumed that the functional approach predominated during the Classical Period and the Renaissance, but that the formal tradition was in the ascendance during the Middle Ages and the Age of Reason.

The alternation between these two traditions was largely brought about by changes both in the objectives and the basic theoretical premises of language teaching. In this study, the broad aims of language teaching have been divided into social, cultural, and philosophical aims. The basic theoretical premises of language teaching considered here are linguistic, psychological and pedagogical. The linguistic premises cover conceptions of the nature of language and different systems of language description. The psychological and pedagogical premises include conceptions of language learning and the feasibility of teaching. The study is thus multidisciplinary in approach, and the concern is with the history of ideas rather than subject-specific didactics.

The primary object of interest is the teaching of foreign/second languages and its theoretical premises. The teaching of the mother tongue has not, however, been entirely left out of account, as the teaching of the mother tongue and foreign language teaching are historically intertwined. Language teaching is examined as an activity taking place within the framework of formal education and governed by a degree of social intervention.

The empirical data of the study consist of printed sources dealing with the objectives, methods, and theoretical premises of language teaching. Chronologically, the study is divided into four main sections: the Classical Period, the Middle Ages, the Renaissance, and the Age of Reason.

The historical development of language teaching is examined on three levels or dimensions. The first of these is language context, which illuminates the sociolinguistic and cultural background. The second is intellectual context, which specifies the historical development of the premises of language teaching. The third dimension, educational context, describes language teaching during different periods in terms of objectives, contents, and methods. In addition, an attempt is made to estimate how changes in language teaching objectives and theoretical and pedagogical premises are reflected in the practice of language teaching, and to what extent these changes explain the alternation between the two traditions.

The findings on the whole support the hypothesis of alternation between the formal and the functional traditions, but in certain respects they require specifying and qualifying. In the history of language teaching, the Classical Period has generally been regarded as an era dominated by the functional tradition. However, the present study presupposes that the origins of both approaches can be traced back to the classical cultural tradition. This conception is supported by an analysis of the premises of language teaching in the Classical Period.

The Classical Period comprises a period of nearly one thousand years during which Greek and Roman civilisation underwent considerable changes in material and intellectual culture. We are here concerned with a very extensive and multifaceted era, which holds a special position in the cultural history of Europe: it is the cradle of our cultural tradition, and provides a basis for all subsequent development. All the main trends in Western philosophical thinking are present in embryonic form in the Classical Period. The roots of both philosophical and normative grammar are found in the study of language conducted by the Greeks.

The Hellenistic tradition in education was based on the ideal of a liberal education free from utilitarian goals. At the end of the period, this general knowledge base was organised into separate subjects of study

under the general label of Liberal Arts. The subjects of the Trivium, Grammar, Dialectics and Rhetoric, constituted the basis of language teaching. Each of these had its own function: Grammar taught the form of language, Dialectics the correct progression of thought, and Rhetoric the mastery of linguistic expression.

The general goal of a classical education was to train orators. The basis of an orator's education was a good command of language, which comprised both the mastery of the language system and the effective use of language as a means of communication. In addition to providing language skills, the function of the classical orator's education was to develop moral virtues and social consciousness. According to the classical concept of knowledge, everything essential and of human and cultural value was contained in classical literature, and it was from this literature that examples and models were derived for both developing linguistic expression and dealing with ethical issues. Language teaching during the Classical Period was thus predominantly governed by cultural and ethical goals.

Information about language teaching in the Classical Period dates primarily from the Hellenistic period and Imperial Rome. Greek was officially adopted into the curriculum of Roman schools in the second century B.C. Hellenistic culture was bilingual, and thus in Roman schools, Grammar and Rhetoric were taught both in Greek and Latin. The foundation on which instruction rested was normative grammar, originating from the early study of languages. The mastery of classical literature was, however, regarded as the principal element in Grammar. Teaching conformed to a unilingual, 'natural' method mainly based on imitation and rote learning. In the Classical Period, learning was largely equated with memorizing.

During the Hellenistic period, Greek, because of its cultural standing, had a special status in Roman schools. Knowledge of Greek was needed both for maintaining social relations and for studying literature and philosophy, as Latin literature developed fairly late. Greek only gradually lost educational status at the time of the Roman Empire. Simultaneously, the social importance of oratorical education diminished, as evidenced by an increase in the formalist features of language teaching. In Grammar, the emphasis shifted from literature to grammar, and Rhetoric became artificial and pompous. Thus, the transition towards formalism dates as far back as late Imperial Rome.

In the history of language teaching, the Middle Ages are regarded as a peak period of formalism. This view is also supported by the findings of the present study. Nevertheless, the transition to formalism appears to have taken place gradually, and there is thus no clear distinction between the late Classical Period and the early Middle Ages. The



theoretical foundations for formalist language teaching were laid only in the second half of the Middle Ages as a result of the development of the philosophical study of language and faculty psychology.

Christian scholars of the late Classical Period transmitted the Hellenistic tradition to the Middle Ages. The Liberal Arts still formed the basis of instruction, but the content and objectives of different subjects were redefined to conform with Christian beliefs. Throughout the period, instructional content was the object of continual dispute as the curriculum and most of the textbooks used were of classical origin.

In the Middle Ages, language teaching was guided by literary and philosophical goals. In Grammar, the main objective was to develop linguistic competence to enable the study of the Bible and the works of the Early Fathers. The study of the linguistic system and literature were separated, and the focus of Grammar shifted to the grammar of Latin. Language teaching in the Middle Ages meant almost exclusively the teaching of Latin, which became not only the principal subject but also the language of instruction. Textbooks were also, with few exceptions, written in Latin. Grammar was taught according to the deductive principle, and Socratic dialogue turned into a catechistical examination method where standard questions had standard answers.

Rhetoric, so highly esteemed in the Classical Period, was eclipsed by Grammar. As oratory lost its social function, Rhetoric was applied to the technique of preaching. In its literary form, Rhetoric developed into a poetry and letter writing skill. When Scholastic philosophy superseded the philological and normative approach inherited from the Classical Period, Dialectics became the most important subject of the Trivium, and the basics of Dialectics were also applied to the teaching of Grammar and Rhetoric. The Scholastic method, which became prevalent in medieval theological debates, was based on dialectical analysis and the principles of logic. The trend toward logic in the study of language found expression in speculative grammar. This, however, had comparatively little influence on teaching practice.

The Renaissance revived the cultural tradition of the Classical Period and once again brought the classical languages to the fore. In the history of language teaching, the Renaissance is regarded as providing a breakthrough for the functional tradition. However, a more detailed analysis shows that two reform movements, constructed on partly differing premises, can be distinguished, both of which aimed to put an end to the formal tradition in language teaching. The first of these was initiated by humanists and religious reformers and the second by 17th century educational reform movements.

The humanist reform movement comprised several different interest groups, which were united by their resistance to medieval scholastic education based on book learning. The humanists adopted the ideals of classical oratorical education and set as their goal the revival of Classical Latin as a 'living' language. Their adherence to Classical Latin and Ciceronian Rhetorics, however, very soon led to a new formalism. Thus, the reform movement turned against itself, becoming as rigid and devoted to formalist thinking as its predecessors. Classical literature and original biblical texts replaced the Scholastic theology of the Middle Ages. Humanism insisted on the purity of style, Protestantism on the purity of religion.

The educational reformers of the 17th century criticised the humanistic school of the Reformation era primarily for being alienated from real life and current social reality. Its syllabus was regarded as too abstract and literary to satisfy the educational needs and professional and intellectual interests of the emerging bourgeoisie. Demands for reform were focused on two basic issues: the reformation of the humanist educational tradition to accord with realism, i.e. factual knowledge, and the development of both mother tongue and modern language teaching.

The reform movement was supported by newly discovered scientific principles (experience, observation and induction) which revolutionised the concept of learning. The increase in the importance of vernacular languages undermined the predominant position of Latin, and introduced modern languages into the school curriculum. French and English had already established themselves as the leading languages of science and culture toward the end of the Renaissance. With the introduction of modern languages, social and communicative objectives came to prevail in language teaching. Attempts were made to develop instruction in accordance with inductive principles. In teaching modern languages, a kind of 'natural' method was adopted, according to which a foreign language is best learned the same way as the mother tongue - without rules and formal instruction.

The reforms introduced did not remain permanent, for with the emergence of rationalist philosophy, the formalist approach again gained a foothold in teaching. The Age of Reason continued the formalist tradition of the Middle Ages. Its basic theoretical principles were derived from universal grammar and the rationalist faculty psychology of the 18th century. Universal grammar, which continued the medieval philosophical tradition, obtained the status of a universal linguistic theory in the Age of Reason. It also formed the basis of the first language teaching method proper, the grammar-translation method, which was also applied to the teaching of modern languages. Due to universal grammar, Latin dominated both linguistic research and language teaching for nearly two hundred years.

Classical languages have played a significant role in the history of Western language teaching. For centuries, it was believed that all human wellbeing depended on the intellectual elite's mastery of classical literature, and that the most valuable knowledge about all areas of human life was deposited in the classical languages. It was not until the beginning of modern times that, with the development of modern science, vernacular languages attained equality with Latin and Greek. However, the classical tradition in language teaching methodology was so powerful that even modern languages were long taught using the same methods.

Although even today formalist or 'traditional' language teaching is fairly commonly identified with the practise of teaching established in the Age of Reason, it represents only one of the main trends in the development of language teaching. The functional approach has a long tradition in the history of Western language teaching, but it has never gained the same support and established status in institutionalised language teaching as the formalist tradition. 'Activists' have always been regarded as reformers, and their ideas about the development of language teaching have been received as novel and revolutionary, although in fact they repeat in a somewhat modified form the basic premises of the functional tradition.

## LÄHTEET JA KIRJALLISUUS

### 1. Lähteet

- Aelfric. *Aelfric's Colloquy*. Toim. G.N. Garmonsway. London: Methuen, 1961.
- Albertus Magnus. *De bono*. Teoksessa M.J. Carruthers, *The book of memory. A study of memory in medieval culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, 267-280.
- Alexander de Villa-Dei. *Doctrinale*. D. Reichling (toim.). *Das Doctrinale des Alexander de Villa-Dei. Monumenta Germaniae Paedagogica XII*. Berlin: A. Hofmann, 1893.
- Alkuin. *The Rhetoric of Alcuin & Charlemagne*. Engl. käännös W.S. Howell. Princeton Studies in English, Vol. 23. New Jersey: Princeton University Press, 1941.
- Apollonius Dyscolus. *The Syntax of Apollonius Dyscolus*. Engl. käännös F.W. Householder. Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science. Vol. 23. Amsterdam: John Benjamins B.V., 1981.
- Aristoteles. *De interpretatione*. Teoksessa J. Barnes (toim.) *The complete works of Aristotle*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1984, 25-38.
- Aristoteles. *Metafysiikka*. Suom. T. Jatakari, K. Näätäsaari & P. Pohjanlehto. Helsinki: Gaudeamus, 1990.
- Aristoteles. *Nikomakhoksen etiikka*. Suom. S. Knuutila. Helsinki: Gaudeamus, 1989.
- Aristoteles. *On memory*. Teoksessa J. Barnes (toim.) *The complete works of Aristotle. The revised Oxford translation*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1984, 714-720.
- Aristoteles. *On the soul*. Teoksessa J. Barnes (toim.) *The complete works of Aristotle. The revised Oxford translation*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1984, 641-692.
- Aristoteles. *Politiikka*. Suom. A.M. Anttila. Jyväskylä: Gaudeamus, 1991.
- Aristoteles. *Rhetoric*. Teoksessa J. Benton (toim.) *The works of Aristotle*. Vol. 2. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 1952, 593-674.
- Aristoteles. *Runousoppi*. Suom. P. Saarikoski. Helsinki: Otava 1982.

- Arnauld, A. & Lancelot, C. *Grammaire générale et raisonnée*. Teoksessa R. Donzé. La grammaire générale et raisonnée de Port-Royal. Berne: Editions Francke, 1967.
- Ascham, Roger. *The Schoolmaster*. New York: Cornell University Press, 1967.
- Augustinus. *Der Lehrer*. Saks. käännös C.J. Perl. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1959.
- Augustinus. *On Christian doctrine*. Engl. käännös J.F. Shaw. Great books of the western world 18. Chicago: William Benton, 1952.
- Augustinus. *The first catechetical instruction*. Engl. käännös J. P. Christopher. Westminster, Maryland: The Newman Bookshop, 1946.
- Augustinus. *Tunnustukset*. Suom. O. Lakka. Jyväskylä: Gummerus, 1981.
- Bacon, Francis. *The advancement of learning*. Encyclopaedia Britannica. Chicago: William Benton, 1930, 1-198.
- Bacon, Francis. *New Atlantis*. Encyclopaedia Britannica. Chicago: William Benton, 1930, 199-214.
- Bacon, Francis. *Novum organum*. Encyclopaedia Britannica. Chicago: William Benton, 1930, 105-195.
- Bacon, Roger. *Opus majus*. The Opus Majus of Roger Bacon. Engl. käännös R.B. Burke. Vol I. New York: Russell & Russell, 1962.
- Basedow, Johann Bernhard. *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*. (3. painos) Dessau, 1773.
- Basedow, Johann Bernhard. *Elementarwerk. Ein encyclopädisches Methoden- und Bildungsbuch für alle Kindererziehung und den Jugendunterricht in allen Ständen*. (3. painos) Stuttgart: Verlags-Bureau, 1849.
- Beda. *De arte metrica et De orthographia*. Teoksessa H. Keil (toim.) Grammatici latini. Vol. VII. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 1981, 227-294.
- du Bellay, Joachim. *The defense and illustration of the French language*. Teoksessa J.H. Smith & E.W. Parks (toim.) The great critics. An anthology of literary criticism. New York: W.W. Norton & Company, 1932, 121-133.
- Boethius. *The consolation of philosophy*. Engl. käännös S.J. Tester. Lontoo: William Heinemann Ltd., 1973.
- Cassiodorus. *An introduction to divine and human readings*. Engl. käännös L. W. Jones. The records of civilization - sources and studies, 40. New York: Columbia University Press, 1946.
- Castiglione, Baldassare. *Hovimies*. Suom. J.A. Hollo. Porvoo: WSOY.
- Cicero, Marcus Tullius. *Brutus*. Engl. käännös G.L. Hendrickson. London: William Heinemann, 1962.
- Cicero, Marcus Tullius. *De oratore*. Engl. käännös E. W. Sutton. London: William Heinemann, 1959.

- Cicero, Marcus Tullius. *De officiis*. Engl. käännös W. Miller. London: William Heinemann, 1961.
- Cicero, Marcus Tullius. *De partitione oratoria*. Engl. käännös H. Rackham. London: William Heinemann, 1960.
- Cicero, Marcus Tullius. *Orator*. Engl. käännös H.M. Hubbell. London: William Heinemann, 1962.
- [Cicero]. *Rhetorica ad Herennium*. Teoksessa Cicero in twenty eight volumes. Vol. 1. Engl. käännös H. Caplan. London: William Heinemann, 1968.
- Comenius, Johan Amos. *Janua linguarum reserata aurea*. Holmiae: Henric Renfers, 1647.
- Comenius, Johan Amos. *Lexicon atriale latino-latinum*. Amstelaedami: Janssonio-Waesbergios, 1686.
- Comenius, Johan Amos. *Orbis sensualium pictus*. (Näköispainos ensimmäisestä englantilaisesta painoksesta vuodelta 1659). Toim. J. Sadler. Lontoo: Oxford University Press, 1968.
- Comenius, Johan Amos. *Suuri opetusoppi*. Suom. E.J. Tammio. Porvoo: WSOY, 1928.
- Corderius (Cordier). *Corderii colloquiorum centuria selecta*. A select century of Corderius's colloquies. Engl. käännös J. Clarke. London: Printed for W. Strahan et al., 1779.
- Dante, Alighieri. *De vulgari eloquentia*. Teoksessa O.B. Hardison, A. Preminger, K. Kerrane & L. Golden (toim.) Medieval literary criticism. Translations and interpretations. New York: Frederick Ungar, 1974, 152-186.
- Dante. *Jumalainen näytelmä*. III. Paratiisi. Suom. Eino Leino. Helsinki: Otava, 1966.
- Descartes, René. *Metafyysisiä mietiskelyjä*. Teoksessa R. Descartes, Teoksia ja kirjeitä. Suom. J. A. Hollo. Porvoo: WSOY, 1956, 71-151.
- Descartes, René. *Metodin esitys*. Teoksessa R. Descartes, Teoksia ja kirjeitä. Suom. J.A. Hollo. Porvoo: WSOY, 1956, 7-67.
- Descartes, René. *Mielenliikutukset*. Teoksessa R. Descartes, Teoksia ja kirjeitä. Suom. J. A. Hollo. Porvoo: WSOY, 1956, 154-256.
- Donatus, Aelius. *Ars grammatica*. Teoksessa H. Keil (toim.) Grammatici Latini. Vol. IV. Hildesheim: Georg Olms Verlag 1981, 367-402.
- Donatus, Aelius. *Ars minor*. (De octo partibus orationis). Teoksessa H. Keil (toim.) Grammatici Latini. Vol. IV. Hildesheim: Georg Olms Verlag 1981, 355-366.
- Elyot, Sir Thomas. *The Book named The Governour*. S.E. Lehmberg (toim.). London: Dent, Everyman's library, 1962.
- Erasmus, Desiderius. *De ratione studii*. Otteita teoksessa M.G. Hesse (toim.) Approaches to teaching foreign languages. Cambridge: The University Press, 1975, 1-12.

- Erasmus, Desiderius. *De pueris instituendis*. Otteita teoksessa M.G. Hesse (toim.) Approaches to teaching foreign languages. Cambridge: The University Press, 1975, 13-22.
- Erasmus, Desiderius. *Tyhmyyden ylistys*. Suom. K. Kare. Hämeenlinna: Karisto.
- Erasmus, Desiderius. *Colloquia familiaria*. Teoksessa Desiderii Erasmi Roterodami Colloquia familiaria et Encomium moriae. Lipsiae: Sumptibus succ. Ottonis Holze, 1594.
- Ernesti, Johann. *Lese- und Vorbereitungsbuch der Griechisechen Sprache*. Altenburg: in der Richterschen Buchhandlung, 1796.
- Franklin, Benjamin. *The autobiography*. Teoksessa H.S. Commager (toim.) The autobiography of Benjamin Franklin & selections from his writings. New York: The Illustrated Modern Library, 1944.
- Goethe, Johann Wolfgang. *Faust*. Suom. V. Juva. Helsinki: Otava, 1981.
- Gyldén, Nils. *Valda afhandlingar ofver vigten och värdet af de klassiska studier-na, samt öfver undervisnings-väsendet*. Helsingfors: Wasenius, 1839.
- Herder, Johann Gottfried. *Über den Ursprung der Sprache*. Berlin: Akademie-Verlag, 1959.
- Hieronymos. *To Laeta. A Girl's Education*. Teoksessa Selected letters of St. Jerome. Engl. käännös F.A. Wright. Lontoo: William Heinemann, 1963, 338-371.
- Hobbes, Thomas. *Leviathan or the matter, form and power of a commonwealth, ecclesiastical and civil*. London: George Routledge and Sons, 1885.
- Horatius Flaccus Quintus. *Ars poetica*. Runotaide. Toim. T. Oksala & E. Palmén. Jyväskylä: Gaudeamus, 1978.
- Hrabanus Maurus. *Education of the Clergy*. Otteita teoksessa R. Ulich (toim.) Three thousand years of educational wisdom. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1947, 174-180.
- Hugo Viktorilainen. *De tribus maximis circumstantiis gestorum*. Teoksessa M.J. Carruthers. The book of memory. A study of memory in medieval culture. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, 261-266.
- Hugo Viktorilainen. *Didascalicon*. The didascalicon of Hugh of St. Victor. A medieval guide to the arts. Engl. käännös J. Taylor. New York: Columbia University Press, 1961.
- Isidorus. *Etymologiae*. W.M. Lindsay (toim.) Isidori Hispalensis Episcopi Etymologiarum sive originum libri XX. Osat I-II. Oxford: Clarendon Press, 1911.
- Isokrates. *Against the sophists*. Teoksessa Isocrates in three volumes. Vol. 2. Engl. käännös G. Norlin. London: William Heinemann, 1928, 160-177.
- Isokrates. *Antidosis*. Teoksessa Isocrates in three volumes. Vol. 2. Engl. käännös G. Norlin. London: William Heinemann, 1928, 185-365.
- Juslenius, Daniel. *Vanha ja uusi Turku*. Aboa vetus et nova. Suom. E.

- Ahlman. Porvoo: WSOY, 1929.
- König, J. *Der getreue Englische Wegweiser, oder kürtze, doch gründliche Anleitung zur Englischen Sprache für die Deutschen*. Leipzig: Carl Ludwig Jacob, 1748.
- La Mettrie, Julien Offray de. *Der Mensch eine Maschine*. Saks. käännös M. Brahn. Philosophische Bibliothek, 68. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung, 1909.
- Lancelot, Claude. *A new method og learning the Greek tongue*. Otteita teoksessa M.G. Hesse (toim.) *Approaches to teaching foreign language*. Cambridge: The University Press, 1975, 145-162.
- Locke, John. *An essay concerning human understanding*. In two volumes. Toim. A.C. Fraser. New York: Dover Publications, 1959.
- Locke, J. *Muutamia mietteitä kasvatuksesta*. Suom. J.V. Lehtonen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 91, 1914.
- Lucretius Carus. *Maailmankaikkeudesta*. Suom. P. Numminen. Porvoo: WSOY, 1965.
- Luther, Martin. *An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung*. Teoksessa H. Lorenzen (toim.) Martin Luther. Pädagogische Schriften. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 1957, 7-14.
- Luther, Martin. *An die Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte in detschen Landen, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen*. Teoksessa H. Lorenzen (toim.) Martin Luther. Pädagogische Schriften. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 1957, 64-83.
- Martianus Capella. *The Marriage of Philology and Mercury*. Teoksessa Martianus Capella and the seven liberal arts. Vol 2. Engl. käännös W. H. Stahl, R. Johnson & E.L. Burge. New York: Columbia University Press, 1977.
- Matthiae, Gothus Johannes. *Studieplan (Ratio studiorum, 1636)*. Teoksessa Erasmi de civilitate samt Matthiaes Ratio och Libellus. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, VI. Lund: Carl Blom, 1926, 57-88.
- Meidinger, Johann Valentin. *Praktische französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kürzer Zeit gründlich erlernen kann*. (25. painos) Frankfurt & Leipzig (ei kustantajaa), 1808.
- Milton, John. *Of education*. Teoksessa M. Davis (toim.) *Areopagitica and Of education*. London: MacMillan & Co. Ltd. 1963, 96-110.
- Montaigne, Michel de. *Kasvatuksesta*. Teoksessa M. de Montaigne, Tutkielmia. Suom. E. Hagfors. Hämeenlinna: Arvi A. Karisto, 1922, 44-92.
- Montesquieu, Charles de. *The spirit of the law*. Engl. käännös T. Nugent. (7. painos) New York: Hafner Press, 1975.



- More, Thomas. *Utopia*. Suom. M. Itkonen-Kaila. Porvoo: WSOY, 1984.
- Mulcaster, Richard. *Elementarie*. E.T. Campagnac (toim.) Mulcaster's *Elementarie*. Oxford University Press, 1925.
- Pallas, P.S. *Linguarum totis orbis vocabularia comparativa*. (Sravnitelnye slovari vsech jazykov i narecij). Petropoli: Typis Ioannis Caroli Schnoor, 1787.
- Platon. *Faidros*. Suom. P. Saarikoski. Teokset I-VI. Keuruu: Otava 1977-1986, III, 145-206.
- Platon. *Gorgias*. Suom. P. Saarikoski. Teokset I-VI. Keuruu: Otava 1977-1986, II, 7-106.
- Platon. *Kratylos*. Suom. M. Itkonen-Kaila. Teokset I-VI. Keuruu: Otava 1977-1986, II, 219-287.
- Platon. *Lait*. Suom. M. Itkonen-Kaila, H. Thesleff, T. Anhava & M.A. Anttila. Teokset I-VI. Keuruu: Otava 1977-1986, III, VI.
- Platon. *Menon*. Suom. M. Tyni. Teokset I-VI. Keuruu: Otava 1977-1986, II, 109-148.
- Platon. *Pidot*. Suom. M. Tyni. Teokset I-VI. Keuruu: Otava 1977-1986, III, 83-141.
- Platon. *Protagoras*. Suom. K. Hirvonen. Teokset I-VI. Keuruu: Otava 1977-1986, I, 215-276.
- Platon. *Theaitetos*. Suom. M. Itkonen-Kaila. Teokset I-VI. Keuruu: Otava 1977-1986, III, 263-354.
- Platon. *Timaios*. Suom. M.A. Anttila. Teokset I-VI. Keuruu: Otava 1977-1986, V, 159-245.
- Platon. *Valtio*. Suom. M. Itkonen-Kaila. Teokset I-VI. Keuruu: Otava 1977-1986, IV.
- Plotinos. *Enneads*. The six enneads. Engl. käännös S. MacKenna & B.S. Page. Great books of the western world 17. Chicago: William Benton, Encyclopaedia Britannica, 1952.
- Plutarkhos. *Kuuluisien miesten elämäkertoja*. Suom. K. Suuronen. (2. painos) Porvoo: WSOY, 1989.
- [Plutarkhos]. *Plutarchos' om barnens uppfostran*. Ruots. käännös W. Norlind. Lund: C.W.K. Gleerups, 1925.
- Priscianus. *Institutiones grammaticae*. Teoksessa H. Keil (toim.). *Grammatici Latini*. Vol. II-III. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 1981.
- Quintilianus. *Institutio oratoria*. The Institutio Oratoria of Quintilian in four Volumes. Engl. käännös H.E. Butler. London: William Heinemann, 1958.
- Rabelais, Françoise. *Gargantua and Pantagruel*. Engl. käännös T. Urquhart & P. Motteux. Chicago: William Benton, Encyclopaedia Britannica, 1952.
- Rabelais, Françoise. *Suuren Gargantuan hirmuinen elämä*. Suom. E. Ahti. Jyväskylä: Gummerus, 1947.

- Ratke, Wolfgang. *Allgemeine Anleitung in die Didacticam oder Lehrart H. Wolfgangi Ratichii, wie man Sprachen füglich und förmlich lehren und lernevn solle.* Teoksessa G. Hohendorf (toim.) Die neue Lehrart. Ausgewählte pädagogische Schriften Wolfgangs Ratkes. Berlin: Volk und wissen volkseigner verlag, 1957, 57-65.
- Ratke, Wolfgang. *Anordnung der Schulstunden zu den neuen Lehrart Ratichii.* Teoksessa G. Hohendorf (toim.) Die neue Lehrart. Pädagogische Schriften Wolfgangs Ratkes. Berlin: Volk und wissen volkseigner Verlag, 1957, 81-106.
- Ratke, Wolfgang. *Artikel, auf welchen fürnehmlich die (Ratichianische) Lehrkunst beruhet.* Teoksessa G. Hohendorf (toim.) Die neue Lehrart. Ausgewählte pädagogische Schriften Wolfgangs Ratkes. Berlin: Volk und wissen volkseigner verlag, 1957, 66-78.
- Ratke, Wolfgang. *Frankfurter Memorial.* Teoksessa G. Hohendorf (toim.) Die neue Lehrart. Ausgewählte pädagogische Schriften Wolfgangs Ratkes. Berlin: Volk und wissen volkseigner verlag, 1957, 49-56.
- Ratke, Wolfgang. *Sprachkunst.* Teoksessa E. Ising (toim.) Wolfgang Ratkes Schriften zur Deutschen Grammatik (1612-1630). Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Veröffentlichungen der Sprachwissenschaftlichen Kommission 3. Berlin: Akademieverlag, 1959, 9-22.
- Ratke, Wolfgang. *Allgemeine Sprachlehr: Nach Der Lehrart Ratichii.* Teoksessa E. Ising (toim.) Wolfgang Ratkes Schriften zur Deutschen Grammatik (1612-1630). Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Veröffentlichungen der Sprachwissenschaftlichen Kommission 3. Berlin: Akademieverlag, 1959, 26-37.
- Ratke, Wolfgang. *Die SchreibungsLehr Der Christlichen Schule.* Teoksessa E. Ising (toim.) Wolfgang Ratkes Schriften zur Deutschen Grammatik (1612-1630). Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Veröffentlichungen der Sprachwissenschaftlichen Kommission 3. Berlin: Akademieverlag, 1959, 57-94.
- Rosenmüller, Ernst. *Arabisches Elementar- und Lese-Buch.* Leipzig: Johann Ambrosius Barth, 1799.
- Rousseau, Jean.-Jacques. *Tunnustuksia.* Valikoima otteita. Suom. E. Hagfors. Jyväskylä: Gummerus, 1938.
- Rousseau, Jean.-Jacques. *Émile eli kasvatuksesta.* Suom. J. Hahl. Porvoo: WSOY, 1933.
- Rönnebeck, Anders. *Läsning i tyska språket.* Åbo: J.C. Frenckell, 1809.
- Smith, Adam. *Considerations concerning the first formation of languages.* The works of Adam Smith in five volumes. Vol. V. Aalen: Otto Zeller, 1963.
- Swan, Carl Gustav. *Ranskan kielen alkeisoppi Carl Ploetzin mukaan.* Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seuran toimituksia, 58.

- Swift, Jonathan. *Gulliverin retket*. Suom. J. Hollo. Helsinki: Kustannusosa-  
keyhtiö Kansanvalta, 1926.
- Swift, Jonathan. *A tale of a tub*. Teoksessa J. Swift, *A tale of a tub and  
other satires*. London: J.M. Dent & sons, 1955, 1-132.
- Swift, Jonathan. *The battle of the books*. Teoksessa J. Swift, *A tale of a tub  
and other satires*. London: J.M. Dent & sons, 1955, 145-168.
- Thomas Bradwardine. *De memoria artificiali*. Teoksessa M.J. Carruthers,  
*The book of memory. A study of memory in medieval culture*.  
Cambridge: Cambridge University Press, 1990, 281-288.
- Tuomas Akvinolainen. *Der Lehrer*. Teoksessa E. Stein (toim.) *Des Hl.  
Thomas von Aquino Untersuchungen über die Wahrheit. Osa I*.  
Freiburg: Herder, 1952, 281-294.
- Valla, Lorenzo (Laurentius). *De linguae latinae elegantia*. Coloniae excude-  
bat Ioannes Gymnicus, 1545.
- Varro, Terentius. *On the Latin language*. 2 vol. Engl. käännös R.G. Kent.  
Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1951.
- Vives, Juan Luis. *Einleitung zur wahren Weisheit*. Teoksessa R. Heine  
(toim.) *Ausgewählte pädagogische Schriften. Pädagogische Bib-  
liothek, XVI*. Leipzig: Max Hesse's Verlag, 1881, 289-328.
- Vives, Juan Luis. *Über den wissenschaftlichen Unterricht*. Teoksessa R. Heine  
(toim.) *Ausgewählte pädagogische Schriften. Pädagogische Bib-  
liothek, XVI*. Leipzig: Max Hesse's Verlag, 1881, 1-192.

## 2. Kirjallisuus

- Aarsleff, H. 1974. The tradition of Condillac: The problem of the origin of  
language in the eighteenth century and the debate in the Berlin  
Akademy before Herder. Teoksessa D. Hymes (toim.). *Studies of  
the history of linguistics. Traditions and paradigms*. Bloomington  
London: Indiana University Press, 93-143.
- Alestalo, M. 1979. Tiede, tutkimustoiminta ja tieteidenvälisyys. Suom e n  
Akatemian julkaisuja 11. Helsinki.
- Andersson, H. 1979. Kampen om det förflutna. Studier i historieundervis-  
ningens målfrågor i Finland 1843-1917. *Acta Academiae Aboensis  
Ser. A. Vol. 57*, 1.
- Andersson, H. 1989. Konturer till en pedagogik. H. Andersson & L.  
Lindberg (toim.) *Om de pedagogiska fenomenens natur*. Umeå  
universitet, *Pedagogiska rapporter*, 22.
- Anthony, E.M. 1963. Approach, method and technique. *English Language  
Teaching* 17, 63-67.

- Apelt, W. 1983. Martin Luthers Ideen zu Sprache und Sprachunterricht. Reformkonzeptionen im Rahmen frühbürgerlicher pädagogischer Ansichten des 16. Jahrhunderts. *Fremdsprachenunterricht* 27 (8/9), 374-386.
- Apelt, W. 1991. Lehren und lernen fremder Sprachen. Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht. Berlin: Volk und Wissen.
- Apostel, L., Berger, G., Briggs, A & Michaud, G. (toim.) 1972. Interdisciplinarity. Problems of teaching and research in universities. Paris: OECD, CERI.
- Archer, M.S. 1979. Social origins of educational systems. London: SAGE Publications.
- Arens, H. 1955. Sprachwissenschaft: Der Gang ihrer Entwicklung von der Antike bis zur Gegenwart. München: Karl Alter Freiburg.
- Aro, J. 1967. Arabialainen kulttuuri. Helsinki: Otava.
- Aspelin, G. 1977. Ajatuksien tiet. Yleinen filosofian historia. (2. painos) Suom. A. Hollo. Porvoo: WSOY.
- Bagster-Collins, E.W. 1930. History of modern language teaching in the United States. Publications of the American and Canadian Committees on Modern Languages 17, 1-96. New York: MacMillan.
- Baldwin, C. 1959. Medieval rhetoric and poetic interpreted from representative works. Gloucester, Mass.: Peter Smith.
- Bang, G. 1926. Euroopan sivistyshistoria. Porvoo: WSOY.
- Barber, B. 1968. The sociology of science. *International Encyclopedia of the social sciences*. Vol. 14, 92-99.
- Beck, R.H. 1965. A social history of education. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bell, R.T. 1981. An introduction to applied linguistics. Approaches and methods in language teaching. London: Batsford Academic and Education.
- Bernal, J.D. 1969. Science in history. Vol. 1-4. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books.
- Boas, G. 1972. Mitä aatehistoria on. Suom. T. Nieminen. Porvoo: WSOY.
- Bonner, S.F. 1977. Education in ancient Rome. From the elder Cato to the younger Pliny. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Bowen, J. 1972. A history of western education. Vol. 1. The ancient world: Orient and Mediterranean. London: Methuen.
- Bowen, J. 1975. A history of western education. Vol. 2. Civilization of Europe sixth to sixteenth century. London: Methuen.
- Bowen, J. 1981. A history of western education. Vol. 3. The modern west Europe and the new world. London: Methuen.
- Braudel, F., Aymard, M., Dupaquier, J., Gourou, P. & Pallotino, M. 1992. Eurooppa. Suom. M.S. Lehtonen. Tampere: Vastapaino.

- Brandes, G. 1922. *Cajus Julius Caesar*. Suom. J. Tuomikoski. Hämeenlinna: Karisto.
- Brinton, C. 1964. *Aaatteet ja ihmiset. Länsimaisen ajattelun vaiheita*. Suom. O. Oksanen. Helsinki: Otava (alkuteos julk. 1950).
- Brooke, C. 1966. *Europe in the central Middle Ages 962-1154*. London: Longmans.
- Broudy, H.S. 1965. *Historic exemplars of teaching method*. Teoksessa N. Gage (toim.) *Handbook of research on teaching*. A project of the american educational research association. Chicago: Rand McNally, 1-43.
- Brown, H. 1986. *The wisdom of science, its relevance to culture & religion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H.D. 1980. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Brubacher, J.S. 1966. *A history of the problems of education*. New York: McGraw-Hill.
- Burckhardt, J. 1956. *Italian renessanssin sivistys*. Suom. A.A. Koskenjaakko. Porvoo: WSOY (alkuteos julk. 1860).
- Bruhn, K. 1985. *Kasvatusopin historian kehityslinjoja*. (6. painos) Suom. R. Malmberg. Helsinki: Otava.
- Brunner, O. 1992. *Euroopan keskiajan sosiaalhistoria*. Suom. H.T. Hietaniemi. Tampere: Vastapaino (alkuteos julk. 1958).
- Bruno, F. J. 1972. *The story of psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bühler, J. 1954. *Die Kultur des Mittelalters*. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Bursill-Hall, G.L. 1971. *Speculative grammar of the Middle Ages. The Doctrine of partes orationis of the modistae*. The Hague: Mouton.
- Butts, R.F. 1955. *A cultural history of western education. Its social and intellectual foundations*. (2. painos) New York: McGraw-Hill.
- Campbell, R.N. 1980. *Statement in a symposium on "Toward a redefinition of applied linguistics"*. Teoksessa R.B. Kaplan (toim.) *On the scope of applied linguistics*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Carcopino, J. 1971. *Sellaista oli elämä keisarien Roomassa*. Suom. M. Itkonen-Kaila. Porvoo: WSOY.
- Carroll, J.B. 1970. *Kieli ja ajattelu*. Suom. R. Ojansuu. Jyväskylä: Gummerus.
- Carruthers, M.J. 1990. *The book of memory. A study of memory in medieval culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cary, M.J. & Haarhoff, T.J. 1963. *Antiikin kulttuuri*. Suom. H. Järvenpää. Helsinki: Tammi.
- Chambers, W. & Wilkie J. 1970. *A short history of the German language*. London: Methuen.

- Cherubim, D. 1975. Grammaticische Kategorien. Das Verhältnis von "traditioneller" und "moderner" Sprachwissenschaft. Tübingen: Max Niemeyer.
- Chomsky, N. 1957. Syntactic structures. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. 1966. Cartesian linguistics. A chapter in the history of rationalist thought. New York: Harper & Row.
- Christensen, T. & Göransson, S. 1974. Kirkkohistoria 1. Evankeliumista paavin jumalanvaltiooon. Suom. L. Piispa. Tapiola: Gaudeamus.
- Christensen, T. & Göransson, S. 1974. Kirkkohistoria 2. Paavin jumalanvaltiosta uskonnonvapauteen. Suom. T. Nieminen. Tapiola: Gaudeamus.
- Christmann, H. 1976. Sprachwissenschaft und Sprachlehre: Zu ihrem Verhältnis im 18., 19. und 20. Jahrhundert. Die neueren Sprachen 75, 5, 423-437.
- Clark, D.L. 1957. Rhetoric in Creco-Roman education. New York: Columbia University Press.
- Clark, J.L. 1987. Curriculum renewal in school. Foreign language learning. Oxfoed: Oxford University Press.
- Clark, E.C. & Dewhurst, K. 1972. An illustrated history of brain function. Berkeley: University of California Press.
- Clarke, M.L. 1953. Rhetoric at Rome. A historical survey. London: Cohen & West.
- Closset, F. 1965. Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Saks. J. Van denrath. Munchen: Max Huber.
- Coe, R. 1957. The idea of 'natural order' in French education, 1600-1700. British Journal of Education Studies II (2), 144-158.
- Cohen, I.B. 1985. Revolution in science. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Cole, L. 1950. A history of education. Socrates to Montessori. New York: Rinehart.
- Collinge, N.E. 1986. Greek (and some Roman) preferences in language categories. Teoksessa T. Bynon & F.R. Palmer (toim.) Studies in the history of western linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 11-22.
- Collison, R.L. 1982. A history of foreign-language dictionaries. London: Andre Deutsch.
- Copleston, F. 1985. A history of philosophy. New York: Dobleday (osat 1-3, alkuteos julk. 1946, 1950, 1953).
- Corder, S.P. 1976. Miten kielitiedettä sovelletaan. Suom. M. Vilkuna. Pieksämäki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 321.
- Covington, M.A., 1984. Syntactic theory in the high Middle Ages. Modistic models of sentence structure. Cambridge: Cambridge University Press.

- Covington, M.A. 1986. Grammatical theory in the Middle Ages. Teoksessa T. Bynon & F.R. Palmer (toim.) *Studies in the history of western linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 23-42.
- Crystal, D. 1989. *Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daniel-Rops. 1972. Sellaista oli elämä Jeesuksen ajan Palestiinassa. Suom. Jussi Aro. Porvoo: WSOY.
- Deutsch, K.W. 1976. Luonnos ihmisen ja yhteiskunnan kyberneettiseksi malliksi. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet*. Helsinki: Gaudeamus, 148-181.
- Diller, K.C. 1978. *The language teaching controversy*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Donzé, R. 1964. *La grammaire générale et raisonnée de Port-Royal. Contribution à l'histoire des idées grammaticales en France*. Berne: Francke.
- Eco, U. 1985. Matka arkipäivän epätodellisuuteen. Suom. A. Buffa. Porvoo: WSOY.
- Eco, U. 1986. Ruusun nimi. Suom. A. Buffa. Porvoo: WSOY.
- Elio, K. 1984. Didaktiikan kehityslinjoja antiikista nykypäiviin. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 3.
- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Eronen, J. 1987. Eurooppalaiset kielet ja kirjaimistot. Historiallisen kehityksen tarkastelua. Teoksessa J. Seppänen (toim.) *Symboliikka 87: Kielet ja kirjoitusjärjestelmät. Tietokone symbolisessa grafiikassa ja viestinnässä. Teknillisen korkeakoulun kielikeskuksen toimituksia*, 22-26.
- Eskola, A. 1982. *Vuorovaikutus, muutos, merkitys*. Helsinki: Tammi.
- Fano, G. 1992. *The origins and nature of language*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ferguson, C.A. 1964. Diglossia. Teoksessa D. Hymes (toim.) *Language in culture and society*. New York: Harper & Row.
- Fichtner, B. 1984. Learning and learning activity - two different types of learning in school and the historical-societal contexts of their development. Teoksessa E. Bol, J.P.P. Haenen & M. A. Wolters (toim.) *Education for cognitive development. Proceedings of the third international symposium on activity theory*. Den Haag: SVO/SOO, 47-62.
- Fishman, J.A. 1972. *Sociolinguistics: a brief introduction*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Flaceliere, R. 1972. Sellaista oli elämä antiikin Kreikassa. Miten Ateenan suuruuden aikana elettiin. Suom. M. Itkonen-Kaila. Porvoo: WSOY.

- Friedell, E. 1964. Uuden ajan kulttuurihistoria. Eurooppalaisen sielun kriisi mustasta surmasta maailmansotaan asti. (5. painos) Suom. E. Ahlman. Juva: WSOY (alkuteos julk. 1911).
- Friedrich, J. 1966. Geschichte der Schrift. Unter besonderer Berücksichtigung ihrer geistigen Entwicklung. Heidelberg: Carl Winter Universitätslag.
- Frisch, H. 1962. Euroopan kulttuurihistoria I. Suom. A. S. Gersov. Porvoo: WSOY.
- Frängsmyr, T. 1984. Vetenskapsmannen som hjälte. Aspekter på vetenskapshistorien. Stockholm: Norstedt.
- Garmonsway, G.N. (toim.) 1961. Aelfrics colloquy. London: Methuen.
- Gelb, I. J. 1952. A Study of writing. The foundations of grammarology. London: Routledge.
- Gerholm, T.R. & Magnusson, S. 1983. Ajatus, aate ja yhteiskunta. Länsimaisten aatteiden ja tieteitten, poliittisten ja yhteiskunnallisten järjestelmien vuorovaikutus antiikista nykyaikaan. Suom. K. Kaila. Porvoo: WSOY.
- Giddens, A. 1984. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissa. Suom. P. Anderson & I. Heiskanen. Helsinki: Otava.
- Godwin, J. 1979. Robert Fludd. Hermetic philosopher and surveyor of the two worlds. London: Thames & Hudson.
- Good, H.G. & Teller, J.D. 1969. A history of western education. (3. painos) London: The Macmillan Company.
- Granberg, A. 1976. Om begreppet tvärvetenskaplig forskning. Sociologisk forskning XIII (4), 26-41.
- Grue-Sørensen, K. 1961. Kasvatuksen historia I. Suom. K. Kaila. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Günther, K.-H., Hofmann, F., Hohendorf, G., König, H. & Schuffenhauer, H. (toim.) 1987. Geschichte der Erziehung. Berlin: Volk und Wissen.
- Haapanen, P. 1990. Cicero puhetaidosta. Brutus, johdanto ja selityksiä. Loimaa: Finn Lectura.
- Haarmann, H. 1975. Soziologie und Politik der Sprachen Europas. München: Deutscher-Taschenbuch Verlag GmbH.
- Hagboldt, P. 1948. The teaching of language from the Middle Ages to the present: A historical sketch. Teoksessa M. Newmark (toim.) Twentieth century modern language teaching. Sources and readings. New York: Philosophical Library, 1-9.
- Halliday, M. A. K. 1973. Language and social man. London: Longman.
- Hanho, J.T. 1947. Suomen oppikoululaitoksen historia I. Ruotsin vallan aika. Porvoo: WSOY.



- Hansén, S-E. 1988. Folkets språk i folkets skola: Studier i modersmålsäm-  
nets mål- och innehållsfrågor i den svenska folkskolan i Finland  
1866-1927. Åbo Akademis förlag.
- Hardison, O.B., Preminger, A., Kerrane, K. & Golden, L. (toim.) 1974. Me-  
dieval literary criticism. Translations and interpretations. New  
York: Frederick Ungar.
- Harris, W.V. 1991. Ancient literacy. Cambridge: Harvard University Press.
- Harris, R. & Taylor, T.J. 1989. Landmarks in linguistic thought. The  
western tradition from Socrates to Saussure. London: Routledge.
- Harva, U. 1983. Inhimillinen ihminen. Homo humanus. Humanistisia  
tarkasteluja. Porvoo: WSOY.
- Haskins, C.H. 1923. The rise of universities. New York: Henry Holt.
- Hecht, K. 1970. Linguistische, sprachpsychologische und didaktische  
Prinzipien des Englischunterrichts in der Hauptschule. Eine metho-  
dengeschichtliche-kritische Untersuchung. Augsburg: Disserta-  
tionsdruck W. Blasaditsch.
- Heikel, I.A. 1940. Helsingin yliopisto 1640-1940. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, A. 1983. Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan. Koulutuk-  
sen historia Suomessa esihistorialliselta ajalta itsenäisyyden aikaan.  
Jyväskylä: Gaudeamus.
- Heine, R. (toim.) 1988. Joh. Ludwig Vives. Ausgewählte pädagogische  
Schriften. Pädagogische Bibliothek XVI. Leipzig: Max Heese's Ver-  
lag.
- Helen, T. 1981. Talous- ja sosiaalhistoria. Teoksessa Antiikin kulttuurihis-  
toria. Porvoo: WSOY, 13-49.
- Hesse, E.G. (toim.) 1975. Approaches to teaching foreign languages.  
Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustilfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hohendorf, G. (toim.) 1957. Die neue Lehrart. Pädagogische Schriften  
Wolfgang Ratkes. Berlin: Volk und wissen volkseigener Verlag.
- Holzamp, K. 1983. Grundlegung der Psychologie. Frankfurt am Mein:  
Campus.
- Honko, L. & Pentikäinen, J. 1975. Kulttuuriantropologia. Porvoo: WSOY.
- Houston, R.A. 1988. Literacy in early modern Europe. Culture and educa-  
tion 1500-1800. London and New York: Longman.
- Howatt, A.P.R. 1984. A History of English language teaching. Oxford:  
Oxford University Press.
- Huizinga, J. 1953. Erasmus. Suom. E. Suolahti. Porvoo: WSOY.
- Huizinga, J. 1984. Leikkivä ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineksen  
määrittelemiseksi. (3. painos) Suom. S. Salomaa. Porvoo: WSOY.
- Iisalo, T. 1977. Menneisyyden kasvatuksen tutkimus. Helsingin yliopiston  
kasvatustieteiden laitos. Opetusmoniste 5.

- Iisalo, T. 1989. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Ingram, D.E. 1980. Applied linguistics: a search for insight. Teoksessa R.B. Kaplan (toim.) On the scope of applied linguistics. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Ising, E. 1959 (toim.). Wolfgang Ratkes Schriften zur deutschen Grammatik. Berlin: Akademie-Verlag.
- Itkonen, E. 1991. Universal history of linguistics. India, China, Arabia, Europe. Studies in the history of the language sciences. Vol. 65. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Itkonen-Kaila, M. (toim.) 1975. Aisopoksen tarinoita. Helsinki: Otava.
- Ivic, M. 1966. Kielitiede ennen ja nyt. Suom. A. Hakulinen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Jaeger, W. 1936. Paideia. Die Formung des Griechischen Menschen. Berlin: Walter de Gruyter.
- Jakobovits, L. A. 1970. Foreign language learning: A psycholinguistic analysis of the issues. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Jakušin, B.V. 1984. Gipotezy o proishozhdenii jazyka. Moskva: Nauka.
- Jaroševskij, M.G. 1985. Istorija psihologii. Moskva: Mysl.
- Johansson, U., Kirstinä, L., Panhelainen, I. & Vähäpassi, A. 1988. Uusopustin. Kieli ja kirjallisuus I. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Joki, A. 1984. Maailman kielet. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Juva: WSOY.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Jäntti, Y.A. 1940. Kirjapainotaidon historia. Porvoo: WSOY.
- Kaimio, J. 1981. Kielet. Teoksessa Antiikin kulttuurihistoria. Porvoo: WSOY, 131-136.
- Kaimio, M., Oksala, T. & Riikonen, H. 1990. Antiikin kirjallisuus ja sen vaikutus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kallela, M-L., Oksala, T., Paananen, U. & Palmén, E. 1986. Ad fontes. Antiikin kulttuuriperintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kansanen, P. 1990. Didaktiikan tiedetausta. Kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kapitonova, T.N. & Ščukin, A.N. 1979. Sovremennye metody obučeniija russkomu jazyku inostrancev. Moskva: Russkij jazyk.
- Kaplan, R.B. (toim.) 1980. On the scope of applied linguistics. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Karlsson, F. 1982. Johdatusta yleiseen kielitieteeseen. (4. painos) Helsinki: Gaudeamus.
- Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa, 1990. Suomen Akatemian julkaisuja 1.

- Kauppinen, S. 1982. Kansakoulun ja oppikoulun äidinkielen opetussuunnitelman kehitys autonomian ajalta 1950-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 5.
- Keil, H. (toim.) 1981. Grammatici latini. Hildesheim & New York: Georg Olms Verlag. Vol. I-VIII.
- Kelly, L.G. 1976. 25 centuries of language teaching. (2. painos) Rowley, Mass.: Newbury House.
- Ketonen, O. 1963. Eurooppalaisen ihmisen maailmankatsomus. Juva: WSOY.
- Kirkinen, H. 1981. Bysantti. Teoksessa Antiikin kulttuurihistoria. Porvoo: WSOY, 260-272.
- Kirkinen, H. 1987. Historian rakenteet ja voimat. Johdatus historianfilosofiiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Klinge, M. 1987. Helsingin yliopisto 1640-1990. Osa I. Kuninkaallinen Turun Akatemia. Helsinki: Otava.
- Knight, D.M. 1980. The growth of european scientific monograph publishing before 1850. Teoksessa A.J. Meadows (toim.) Development of science publishing in Europe. Amsterdam: Elsevier science publishers, 23-41.
- Knuuttila, S. 1981. Usko ja filosofia. Teoksessa Antiikin kulttuurihistoria. Porvoo: WSOY, 182-213.
- Knuuttila, S. 1984. Uuden ajan alun filosofisten ihmiskäsitysten uutuuksista. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.). Ajatus 41. Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja. Vammala, 119-140.
- Knuuttila, S. 1987. Tiede ja yliopisto keskiajalla. Teoksessa R. Lehti & M. Häyry (toim.). Tiedeyhteisö - onko sitä? Suomen Akatemian julkaisuja 4. Helsinki, 7-17.
- Korhonen, M. 1993. Kielen synty. Porvoo: WSOY.
- Koskenniemi, M. 1981. Opetuksen teoriaa kohti. Helsinki: Otava.
- Koskinen, I. 1988. Hyvästit kieliopille. Äidinkielen kielioppi suomenkielissä oppikoulussa ja kansakoulussa vuoden 1843 koulujärjestyksestä peruskoulu-uudistukseen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 67.
- Kostomarov, V.G. & Mitrofanova, O.D. 1982. Ucebnyj princip aktivnoj kommunikativnosti v obucenii russkomu jazyku inostrancev. 5. kongress MAPRJALA, Moskva: Russkij jazyk.
- Kotkanheimo, L. 1989. Suomalaisen aapisen viisi vuosisataa. Aapisten sisältö ja tehtävät kansanopetuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 10.
- Krashen, S.D. 1983. Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press.
- Kristeller, P.O. 1983. Rhetoric in Medieval and Renaissance culture. Teoksessa J.J. Murphy (toim.) Renaissance eloquence. Studies in

- the theory and practice of Renaissance rhetoric. Berkeley: University of California Press, 1-19.
- Krohn, S. 1981. Ihminen, luonto ja logos. Jyväskylä: Gummerus.
- Kuhn, T.S. 1970. The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuikka, M.T. 1991. Johdatus kasvatuksen historian tutkimukseen. Helsinki: Otava.
- Kurki, L. 1985. Jesuiitat ja kasvat. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 34.
- Kyöstiö, O.K. 1982. Viimeaikaista kasvatustutkimustamme III: Kasvatustehistorialliset tutkimukset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 198.
- Laihiala-Kankainen, S. 1987. Intensiivimetodit kieltenopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja 28.
- Lappalainen, A. 1992. Oppikirjan historia. Kehitys sumerilaisista suomalaisiin. Porvoo: WSOY.
- Large, A. 1985. The artificial language movement. Oxford: Blackwell & Deutsch.
- Leahey, T.H. 1987. A history of psychology. Main currents in psychological thought. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Lehti, R. 1986. Informaation välineet ja sisältö tieteeseen pohjautuvan yhteiskunnan muovaajina. Teoksessa K. Haikarainen (toim.) Tieteen myytit ja harhat. Edistyksen päivät 85 -seminaariraportti. Edistysellinen tiedeliitto ry:n julkaisuja 1. Lappeenranta: Etelä-Saimaan Kustannus Oy, 1-34.
- Lehti, R. 1987. Tiedeyhteisöjen ideologian ja organisatorisen käytännön synty. Teoksessa R. Lehti & M. Häyry (toim.) Tiedeyhteisö - onko sitä? Suomen Akatemian julkaisuja 4. Helsinki.
- Leikola, A. 1980. Oppihistoria, kulttuurien silta. Teoksessa A. Leikola (toim.) Oppineisuuden hirmu. Helsinki: WSOY, 9-15.
- Leino, A-L. 1981. Kielididaktiikka. Helsinki: Otava.
- Leinonen, M. 1992. Johannes Gezelius vanhempi Comeniuksen pedagogiikan toteuttajana Suomessa. Kasvatustieteen lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto.
- Lempa, H. 1993. Bildung der Triebe. Der deutsche Philanthropismus (1768-1788). Turun yliopiston julkaisuja B 203.
- Lenders, W. 1974. Universalgrammatiken des Rationalismus. Teoksessa H. Arnold & V. Sinemus. Grundzüge der Literatur- und Sprachwissenschaft. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Lenneberg, E.H. 1967. Biological foundations of language. New York: Wiley.
- Leontjev, A.A. 1979. Kieli ja ajattelu. Suom. K. Helkama. Helsinki: Kansankulttuuri.

- Leontjev, A.N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Suom. P. Hakkarainen. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Lewis, E.G. 1974. Linguistics and second language pedagogy: a theoretical study. The Hague: Mouton.
- Lieberman, P. 1975. On the origins of language. An introduction to the evolution of human speech. New York: McMillan.
- Lindsay, W.M. (toim.) 1911. Isidori Hispalensis Episcopi etymologiarum sive originum libri XX. Oxford: Oxford University Press American Branch.
- Litzen, V. 1974. Keskiajan kulttuurihistoria. Helsinki: Gaudeamus.
- Ljatker, J. 1984. Descartes. Moskova: Progress.
- Lockwood, W.B. 1972. A panorama of Indo-European languages. London: Hutchinson University Library.
- Lovejoy, A.O. 1964. The great chain of being. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Lurija, A.R. 1979. Psykologia ja psyykkisen toiminnan kehityshistoria. Suom. K. Helkama. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Mackey, W. F. 1971. Language teaching analysis. London: Longman.
- Mair, W. 1981. Der Methodenwechsel im Fremdsprachenunterricht: eine sozialegeschichtliche Skizze. Teoksessa W. Mair & H. Meter. Fremdsprachenunterricht - wozu? Historische und methodologische Überlegungen zur Situation der Sprachdidaktik. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Mallinson, V. 1980. The Western European idea in education. Oxford: Pergamon Press.
- Manninen, J. 1987. Tieteenala nimeltä aate- ja oppihistoria. Valvoja 93 (1).
- Manninen, J. 1989. Tiede, maailmankuva, kulttuuri. Teoksessa J. Manninen, M. Envall & S. Knuutila (toim.) Maailmankuva kulttuurin kokonaisuudessa. Aate- ja oppihistorian, kirjallisuustieteen ja kulttuuri-antropologian näkökulmia. Oulu: Pohjoinen.
- Manten, A.A. 1980. The growth of European scientific journal publishing before 1850. Teoksessa A.J. Meadows (toim.) Development of science publishing in Europe. Amsterdam: Elsevier science publishers, 1-22.
- Marrou, H.-I. 1957. Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. Saks. C. Beumann. Freiburg-München: Karl Alber.
- Meadows, A.J. (toim.) 1980. Development of science publishing in Europe. Amsterdam: Elsevier science publishers.
- Michel, G. 1992. Die Bedeutung des Orbis sensualium pictus für Schulbücher im Kontext der Geschichte der Schule. Paedagogica historica XXVIII (2), 235-251.
- Mitrofanova, O.D. 1977. Metodika inostrannogo jazyka. Moskva: Russkij jazyk.

- Molčanov, A.A. 1980. *Tainstvennyye pisma pervyh evropejcev*. Moskva: Nauka.
- Murphy, J.J. 1981. *Rhetoric in the Middle Ages. A history of rhetorical theory from Saint Augustine to the Renaissance*. Berkeley: University of California Press.
- Murphy, J.J. (toim.) 1983. *Renaissance eloquence. Studies in the theory and practice of Renaissance rhetoric*. Berkeley: University of California Press.
- Murray, A. 1992. *Who's who in mythology. Classic guide to the Ancient world*. London: Studio editions.
- Mustajoki, A. 1993. *Mielestä kieleen. Kontrastiivisen funktionaalisen lauseopin teoriaa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Myers, E.D. 1960. *Education in the perspective of history*. New York: Harper & Brothers.
- Myhre, R. 1964. *Pedagogisk idéhistorie*. Oslo: Fabritius & Sonners forlag.
- Müller, H.M. 1990. *Sprache und Evolution. Grundlagen der Evolution und Ansätze einer evolutionstheoretischen Sprachwissenschaft*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Neisser, W. 1982. *Kognitio ja todellisuus*. Suom. H. Jahnukainen. Espoo: Weilin & Göös.
- Niiniluoto, I. 1984. *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1990. *Maaailma, minä ja kulttuuri. Emergentin materialismin näkökulma*. Helsinki: Otava.
- Norlind, W. (toim.) 1925. *Plutarkhos' om barnens uppfostran*. Lund: C.W.K. Gleerups förlag.
- Oksala, T. 1986. *Homeroksesta Alvar Aaltoon. Eurooppalaisia klassikkoja ja humanisteja*. Espoo: Weilin & Göös.
- Oksala, T. & Kaimio, M. 1981. *Kirjallisuus. Teoksessa Antiikin kulttuuri historia*. Porvoo: WSOY, 142-181.
- Oksala, T. & Väänänen, V. 1976. *Vox Romana. Latinan lukemisto lukiota ja yliopistoja varten*. Jyväskylä: Gummerus.
- Ottelin, A. K. 1954. *Kasvatusopin historian oppikirja*. Helsinki: Otava.
- Padley, G.A., 1976. *Grammatical theory in Western Europe 1500-1700. The latin tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Painter, S. 1954. *A history of the Middle Ages 284-1500*. New York: Alfred A. Knopf.
- Palmer, L. R. 1968. *The Latin language*. (6. painos) London: Faber & Faber.
- Paulsen, F. 1918. *Saksan kasvatusolojen historiallinen kehitys*. Suom. R. Kuosmanen. Helsinki: Otava.
- Paulsen, F. 1919. *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*. Leipzig: Veit & Comp.

- Pei, M. 1952. *The story of language*. London: Allen & Unwin.
- Pei, M. 1957. *Language for everybody. What it is and how to master it*. New York: Devin-Adair.
- Pei, M. 1976. *The story of Latin and the Romance languages*. New York: Harper & Row.
- Percival, W.K. 1983. *Grammar and rhetoric in the Renaissance*. Teoksessa J.J. Murphy (toim.) *Renaissance eloquence. Studies in the theory and practice of Renaissance rhetoric*. Berkeley: University of California Press, 303-330.
- Percival, W.K. 1986. *Renaissance linguistics: the old and the new*. Teoksessa T. Bynon & F.R. Palmer (toim.) *Studies in the history of western linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-68.
- Peters, R. S. & Mace, C. A. 1972. *Psychology*. Teoksessa P. Edwards (toim.) *The encyclopedia of philosophy*. New York: Macmillan.
- Pfeiffer, R. 1976. *History of classical scholarship. From 1300-1850*. Oxford: Clarendon Press.
- Pfeiffer, R. 1978. *History of classical scholarship from the beginnings to the end of the Hellenistic age*. Oxford: Clarendon Press.
- Phillips, M.M. 1964. *The 'Adages' of Erasmus. A study with translations*. Cambridge: The University Press.
- Piltz, A. 1978. *Medeltidens lärda värld*. Stockholm: Carmina.
- Pinborg, J. 1967. *Die Entwicklung der Sprachtheorie im Mittelalter. Beiträge zur Geschichte der Philosophie und Theologie des Mittelalters XLII, 2*. Munster Westfalen: Aschendorff.
- Pinborg, J. 1979. *Grammatikhistorisk efterskrift*. Teoksessa *Tre latinske grammatikker*. Kobenhavn: Gotfred af Ghemen, 232-255.
- Pirenne, H. 1970. *Medieval cities: their origins and the revival of trade*. Engl. F.D. Halsey. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Pirinen, K. 1991. *Keskiaika - maanosa hahmottuu*. Teoksessa M. Jokipii (toim.) *Suomi Euroopassa. Talous- ja kulttuurisuhteiden historiaa*. Jyväskylä: Ateena kustannus, 11-37.
- Rahmanov, I.V. (toim.) 1972. *Osnovnye napravlenija v metodike prepodavanija inostrannyh jazykov v XIX-XX vv*. Moskva: Pedagogika.
- Raivola, R. 1989. *Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi*. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisuja A 44.
- Raušēnbach, B.E. 1971. *Kratkij obzor osnovnyh metodov prepodavanija inostrannyh jazykov c I po XX vek*. Moskva: Pedagogika.
- Renvall, P. 1983. *Nykyajan historiantutkimus*. Juva: WSOY (alkuteos julk. 1956).
- Reichling, D. 1893. *Das Doctrinale des Alexander de Villa Dei. Monumenta Germaniae Paedagogica XII*. Berlin: A. Hofmann.

- Richards, J.C. & Rodgers, T. 1982. Method: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly* 16 (2) 153-168.
- Richards, S.J., Platt, J. & Weber, H. 1985. Longman dictionary of applied linguistics. Bungay, Suffolk: Richard Clay.
- Riikonen, H.K. 1990. Mikä on essee? Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Rikkinen, H. 1982. Developments in the status and content of geography teaching in secondary schools in Finland. Helsinki.
- Rinne, R. 1988. Kasvatustieteen tiedetradition vaikutus olemassa olevaan tutkimuskäytäntöön. Teoksessa K. Immonen (toim.) *Tieteen historia - tieteen kritiikki*. Turun yliopiston historian laitos. Julkaisuja 19, 119-137.
- Rivers, W. 1981. Teaching foreign language skills. (2. painos) Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Robins, R.H. 1991. A short history of linguistics. (3. painos) New York: Longman.
- Rowe, J.H. 1974. Sixteenth and seventeenth century grammars. Teoksessa D. Hymes (toim.) *Studies in the history of linguistics. Traditions and paradigms*. Bloomington: Indiana University Press, 361-379.
- Rožanskij, I.D. 1980. *Antičnaja nauka*. Moskva: Nauka.
- Saariluoma, P. 1985. *Psykologian historia: Kreikkalainen kausi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saariluoma, P. 1988. Historiallinen johdatus kognitiotieteeseen. Teoksessa A. Hautamäki (toim.) *Kognitiotiede*. Helsinki: Gaudeamus, 15-42.
- Sajavaara, K. 1980. *Soveltava kielitiede*. Teoksessa K. Sajavaara (toim.) *Soveltava kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus, 5-II.
- Salmon, V. 1988. The study of language in 17-th-century England. *Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science III. Studies in the history of the language sciences* 17. Amsterdam: Benjamins.
- Salonen, A. 1962. *Sumeri ja sen henkinen perintö*. Helsinki: Otava.
- Sandford, W.P. 1965. *English theories of public address 1530-1828*. Ohio State University: Harold L. Hedrick.
- Sarala, A. 1993. Kirjoituksen opetus Suomen kansakoulunopettajaseminaareissa vuosina 1863-1895. Kohti kaikkien suomalaisten kirjoitustaitoisuutta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 114.
- Sarton, G. 1952. *A history of science. Ancient science through the Golden Age of Greece*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sarton, G. 1959. *A history of science. Hellenistic science and culture in the last three centuries b.C.* Cambridge: Harvard University Press.
- Seppänen, J. (toim.) 1987. *Symboliikka 87: Kielet ja kirjoitusjärjestelmät. Tietokone symbolisessa grafiikassa ja viestinnässä*. Teknillisen



- korkeakoulun kielikeskuksen toimituksia.
- Setälä, P. 1981. Antiikin tutkimuksen lähteet. Teoksessa *Antiikin kulttuurihistoria*. Porvoo: WSOY, 9-12.
- Sjöstrand, W. 1954. *Pedagogikens historia I-II. Från antiken till första världskriget*. Malmö: CWK Gleerups.
- Sjöstrand, W. 1970. *Pedagogiska grundproblem i historisk belysning*. Lund: Gleerups.
- Skutnabb-Kangas, T. 1980. Kaksikielisyys. Teoksessa K. Sajavaara (toim.) *Soveltava kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus, 136-157.
- Solin, H. 1981b. *Filologia*. Teoksessa *Antiikin kulttuurihistoria*. Porvoo: WSOY, 232-233.
- Spolsky, B. 1980. On the scope of educational linguistics. Teoksessa R.B. Kaplan (toim.) *On the scope of applied linguistics*. Rowley, Mass.: Newbury House, 67-73.
- Stahl, W.H., Johnson, R. & Burge, E.L. 1971. *Martianus Capella and the seven liberal arts. Vol. 1. Records of civilization: Sources and Studies 84*. New York: Columbia University Press.
- Stein, E. (toim.) 1952. *Des hl. Thomas von Aquino Untersuchungen über die Wahrheit*. Louvain: E. Nauwelaerts.
- Stern, H.H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. London: Oxford University Press.
- Stevens, P. 1977. *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Stubbs, M. 1980. *Language and literacy. The sociolinguistics of reading and writing*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Suutarinen, S. 1992. *Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935)*. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 90.
- Takala, S. 1979. Kielisuunnittelun kysymyksiä. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita* 129.
- Takala, S. 1981. Mikä on kielididaktiikan toiminta-alue ja mitä se odottaa lähitieteiltä? Teoksessa K. Sajavaara & A. Räsänen (toim.) *Tätä mieltä kielentutkimuksesta ja -opetuksesta*. Jyväskylä: Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja 32.
- Tarkiainen, V. 1958. *Mikael Agricola. Tutkielmia*. Forssa: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Tarkiainen, V. & Tarkiainen, K. 1985. *Mikael Agricola, Suomen uskonpuhdistaja*. Helsinki: Otava.
- Taylor, H.O. 1951. *The medieval mind I-II. A history of the development of thought and emotion in the Middle ages*. (6. painos) Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press (alkuteos julk. 1911).
- Taylor, J. (toim.) 1961. *The Didascalicon of Hugh of St. Victor. A Medieval guide to the arts*. New York and London: Columbia University

- Press.
- Tengström, E. 1973. *Latinet i Sverige. Om bruket av latin bland klerker och scholaras, diplomater och poeter, lärdomsfolk och vältalare.* Lund: Bonniers.
- Thompson, J.W. 1960. *The literacy of the laity in the Middle Ages.* New York: Burt Franklin.
- Titone, R. 1968. *Teaching foreign languages: an historical sketch.* Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Ulich, R. (toim.) 1947. *Three thousand years of educational wisdom.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wallach, L. 1959. *Alcuin and Charlemagne: Studies in Carolingian history and literature.* Cornell studies in classical philology. Vol. XXXII. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- van Els, T., Bongaerts, T., Extra, G., van Os, G. & Jansen-van Dieten, A-M. (toim.) 1984. *Applied linguistics and the learning and teaching foreign language.* Engl. R.R. van Oirsouw. London: Edward Arnold Publishers.
- Vasiliev, A.A. 1964. *History of the Byzantine empire 324-1453.* Madison: The University of Wisconsin Press.
- Vedel, G.E. 1979. *Iz istorii metodov prepodavanija inostrannyh jazykov. Voronež (ei kustantajaa).*
- Venckovič, R.M. & Sajkevič, A.Ja. 1974. *Istorija Jazykoznanija.* Moskva (ei kustantajaa).
- Vihonen, S. 1978. *Suomen kielen opikirja 1600-luvulla. Kieliopillinen ajattelu 1600-luvun suomen kielen oppikirjoissa.* Studia Philologica Jyväskyläensia 11.
- Wiles, J. & Bondi, J. 1989. *Curriculum development. A guide to practice.* 3. painos. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Wilkins, D.A. 1975. *Second-language learning and teaching.* London: Edward Arnold.
- von Wright, G.H. 1975. *Logiikka, filosofia ja kieli.* Suom. J. Hintikka. Keuruu: Otava.
- von Wright, G.H. 1981. *Humanismi elämänasenteena.* Suom. K. Kaila. Keuruu: Otava.
- von Wright, G.H. 1987. *Tiede ja ihmisjärki.* Suom. A. Leikola. Helsinki: Otava.
- Woodward, W. 1924. *Education during the Renaissance. Contributions to the history of education II. Studies in education during the Age of the Renaissance 1400-1600.* Cambridge: University Press (alkuteos vuodelta 1906).
- Woody, T. 1947. *Life and education in early societies.* New York: Mac-Millan.
- Wright, R. 1982. *Late Latin and early Romance.* Liverpool: Francis Cairns.

- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama ja A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin & Göös (alkuteos julk. 1931).
- Wynne, J.P. 1963. Theories of education. An introduction to the foundations of education. New York: Harper and Row.
- Väljjarvi, J. 1993. Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman moduulirakenteen sovelluksena lukiossa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A, tutkimuksia 54.
- Zilliacus, H. 1977. Korkeasta tyylistä - Peri hypsous ('Longinos'). Teoksessa A. Kinnunen & T. Oksala (toim.) Antiikin estetiikka. Suomen estetiikan seuran vuosikirja 2. Porvoo: WSOY, 122-148.
- Zvegincev, V.A. 1966. Istorija jazykoznanija XIX-XX vekov v ocerkah i izvlečenijah. Cast I. Moskva: Prosvescenie.
- Öhman, E. 1964. Kieli ja kulttuuri. Helsinki: Otava.

## ASIA- JA HENKILÖHAKEMISTO

- Aelfric, 147-148  
 Aisopos, 85, 90, 146, 181, 234  
 Albertus Magnus, 111, 131  
 Alexander de Villa-Dei, 145-146, 151, 164, 174  
 Alkuin, 125, 135-137, 139  
 Apollonius Dyskolos, 56-57, 118  
 Aristoteles, 40, 46, 49, 53-54, 63-64, 66-67, 72, 74, 83-84, 93-94, 96, 109, 110-111, 127-128, 143, 178, 191, 195, 213, 217  
*ars dictaminis*, 144, 148, 184  
*ars memoria* - muistintutkimus  
*ars poetria*, 144, 184  
*ars praecondi*, 144, 184  
*artes liberales* - vapaat taidet  
 arviointi/opetuksen arviointi, 80-82, 90-92, 97-98, 140, 150-151, 185-189, 237-238  
 Ascham Roger, 155, 158, 170, 179-180, 182  
 Augustinus, 81, 91, 111, 113, 115, 121-126, 139, 144  
 Bacon Francis, 190-193, 211, 213  
 Bacon Roger, 132, 157, 159, 192  
 Basedow Johann Bernhard, 209, 239  
 Boethius, 106, 148  
 Cassiodorus, 108, 112, 117, 121, 125, 132-135, 143, 213  
 Castiglione Baldassare, 36, 155, 167, 168, 185, 198  
 Cicero Marcus Tullius, 46-47, 49, 65, 70, 73, 92-98, 124, 144, 148, 166, 177, 178, 182-184, 187  
*colloquy*, 147, 175-176  
 Comenius Johan Amos, 187, 190, 194, 195, 202, 204-209, 213, 223, 224  
 Corderius, 176, 177  
 Dante Alighieri, 112-115, 197  
 Descartes René, 188-190, 211, 223-226  
 dialektiikka, 60, 75, 133, 142-143, 150, 172, 209  
 Dionysios, 116, 177  
 Donatus Aelius, 83, 116, 117, 119, 138, 139, 142, 145, 146, 150, 163, 164, 174, 224  
 Elyot Sir Thomas, 155, 167, 177, 178  
 Erasmus Desiderius, 116, 140, 150, 155, 159, 173, 175, 176, 179, 188, 193  
*facultas*, 67, 83, 128, 141

- grammatiikka, 54-58, 60, 75, 82-84 87, 89, 91, 132, 142, 149-150, 171-173, 177, 209
- Hieronymos, 78, 137
- Hobbes Thomas, 115
- Homeros, 54 79, 83
- Horatius, 43, 46, 57, 96, 156, 214, 215
- Hrabanus Maurus, 121, 132
- Hugo Viktorilainen, 121-122, 126-127, 129-130, 131, 143
- Isidorus, 108, 116-117, 148, 213
- Isokrates, 47, 49, 53, 60-61, 92, 97
- kieli
- arabian kieli, 102-103, 158, 243
  - englannin kieli, 199, 201, 210, 219, 222, 233
  - heprean kieli, 44, 104, 114, 157, 158, 160, 164, 203, 206, 209, 222, 228-229, 243
  - italian kieli, 197-198, 210, 232
  - kansankieli, 105, 160, 167, 172, 175-176, 196-201, 214, 217, 220, 228
  - keinotekoinen kieli 219-220
  - kielen alkuperä, 37-38, 50-53, 112-116, 240-241
  - klassiset kielet, 156-161, 181, 185, 190, 196, 204, 212, 242-244
  - kreikan kieli, 40, 43, 45-46, 55-57, 76-98, 106, 116, 156, 158-160, 164, 170, 172-173, 176, 178, 203, 206, 209, 222, 228,-229, 243
  - latinan kieli, 44-47, 56-57, 76-98, 102-105, 106, 116, 133-151, 158-160, 162-164, 170, 172-189, 197, 201, 203, 205-210, 217, 219, 222, 227-232, 244
  - ranskan kieli, 105, 176, 198-199, 201-202, 210, 219, 222, 229-230, 232-233, 236
  - saksan kieli, 199-201, 210, 222, 228
  - universaalikieli, 219-221
  - uudet kielet, 186, 190, 204-205, 217, 223, 230, 233, 243-244
  - vieras kieli, 27-28, 230, 232-237
  - äidinkieli, 28, 171, 175, 180-181, 186, 190, 196, 202-205, 207-209, 229, 235, 237, 243
- kielioppi
- filosofinen kielioppi, 118-120, 228
  - humanistikielioppi, 163-165
  - runokielioppi, 118, 146, 164
  - normatiivinen kielioppi, 53, 57-58, 116, 119
  - spekulatiivinen kielioppi, 112, 116, 119-120, 150, 162-163
  - universaalikielioppi, 120, 201, 227-229
- kykyteoria, 112, 225-227, 242
- lingua franca*, 28, 43-44, 217
- Locke John, 167, 179, 181, 185-187, 190, 195-196, 202-203, 205, 211, 215, 225-226

- Luther Martin, 155, 160-161, 171-172, 199, 200  
 Martianus Capella, 108, 112, 117, 124, 136, 148, 213  
 Matthiae Gothus Johannes, 172-173, 184  
 menetelmä  
 - deduktiivinen, 126, 178, 182, 235  
 - induktiivinen 62, 91, 124, 178-180, 192, 235  
 - heuristinen, 62, 91, 123  
 - katekeettinen, 139, 235  
 - luonnollinen, 91-92, 179, 231  
 - opetusmenetelmä, 77-80, 87-90, 96-97, 137-140, 148-150, 178-185, 204-207, 234-237  
 Milton John, 185, 193, 202  
 Montaigne Michel de, 156, 186-187, 190, 202, 205  
 Montesquieu Charles de, 211-212, 215  
 muistintutkimus, 41-42, 70-73, 78, 92, 95, 109, 124-125, 128-131, 139, 225-226, 232, 234  
 Mulcaster Richard, 155, 190, 199  
 oppiaines/opetuksen sisältö, 83-87, 94-96, 137-140, 145-148, 173-178, 207-209, 233-234  
*paideia*, 59, 74, 213  
 Platon, 42, 48, 50-54, 60-63, 67-72, 77, 79, 81, 83, 92, 96, 123, 213  
 Plotinos, 106, 110, 124  
 Plutarkhos, 46, 89, 165  
 Priscianus, 56, 117, 119, 142, 145-146, 162-163  
 Quintilianus, 49, 57-58, 65-66, 72-73, 76-80, 82-84, 87, 89, 90, 92-93, 97, 137, 164-165, 177, 183  
 Rabelais Françoise, 140, 150, 156, 168, 193  
 Ratke Wolfgang, 181, 190, 194, 200, 202-204, 206-207, 228  
 retoriikka, 60-61, 75, 91-96, 133, 143-144, 148-149, 172-173, 177-178, 182, 186-187, 191, 209  
 Rousseau Jean-Jacques, 216, 232, 237, 238, 241  
 Sokrates, 50, 61-62, 91-92, 123  
 Swift Jonathan, 214-215, 22  
 tavoitteet/opetuksen tavoitteet, 77, 83, 93, 134-135, 142, 231-233  
*trivium*, 75, 132, 142, 145, 171-172  
 Tuomas Akvinolainen, 111, 121, 122, 125-126, 213  
 Valla Lorenzo, 161, 163, 183  
 vapaat taiteet (*artes liberales*), 74, 107, 132, 142  
 Varro Terentius, 56, 74  
 Vives Juan Luis, 156-158, 173, 176, 179, 182-183, 190, 192, 193, 202-203, 213  
*Vulgata*, 103, 159-160