

Kielentutkimuksen klassikoita

Kielentutkimuksen klassikoita

toimittaneet

Hannele Dufva

Mika Lähtenmäki

Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto
Jyväskylä 2002

Julkaisusarjan toimitus:

Minna-Riitta Luukka
Kari Sajavaara

© kirjoittajat ja Jyväskylän yliopisto/Soveltavan kielentutkimuksen keskus

Julkaisija:



Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto
PL 35
40351 Jyväskylä
<http://www.solki.jyu.fi>
e-mail: toimisto@kkkk.jyu.fi

taitto ja kansi Sinikka Lampinen

Jyväskylän yliopistopaino
Kannet ER-Paino Ky
2002

ISBN 951-39-1134-9 (nid.), ISBN 978-951-39-5993-7 (PDF)
ISSN 1457-1269

SISÄLTÖ

Esipuhe	7
<i>Martti Nyman & Mickael Suominen</i>	
Ferdinand de Saussure: mies myytin takaa	9
<i>Matti Leiwo</i>	
Kuka ja mikä [oli ja on]kaan Chomsky?	67
<i>Minna-Riitta Luukka</i>	
M.A.K. Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede	89
<i>Tommi Nieminen</i>	
Charles S. Peircen semiotiikka	125
<i>Hannele Dufva</i>	
Kielen ja ajattelun suhteesta eli mitä Sapir ja Whorf todella sanoivat?	155
<i>Mika Lähteenmäki</i>	
Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Vološinov	179
<i>Riikka Alanen</i>	
Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä	201
<i>Pekka Pälli</i>	
George Herbert Meadin sosiaalipsykologia: näkökulmia mieleen ja kieleen	235

<i>Heidi Koskela & Arja Piirainen-Marsh</i>	
Harvey Sacks ja keskusteluntutkimuksen perinne	257
<i>Kari Sajavaara</i>	
Soveltavan kielentutkimuksen uranuurtaja Robert Lado	281
<i>Sauli Takala</i>	
Jerome Bruner: kasvatuksen, kielen ja kulttuurin monitieteinen uranuurtaja	307
<i>Vjatšeslav B. Kaškin</i>	
Humboldttilaisia kaikuja	335

ESIPUHE

Käsillä oleva kirja sai alkunsa Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa pidetyistä klassikkoseminaareista. Nämä tilaisuudet alkoivat ensin keskuksen piirissä, mutta sittemmin seminaariin kutsuttiin myös alustajia Jyväskylän yliopiston muilta laitoksilta ja muualta Suomesta. Alustajat esittelivät seminaareissa valitsemansa kielentutkijan, jonka työhön he olivat erityisesti perehtyneet, jota he arvostivat tai joka oli vaikuttanut merkittävästi heidän ajatteluunsa. Kun ajatus esitellä klassikoita kirjana sitten syntyi, kirjoittajiksi päätettiin kutsua myös uusia nimiä.

Kokoelma pitää sisällään useita kielentutkimuksen merkkihenkilöitä, joiden ajattelua esitellään nyt ensi kertaa suomeksi. Valikoimasta voidaan toki olla monta mieltä. Itse asiassa saimmekin toimitusprosessin aikana runsaasti henkilögalleriaa koskevaa palautetta: “Miksette ole ottaneet mukaan Bloomfieldia? Entäs Zellig Harris? Ja missä ovat kaikki suomalaiset?”. Vaikka emme halunneetkaan määrittellä, ketkä harvat ja valitut kuuluisivat kielentutkimuksen kaanoniin, tuntui siltä, että kirja olisi jäänyt vaillinaiseksi, elleivät mukana olisi olleet ainakin sellaiset nimet kuten Ferdinand de Saussure ja Noam Chomsky. Samalla perusteella – vaikutusvaltansa ja laajan kielitieteellisen perikuntansa ansiosta – mukaan oli saatava myös Michael Halliday. Klassikko sanan parhaassa mielessä on myös Wilhelm von Humboldt, samoin kuin Edward Sapir ja Benjamin Lee Whorf, jotka jatkoivat hänen työtään kielen ja ajattelun tutkimuksen parissa. Se, että tähän kokoelmaan on sisällytetty eri aikakausia ja -suuntauksia edustavia klassikoita, antaa lukijalle myös mahdollisuuden löytää mielenkiintoisia juonteita heidän välisistä suhteistaan.

Olemme ymmärtäneet kielentutkimuksen ja sen klassikot väljästi. Olemme sisällyttäneet kielentutkimukseen kielen teorian lisäksi myös soveltavan näkökulman, jota edustaa eräs soveltavan kielitieteen pioneereista, Robert Lado. Lisäksi mukana ovat esimerkiksi Jerome Bruner, jota voisi pitää yhtä hyvin kasvatustieteen ja psykologiankin klassikkona, sekä parhaiten sosiaalipsykologina tunnettu Georg

Herbert Mead. Charles Sanders Peirce puolestaan luetaan useimmiten filosofiksi ja semiotiikan oppi-isäksi. Myös Mihail Bahtin ja Valentin Vološinov ovat olleet aiemmin paremmin tunnettuja muualla kuin kielentutkimuksen parissa. Näitä ajattelijointa kuitenkin yhdistää se, että heillä on painavaa sanottavaa myös kielentutkijoille. Toinen monia tässä kirjassa esiteltäviä kielentutkijoita ja ajattelijointa yhdistävä piirre on se, että he ovat saamassa osakseen yhä lisääntyvää mielenkiintoa ja arvostusta kielentutkimuksen nykykentässä. Esimerkiksi Harvey Sacksin oppilaat ovat keskeisiä keskustelun ja vuorovaikutuksen tutkimuksen alalla. Lev Vygotskin ajatukset taas on jälleen kerran löydetty uudelleen, nyt kielenoppimisen tutkimuksen piirissä.

Korostettakoon, että kokoelman kirjoitukset eivät välttämättä noudata kyseisestä klassikosta vallalla olevaa kanonista tulkintaa, vaan ne edustavat vain ja ainoastaan kunkin kirjoittajan omaa näkemystä. Toivomme, että ne lukijat, joille esittelemiemme klassikoiden ajatukset ovat entuudestaan tuttuja, onnistuvat löytämään tutuiksi luulluista ajattelijointa uusia puolia. Toisinaan klassikot on yritetty ylittää "housut kintuissa", kuten eräs kirjoittajista osuvasti totesi.

Toivomuksenamme on, että kokoelmamme kiinnostaa opiskelijaa, joka haluaa tutustua kielitieteen ja kielentutkimuksen suunnan näyttäjiin ja saada käsityksen heidän ajattelustaan. Klassikot eivät ole yleensä syyttä suotta saaneet tuota asemaa itselleen, vaan heidän työnsä on tehnyt merkittäväksi esimerkiksi rohkeus, omaleimaisuus, jopa vastahankaisuuskin. Toivomme myös, että nämä johdannot houkuttelevat lukijaa tutustumaan klassikoiden omiin kirjoituksiin, sillä useat heistä ovat myös mainioita kirjoittajia.

Haluamme kiittää kaikkia kirjoittajia, jotka ovat pysytelleet mukana pitkäköksi venähtäneessä projektissa. Kiitos kuuluu myös Helena Valtaselle, joka on avustanut toimitustyössä. Aivan erityisesti haluamme kiittää kirjan ulkoasun suunnittelutta ja taittotyön tehnyttä Sinikka Lampista.

Jyväskylässä, helmikuussa 2002

H.D

M.L.



FERDINAND DE SAUSSURE: MIES MYYTIN TAKAA

Martti Nyman & Mickael Suominen

Kaikkihan toki tuntevat Ferdinand de Saussuren, tuon kielitieteen metodologialle omistautuneen isähahmon? Milka Ivić¹ (1966: 129) luonnehtii häntä seuraavasti:

Sveitsiläinen Ferdinand de Saussure (1857–1913) oli kaikkien aikojen suurimpia kielentutkijoita. Hänen voimakas persoonallisuutensa, omaperäinen lingvistinen lahjakkuutensa, erityinen viehtymyksensä tutkimuksen teoreettiseen puoleen sekä hänen vaikutuksensa oppilaisiin tekivät hänestä paitsi tärkeän (Geneven) koulukunnan perustajan, kokonaisen uuden aikakauden alkajan kielitieteen alalla: ne ajatukset, jotka hän ensinnä avoimesti ja vakuuttavasti esitti, ovat olleet nykyaikaisen strukturaalikielitieteen juurina.

Jonathan Culler puolestaan kohottaa Saussuren Émile Durkheimin (1858–1917) ja Sigmund Freudin (1856–1939) rinnalle olympolaiseen korkeuteen lähes kolmiyhteiseksi hengeksi sekä aikalaisuuden että yhteisen agendan perusteella:

Nämä kolme ajattelijaa tajusivat, että inhimillisiä käytäntöjä ja instituutioita ei voida lähestyä ja ymmärtää asianmukaisesti, jos inhimillinen käyttäyty-

¹ Milka Ivić, *Kielitiede ennen ja nyt*. Englanninkielisestä käännöksestä suomentanut Auli Hakulinen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 1966. (Alkuteos: *Pravci u lingvisti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1963.)

minen käsitetään joukkona tapahtumia, jotka ovat samanlaisia kuin fyysisen maailman tapahtumat. – De Saussure, Freud ja Durkheim ymmärsivät myös, että inhimillisen käyttäytymisen tutkimus hukkaa parhaat mahdollisuutensa, jos se yrittää jäljittää yksittäisten tapahtumien historiallisia syitä. – He mahdollistivat näin inhimillisen kokemuksen aiempaa osuvamman tutkimuksen. (Culler 1994: 11–12)

Saussuren osaltakaan näitä luonnehdintoja tuskin voi pitää suorastaan virheellisinä, mutta jotain kohtalon ironiaa tai historian viekkautta niissä on nähtävissä. Georges Mouninin (1968) *Saussure*-teoksen ironisoiva alaotsikko *Structuraliste sans le savoir* ('tietämättään strukturalisti') on siten varsin osuva. 'Profeetallisine viittauksineen' (Culler 1994: 12) Saussure on 1900-luvun myyttinen hahmo. Vuosina 1907–1911 Saussure piti kolme legendaarista yleisen kielitieteen kurssia, jotka postuumisti v. 1916 julkaistun kirjan *Cours de linguistique générale* (tästä eteenpäin käytämme nimitystä *Kurssi*) välityksellä ovat taanneet hänen nimelleen kuolemattomuuden strukturalismin perustajana ja semiologian eli yleisen merkkitieteen syntysanojen lausujana. Saussure-myytin syntymistä edesauttoivat jo *Kurssin* koostajat Charles Bally ja Albert Sechehaye todetessaan esipuheessaan:

Olemme useinkin kuulleet Ferdinand de Saussuren valittavan niiden periaatteiden ja metodien riittämättömyyttä, jotka olivat tyypillisiä sille kielitieteelle, jonka piirissä hänen geniuksensa varttui. Koko elämänsä ajan hän etsi peräänantamattomasti johtosääntöjä, jotka voisivat ohjata hänen ajatteluaan tämän kaaoksen poikki. (*CLG*: 7)

Kurssin koostajien puhetapa oli omiaan luomaan sellaisen henkilöhistoriallisen virityksen, että Saussure tyytymättömänä oman aikansa kielitieteeseen omisti koko elämänsä lingvistiikan metodologian luomiselle. Muka tämän työn hedelmänä *Kurssi* sittemmin Ballyn ja Sechehayen kättilöimänä ilmestyi. Tällainen monomaaninen intentionaalisuus ei vakuuta varsinkaan Saussuren kohdalla. Henkilöhistorialliset dokumentit, joihin on ollut mahdollista päästä käsiksi vasta 1950-luvulta lähtien, nimittäin viittaavat siihen, että Saussure oli

intellektuaalisesti varsin rauhaton hahmo. V. 1906, jolloin hän sai nimityskirjansa, joka velvoitti hänet myös yleisen kielitieteen kurssien pitämiseen, hän oli monien muidenkin – omalta kannaltaan tuolloin jo mielenkiintoisempienkin – projektien ja älyllisten haasteiden viekoitteleva. Tietyistä hienotunteisuussyistä varsinkin lingvistikot – ne lingvistikot, jotka tietävät – pyrkivät ohittamaan 1900-luvun alun Saussuren hämäräperäisemmät harrastukset, kuten viehtymyksen mytologiaan, spiritismiin (henkimaailman viestien lingvististen piirteiden kannalta tietysti) sekä runonsäkeisiin ja erilaisiin kirjainyhdistelmiin kätettyihin salaviesteihin. Tällaisiakin ilmiöitä on toki pyrittävä tarkastelemaan 1900-luvun vaihteen ajanhenkeä ymmärtäen: okkultismi oli trendikästä.

Tämän esityksen tarkoituksena on tunkeutua myyttistetyyn Saussuren taakse. Kärjistämme väitteemme seuraavasti: Autenttisella Ferdinand de Saussurella ei ollut juuri mitään tekemistä *Kurssin* kanssa. Tämä kärjistyks ei ole suunnattu Ballyn & Sechehayen editoriaalista panosta tai sen filologista huolellisuutta vastaan. Jo Robert Godel osoitti teoksessaan *Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale de F. de Saussure* (1957; tästä lähtien *SM*),² että Bally ja Sechehaye tekivät todella hyvää työtä. Sitä paitsi, ellei *Kurssia* olisi ilmestynyt, olisi kiinnostus myös autenttiseen Saussureen ehkä jäänyt syttymättä. Kärjistyksemme tarkoituksena on huomauttaa, että tässä ei ole kaikki. On tosiaan syytä erottaa toisistaan myyttistetty strukturalisti ja semiologi Ferdinand de Cours ja autenttinen indoeuroopeisti Ferdinand de Saussure. Pyrimme tarkastelemaan jälkimmäistä, tosin tietoisina tämän tehtävän viimekätisestä mahdottomuudesta, sillä kaikki autenttisen Saussuren rekonstruoimispyrkimykset ovat alistaisia samantyyppiselle kritiikille, kuin Ballyn ja Sechehayen *Kurssi*. Pahimmassa tapauksessa saatamme olla synnyttämässä eräänlaista vastamyyttiä, mutta tämä riski kannattaa ottaa: kehkeytyvässä oleva

² Keskeisestä Saussure-kirjallisuudesta käytetään lyhenteitä; ks. Kirjallisuus (viimeinen kappale).

neosaussurelainen näkökulma sisältää näet aiheita paljon rikkaammille ja vivahteikkaammille käsityksille kielen olemassa olon tavoista.

Tämä kirjoitelma esittelee Ferdinand de Saussuren elämänkaaren lapsuudesta hamaan loppuun sekä hänen uudestisyntymisensä myyttisenä Ferdinand de Coursina. Luvussa 1 tarkastellaan nuoren Ferdinandin varhaiskypsyttä ja harvinaisen nopeaa henkistä aikuistumista. Luku 2 esittelee menestyksestä, jopa loistokasta, Pariisin-uraa, jonka Saussure selittämättömällä tavalla itse katkaisi muuttamalla takaisin Geneveen, josta hän oli lähtenyt n. 15 vuotta aikaisemmin maailmalle. Tätä hieman arkiharmaata loppuelämää tarkastellaan luvussa 3. Viimeinen luku 4 kuvaa Ferdinand de Coursin syntyä ja alkuaikoja.

1 NUORI NERO

Ferdinand-Mongin de Saussure syntyi 26. marraskuuta 1857 vanhaan geneveläissukuun. Ferdinand oli perheen esikoinen, ja on jonkin verran aihetodisteita sen puolesta, että perheen pää, luonnontieteilijä Henri de Saussure (1829–1905) joltisellakin menestyksellä järjesteli lahjakkaan poikansa elämäkuvioita aina aikuisikään saakka. Ferdinandin äiti Louise (1837–1906) oli geneveläistä ylhäisaatelia, Pourtalèsin kreivillistä sukua. Perheeseen syntyi kaiken kaikkiaan yhdeksän lasta, kolme tyttöä ja kuusi poikaa.

Alkeiskoulussaan Fellenberg-instituutissa lähellä Berniä Ferdinand isänsä lailla oppi saksaa ja latinaa vieraina kielinä. Sen jälkeen Ferdinand pantiin v. 1870 Martine-instituuttiin, jossa hänellä oli mahdollisuus kartuttaa kielivalikoimaansa vielä kreikalla. Jo aikaisemmin pikku Ferdinand oli kaikessa hiljaisuudessa lukenut joitakin lukuja Adolphe Pictet'n laajasta *Origines indo-européennes* -teokses-

ta,³ jonka hän ilmeisesti oli löytänyt isoisänsä, kreivi Alexandre de Pourtalèsin kirjastosta. Perheellä oli kesähuvila Malagnyssa, ja Pictet asui heidän naapurinaan. Kesänaapurin teos oli tehnyt vähän toisella kymmenellä olevaan Ferdinandiin syvän vaikutuksen. Pictet sai osakseen pikkupojan sanatonta ja salattua ihailua. Henkilökohtaisissa muistelmissaan Ferdinand de Saussure kertoo meille vaikuttuneisuutensa syyn:

Ajatus, että voi yhden tai kahden sanskritin tavun avulla – sellainen oli näet juuri kirjan ja koko sen aikakauden kielitieteen idea – tavoittaa kadonneiden kansojen elämän, syytti minut innostukseen, joka naiiviudessaan haki vertaistaan; eikä minulla ole ihastuttavampia tai todempia muistoja lingvistiksestä nautinnontunteesta kuin nämä lapsuuden lukemismuistot, jotka vielä nykyäänkin tulvahtelevat mieleeni. (*Souvenirs*: 16)

Ferdinandia siis viehätti Pictet'n käyttämä *lingvistisen paleontologian* metodi: jos jokin käsite, esim. 'lammas', ilmaistaan eri sukukielissä etymologisesti samaa juurta olevalla sanalla, on pääteltävä, että kyseinen kulttuuripiirre on palautettavissa alkukotiin eli kantakulttuuriin – ja kääntäen: jos käsitteellä, esim. 'rauta', ei ole sukukielisiä kognaatteja eli etymologiaa sanavastineita, kantakulttuuri ei ole ilmeisestikään tuntenut rautaa.⁴

Ferdinand menestyi hyvin Martinen "yläasteella", mutta kun hänen olisi pitänyt siirtyä yksityislukioon syksyllä 1872, hänet pantiinkin Collège de Genève'n "kymppiluokalle" (*Collège public*) vielä kypsyymään. Tätä menetettyä vuottaan Ferdinand de Saussure harmit-

³ *Les origines indo-européennes, ou les Aryans primitifs. Essai de paléontologie linguistique.* 2 nidettä. Paris: J. Cherbulez, 1859–63. Geneveläinen Adolphe Pictet (1799–1875) kuului ensimmäiseen komparativistisukupolveen Franz Boppin, Rasmus Raskin ja Jacob Grimmin ohella. Hän sijoitti arjalaisen (= indoeurooppalaisen) kantakodin Intiaan Oxus-joen varrelle. Saussure kirjoitti sitemmin *Journal de Genèveen* (17., 19. & 25. huhtikuuta 1878) pitkän ja informatiivisen arvioinnin Pictet'n teoksen 2. painoksesta (= *Recueil*: 391–402).

⁴ Tämä metodi tietysti edellyttää filologista ja arkeologista taustatutkimusta: Kahvilla ja tupakalla on eri roomanisissa kielissä etymologiset sanavastineet, mutta kuitenkin tästä ei voi päätellä, että Caesar olisi aikoinaan juonut kahvia ja röyhytellyt sikareita.

telee vielä 46-vuotiaana kirjoittamissaan muistelmissa. Vaativampaan yksityiskimnaasiin Ferdinand sitten siirtyi seuraavana vuonna.

Luppovuotenaan Ferdinand ei suinkaan ollut laiskana. Jo kesällä 1872 hän kirjoitti ihailmansa Pictet'n arvioitavaksi pikku tutkielman *Essai pour réduire les mots du grec, du latin et de l'allemand à un petit nombre de racines* ('Yritys pelkistää kreikan, latinan ja saksan sanat pieneksi määräksi juuria').⁵ Ideana oli osoittaa, että ainakin kaikissa kolmessa vertaillussa kielessä (ehkä universaalisestikin) jokin yleinen merkitys ilmaistiin – hieman seemiläisten kielten tapaan – kaksi- tai kolmikonsonanttisella juurella, esim. R–K (jossa K = k, h, g, ch) 'väkivaltainen voima', esim. latinan *rex* (vartalo *rɔg-*) 'kuninkas', kreikan *ῥῥῖgnûmi* 'hajottaa', saksan *Rache* 'kosto', *rügen* 'antaa sapiskaa'. Tätä ennakkoluulotonta yritystä Pictet kommentoi ystävällisellä kirjeellä: "Nuori ystäväni, olette tarttunut härkää sarvista". Viimeisenä kolmena elinvuotenaan Pictet'stä tulikin nuoren Ferdinandin mentori, henkinen kaitsija. Hän esim. kehotti Ferdinandia omatoimisesti opiskelemaan sanskritia muun kimnaasiohjelman rinnalla.

Collège de Genève:ssä viruessaan Ferdinand tuli tehneeksi toisenkin keksinnön, joka sittemmin osoittautui aikaansa edellä olevaksi indoeuropeistiseksi oivallukseksi. Herodotosta lukiessaan Ferdinand nimittäin törmäsi kreikan harvinaiseen verbimuotoon *teták^hatai* 'ovat järjestettyinä',⁶ jonka hän terävällä vaistolla analysoi teemavokaalittomaksi /te-tag-ntai/ -muodoksi käyttäen mallinaan teemavokaalillista mediaalimuotoa *légotai*, so. /leg-o-ntai/ (verbistä *légô* 'poimin, sanon'). Teemavokaalin puuttumisen johdosta /-ntai/-päättien nasaa-lisegmentti joutui syllabiseen eli tavua muodostavaan asemaan, mitä Ferdinand symbolisoi *N*-symbolilla (*teták^hNtai*) päätellen, että krei-

⁵ Tämä tutkielma on julkaistu aikakauslehdessä *Cahiers Ferdinand de Saussure* 32, 1978 (= *Essai*).

⁶ Verbin *táso* 'asettaa, järjestää' [juuri: *tag-*] mediumin perfektin monikon 3. persoona. Aspiroituminen (g → k^h) ilmaisee perfektimuodon resultatiivisuutta.

kassa $N = a$. Tämä 14-vuotiaan päättely oli aikaansa edellä, kuten edempänä ilmenee.

Valmistuttuaan v. 1875 klassisesta kimnaasista Ferdinand kirjoitautui Geneven yliopistoon lukuvuodeksi 1875–1876 viettääkseen taas turhan vuoden (*Souvenirs*: 20). Nuorukainen näyttää todella etsineen itseään: perheen perinteiden velvoittamien fysiikan ja kemian opintojen ohella nuori Ferdinand seurasi niin monenlaisia kursseja, että se kiinnitti opiskelutovereidenkin huomiota.⁷

Pictet'n kehoitus sanskritin itseopiskeluun alkoi jo tuolloin kantaa hedelmää. Syntyi käsikirjoitus, jonka aiheena oli indoeurooppalaisten kielten – nuorukaisemme aineisto koostui sanskritista, kreikasta ja latinasta – suffiksaalinen *-t*-aines. Tämän kirjoituksen Ferdinand lähetti Pariisiin anoessaan sikäläisen kielitieteellisen seuran (*Société de Linguistique de Paris*) jäsenyyttä,⁸ jonka hän saikin 13.5.1876. Muistelmissaan Saussure luonnehtii tätä artikkelia kelvottomaksi (*inepte*) käyttäen ilmeisenä kriteerinä aineistopohjan ohuutta. Tämä artikkeli osoittaa kuitenkin, että itseoppinut indoeuropeistinuorukainen hallitsi erinomaisesti historiallis-vertailevan metodin.

Lokakuussa 1876 Ferdinand siirtyi opiskelemaan kieliaineita Leipzigin yliopistoon. Muistelmissaan Ferdinand de Saussure korostaa, että kyse oli sattumasta. Leipzigin yliopisto valittiin, koska siellä opiskeli ennestään ystäviä,⁹ ei siksi, että se oli kuuluisien nuorgrammaatikkojen tyyssija. (Ns. nuorgrammaattinen suuntaus oli tuolloin sitä paitsi vasta tuloillaan.) Vanhemmat ajattelivat, että 18-vuotiaan nuorukaisen oli hyvä olla maanmiestensä ympäröimänä vieraassa kaupungissa.

⁷ Mounin (1968: 14).

⁸ Käsikirjoitus julkaistiin sittemmin artikkelina: Le suffixe *-t*. *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris* 3 (3), (1877) 197–209 (= *Recueil*: 339–352).

⁹ Esim. Lucien Gautier (1850–1924), josta tuli teologi; Édouard Favre (1855–1925), josta tuli historioitsija.

Leipzigiin tullessaan Ferdinand oli jo varsin oppinut nuori mies, sillä hän hallitsi sekä historiallis-vertailevan metodin että senaikaisen indoeurooppalaisen kielentutkimuksen avainkielet, so. sanskritin, kreikan ja latinan. Näin ollen Leipzigin-opintojen oli määrä suuntautua kielivalikoiman laajentamiseen ja filologiseen syventämiseen. Luentojen seuraamistaan Saussure itse luonnehtii ailahtelevaksi (*vague*):

Seurasin varsinaisesti vain Leskienin¹⁰ *slaavin* ja *liettuan* kurseja, Hübschmannin¹¹ *muinaispersiaa* sekä yhden osion Windischin¹² *keltin* kurssia. (*Souvenirs*: 21)

Hermann Osthoffin (1847–1909) sanskritin-kurssista tuli seuratuksi vain pari ensimmäistä luentokertaa, ja toisesta Osthoffin kurssista Saussurella ei ollut mitään mielikuvaa.¹³ Goottikin meni sivu suun, samoin germaanisten kielten vertaileva kielioppi, mutta Wilhelm Braunen (1850–1926) saksan kielen historia tuli sentään kuunnelluksi. Lisäksi hän piti kaksi esitelmää Georg Curtiuksen (1820–1885) kreikan kielioppiseminaarissa.¹⁴ Karl Brugmann (1849–1919) tuli

¹⁰ August Leskien (1840–1916).

¹¹ Heinrich Hübschmann (1848–1908). Yliopiston rekisterin mukaan Saussure seurasi myös Hübschmannin Veda-kurssia. (Villani 1990: 8)

¹² Kyse oli Ernst Windischin (1844–1918) muinaisirin kurssista. Ferdinandin luentovihko on säilynyt, ks. Ahlqvist, Anders (1999) *Notes on Saussure's Old Irish copybook. The Emergence of the Modern Language Sciences: Studies on the Transition from Historical-Comparative to Structural Linguistics in Honour of E.F.K. Koerner* (toim. Embleton, Sheila; Joseph, John Earl & Niederehe, Hans-Josef), osa 1. Yliopiston rekisterin mukaan hän seurasi myös Windischin sanskritin-kurssia. (Villani 1990: 9)

¹³ Kyseessä oli *Geschichte der neueren Grammatik und Sprachwissenschaft*. (Villani 1990: 8)

¹⁴ *Souvenirs*: 21. Yliopiston rekisterit vahvistavat nämä tiedot Leskienin kurssija lukuun ottamatta, joista ei löydy merkintöjä. Rekisterin mukaan Saussure seurasi myös klassillista filologiaa: Antiikin taideoppi (Johannes Overbeck, 1826–1895); Kreikkalaista ja roomalaista metriikkaa (Ad. Th. H. Fritzsche); Kreikkalaista paleografiaa (Viktor Gardthausen, 1843–1925); Hesiodoksen *Theogonia* (Friedrich Schöll). (Villani 1990: 8–9)

yliopiston Privat-Dozentiksi vasta syksyllä 1877. Saussure seurasi hänen yhtä luentokurssiaan jättäen sen kuitenkin kesken syistä, jotka ilmeisesti liittyivät tavua muodostavan /n/-foneemin ideaan, jonka Saussure oli keksinyt jo 14-vuotiaana, mutta jolle Brugmann oli saanut prioriteetin 1876 julkaisemansa artikkelin kautta.¹⁵ Tämä oli ilmeisen arka asia, joten se ansainnee vähän seikkaperäisemmän käsittelyn.

Muistelmissaan Saussure kertoo elävästi ensitapaamisestaan Heinrich Hübschmannin kanssa. Tämä tapaaminen mukavan saksalaisprofessorin kanssa oli sekä miellyttävä että ristiriitaisia tunteita herättävä. Käydessään läpi yliopiston opetusohjelmaa hänen huomionsa oli kiinnittynyt mm. muinaispersian opetukseen, jota Hübschmann ilmoitti antavansa *privatissime* eli kotonaan:

Lähdin hänen kotiinsa, joka ei ollut kaukana Augustusplatzilta, esittäytyäkseni hänelle. Hän oli ensimmäinen saksalaisprofessori, johon tutustuin, ja olin alusta lähtien ilahtunut siitä joviaalisuudesta, jolla hän minut otti vastaan. Hän ryhtyi melkein välittömästi puhumaan minulle indoeurooppalaisesta kielitieteestä kysyen minulta, olinko lukenut Brugmannin *nasalis sonans* -artikkelia, joka oli ilmestynyt lomien aikana. En tiennyt edes Brugmannin nimeä, mikä tuohon aikaan ei ollut kuolemansynti ainakaan minulle, ja niinpä herra Hübschmann kertoi minulle suunnattoman kohon vallinneen muutamia viikkoja sen kysymyksen ympärillä, onko niin, että tietyt kreikan *alfat* eivät ole peräisin *n*:stä, vai onko niin, että tietyt *n*:t eivät ole tuottaneet *alfaa*. En ollut uskoa korviani, koska ensitapaamisessa saksalaisen tiedemiehen kanssa tämä esitti minulle tieteellisenä valloituksena sen, minkä olin jo kolme ja puoli vuotta pitänyt eräänlaisena alkeistotuu-tena, josta en uskaltanut edes puhua, olihan se todennäköisesti liian tunnettu, minä arasti sanoin herra Hübschmannille, että sehän ei minusta vaikuttanut mitenkään erikoiselta tai uudelta. (*Souvenirs*: 20–21)

Ferdinand noudatti kuitenkin Hübschmannin kehotusta ja luki Brugmannin artikkelin, joka ei kuitenkaan tehnyt häneen erityistä vaikutusta. Korrektiussyistä hän joutui antamaan prioriteetin Brugmannille,¹⁶

¹⁵ *Nasalis sonans* in der indogermanischen Grundsprache. *Curtius-Studien* nide IX (1876) 287–338.

¹⁶ Esim. *Recueil*: 355; *Mémoire* (= *Recueil*: 7).

mutta helppoa se ei ollut, kuten muistelmista voimme lukea (*Souvenirs*: 24), sillä prioriteetti johonkin ideaan ja sen formulointiin on humanistille yhtä tärkeä kuin patentointi keksijälle. Siksi on ymmärrettävää, että prioriteetin menettäminen kaikersi Saussurea vielä 1903, jolloin hän muistelmansa laati.¹⁷

Saussure ei kuitenkaan kantanut henkilökohtaista kaunaa Brugmannille. Päinvastoin, hän puhuu Brugmannista lämpimiä sanoja (*Souvenirs*: 22–23), ja on syytä uskoa, että tämä tunne oli molemminpuolinen. Brugmannia lukuun ottamatta Saussuren Leipzigin-suhteet jäivät etäisiksi – seikka, jota hän myöhemmin harmitteli:

Jos kävinkin vähänlaisesti, tosiaan kovastikin liian vähän, kuten olen useammin kuin kerran jälkeensä harmitellut, Yliopiston luentosaleilla, en liiemmästi ollut suhteissa piireihin, naukkaileviin (*kneipisants*) tai ei naukkaileviin, joilla oli tapana ryhmittyä Leipzigin lingvistisen koulun nuorten akateemisten johtohahmojen ympärille.¹⁸ (*Souvenirs*: 22)

Syyksi Saussure pani nuoren 19-vuoden ikänsä sekä ulkomaalaisuutensa, mutta yksi selittävä tekijä epäilemättä oli se, että hän oli jo tuolloin päässyt tieteellisen tutkimisen makuun.

Leipzigissa käynnistyikin huiman henkisen kasvun ja pitkälle tulevaisuuteen vaikuttavien tapahtumien kausi. Piakkoin Leipzigiin asettumisensa jälkeen Saussuren valmistamia esitelmiä jo luettiin Pariisin kielitieteen seurassa (ensimmäinen 13.1.1877, toinen

¹⁷ Muutenkin huono onni vaivasi. Tärkeässä artikkelissaan *Essai d'une distinction des différents a indo-européens* (1878) Saussure oli itsenäisesti tullut samanlaisiin tuloksiin kuin Karl Verner. Sittemmin Osthoff (*Die Neueste Sprachforschung und die Erklärung des indogermanischen Ablautes*, Heidelberg, 1886) oli antanut ymmärtää, että Saussure muka olisi plagioinut kyseisen idean Karl Verneriltä. Streitberg (1914) selostaa seikkaperäisesti tämän asian taustat tehden vihdoin oikeutta Saussurelle.

¹⁸ Saussure viittaa tässä Brugmannin, Osthoffin, Leskienin, Hübschmannin, Braunen ja muutamien muidenkin viikoittaisiin *Kneipabende*-kokouksiinsa Caffeebaum-nimisessä oluttuvassa. Mielenkiintoista kyllä, Osthoff-nekrologissaan Brugmann (*Indogermanische Forschungen: Anzeiger* 24 (1909: 218–223) 219) lukee "varhaiskypsän sveitsiläisen" nähin piireihin, joista Hallessa asuva Karl Vernerkin oli niin innostunut, että hän ilmestyi lukukausien aikana viikoittain "filologeeraamaan" (käyttäen omatekoista kreikkaa *symfilologeîn*).

21.7.1877). Jälkimmäisessä kokouksessa käsiteltävänä oli Saussuren esitys erilaisista indoeurooppalaisista *a*-vokaaleista. Tämä esitelmä, jonka käsikirjoituksen Saussure oli laatinut jo edellisen vuoden marras-joulukuussa,¹⁹ ja siitä syntynyt artikkeli olivat alkusoittoa Saussuren maineikkaalle pääteokselle *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes* ('Tutkielma indoeurooppalaisten kielten alkuperäisestä vokaalijärjestelmästä'), joka ilmestyi joulukuussa 1878 tekijänsä juuri täytettyä 21 vuotta.²⁰ Teoksen ilmestyessä Saussure oli jo siirtynyt Berliiniin, jossa hän puoleentoista vuoden aikana – heinäkuusta 1878 vuoden 1879 loppuun – opiskeli indologiaa Heinrich Zimmerin (1851–1910) ja Hermann Oldenbergin (1854–1920) oppilaana. Nime nomaista syytä siirtymiselle emme tiedä, mutta varmastikin Berliinin tarjoamat sanskritifilologiset resurssit suuresti edesauttoivat työn alla olevan väitöskirjan valmistumista.²¹ Berliinissä ollessaan Saussurella oli myös tilaisuus tavata kuuluisa amerikkalainen lingvisti ja sanskritisti William Dwight Whitney (1827–1894), joka oli juuri tuolloin vaimonsa kanssa kiertämässä Eurooppaa.²²

Leipzigiin Saussure palasikin enää oikeastaan vain tohtorin tutkinnon merkeissä. Väitöskirja *De l'emploi du genitif absolu en sanscrit* ('Absoluuttisen genetiivin käytöstä sanskritissa') jäi väkisinikin *Mémoiren* varjoon. Se oli helppo nähdä ajalleen tyypillisenä 'saksalaisena väitöskirjana', jossa filologisella tarkkuudella kootun

¹⁹ Ks. Streitberg (1914: 204). Tästä esitelmästä syntyi artikkeli *Essai d'une distinction des différents a indo-européennes* ('Yritys tehdä ero erilaisten indoeurooppalaisten *a*-vokaalien välillä'), *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris* III (5), 1878: 359–370 (= *Recueil*: 379–390).

²⁰ Teoksesta on useita uusintapainoksia ja käännöksiä: ks. Kirjallisuus, *Mémoire*.

²¹ Joseph (1988: 208) arvelee, että henkilökohtaiset hankaukset Leipzigissä saivat Saussuren lähtemään Berliiniin.

²² Joseph (1988). Whitney oli – Jan Baudouin de Courtenayn ja Mikołaj Kruszewskin ohella, joista tulee puhe myöhemmin – eräs Saussuren eniten arvostamista yleisen kieliteorian pioneereista.

tekstiaineksen tavallaan annetaan itse puhua puolestaan.²³ On kuitenkin huomion arvoista, että Saussuren aihe oli syntaktinen, ja lisäksi tutkimus kohdistui synkroniseen kielentilaan. Väitöskirja sai korkeimman arvosanan (*egregia*). Tutkintoon liittyvä suullinen kuulustelu olikin tässä tilanteessa pelkkä formaliteetti. Lausunnonaan 15.2.1880 Ernst Windisch viittaa *Mémoire*-teokseen, jolla hän sanoo Saussuren osoittaneen loistavan tieteellisen kykynsä. Toinen lausunnonantaja Georg Curtius yhtyi Windischin arvioon todeten, että suullista kuulustelua ei tässä tapauksessa oikeastaan tarvita, mutta toisaalta on turha muodostaa ennakkotapaustakaan (Villani 1990: 9–12). *Mémoire*sta tulikin se mittapuu, jolla Saussurea mitattiin läpi koko hänen elämänsä.

Tohtorintutkintoa (28.2.1880) seuraavat viikot ja kuukaudet olivat hektiset. Tähän vaiheeseen sijoittuu muun muassa Saussuren paljon puhuttu Liettuan-matka,²⁴ jonka tarkemmista kohteista tai tuloksista ei tiedetä mitään. 1870-luvulta lähtien oli indoeurooppalaisen kielentutkimuksen harjoittajien piirissä joka tapauksessa trendikästä vierailta ja tehdä kenttätutkimusta Liettuassa, sillä liettuaa pidettiin erityisen vanhakantaisena kielenä ja siksi yhtenä indoeurooppalaisen kielentutkimuksen avainkielistä. Tähän imuun meni Saussurekin, ja niinpä hänkin teki pienen pyrähdysen Liettuahan. Matkan tarkkaa ajankohtaa on vaikea todeta. Äärirajoina ovat maaliskuu ja marraskuu 1880. Tiedämme myös, että Saussure oli Leipzigissa – joko vielä tai jo – toukokuussa 1880.²⁵ Hänen Liettuan-matkansa on pyritty sijoittamaan kesäksi 1880, mutta aikataulu vaikuttaa aivan liian täydeltä. Niinpä uskaltaudummekin esittämään, että Saussure pistäytyi Liettuassa heti tohtorintutkintonsa jälkeen, so. maaliskuun

²³ *De l'emploi du génitif absolu en sanskrit*. Thèse pour le doctorat présentée à la Faculté de philosophie de l'Université de Leipzig. Genève: Imprimerie Jules-Guillaume Fick, 1881 (= *Recueil*: 269–338).

²⁴ Pace Godel 1973.

²⁵ Redard (1976: 145).

alusta toukokuun alkuun. Tämän noin kahden kuukauden matkan toteutumisesta ei ole epäilyksiä.²⁶ Toukokuussa Saussure oli joka tapauksessa Leipzigissa, ja on luontevaa päätellä, että hän oli tuolloin jo muuttopuhissa. Kesällä hän joka tapauksessa palasi takaisin Sveitsiin muun muassa sotapalvelusta varten.²⁷ On ilmeistä, että syksy 1880 sujui Genevessä, kunnes Saussure marraskuussa siirtyi Pariisiin. Siitä alkoi 'kolmenkymmenen vuoden hiljaisuus', kuten Saussure itse taaksepäin katsovasti yhdessä v. 1910 kirjoittamassaan kirjeessä toteaa.²⁸

2 'KOLMENKYMMENEN VUODEN HILJAISUUDEN' ALKU: PARIISIN-KAUSI

Ensimmäinen arviointi Saussuren *Mémoire*-teoksesta tuli Louis Havet'ltä (1849–1925), joka tuolloin opetti latinalaista filologiaa Pariisiin v. 1868 perustetussa *École pratique des Hautes Études* -korkeakoulussa. Tämä myönteinen ja tarkkanäköinen kirja-arviointi ilmestyi ehkä hieman yllättävästi geneveläisessä kulttuurilehdessä *Journal de Genève* n° 47/25.2.1879.²⁹ Aloite tähän oli tullut Ferdinandin isältä Henri de Saussurelta, joka *Mémoiren* ilmestyttyä oli ottanut yhteyttä *Journal de Genève*n päätoimittajaan Jacques Adertiin. Tämä puolestaan oli pyytänyt Havet'ltä arvostelua. Lähettäessään arvosteluartikkelinsa Adertille Louis Havet kirjoitti Henri de Saussurelle 8.2.1879 hyvin henkilökohtaisiakin sävyjä sisältävän kirjeen, johon

²⁶ Ks. Redard (1976); Décimo (1999: 105).

²⁷ Ks. Redard (1976: 146–147).

²⁸ Kirje Louis Havet'lle – josta tulee puhe seuraavassa luvussa – 17.12.1910; ks. Redard (toim. 1976: 348).

²⁹ Havet'n arvostelu on viimeksi uudelleen julkaistu Georges Redardin toimittamana; ks. Redard (toim. 1978). – *Mémoiren* saamaa vastaanottoa selostaa seikkaperäisesti Gmür (1986).

jälkimmäinen vastasi 26.2.1879 yhtä lämpimästi esittäen jopa kutsun tulla tutustumisvierailulle: "Teillä on aina oleva huoneenne valmiina Genthodin kesääsunnollani". Samaisessa kirjeessään Henri de Saussure ilmaisi toiveensa Havet'n vastaisestakin tuesta:

Uskallan toivoa Monsieur, että jatkossakin haluatte suoda tukenne pojalleni, jonka aion ohjata Pariisiin niin pian kuin hän on suorittanut tohtorin tutkintonsa. (Redard 1976b: 318)

Henri-isän idea vastavalmistuneen poikansa lähettämisestä Pariisiin ei ollut mitenkään epäluonteva, olihan Ferdinand jo kolmisen vuotta aiemmin liittynyt Pariisin kielitieteelliseen seuraan – jossa Havet'kin toimi – ja julkaissut sen lehdessä ensimmäiset indoeuropeistiset tutkimuksensa.

Pariisissa 24-vuotias Ferdinand de Saussure jatkoi opintojaan indo-iranistisissa merkeissä seuraten Abel Bergaignen (1828–1888) ja James Darmesteterin (1849–1894) opetusta. Molemmat näyttävät suhtautuneen viileähkösti uuteen tulokkaaseen.³⁰ Saussure osallistui tietysti myös Louis Havet'n latinalaisen filologian seminaarin työkentelyyn. Heidän ystävyytensä oli kestävä läpi elämän.³¹ Saussuren kotiutuminen Pariisiin oli nopea ja ongelmaton. Hän asui keskeisellä paikalla osoitteessa 3, rue de l'Odéon. Syksyllä (31.10.1881) hänet jo nimitetään yksimielisesti opetustehtävään nimikkeellä *Maître de conférences de gotique et de vieux-haut allemand*. Opetusala määriteltiin siis – moneksi vuodeksi – varsin suppeaksi: gootti ja muinaisyläsaksa, käytännössä so. germaanisten kielten historiallis-vertailuva kielioppi. Siinä ei siis ollut lainkaan mukana Saussuren varsinaisia leipälajeja sanskritia, kreikkaa, latinaa ja liettuaa, mutta nuorelle lahjakuudelle tämä ei tietenkään ollut mikään ongelma. Ranskan kielitieteelle tämä nimitys oli tärkeä, sillä Saussuren antama opetus

³⁰ Fleury (1965: 39).

³¹ Redardin toimittama kirjeenvaihto (toim. 1976) on todisteena tästä.

vaikutti tärkeällä tavalla ranskalaisen historiallis-vertailevan tutkimuksen syntyyn.³²

Saussuren Pariisin-kausi oli ilman muuta pedagoginen menestys. Hänestä annetut luonnehdinnat ja kuvaukset opettajana ovat järjestään kiittäviä.³³ Vaikka ottaisimmekin huomioon, että muistosanat ovat aina eräänlaista ylistyspuhetta (*laudatio funebris*), jäljelle jää kuitenkin kyllin paljon objektiivista faktaakin. Saussure opetti Pariisissa kaikkiaan yhdeksän vuotta, ja näiden vuosien aikana hänellä oli kaiken kaikkiaan 112 kuulijaa. Tämä on varsin korkea lukumäärä, kun ottaa huomioon, että Saussuren opetusprofiili oli melko kapeaksi määritelty. Lisäksi Saussure oli ilmeisen vaativa opettaja. Vuosina 1881–1887 Saussuren opettamat kurssit olivat siis toistuvasti germaanisten kielten vertailevaa kielioppia hieman eri nimikkeillä, kunnes v. 1888 hänestä tuli pelkkä *Maître de conférences* ilman kieliprofilointia. Saussure laajensikin heti opetustaan kreikan ja latinan vertailevaan kielioppiin saaden kurssilleen osittain huomattavan oppineita ja arvovaltaisia kuulijoita.³⁴ Seuraavana lukukautena 1888–1889 Saussure ulotti vertailevan kieliopin opetuksensa liettuaan (*Introduction à l'étude de la langue lituanienne*). Tämä tapahtui 'yleisön pyynnöstä', tarkemmin sanoen ehdotuksen takana oli äärimmäisen lahjakas nuorukainen Georges Guieysse (1869–1889),³⁵ jonka varhaiskypsyydessä Saussure ehkä saattoi nähdä omaa itseäänkin. Näistä keskiviikkoisista lietuakokoontumisista muotoutui pieni

³² Benveniste (1965: 22). Täsmennettäköön kuitenkin, että historiallis-vertailevan kieliopin toi Ranskaan varsinaisesti Michel Bréal, jolle perustettiin alan ensimmäinen varsinainen professuuri Collège de Franceen vuonna 1864. Bréal luopui Saussuren hyväksi oppituolistaan, sillä hän kaiki ymmärsi Saussuren edustaman suuntauksen ajaneen hänen opetuksensa ohi. Kiitos komparatiivisen tutkimuksen kehittymisestä Ranskaan kuuluu siis sekä Bréalille että Saussurelle. (Kiitämme Carita Klippiä tästä täsmennyksestä.)

³³ Ks. esim. (*CLG/D*: 303).

³⁴ Saussuren Pariisin-kauden kurssien lähteenä on käytetty ennen kaikkea Fleury'n artikkelia (1965).

³⁵ Décimo (1999: 104–105).

intiimi työskentelytiimi (*une petite famille de travailleurs* – kuten Saussure itse sitä luonnehti), jonka tunnelma tosin rikkoontui ilmeisen maanis-depressiivisen Guieyssen itsemurhaan 17.5.1889.³⁶

Seuraavaksi lukuvuodeksi 1889–1890 Saussure otti terveydellisistä syistä virkavapaata saaden sijaisekseen oppilaansa Antoine Meillet'n (1866–1936). Olivatpa nuo sanotut terveydelliset syyt mitkä tahansa, huhumylly alkoi heti pyöriä. Niinpä Wilhelm Streitberg (1864–1925) kirjoitti Karl Brugmannille 28.12.1889:

Sain vähän aikaa sitten yhdeltä de Saussuren oppilaalta tiedon, joka varmaankin kiinnostaa Teitä, nimittäin että tämä on hiljattain vajonnut parantumattomaan mielisairauteen. (Villani 1990: 15)

Samaisena virkavapaussyksynään Genevessä Saussure kuitenkin tuntuu olevan kovin kiinnostunut hankkimaan lisätietoja liettuan kielestä ja murrevivahteista varsinkin aksentuaation kannalta. Hän kirjoittaa 16.10.1889 Jan Baudouin de Courtenaylle (1845–1929) tiedustellen tältä monien liettuafilologiien murretaustaa ja muuta arviota. Baudouinin ehdotuksesta Saussure sitten kirjoitti 23.11.1889 tuomiorovasti Kazimieras Jauniukselle (1848–1908), Pietarin teologisen akatemian professorille, latinankielisen kirjeen, jossa hän ensin totesi haastatelleensa monia Pariisissa asuvia liettualaisia mutta havainneensa näiden kielenparren siinä määrin puolalaisvaikutteiseksi, että näistä ei ole informanteiksi. Sen jälkeen hän tekee useita liettuan aksentologiaan liittyviä kysymyksiä ja sanoo lopuksi olevansa kovin iloinen, jos Jaunius voisi vastata liettuaaksi samalla merkiten sanoihin aksentuaation. Saussure ei koskaan saanut tätä kirjettä, jonka seikkaperäinen luonnostelma löytyi sittemmin Jauniuksen jälkeenjääneiden papereiden joukosta.³⁷

³⁶ Décimo (1999) antaa erinomaisen elävän kuvan 1880-luvun lopun akateemisesta elämästä. Pääsemme Guieyssen kuvausten kautta tutustumaan jopa Saussuren varsin tyylitietoiseen pukeutumiseen.

³⁷ Saussuren kirje sekä Jauniuksen vastaushahmotelma on julkaistu Georges Redardin ja J. P. Locherin ranskantamana; *CFS* 28 (1973: 12–22).

Saussuren akateeminen seuralämä Pariisissa oli niin ikään ilmeinen menestys. Pariisin kielitieteellisen seuran aktiivijäsenenä ja varsinkin seuran apulaissihteerinä (*secrétaire adjoint*) vuodesta 1882 hänellä oli loistava näköalapaikka aikansa tärkeisiin kielitieteellisiin tutkimuksiin ja niiden tekijöihin. Esimerkiksi Kazanin lingvistikoulukunnan keulahahmo Baudouin de Courtenay kävi pariinkin otteeseen 1880-luvun alussa seuran kokouksissa esittelemässä omia ja oppilaansa Mikołaj Kruszewskin tutkimuksia.³⁸ Apulaissihteerinä Saussure oli käytännössä seuran *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris* -lehden toimitussihteerinä. On siis täysi syy todeta, että Saussurella oli Pariisin-kaudellaan niin näkyvyyttä kuin vaikutusvaltaakin. Ystäviä hänellä myös oli. Näistä mainittakoon erityisesti Antoine Meillet, jonka kanssa Saussure kävi hyvinkin henkilökohtaista kirjeenvaihtoa elämänsä loppuun asti.

Tieteellisessä tuottavuudessa Saussure jäi kauas niistä odotuksista, joita hänen varhainen kypsymisensä virittivät. Seuran kokouksissa Saussure esitelmöi varsinkin Pariisin-kautensa alussa, ja epäilemättä hänellä oli aina tarkkanäköisiä kommentteja esitettäväänään kuhunkin esitelmään. Nimikkeittäin laskettuna hänen 1880-luvulla julkaistu tuotantonsa on varsin runsas – lähes 40 nimikettä – mutta kun suurin osa niistä on yhden sivun mittaisia, enimmäkseen kreikan kieleen kohdistuvia etymologisia huomioita, tuloksellisuus jää verrattain alhaiseksi: 1880-luvulla julkaistujen tutkimusten yhteissivumäärä on vain noin 80,³⁹ mikä tietysti alittaa (ja alitti) kaikki odotukset. Julkaisujen lisäksi Saussurella oli selvästikin historiallisen fonetiikan (tai fonologian) projekti, jonka puitteissa hän teki muistiinpanoja ilmeisesti koko 1880-luvun ajan. Näitä muistiinpanoja on kaikkiaan 177

³⁸ Sljusareva (1972: 11–12).

³⁹ Mukaan ei tähän ole laskettu väitöskirjaa.

sivua.⁴⁰ On täysi syy puhua julkaisuhiljaisuudesta, jonka Saussure ei varmaan vielä tuolloin edes aavistanut kestävän 30 vuotta (ja vähän ylikin).

Viimeistään 1888 Saussure kiinnostui baltologiasta ja varsinkin liettuan kielen tarjoamista mahdollisuuksista toimia avaimena indoeurooppalaisen kantakielen rakenteellisiin saloihin. Guieyssen ehdotus liettuan kurssin pitämisestä oli siis langennut hyvään maahan. Ja ollessaan virkavapaana 1889–1890 Saussurella oli ilmeiset mahdollisuudet todella syventyä liettuan aksentuaation tutkimiseen. Nähdäksemme Saussuren liettua-avauksessa oli jopa aineksia tavallaan uuteen nousuun ja aluevaltaukseseen, niin kovasti hänen kiinnostuksensa oli suuntautunut 1890-luvulla – samaan aikaan, jolloin myös hänen kiinnostuksensa kielitieteen metodologiaan virisi – liettuan aksentologiaan.

Saussure palasi hoitamaan Pariisin-virkaansa vielä yhdeksi lukuvuodeksi, 1890–1891. Vuoden 1890 heinäkuussa Saussure oli saanut tiedekunnan dekaanilta Gaston Paris'ltä huolestuneen tiedustelun, aikooko tämä tulla hoitamaan virkaansa. Vastauksessaan 10.7.1890 Saussure sanoo muun muassa:

Ehätän ilmoittamaan, kuten minun jo kauan sitten olisi pitänyt tehdä, että tarkoitukseni on koko ajan ollut, Teidän ja kollegojeni suostumuksella, tulla hoitamaan virkaani École des Hautes Étudesissa tulevana marraskuuna. (Décimo 1994: 77)

Jälkeenpäin katsoen vaikuttaa siltä kuin hän olisi toiminut ikään kuin sammutetuin lyhdyin, paljastamatta kollegoilleen tulevaisuudensuunnitelmiaan. Totuutta emme varmaan koskaan tule tietämään.

⁴⁰ Fehr (2000: 237). Muistiinpanot on julkaistu: Ferdinand de Saussure, *Phonétique. Il manoscritto di Harvard Houghton Library bMs Fr 266 (8)*. Maria Pia Marchese (toim.). Padova: Unipress, 1995.

3 GENEVEEN – 'HENKILÖKOHTAISISTA SYISTÄ'

Vuonna 1891 Saussure palasi Pariisista takaisin kotikaupunkiinsa Geneveen. Muuton syistä on esitetty monenlaisia spekulatioita: milloin on puhuttu patriotismista, milloin perheeseen liittyvistä syistä, milloin terveydentilaa on pidetty syynä päätökseen hylätä nousujoh-teinen ura Ranskassa. Todennäköiseltä tuntuu, että suku – ja ennen kaikkea isä – vaikutti myös tähän päätökseen, kuten vuosikymmentä aiemmin päätökseen muuttaa Pariisiin. Lähtiessään Ranskasta Saussu-rella myönnettiin Ranskan kunnialegioonan risti. Myöhemmin hänet kutsuttiin myös Tanskan kuninkaallisen tiedeseuran jäseneksi ja Ranskan Instituutin ulkomaiseksi kirjeenvaihtajajäseneksi. Kaikkien näiden kunnianosoitusten taustalla vaikuttivat Saussuren henkilökoh-taiset ystävyysuhteet.

Noin puoli vuotta paluunsa jälkeen Saussure myös avioitui. Hänen vaimonsa Marie (os. Faesch; 1867–1950) oli rikasta geneve-läistä porvarissukua. He saivat kaikkiaan kolme poikaa, joista van-himmasta Jacquesista (1892–1969) tuli diplomaatti, seuraavana syntyneestä Raymondista (1894–1971) puolestaan tuli huomattava psykoanalytikko. Noin vuoden kuluttua Raymondin jälkeen syntynyt André kuoli jo kolmen kuukauden iässä.⁴¹

Geneven yliopistossa Saussurea odotti virka. Häntä varten oli perustettu humanististen ja sosiaalitieteiden tiedekuntaan ylimääräi-nen professuuri, jonka alaksi määritettiin *indoeurooppalaisten kielten historia ja vertailu*. Geneven yliopistossa oli jo tuohon aikaan myös kielitieteen ja vertailevan filologian professuuri. Tämän viran haltijak-si oli tullut Joseph Wertheimer (1833–1908) jo 1870-luvun alkupuolella.⁴²

⁴¹ Henri Vermorel (1998) Raymond de Saussure. First president of the European Psychoanalytical Federation. *International Journal of Psycho-Analysis* 79, 73–81, s. 74.

⁴² Seikkaperäinen esitys rabbi Wertheimerista on Ronald Zwanzigerin artikkeli Joseph Wertheimer. Saussures einziger Amtsvorgänger, joka sisältyy Mayrhoferin (1981) monografiaan.

Kaikkiaan Saussure opetti Genevessä yli kahdenkymmenen vuoden ajan. Ja hän opettikin paljon. Jos ensimmäisenä lukuvuonna hänellä ei ollutkaan kuin kaksi kurssia – sanskritia sekä kreikan ja latinan äännehistoriaa – niin varsin nopeasti kurssien lukumäärä kasvoi huomattavasti. Huippuvuonna 1900 hän opetti yhteensä viisi kurssia, jotka yhtä lukuun ottamatta olivat koko lukuvuoden mittaisia. Tähän suhteutettuna yleisen kielitieteen kurssit 1907–1911 – joista Saussuren nykyinen kuuluisuus on peräisin – olivatkin vain pieni sivujuonne hänen opettajanuransa loppupuolella.

Kuten professuurin nimikkeestäkin voi päätellä, Saussuren opetus keskittyi lähinnä indoeurooppalaisten kielten historiallisvertailevaan kielioppiin. Kaikkein eniten hän opetti sanskritia, josta hänellä oli vuosittainen kurssi uransa loppuun asti. Mutta uransa alusta saakka aina vuosisadan vaihteeseen saakka myös latina ja kreikka – erityisesti kreikkalainen etymologia – olivat hyvin edustettuina.⁴³ 1890-luvun puolivälin jälkeen Saussure lisäsi opetusaiheisiinsa myös germaanisten kielten historiaa. Vuodesta 1899 lähtien hän opetti lisäksi nykyranskan seminaarissa kymmenen vuoden ajan fonetiikkaa ja versifikaatiota.⁴⁴

Tämän perusrungon lisäksi Saussure opetti myös joitakin yksittäisiä kursseja, jotka poikkesivat normaalista opetusohjelman edellyttämästä järjestyksestä. Huomionarvoisimpia näistä kursseista oli liettuan kielen kurssi, jonka hän Charles Ballyn toivomuksesta piti 1901–1902. Tämä ei sinänsä ollut uutta, Saussurehan oli pitänyt jo Pariisissa liettuan kurssin.⁴⁵ Hänen vähäisistä 1890-luvun julkaisuis-

⁴³ Oikeastaan vasta yleisen kielitieteen kurssien alettua vuonna 1907 Saussure palasi vuosien tauon jälkeen opettamaan myös kreikkaa ja latinaa, joita hän opetti vuorovuosina kielitieteen kanssa.

⁴⁴ Saussuren Geneven-kaudella opettamien kurssien keskeinen lähde on Linda (1995–1996).

⁴⁵ Mainittakoon myös, että kaksi Saussuren onnistuneinta etymologiaa – kreikan *nystázo* (*Recueil*: 412) ja *Imbçris* (*Recueil*: 415), molemmat vuodelta 1885 – perustuu liettualaisiin sanavastaineisiin.

taan juuri liettuan aksentuaatiota käsittelevät kaksi artikkelia⁴⁶ olivat tärkeimmät ja vaikutukselliset. Syksyllä 1894 Saussure järjesti Genevessä 10. kansainvälisen orientalistien kongressin, ja myös tuossa kongressissa hänen esitelmänsä aiheena oli juuri liettuan aksentuaatio. Nämä systeemihakuiset artikkelit ovat tärkeä etappi aiheen tutkimuksessa. Niissä formuloidaan lähes pioneerityönä tietty morfofonologinen säännönmukaisuus, joka tunnetaan *Saussuren lakina*.⁴⁷ Lisäksi on syytä olettaa, että nämä tutkimusten pohjalta syntyneet ajatukset olivat osaltaan yhtenä keskeisenä lähtökohtana siinä tyytymättömyydessä, jota Saussure yhä enenevässä määrin tunsii vertailevan kielitieteen nuorgrammaattista suuntausta kohtaan.

Vuonna 1902 Saussure piti kurssin kielimaantieteestä. Tämä kurssi taas on siinä suhteessa mainitsemisen arvoinen, että ala oli yksi tuolloisista muotiaiheista.⁴⁸ Kielimaantieteen puitteissa oli esitetty kritiikkiä nuorgrammaattisen liikkeen perusajatuksia vastaan, ja juuri vuosisadan ensimmäisen vuosikymmenen mittaan nousi kielimaantiede ranskankielisessäkin maailmassa kielitieteen keskeiseksi osa-

⁴⁶ A propos de l'accentuation lituanienne (intonation et accent proprement dit). *Mémoires de la Société Linguistique de Paris* 8, fasc. 5 (1894) 425–446 (= *Recueil*: 490–512); Accentuation lituanienne. *Indogermanische Forschungen: Anzeiger* 6 (1896) 157–166 (= *Recueil*: 526–538). Näiden artikkeleiden lisäksi on vielä mainittava kolmas artikkeli: Sur le nominatif pluriel et le génitif singulier de la déclinaison de consonantique en lituanien. *Indogermanische Forschungen* 4 (= *Festschrift für August Leskien*) (1894) 456–470 (= *Recueil*: 513–525), joka liittyy vain epäsuorasti Saussuren kuningasongelmaan.

⁴⁷ Saussuren laista ks. esim. N.E. Collinge (1985) *The Laws of Indo-European* (Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins), s. 149–152.

⁴⁸ Huolimatta hautautuneisuudestaan Geneveen, Saussure näyttää seuranneen aktiivisesti aikansa tieteellistä keskustelua. Osaltaan tämä seurasi jo hänen virkaansa sisällytetystä velvollisuudesta huolehtia Humanistisen tiedekunnan kirjaston uutuushankinnoista. Esimerkiksi 1800-luvun lopulla ranskankielisessä maailmassa virinnyt keskustelu tieteenfilosofiasta näyttää kiinnostaneen Saussurea kovasti (Bouquet 1998: 190). Mutta vaikka Saussure seurasi mitä muualla tapahtui, hän ei itse enää julkaisut juuri mitään. Liettua-artikkelien jälkeen hän julkaisi enää pari kirja-arostelua ja muutamia pikkuartikkeleita lähialueiden paikannimien taustasta, jotka yleensä perustuivat Geneven historiallis-ärkeologisessa seurassa pidettyihin esitelmiin. Muut julkaisut ovat lähinnä tuttavien (August Leskien, Jules Nicole, Louis Havet, Vilhelm Thomsen) juhlaKirjoihin velvollisuudentunnosta tehtyjä artikkeleita.

alueeksi. Tärkein vaikuttaja tässä prosessissa oli epäilemättä sveitsiläissyntyisen Jules Gilliéronin (1854–1926) monumentaalinen, 35-niteinen teos *Atlas linguistique de la France* (1902–10).

Kolmas huomionarvoinen oli vuonna 1904 pidetty kurssi Nibelungein laulusta. Saussure piti sen toimiessaan lukuvuoden 1903–1904 kollegansa Emile Redardin (1848–1913)⁴⁹ sijaisena. Tämä kurssi on erityinen sen vuoksi, että varsinkin 1900-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä Saussure oli muutenkin erityisen kiinnostunut germaanisesta mytologiasta. Tuohon aikaan hän jopa vakavasti suunnitteli julkaisevansa aiheesta kokonaisen kirjan. Tämäkään aie ei kuitenkaan koskaan toteutunut. Hänen jäämistössään on kuitenkin säilynyt pitkälti toista sataa vihkoa muistiinpanoja, jotka toistaiseksi vain osa on julkaistu *Leggende*-kokoelmassa. Mytologian harrastus heijastui hänen opetukseensa laajemminkin: esimerkiksi hänen seuraavana vuonna opettamallaan muinaisnorjan kurssilla käytettiin materiaalina runo-Eddaa.

Vuoden 1906 lopussa jäi Wertheimer eläkkeelle kielitieteen professorin tehtävistä. Tiedekunta päätti lopettaa hänen hoitamansa professuurin ja jakaa sen opetusalaan kuuluneet kurssit muiden professuurien hoidettavaksi. Kielitieteen opetus määrättiin Saussuren hoidettavaksi. Samalla hänen professuurinsa nimi muutettiin varsin kömpelöön muotoon *Yleisen kielitieteen ja indoeurooppalaisten kielten historian ja vertailun professori*. Tämä velvollisuuksien laajentaminen ei Saussurea ilahduttanut.

Charles Bally ja Albert Secheyaye kirjoittavat *Kurssin* esipuheessa (*CLG*: 7), että vasta 1906 Saussure saattoi tehdä tunnetuksi ajatuksensa, joita hän oli kypsyttellyt niin monien vuosien ajan. Tämä ei aivan kirjaimellisesti pidä paikkaansa. Säilyneiden omien muistiinpanojen valossa näyttää siltä, että Saussuren kiinnostus erilaisiin aiheisiin oli hyvinkin kausiluonteista. Yleiseen kielitieteeseen liittyviä aiheita hän näyttää pohtineen kahtena eri periodina: ensimmäinen ja

⁴⁹ Redardin professuurin alana oli *Pohjoiset kielet ja kirjallisuus* eli käytännössä lähinnä saksan kieli ja kirjallisuus.

tärkeämpi niistä ajoittuu noin 1890-luvun puolivälistä eteenpäin aina vuosisadan vaihteeseen, toinen puolestaan aikaan jolloin hän joutui opettamaan kuuluisat kurssinsa. Lisäksi vaikuttaa siltä, ettei hän ollut lainkaan tyytyväinen saavuttamiinsa tuloksiin. Useissa eri yhteyksissä hän korostaa kuinka keskeneräisiä hänen ajatuksensa olivat ja kuinka raskasta näiden asioiden pohtiminen onkaan. Ja tosiaan, tarkemmin katsottaessa vaikuttaakin siltä, että koko 1900-luvun alkupuolen hänen mielessään olivat aivan muut aiheet.

Kielitieteen kursseja oli kaikkiaan kolme: ensimmäinen niistä kesti vain lukukauden, sen sijaan jälkimmäiset koko lukuvuoden. Kaikkien kolmen kurssin sisältö oli erilainen, ja silloinkin kun käsiteltävät aiheet olivat samoja, niitä käsiteltiin eri tavoin.⁵⁰ Yksikään kurseista ei ollut erityisen suosittu,⁵¹ mutta ne harvat opiskelijat, jotka kurseille osallistuivat tuntuvat olleen innoissaan niistä. Kukaan ei silti osallistunut useammalle kuin kahdelle näistä kurseista.

Ensimmäisen kurssi alkoi tammikuussa 1907.⁵² Ryhtyessään opettamaan kielitiedettä Saussure nimesi Wertheimerin kurssin uudelleen liittäen sanaan kielitiede määritteen *yleinen*. Silti näyttää siltä, ettei ensimmäinen kurssi ollut *yleisen* kielitieteen kurssi siinä mielessä kuin Saussure termiä käytti.⁵³ Tällä kurssilla hän keskittyi historialliseen kielitieteeseen. Saussure tuntuu pyrkineen historiallis-vertaile-

⁵⁰ Esimerkiksi ero *languen* ja *parolen* välillä esitetään ensimmäisellä ja kolmannella kurssilla tavoilla, jotka näyttävät yksiselitteisesti toisensa poissulkevilta.

⁵¹ Ensimmäiselle kurseista osallistui kuusi opiskelijaa, toisella oli jo yksitoista ja kolmannella peräti kaksitoista kuulijaa.

⁵² Periaatteessa kurssin olisi pitänyt alkaa jo edellisellä lukukaudella, mutta tiedekunnan päätös määrätä kielitiede Saussuren opetettavaksi tehtiin vasta joulukuussa 1906.

⁵³ Kurssin muistutpanojen perusteella on ilmeistä, että Saussure teki selvän eron kielitieteen ja *yleisen* kielitieteen välille. (Mejja 1998: 31.) Vaikka termi yleinen kielitiede (*linguistique générale*) oli tuohon aikaan ollut ranskalaisellakin kielialueella käytössä jo varsin pitkään, sillä tunnutaan tarkoittaneen yhteydestä riippuen hiukan erilaisia asioita. Tarkemmin aiheesta on kirjoittanut Sylvain Auroux artikkelissaan (1988) *La notion de linguistique générale. Histoire Epistémologie Langage* 10 (II), 37–56.

van kieliopin ongelmakohtien valaisemiseen. Viime aikoina on myös esitetty, ettei tällä kurssilla käsiteltyä materiaalia ole syytä pitää niinkään Saussuren positiivisena kontribuutiona diakroniseen lingvistiikkaan, vaan pikemminkin “praktisena” tai “analyttisena”⁵⁴ katsauksena kielitieteeseen sellaisena kuin sitä oli tehty.⁵⁵

Toinen kurssi (1908–1909) on jo tutumpaa Saussurea. Hän aloitti kurssi laajalla johdannolla, joka jakautui kahteen osaan. Ensimmäisen aiheena oli kielitieteen luonne ja sen tutkimuskohde (*La linguistique et son objet*), kun taas toinen puolisko johdantoa käsittelee kielitieteen sisäistä rakennetta (*Division intérieure de choses de la linguistique*).⁵⁶ On arvioitu, että vaikka toimittajat esipuheessaan kertovatkin otaneensa kolmannen kurssin kirjan perustaksi, niin siitä piirtyvä teoria vastaa Saussuren ajattelua pikemminkin toisen kurssin aikoihin.⁵⁷ Toisen puoliskon kurssista veivät jo perinteisemmät aiheet: aluksi Saussure teki “yleisen kielitieteen johdantona” toimivan yleiskatsauksen indoeuropeistiikkaan (*Aperçu de la linguistique indo-européenne comme introduction à la linguistique générale*) ja jatkoi sitten laajalla katsauksella keskeisiin indoeurooppalaiseen kieliin ja niitä puhuneisiin kansoihin (*Revue des principaux peuples et idiomes de la famille indo-européenne*).⁵⁸

Kolmas kurssi pidettiin 1910–1911. Saussure aloitti kurssin tekemällä karkean jaon kurssilla käsiteltävistä aiheista. Listalla oli

⁵⁴ Vastakohtana “teoreettiselle” ja “synteettiselle”.

⁵⁵ Mejía (1998: 30–42). Kurssin muistiinpanoja on julkaistu kaksikielisenä (ranska-englanti) laitoksena *Cours I*.

⁵⁶ Johdanto on julkaistu Robert Godelin toimittamana erillisenä laajana artikkelina Godel (toim.) 1957.

⁵⁷ Mejía (1998: 43). Tämä tuntuu luonnolliselta, kun ajatellaan että Ballyn ja Sechehayen apuna toiminut Albert Riedlinger osallistui vain kahdelle ensimmäiselle kurssille. Väilillisesti tämä heijastui myös siinä, että toimittajien käytössä olleesta materiaalista kolmannen kurssin muistiinpanot olivat kaikkein epätasaisimmat.

⁵⁸ Kurssin muistiinpanoja on julkaistu kaksikielisenä (ranska-englanti) laitoksena *Cours II*.

kolme aihetta: 1. Kielet (*Les langues*), 2. *Langue*, 3. Yksilöiden kielikyky ja kielen käyttö (*Faculté et exercice du langage chez les individus*). Vasta huhtikuun lopulla Saussure onnistui pääsemään suunnitelmansa toiseen kohtaan⁵⁹ – kolmanteen kohtaan ei päästy käsiksi lainkaan. Nämä toisen osuuden luennot sisälsivät huomattavan osan niistä ajatuksista, jotka Saussuren nimeen nykyään liitetään. Saussure ryhtyi opettamaan toista osuutta jakaen opetustaan kappaleiksi. Kun toukokuun loppupuolella oli edetty kappaleeseen 5, jonka aiheena oli absoluuttinen ja suhteellinen arbitraarisuus *languessa*, hän yllättäen keskeytti ja järjesti ohjelman uudelleen aivan toisenlaiseksi.⁶⁰ Viidennestä kappaleesta palattiin takaisin kolmanteen, jonka aiheena oli aiemmin ollut *languen* konkreettiset entiteetit, mutta nyt ryhdyttiinkin käsittelemään erästä arbitraarisuus-periaatteen keskeistä seurausta: *languen* luonnetta samanaikaisesti sekä muuttuvana että muuttumattomana. Neljäntenä lukuna ollut *languen* abstraktien entiteettien käsittely puolestaan korvattiin staattisen ja historiallisen kielitieteen tarkastelulla, jota seurasi tarkempi keskittyminen staattiseen (synkroniseen) kielitieteeseen. Ennen kuin ehdittiin siirtyä tutkimaan historiallista kielitiedettä, kurssille varattu aika oli loppunut.⁶¹

Nämä muutokset kuvaavat hyvin kuinka epävarma Saussure opetuksessaan oli. On aivan selvää, ettei hänellä siis ollut selkeänä mielessään mitään teoriaa, joka vuosikymmenten mittaan olisi kehittynyt järjestelmällisen tutkimustyön seurauksena. Pikemminkin vaikuttaa, kuin Saussure olisi vasten tahtoaan joutunut erilaisten kielitieteen yleistä luonnetta käsittelevien kysymysten eteen. Aivan

⁵⁹ Kolmas kurssi alkoi lokakuun lopulla 1910 ja kesti aina heinäkuun alkuun 1911.

⁶⁰ Tässä samassa yhteydessä Saussure myös otti käyttöön esimerkiksi keskeiset termit *merkitsevä* (*signifié*) ja *merkitty* (*signifiant*).

⁶¹ Kolmannen kurssin muistiinpanomateriaalia on julkaistu kaksikielisenä laitoksena kirjassa *Cours III*.

epäilemättä tämä on johtunut osittain hänen omasta luonteenlaadustaan ja tavastaan käsitellä asioita, mutta yhtä kiistattomalta vaikuttaa, että myös ympäristö vaikutti asiaan – vieläpä tavalla, jonka Saussure koki ahdistavana.

Yleinen kielitiede ei koskaan ollut Saussurelle mikään lempiaihe. Tästä todistaa Saussuren oppilaalleen ja luottohenkilölleen Antoine Meillet'lle kirjoittama usein siteerattu kirje, jossa on tyyllisesti poikkeuksellisen dramaattinen purkaus:

Intonaatio-artikkelini alkuosa⁶² ilmestyy pian. Toisessa artikkelissa saan päätökseen sen mitä haluan sanoa intonaatiosta, ja lisäksi se sisältää huomioitani aksentuaatiosta, kuten latvian intonaatiosta, joka (tekö siitä minulle kerroitte?) on seurausta liettuan aksentuaatiosta – ilman mitään yhteyttä intonaatioon!! Mutta olen lopen kyllästynyt kaikkeen tuohon, minua inhottaa vaikeus kirjoittaa yleensä ottaen edes kymmentä järjellistä riviä kielellisistä seikoista. Minua on jo pitkän aikaa vaivannut näiden asioiden looginen luokittelu, niiden näkökulmien luokittelu, joista lähtien me näitä asioita tarkastelemme. Yhä selkeämmin näen kuinka valtavasti työtä tarvittaisiin osoittamaan kielitieteilijälle mitä hän tekee palauttaessaan jokaisen ilmiön ennalta määrättyyn luokkaan. Ja samalla näen myös sen varsin suuren turhamaisuuden, joka lopulta sisältyy käsityksiin kielitieteen mahdollisuuksista.

Lopultakin vain kielen pittoreski puoli, se jonka perusteella kielet eroavat toisistaan ja kuuluvat tietylle kansalle, jolla on tietty alkuperä, vain tämä, lähes etnografinen puoli jaksaa kiinnostaa minua; mutta enää minulla ei ole iloa voida omistautua ilman taka-ajatuksia tälle nimenomaiselle tutkimukselle ja keskittyä tiettyssä ympäristössä tapahtuviin tiettyihin ilmiöihin.

Käytössä olevan oppisanaston kelvottomuus, välttämättömyys uudistaa se, ja siksi osoittaa minkälainen tutkimuskohde kieli (*la langue*) yleisellä tasolla on, pilaa jatkuvasti minun historiallisesta tutkimuksesta saamani ilon; eikä minulla silti ole hartaampaa toivetta, kuin ettei tarvitsisi vaivata itseään miettimällä kieltä yleisellä tasolla.

Vastoin tahtoani tämä tulee päätymään kirjaksi, jossa ilman innostusta tai intohimoa selitän, ettei kielitieteessä käytetä yhtä ainoaa termiä jonka edes jossain mielessä saattaisin hyväksyä. Minun on tunnustettava, että vasta sen jälkeen saatan palata työni pariin siitä kohdasta mihin olin sen jättänyt. (Saussure kirjeessään Antoine Meillet'lle 4.1.1894; Benveniste (toim.) 1964: 95. Alleviivaukset ovat alkuperäisiä.)

⁶² Kyseessä on artikkeli A propos de l'accentuation lituanienne (1894; ks. viite 45).

Toisinaan esitetty käsitys, jonka mukaan Saussure olisi silkan aristokraattisen vieraantuneisuutensa vuoksi keskittynyt nimenomaan kielentutkimuksen kaikkein vähäverisimpään ja abstrakteimpaan puoleen, näyttäytyy kirjeen luomassa valossa olennaisesti väärältä. Pikemminkin voitaisiin väittää, että kielentutkimuksen metodologiaan kohdistuvat pohdinnat, joiden tarkoituksena oli esittää ja paljastaa, mitä ennen kaikkea historiallis-vertailevan kielentutkimuksen nuorgrammaattinen suuntaus oli tekemässä, kumpusivat Saussuren liettua-projektista.

Kuten olemme nähneet, Saussuren kiinnostus liettuan aksentuaatioon oli herännyt 1880-luvun lopulla. Tästä on hyvänä todisteena esim. Jauniukselle osoitettu kirje vuodelta 1889, josta on jo ollut puhetta. Edellä siteeraamamme Meillet-kirjeen aikoihin Saussure oli työskentelemässä ensimmäisen liettuan aksentuaatiota käsittelevän artikkelinsa parissa, joka sittemmin julkaistiin loppuvuonna 1894. Aivan ilmeisesti Saussure koki monenlaisia sekä filologisia että teoreettisia vaikeuksia tämän vaativan aiheen suhteen. Yllä siteeraamamme jeremiadi kaiken vaikeudesta on tapana esittää suppeampana (esim. Culler 1994: 19), mikä on ollut omiaan hävittämään mahdollisesti olennaista historiallista kontekstia. Siksi olemme siteeranneet Saussuren kirjeen niin laajasti, että siitä ilmenee hänen painiskelunsa nimenomaan liettuan aksentuaation kanssa. Voidaan täydellä syyllä jopa väittää, että Saussuren lingvistis-metodologiset pohdiskelut saivat alkunsa nimen omaan liettuan aksentuaatioon liittyvistä käsitteellisistä haasteista ja ongelmista. Vaikuttaa siltä, että metodologisten ja käsitteellisten pohdintojen oli määrä palvella tätä tiettyä konkreettista ja haastavaa filologisen aineiston haltuunottoa.

Tätä väitettä tukee omalta osaltaan se, että yli puolen vuoden kuluttua tämän tuskaisen kirjeen kirjoittamisesta Saussurea edelleen askarrutti liettuan aksentuaatio. Elokuussa 1894 hän kirjoitti kesäasunnoltaan Malagnysta tšekkiläiselle Josef Zubatýlle (1855–1931) saksankielisen kirjeen, jossa yhä edelleen ruoditaan liettuan aksentu-

aatiota.⁶³ Saussuren aksentuaatiopohdinnat jatkuivat ainakin 1890-luvun puoliväliin, minkä jälkeen teeman yleiskielitieteelliset ja metodologiset näkökohdat ilmeisesti alkoivat elää omaa elämäänsä, ja tavallaan aihe tukahtui tuskallisten metodologisten pohdintojen alle, joiden parissa Saussure sinnitteli 1890-luvun loppupuolelle asti. Tällöin hän ilmeisesti lopen kyllästyneenä kielitieteen metodologiaan löysi itselleen kiintoisampia aiheita.

Ei ole syytä uskoa Saussuren käsityksen yleisestä kielitieteestä muuttuneen myöhemminkään erityisen positiiviseksi. Kielitieteen kurssien langettua hänen opetettavakseen hän tunsu vastuun kovin raskaana harteillaan. Myöhemmin hän valitti oppilaalleen Albert Riedlingerille, kuinka paljon työtä ja valmistautumista kurssit vaativat ja kuinka rasittavaa on, ettei pysty tuomaan julki edes omia epäilyjään, olihan kuitenkin kyseessä tutkintovaatimuksiin kuuluva kurssi, josta on annettava opiskelijoille arvosana (*SM*: 30).⁶⁴

On myös muita syitä olettaa, ettei Saussure ollut erityisen innostunut kielitieteen kurseistaan: samaan aikaan hän nimittäin näyttää olleen varsin kiinnostunut muista aiheista. Paitsi jo edellä mainittua germaanista mytologiaa, Saussure tutki innolla myös muuta klassista kirjallisuutta. Lomallaan Roomassa vuonna 1906 hän oli kiinnostunut ns. saturnisista säkeistä (*versus Saturnii*), jotka ovat vanhaa itaalista, siis esihelleenistä, runousperinnettä.⁶⁵ Niissä hänen huomionsa kiinnittyi tiettyihin äänteellisiin säännönmukaisuuksiin, jotka näyttivät liian järjestelmällisiltä ollakseen sattumanvaraisia. Oli kuin runoilijat olisivat koodanneet säkeisiinsä piilotekstejä, jotka sisälsivät tyypilli-

⁶³ Tämän kirjeen on julkaissut A. Piroëkinas (1973) F. de Sositiro laiökas J. Zubatui ('F. de Saussuren kirje J. Zubatuille'). *Baltistica* 9 (2), 199–202.

⁶⁴ Epäilemättä nämä pedagogiset vaatimukset osaltaan myös vaikuttivat paitsi esityksen muotoon myös käsiteltäväksi valittuihin aiheisiin.

⁶⁵ Saussuren suhdetta saturnisiin säkeisiin selvittelevät Prosdocimi & Marinetti (1990); ks. Nyman (1995: 348 v. 4).

sesti kirjoittajan nimen tai muita kirjoituksen kannalta keskeisiä sanoja.

Saussure laajensi tutkimuksiaan ensin eepiseen runouteen (Lucretius, Vergilius, Homeros) ja myös näistä teksteistä hän oli löytävinään samanlaisia piirteitä. Ja edelleen, mitä laajemmaksi Saussure ulotti tutkimuksiaan, sitä laajemmalta myös ilmiö vaikutti. Lopulta hän oli löytävinään piilotekstejä, paitsi klassisesta latinan- ja kreikankielisestä runoudesta ja proosasta, myös esimerkiksi Veda-hymneistä ja vieläpä myöhemmästä keski- ja uuden ajan latinankielisestä runoudesta. Oikeastaan kaikkialta mihin hän vain katseensa käänsi tuntui löytyvän anagrammeja.⁶⁶ Lopulta keväällä 1909 hän kirjoitti italialaiselle runoilijalle Giovanni Pascolille (1855–1912), jonka latinankielisissä runoissa hän myös oli havaitsevinaan anagrammeja, tiedustellen tältä, onko kyseessä pelkkä sattuma, vai onko runoilija tarkoituksellisesti piilottanut teksteihinsä piiloviestejä. Pascolin vastauskirjeet eivät ole valitettavasti säilyneet, mutta ilmeisesti hänen reaktionsa ei ollut rohkaiseva, sillä näiden kirjeiden jälkeen Saussure luopui anagrammitutkimuksistaan.⁶⁷

Yhtä kaikki, vuodesta 1906 vuoteen 1909, siis kahden ensimmäisen yleisen kielitieteen kurssin aikana Saussure käytti mitä ilmeisimmin kaiken liikenevän aikansa etsien tukea mielikuvitukselliselle teorialleen. On kuvaavaa, että "epistolofobiaansa" valitelleen Saussuren kirjeenvaihto kahden läheisimmän kollegansa Antoine Meillet'n ja Charles Ballyn kanssa tiivistyi selvästi näiden vuosien aikana. Tässä kirjeenvaihdossa Saussure käsitteli usein pitkästikin anagrammeja, sen sijaan yleisestä kielitieteestä ei puhuta sanaakaan.

⁶⁶ Käytämme näistä piiloteksteistä termiä 'anagrammi', vaikka kyseessä eivät olleetkaan anagrammit sanan tavanomaisessa merkityksessä. Saussure itse kutsui niitä vaihtelevasti termeillä *anagrammi*, *hypogrammi*, *kryptogrammi*, *paragrammi*, *logogrammi*, *antigrammi*, *homogrammi*, *paranomaasi*, *paraniimi*, *paranorfi*, jne. Termi 'anagrammi' on kuitenkin vakiintunut teosten *MSM* ja Wunderli (1972) myötä.

⁶⁷ Kirjeet Pascolille on julkaistu: Giuseppe Nava (toim.) *Lettres de Ferdinand de Saussure à Giovanni Pascoli*. *CFS* 24 (1968) 73–81.

Anagrammi- ja legendatutkimukset ovat alkaneet saada 1960-luvulta lähtien osakseen yhä suurempaa huomiota. Niiden lisäksi on vielä kolmaskin alue josta on alettu keskustella vasta viime vuosikymmeninä: Saussuren suhteet spiritismiin. Epäilemättä spiritismi oli eräs vuosisadan vaihteen suurista muodeista ja kielitiede tuntuu kietoutuneen esimerkiksi teosofiaan jo sen varhaisista vaiheista lähtien. Tämä sinänsä ei tietenkään ole hämmästyttävää, olihan esimerkiksi Mme Blavatskya inspiroinut intialainen ajattelu tullut Euroopassa tunnetuksi juuri kielitieteilijöiden työn seurauksena.⁶⁸

Vuonna 1897 Geneven yliopiston psykologian professori Théodore Flournoy (1854–1920) otti yhteyttä Saussureen erikoisen asian johdosta: Flournoy oli vuodesta 1894 tutkinut geneveläistä meediota ja kielilläpuhujaa Élise Mulleria (1861–1929).⁶⁹ Transsiin vajotessaan Muller väitti pystyvänsä liikkumaan ajassa ja paikassa, sekä tavoittamaan aiempia reinkarnaatioitaan. Näiden joukkoon kuuluivat mm. kuvitteellinen arabialainen prinsessa Simandini, joka oli – yhtä lailla kuvitteellisen – "hinduruhtinas" Sivrouka Nayakan lempivaimo sekä Ranskan kuningatar Marie Antoinette. Eksoottisin paikoista, joissa Muller transsitilassa vieraili oli Mars-planeetta. Saussure tulee mukaan kuvaan siinä vaiheessa, kun Simandini ryhtyy puhumaan. Transsissa Muller nimittäin puhui ja kirjoitti Flournoylle tuntemattomia "kieliä". Saussuren tehtävänä oli "sanskritin professorina"⁷⁰ arvioida onko Simandinin kieli todella sanskritia – tai "hindua", kuten meedio sitä itse nimitti. Saussuren vastaus oli kielteinen.

⁶⁸ Aiheesta tarkemmin ks. Christopher Hutton & John E. Joseph (1998) Back to Blavatsky: the impact of theosophy on modern linguistics. *Language & Communication* 18, 181–204.

⁶⁹ Tutkimuksissaan Flournoy käytti Mulleristä nimeä "Hélène Smith", jolla nimellä häntä vieläkin usein kutsutaan (Flournoy 1900: 1).

⁷⁰ Saussure ei suinkaan toiminut ainoana Flournoyn asiantuntijana: tutkimuksiin osallistuivat myös mm. Saussuren ystävät Léopold Favre (orientalisti), Lucien Gautier (teologi) ja Paul Oltramare (uskontojen historian professori; 1854–1924); arabian professori Edouard Montet (1856–1933) sekä ranskalaiset indologit Auguste Barth ja Charles Michel (Flournoy 1900: vii). Ks. myös Décimo (1993: 106).

Hiukan hämmentävää on kuitenkin huomata, kuinka silmännähd- den suurella mielenkiinnolla Saussure tutkimuksiin suhtautui. Saussu- re mm. konstruoi sanskritia osaamattomalle Flournoylle pätkän "lati- naa", jonka suhde todelliseen latinaan olisi "mahdollisimman tarkkaan samanlainen" kuin Simandinin "hindun" suhde todelliseen sanskritiin. Samoin hän kiinnittää huomiota siihen, kuinka Simandinin "hindussa" ei esiinny lainkaan f-äännettä, joka kuitenkin on varsin yleinen esi- merkiksi ranskassa, mutta joka samoin puuttuu täysin sanskritista.⁷¹ Esipuheessaan Flournoy kiittääkin Saussurea aivan erityisesti.⁷² Tutkimuksensa Flournoy julkaisi sittemmin kulttimaineen saaneessa kirjassaan *Des Indes à la Planète Mars. Étude sur un cas de somna- bulisme avec glossolalie* ('Intiasta Mars-planeetalle. Tutkimus unissakävely- ja kielilläpuhumistapauksesta.') (1900).⁷³ Myöhemmin on myös Saussuren kirjoittamaa arvostelua ystävänsä ja kollegansa Paul Oltramaren kirjasta *Histoire des idées théosophiques en Inde* (1906)⁷⁴ pidetty raskauttavana lisätodisteena Saussuren viehtymykses- tä teosofiaan. Spiritismiyhteyksillä tuskin kuitenkaan on kuriositeet- tiarvoa suurempaa merkitystä Saussuren kielitieteellistä työtä arvioita- essa.⁷⁵

⁷¹ Flournoy (1900: 315–316).

⁷² "Pyydän saada kiittää aivan erityisesti herra de Saussurea siitä kärsivällisyy- destä ja ehtymättömästä hyväntahtoisuudesta, jota hän on osoittanut tutkiessaan meidän 'hindulaisia' tekstejämme." (emt: viii).

⁷³ Flournoy'n tutkimus on historiallisesti merkittävä mm. siinä suhteessa, että tämä lienee ensimmäinen kerta kun kielitieteilijät ovat tutkineet glossolaliaa muuten kuin historiallisten dokumenttien pohjalta. Myös ranskalainen kielitieteilijä Victor Henry (1850–1907), vaikkei osallistunutkaan varsinaisiin istuntoihin julkaisi tapauk- sesta kirjan *Le langage Martien. Etude analytique de la Genèse d'une langue dans un cas de glossolalie somnabulique*. (1901).

⁷⁴ La théosophie brahmanique. *Journal de Genève*, 29 heinäkuuta 1907. Arvostelua ei sisällytetty *Recueilihin*.

⁷⁵ Kuitenkin esimerkiksi Tzvetan Todorov on tehnyt Saussuren tulkinnoista Mullerin tapauksen yhteydessä varsin pitkälle meneviä johtopäätöksiä liittyen Saussu- ren kielikäsitukseen yleisemminkin (ks. *Theories of Symbol*, käännös Catherine Porter. Oxford: Blackwell, 1982, erit. s. 255–270).

Kesällä 1912 Saussure yllättäen sairastui. Kun vaivat eivät kesän mittaan antaneet periksi, hän anoi ja sai virkavapaata seuraavaksi lukuvuodeksi. Lääkärrien mukaan hänen kurkkunsa ei olisi kestänyt luennointia. Helmikuun 22. päivänä Saussure kuoli *Château de Vufflens*issa, perheensä linnassa, Morgesin lähistöllä, Vaudin kantonissa. Kuolinsyynä oli mitä ilmeisimmin kurkkusyöpä.⁷⁶

4 COURS DE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE

Saussure ei koskaan julkaissut mitään yleisestä kielitieteestä. *Cours de linguistique générale*n kirjoittivat hänen nuoremmat kollegansa Charles Bally (1865–1947) ja Albert Sechehaye (1870–1946) Saussuren oppilaiden luennoilla tekemien muistiinpanojen pohjalta. Tavaltaan on siis harhaanjohtavaa puhua *Kurssista* postuumina teoksena: Saussure ei jättänyt jälkeensä julkaisematonta yleistä kielitiedettä käsittelevää käsikirjoitusta. Hän ei enää 1900-luvulla edes ajatellut julkaisevansa aiheesta mitään. Albert Riedlingerin (1883–1978) haastattelussa Saussurea tammikuussa 1909 tämä kieltäytyi edes keskustelemasta yleistä kielitiedettä käsittelevästä kirjasta ("Näitä aiheita käsittelevässä kirjassa ei voi epäröidä, sen tulee esittää tekijänsä lopullinen käsitys." *SM*: 30). Vastaavasti toisessa haastattelussa toukokuussa 1911 – siis juuri kolmannen yleisen kielitieteen kurssin aikana – kun Léopold Gautier (1884–1973) kysyi Saussurelta, aikooko tämä julkaista yleisestä kielitieteestä jotain, hän vastasi, että olisi absurdia aloittaa pitkällisiä tutkimuksia vain julkaistakseen jotain, kun hänellä on ennestään jo valmiina kasapäin muita julkaisuvalmiita töitä (*ibid.*). Tämän keskustelun jälkeenkään Saussure ei silti julkaissut enempää kuin kaksi sivua pitkän hakusana-artikkelin tietosanakirjaan

⁷⁶ Ks. esim. Georges Mounin (1972) *La linguistique du XXe siècle*. Paris: Presses Universitaires de France, s. 49.

sekä viisisivuisen artikkelin indoeurooppalaisesta adjektiivityypistä *caecus* ('sokea').⁷⁷

4.1 Kurssin synty

Ei ole tarkalleen selvää missä vaiheessa Bally ja Sechehaye päättivät koota mestarinsa ajatukset, mutta tiedetään, että jo keväällä 1913 he – ilmeisesti vieläpä toisistaan riippumatta – esittivät ajatuksen Saussuren leskelle.⁷⁸ Tiedetään myös Marie de Saussuren suhtautuneen ajatukseen hiukan varauksellisesti. Hän tiesi miehensä tarkkuuden töidensä suhteen.⁷⁹

Aluksi näyttää olleen hyvinkin epäselvää minkälaisen muodon julkaisu tulisi saamaan, sikäli kuin mitään julkaisua yleensä saataisiin aikaiseksi. Esimerkiksi Bally puhuu keväällä 1913 Meillet'le kirjoittamassaan kirjeessä artikkeliprojektista. Samoin tuohon aikaan käytiin myös keskustelua siitä, minkälaisen materiaalin pohjalta ja kuinka työstettynä julkaisu tehtäisiin. Saussuren ensimmäiselle ja toiselle luentokurssille osallistunut Paul F. Regard esimerkiksi ehdotti, että mestarille uskollisin julkaisu syntyisi toimittamalla jonkun oppilaan muistiinpanot sellaisinaan. Varmaankin hän ajatteli omia muistiinpanojaan. Meillet tuntuu olleen samaa mieltä. Bally kuitenkin ehdottomasti vastusti tällaista ajatusta ja hänen vastustuksensa sai myös Meillet'n luopumaan ajatuksesta (emt: 102–104). Vaikuttaa siltä, että päätöksen rakentaa kirja kaikkien kolmen kurssin pohjalle teki juuri Bally.

⁷⁷ Hakusana *Alamans*, teoksessa Eugène Mottaz (toim. 1911) *Dictionnaire historique, géographique et statistique du canton de Vaud*. Lausanne: Rouge, Nide I, 54–56; sekä (1912) *Adjectifs indo-européens du type caecus 'aveugle'*, teoksessa *Festschrift Vilhelm Thomsen* (...). Leipzig: Harrassowitz1, 202–207.

⁷⁸ Amacker & Bouquet (toim.) (1989: 102).

⁷⁹ Benveniste (toim.) 1964: 124. – Muistokirjoituksessaan Streitberg (1914: 213) kiittää Saussuren yleisen kielitieteen luennot kolmella rivillä: “Vuosina 1907–1911 de Saussure piti kolme luentoa yleisestä kielitieteestä. Toivoisin, että ne julkais-taan myöhemmin.”

Kurssin esipuheessa Bally ja Sechehaye selittävät toimitustyöhön liittyviä periaatteita ja ongelmia, joiden eteen he joutuivat. Sen enempiä Bally kuin Sechehayekaan eivät itse osallistuneet yhdellekään kyseistä kursseista. Kirjeessään Meillet'lle Bally sanoo suoraan, ettei hän seurannut Saussuren yleisen kielitieteen opetusta ja ettei hän tunne näitä ajatuksia kuin kahta kursseista seuranneen opiskelijan muistiinpanojen kautta. Hän ei siis ilmeisesti koskaan edes keskustellut Saussuren kanssa yleisestä kielitieteestä, vaan hänen käsityksensä tässä vaiheessa perustuivat pelkästään Albert Riedlingerin luento-muistiinpanoihin.⁸⁰

Alkuperäisen suunnitelman mukaan teos oli tarkoitus toimittaa Saussuren luentoja varten tekemien muistiinpanojen pohjalta, joita tarpeen vaatiessa täydennettäisiin opiskelijoiden muistiinpanojen avulla. Bally ja Sechehaye saivat kuitenkin pettyä pahasti päästessään käsiksi säilyneeseen materiaaliin: Saussure ei ilmeisesti juurikaan tehnyt luonnoksia luentojaan varten ja säilyneen materiaalin aineiston pohjalta olisi ollut mahdotonta laatia ehyttä ja täysipainoista kokonaisuutta.⁸¹ Toimittajien työn keskeisen materiaalin tulikin muodostamaan opiskelijoiden tekemät luentomuistiinpanot. Yleisen kielitieteen kurssien muistiinpanojen lisäksi he käyttivät materiaalina myös muuta aineistoa, kuten Louis Brütshin muistiinpanot Saussuren lukuvuonna 1911–1912 pitämältä kreikan ja latinan etymologiaa käsittelevältä kurssilta sekä Ballyn omat pikakirjoitetut muistiinpanot kolmesta Saussuren vuonna 1897 pitämästä tavuteoriaa käsittelevästä luennosta (*CLG*: 7–8; *SM*: 95).

Kurssin toimittajat saivat käyttöönsä myös muita Saussuren itsensä kirjoittamia muistiinpanoja. Ilmeisesti pelätessään niissä esitettyjen ajatusten vähentävän kirjan eheyttä he eivät juurikaan käyttäneet niitä. He eivät myöskään käyttäneet kaikkea sitä materiaa-

⁸⁰ Amacker & Bouquet (toim. 1989): 102; *SM*: 95; vrt. Amacker (2000: 208).

⁸¹ Nämä hahmotelmat on julkaistu osana Englerin laitoksen toista osaa (*CLG/E*: 3302–3305 = N 14–14c).

lia, joka opiskelijoiden muistiinpanoissa oli tarjolla. Esipuheessaan Bally ja Sechehaye mainitsevat, että muodollisten kurssivaatimusten johdosta Saussuren täytyi käsitellä varsin laajasti indoeurooppalaisten kielten historiaa ja kuvausta. Tämän osuuden toimittajat poistivat kokonaan. He kuitenkin jättivät käyttämättä myös itse teorian kannalta olennaisempaa materiaalia: kaikkein dramaattisin esimerkki tästä lienee toisen kurssin pitkä johdanto-osa.⁸² Jopa Ballyn ja Sechehayen kanssa *Kurssin* toimittamiseen osallistunut Albert Riedlinger paheksui myöhemmin tätä ratkaisua.⁸³

Vaikka kirja todennäköisesti valmistui jo vuoden 1915 lopulla, se kuitenkin julkaistiin vasta seuraavan vuoden alkupuolella. On epäilty toimittajien päätöstä tehdessään ajatelleen tasan sata vuotta aiemmin julkaistua, Franz Boppin (1791–1867) kokonaisen uuden aikakauden aloittanutta kirjaa *Ueber das Conjugationssystem der Sanskritsprache*. Kustantajaksi valittiin hiukan yllättäen ranskalainen Librairie Payot. Kustannuspaikoiksi on ensimmäiseen painokseen merkitty Lausanne ja Pariisi.⁸⁴ Ilmeisesti tekijät halusivat tällä valinnalla taata kirjalle kansainvälisemmän levityksen kuin mihin geneveiläiset kustantajat olisivat pystyneet.

Ballyn ja Sechehayen työn suhde Saussuren kursseihin on ollut lisääntyvän kiinnostuksen kohteena aina 1950-luvulta lähtien. Tuolloin Robert Godel (1902–1984) julkaisi ensimmäistä kertaa materiaalia, jonka perusteella arviointi on ollut yleensä mahdollista. Näyttää siltä, että huomattavin ero kurssien sisällön ja julkaistun kirjan välillä on koherenssi: paikoitellen voidaan toimittajia arvostella väärinkäsitelyksistä, ja esimerkiksi arbitraarisuuden esittely *Kurssissa* on muotoil-

⁸² Johdanto on sittemmin julkaistu erikseen: Godel (toim. 1957).

⁸³ Bouquet (1998: 196); ks. myös Fehr (2000: 24–34).

⁸⁴ Myöhemmissä painoksissa yksin Pariisi. Toisinaan kustannuspaikkana mainittu Geneve (hämmentävin esimerkki on *LTS*: 9) on ilmeinen virhe. Myöskään – varsinkin englanninkielisessä kirjallisuudessa – sitkeänä elävä käsitys, jonka mukaan kirjan ensimmäinen painos olisi ilmestynyt jo 1915 ei pidä paikkaansa.

tu niin, että mustetta on sittemmin totisesti vuodatettu myös ilman todellista syytä. Toimittajat tuntuvat pyrkineen muokkaamaan heterogeenisestä ja keskeneräisestä aineistosta mahdollisimman johdonmukaisen ja koossa pysyvän kirjan. Tämä on toteutettu siivoamalla *Kurssista* pois Saussuren luennoinnille tyypillinen variaatio sekä kriittisen varauksellinen, suoraviivaisia kannanottoja välttävä mietiskelevä tyyli.

Tiedetään, että Saussurella ei oikeastaan missään vaiheessa ollut loppuun saakka mietittyä teoriaa yleisestä kielitieteestä – hän vielä keväällä 1911 valitti, etteivät hänen luennoilla esittämänsä ajatukset ole tarpeeksi pitkälle kehiteltyjä (*SM*: 30). Lisäksi on huomioitava, että muistiinpanot perustuivat suulliseen opetukseen, jonka retorinen dramatiikka on usein pantu merkille.⁸⁵ Tältä pohjalta ajateltuna on suoranaan ihme, että Bally ja Sechehaye onnistuivat työssään niin hyvin. Siinäkin tapauksessa, että Saussure olisi itse suostunut kirjoittamaan aiheesta on vaikea uskoa, että hänen olisi onnistunut saada aikaan läheskään yhtä luettava ja johdonmukainen kirja. Saussuren asema myöhemmän kielitieteen silmissä – eli myyttinen Ferdinand de Cours – on Ballyn ja Sechehayen kirjoittaman kirjan ansiota: paitsi pahassa, niin myös kaikessa hyvässä.⁸⁶

4.2 *Kurssin varhaisvaiheet ja ensimmäiset käännökset*

Kirja tuli nopeasti erityinen tapaus. Keskeisinä syinä tähän olivat Saussuren kuuluisuus indoeuropeistina sekä tiettyjen nuoren polven tutkijoiden kirjaa kohtaan osoittama – monesti kylläkin varsin ambivalentti – kiinnostus.

⁸⁵ Aiheesta ovat kirjoittaneet mm. Marie-Claude Capt-Artaud (1994) *Petit traité de rhétorique saussurienne*. Genève: Droz; Mejía (1998).

⁸⁶ *Kurssin* syntyprosessista ks. (*SM*: 95–121); Bouquet (1997); Fehr (2000: 24–34).

Ensimmäinen painos myytiin nopeasti loppuun ja pian tuli ajan-kohtaiseksi ottaa toinen painos (1922). Esimerkiksi Bloomfield (1923: 106) aloittaa arvostelunsa toisesta painoksesta kiinnittämällä huomiota kirjan nauttimaan suosioon, joka hänen mielestään todisti "ei vain kiinnostuksesta kieltä kohtaan, vaan myös tieteellisen yleisön halukkuudesta kohdata kielitieteellinen teoria, joka lähes joka askeleellaan järjestyttää ennakkokäsitystämme inhimillisistä asioista." Toiseen painokseen tehtiin joitakin pieniä korjauksia ja toimittajien päivävästaisestä toiveesta huolimatta kustantaja myös muutti sen sivunumeroinnin.

Myös toinen painos menestyi hyvin, ja 1930-luvun alussa kirjasta otettiin kolmas painos. Tähänkin painokseen korjattiin pikkuvirheitä. Kaikki myöhemmät painokset noudattavat kolmannen painoksen mukaista asua. Sittemmin kirjasta otettiin tässä muodossa vielä neljä painosta, kunnes vuodesta 1972 lähtien on kustantaja julkaissut kirjasta Tullio De Mauron vuonna 1967 julkaiseman tiuhasti annoitoidun italiannoksen⁸⁷ pohjalta laadittua laajennettua ns. "De Mauron editiota" (*CLG/D*). Kustantajan ratkaisu pitää markkinoilla ainoastaan laajalla viitteistöllä raskautettua laitosta on herättänyt myös kritiikkiä.⁸⁸

Kirjan herättämään huomioon nähden on ehkä hiukan yllättävää, että ensimmäistä käännöstä saatiin odotella toistakymmentä vuotta, aina vuoteen 1928. Vielä yllättävämpää on, ettei se suinkaan ilmestynyt Euroopassa vaan Japanissa.⁸⁹ Kolmekymmenluvun alussa kirjasta saatiin vihdoin myös ensimmäinen eurooppalainen käännös: samana

⁸⁷ Corso di Linguistica Generale. Johdanto, käännös ja huomautukset Tullio De Mauro. Bari: Laterza, 1. p. 1967.

⁸⁸ Esim. Claudine Normand (2000) *Saussure*. (Paris: Belles Lettres), 11.

⁸⁹ Gengogaku genron ['Kielitieteen perusteet'] Tōkyō: Oka Shoin. Kääntäjänä Hideo Kobayashi. Kirjasta tuli hyvin vaikutusvaltainen. Myöhemmin *Kurssista* on tehty kaksikin uutta japaninnosta. Saussuren asemasta Japanissa ks. esim. Konrad Koerner & Matsuji Tajima (1978) Saussure in Japan. A survey of research, 1928–1978. *Historiographia Linguistica* 5, 121–148.

vuonna kolmannen ranskakielisen painoksen kanssa ilmestyi saksannos.⁹⁰ Vaikka *Kurssi* oli jo 1920-luvulla herättänyt laajaa keskustelua Neuvostoliitossa, ei käännöstä kuitenkaan saatu aikaiseksi ennen kuin 1933.⁹¹ Seuraavaa käännöstä jouduttiin odottamaan pitempään. Vasta vuonna 1945 julkaisi kielitieteilijänäkin maineikas Amado Alonso (1896–1956) espanjannoksensa Buenos Airesissa.⁹² Seuraavana ilmestyi kirjan myöhemmälle maineelle keskeisen tärkeä englanninnos: vuonna 1959 julkaisi amerikkalainen Wade Baskin käännöksensä, jonka hän oli tehnyt geneveläisten Saussure -tutkijoiden Robert Godelin ja Henri Frein (1899–1980) avustamana.⁹³ 1960-luvulta lähtien kirjasta on ilmestynyt lukuisia käännöksiä, nykyään se on käännetty yli 20 kielelle. Useammalle niistä jopa useaan otteeseen.⁹⁴

⁹⁰ Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Herausgegeben von Ch. Bally und A. Secheyhay unter Mitwirkung von A. Riedlinger. Berlin & Leipzig: Walter De Gruyter & C^o, 1931. Jo ennen käännöstään Herman Lommel oli kirjoittanut *Kurssista* kaksi arvostelua. Kirjan asemasta kansallissosialistisessa Saksassa on kirjoittanut Christopher Hutton kirjassaan *Linguistics and the Third Reich* (1999: 17–22 & 87–97). Hän esimerkiksi kumoaa toisinaan esitetyn käsityksen, jonka mukaan *Kurssi* olisi ollut kielletty Saksassa ja fasistisessa Italiassa (emt: 18).

⁹¹ Курс общец лингвистике Кäännös A. M. Suxotin. Москва, СОЦЕКГИЗ, 1933. *Kurssin* vastaanotosta Neuvostoliitossa sekä ensimmäisestä käännösprojektista ovat kirjoittaneet M. O. Čudakova & E. A. Toddes artikkelissaan (1982) La premiere traduction russe du *Cours de linguistique générale* de F. de Saussure et l'activité du Cercle linguistique de Moscou (Matériaux pour l'étude de la diffusion d'un livre scientifique dans les années 1920). *CFS* 36, 63–91.

⁹² *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1945. Kirjasta on sittemmin ilmestynyt myös toinen espanjannos: *Curso de lingüística general publicado por Charles Bally y Albert Secheyhay con la collaboration de Albert Riedlinger*. Käännös ja huomautukset Mauro Armíño. Madrid: Akal, 1980.

⁹³ *Course in General Linguistics*. Edited by Charles Bally and Albert Secheyhay. In collaboration with Albert Riedlinger. Käännös, johdanto ja huomautukset Wade Baskin. New York & London: Philosophical Library, 1959. Myös englanniksi kirjasta on ilmestynyt toinen käännös: *Course in General Linguistics edited by Charles Bally and Albert Secheyhay with collaboration of Albert Riedlinger*. Käännös ja huomautukset Roy Harris. London: Duckworth, 1983. Carol Sanders on vertaillut näitä kahta käännöstä artikkelissaan (2000) Saussure translated. *Historiographia Linguistica* XXVII (2–3) 345–358.

⁹⁴ Lista tähän mennessä julkaistuista käännöksistä: ks. Kirjallisuus (CLG).

Suomeksi *Kurssista* ei ole käännetty kuin lyhyitä lainauksia erinäisten artikkelien yhteydessä.

4.3 Kurssin vastaanotto

Kirja sai ilmestyessään osakseen jopa yllättävän monia arvosteluja: ensimmäinen painos arvosteltiin parisenkymmentä kertaa ja toinenkin painos sai osakseen vielä kymmenisen arvostelua. On muistettava, että olosuhteet kirjan ilmestyessä olivat perin vaikeat: ensimmäinen maailmansota kesti vielä vuosia ensimmäisen painoksen ilmestymisen jälkeen.

Osa arvosteluista ei kylläkään ole lähtökohdiltaan aivan neutraaleja. Joukossa oli lukuisia Saussurea tai *Kurssin* toimittajia lähellä olleita henkilöitä. Sveitsissä kirjaa arvioivat mm. Saussuren oppilas Léopold Gautier, Ballyn läheinen ystävä Max Niedermann (1874–1954), Saussuren kollega ja ystävä André Oltramare (1884–1947), Albert Secheyne itse, jne.; ranskalaisia arvostelijoita olivat esimerkiksi Saussuren oppilaat Meillet – joka kirjoitti kirjasta peräti kolme arvostelua – ja fonetiikan pioneeri Maurice Grammont (1866–1946), kirjan jo käsikirjoitusvaiheessa lukenut romanisti Jules Ronjat (1864–1925) sekä Meillet'n oppilaat Joseph Vendryes (1875–1960) ja Jules Marouzeau (1878–1954). Arvostelijoiden joukossa oli kuitenkin myös henkilöitä, joiden motiiveja on vaikeampi kyseenalaistaa, mm. sellaiset huomattavat kielitieteilijät kuin Otto Jespersen (1860–1943), Hugo Schuchardt (1842–1927), Leonard Bloomfield (1887–1949) ja Giacomo Devoto (1897–1974).

4.3.1 Meillet'n arvostelu⁹⁵

Vaikka arvosteluita ilmestyi lukuisia, oli niiden yleissävy monesti hiukan varauksellinen. Esimerkiksi Antoine Meillet, joka epäilemättä suhtautui niin Saussureen kuin Ballyynkin sympaattisesti, ei lopultaakaan tunnu aivan vakuuttuneen kirjasta. Huolimatta ilmeisestä yrityksestään kirjoittaa myönteisesti vaikuttaa kuitenkin siltä, ettei hän täysin ymmärtänyt tai ainakaan hyväksynyt kirjassa esitettyjä ajatuksia.

Meillet aloittaa arvostelunsa käymällä läpi kirjan erikoista syntyhistoriaa, ja vaikka hän korostaakin toimittajien oivallisuutta ja kirjan uskollisuutta Saussuren opetuksille on rivien välistä luettavissa hienoinen tyytymättömyys: Meillet'hän oli alun perin toivonut kirjan rakentuvan Paul Regardin luentomuistiinpanoista.⁹⁶ Ikään kuin osoittaakseen olevansa asemassa arvioida toimittajien uskollisuutta Meillet sanoo:

En koskaan kuullut F. de Saussuren luentoja yleisestä kielitieteestä. Mutta tiedetään, että F. de Saussuren ajattelu sai muotonsa jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Ne opit, joita hän opetti eksplisiittisinä yleisen kielitieteen kursseillaan ovat samoja, jotka olivat inspiroineet kuulemaani opetusta vertailevassa kielitieteessä kaksikymmentä vuotta aiemmin Ecole des Hautes Etudesissa. (Meillet 1916: 163)

Vaikka Saussuren ajattelussa onkin selvästi havaittavissa jatkuvuutta, ei tämä liene kuitenkaan koko totuus. Lainaus antaa joka tapauksessa kuvan siitä kuinka Meillet kirjaa lähestyi, millaisia asioita hän siitä etsi – ja millaisia siis myös siitä löysi.

Kurssin keskeiseksi ajatukseksi Meillet nostaa kirjan pahamaineisen viimeisen virkkeen, jonka mukaan "kielitieteellä on ainoana ja

⁹⁵ *Bulletin de la Société de linguistique de Paris* XX (65), 1916, 32–36; julkaistu myös teoksessa Mounin (1968: 161–168). Viittaukset ovat Mouninin kirjaan.

⁹⁶ Ks. Ballyn kirje Meillet'le (29.5.1913), Meillet'n kirje Ballylle (31.5.1913) sekä toimittajien huomautus (15) Ballyn kirjeeseen (Amacker & Bouquet (toim.) 1989: 102–104).

todellisenä tutkimuskohteena *langue*, sellaisena kuin se näyttäytyy itsessään".⁹⁷ Kuten tunnettua, tämä lause on lähtöisin Ballyn ja Sechehayen kynästä.⁹⁸ Siitä missä määrin se todella vastaa Saussuren ajatuksia on keskusteltu paljon. Selvää kuitenkin on, ettei sitä sellaisenaan voi ilman ongelmia nostaa edes *Kurssin* – saatikka sitten Saussuren kielitieteellisen ajattelun – perusteesiksi, ei ainakaan, jos ei samalla tarkenneta mitä 'kielitieteellä' tässä yhteydessä tarkoitetaan. *Kurssin* johdanto-osassa on kokonainen luku *Linguistique de la langue et linguistique de la parole* ("Langue-kielitiede ja parole-kielitiede"; *CLG*: 36–39). Tässä luvussa mm. todetaan:

Molempien alojen nimissä voidaan täydellä syyllä säilyttää kielitiede ja puhua *parole*-kielitieteestä. Mutta sitä ei saa sotkea varsinaiseen kielitieteseen, siihen jonka ainoana tutkimuskohteena on *langue*. (*CLG*: 38–39)⁹⁹

Jo tämä lainaus tekee ilmeiseksi, ettei edes *Kurssissa* haluta kategorisesti sysätä *parolen* tutkimusta kielitieteen ulkopuolelle, vaan korostaa tieteen sisällä *languen* käsitteellisesti ensisijaista asemaa. Myös esipuheessaan toimittajat puolustelevat "*parole*-lingvistiikan" vähäistä osuutta kirjassa sanomalla:

'Parole-lingvistiikan' puuttuminen on ymmärrettävämpää. Kolmannen kurssin kuulijoille esitetyn lupauksen mukaisesti, tämä tutkimus olisi epäilemättä ollut kunniapaikalla seuraavilla (kursseilla); tiedetään liian hyvin miksei tätä lupausta voitu pitää. Olemme rajoittuneet kokoamaan ja asettamaan luonnolliselle paikalleen ohimennen tehdyt viittaukset tähän

⁹⁷ "la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même" (*CLG*: 317). Yksityiskohtana mainittakoon, että Meillet ei siteeraa virkettä kokonaisuudessaan, vaan jättää pois lopun "ja itselleen" ("*et pour elle-même*").

⁹⁸ SM: 181. Mainittakoon kuitenkin, että *Mémoires*n viimeisessä virkkeessä esiintyy samansisältöinen lauseke: *structure considérée en elle-même* (*Recueil*: 264). Myöskään René Amackerin mielestä (2000: 210) tämä ajatus – vaikka onkin epäperäinen – ei välttämättä ollut Saussurelle ajattelulle aivan niin täysin vieras kuin usein on esitetty.

⁹⁹ Jälkimmäinen virke on lisäksi toimittajien tekemä johtopäätös, jolle ei ole löytynyt tukea säilyneissä muistiinpanoissa (*CLG/E*: 368).

hädin tuskin hahmoteltuun ohjelmaan; sen pitemmälle emme ole edenneet.
(CLG: 10)

Saussuren tavoitteisiin lienee siis kuulunut myös tämän aiheen täsmällisempi käsittely, mutta hän ei koskaan ehtinyt tarttumaan siihen käsiksi.¹⁰⁰ Tosin myöskään säilyneistä Saussuren muistiinpanoista-kaan ei ole juuri löytynyt aihetta käsittelevää materiaalia.

Ajatus kirjan viimeisen virkkeen perustavuudesta korostuu useassa kohdassa arvostelua ja myöhemminkin Meillet korostaa *languen* asemaa saussurelaisen kielitieteen ainoana tutkimuskohteena. Ilmeisesti Meillet kuuli siinä kaiun Saussuren *Mémoiresta*, joka pysyi hänelle loppuun saakka Saussuren pääteoksena.¹⁰¹ Valitettavasti Meillet'n arvostelu on tässä suhteessa tyypillinen: se kuvastaa esimerkiksi tavalla sitä kovin suoraviivaista ja ennakkokäsityksille nojaavaa luentaa, joka on ollut monille myöhemmillekin tulkinnoille leimallista.

Meillet käy läpi erottelut *languen* ja *parolen*, sekä synkronisen ja diakronisen näkökulman välillä. Varsinkin edellinen erotteluista on Meillet'n mukaan olennainen. Hän korostaa "se (so. langue) on tärkeämpi; se on riippumaton yksilöstä, sillä se on sosiaalinen seikka." Tämä epäilemättä oli sosiologisesti suuntautuneelle Meillet'lle ensiarvoisen tärkeää. Myöhemmin arvostelussaan hän kuitenkin kiinnittää huomiota siihen, ettei kirjassa selvästi sanota kuinka *parolea* havainnoimalla voidaan tehdä päätelmiä *languesta*. Niinpä hän pelkää, että

¹⁰⁰ Ks. Robert Godel (1981) *La linguistique de la parole*, teoksessa *Logos Semantikos. Vol. II: Sprachtheorie und Sprachphilosophie*. Harald Weydt (toim.). Berlin & New York: Gruyter & Madrid: Gredos, 45–57.

¹⁰¹ Paljon spekulatiota on herättänyt myös toinen samanhenkinen ajatus, jonka mukaan *langue* on "järjestelmä, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen" ("un système où tout se tient"). Samoin tämä idea on usein haluttu palauttaa *Kurssiin* vaikkei lausetta kirjasta löydykään. Asiasta on keskusteltu jo 30 vuotta! Nyt vaikuttaa siltä, kuin sekin olisi palautettavissa *Mémoireen* ja Pariisin-kauden opetukseen (Koerner, *The authors of the idea of language as a «système où tout se tient»*. Teoksessa Koerner 1999: 183–200).

mitä paremmin fonetiikan kehitys mahdollistaa *parolen* havainnoinnin ja mitä täydellisemmäksi puhujien havainnointimenetelmät kehittyvät, sitä kiusallisemmaksi (tämä) ongelma tulee. (emt: 166).

Juuri tämä viittaus fonetiikkaan kavaltaa Meillet'n väärinkäsityksen. Jos hän olisi ymmärtänyt mistä erottelussa on kyse, hän olisi myös ymmärtänyt, ettei fonetiikalla ja empiirisellä havainnoinnilla ole suoranaisesti mitään tekemistä sen enempää *parolen* kuin *languen* kanssa.

Synkronisen ja diakronisen näkökulman erottamisen suhteen hän taas toteaa sen olleen implisiittisenä jo muinaisten intialaisten ja kreikkalaisten kielitieteessä. Mutta samalla hän kuitenkin toteaa, että vaikka sinänsä voi olla käsitteellisesti tarpeen pitää kaksi erillistä näkökulmaa, hän ei pysty "selvästi näkemään millä kriteereillä ne voidaan erottaa" (emt: 165). Myös tässä suhteessa Meillet siis näyttää langenneen valheellisen tuttuuden tunteen ansaan ja samastaa erottelun jakoon historian ja nykyhetken välillä.¹⁰²

Meillet'n mielenkiinto kohdistuu muita käsittelemiämme arvioita suuremmassa määrin kirjan historiallista kielitiedettä käsittelevään osaan. Meillet ei ilmeisesti koskaan hyväksynyt saussurelaista käsitystä yleisestä kielitieteestä ja hänen oma työnsä pysyi loppuun saakka turvallisesti indoeuropeistiikan piirissä. Niinpä Meillet on myös käynyt läpi kirjassa esiintyvät konkreettiset esimerkit kielen muutoksesta erityisen tarkasti (emt: 166–168).

Kaikesta päätellen Meillet oli hämmentynyt kirjan edessä: hän oli niin Saussuren kuin Ballynkin ystävä ja epäilemättä halusi osaltaan tukea toimittajia,¹⁰³ mutta samalla tuntuu, ettei hän kovin syvällisesti ymmärtänyt *Kurssin* tavoitteita ja siinä esitettyjä omaperäisiä ajatuk-

¹⁰² Meillet lienee itsekin ollut hiukan epävarma siitä, oliko aivan täysin sisäistänyt erottelun. Postikortissaan Ballylle (23.11.1913) hän kirjoittaa "... minä ponnistelen koko ajan tehdäkseni eron synkronian ja diakronian välille, eikä minusta tunnu, että tunnollani olisi tässä suhteessa suuria syntejä." (Amacker & Bouquet (toim.) 1989: 106).

¹⁰³ Ks. esimerkiksi Meillet'n postikortti Ballylle (25.11.1916) (emt: 111).

sia. Michel Bréal'n kuoltua (1915) Meillet'stä oli kuitenkin tullut ehkä kaikkein vaikutusvaltaisim ranskalainen kielitieteilijä ja niinpä hänen tulkintansa kirjasta tulivat olemaan suuntaa antavia myös huomattavan monille myöhemmille tulkinnoille.

4.3.2 Jespersenin arvostelu¹⁰⁴

Otto Jespersen puolestaan ei epäröinyt olla *Kurssin* kanssa avoimesti eri mieltä ja vielä myöhemminkin hän kritisoi kirjan ajatuksia muiden kirjoitustensa yhteydessä. Jespersen valittaa, että kirja antaa keskeneräisen vaikutelman, että siinä esiintyvät määritelmät eivät ole tyydyttäviä, että kirja on vanhanaikainen, eikä siinä käsitellä tarpeeksi ajankohtaisia asioita (esim. fonetiikkaa, kielten ja "kansojen mentaliteettien" välistä suhdetta, lasten kieltä, slangia, syntaksia, stilistiikkaa, murrerajoja jne.).

Jespersen aloittaa arvionsa lyhyellä katsauksella Saussuren uraan ja asemaan. Kuten oletettavaa *Mémoire*, Saussuren "mestari-teose" nousee etualalle. Jespersen tosin mainitsee myös liettuan aksentuaatiota käsittelevät tutkimukset, mutta toteaa ettei Saussure myöhemmin kirjoittanut mitään "jota voisi merkittävyysdessään verrata hänen nuoruuden suurteokseensa." (emt: 109)

Myös Jespersen nostaa etualalle erottelut *languen* ja *parolen*, sekä synkronisen ja diakronisen näkökulman välillä. Hän kuitenkin on huomannut kirjassa puhuttavan myös "*parole*-kielitieteestä", eikä näin ollen Meillet'n tavoin nosta *lingueta* lingvistiikan "ainoaksi ja todelliseksi tutkimuskohteeksi." Jespersen kuitenkin ei osaa nähdä mitä hyötyä koko jaosta on:

¹⁰⁴ *Nordisk tidsskrift for filologi* 4, VI (1916) 37–41. Viittaukset Adigard de Gautrien tekemään ranskannokseen, teoksessa Jespersen. (1933) *Linguistica. Selected papers in English, French and German*. Copenhagen: Levin & Munksgaard, 109–115.

(...) kun hän puhuu «*langue*-kielitieteestä» ja «*parole*-kielitieteestä», asettaen nämä ilmaisut vastakkain, en pysty näkemään että siitä hyödyttäisiin millään tavoin; sillä kaikesta huolimatta *langue* on olemassa vain yksilöiden *parolessa* ja *parolen* kautta.¹⁰⁵

Samoin muutamaa riviä jäljempänä hän tarkastelee kohtaa, jossa todetaan, ettei "mikään, mitä ei voi tulla osaksi *langueta*, ellei sitä ole koitettu *parolessa*." Jespersenin mukaan, kunhan väitteestä ensin riisutaan "keinotekoinen terminologia" jää jäljelle vain banaali ajatus, ettei "mistään muodosta voi tulla yleistä, ellei sitä ensin ole käyttänyt yksittäinen puhuja" (*ibid.*). Toisin sanoen esimerkiksi koko kielitieteen epistemologiaa käsittelevä keskustelu on jäänyt Jespersenille täysin hämäräksi. Kyse ei ole – kuten myös Meillet tuntui uskovan – kahdesta erillisestä *asiasta*, jotka olisivat toisistaan erotettavissa esimerkiksi havaintoon perustuen, vaan käsitteellisesti välttämättömästä jaosta, joka tekee mahdolliseksi tutkia luonteeltaan heterogeenista ja monimuotoista *langagea*.¹⁰⁶

Myös Jespersen on tunnistavinaan erotteluissa jo vanhastaan tuttuja ajatuksia: esimerkiksi synkronisen ja diakronisen näkökulman erottamisen hän samastaa omaan, "jo vuonna 1908" tekemäänsä erotteluun kielen *statiikan* ja *dynamiikan* välillä. Tehtyään tämän varsin kyseenalaisen samastuksen, hän sitten voikin jo rientää syyttämään, että hänen erottelunsa on esitetty kirjassa liian jyrkkänä, "ikään kuin kyseessä olisi kaksi ehdottoman erillistä asiaa, vaikka todellisuudessa niitä ei voi – eikä pidä – tutkia erillään, jos halutaan ymmärtää ne todella tieteellisellä tavalla". Jespersen ei malta luopua samastuksesta edes silloin kun kirjan pohjalta pitäisi olla täysin selvää, että kyse on kahdesta aivan eri asiasta. Niinpä hän jatkaa hämmästelystä:

¹⁰⁵ (emt: 111) Virkkeen lopussa voi nähdä ironisen alluusion edellä käsiteltävään kirjan viimeiseen lauseeseen.

¹⁰⁶ Nyman (1995).

Sen jälkeen kun kielioppi (grammaire) on liitetty synkroniaan, löydämme sivulta 191 typerryttävän väitteen, jonka mukaan kirjoittajalle ei ole ole-massakaan sellaista asiaa kuin 'historiallinen kielioppi'. (emt: 113)

Edes tässä vaiheessa Jespersenille ei ole tullut mieleen, että synkronisen ja diakronisen näkökulman erottamisessa saattaisi olla kyse jostain muusta, tai että *Kurssin* tavassa käyttää termiä *kielioppi* saattaisi piillä jotain, joka häneltä on jäänyt huomaamatta. Jespersen on niin lumoutunut omasta erottelustaan, että hänen kritiikkinsä synkronisen ja diakronisen näkökulman erottamista vastaan kutistuu lopulta siihen, ettei se ole sama kuin hänen tekemänsä erottelu kielen statiikan ja dynamiikan välillä.

Jespersenin arvioissa erityistä on hänen päätöksensä omistaa suhteellisen huomattava osa arvostelusta (s. 111–113) muuten kovin vähän huomiota saaneelle "Fonologian periaatteita" käsittelevälle liitteelle (*CLG*: 63–95). Tähän on epäilemättä vaikuttanut ennen kaikkea Jespersenin yleinen näkemys kielitieteestä. Toisaalta toimittajien päätös käyttää tukenaan myös hänen omaa teostaan *Lehrbuch der Phonetik* (2. p. 1913) ei varmaan tehnyt aihetta vastenmielisemmäksi. Ironia piilee tietysti siinä, ettei Saussure kurssillaan juurikaan käsitellyt koko aihetta. Toimittajat halusivat silti välttämättä puhua muodikkaasta fonetiikasta, joten he konstruoivat jakson pääosin Saussuren 1897 pitämien kolmen luennon pohjalta, terästäen esitystä Sieversin, Jespersenin ja Roudet'n kirjoilla.¹⁰⁷ Tämän toimittajat auliisti myös myöntävät liitteen alussa (*CLG*: 63).

Vaikka arvostelu on pääosin hyvinkin hyökkäävä, Jespersen onnistuu saamaan itsensä päättämään sen muistutuksella kirjan suurista ansioista:

¹⁰⁷ Tämä koskee ennen kaikkea liitteen toista lukua ("Foneemi puheen ketjussa", *CLG*: 77–95), kun taas ensimmäinen luku pohjautuu suuremmassa määrin I ja III kursseihin. Ks. viite 80 edellä.

Yhteenvetona voi todeta, että *yleinen kielitiede* ei tyhjene tähän kirjaan (eikä epäilemättä olisi tyhjennyt edes kirjoittajan mielestä), niin huomattava kuin se hyvin monissa kohdin onkin. (emt: 115)¹⁰⁸

4.3.3 Bloomfieldin arvostelu¹⁰⁹

Leonard Bloomfieldin arvostelu taas on yleissävyltään myönteisempi. Toisaalta siinäkin on rivien välissä luettavissa kirjoittajan melko lailla käytännöllisempi suhtautuminen kielentutkimukseen. Toisin kuin Meillet ja Jespersen, hän kuitenkin kiinnittää erityistä huomiota myös kirjan merkitykseen yleisemmällä, periaatteellisella tasolla. Hän kirjoittaa:

Kurssin arvo piilee sen tavassa selkeästi ja ankarasti esittää olennaiset periaatteet. Suurin osa siitä, mitä kirjoittaja sanoo on jo kauan 'ollut ilmassa' ja ilmaistu siellä täällä fragmentaaraisessa muodossa, systematisointi on kuitenkin hänen omansa. (emt: 106)

Väite on yllättävä. Kyseessä lienee ainoa kerta kun *Kurssia* kiitetään *selkeydestä*. Pitemmälle luettaessa arvostelu muuttuu yhä hämmäntävämmäksi, ja lukuisissa kohdin Bloomfield esittää hyvin omintakeisia tulkintoja kirjasta:

de Saussure ei näytä käsittelevän psykologiaa, kuin kaikkein karkeimpien yleisten ilmaisujen tasolla ja hänen fonetiikkansa on abstraktio ranskasta ja sveitsinsaksasta eikä sovellu edes englantiin; näin hänen oma henkilönsä toimii – ehkäpä tahattomasti – esimerkkinä siitä, minkä hän tietoisesti ja aivan oikein todistaa: että psykologia ja fonetiikka eivät ole merkityksellisiä, vaan periaatteessa irrelevanteja kielen tutkimukselle. (emt: 107)

¹⁰⁸ Jespersenin ja *CLG*:n ongelmallisesta suhteesta on kirjoittanut myös Konrad Koerner artikkelissaan Otto Jespersen as a reader of the *Cours de linguistique générale*, teoksessa Koerner (1999: 151–164).

¹⁰⁹ *Modern Language Journal* 8 (lokakuu 1923 – toukokuu 1924), 317–319. Uudelleen julkaistu teoksessa Charles Hockett (toim. 1970) *A Leonard Bloomfield Anthology*. Bloomington & London: Indiana University Press, s. 106–108. Viittaukset tähän.

Heti ensi lukemalta ei ole ilmeistä kuinka Bloomfield on päätenyt tällaiseen käsitykseen.¹¹⁰ Hiukan myöhemmin Bloomfield esittää Saussuren käsityksenä, kuinka

Tietyllä hetkellä ('synkronisesti'), yhteisön kieli tulee nähdä signaalien järjestelmänä (a system of signals). Jokainen signaali muodostuu yhdestä tai useammasta yksiköstä; nämä yksiköt ovat kielen 'äänteet'. Jokaisella signaalilla ei ole vain määrättyä merkitystä (esim. *hat*, *put*), vaan lisäksi näiden signaalien määrättyjen sääntöjen mukaisesti etenevä yhdistely lisää määrätty merkityksen osatekijät; esimerkiksi englannin signaalia *s* ei käytetä yksinään, liitettynä tiettyyn toiseen signaaliin, se tuottaa monikon merkityksen (*hats*), liitettynä tiettyihin toisiin se tuottaa preesensin kolmannen persoonan verbi-muodon (*puts*). (*ibid.*)

Nämä lainaukset osoittavat havainnollisesti Bloomfieldin luennan persoonallisuutta; esimerkiksi puhe "englannin signaalista *s*" on kirjan näkökulmasta aivan käsittämätöntä. Monikon päate ja verbin persoonatunnus eivät missään tapauksessa ole sama merkki. Jos näin olisi, määrittäisi merkin identiteetti suoraviivaisesti suhteessa sen materiaaliseen puoleen. Bloomfieldin yllättävä päätös kääntää termi *signe* ('merkki') englanninkielen sanalla *signal* kuitenkin tukee käsitystä, että hän tulkitse ajatuksen juuri tällä tavoin.

Ajateltaessa Bloomfieldin varsin käytännönläheistä suhtautumista kielitieteeseen on jopa yllättävää, että hän kuitenkin päätyy kirjoittamaan kirjasta näinkin positiivisesti. Ainoa avoin kritiikki, jota arvostelussa esitetään, kuuluu seuraavasti:

Jos mennään yksityiskohtiin, olisin de Saussuren kanssa eri mieltä lähinnä siinä, että perustaisin oman analyysini pikemminkin lauseelle kuin sanalle. Seuratessaan jälkimmäistä tapaa de Saussure saa melko monimutkaisia tuloksia tiettyssä sanamuodostukseen ja syntaksiin liittyvissä seikoissa. (emt: 107–08)

¹¹⁰ John E. Joseph on artikkeleissaan (1989) Bloomfield's Saussureanism (*CFS* 43, 43–53) ja (1990) Ideologizing Saussure: Bloomfield's and Chomsky's readings of *Cours de linguistique générale* (teoksessa John E. Joseph & Talbot Taylor (toim.) *Ideologies of Language*. London & New York: Routledge, s. 51–78) esittänyt aiheesta suhteellisen uskottavan tuntuksen tulkinnan.

Tässäkin kohdassa lukija hämmästy: eihän *Kurssissa* analyysin pohjaksi suinkaan oteta *sanaa*. Ilmeisesti monissa kohdin toistuva ratkaisu havainnollistaa merkin ominaisuuksia tarkastelemalla esimerkiksi yksittäisiä sanoja lieneekin tässä johtanut Bloomfieldin harhaan ja ajattelemaan, että sana teoreettisena entiteettinä muodostaa kirjan kivijalan.¹¹¹

Bloomfieldille itselleen kielentutkimus oli pitkälle kenttätyötä ja motivoitui käytännöllisistä tarpeista. Voisi spekuloida hänen ajatelleen indoeuropeistina maineikkaan Saussuren kirjan tarjoavan jonkinlaisen teoreettisen oikeutuksen Yhdysvalloissa vallinneelle deskriptiiviselle kielitieteelle, jonka parissa Euroopassa harjoitettu historiallisvertaileva tutkimus saattoi näyttäytyä korkean abstraktiotasona vuoksi intellektuaalisesti ansiokkaammalta. Tällaisesta asenteesta kielii arvostelun loppu:

Olennaista kuitenkin on, että de Saussure on tässä ensimmäisenä hahmottanut maailman, jossa historiallinen indoeurooppalainen kielioppi (menneen vuosisadan suursaavutus) on vain yksi provinssi. Hän on antanut meille teoreettisen perustan ihmiskielen tieteelle. (emt: 108)

Bloomfield korosti usein vielä myöhemminkin *Kurssin* pysyvää vaikutusta omalle työlleen.¹¹² Bloomfieldin artikkeleita ja kirjoja lukiessa tämä julistus tuntuu kuitenkin lievästi sanottuna kaukaa haetulta. Ratkaisu ilmeisesti löytyy ennen kaikkea siitä, että tuona tietynä hetkenä luettuna Bloomfield löysi kirjasta tarpeeksi ajatuksia,

¹¹¹ Ks. myös Harris (2001: 69).

¹¹² Kun myöhemmin esimerkiksi kiinnitettiin hiukan paheksuen huomiota siihen, ettei Bloomfield ollut maininnut Saussurea kuin pari kertaa pääteoksessaan *Language* (1933), kirjoitti hän ystävälleen Milton Cowanille tuohuneena kuinka "kirja heijastaa *Kurssia* joka ainoalla sivullaan"; Milton Cowan *The whimsical Bloomfield*, teoksessa Robert A. Hall, jr. & Konrad Koerner (toim.) *Leonard Bloomfield: Essays on his life and work* Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1987, 23–37, s. 28.

jotka hänen oli mahdollista tulkita tukevan hänen omaa, varsin erilais-
ta näkemystään kielitieteestä.¹¹³

4.3.4 Arvosteluista

Käsitlemissämme arvosteluissa toistuvat tietyt piirteet: yhdessäkään niistä kirjaa ei tervehditä erityisen vallankumouksellisena teoksena. Päinvastoin: kaikki kolme arvioijaa ovat löytävinään siitä paljonkin jo ennestään tuttua. Samoin kaikki kolme kiinnittävät erityistä huomiota vastakkainasetteluihin *languen* ja *parolen*, sekä synkronisen ja diakronisen näkökulman välillä.

Myös se kuinka nämä erottelut on arvosteluissa tulkittu on huomattavan samanhenkistä. Synkronia vs. diakronia -erottelu samastui Meillet'n mielessä vastakkainasetteluun perinteisen kieliopin ja 1800-lukua hallinneen historiallis-vertailevan kieliopin välillä. Jespersenille se taas toisti hänen oman kielen *statiikan* ja *dynamiikan* välisen vastakkainasettelun ja Bloomfieldin mielestä kyseessä on kuvailevan (*descriptive linguistics*) ja historiallisen kielitieteen vastakkainasettelu. Se mitä jokaiselta näistä arvostelijoista jäi huomaamatta on, että erottelussa ei ole kyse vain suhteesta aikaan tapahtuvasta erottelusta; synkronia käsitteenä sitoutuu läheisesti kieliopin, arvon ja arbitraarisuuden käsitteisiin. Kuten *Kurssissa* esitetään (*CLG*: 114–115) olisi turhaa tehdä erottelua synkronisen ja diakronisen näkökulman välillä esimerkiksi geologiassa tai oikeustieteessä, vaikka niissäkin luonnollisesti voidaan erottaa historiallinen tutkimus deskriptiivisestä tutkimuksesta. Olennaista on, ettei näiden tieteiden tutkimuskohteena ole arvojen järjestelmä. *Langue* taas tuskin on kuvattavissa tyydyttävästi jos ei nähdä sen olevan radikaalin arbitraarisuuden tuottama arvojen järjestelmä.¹¹⁴ Onkin huomionarvoista, ettei yksikään arvostelijoista

¹¹³ Bloomfieldin tulkinnasta on kirjoitettu sittemmin myös tarkemmin: paitsi Josephin edellä mainittuja artikkeleita, myös Roy Harris on omistanut tuoreessa kirjassaan kokonaisen luvun Bloomfieldin *Kurssi*-luennalle (2001: 59–75).

¹¹⁴ Ks. myös Harris (2001: 196–200); Engler (1995).

puutu millään tavoin synkroniselle kielitieteelle olennaiseen kielellisen arvon (*valeur*) käsitteeseen. Kukaan heistä ei kiinnittänyt huomiota esimerkiksi siihen, että *Kurssissa* kielioppi käsitteenä sitoutuu *languen* käsitteeseen ja siten myös arvoon, tai että kirjassa sanoudutaan irti suuresta osasta perinteisen kieliopin käsitteistöä.¹¹⁵

Myös *Kurssissa* "kielitieteen ensimmäiseksi periaatteeksi" nostettu *arbitraarisuus*-periaatteen käsittely hämmästyttää laimeudellaan: Meillet ei edes mainitse arbitraarisuutta, Jespersenin mielessä se samastuu konventionaalisuuteen, jonka Saussure olisi lainannut Johann Nikolai Madvigilta (1804–1886) ja William Dwight Whitneyltä;¹¹⁶ lisäksi Jespersen ehättää moittimaan, että Saussure "liioittelee huomattavasti arbitraarisuuden asemaa kielessä ja vähättelee (onomatopoeettista) symbolismia" (Jespersen 1916: 114). Bloomfieldin arvostelussa arbitraarisuus ei esiinny kuin ohimennen maininnassa, että kieli "on sosiaalisten tapojen kompleksinen ja arbitraarinen järjestelmä" (Bloomfield 1923: 107). Molemmat siis näkivät periaatteen taustalla vain ikaikaisen *luonnollisuus* vs. *konventionaalisuus* -kiistan, vailla mitään yhteyttä esimerkiksi *languen* tai arvon käsitteisiin.

Valitsemamme kolme arvostelua olivat kaikki aikoinaan hyvin merkityksellisiä ja suuntaa antavia *Kurssin* luennalle.¹¹⁷ Samalla niistä käy hyvin ilmeiseksi kuinka *Kurssia* on kautta historian luettu kirjana, jossa hahmotetaan tietyt perusteet, jotka sinänsä olivat jo tuttuja

¹¹⁵ Meillet tosin moittii kirjaa siitä, ettei kirjassa selitetä "kieliopillisista kategorioista kuin yleiset periaatteet; kategorioihin itseensä ei puututa lainkaan". (Meillet 1916: 163)

¹¹⁶ Vaikka Whitney vaikutti suuresti Saussuren ajatteluun, arbitraarisuuden suhteen Saussure ei yhtynyt hänen käsityksiinsä: "Mutta, hän (so. Whitney) ei mennyt (ajattelussaan) loppuun saakka, eikä nähnyt että arbitraarinen luonne erottaa *languen* radikaalisti kaikista muista instituutioista." (*CLG*: 110). Konrad Koernerin mukaan viittaus Madvigiin taas on tässä yhteydessä "parhaimmillaan liioiteltu ja pääosin perusteeton". (Koerner 1999: 124)

¹¹⁷ Kaikki kolme arvostelua on julkaistu myöhemmin uudelleen, Meillet'n ja Bloomfieldin arvostelut jopa useampaan otteeseen.

ennestään. Tässä ensimmäisessä vaiheessa keskeisen osan huomiosta saivat synkronia vs. diakronia sekä *langue* vs. *parole* -erottelut, jotka myöhemminkin ovat saaneet pääosan huomiosta. Varsin pian kuitenkin myös *Kurssissa* esitetty käsitys merkistä ja arbitraarisuus-periaate herättivät laajan keskustelun¹¹⁸ ja 1930-luvulta lähtien arbitraarisuus-periaate onkin jaksanut keskusteluttaa ja lietsoa tulkintoja aina näihin päiviin saakka.¹¹⁹

Kokonaisuutena *Kurssi* on yksi 1900-luvun kaikkein eniten tulkintoja saaneista kirjoista. Valitettavan usein siitä esitetyt tulkinnat ovat perustuneet toisen tai kolmannen käden lähteisiin, eikä karkeitakaan yleistyksiä *Kurssista* ole aina osattu välttää. Tässä yhteydessä olisikin turha paneutua sen tulkintaan tai sen herättämään keskusteluun tämän syvemmin. Toisaalta syytä on muistaa, että kyseessä on kuitenkin kirja, jonka ovat kirjoittaneet luentokursseilla tehtyjen muistiinpanojen pohjalta kaksi kurssille osallistumatonta henkilöä, joten kirjan yhteys historialliseen Ferdinand de Saussureen jää lopulta epäsuoraksi.

¹¹⁸ Tässä suhteessa erityisen vaikutusvaltainen oli Émile Benvenisten (1902–1974) artikkeli *Nature du signe linguistique* (1939). Benveniste oli Meillet'n oppilas ja hänen seuraajansa *College de Francen* professorina.

¹¹⁹ Viimeaikainen kontribuutio keskusteluun on esim. A. Suenaga (1999) *Des deux arbitraires, absolu et relatif, à un arbitraire «primaire»*. *CFS* 52, 189–200. Yhä vieläkin keskeinen lähtökohta ja laajin katsaus erilaisiin arbitraarisuus-tulkintoihin on Englerin väitöskirja (1962) *Théorie et critique d'un principe saussurien*. Historiallinen katsaus kielellisestä merkistä yleisemmällä tasolla käytyyn keskusteluun on Koernerin laaja esipuhe kokoamaansa bibliografiaan (1972) *Contribution au débat post-Saussurien sur le signe linguistique* (Hague & Paris: Mouton).

5 LOPUKSI

Jonathan Culler esittää seuraavan kokoavan arvion Saussuresta:

De Saussure on kiehtova ja arvoituksellinen hahmo, koska hänen elämässään tapahtui niin vähän. Sikäli kuin tiedämme, hänellä ei ollut suuria älyllisiä kriisejä, ratkaisevia valaistumisen tai mielenmuutoksen hetkiä eikä kohtalokkaita henkilökohtaisia seikkailuja. (Culler 1994: 17)

Tämä arvio lienee varsin tyypillinen. Tietysti on jossain määrin makuasia, millainen älyllinen kriisi on 'suuri', milloin mielenmuutoksen hetki on 'ratkaiseva' tai millainen on seikkailuton, tapahtumaton elämä. Jos 21-vuotiaana julkaisee 268-sivuisen tiheään kirjoitetun ja kirjoittajansa akateemisen yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi valtuuttavan teoksen jo ennen varsinaista väitöskirjaansa, eikö jo siinä ole tapahtumaa kerrakseen? Siirtyminen Leipzigin ilmeisesti ristiriitoja täynnä olevaan ilmapiiriin, pitkä pistäytyminen Berliinissä, tohtorin-kirjan saaminen 23-vuotiaana Leipzigin, sitten vastaleivotun nuoren tohtorin Liettuan-retki, minkä jälkeen Pariisiin opetuksen, lisäopiskelun sekä seuraelämän pariin. Tosin paluu Geneveen – Ranskan kunnialegioonan turbaani mukana – oli samalla ilmeisestikin paluu suhteelliseen tapahtumattomuuteen, mutta silti on liioittelua väittää Saussurea mieheksi, jolle ei koskaan tapahtunut mitään.

Suorastaan virheellistä on väittää, ettei Saussurella ollut suuria älyllisiä kriisejä. Juuri niitähän hänellä oli, ja aina vain lisääntyvässä määrin, mistä on todistuksena 1890-luvun epätoivoiset yritykset kirjoittaa *opus magnum*, joka selittäisi itsetietoisille nuorgrammaatikkoille, mitä he itse asiassa olivat tekemässä, ja joka viime kädessä loisi kielitieteelle oman hyvin määritellyn autonomisen kohteensa. Olemme nähneet, että tästä ei sitten tullut mitään: jo 1890-luvun lopulla Saussure näki tehtävän ylivoimaiseksi ja luopui siitä. Tämän on täytynyt olla todellisen ja totisen intellektuaalisen kriisin paikka. Jopa *Kurssiakin* voidaan luonnehtia älyllisten kriisien päiväkirjaksi – ja kuitenkin teoksen koostajat olivat tehneet parhaansa, jotta syntyisi

mahdollisimman koherentti teos.

Vuosisadan vaihduttua Saussure sitten omistautuikin esoteerisemmille harrastuksille. Hän uppoutui moneksi vuodeksi varsinkin latinankielisen runouden muka sisältämien salaviestien purkamiselle, kunnes v. 1909 hän luopui tästä hankkeestaan. Kriisin paikka tämäkin. Mutta oli hänellä älyllisen voitonkin tuokioita. Ensimmäinen oli tietysti nuoruuden *Mémoire*. Myös liettuan tutkimuksessa Saussure saavutti jo eläessään arvostettuja tuloksia (Saussuren laki). Lopullinen voitto kuitenkin jäi häneltä näkemättä – ehkä onneksi, sillä kukapa haluaisi alkuperäistä konseptiaan sillä tavalla manipuloitavan ja vesitettävän kuin sittemmin kävi. Jos nyt Saussure ilmestyisi keskuuteemme, ehkäpä hän liittyisi post-saussurelaiseen liikkeeseen?

KIRJALLISUUS

A. Tärkeitä primäärilähteitä ja dokumentteja, joihin viitataan lyhenteillä

CFS = *Cahiers Ferdinand de Saussure*. Librairie Droz, Genève. 1941–

CLG = Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale publié par Charles Bally (Professeur à l'Université de Genève) et Albert Sechehayé (Privat-docent à l'Université de Genève) [3. painoksesta lähtien Professeur à l'Université de Genève] avec la collaboration de Albert Riedlinger (Maître au Collège de Genève)*. 1. p. Paris & Lausanne: Librairie Payot & C^{ie}, 1916 (337s. + 1s. [errata]); 2. korjattu ja uudelleen paginoitu painos Paris: Librairie Payot & C^{ie}, 1922 (331s.); 3. korjattu painos *id.*, 1931 (331s.); kolmatta painosta seuraavat painokset, CLG/D mukaan lukien noudattavat tätä painosta.
Käännökset:

Japaniksi (kolme käännöstä: 1928, uusi käännös 1972 ja 1976 (CLG/D:n käännös)); saksaksi (1931); venäjäksi (useita käännöksiä: 1933, 1990, uusi käännös tiettävästi valmisteilla); espanjaksi (1945 & uusi käännös 1980); englanniksi (1959 & uusi käännös 1983); puolaksi (1961); italiaksi (1967); unkariksi (1967); serbokroaatiksi (1969 & uusi, CLG/D:n käännös 1996 (serbiksi)); ruotsiksi (1970); portugaliksi (Brasiliassa 1970, uusi käännös Portugalissa 1971); vietnamiksi (1973); koreaksi (1975, uusi käännös 1990); albaniksi (1977); kreikaksi (1979); mandariinikiinaksi (1980); arabiaksi (1985); tšekiksi (CLG/D:n käännös 1989); katalaaniksi (1990); bulgariaksi (1992); romaniaksi (1998); ukrainaksi (1998). Lisäksi ainakin turkiksi ja liettuaksi kirjasta on julkaistu laajat osittaiset käännökset.

- CLG/D* = Ferdinand de Saussure. *Cours de linguistique générale*. Publié par Charles Bailly [pro Bally] Albert Séchehayé [pro Sechehayé] avec la collaboration de Albert Riedlinger. Tullio De Mauron toimittama kriittinen laitos. Huomautusten ja liitteiden ranskannos Louis-Jean Calvet. Laitoksen ensimmäinen ranskankielinen painos: Paris: Éditions Payot & Rivages, 1972 (xviii + 512). Ensimmäisen painoksen jälkeen kirjasta on ilmestynyt kaksi korjattua uusintapainosta (*id.*, 1985 & 1995).
- CLG/E* = Ferdinand de Saussure. *Cours de linguistique générale*. Rudolf Englerin toimittama synoptinen ja kriittinen laitos. Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1967–74. Laitoksessa on kaksi osaa, jotka muodostuvat neljästä vihkosta. Ensimmäinen osa (vihkot 1–3; xii + 515s.) sisältää *CLG:n* tekstin (ns. *versio vulgata*), jonka rinnalla on viidellä palstalla *CLG:n* mukaiseen järjestykseen asetettuna kirjan pohjana olleet (vuonna 1967 tunnetut) opiskelijoiden muistiinpanot, sekä satunnaisia Saussuren huomautuksia. Toisen osan (neljännen vihkon; viii + 51s.) muodostavat Saussuren (1974 tunnetut) yleistä kielitiedettä käsittelevät muistiinpanot, lukuun ottamatta Harvardin Houghton Libraryssa säilytettäviä käsikirjoituksia. Kirjoista on ilmestynyt muuttamaton uusintapainos (I osa: *id.*, 1989; II osa: *id.*, 1990). Rudolf Engler ja Simon Bouquet valmistelevat parhaillaan uutta ja entistä laajempaa kriittistä laitosta opiskelijoiden ja Saussuren yleistä kielitiedettä käsittelevistä muistiinpanoista. Käännöksiä: Kirjan toisesta osasta on julkaistu otteita venäjäksi nimellä [Фердинанд де Соссюр.] Заметки по общей лингвистике. N. A. Sljusareva (toim.). Käännös B. P. Narumova.»Москва: “Прогресс, 1990, sekä saksaksi nimellä Ferdinand de Saussure, *Linguistik und Semilogie. Notizen aus dem Nachlaß*. Koonnut, kääntänyt ja kommentoinut Johannes Fehr. Frankfurt/M: Suhrkamp, 1997. (Kirjaan liitetty oheismateriaali on tarkistettuna, ajanmukaistettuna ja laajennettuna julkaistu myös Pierre Caussatin ranskannoksena: Fehr 2000.) Carol Sanders valmistelee parhaillaan kriittistä ja kommentoitua englanninnosta toisesta osasta.
- Cours I* = Komatsu, Eisuke & Wolf, George (toim.) 1996. *Premier cours de linguistique generale (1907) d’après les cahiers d’Albert Riedlinger = Saussure’s First Course of Lectures on General Linguistics (1907)*. *From the Notebooks of Albert Riedlinger*. Ranskankielisen osuuden on toimittanut Eisuke Komatsu, englanninnoksen on tehnyt George Wolf. Oxford: Pergamon Press.
- Cours II* = Komatsu, Eisuke & Wolf, George (toim.) 1997. F. de Saussure. *Deuxième cours de linguistique générale (1908–1909) d’après les cahiers d’Albert Riedlinger et Charles Patois = Saussure’s Second Course of Lectures on General Linguistics (1908–1909) from the Notebooks of Albert Riedlinger and Charles Patois*. Ranskankielisen osuuden on toimittanut Eisuke Komatsu, englanninnoksen on tehnyt George Wolf. S.I.: Pergamon.

- Cours III* = Komatsu, Eisuke & Harris, Roy (toim.) 1993. F. de Saussure. *Troisième cours de linguistique générale (1910–1911) d'après les cahiers d'Emile Constantin* = *Saussure's Third Course of Lectures on General Linguistics (1910–1911) From the Notebooks of Emile Constantin*. Ranskankielisen osuuden on toimittanut Eisuke Komatsu, englanninnoksen on tehnyt Roy Harris. Oxford, New York, Seoul & Tokyo: Pergamon Press.
- Essai* = Davis, Boyd (toim.) 1978. *Essai pour réduire les mots du grec, du latin et de l'allemand à un petit nombre de racines*. *CFS* 32, 73–101.
- Leggende* = Marinetti, Anna & Meli, Marcello (toim.) 1986. *Ferdinand de Saussure. Le leggende germaniche*. Este: Società editrice Zielo.
- LTS* = Engler, Rudolf. 1968. *Lexique de la terminologie saussurienne*. Comité International Permanent des Linguistes. Publication de la Commission de Terminologie. Utrecht & Antwerp: Spectrum Éditeurs.
- Mémoire* = de Saussure, Ferdinand. 1979. *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes*. Leipsick [Leipzig]: B. G. Teubner [ilmestynyt joulukuussa 1878]. Uusintapainos: Paris: Vieweg, 1887. *Recueil*, 1–268. Ensimmäisen painoksen mukaisia uusintapainoksia: Hildesheim: Georg Olms Verlagsbuchhandlung, 1968; *id.* 1987.
- Käännöksiä:
Venäjännös: Мемуар о первоначальной системе гласных в индоевропейских языках. Käännös A. S. Bobovič & A. B. Cernāka. Teoksessa [Фердинанд де Соссюр.] *Труды по языкознанию*. А. А. Холодовиç (toim.). Москва: «Прогресс», 1977, 302–557.
- Italiannos: Ferdinand de Saussure, *Saggio sul vocalismo indoeuropeo*. Käännös, johdanto ja huomautukset Giuseppe Carlo Vincenzi. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna, 1978.
- Englanninnos yhdestä kirjan luvusta: *Mémoire on the primitive system of vowels in the Indo-European languages*, Chapter 16. Käännös Winfred P. Lehmann. Teoksessa W.P. Lehmann (toim.) *A Reader in Nineteenth-Century Historical Indo-European Linguistics*. Bloomington & London: Indiana University Press, 1966, 217–224.
- MSM* = Starobinski, Jean. 1971. *Les Mots sous les mots: Les anagrammes de Ferdinand de Saussure*. Paris: Editions Gallimard.
- Käännöksiä:
Englanninnos: *Words upon Words. The Anagrams of Ferdinand de Saussure*. Käännös Olivia Emmet. New Haven & London: Yale University Press, 1979.
- Saksannos: *Wörter unter Wörtern. Die Anagramme von Ferdinand de Saussure*. Käännös ja huomautukset Henriette Beese. Frankfurt/M, Berlin & Wien: Ullstein, 1980.
- Italiannos: *Le parole sotto le parole. Gli anagrammi di Ferdinand de Saussure*. Käännös E. Salvaneschi. Genova: Il Melangolo, 1982.

Espanjannos: *Las palabras bajo las palabras. La teoría de los anagramas de Ferdinand de Saussure*. Barcelona: Gedisa, 1996.
Venäjännös: kirjasta on julkaistu otteita nimellä Отрывки из тетрадей ф. де Соссюра, содержащих записи об анаграммах. Käännös ja huomautukset Vyacheslav Vs. Ivanov. Teoksessa (Фердинанд де Соссюр) *Труды по языкознанию*. А. А. Холодovič (toim.). Москва: «Прогресс», 1977, 639–45.

Recueil = *Recueil des publications scientifiques de Ferdinand de Saussure*, Charles Bally & Léopold Gautier (toim.). Genève: Sonor / Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuchhandlung, 1922. *Indogermanische Bibliothek, Bd.2*. Uusintapainos: Genève & Paris: Slatkine Reprints, 1984.

SM = Godel, Robert, *Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale de F. de Saussure*. Genève: Librairie Droz & Paris: Minard, 1957. *Société de publications romanes et françaises, LXI*. Toinen painos: *ibid.* 1969.

Souvenirs = Souvenirs de F. de Saussure concernant sa jeunesse et ses études, Robert Godel (toim.). *CFS* 17, 1960, 12 [15]–25.

B. Muuta kirjallisuutta

- Amacker, R. 1975. 2000. Le développement des idées saussuriennes chez Bally et Sechehaye. *Historiographia Linguistica* XXVII (3), 205–264.
- Amacker, R. & S. Bouquet (toim.) 1989. Correspondance Bally-Meillet (1906–1932). *CFS* 43, 95–127.
- Benveniste, É. 1939. Nature du signe linguistique. *Acta Linguistica* I (1), 23–29.
- Benveniste, É. 1965. Ferdinand de Saussure à l'École des Hautes Études. *Annuaire d'École pratique des Hautes études 1964–1965, IV^e section*, 21–34.
- Benveniste, É. (toim.) 1964. Lettres de Ferdinand de Saussure à Antoine Meillet. *CFS* 21, 89–130.
- Bouquet, S. 1997. *Introduction à la lecture de Saussure*. Paris: Payot & Rivages.
- Bouquet, S. 1998. Les deux paradigmes éditoriaux de la linguistique générale de Ferdinand de Saussure. *CFS* 51, 187–202.
- Culler, J. 1994. *Ferdinand de Saussure*. Suomentanut Risto Heiskala. Helsinki: Tutkijaliitto. Englanninkielinen alkuteos: *Ferdinand de Saussure*. Toinen tarkistettu painos. London: Fontana, 1986.
- Décimo, M. 1993. De quelques candidatures et affinités électives de 1904 à 1908, à travers un fragment de correspondance: le fonds Michel Bréal (Lettres de O. Jespersen, A. Barth, V. Henry, C. Maspéro, A. Meillet, F. de Saussure et Ch. Bally). *CFS* 47, 37–60.
- Décimo, M. 1994. Saussure à Paris. *CFS* 48, 75–90.
- Décimo, M. 1999. Une petite famille de travailleurs autour de Georges Guyesse: le monde de la linguistique parisienne. *CFS* 52, 99–121.
- Engler, R. 1962. Théorie et critique d'un principe saussurien: l'arbitraire du signe. *CFS* 19, 5–66.
- Engler, R. 1995. La forme idéale de la linguistique saussurienne. Teoksessa T. De

- Mauro & S. Sugeta (toim.) *Saussure and Linguistics Today*. Roma: Bulzoni, 17–40.
- Fehr, J. 2000. *Saussure entre linguistique et sémiologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fleury, M. 65. Notes et documents sur Ferdinand de Saussure (1857–1913). *Annuaire de l'École pratique des Hautes études 1964–1965, IV^e section*, 35–67.
- Flournoy, T. 1900. *Des Indes à la planète Mars. Etude sur un cas de somnambulisme avec glossolalie*. Paris: Alcan & Genève: A. Eggiman & Co.
- Gmür, R. 1986. *Das Schicksal von F. de Saussures "Mémoire". Eine Rezeptionsgeschichte*. Bern: Institut für Sprachwissenschaft.
- Godel, R. (toim.) 1957. Cours de linguistique générale (1908–1909) – Introduction. *CFS* 15, 3–103.
- Godel, R. 1973. A propos du voyage de F. de Saussure en Lituanie. *CFS* 28, 7–11.
- Harris, R. 2001. *Saussure and his interpreters*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hutton, C. M. 1999. *Linguistics and the Third Reich. Mother-tongue fascism, race and the science of language*. London & New York: Routledge.
- Joseph, J. E. 1988. Saussure's meeting with Whitney, Berlin, 1879. *CFS* 42, 205–214.
- Koerner, E. F. K. 1999. *Linguistic historiography. Projects & prospects*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Linda, M. 1995–1996. Kommentiertes Verzeichnis der Vorlesungen F. de Saussures an der Universität Genf (1891–1913). *CFS* 49, 65–84.
- Mayrhofer, M. 1981. *Nach hundert Jahren. Ferdinand de Saussures Frühwerk und seine Rezeption durch die heutige Indogermanistik*. Heidelberg: Carl Winter.
- Mejía, C. 1998. *La linguistique diachronique: le projet saussurien*. Genève: Droz.
- Mounin, G. 1968. *Saussure, ou le structuraliste sans le savoir*. Paris: Seghers.
- Nyman, M. 1995. Saussure, *langue ja kielitodellisuuden kaaos*. *Tiede & edistys* 4/95, 334–350.
- Prosdocimi, A. & A. Marinetti 1990. Saussure e il Saturno. Tra scienza, biografia e storiografia. *CFS* 44, 37–71.
- Redard, G. 1976. Le voyage de F. De Saussure en Lituanie. Suite et fin? *CFS* 30, 141–150.
- Redard, G. 1978. Deux Saussure? *CFS* 32, 27–41.
- Redard, G. (toim.) 1976. Ferdinand de Saussure et Louis Havet. *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris* LXXI (1), 313–349.
- Redard, G. (toim.) 1978 Louis Havet et *Mémoire*. *CFS* 32, 103–122.
- Saussure, F. de 1878. Essai d'une distinction des différents *a* indoeuropéens. *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris* III (5), 359–370 = *Recueil*, 379–390.
- Sljusareva, N. A. 1972. Lettres de Ferdinand de Saussure à J. Baudouin de Courtenay. *CFS* 7, 8–17.
- Streitberg, W. 1914. Ferdinand de Saussure. *Indogermanisches Jahrbuch* 2, 203–213.
- Villani, P. 1990. Documenti saussuriani conservati a Lipsia e a Berlino. *CFS* 44, 3–33.
- Wunderli, P. 1972. *Ferdinand de Saussure und die Anagramme. Linguistik und Literatur*. Tübingen: Max Niemeyer.



KUKA JA MIKÄ [OLI JA ON]KAAN CHOMSKY?¹

Matti Leiwo

Aikamme tunnetuin kielitieteilijä ja kielitieteilijöistä tunnetuin muiden tieteiden piirissä ja yhteiskunnallisena vaikuttajana on epäilemättä Noam Chomsky. Hänen luova akateeminen uransa on kestänyt yli viisikymmentä vuotta, ja tänä aikana hän on julkaissut ainakin 70–80 kirjaa ja satoja artikkeleita. Hän luennoinut ja antanut haastatteluja ympäri maailmaa ja teorioillaan inspiroinut tai ärsyttänyt kaikkia merkittäviä aikamme kielitieteilijöitä. Chomskyn tuotanto ei rajoitu pelkästään kielitieteeseen: hän on myös rakentanut merkittävästi ihmiskuvaa ja käsitystä ihmisestä niin teoreettisesti kuin käytännössä toimimalla amerikkalaisen yhteiskunnan omatuntona. Ensimmäisen artikkelinsa hän kirjoitti kymmenvuotiaana koululaisena Espanjan sisällissodasta, ja jo tältä ajalta juontanevat hänen "anarkistiset" sympatiansa ja deweylaisen työkoulun ihmisen vapautta, vastuuta ja omatoimista oppimista korostavat ihanteensa. Myös Chomskyn poliittiset kirjoitukset ovat jakaneet ihmiset jyrkästi kannattajiin ja vastustajiin.

¹ Kuitän professori Urpo Nikannetta kommenteista ja parannusehdotuksista.

Tarkastelen seuraavassa Chomskyn ajatusten kehitystä ajallisesti, koska se antaa samalla kuvan myös Chomskyn tavasta argumentoida, ajatella ja kehittää kieliteoriaa. Kun teoria tuskin on vielä valmis, tämä lähestymistapa toivottavasti auttaa lukijaa myös itse astumaan mukaan kehittämisprosessiin ja miettimään, mitä seuraavaksi tapahtuu. Chomsky, joka on syntynyt 1928, on nykyisin eläkkeellä mutta tuskin vetäytyy "vanhuuden lepoon". Koska en itse kuulu chomskylaisiin, näkökulmani on väistämättä ulkopuolisen näkökulma. Siinä saattaa olla hyvätkin puolensa: ainakin koetan pysyä keskeisissä asioissa sekä varoa omia tai muiden näkemyksiä puolesta tai vastaan, vaikka mieli ehkä tekisikin.

1 CHOMSKYN KIELITIETEELLISTEN AJATUSTEN TAUSTAA

Chomsky on toiminut kielitieteen professorina MIT:ssä (Massachusetts Institute of Technology) vuodesta 1955. Hänen kieliopiensa taustalta löytyy eronotto amerikkalaisesta taksonomisesta strukturalismista löytämismenetelmiseen (jotka tunnemme parhaiten foneemitesteistä) ja Item and Arrangement -malleineen. Mallia puhuttamillaan edusti hänen opettajansa Zellig S. Harris, jonka ajatus kielioipista kuulostaa juuri päinvastaiselta kuin Chomskyn ajatukset. Näin Harris kirjassaan *Structural linguistics* (1963: 376–378; teoksen ensimmäisen painoksen (1947) esipuheessa mainitaan avustajista mm. N. Chomsky): "Yksinkertaisimmassa muodossaan kielen synkroninen kieliooppi koostuu joukosta luetteloita. Yksi mahdollisuus tällaisista luetteloista on seuraavassa." Näitä luetteloita ovat foneemien luettelo, foneemien distribuutioluettelo, automaattisten ja epäautomaattisten morfofoneemisten vaihteluiden luettelot tai vaihtoehtoisesti morfofoneemisten symbolien luettelo, luokiteltu morfeemiluettelo, morfeemijaksojen luettelo, komponenttien ja konstruktoiden luettelo sekä lauseiden luettelo. Kirjan päättää lauseluetteloon liittyvä kommentti,

jonka mukaan "mitään muuta väitettä ilmauksista ei deskriptiivisessä kielitieteessä tarvitaakaan, paitsi että ilmaukset koostuvat peräkkäisistä lausetyypeistä, jotka yllä lueteltiin". Vaikka Harrisin ja Chomskyn ajatukset ovatkin ensi näkemältä täysin päinvastaisia (ks. esim. Lyons 1970: 36–46), yhteensopimattomuus on osin näennäistä. Molemmissa teorioissa keskeisiä ja tärkeitä ovat käsitykset kieliopin autonomisuudesta ja pyrkimys formaaliseen ja eksplisiittiseen kuvaukseen. Nämä molemmat ovat olleet Chomskyn kieliteorioiden ja niiden muutosten liikkeelle paneva voima. Kielitieteellisille ajatuksilleen hän on etsinyt historiallisia esikuvia Wilhelm von Humboldtista, Descartesista ja rationalistien universaalikieliopeista.

2 *ENSIMMÄINEN GENERATIIVINEN TRANSFORMAATIOKIELIOPPI*

Jo Harris ajatteli, että jotkin lausetyypit voitaisiin ehkä kehittää toisistaan transformaatioilla eli muutossäännöillä, ja nämä transformaatiot ovat yksi Chomskyn läpimurtoteoksen *Syntactic Structures* (1957) keskeisiä ajatuksia. Hän korostaa syntaksin ensisijaisuutta kieliopissa, joka koostuu lausekerakennesäännöistä, joiden avulla spesifioidaan ("generoidaan", tästä termi generatiivinen kielioppi) lauseiden rakenne, ja transformaatioista, joilla esimerkiksi aktiivilause (tai tarkemmin sen kieliopillinen rakenne) muutetaan passiiviseksi ja väitelause kysymykseksi sekä joilla lisätään redundantit kongruenssi- ja rektiomorfeemit (esim. *minä menen*, *vanhoissa taloissa*). Peruskomponentin avulla kehitetään ydinlauseet, joista yhdistämistransformaatioilla kootaan yhdistetyt lauseet, esimerkiksi alistetut ja rinnastetut rakenteet. Olennaista kieliopissa on rakenteen, ei pelkän lauseen, kuvaus. Generatiivisen kieliopin kaikissa versioissa lauseella on hierarkkinen rakenne, ja lause ei suinkaan koostu peräkkäin asetetuista morfeemeista. Strukturalistien löytämismenetelmä irrotetaan selkeästi kielen kuvauksen ja kieliteorian ulkopuolelle. Keskeiseksi

nousee kielioppi, sillä Chomskyn (1957: 14) mukaan "jokainen kielioppi suhtautuu kuvaamansa kielen lausekorpukseen tavalla, joka on kielitieteellisessä teoriassa ennalta määritelty kaikille kieliopille".

3 TOISEN SUKUPOLVEN GENERATIIVISET TRANSFORMAATIOKIELIOPIT

Chomsky ja hänen oppilaansa ja kollegansa kehittivät kielioppia nopeassa tahdissa, ja seuraavan sukupolven kielioppien keskeiset asiat, joita ovat psykologismi, mentalismi ja kompetenssi kielioppi, kehittyivät monessa eri yhteydessä. Mentalismin keskeinen käsite on sisäinen tieto tai ymmärrys, eli ajatus siitä että tieto ei palaudu havaintoihin ja ärsykeisiin, ja ajatus mentaalista edustuksesta kuten esimerkiksi lauseen rakenteesta, jossa keskeistä ovat lauseen osien hierarkkiset suhteet. Yksinkertainen esimerkki hierarkkisyyden merkityksestä ymmärtämisessä on se, että jos joku menee sisälle taloon, menee hissiin ja sitten tulee ulos, ymmärrämme, että sisälle meneminen ja ulos tuleminen muodostavat kokonaisuuden, jonka sisällä on upotettuna toinen kokonaisuus, hissiin meneminen ja hissistä tuleminen. Edelleen hissiin astumisen ja siitä poistumisen sisällä voi olla muita sisäkkäisiä kokonaisuuksia. Tämän ymmärrämme, vaikka meillä ei olisi yhtään havaintoa siitä, mitä tapahtui hissiin astumisen jälkeen ja ennen ulos tulemistä, koska pystymme hahmottamaan – ehkä synnynnäisesti – tietoa hierarkkisina rakenteina.

Psykologismi – kieli on ihmisen psykologinen ominaisuus – ja mentalismi – kieli on tietoa, ei aktuaalisia lauseita tai niiden tuottamista – liittyvät siis yhteen: kielitieto ja moni muukin tieto ovat vain ihmiselle ominaisia psykologisia ominaisuuksia. Psykologian kannalta mentalismin läpimurtoartikkeli oli Chomskyn kritiikki (1959) vallitsevasta psykologisesta ajattelusta, behaviorismista, ja sen merkittävimmän edustajan, B. F. Skinnerin, teoksesta *Verbal Behavior*. Chomskyn mukaan behaviorismin keskeiset, eläinkokeissa kehitetyt

oppimisteoreettiset käsitteet kuten ärsyke, reaktio ja vahvistaminen menettävät kaiken objektiivisuutensa ihmisen kielenomaksumisesta puhuttaessa. Ympäristön ärsykkeiden pohjalta, jäljittelemällä ja jäljittelyä palkitsemalla kieltä ei voi oppia. Yksinkertaisimmillaan esimerkiksi aikuinen voi sanoa "koira", kun lapsen huomio on kiinnittynyt koiran haukkumiseen, mutta siitä huolimatta lapsi oppii toisiinsa sekoittamatta substantiivin *koira* ja verbin *haukkuu*. Teoksessaan *Cartesian Linguistics* (1966) Chomsky etsi ajatuksilleen paralleeleja rationalismista, kartesiolaisuudesta ja humboldtilaisuudesta. Kirjassa korostetaan Descartesin ajatusta synnynnäisistä ideoista, empiiristen havaintojen epäilyä ja rationalistien ajatusta universaalikieliopista, jonka sovelluksia erityiskieliopit ovat. Chomsky omaksuu myös Humboldtin ajatuksen kielestä "energiana", eli kielioppi on siis keino tuottaa rajallisella mekanismilla rajaton käyttö. Käsitys sisäisestä tiedosta on kuitenkin abstrahoitunut teorian kehittyessä niin, että kun tieto lauseista toisen sukupolven kieliopissa oli intuitiivisesti pääteltävissä, se joudutaan myöhemmin olettamaan havainnoin tavoittamattomaksi (*tacit knowledge*).

Toisen sukupolven kieliopin syntaktiset periaatteet on koottu teokseen *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) ja fonologiset periaatteet kuten fonologinen piirreteoria, fonologiset transformaatiot ja tunnusmerkkiteoria Chomskyn ja Morris Hallen teokseen *The Sound Pattern of English* (1968). Kieliopissa olennaista on painottaminen universaalikielioppiin, joka ohjaa myös kielenomaksumista. Ajatus siis on, että kielenkehitystä ohjaa universaalikielioppi, oikeastaan kielenomaksumisjärjestelmä (*language acquisition device, LAD*). Kieliopille ei riitä havaintotason pätevyys eli se, että kielioppi kuvaa oikein kielen kaikkien kieliopillisten lauseiden rakenteen. Lisäksi kieliopin on oltava pätevä kuvaustasolla, eli kieliopin on kuvattava oikein myös puhuja-kuulijan kielelliset intuitiot, hänen kielellinen kompetenssinsa. Kolmas vaatimus on selitystason pätevyys eli kieliopin on perustuttava universaaleihin käsitteisiin ja periaatteisiin. Kieliopissa tehdään jyrkkä ero kompetenssin ja suorituksen (*perfor-*

mance) välillä, Chomskyn (1965: 3–4) omin, paljon siteeratuin sanoin:

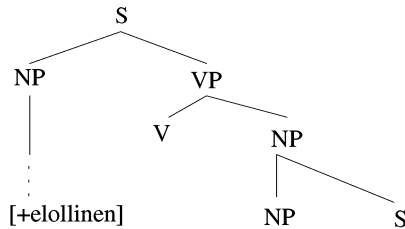
Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest and errors in applying his knowledge of the language in actual performance. ... To study actual linguistic performance, we must consider the interaction of a variety of factors, of which the underlying competence of the speaker-hearer is only one. In this respect, study of language is not different from empirical investigation of other complex phenomena.

Ensimmäisen sukupolven teoriaan verrattuna myös syvärakenteen käsite täsmentyy ja vakiintuu: syvärakenne kuvaa lauseen merkityksen tulkintaan tarvittavan tiedon. Syvärakenteesta kehitetään transformaatioilla pintarakenne, mutta transformaatiot eivät saa muuttaa merkitystä tai lisätä lauseeseen merkityksellisiä elementtejä kuten upotettuja tai rinnastettuja lauseita. Lauseen rakenne siis kuvataan kahdella tasolla, syvärakenteen ja pintarakenteen tasolla. Jos lauseella on kaksi eri merkitystä, sillä on myös kaksi eri syvärakennetta (esim. *Sissien ampuminen pelotti kaupunkilaisia*). Kieliopissa leksikko kuuluu peruskomponenttiin ja siis syvärakenteeseen, kun taas semanttinen ja fonologinen komponentti ovat tulkitsevia.

Niin kieliopin teoreettisessa kehittälyssä kuin käytännön sovelluksissa transformaatiot muodostuivat vähitellen kieliopin tärkeimmäksi osaksi. Transformaatioilla kuvattiin monimerkityksisyys (eri syvärakenne – samanlainen pintarakenne) ja synonyymisyys (sama syvärakenne – erilaisia pintarakenteita). Tyypillisimpiä syntaktisia transformaatioita olivat säännöt, joilla esimerkiksi sivulauseista kehitettiin paitsi sivulauseet myös lauseenvastikkeet, nominaalirakenteet ja attribuutit. Ajatus siis oli, että esimerkiksi lauseilla *Pekka osti kirjan, joka oli kiinnostava* – *Pekka osti kiinnostavan kirjan* ja *Kun Pekka tuli kotiin, hän ryhtyi lukemaan kirjaa* – *Tultuaan kotiin Pekka ryhtyi lukemaan kirjaa* oli sama syvärakenne mutta erilainen pintarakenne. Ehkä voi jälkiviisaasti sanoa, että morfologialtaan köyhässä

englannissa projekti kuulosti luontevammalta ja houkuttelevammalta kuin suomessa.

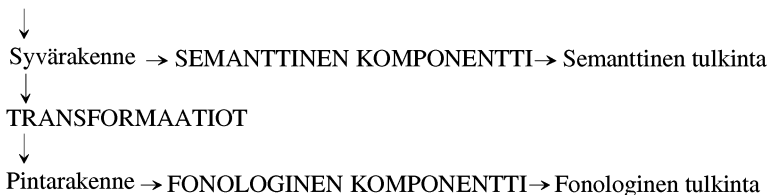
Sanasto on aina ollut generatiivisten kielioppien keskeinen komponentti. Toisen polven kieliopissa sanasto sijoitettiin erityisillä säännöillä syntaktisiin rakenteisiin. Esimerkiksi transitiiiverbi *ostaa* saa kieliopissa sellaisen esiintymisrajoituksen, että se voidaan sijoittaa vain elolliseksi spesifioidun subjektina (formaalisti NP, jota dominoi S) olevan substantiivin (N) ja objektin (NP, jota dominoi VP) predikaatiksi (V jota dominoi VP), eli yksinkertaistaen seuraavanlaiseen rakenteeseen verbin alle:



(1)

Peruskomponentin sääntöjen tehtävä oli spesifioida tällaisia syvärakenteita, joihin sanasto voitiin sijoittaa. Syvärakenne oli semanttisen tulkinnan, pintarakenne fonologisen tulkinnan syötös. Kieliopin rakenne oli kaavamaisesti seuraavanlainen:

PERUSKOMPONENTTI
LEKSIKKO



(2)

Lauseiden yhdistämistransformaatioiden tilalle tulivat peruskomponenttiin rekursiiviset säännöt rinnastusten ja alistusten kuvaukseen. Esimerkiksi kuviossa (1) objekti-NP:hen on spesifioitu alisteinen lause. Lauseessa (S) voi siis olla uusia S-symboleja, jotka spesifioivat upotettuja lauseita. Olennaista on ajatus, että kompetenssin puolesta lause voi olla kieliopillinen, vaikka se olisi äärettömän pitkä (esim. *oli ennen onnimanni, josta tuli matikka, josta tuli maitopyörä ... tai ... onnimannista matikka, matikasta maitopyörä ...*) tai liian monimutkainen (*hiiri, jota kissa, jota koira jahtasi, ajoi, juoksi koloon*) ollakseen suorituksen kannalta hyväksyttävä.

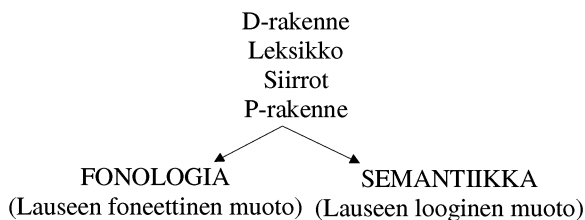
Tästä standarditeoriasta kehittyi omaan suuntaansa generatiivinen semantiikka, jossa oletettiin abstrakteja predikaatteja, esim. lauseen *Pekka tappaa kärpäsen* syvä rakenne voisi olla jotain sellaista kuin [[PREESENS [AIHEUTTAA X [TULEE [NEG [ELÄVÄ Y]]] ja [X ON Pekka] ja [Y ON kärpänen]]. Tällaisista hierarkkisesti järjestetyistä semanttisista primitiiveistä koottiin sitten yhdistämällä ja korvaamalla yhdistelmät morfeemeilla leksikaaliset ja morfologiset elementit. Lisäksi kielioppiin voitiin olettaa – tai oli pakko olettaa, kun esimerkiksi ajateltiin pronomineille *minä* ja *sinä* lauseeseen samanlaiset korrelaatit kuin anaforisillekin pronomineille – abstraktit ns. performatiivilauseet (esim. *Minä sanon sinulle että S*) kuvaamaan puheaktia. Tämä oli teoreettisesti merkittävä laajennus, koska näin voitiin kuvata samassa rakenteessa lauseen tarkoitus (illokuutio) ja

merkitys (lokuutio). Samoihin aikoihin (Fillmore 1968) kehittyivät myös ns. sija- tai roolikieliopit, joissa syvärakenteen kuvaukseen oletettiin semanttiset syväsiijat eli roolit erottamaan esimerkiksi subjektin tehtävät sellaisissa lauseissa kuin *Pekka lukee* (Agentti) ja *Pekka putosi katolta* (Objekti). Näissä ja monissa muissa malleissa semanttinen tai myöhemmin kognitiivinen rakenne nousi kieliopin peruskomponentiksi. Tätä Chomsky ei koskaan ole hyväksynyt. Hänelle kielioppi on ollut aina ensisijaisesti syntaksia ja sanastoa. Semanttiset sijat sinänsä kelpasivat lopulta myös Chomskylle ns. theta-teoriassa, jossa syvärakenteen elementeille osoitetaan semanttinen sija. Semantiikan rooli on tässäkin kuitenkin syntaksiin nähden toissijainen, tulkitseva.

Chomsky itse kehitti *Aspekteissa* esittämänsä teoriaa laajennetuksi standarditeoriaksi (*Extended Standard Theory*). Näissä malleissa olennaista oli, että merkityksen tulkinta määräytyy myös pintarakenteen perusteella. Ajatus oli, että pintarakenteeseen jää jälkiä esimerkiksi poistetuista samaviitteisistä nominilausekkeista (*Pekka tahtoo [Ø mennä ulos]*), jotka mm. vaikuttavat fonologiseen tulkintaan ja joiden ansioista myös pintarakennetta voidaan käyttää semanttiseen tulkintaan (ns. *trace*-teoria). Vähitellen myös valtaosa transformaatioista karsiutui teoriasta kielikohtaisina ja siksi, että niiden osoittamia suhteita ei voitu tarkasti määritellä. Kävi myös selväksi, että vaikka transformaatioille kehitettiin erilaisia rajoituksia, ne olivat liian "voimakas" keino kieliopissa: niillä oli mahdollista tehdä melkein mitä vain. Formaalisesta näkökulmasta peruskomponentin ja transformaatioiden raja ei koskaan ollutkaan täysin selvä, sillä esimerkiksi sanaston sijoitussäännöt olivat tyypiltään transformaatioita.

4 KOLMANNEN SUKUPOLVEN GENERATIIVINEN KIELIOPPI

Kieliopin transformaatiokomponentti siis supistui vähitellen, ja kolmannen polven kieliopin rakenne näytti seuraavanlaiselta (Kuvio 3). Mallissa sanasto sijoitetaan D-rakenteeseen (vrt. *deep structure*).

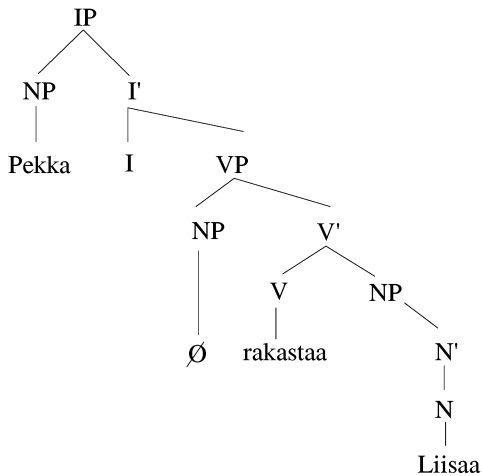


(3)

Transformaatioista on mallissa jäljellä enää universaalisia sääntöjä, joilla esimerkiksi siirretään elementtejä universaalien lausekerakennesääntöjen tuottaman puurakenteen tyhjiksi jääviin noodeihin.

Kielioppi kehittyi Chomskyn aloitteista tai johdolla niin, että sen ajateltiin koostuvan entistä selvemmin itsenäisistä osateorioista. Hallinta- ja sidontateoria (*Government & Binding theory*) kuvaa yleisesti sitä, miten lausekkeet viittaavat toisiinsa tai "vapaasti" lauseen ulkopuolelle (vrt. *Pekka rakastaa itseään* ja *Pekka rakastaa häntä*) ja miten nämä suhteet on otettava huomioon lauseen rakenteen kuvauksessa: missä asemassa samaviitteisen NP:n on oltava lauserakenteessa pääsanaansa nähden, jotta se voidaan korvata refleksiivipronominilla. Omia teorioitaan ovat myös rektio- ja kongruenssityypisten ilmiöiden teoria, teoria siirtotransformaatioiden rajoituksista, *theta*-teoria semanttisista sijafunktioista ja teoria pintasijoista (suomenkielistä yleisesitystä ks. esim. Niemi 1996).

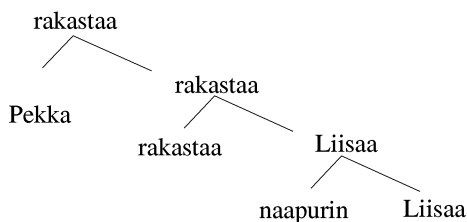
Lausekkeiden rakenneteorian (*X-bar theory*) pääidea on, että erilaiset lausekkeet (NP, VP jne.) ovat rakenteeltaan samanlaisia pääjäsenen ja komplementin muodostamia rakenteita, joissa jäsenet asettuvat kielestä riippuen tiettyyn järjestykseen. Esimerkiksi verbilausekkeen pääjäsenen on transitiivinen tai intransitiivinen verbi (*Pekka juoksee*, *Pekka rakastaa Liisaa*), nominilausekkeen "intransitiivinen" (*Pekka on poika*) tai transitiivinen (*Pekka on Liisan ystävä*) substantiivi. Myös adjektiivilausekkeen adjektiivi (*rakas Liisa*) ja pre- ja postpositioliusekkeen (*ennen sota*) pre- tai postpositio voivat olla transitiivisia. Näissä syntaktisissa pääjäsenen + komplementti -lausekkeissa pääjäsenen määrää, millainen komplementti voi olla; esimerkiksi preposition komplementti voi olla substantiivi mutta ei verbi. Näin saavutetaan merkittävä yleistys ja lausekesääntöjen yksinkertaistus. Kielopissa ei tarvitse nimetä kaikkia erilaisia lausekkeitä, vaan ne ovat rakenteeltaan samanlaisia mutta eritasoisia pääjäsenen + komplementti -lausekkeitä, joiden pääsanana sanaluokka määrää lausekkeen (XP) ja joiden asemaa voidaan osoittaa esim. viivoilla (*bar*). Seuraava yksinkertaistettu esimerkki havainnollistaa ajatusta (IP on "taivutuslauseke", jonka "sisällä" on esim. tempustaivutus ja kongruenssi):



(4)

Kuviossa x' -tason noodit voivat saada myös adjunktin: V' :n adjunktina voi olla adverbiaali tai epäsuora kysymyslause, N' :n relatiivilause. Kaaviossa ajatellaan myös, että korkein taso (IP) koostuu jonkinlaisesta spesifioijasta ja taivutuslausekkeesta (I'), johon nostetaan (kuten kuviossa) VP :n ensimmäinen NP koko rakenteen subjektiksi, ellei subjekti ole ylimmässä noodissa jo valmiina, kuten on esimerkiksi lausetyypissä *Sitä Pekka (vaan aina ja edelleen) rakastaa Liisaa* (siis rakenteessa [sitä][P rakastaa]).

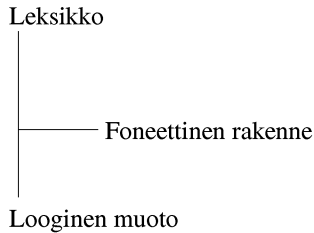
Mutta ajattelua voidaan tästä vieläkin yksinkertaistaa ja ajatella lause – ajatus on alunperin Jackendoffin (1977) – verbin projektiona ja lausekkeet pääjäsenten projektoina. Ajatusta voi havainnollistaa seuraavasti; "Pekka rakastaa" on siis verbin "rakastaa" projektio eli laajentuma:



(5)

Pääjäsenen luokka kertaantuu usein, ei kuitenkaan aina, ylemmällä hierarkkisella tasolla. Tämän ajatuksen sovittaminen kielioppiin on kuitenkin vielä kesken.

Kehityksen tämänhetkinen tilanne onkin Chomskyn 1990-luvun puolivälissä lanseeraama *minimalistinen ohjelma* (esim. Chomsky 1993; oppikirjaa teoriasta ks. esim. Radford 1997), jossa korostuvat syntaksin "kosketuspinnat" semantiikkaan ja fonetiikkaan, jotka ovat väistämättömät ja vähimmät kieliopillisen esityksen kuvaukset. Komponenteiltaan malli on siis hyvin minimalistinen:



(6)

Mallissa syntaktiset rakenteet sisältyvät leksikkoon ja lause kootaan leksikaalisista elementeistä yhdistämällä niiden rakenteet (verbin *rakastaa* projektiotasot V, V' ja VP, substantiivin *Pekka* tasot N, N' ja NP jne.) kokonaisuudeksi. Tämän jälkeen elementtejä siirtelemällä saavutetaan sellainen rakenne, joka voidaan jakaa foneettiseen ja semanttiseen informaatioon. Tätä kohtaa kutsutaan *spell-out*-operaatioksi, ja siinä esimerkiksi foneettisesta informaatiosta karsitaan tarpeeton syntaktinen informaatio. Tästä pisteestä rakenteen kehittäely jatkuu toisaalta loogiseen muotoon, joka vastaa semanttista rakennetta, toisaalta "kirjaimelliseen" (*spell-out*) foneettiseen rakenteeseen. Jos leksikaalisten elementtien rakenteet eivät sovi toisiinsa, niistä ei myöskään voida koota kieliopillista lausetta. Ajatus ja malli ovat yksinkertaisia, mutta mallissa on runsaasti monimutkaisia abstrakteja oletuksia ja elementtejä.

Foneettinen rakenne ja looginen muoto ovat kieliopin liittymäpinnat, jotka liittyvät suorituserjestelmiin, joita ovat artikulatorisperseptuaalinen ja käsitteellis-intentionaalinen järjestelmä. Nämä suorituserjestelmät myös asettavat rajoitukset kieliopille, ja kaikki kieliopin rajoitukset (*constraints*) perustuvat perseptuaalisiin ja käsitteellisiin seikkoihin. Kaikki muut kieliopin moduulit ovat tulkitsevia, kielen ja kieliopin ulkopuolelta tulevia systeemejä. Esimerkiksi jos kieliopissa tarvitaan syntaktisia siirtosääntöjä, niiden motivaatio, vanhan informaation sijoittaminen uuden eteen, nousee kielen ulkopuolelta ja näin siirrot liittyvät viestinnän tarpeisiin, eivät varsinaiseen

kielioppiin. Kielioppi on moduuli ja siihen liittyy moduuleja, joilla on välittömiä ja välillisiä kosketuspintoja informaation esittämiseen, pragmatiikkaan, puheen ja lauseiden tuottamiseen ja havaitsemiseen. Jerry Fodorin (1983) esittämä kognitioiden modulaarinen malli, jossa on tulkitseva keskusyksikkö, johon näkö, kuulo, haju, kosketus ja maku tuovat informaatiota, on ollut keskeinen tekijä ja muuttuja Chomskynkin ajattelussa.

5 CHOMSKYLAINEN KIELITIEDE 2000-LUVUN ALUSSA

Ei ole ehkä väärin sanoa, että 1980-luvulla Chomskyn ajattelu kieliopin kehittämissä muuttui yhä teoreettisemmaksi. Hän keskittyi yhä laajempiin metateoreettisiin kysymyksiin. Kootessaan ajattelunsa keskeiset elementit Chomsky esittää (*Linguistics and adjacent fields: A personal view*, 1991), että kielitieteen tehtävä on vastata kysymyksiin (1) mitä kielen osaaminen on, (2) kuinka sellainen tieto hankitaan ja (3) miten tätä tietoa käytetään.

Kielen osaaminen on Chomskylle synnynnäistä tietoa, ja olennaista hänen vastauksessaan on erottaa sisäistetty I-kieli ulkoisista E-kielistä (kuten englanti, suomi, kiina), jälleen Chomskyn (1991: 10) omin sanoin:

... the shift of focus from the dubious concept of E-language to the significant notion of I-language was the crucial step in early generative grammar ... E-language, if it exists at all, is derivative, remote from mechanisms and of no particular empirical significance, perhaps none at all.

Monen muun lingvistin mielestä I-kieli lienee parin epäilyttävämpi puolisko, E-kielen välityksellä rakennettava idealisaatio. Universaalikielioppi koostuu periaatteista, rajoituksista ja parametreistä. Parametrit asettuvat kielenomaksumisessa omaksuttavasta kielestä riippuen tietyllä tavalla. Teoriaa kutsutaan *P&P-teoriaksi* (periaatteet ja parametrit). Tämän teorian näkökulmasta E-kielten rakenteet kuten SOV-

sanajärjestys (kuten englannissa) tai SVO-sanajärjestys (kuten japanissa), relatiivilauseet ja passiivit ovat vain pinnallisia artefaktoja. Esimerkiksi se, onko verbi ennen objektia ja adjektiivi ennen substantiivia, voidaan ajatella parametrin asetukseksi. Lapsen ensimmäiset kokemukset kielestä antavat jommankumman arvon sisäänrakennetulle "pääjäsen alkuun tai pääjäsen loppuun" -asettimelle. Tämä selittäisi myös, miksi lapsi niin tehokkaasti ja nopeasti omaksuu äidinkieltänsä kieliopin. Kokonaan eri asia on, miten uskottava tämä selitys on empiirisen kielenomaksumisen aineiston perusteella.

Parametrien lisäksi rajoitusten merkitys kieliopissa on kasvamassa. Selvin esimerkki tästä on fonologiassa pisimmälle kehittynyt *optimaali(suus)teoria*. Yksinkertaisimmillaan ajatellaan, että fonologia määräävät universaalit rajoitukset, jotka kielen omaksumisessa asettuvat kielestä riippuen eri järjestykseen. Suomessa esimerkiksi ääntämisen helppoutteen perustuva rajoitus "ei sananalkuisia konsonanttiyhtymiä" säilyy rajoitushierarkiassa suhteellisen korkealla ja sitä ei yleensä rikota, kun taas englannin omaksumisessa se asettuu matalalle ja sen rikkominen on yleistä. Kielenomaksumisessa lapsen tuotokset aluksi noudattavat ehkä kaikkia rajoituksia, mutta koska lapsi pyrkii olemaan uskollinen kuulemilleen muodoille, hän järjestää rajoituksia hierarkkisesti. (Teoriasta laajemmin ks. esim. Barbosa et al. (toim.) 1998.)

Kuinka sitten kielitieto omaksutaan tai hankitaan? Chomsky on muotoillut ja nimennyt kysymyksen Platonin ongelmaksi eli "miten kieli on opittavissa epätäydellisistä ärsykkeistä". Ärsykkeiden puutteellisuus, se että omaksuttua tietoa ei voi johtaa ärsykkeistä, ohjaa Chomskyn korostamaan synnynnäisten taitojen merkitystä biologisiin asti. Hän olettaa viime kädessä aivoihin sijoittuvan kielielimen (ja oikeastaan muitakin spesiaalistuneita "elimiä" kuten matematiikkaelimen, arki ajattelun elimen jne.), ja ajatus on, että me emme osaa emmekä opi suomea, englantia, kiinaa jne. vaan suomalaisen, englantilaisen, tai kiinalaisen version universaalikieliopista. Kielenomaksuminen ei siis ole jotakin, mitä lapsi tekee, vaan se tapahtuu lapselle

sopivassa ympäristössä; kieli kasvaa ja kehittyy ennalta määrätyllä tavalla aivan kuten lapsen vartalo tai vaikka korvat.

Universaali-kielioppi (UG) koostuu osateorioista, joissa on varioivat parametrit. Niiden arvojen määräytyminen määrittää ydinkielen (*core language*), johon kuulumattomat ilmaukset ja poikkeavuudet (*periphery*) eivät ole teoreettisesti yhtä kiintoisia. Näin lopulta saavutetaan selitystason adekvaattisuus, eli kielioppi ja sen säännöt perustuvat universaaliin teoriaan. Äidinkielen omaksuminen siis tapahtuu kaavamaisesti seuraavasti:

Äidinkielen syötös -> UG -> ydinkieliopin periaatteet, parametrien asetus ja leksikko (eli I-kieli)

Sisäistetyn kieliopin universaalisuus ja synnynnäisyys on ollut olennaisena mukana Chomskyn ajattelussa aina. Jo *Aspekteissa* Chomsky (1965: 33) esittää, että "[oppijan] tieto kielestään, sellaisena kuin sisäistetty kielioppi sen määrittää, menee kauas esitetyn primaari-kieliaineiston taakse eikä ole missään mielessä "induktiivinen yleistys", mutta toisaalta "ei olisi ollenkaan hämmästyttävää huomata, että normaali kielenomaksuminen vaatii kielenkäyttöä todellisen elämän käyttötilanteissa, jollakin tavalla". Oppiminen kielenomaksumisessa koskee siis oikeastaan vain sanaston ja kieliopin erikoisuuksia, rakenne on ennalta määrätty.

Mikä on sitten kielitiedon yhteys kielen käyttöön? Pragmaattinen kompetenssi sijoittaa kielitiedon erilaisiin käyttöyhteyksiin ja suhteuttaa kielelliset keinot intentioihin ja käyttötarkoituksiin. Kieltä voidaan toki (Chomsky 1979: 88) käyttää välittämään informaatiota, ja se palvelee myös monia muita tarkoituksia: yhteyksien rakentamista ihmisten välillä, ajatusten ilmaisemista tai selkeyttämistä, luovia henkisiä kykyjä jne. Ei ole mitään syytä asettaa jotain näistä käyttötarkoituksista ensisijalle. Chomskyn ajattelussa olennaista on, että erilaiset moduulit kuten kielioppimoduuli ovat vuorovaikutuksessa keskenään kosketuspintojen välityksellä. Näin moduulien suunnittelussa

pitää ottaa huomioon toisten moduulien rakenne ja tiedon siirtyminen moduulista toiseen. Tarpeetonta lienee edes sanoa, että eri kielten kieliopit, diskurssianalyysi, sosiolingvistiikka, keskusteluanalyysi jne. kuuluvat E-kielten tutkimukseen ja tuskin ovat "kiintoisia" kieliopin näkökulmasta. Kielihistoria sen sijaan saattaa paljastaa kieliopin kanalta kiinnostavia rajoituksia.

Kielihistorian klassikoista löytyy mielestäni toinenkin – ensimmäinen oli Harris – kiintoisa ja yllättävä vertailukohde Chomskylle, nimittäin nuorgrammaattisen koulukunnan teoreetikko Hermann Paul. Paul (1880) tarkasteli kieltä, tarkemmin sen muuttumista; toisaalta artikulatorisesta, ääntämisen helppouden näkökulmasta, ja toisaalta psykologisesta, muotojen assosioitumisen näkökulmasta. Äännelait aiheuttavat helppoutteen perustuvia muutoksia, analogiset palautukset taas pyrkivät kumoamaan muutoksia. Aivan samoin kuin Chomsky korostaa kielenomaksumista, myös Paul korostaa kielen oppimista. Molemmat ajautuvat myös korostamaan yksilöllistä omaksumista, Chomsky korostaessaan I-kieliä: sisäistetty (*internal*) kieli on väistämättävä myös yksilöllinen (*individual*), Paul korostaessaan, että muutokset tapahtuvat yksilöiden mielessä, eivät missään kansakunnan "sielussa" (Paul 1880: 11):

Alle psychischen Prozesse vollziehen sich in den Einzelgeistern und nirgends sonst. Weder Volksgeist noch Elemente der Volksgeistes wie Kunst, Religion etc. haben eine konkrete Existenz, und folglich kann auch nichts in ihnen und zwischen ihnen vorgehen. Daher weg mit diesen Abstraktionen.

Vaikka Paul lähtee vain konkreettisten puhunnosten (performanssin) tutkimisesta, lopputulos on hämmästyttävän samansuuntainen ja kirjoittamisen tyylilajikin on herroilla samantapainen.

Kolmen ylläesitetyn tehtävän lisäksi on kielitieteellä neljäskin ongelma: miten tieto on sijoittunut aivoihin ja mikä on erilaisten tietojärjestelmien ja niiden käytön materiaalin tausta. Tämä on kuitenkin kysymys, johon kielitieteessä ei vielä ole mahdollista puuttua kuin spekulatiivisesti. Neurotieteiden ja geenitutkimuksen kehittyessä

tämäkin kysymys nousee kuitenkin väistämättömästi ja ehkä nopeastikin tutkimuksen keskipisteeseen.

6 CHOMSKYN YHTEISKUNNALLISET KÄSITYKSET

Myös yhteiskunnallisia kirjoituksia Chomsky on julkaissut runsaasti, ainakin kolmekymmentä kirjaa, esseekokoelmaa tai haastattelukirjaa (ks. esim. www.lbbs.org/chomsky). Teoksissaan Chomsky käsittelee ja kritisoi USA:n politiikkaa ja nimenomaan imperialistista ulkopoliittikkaa. Hän aloitti Vietnamin sodan kriitikkona ja juutalaisuudestaan huolimatta hän on kritisoinut voimakkaasti USA:n ja Israelin voimatoimia palestiinalaisia vastaan. Viimeksi hän kritisoi voimakkaasti NATO:n pommituksia entisessä Jugoslaviassa. Vietnamin sodan ja USA:n toimet Haitissa hän näkee yhtenä osana eurooppalaisen kolonialismin 500-vuotista jatkumoa. Sellaiset viimeaikaisten kirjojen nimet kuin *The Fateful Triangle: The United States, Israel and the Palestinians*, *The New Military Humanism: Lessons from Kosovo*, *Year 501: The Conquest Continues*, *Necessary Illusions: Thought Control In Democratic Societies*, *Secrets, Lies and Democracy* sekä *The Prosperous Few and The Restless Many* puhuvat itse puolestaan kritiikin aiheista ja laajuudesta.

Ei ole helppo tiivistää Chomskyn yhteiskunnallisia näkemyksiä. Chomsky on "älykkö", jonka yhteiskunnallisen ajattelun ydin on liberaalisosialismi tai "anarkosyndikalismi". Anarkismi on idea yhteiskunnasta, jossa kukaan ei pakota toista ja jossa "vapaat" ihmiset suhtautuvat kriittisesti kaikkeen informaatioon mutta etenkin valtaapitävien omistamaan ja hallitsemaan sekä valtaapitävien etuja ajavaan mediaan. Syndikalismi viittaa siihen, että ihmiset liittoutuvat "syndikaateiksi" esimerkiksi rajoittamaan suurten korporaatioiden valtaa, estämään maailman saastuttamista, vastustamaan ihmisoikeuksien rajoituksia ja ylipäänsäkin ylhäältä johdettuja organisaatioita. Ajattelun taustalla ei ole mitään dogmia, uskoa tai ohjelmaa vaan rationalistinen tutkiminen,

kritiikki ja arki ajattelu sekä toiminta niiden pohjalta. Chomsky on myös korostanut alusta alkaen, että kyky moraalisiin päätelmiin on synnynnäistä, sitä ei maailmaa havainnoimalla voi oppia.

Kielitieteessä Chomskyn lähtökohdat voi tiivistää Platonin ongelmaan, mutta hänen yhteiskunnallisen keskustelunsa lähtökohta on päinvastainen Orwellin ongelma eli se, miten me tiedämme ja ymmärrämme niin vähän vaikka evidenssiä on saatavilla niin paljon. Miten totalitaariset järjestelmät ovatkin onnistuneet ja onnistuvat saamaan meidät uskomaan asioita, joista voimme omakohtaisesti saada kriittistä tietoa? Ongelma siis nousee nationalistisesta, rodullisesta, uskonnollisesta tai tilapäisestä (esim. urheilujoukkueen ympärille keskittyvästä) dogmaattisuudesta, heimolaisuudesta (*tribalism*). Ajattelu on siis päinvastaista kuin oli esimerkiksi taistolaisuutena tunnettu kommunistinen heimolaisuus Suomessa. Ehkä siksi valikoima Chomskyn poliittisia artikkeleita, joka ilmestyi 1976 suomeksi kirjana *Tiedon ja vapauden ongelmia*, ei juurikaan herättänyt kiinnostusta. Muuallakaan Chomskyn kirjoitukset tuskin ovat vaikuttaneet suuriin joukkoihin, vaikka Chomskysta löytyy valtavasti tietoa Internetistä, jonka mahdollisuksiakin Chomsky on pohdiskellut mediavallan murtajana. Pääasiallisesti hän on toiminut älymystön ja erilaisten marginaaliliikkeiden innoittajana. On ehkä kuvaavaa, että kun seurasin Serbian pommitusten aikaan amerikkalaisten anarkistien Chomsky-postilaatikkoo, hänen ajatuksiinsa ei tänä aikana keskusteluissa vedottu kertaakaan. Tai miksi olisikaan, sillä chomskylaiseen anarkismiin auktoriteetteihin vetoaminen istuu mahdollisimman huonosti.

7 LOPUKSI

Chomskylle on tyypillistä, että hän on reivannut teoreettisia näkemyksiään kieliopista monta kertaa, usein hän on ikään kuin vaihtanut ajattelunsa suuntaa aivan päinvastaiseksi. Korostettakoon kuitenkin sanoja "ikään kuin", sillä muutokset ovat aina perustuneet – ainakin

teorian näkökulmasta – empiirisiin argumentteihin ja niiden aiheuttamiin teoreettisiin ristiriitoihin. Näin esimerkiksi alussa keskeiset syntaktiset intuitiot ja transformaatiot on uudemmissa versioista kokonaan hylätty.

Chomskyn ajatukset ovat herättäneet myös voimakasta vastustusta niin filosofien kuin erityisesti kielenomaksumisen tutkijoiden keskuudessa. Tämä kritiikki ei ole kuitenkaan teoriaan juurikaan vaikuttanut, muutokset ovat yleensä syntyneet teorian sisällä, sen premissit hyväksyneiden ajatuksista. Teorian ulkopuolelta tullut kritiikki ei ole chomskylaisia kiinnostanut tai se ei ole ollut formalisoitavissa. Ehkä vakavimmin Chomskyn käsityksiä uhkaa konnektionismi, jota voidaan pitää eräänlaisena behaviorismin uudelleen syntymisenä. Konnektionismin perusidea on mallittaa hermoverkostoja tai niissä tapahtuvaa rinnakkaista hajautettua prosessointia (*Parallel Distributed Processing*). Verkosto koostuu prosessointiyksiköistä, jotka toimivat binaarisella periaatteella. Konnektionistit ovat onnistuneet rakentamaan "käsitteettömiä" eksplisiittisiä järjestelmiä, jotka operoivat "kuulemallaan" kieliaineistolla ja hyödyntävät omia tuotoksiaan. Niillä on myös onnistuttu simuloimaan esimerkiksi taivutuksen kehitysvaiheet ennen taivutusta (esim. muoto *take*), ensimmäiset taivutusmuodot (*took*) ja niitä seuraavat yliyleistykset (*taked*) sekä paluu yleisen säännön poikkeusten oppimiseen (*took*). Myös syntaksin alalla konnektionistiset, prototyyppien käyttöön ja niiden monimutkaistamiseen perustuvat mallit kehittyvät nopeasti ja niiden "uhka" chomskylaiselle ajattelulle kasvaa.

Suhtautuminen Chomskyyntä näyttää olevan voimakkaasti henkilökohtaista, ja etenkin elämäkerroista (esim. McGilvray 1999 ja Smith 1999) huokuu voimakas Chomskyn kielitieteellisten ja poliittisten ajatusten mutta myös itse Chomskyn ihailu. Suomessa Chomskyyntä ja hänen teoriohinsa on suhtauduttu yleensä torjuvasti, vaikka etenkin transformaatiokielioppien ajatuksia on sovellettu syntaktisissa (esim. Hakulinen & Karlsson 1979) ja lähes standardimenettelynä fonologisissa kuvauksissa; itse olen seurannut Chomskyn ajattelua lähinnä kielenomaksumisteorioiden näkökulmasta. Varsinaista kielitieteellisten

teorioiden kehittämistä Chomskyn lähtökohdista ja viitekehyksessä ei Suomessa ole tehty. Liioin eivät Chomskyn poliittiset ajatukset – ehkä odotuksenmukaisesti – ole Suomessa valtamediaa sen enempää kuin ns. älymystöäkään suuremmin kiinnostaneet. Myöskään viestintätieteissä Chomskya ei ole juurikaan noteerattu.

Lyhyessä artikkelissa on mahdollista käsitellä Chomskyn teorioita vain pinnallisesti ja keskittyä joihinkin asioihin. Monet teorioiden kielitieteelliset, filosofiset ja psykologiset seuraamukset ja kiistakysymykset jäävät ilmaan, samoin ajatusten kritiikki. Syvemmälle pyrkiville voi vain suositella tässäkin mainittuja yleisesityksiä, kielenomaksumisesta kiinnostuneille esimerkiksi Cookin ja Newsonin (1996) teosta ja viime kädessä valikoivaa tutustumista keskeisiin alkuperäislähteisiin. Ponnistelu tarjoaa takuuvarmasti intellektuaalisesti palkitsevan kokemuksen.

John Lyons (1970) päätti Chomskyä käsittelevän kirjansa sanoihin: "... henkilökohtaisesti uskon, ja monet lingvistit jakavat käsitykseni, että vaikka hänen [Chomskyn] yrityksensä formalisoida kielen analyysin käsitteet epäonnistuisi, yritys itsessään kuitenkin lisää mittamattomasti tietoaamme kielestä ja tässä mielessä "Chomskyn vallankumous" ei voi muuta kuin onnistua". Tämä on mielestäni edelleen lyömättömästi sanottu.

KIRJALLISUUS

- Barbosa, P. & D. Fox & P. Hagstrom & M. McGinnis & D. Pesetsky 1998. *Is the best good enough? Optimality and competition in syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic structures*. Haag: Mouton.
- Chomsky, N. 1959. Review of Skinner, 1957. *Language* 35: 26–58. (myös teoksessa J. A. Fodor & J. J. Katz (toim.) *The structure of language. Readings in the philosophy of language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. 1966. *Cartesian linguistics: A chapter in the history of rationalist thought*. New York: Harper & Row.

- Chomsky, N. & M. Halle 1968. *The sound pattern of English*. New York & London: Harper & Row.
- Chomsky, N. 1976. *Tiedon ja vapauden ongelmia*. Helsinki: Otava.
- Chomsky, N. 1979. *Language and responsibility*. Brighton: Harvester Press.
- Chomsky, N. 1991. Linguistics and adjacent fields: A personal view. Teoksessa A. Kasher (toim.) *The Chomskyan turn*. Oxford: Blackwell, 5–23.
- Chomsky, N. 1993. A minimalist program for a linguistic theory. Teoksessa K. Hale & S. J. Keyser (toim.) *The view from Building 20*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Cook, V. J. & M. Newson 1996. *Chomsky's universal grammar. An introduction*. (Second edition). Oxford: Blackwell.
- Fillmore, C. J. 1968. The case for case. Teoksessa E. Bach & R. T. Harms (toim.) *Universals in linguistic theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Fodor, J. 1983. *The modularity of mind*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Hakulinen, A. & F. Karlsson 1979. *Nykysuomen lauseoppia*. Jyväskylä: SKS.
- Harris, Z. S. 1963. *Structural linguistics*. Chicago: The University of Chicago Press. Phoenix Books 52.
- Jackendoff, R. S. 1977. *X-bar syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Lyons, J. 1970. *Chomsky*. Bungay: Fontana/Collins.
- McGivrey, J. 1999. *Chomsky. Language, mind, and politics*. Cambridge: Polity Press.
- Niemi, J. 1996. *Autonomisen kielitieteen perusteita ja kehitystä: generatiivinen syntaksi*. Joensuun yliopisto, Yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja.
- Paul, H. [1880] 1920. *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Radford, A. 1997. *Syntax. A minimalist introduction*. Massachusetts: Cambridge University Press.
- Smith, N. 1999. *Chomsky. Ideas and ideals*. Massachusetts: Cambridge University Press.



M.A.K. HALLIDAY
JA SYSTEEMIS-FUNKTIONAALINEN
KIELITIEDE

Minna-Riitta Luukka

Kantava idea koko systeemis-funktionaalisen kielitieteen taustalla on ajatus ihmisestä toimijana sosiaalisessa yhteisössä ja ajatus kielestä yhtenä sosiaalisen toiminnan muodoista. Kieli määritellään ensisijaisesti toimintana ja tekemisenä enemmän kuin tietämisenä ja enemmän sosiaalisena ja yhteisöllisenä resurssina kuin yksilöllisenä ja pelkästään mentaalisenä ilmiönä. Systeemis-funktionaalisen kielitieteen tutkimuskohteena on toisaalta ihmisten merkityksenanto (meaning making) ja toisaalta kielisysteemin toimintatapojen selvittäminen.

Halliday (1985c) luonnehtii teoriaansa kielestä *käytännönläheiseksi*: se on syntynyt kielenkäytön analyysin pohjalta, se on ennemminkin tapa tehdä asioita kuin abstrakti, autonominen kielitieteellinen teoria. Sille on ominaista myös *laaja-alaisuus*, se hyödyntää muiden tieteenalojen, erityisesti sosiologian, antropologian ja semiotiikan, näkemyksiä pyrkiessään ymmärtämään merkityksenantoa ihmisyyhteisöissä. Hallidayn mukaan teorian onnistuneisuuden kriteeri ei ole sen eleganttius vaan sen käytettävyys. Hän luonnehtii teoriaansa käyttäjäorientoituneeksi.

Teoria on perusluonteeltaan *holistinen*. Se pyrkii ottamaan huomioon kaikki mahdolliset merkitysten rakentamiseen osallistuvat tekijät laajimmasta kulttuurikontekstista pienimpiin äänteellisiin resursseihin saakka ja rakentamaan niistä koherentin mallin, jossa jokainen merkityksellinen osa on ymmärrettävissä vain suhteessa toisiinsa. Se rakentaa kielen varioivuuden sisälle kielen perusluonteeseen, eikä yritä selittää sitä ulkopuolisen muuttujan (esimerkiksi puhujan taustan) väliintulon aiheuttamana poikkeamana normeista tai kieliopillisista säännöistä. Systemis-funktionaalinen teoria ikään kuin häivyttää raja-aidat semantiikan, pragmatiikan, retoriikan, sosiolingvistiikan, leksikon ja kieliopin väliltä ja rakentaa ne sisään yhteen malliin. Halliday (1997: 23) pitää teoriaakin vain yhtenä *semioottisena systeeminä*, joten teorian tulisi olla analoginen teoretisoinnin kohteen kanssa – kielitieteellisen teorian tulisi siis muistuttaa systeemiltään itse kieltä.

Teoria koostuu kolmesta peruselementistä: *kontekstista, tekstistä* ja kielen *systeemistä*. Se pyrkii kuvaamaan näiden kolmen ilmiön yhteiselämää, ts. kieltä ja kielenkäyttöä osana ihmisen sosiaalista toimintaa. Teoria keskittyy erityisesti sen kuvaamiseen, miten kieli mahdollistaa erilaisten toimintojen tekemisen ja merkitysten ilmaise-
misen ja miten tämä kielen funktionaalinen perusluonne on rakentunut sisään kielen systeemiin. Keskeisin kielen tehtävistä on merkitysten rakentaminen. Tästä seuraa, että lähestymistapa kieleen on lähtökohdiltaan semanttinen. Se on orientaatioiltaan myös selkeästi sosiologinen toisin kuin chomskylainen kielitiede ja sen pohjalta syntyneet kielitieteen suuntaukset, jotka määrittelevät itsensä ennemminkin psykologiseksi tai kognitiiviseksi (teorian asemoinnista ks. esim. Halliday 1978: 11, 36, 57). Keskeisiä teorian käsitteitä ovat sosiaalisuus, funktionaalisuus, systeemisyys, semioottisuus ja kontekstuaalisuus.

Koko systemis-funktionaalisen teorian ja sen kaikkien alakoulukuntien, sovellusten, kehittelyjen ja edustajien käsitteleminen yhdessä artikkelissa on mahdoton tehtävä. Tästä syystä aionkin keskittyä vain teorian perusideoiden esittelyyn pääasiassa sellaisina kuin ne ovat tulleet esille suuntauksen ”isän”, M.A.K. Hallidayn kirjoituksissa.

Tämäkään rajausta ei vielä riitä, sillä kattava esitys hallidaylaisuudesta-kin on mahdoton tehtävä. Yritän siksi viitteistää artikkelin niin, että asiasta kiinnostuvat lukijat löytävät laajempien esitysten äärelle. Esitteen tässä artikkelissa lyhyesti teorian perusidean pääkäsitteineen, valotan pikaisesti teorian taustoja ja vaikuttimia sekä nostan esiin sellaisia näkökulmia ja käyttökohteita, jotka ovat kiinnostavia nimenomaan soveltavan kielitieteen näkökulmasta. Jätän kuitenkin vähemmälle ne osa-alueet, joista on jo suomenkielisiä esityksiä olemassa (esimerkiksi tekstien analysointiin liittyen ks. Heikkinen et. al. 2000; Karvonen 1995; Luukka 1995, 1998).

1 TAKAISIN JUURILLE

Systeemis-funktionaalisen kielitieteen kiistaton isä on M.A.K. (Michael Alexander Kirkwood) Halliday (s.1925 Leedsissä, Englannissa). Hänen kiinnostuksensa kieleen heräsi kirjallisuuden kautta. Vuonna 1942 hän aloitti kuitenkin kiinan kielen opinnot ja opetti Lontoossa kiinaa armeijan henkilökunnalle. Vuonna 1947 Halliday siirtyi Pekingin yliopistoon opiskelemaan kiinan fonologiaa, sanastoa ja vertailevaa kielihistoriaa, mutta kiinnostui kuitenkin enemmän nykykiinan kieliopista. Kaksi vuotta myöhemmin Halliday palasi Englantiin ja aikoi tehdä väitöskirjan Kantonin murteista. Cambridgen yliopistossa se ei kuitenkaan ollut mahdollista, joten hän kirjoitti vuonna 1955 valmistuneen väitöskirjansa *The Language of the Secret History of the Mongols* kiinalaisen mongolien historiaa käsittelevän kirjan kielestä.

Väittelemisensä jälkeen Halliday opetti muutamia vuosia kiinaa Cambridgessa ja palasi vuonna 1963 Lontooseen, jossa hän toimi kielitieteen professorina vuoteen 1970. Vuonna 1976 Halliday perusti Australiaan Sydneyn yliopistoon kielitieteen laitoksen, joka oli hänen pääasiallinen työskentelypaikkansa eläkkeelle siirtymiseen (1987) saakka. Halliday on toiminut vierailevana professorina ja tutkijana

mm. USA:ssa, Nairobissa ja Singaporessa (Butler 1985, Hasan et al. 1989). Hallidayta pidetään ennen muuta grammatikkona, mutta hänen työnsä vahvana motiivina on koko uran ajan ollut myös soveltava näkökulma. Hallidayn kantavana ajatuksena on aina ollut se, että kieliopin ja kielentutkimuksen tulee hakea motivaationsa tästä maailmasta: kielen, merkityksenannon, tekstien, kielen omaksumisen ja oppimisen kysymyksistä.

Systeemis-funktionaalisen kielitieteen juuret ovat eurooppalaisessa kielitieteellisessä perinteessä, jonka perusajatuksukset ovat tietysti peräisin Saussurelta. Halliday opiskeli J.R. Firthin johdolla, ja hänen vaikutuksensa Hallidayn ajattelutapoihin onkin ollut merkittävä. Firth esitteli jo 1930-luvulla käsitteen sosiologinen kielitiede ja korosti kielen kontekstuaalista luonnetta. Hallidayta pidetäänkin ns. *uusfirthiläisenä*, vaikka hän ei itse olekaan tätä nimitystä käyttänyt. Firthin kautta Halliday tutustui myös muihin eurooppalaisiin funktionaalisiin suuntauksiin.

Koko funktionaalisen lähestymistavan isänä pidetään Vilém Mathesiusta (1882–1945), joka oli prahalaisen Kaarlen yliopiston opettaja. Mathesius julkaisi vuonna 1911 artikkelin “On the potentiality of the phenomena of language” (ilm. englanniksi Vachekin kääntämänä 1964), jossa hän vaati ei-historiallista kielitiedettä. Samoilla linjoilla oli venäläinen Roman Osipovitš Jakobson (1896–1982), ja heidän kahden ympärille syntyi ns. *Prahan koulukunta* (1926–1945). Muita siihen kuuluneita on mm. Nikolai Sergejevitš Trubetskoj (1890–1938), jonka erityisalaa oli fonologia. Prahan koulukunnan lingvisteiltä on peräisin ajatus siitä, että kielen fonologiset, kieliopilliset ja semanttiset rakenteet määräytyvät niiden funktioiden perusteella, joita niillä on kieliyhteisöissä. Myös käsitteet teema, reema ja lause-funktiot ovat peräisin heiltä (ks. Sampson 1980).

Samoihin aikoihin syntyi toinenkin koulukunta, ns. *Lontoon koulukunta* (ks. Langendoen 1968), jonka perustajana pidetään J.R. Firthiä. Firthin perusajatus kielestä liittyi tiiviisti kontekstuaalisiin merkityksiin. Merkitykset syntyvät hänen mukaansa kielellisten yksi-

köiden funktioista tuottamistilanteissaan. Hän yhdisti funktionaaliseen ajatteluunsa antropologian, ennen muuta Bronislaw Malinowskin (1884–1942) ajatuksia. Hallidayn systeemis-funktionaalisen teorian juuret löytyvätkin ensisijaisesti Firthin ja Malinowskin perinteestä. Muita selviä taustavaikuttajia ovat olleet mm. Louis Hjelmslev ja Kenneth Pike. Lisäksi Halliday on saanut vaikutteita myös Benjamin Lee Whorfin (1957) ajatuksista kielenkäytön kulttuurisesta luonteesta ja Basil Bernsteinin ajatuksista kielitieteen luonteesta ideologisesti sitoutuneena sosiaalisen toiminnan muotona. (Teorian taustavaikuttimista ks. Butler 1985, Halliday 1985c.)

2 MALINOWSKI JA KONTEKSTIN KÄSITE

Bronislaw Malinowski (1884–1942) oli puolalaissyntyinen antropologi ja kielitieteilijä, joka teki kenttätutkimusta Trobriandin saarilla ja opetti 1920-luvulla antropologiaa Englannissa ja Yhdysvalloissa. Malinowskia pidetään brittiläisen sosiaaliantropologian isänä. Tietyissä mielessä Malinowski edusti äärikontekstuaalista näkökulmaa, jonka mukaisesti kieli ei ole itseriittoinen systeemi, vaan täydellisesti riippuvainen siitä yhteisöstä, jossa sitä käytetään. Kieli riippuu yhteisöstä kahdella tavalla. Se ensinnäkin kehittyy vastauksena yhteisön tiettyihin tarpeisiin. Toiseksi sen käyttö on kokonaan kontekstisidonnaista: lausuma ja tilanne kietoutuvat erottamattomasti toisiinsa ja ilman tilannekontekstia sanojen ymmärtäminen on mahdotonta.

Malinowskin pääasiallinen anti kielitieteelle on ollut hänen näkemysensä *kielen ja kontekstin suhteesta*. Hänen mukaansa sana irrallaan lingvistiksestä kontekstistaan on pelkkä mielikuvituksen tuote eikä merkitse mitään itsessään. Ilmaisulla ei siis ole muuta merkitystä kuin se, jonka se saa tilannekontekstissaan (Malinowski 1923: 307). Tämä määritelmä ei sisällä sellaista oletusta, että tieto maailmasta olisi irrallaan kielitiedosta. Sanat ja toiminta sekä sosiaalinen tieto ja sosiaalinen semioosi muodostavat ennemminkin jatkumon. Malinowski korosti

kielen pragmaattista luonnetta; kieli on käyttäytymisen muoto, erottamaton osa inhimillistä toimintaa. Tästä seuraa, että sanojen ja ilmausten merkitykset syntyvät käyttöyhteyksien kautta, niissä tilanteissa, joissa sanoja käytetään. Kieli ei siis Malinowskille ole pelkästään reflektion väline tai osoitus mentaalisesta kielellisestä kompetenssista.

Toinen, erityisesti systeemis-funktionaalisen kielitieteen kehityksen kannalta keskeinen Malinowskin ajatus oli se, että kielenkäytön *perusyksikkö on teksti*, ei lause tai sana. Kieli ei ole joukko lauseita vaan se realisoituu kulttuurisissa konteksteissa ilmenevissä teksteissä. Tekstit toimivat kielisysteemin ja kontekstin välittäjänä. Kieltä ei siis ymmärretä eikä käytetä irrallaan kontekstista, joka kattaa sekä kielellisen että ei-kielellisen ympäristön. Malinowski oli kuitenkin ensisijaisesti antropologi ja toissijaisesti lingvisti, joten hän ei koskaan tavoitellut koherenttia ja teoreettisesti eleganttia mallia kielen perusluonteesta. Hasanin (1985) mukaan suurin ongelma oli se, että Malinowski ei pitänyt selkeästi erillään kontekstikäsitteen kahta eri abstraktiotasoa: kontekstia skemaattisena, abstraktina rakennelmana ja konkreettisena, materiaalisena tekstien esiintymätilanteena. Käsite ei siis ollut kyllin selkeä, jotta sitä olisi voitu käyttää systemaattisena ja teoreettisena käsitteenä. Tätä kontekstin systematisointia jatkoivatkin J. R. Firth (1957), Halliday ja omalta osaltaan myös Hymes (1964).

Hallidayn teoriassa malinowskilaista perää ovat kulttuuri- ja tilannekontekstin käsitteet ja ajatus siitä, että merkityksiä täytyy analysoida suhteessa kielenkäytön funktioihin. Näitä Malinowski esitteli neljä: pragmaattinen funktio (kieli toiminnan muotona), maaginen funktio (kieli maailman hallinnan muotona), narratiivinen funktio (kieli historiallisten tapahtumien varastona) ja faattinen funktio (kieli sosiaalisten suhteiden ylläpitona). Malinowskin funktiot eivät kuitenkaan periytyneet sellaisenaan, vaan Halliday käyttää käsitettä eri tavalla. (Malinowskin vaikutuksesta Hallidayn ajatteluun ks. Butler 1985; Halliday & Hasan 1985; Hasan 1985.)

Hasanin (1985) mukaan Malinowski kuuluu siihen samaan väärinymmärrettyjen ja väärin siteerattujen tutkijoiden piiriin, johon

kuuluvat myös Sapir ja Whorf. Heitä kaikkia yhdistää sitoutuminen siihen, että yksilö on perusolemukseltaan sosiaalinen olento ja hänen toimintansa, johon kuuluu olennaisena osana myös kielenkäyttö, on luonteeltaan yhteisöllistä. Kieli nähdään siis kulttuurisena ilmiönä – ei yksilöllisenä tai pelkästään mentaalisenä. Meadin tapaan Malinowskin ajatteli, että toisin kuin ihmisaivot, ihmismieli on sosiaalinen olio. Tämä ajattelutapa oli perusluonteeltaan siinä määrin ristiriidassa valtavirtakieliteteksi legitimoituneen chomskylaisen ajattelutavan kanssa, että nämä kielen sosiaalisesta luonteesta lähtevät määritelmät jätettiin omaan arvoonsa vuosikymmeniksi erityisesti angloamerikkalaisessa kielitieteessä. Niitä harvoja Malinowskin työtä arvostaneita ovatkin olleet Firth ja Halliday.

3 FIRTH JA SYSTEEMI

J.R. (John Rupert) Firth (1890–1960) oli koulutukseltaan alunperin historioitsija, mutta hän oli aina ollut erityisen kiinnostunut eri kielistä ja kielestä yleensä. 1920-luvulla hän toimi englannin kielen professorina Punjabin yliopistossa, mutta palasi Englantiin vuonna 1928. 1930-luvulla hän työskenteli Lontoon yliopiston Orientaalisten ja afrikkalaisten kielten laitoksessa, jossa hänet nimitettiin vuonna 1944 Englannin ensimmäiseksi yleisen kielitieteen professoriksi.

Firth ei oikeastaan koskaan muotoillut ajatuksiaan kielen luonteesta koherentiksi teoreettiseksi esitykseksi vaan julkaisi näkemyksensä 1930-luvulla teoksissa, joita ei ollut tarkoitettu varsinaisesti kielitieteilijöille. Kirjoituksia on julkaistu vuonna 1957 ilmestyneessä yksiosaisessa teoksessa ja Firthin kuoleman jälkeen Palmerin toimittamana (1968). Firth kehitti Malinowskin ajatuksia ja halusi systematisoida kielen ja kontekstin välisen suhteen systemaattista kuvausta täsmentämällä, millaisten käsitteiden ja kategorioiden avulla kieli linkittyy kulttuurikontekstiin. Merkitykset eivät rakennu pelkästään kielellisessä kontekstissa (sanoissa, äänneissä) vaan tiiviissä yhteydessä kielenkäyt-

täjiin ja kielenkäytön konteksteihin. Kieltä tulee siis tutkia osana *sosiaalisia prosesseja*.

Firth ei ollut kiinnostunut yksittäisistä tilanteista vaan siitä, mikä kontekstuaalisessa kielenkäytössä oli tyypillistä ja toistuvaa. Myöskään kulttuurikontekstin käsite ei kiinnostanut hän yhtä paljon kuin Malinowskia, vaan hän keskittyi kielenkäyttötapahtumien säännönmukaisuuksien analysointiin. Tätä tarkoitusta varten Firth kehitti tilannekontekstin käsitteen, jonka avulla kielellistä käyttäytymistä voitiin systemattisesti kuvata. Kielitieteen tehtävänä ei kuitenkaan voinut Firthin mielestä olla vain yksittäisten tapausten kuvaus, vaan ennen muuta tapausten pohjalla olevan systeemin kuvaus (Halliday 1973: 49–51).

Firthin vaikutus Hallidayn ajatteluun on Malinowskin vaikutusta suurempi – erityisesti systeemis-funktionaalisen kielitieteen *kieliopinäkemys ja systeemikuvaus* ovat firthiläistä alkuperää (ks. esim. Halliday 1973: 49–51). Hallidayn teorian nimen alkuosa periytyy Firthin (1957) määrittelemästä systeemin käsitteestä, jolla hän tarkoitti sitä vaihtoehtojen joukkoa, joka on kielenkäyttäjän valittavissa tietyissä tilanteissa. Systeemi on teoreettinen käsite, jolla kuvataan kielen osasten paradigmaattisia suhteita. Sen vastakohta on rakenteen käsite, jolla taas kuvataan syntagmaattisia suhteita (esimerkiksi chomskylaisessa kieliteoriassa). Halliday otti käyttöön systeemin käsitteen ja antoi sille ensisijaisen aseman teoriassaan. Toinen keskeinen firthiläinen ajatus Hallidayn teoriassa on näkemys kieliopista merkityksenannon resurssina (Teorian taustavaikuttimista ks. myös Halliday 1985c; Butler 1985, 1989.)

4 DIALOGI SAUSSUREN JA CHOMSKYN KANSSA

Halliday kehitteli teoriaansa 1960- ja 1970-luvulla, jolloin kielitieteessä valta-aseman oli jo saavuttamassa chomskylainen kielitiede ja sen pohjalta kehitetyt kognitiiviset suuntaukset. Mielenkiintoista on havai-

ta, että sekä Halliday että Chomsky rakensivat omaa teoriaansa Saussuren ajatusten pohjalta, mutta päätyivät täysin erilaiseen lopputulokseen. Chomsky tarttui yhteen, Halliday toiseen näkökulmaan Saussuren ajatuksista. Saussure jakoi kielen kahtia, kieleen (*langue*) ja puhuntaan (*parole*), ja katsoi, että varsinaisen kielitieteen tehtävänä on kuvata kieltä ja sen rakennetta. Hän piti kuitenkin mahdollisena, että meillä voisi olla myös puhunnan tutkimukseen keskittyvä kielitiede, mutta näitä kahta ei pidä sekoittaa keskenään. Saussure piti kieltä (*langue*) pohjimmiltaan kollektiivisena ja sosiaalisena ilmiönä, vaikka hän vertasikin sitä metaforisesti mentaaliseen sanakirjaan (ks. esim. Thibault 1997). Chomsky puolestaan keskittyi kielen mentaaliseen ja rakennepuoleen ja otti käyttöönsä kompetenssin (< *langue*) ja performanssin (< *parole*) käsitteet ja mentaalisen leksikon käsitteen. Halliday sen sijaan lähti kehittämään edelleen Saussuren ajatusta kielen sosiaalisesta ja yhteisöllisestä luonteesta. Tämä ei tarkoita kielen mentaalisen puolen kieltämistä, vaan Halliday määrittelee mentaalisenkin aspektin sosiaalisesta näkökulmasta. Chomskylle tieto kielestä on tietoa kielen rakenteesta, Hallidaylle taas tietoa kielen sosiaalisesta luonteesta, käytöstä ja merkitysten rakentamisesta. Tästä syystä on tarpeetonta tehdä eroa kompetenssin ja performanssin välillä, sillä Hallidayn ajattelussa “kompetenssi” on juuri tietoa “performanssista” (esim. Halliday 1973: 52, 1978: 13).

Halliday käyttää teoriassaan periaatteessa Saussuren jakoa kieleen (*langue*) ja puhuntaan (*parole*). Hallidayn teoriassa ‘*languen*’ perillinen on *merkityspotentiaali*, kulttuurisesti rakentunut merkityssystemi, kun taas ‘*parolen*’ perillinen on tämän *systeemien instantiaatio, teksti*. Hallidayn ajattelussa kyseiset käsitteet, jotka molemmat ovat olennaisia kielitieteellisen teorian rakentamisessa, eivät ole yksilöllisiä ja rakenteellisia vaan perusluonteeltaan sosiaalisia, yhteisöllisiä ja toiminnallisia.

Hallidayn ja Hasanin (2000) mukaan Saussure hylkäsi puhunnan kielitieteellisen teorianmuodostuksen lähtökohtana siksi, että puhunta on jatkuvasti muutostilassa, minkä vuoksi sen teoreettinen tarkastelu

olisi mahdoton tehtävä. Chomsky taas hylkäsi performanssin siksi, että se on puutteellinen ja tästä syystä vailla mielenkiintoa. Chomskyn ajattelumallissa ei Hallidayn ja Hasanin mukaan ole lainkaan tilaa kielen ja puhunnan väliselle dialogille, kun taas Saussure jättää tilaa kielen muutokselle ja evoluutiolle. Juuri tätä dialogia systeemis-funktionaalinen kielitiede pyrkii mallintamaan.

5 KIELI JA SOSIAALINEN TODELLISUUS

Systeemis-funktionaalisen teorian lähtökohtana on ajatus kielen ja sosiaalisen todellisuuden saumattomasta yhteydestä. Halliday (esim. 1978: 1–3) määrittelee kielen sosiaaliseksi faktaksi, sosiaalisten prosessien tuotteeksi, kulttuurin rakentajaksi ja toiminnaksi sosiaalisissa tilanteissa. Kieltä käytetään, se omaksutaan ja opitaan *vuorovaikutuksessa* muiden yhteisön jäsenten kanssa. Kyse on siis sosiaalisten prosessien kautta syntyneeseen *kieleen sosiaalistumisesta*. Jokapäiväisessä kielenkäytössään yhteisön jäsenet muovaavat sosiaalista todellisuutta asettautumalla tiettyihin rooleihin, luoden ja uusintaen yhteisössä jaettuja arvoja ja tietämystä. Kieli on olemassa vain siksi, että sillä on tehtäviä ihmisyyhteisössä. Tästä syystä kieltä tuleekin tarkastella tekoina, kontekstissaan esiintyvänä merkityksellisinä valintoina, joita ihminen tekee kielellistä resurssiaan käyttäen. Kieli on siis luonteeltaan systeemi, joka mahdollistaa näiden tekojen tekemisen ja merkitysten rakentamisen (Halliday 1973, 1978). Tämä puolestaan johtaa siihen, että teoriassa *tarkastellaan kieltä teksteinä*, jotka toimivat tietyissä konteksteissa, eikä irrallisina lauseina tai rakenteina. Kielenkäytön perusyksikkö on siis teksti, joka voi lyhyimmillään olla vaikkapa yhden sanan mittainen puhuttu tai kirjoitettu kielen katkelma, jolla on jokin merkitys tilanteessa (Halliday 1978; Halliday & Hasan 1985).

Kyse ei ole kuitenkaan siitä, että kontekstia käytettäisiin ikään kuin kieliopillisten muotojen tai tiettyjen tekstien ulkopuolisena selityskehikkona. Kyse on kielen näkemisestä *kokonaisysteeminä*, joka ei

rajoitu vain semantiikkaan, kielioppiin ja fonologiaan, vaan siihen liittyy saumattomasti myös konteksti. Kielen semioottinen systeemi saumautuu siis kulttuurin semioottiseen systeemiin. Näiden tasojen välistä suhdetta selitetään realisaation käsitteen avulla. Kulttuurinen käyttäytymisen potentiaali realisoituu merkityspotentiaalina, joka taas realisoituu kieliopissa (Halliday 1973, 1985c). Sosiaalisena systeiminä kieli on altis kahdentyyppiselle *variaatiolle*, joista toinen johtuu puhujasta ja maantieteellisestä sijainnista (murteet) ja toinen käytöstä ja tilanteesta (rekisterit). Murteet ovat periaatteessa erilaisia tapoja ilmaista samaa merkityssisältöä, rekisterit sen sijaan varioivat myös merkityksiä (Halliday 1978, 1997; Halliday & Hasan 1985).

Hallidayn teoriassa keskeisin kielen ja sosiaalisen kontekstin yhteyden kuvauksen käsitteistä on *tilannekontekstin* käsite. Käsite implikoi ajatuksen siitä, että kieli on olemassa vain toimiessaan jossakin ympäristössä. Kieltä käytetään ja tulkitaan aina suhteessa tilanteeseen, kielenkäyttäjiin ja tapahtumiin. Tilannekontekstin käsitteellä ei tarkoiteta mekaanisesti kaikkia mahdollisia tilanteen piirteitä, vaan niitä piirteitä, jotka ovat kielenkäytön kannalta relevantteja ja vaikuttavat siihen. Tilannekonteksti on yleistetty semioottinen rakennelma siitä kulttuurista, jossa ihmiset toimivat. Se on jotain sellaista, jonka yhteisön jäsenet tunnistavat sosiaalisen toiminnan muodoksi ja johon he osallistuvat. Vaikka kieli onkin avoin ja muuntuva resurssi, tilannekonteksti tekee kuitenkin mahdollisiksi ja todennäköisiksi tietyt kielelliset valinnat. (Kontekstin ja tekstin suhteesta ks. esim. Halliday & Hasan 1985; Hasan 1996a; Leckie-Tarry 1995; Ghadessy 1993; Heikkinen et al. 2000.)

Systeemis-funktionaalisen teorian käsitys kielen luonteesta on *holistinen* – kieli on merkityksenannon resurssi, merkityspotentiaali ja itseorganisoituva systeemi. Halliday (1997) kiteyttää käsityksensä kielestä viiteen ominaisuuteen: kieli on kattava, tuhlaileva, horjuva (epämääräinen), ei-autonominen ja varioiva. Kattavuudella tarkoitetaan sitä, että kieli rakentaa koko kokemusmaailmamme ja mahdollistaa kaikki vuorovaikutusprosessimme. Kun Chomsky kuvasi kieltä

rajallisena systeeminä, joka tuottaa rajattoman määrän lauseita, niin Halliday kuvaa kieltä rajattomana (tai äärettömän suurena) systeeminä, jonka avulla voidaan tuottaa rajallinen määrä tekstejä. Tuhlaavaisuudella taas tarkoitetaan sitä, että kieli on komplementaarinen, se tarjoaa samanaikaisesti useita merkitysvalintoja. Kielessä on esimerkiksi paljon toisteisuutta ja metaforisuutta. Samalla kieli on myös horjuva, sillä kieliopilliset kategoriat eivät ole tarkkarajaisia, vaan moniin niistä liittyy rajatapauksia Tästä syystä kieliopillinen kuvaus on aina kompromissi. Kielen ei-autonomisuus seuraa tietysti siitä, että kieli on historiallisen ja kulttuurisen kehityksen tuote ja syntynyt vuorovaikutusta varten. Myös varioivuus liittyy tähän: kieli vaihtelee tilanteittain ja puhujittain, se on kontekstisidonnainen.

Pyrkimyksestä holistiseen kielinäkemykseen kertoo myös se, että Halliday korostaa puhutun kielen olevan asemaltaan tasa-arvoinen kirjoitetun kielen kanssa myös lingvistisessä kuvauksessa. Puhuttu ja kirjoitettu kieli ovat molemmat kielisysteemin ilmentymiä, ne ovat erilaisia kielimuotoina, mutta toinen ei ole toista arvokkaampi, puhtaampi tai ”kieliopillisempi”. Havaittavien erojen selityksenä on kirjoitetun kielen ja puheen erilainen asema sosiaalisissa yhteisöissä. Kyse on siis kahdesta eri rekisteristä, tuotoksista, jotka hyödyntävät erilaisia keinoja kielen systeemistä. Puhe ja kirjoitus eivät siis ole kaksi eri tapaa ilmaista sama asia, vaan itse asiassa niiden avulla tehdään erilaisia asioita, niillä on eri funktio.

Hallidayn mukaan (esim. 1985b, 1996a) kirjoitetulla kielellä on selkeästi ensisijainen asema kirjallisessa kulttuurissa elävien ihmisten – ja erityisesti lingvistien – ajattelussa. Puhumme yleensä ennemminkin siitä, miten kirjaimet tai sanat äännetään, kuin siitä, miten äänteet tai ilmaukset kirjoitetaan. Puhumme lauseista ja virkkeistä myös puhetta kuvatessamme, vaikka ne itse asiassa ovat kirjoitetun kielen yksiköitä. Kuvaamme puhuttua kieltä elliptiseksi, aukkoiseksi, normeja rikkovaksi, rakenteeltaan horjuvaksi ja yksinkertaiseksi. Mittapuuna käytetään kirjoitettua kieltä ja sille tyypillistä ilmaisutapaa. Puhuttua kieltä ei siis tarkastella sen omilla ehdoilla. Mikäli näin tehtäisiin,

puhuttu kieli ei näyttäisi enää horjuvalta tai rakenteettomalta, vaan se noudattaisi oman ilmaisuomuotonsa systematiikkaa. Puhutun ja kirjoitetun kielen erilaisuus voidaan siis selittää niiden erilaisten käyttötehtävien ja maailmanhahmottamistapojen avulla. Näin ajatellen puheesta ei puutu kirjoitetun kielen piirteitä eikä kirjoituksesta puhutun, vaan molemmat toimivat omilla ehdoillaan. Kirjoitettujen tekstien abstraktisuus, tiiviys ja esimerkiksi nominaalistusten suurempi määrä selittyvät sillä, että kirjoitettu teksti on tuote, puhe taas on tapahtuma ja prosessi. Tästä seuraa, että kirjoitettu kieli representoi todellisuutta enemmän havaittavina objekteina, puhuttu taas tekoina ja tapahtumina.

6 METAFUNKTIOIDEN MAAILMA

Funktionaalinen lähestymistapa tarkastelee kieltä ensisijaisesti tekoina ja merkityksiä rakentavina toimintoina. Kieltä tarkastellaan sen elävässä käyttöyhteydessä eri variaatioineen. Kyseessä on siis funktionaalinen lähestymistapa siinä mielessä, että se asettaa toimintaan ja kielen tehtäviin liittyviä kysymyksiä: Miten ihmiset käyttävät kieltä eri tehtäviin ja eri tilanteissa, miten kielen avulla voidaan välittää tietoa, kysyä, vaatia, ilmaista asenteita, pitää yllä suhteita toisten ihmisten kanssa, rakentaa tekstejä jne?

Hallidayn teoriaa yhdistää muihin ns. funktionaalisiin kuvaustapoihin se, että niissä kaikissa pyritään kuvaamaan kieltä sen käyttöyhteydessä. Funktion käsite on itse asiassa varsin klassinen kielitieteellisessä ajattelussa, ja monissa malleissa keskitytään kuvaamaan nimenomaan kielen erityyppisiä käyttötehtäviä. Systeemis-funktionaalisisessa teoriassa kyseessä on kuitenkin eri tason ilmiö. Hallidayn teoriassa *funktionaalisuus* ymmärretään laajemmin kuin pelkkänä kielen käyttötapojen kuvaamisena, sillä se ei ole pelkästään kielen käytön ominaisuus vaan nimenomaan kielen *systeemin ominaisuus* (Halliday 1978: 46). Jos kielen perusluonne määritellään sosiaalisesti toiminnaksi, niin seuraava kysymys on, heijastuuko tämä tekemisen luonne jollain

tavalla kielen systeemissä. Hallidayn (1973) lähtöajatus on, että kielen rakenne ei ole sattumalta juuri sellainen kuin se on. Kielen systeemi on rakentunut niiden funktioiden varaan, joita täyttämään kieli on sosiaalisissa tilanteissa kehittynt.

Koska olisi mahdotonta luetella ja kuvata systemaattisesti kaikki kielen käyttötapaukset ja kielelliset teot, teoriassa tarvitaan abstraktimpi yläkäsite, (*meta*)*funktio*, jonka kautta konkreettiset puheteot voidaan kuvata kielen systeemin tasolla. Kyse on siis sen selvittämisestä, miten kielen systeemi on jäsentynyt erityyppisten merkitysten ilmaisutehtäviä ja toimintoja varten (Halliday 1973: 36–37). Näin ollen systeemisfunktionaalisen teorian perusidea ei ole vain erilaisten puhetekojen luokittelu, nimeäminen ja kuvaus, vaan kielisysteemin selittäminen ja ymmärtäminen kielen funktionaalisten perustehtävien kautta.

Halliday (esim. 1973, 1978, 1985a) erottaa kolme metafunktiota, jotka muodostavat koko kielisysteemin perustan. Kieltä käytetään kolmeen perustehtävään: maailman hahmottamiseen, maailmaan osallistumiseen ja tekstien rakentamiseen. *Ideationaalinen funktio* jäsentää ihmisen kokemusta maailmasta. Sen avulla puhuja hahmottaa todellisuutta ja samalla rakentaa tietynlaisen tulkinnan siitä. Kielen ideationaaliset resurssit tarjoavat puhujalle keinot jäsentää, nimetä, luokitella ja kuvata maailmaa sellaisena kuin puhuja sen kokee ja havaitsee. Ideationaalinen metafunktio pitää sisällään kaksi alaryhmää: varsinaista “sisältöä” ilmentävän kokemuksellisen merkityksen ja asioiden välisiä suhteita rakentavan loogisen merkityksen. Lähes kaikki kielelliset teot kantavat mukanaan myös ideationaalisia merkityksiä. Kyse on siis tiedon rakentamisen ja esittämisen teosta.

Kieltä ei kuitenkaan käytetä pelkästään maailmasta puhumiseen vaan myös maailmaan osallistumiseen. Tämän mahdollistaa kielen *interpersonaalinen funktio*, joka liittyy vuorovaikutussuhteiden ylläpitoon ja mielipiteiden, tunteiden, asenteiden ja arviointien ilmaisemiseen. Kieli tekee mahdolliseksi puhujalle ilmaista erilaisia vuorovaikutuksellisia rooleja (esim. tiedon antaja, vaatija, kysyjä), jotka samalla asemoivat myös kuulijan tai lukijan tietynlaisiin rooleihin. Kieli tar-

joaa puhujalle myös mahdollisuuden ilmaista, miten hän asennoituu sanottavaansa, esimerkiksi sen totuudellisuuteen, todennäköisyyteen tai toivottavuuteen. Interpersonaalinen metafunktio kattaa siis kaiken sen kielenkäytön, joka mahdollistaa sosiaalisen yhdessäolon ja itseilmaisun.

Ideationaalinen ja interpersonaalinen metafunktio kattavat suurimman osan kielen merkityspotentialista, mutta kielellä on vielä kolmasakin metafunktio: tekstuaalinen. Kieli tarjoaa nimittäin resurssit myös tekstien, sekä puhuttujen että kirjoitettujen, rakentamiseen. *Tekstuaalinen metafunktio* mahdollistaa koherentin ja rakenteisen tekstin luomisen erotukseksi satunnaisesta virkejonosta.

Metafunktiot eivät siis kerro vain konkreettisista, yksittäisistä kielellisistä teoista vaan kyse on *kielisysteemin jaosta* kolmeen osaluueeseen. Osa-alueet eivät kuitenkaan ole toisistaan riippumattomia tai irrallisia, sillä jokainen ilmaus on samanaikaisesti sekä ideationaalisen, interpersonaalisen että tekstuaalisen merkityksen realisoituma. Kieli ja kielioppi tarjoavat omat resurssinsa kaikkien metafunktioiden toteuttamiseen. Kieliopillisella tasolla ideationaalisen metafunktion resursseja ovat esimerkiksi nimeämiset ja verbi- ja osallistujatyypit (transitiivisuus), interpersonaalisen metafunktion resursseja taas esimerkiksi modusvalinnat ja modaalisuus, ja tekstuaalisen metafunktion resursseja esimerkiksi koheesio ja teema-reema -rakenteet (Halliday 1973: 42–44).

7 SYSTEEMINEN TEORIA

Systeemis-funktionaalinen teoria tarkastelee kieltä *sosio-semioottisena systeeminä*. Halliday (1978; Halliday & Hasan 1985) tarkoittaa tällä tietynlaista lähestymistapaa kieleen – eräänlaista intellektuaalista lähtökohtaa koko teorian pohjalla. Tavallisesti semiotikka määrittää yleiseksi merkkejä käsitteleväksi teoriaksi, mutta Halliday haluaa määrittellä sen nimenomaan merkkijärjestelmien tutkimukseksi, en-

nemminkin merkitysten tai merkitsemisen systeemien tutkimukseksi. Kielitiede on siis yksi merkityksiä tutkivista tieteenaloista. Merkit sellaisenaan eivät kannu merkityksiä, vaan merkityksen ymmärtämiseksi ja kuvaamiseksi tarvitaan tietoa niiden taustalla toimivasta systeemistä, joka koostuu merkkien välisistä suhteista. Kieltä ei siis tule mieltää merkkijärjestelmäksi (*system of signs*) vaan systemaattiseksi resurssiksi, joka palvelee merkityksenantoa (*resource for meaning making*). Sosio-semiotiikka -termin alkuosa puolestaan viittaa samanaikaisesti kahteen asiaan. Ensinnäkin sillä tarkoitetaan sosiaalista systeemiä, joka on synonyyminen kulttuurin käsitteen kanssa. Toisin sanoen myös kulttuuri on yksi semioottisista systeemeistä. Toiseksi alkuosa sosio- viittaa siihen, että teoria on kiinnostunut nimenomaan kielen ja sosiaalisten rakenteiden välisestä suhteesta.

Kielen ja kulttuurin yhteys tulee esille paitsi ihmisten toiminnan kautta myös siten, että kieli nähdään osana muita sosiaalisia semioottisia järjestelmiä. Kullakin yhteisöllä on käytössään joukko konventionaalaisia merkityksenantojärjestelmiä ja toimintatapoja, jotka rakentavat kulttuuria. Kieli on näistä semioottisista systeemeistä keskeisin, koska sen avulla voidaan selittää ja oppia muutkin kulttuuriset merkitysjärjestelmät (Halliday 1978: 36–38).

Systeemisyys erottaa Hallidayn teorian monista muista funktionaalisisista teorioista. Hieman yksinkertaistaen sanottuna systeemisyydellä tarkoitetaan sitä, että teoria käsittelee kieltä ja merkityksenantoa *valintojen ja vaihtoehtojen näkökulmasta* (ks. esim. Matthiessen 1995). Kielisysteemillä tarkoitetaan sitä kielellisten valinnanmahdollisuuksien järjestäytyntä joukkoa, merkityspotentiaalia, joka kielenkäyttäjällä on käytettävissään. Kieltä käyttäessään ihmiset tukeutuvat tähän systeemiin, johon he ovat sosiaalistuneet toimiessaan vuorovaikutustilanteissa muiden kanssa. Kyse ei siis ole synnynnäisestä, individuaalisesta kielikyvystä tai pelkästään mentaalisestä ilmiöstä, vaan nimenomaan sosiaalisesta ilmiöstä (Halliday 1978) Kieli ei ole ennalta määritelty, sääntöjen määräämä rakennelma, eikä sitä voida pitää kaikkien kielio pillisten lauseiden kokoelmana. Sen sijaan kieli on avoin ja muuntu-

va semioottinen systeemi, resurssi ja jaettu merkityspotentiaali, jota ihmiset käyttävät ilmaistessaan merkityksiä ja tehdessään kielellisiä tekoja (Halliday 1985c).

Kielen merkityspotentiaaliluonnetta ei tule mieltää staattisena merkitysten varastona tai koodisysteeminä, joista puhuja vain mekaanisesti ja rationaalisesti valitsisi kuhunkin tilanteeseen sopivat merkityksen kielentämistavat. Kielen systeemi ei ole ennalta määrättyjen merkitysten ja keinojen kokoelma, vaan jatkuvasti *muuntuva ja avoin resurssi*. Hallidayn (1992a, 1992b, 1997) mukaan on kuitenkin tärkeä pitää mielessä, että samalla kun kieli on mahdollistava resurssi, se on myös rajoittava resurssi. Systeemi asettaa rajat valinnoille ja vaikuttaa siihen, mitä on mahdollista merkitä, miten ilmaistua on mahdollista ymmärtää ja millaisena maailma on mahdollista hahmottaa.

Kielen systeemi jäsentyy kolmeen tasoon (*strata*): *merkitykseen* (semantiikka), *(leksikko)kielioppiin* ja *ilmaisuun* (fonologia ja grafeemit). Nämä tasot eivät ole erillisiä, sillä varsinkin raja semantiikan ja leksikkokieliopin välillä on läpinäkyvä. Tasot eivät myöskään ole samanarvoisia, vaan ne ovat realisaatiosuhteessa toisiinsa. Kyse on siis siitä, että merkitykset *realisoituvat* kieliopissa ja sanavalinnoissa, jotka taas puolestaan realisoituvat akustisina tai visuaalisina merkkeinä. Näkemys kielen systeemistä on holistinen: siinä ovat samanaikaisesti läsnä ja vaikuttavat toisiinsa kaikki kielen tasot (perinteisen jaon mukaan siis semantiikka, leksikko, syntaksi, morfologia ja fonologia). Koska metafunktiot jäsentävät kielen systeemiä, myös ne ovat läsnä kaikilla kolmella systeemin tasolla. Esimerkiksi interpersonaalisten merkitysten rakentumista palvelevat niin semanttiset, kieliopilliset kuin fonologisetkin kielen resurssit (Halliday 1973, 1978, 1985a).

Kielen semioottinen systeemiluonne on helposti nähtävissä sanastossa. Tiettyjä merkityksiä on kulttuurisesti tyypillistä ilmaista tiettyjen sanojen avulla. Sanojen merkitysvivahteet ja niiden ymmärtäminen ovat kulttuurisesti rakentuneita. Tärkeää on kuitenkin huomata, että sanat eivät välitä suoraan merkityksiä vaan rakentavat niitä. Näin ollen

on merkityksellistä, mitä valintoja puhuja tekee, millaisia merkityspotentiaalin osasia hän puheessaan aktivoi. Sanavalinnat eivät ole neutraaleja, sattumanvaraisia, luonnonlainomaisia vaan strategisia valintoja, joiden avulla merkityksiä rakennetaan. Myös kielioppi muodostaa systeemin. Esimerkiksi lause voi realisoitua väitteenä, kysymyksenä tai käskynä, ja niillä jokaisella on omat vaihtoehdonsa syntaktisesti. Näillä valinnoilla taas on oma vaikutuksensa interpersonaalisten merkitysten rakentamisessa.

Konkreettinen kielenkäyttö, yksittäinen teksti on paitsi kielenkäytön ja merkitysten rakentamisen perusyksikkö myös samalla ikkuna kielen systeemiin. Teksti edustaa systeemiä, ja Halliday kutsuu tätä suhdetta *instantiaatioksi*, jolla tarkoitetaan siirtymää systeemistä tapaukseen (instanssiin). Tekstejä analysoimalla saamme siis tietoa kielen systeemistä. Kyseessä on saman ilmiön (kielen) tarkastelu ikään kuin eri etäisyydeltä. Halliday (1992a) havainnollistaa tätä eroa käsitteiden ja sää(tila) avulla. Ihmisen havainnot konkreettisesta säätilasta edustavat hänelle tässä ja nyt ilmastoa, mutta ilmasto kokonaisuudessaan koostuu säätilojen odotusarvoista ja ennusteista. Kun säätilat muuttuvat, ilmastokin muuttuu. Samalla tavalla kielen systeemi on luonteeltaan dynaaminen ja kehittyvä. Systeemi mahdollistaa erilaisten tekstien rakentamisen, mutta samalla tekstit muovaavat myös systeemiä.

Systeeminen teoria hyväksyy siis saussurelaisittain kielen (*languen*) ja puhunnan (*parolen*) olemassaolon. Halliday (1992b, 1997) noudattelee kuitenkin Hjelmslevin tulkintaa, jonka mukaan on kyse vain sisällön ja ilmaisun eronteosta. Toisin sanoen kyse on systeemin ja ilmentymän näkökulmasta kieleen, ei kahdesta erillisestä maailmasta kuten Chomskyn jaossa kompetenssin ja performanssin välillä. Halliday on kuitenkin eri linjoilla Saussuren kanssa siinä mielessä, että Hallidayn näkökulmasta kielitieteen tehtävänä ei ole kuvata vain kieltä (kompetenssia, systeemiä) vaan myös puhuntaa (performanssia, instantiaatioita) samanaikaisesti ja tasa-arvoisina, sillä kielen kuvaus ilman

puhuntaa olisi hedelmätöntä ja puhunnan kuvaus ilman kielen kuvausta olisi onttoa, tyhjää (Halliday 1985c: 9–10).

8 KIELIOPPI MERKITYSPOTENTIAALIN KUVAUKSENA

Systeemis-funktionaalinen käsitys kielen luonteesta edellyttää myös tietynlaista systeemin kuvaustapaa eli kielioppia, joka on lähestymistavaltaan *funktionaalinen ja semanttinen* erotukseksi formaalisesta ja syntaktisesta; joka ottaa kohteekseen tekstin ennemmin kuin lauseen ja on kiinnostunut kielen käytöstä ja variaatiosta ennemmin kuin kieliopillisuudesta. Kielioppi ei vain kuvaa kieltä vaan myös asettaa rajat sille, mitä kielen avulla voidaan ilmaista ja mitä merkityksiä rakentaa. Kielen ja kieliopin välillä vallitsee siis *konstitutiivinen* suhde (Halliday 1992b, 1996b, 1997).

Tässä artikkelissa ei ole mahdollista esitellä yksityiskohtaisesti koko kielioppimallia, sen teoreettista pohjaa ja yksityiskohtia. Niihin voi perehtyä tutustumalla Hallidayn englannin kieltä kuvaavaan kielioppiin (1985a/1994) tai ns. käyttäjäkielioppeihin (esim. Martin et. al. 1997; Eggins 1994; Thompson 1996; Butt et al. 1995). Tyydynkin siksi vain lyhyesti nostamaan esiin muutamia SF-kieliopin ominaispiirteitä vertaamalla sitä ns. traditionaaliseen kielioppiin.

Traditionaalinen kielioppi perustuu sääntöajatteluun: kielioppi on kieliopillisten lauseiden koostamissäännöstö, jossa kieltä jäsentävänä periaatteena on rakenne. Kieliopin tehtävä on kuvata, miten kieli – erityisesti syntaksi – on rakentunut ja miten yksittäiset lauseet suhteutuvat kieliopillisiin sääntöihin. Kielioppi on siis luonteeltaan syntagmaattinen. Systeemis-funktionaalisessa kieliopissa taas lähetään siitä ajatuksesta, että merkityksenanto on kielen keskeisin tehtävä ja kielioppi on kuvaus siitä systematiikasta, joka mahdollistaa tämän toiminnan. Tästä syystä SF-kieliopin viitekehyksenä on ennemminkin retoriikka kuin logiikka ja kielioppi on merkityksellisten valintojen systeemi ennemmin kuin sääntöjen systeemi. Esimerkiksi Shore (1992: 21)

luonnehtii systeemis-funktionaalista kielioppia seuraavasti: “SF-kielioppi käsittelee merkityksiä, niitä kielen tarjoamia leksikaalis-kieliopillisia resursseja, jotka mahdollistavat mielekkäiden asioiden sanomisen ja merkityksenannon”. Kielen piirteitä ei kuvata suhteessa kieliopillisiin sääntöihin vaan suhteessa toisiinsa, joten kuvaus on luonteeltaan paradigmaattinen.

Koska systeemiselle teorialle on ominaista merkityksen ensiarvoisuus, merkitykset ja semantiikka kuuluvat saumattomasti myös kielioppiin. Vaikka kielioppi onkin luonteeltaan semanttinen, on se kuitenkin kieliopillisia *muotoja ja rakennetta käsittelevä kielioppi*. Siinä merkitys ja muoto yhdistyvät jokaisessa kielenkuvauksen tasossa ja yksikössä. Merkitysten ensiarvoisuus ei siis tarkoita kielen rakenteellisten ominaisuuksien syrjäyttämistä tai asettamista vähempiarvoiseen asemaan, vaan päin vastoin. Jokaisella kielen rakennepiirteellä on jokin sille ominainen tehtävä merkityksen välittämisessä. Tästä valintojen verkostosta syntyy kielen merkityspotentiaali (Halliday 1985a).

Tästä merkitysten korostamisesta seuraa samalla myös perinteisistä kielioppimalleista poikkeava asennoituminen sanastoon: sanasto ei ole erillinen osa kielijärjestelmää vaan *olennainen osa kielioppia*. Tästä syystä systeemis-funktionaalista kielioppia kutsutaan myös leksikkokieliopiksi. Kieli ja suuri osa merkityksistä rakentuu sanojen varaan, ja siksi kieliopin kuvauksessa tarvitaan morfologian ja syntaksin lisäksi leksikko. Yleisluontoiset merkitykset rakentuvat kieliopissa, spesifimmät taas sanastossa (Halliday & Hasan 1976; Hasan 1987).

Systeemis-funktionaalinen teoria johtaa myös siihen, että kielioppi ei voi perustua kontekstivapaiden lauseiden kuvaukseen eikä pelkkiin laatijan omiin intuitioihin, vaan kieliopinkin tulee tarkastella kieltä osana tekstejä. Pisimmälle tämä vaatimus on viety korpuksiin perustuvissa analyyseissä, joita käytetään apuna kieliopin rakentamisessa ja täsmentämisessä (Halliday 1991; Fawcett 2000). Kontekstuaalinen selittäminen ei tarkoita sitä, että lauseet tai tekstit analysoidaan erillisinä ja sijoitetaan käyttöyhteyteensä ikään kuin vain tulkintaa varten. Kun kieliopillisen kuvauksen lähtökohdaksi otetaan kielenkäyttö ja

teksti, merkitsee se käytännössä kahden asian huomioon ottamista samanaikaisesti. Huomio on kiinnitettävä sekä aktuaaliseen kieleen (tekstiin) että potentiaaliin (kielelliseen systeemiin). (Halliday 1978: 4–5.) Kuvauksessa otetaan huomioon se, että kieliopilliset rakenteet ovat systeemisesti erilaisia eri konteksteissa ja teksteissä.

Traditionaalisessa kieliopissa taas kontekstin käsitettä ei pidetä merkittävänä kieliopillisen kuvauksen näkökulmasta, sillä kieliopin tehtävänä on kuvata yleisiä säännönmukaisuuksia ja variaatio nähdään poikkeamana niistä. Tästä syystä esimerkiksi puhuttu kieli on nähty vain horjuvana, rakenteettomana kielen varianttina, eikä sen kielioppi ole rakennettu sisään traditionaaliseen kieliopilliseen kuvaukseen. SF-kielioppi puolestaan haluaa nähdä puhutun ja kirjoitetun kielen tasarvoisina kielen käyttötapoina, ja rakentaa kieliopillisen kuvauksensa siten, että se taipuu kuvaamaan myös puhutun kielen systematiikkaa.

Halliday on ottanut kielioppiinsa mukaan muitakin sellaisia ilmiöitä, joita ei ole perinteisessä kieliopissa mukana lainkaan, koska niiden on katsottu kuuluvan ennemminkin retoriikan tai tekstilingvistiikan alaan (esim. teema-reema -rakenne). Systeemis-funktionaalisen kieliopissa onkin pyritty ottamaan kuvaukseen mukaan kaikki se, mitä kielen avulla on mahdollista tehdä, ja näin vähentää sitä osuutta, joka perinteisessä kieliopissa jää selittämättä tai jota pidetään vain variaationa tai poikkeuksina. SF-kieliopissa lähdetään siitä, että variaatiokin on perusluonteeltaan systemaattista eikä satunnaista. Kieliopin onnistuneisuus riippuukin siitä, miten hyvin se pystyy ottamaan huomioon ja selittämään myös variaatiota.

Tästä kaikesta seuraa, että systeemis-funktionaalinen kielioppi ei ole luonteeltaan suljettu, valmis ja lopullinen kuvaus jostain tietystä kielestä, vaan avoin ja rakentuva systeemi, joka muuttuu kielen muutoksen myötä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kielessä ja sen kieliopillisessa kuvauksessa ei olisi mitään pysyvää – pysyvyyttä ja järjestyneisyyttä pitää yllä systeemimäisyys. Kielioppi onkin perusluonteeltaan probabilistinen, oletusarvoinen: systeemi mahdollistaa

monenlaisia valintoja, mutta toiset valinnat ovat todennäköisempiä kuin toiset.

9 SOSIAALISESTI VASTUULLISTA KIELENTUTKIMUSTA

Hallidaylle kielitiede on tapa tehdä politiikkaa ja vaikuttaa asioihin – kielitieteen tulee siis olla *sosiaalisesti vastuullista* (Hasan & Martin 1989: 2). Jo teorian kehittelyn alkuvaiheista asti SF-kielioppi on suuntautunut kielen systeemin kuvauksen lisäksi myös soveltavan ja yhteiskunnallisesti relevantin kielentutkimuksen pariin. Tutkijat ovat perehtyneet lapsen kielen omaksumisen, poikkeavan kielenkehityksen, kielen opetuksen ja oppimisen, luku- ja kirjoitustaidon, kirjallisuuden, eri instituutioiden tekstien ja vuorovaikutuksen, kielen ja sukupuolen, tietokonelingvistiikan, multimediallisten tekstien ja ihmisten ja eläinten välisen vuorovaikutuksen kysymyksiin (ks. tutkimuksen kirjoja esitteleviä kokoomateoksia, esim. Benson et al. 1988; Ventola 1991; Unsworth 2000a).

Kielen systeemin kuvauksen ja teorian rakennuksen ohella Halliday on alusta asti kehittänyt myös *mallia kielen omaksumisesta ja oppimisesta*. Tällä saralla hänen läheisimpiä ajatuskumppaneitaan ja kaikupohjiaan ovat olleet Basil Bernstein, Jerome Bruner ja Lev Vygotski (ks. esim. Foley 1991; Christie 1999). Hallidayn näkemykset kielen kehittymisen ja oppimisen sosiaalisesta, vuorovaikutukseen perustuvasta luonteesta ovat jyrkästi eri linjoilla kuin chomskylainen kielenomaksumisteoria, joka korostaa omaksumisen mentaalista ja yksilöllistä puolta. Systeemis-funktionaalisen teorian näkökulmasta kieli ei ole olemassa itseriittoisena oliona, vaan kieli on tapahtumista ja aktiivista tekemistä. Tästä syystä kielen kehitystä eikä sen oppimista ja opettamistakaan voi mieltää muuten kuin sosiaalisen toiminnan kautta.

Hallidayn (1978) mukaan kielellä on merkittävä panoksensa lapsen kasvussa sosiaalisesti olennoksi, sillä yhteisön toimintatavat,

ajattelutavat, arvot ja tiedot välittyvät nimenomaan kielen avulla arkisissa vuorovaikutustilanteissa. Tämä ei – ainakaan varhaisina vuosina – tapahdu opettamalla vaan epäsuorasti kokemuksen ja osallistumisen kautta. Lapsi ei osaa äidinkieltään abstraktina systeeminä, ikään kuin kielioppina ja sanakirjana, vaan kielitieto on kielen käyttötietoa. Lapsi oppii tietämään, mitä kielen avulla voi tehdä ja miten tietyissä tilanteissa on tapana toimia kielellisesti.

Kielen käyttäminen on yksi ihmisen toiminnan muodoista samaan tapaan kuin esimerkiksi syöminen tai nukkuminen. Osa lapsen reaktioista on ei-symbolisia merkkejä, mutta vähitellen lapsi alkaa käyttää esimerkiksi äännähdyksiä symbolisina akteina – merkitysakteina. Äännähdykset muuttuvat symbolisiksi vasta, kun ne tulkitaan vuorovaikutustilanteissa merkityksellisiksi. Lapsen ensimmäinen kieli – protokieli – syntyy siis tarpeesta ilmaista merkityksiä ja olla vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa. Protokielessä kukin ilmaus vastaa tiettyä merkitystä, se on siis kaksitasoinen systeemi. Kasvaminen aikuisten kieleen merkitsee siirtymistä kolmitasoiseen, aikuisen kielisysteemiin. Se koostuu merkityksistä, jotka realisoituvat kieliopissa, joka taas realisoituu fonologisella tasolla (Halliday 1985b).

Kielen kehittämisessä on kyse aluksi yksinkertaisten *perusfunktoiden* oppimisesta. Lapsi oppii ilmaisemaan materiaalisia tarpeitaan (instrumentaalinen funktio), säätelemään toisten toimintaa (regulatorinen funktio), pitämään yllä vuorovaikutusta (interaktionaalinen f.), puhumaan itsestään (personaalinen f.), pohtimaan (heuristinen f.), kuvittelemaan (imaginatiivinen f.) ja välittämään tietoa (informatiivinen f.). Nämä kielenkäytön perusfunktiot lapsi hallitsee jo esikielellisessä vaiheessa. Vähitellen hän oppii toteuttamaan näitä samoja funktioita ns. aikuisten kielellä, ts. oppii, miten kielen merkityspotentiaalia hyödynnetään aikuisen tavalla (Halliday 1973, 1978). Kyse ei ole siitä, että lapsi oppisi vain valitsemaan tarkoitteilleen merkkejä, vaan siitä, että hän omaksuu kielen semioottisen merkkijärjestelmän. Protokieli-vaiheessa järjestelmä koostuu tietoisuuden kahdesta olomuodosta,

joista toinen on reflektiivinen (minä ajattelen) ja toinen toiminnallinen (minä tahdon).

Halliday (1973: 24) kritisoi chomskylaista käsitettä kielen omaksuminen, koska se synnyttää mielikuvan kielestä hyödykkeenä, joka voidaan hankkia ja lopulta omistaa. Tästä syystä hän käyttää mieluummin käsitettä *kielen kehitys*. Kielen oppiminen on merkitysten ilmaiseamisen oppimista (“Learning language is learning how to mean”). Tämä näkemys kieleen kasvamisesta on luonteeltaan sosiaalinen ja funktionaalinen erotukseksi psykologisista kielenomaksumismalleista, joissa lähdetään siitä ajatuksesta, että lapsella on erityinen kielen omaksumisen kyky ja synnynnäinen, mentaalinen malli kielestä, jota lapsi alkaa tiettyssä ikävaiheessa käyttää kielen tuottamiseen ja ymmärtämiseen. Funktionaalinen teoria ei siis kuvaa kielen omaksumiseen liittyviä mentaalisia prosesseja vaan sosiaalisia prosesseja (Halliday 1978: 16–19). Kielen kehitymisessä ei siis ole kyse kieliopillisten muotojen oppimisesta vaan kielellisiin käyttäytymistapoihin sosiaalistumisesta (Halliday 1978: 19–23, 52–57). Ehkä parhaiten Hallidayn näkemystä kielen kehitymisestä kuvaa toteamus “Children grow up, and their language grows up with them” (1978: 27). Tämä tarkoittaa samalla myös sitä, että kielen kehittyminen on prosessi, joka jatkuu koko eliniän. (Kielen omaksumisesta tarkemmin ks. Halliday 1973, 1975, 1985b, 1992a; Painter 1989; Butt 1989.)

Myös kielenopetus ja erityisesti *äidinkielen opetus* on ollut lähellä Hallidayn sydäntä koko hänen uransa ajan. Halliday johti Englannissa 1960-luvun lopussa projektia, jonka tavoitteena oli kehittää äidinkielen opetusta ja siihen sopivaa, uudenlaista oppimateriaalia. Englantilaisissa kouluissa kieliopin opetus oli tuolloin jäämässä taka-alalle ja paikalliset viranomaiset olivat huolissaan lasten kielentuntemuksen vähäisyydestä ja lukemis- ja kirjoittamistaitojen rapistumisesta. Äidinkielen opetus tarvitsi uudenlaisen selkärangan. Tätä työtä tekemään palkattiin viideksi vuodeksi joukko tutkijoita työskentelemään yhdessä opettajien kanssa. Projektin tuloksena syntyi systeemis-funktionaaliseen näkemykseen perustuvia ehdotuksia opetuskäytänteiksi ja oppimateriaaleik-

si¹ (ks. Pearce et al. 1989). Koulun kielioppimalliksi ei kuitenkaan Englannissa otettu systeemis-funktionaalista kielioppia, eikä kehittämishanke siihen suoranaisesti tähdännytkään. Tämä suuri mullistus koulukieliopin opetuksessa toteutettiin kuitenkin myöhemmin Australiassa, jonne Halliday siis muutti 1970-luvun alussa.

Itse asiassa koko systeemis-funktionaalisen kieliopin kehittämistyökin lähti liikkeelle kielenopetuksen tarpeista (Halliday et al. 1964). Koko teorian lähtökohtana on ajatus, että palvellakseen opetusta kielitieteellisen tutkimuksen on tarjottava näkemyksiä ja ymmärrystä myös kielen kehittymisestä ja kehitettävä kieleen perustuvaa teoriaa oppimisesta. Myös kieliopin on taivuttava palvelemaan opetusta ja lisäämään ymmärrystä kielen perustehtävästä, merkityksien rakentamisesta. Kieliopin tulee lisäksi tarjota käyttökelpoinen ja joustava käsitteistö kielen kuvaamista varten. Vaikka käytännön opetustyössä teoriaa onkin sovellettu jo pitkään myös toisen ja vieraan kielen opetuksessa (ks. esim. Jones et al. 1989), on alalla tehdystä tutkimustyöstä suuri osa on kohdistunut nimenomaan äidinkielen, kirjoittamisen ja lukemisen omaksumiseen (ks. kuitenkin Perrett 2000).

Äidinkielen omaksumisessa on siis mahdotonta erottaa kielen oppiminen, kielen kautta oppiminen ja kielitiedon oppiminen, sillä tämä kaikki tapahtuu samanaikaisesti sosiaalisissa kielenkäyttötilanteissa, joihin lapsi osallistuu. Kouluun tullessaan lapsi kuitenkin joutuu tilanteeseen, jossa nämä omaksumisen samanaikaiset prosessit joutuvat helposti erilleen. Traditionaalisen kieliopin perustalle rakennetussa opetuksessa kielitiedon oppimisella on yleensä tarkoitettu kielen rakenteiden ja kielioppillisten sääntöjen oppimista. Systeemis-funktionaalinen lähestymistapa taas on johtanut tarkastelemaan asiaa yhtäaikaaisesti kielen systeemin, käytön ja sosiaalisen kontekstin näkökulmasta. Kyse on siis kielitietoisuuden herättelemisen kautta sen tiedon kartutta-

¹ Englantilaisen uudistushankkeen ideat kaikuiivat meillä Suomessakin Auli Hakulisen rantauttamana. Yksi opettajille tarkoitetuista kirjoista (Doughty et al. 1972) ilmestyi Maria Vilkanan suomentamana vuonna 1976 nimellä *Kielen tied.* ja oppimateriaalisarja *Toisin sanoen* noudatteli englantilaisen uudistushankkeen henkeä. Radikaalia muutosta ei Suomessa kuitenkaan tapahtunut – ehkä aika ei ollut kypsä vielä silloin?

misesta, miten kieli systeeminä rakentaa merkityksiä teksteissä ja erityyppisissä konteksteissa (ks. Roherty 1989; Christie 1999).

Näkökulma kieleen kasvamisesta haastaa samalla myös käsityksen kielen oppimisesta erillisten osataitojen oppimisena ja kielen opetuksen näiden taitojen harjaannuttamisena. Jos kieli määritellään Chomskyn tavoin syntaktisia rakenteita kuvaavana säännöstönä, on sen oppimista tietysti ajateltava näiden sääntöjen hallinnan oppimisena ja kielen opetusta taas näiden sääntöjen opettamisena. Ja mikäli ajatellaan, että kielen osaaminen edellyttää sekä kielellistä kompetenssia että taitoa käyttää kieltä (performanssia tai kommunikatiivista kompetenssia), johtaa tämä loogisesti myös opetuksessa näiden kahden osa-alueen erottamiseen. Hallidayn ajattelutavan mukaisesti kyse on kuitenkin yhdestä ilmiöstä, merkityksen ilmaisusta kielen avulla. Systeemin ja käytön välillä ei siis ole eroa, joten kieltä opitaan jatkuvasti käytössä. Kyse ei siis ole lauserakenteiden, syntaktisten sääntöjen tai adverbiaalisen oppimisesta, vaan ideationaalisten, intersoonallisten ja tekstuaalisten merkitysten ilmaisemisen oppimisesta ja rekistereihin sosiaalistumisesta (ks. esim. Halliday 1996a; Christie 1997; Martin 1999).

Hallidayn holistinen näkemys kielestä muodon ja merkityksen yhdistelmänä johtaa myös ajattelemaan kielen *opetuksen asemaa* koulussa tietynlaisella tavalla. Kieli ei olekaan enää vain erillinen ilmaisuväline, harjoiteltava taito, joka voidaan erottaa ns. sisällöstä. Kieli on olennainen osa sisältöä, kielenkäyttötilanteet ja tekstit rakentavat näitä sisältöjä. Näin ollen kaikki oppiminen on sidoksissa kieleen ja sitä kautta ns. sisältöjen oppiminen on myös kielen oppimista. Esimerkiksi biologian, fysiikan tai historian oppiminen on samalla myös puhetapoihin tai rekistereihin sosiaalistumista, sen oppimista, miten eri oppiaineet tai tieteenalat hahmottavat todellisuutta kielen avulla (ks. esim. Halliday & Martin 1993; Eggins et al. 1993; van Leeuwen & Humphrey 1996; Unsworth 2000b).

Kielen – sekä äidinkielen että vieraiden kielten – oppiminen on luonnollisinta *aidoissa* sosiaalisissa *konteksteissa* ja kytköksissä aitoihin merkityksenantotehtäviin. Tullessaan kouluun lapsi osaa käyttää

tiettyä osaa merkityspotentialistaan – koulun tehtävä on laajentaa tätä potentiaalia ja johdattaa oppilas koulun ja yhteiskunnan arvostamien rekisterien hallintaan. Sosiaalistuminen ja oppiminen ei tietenkään rajoitu vain kouluikään – kielen oppiminen on elinikäistä oppimista (Christie 1989; Painter 1999).

Koulun tehtävä on Hasanin (1996b) mukaan tukea kielenkäyttäjien *diskursiivisten kykyjen kehittymistä*. Kotona ja omissa yhteisöissään lapset ja nuoret ovat oppineet käyttämään kieltä tietynlaisiin tehtäviin ja tietynlaisissa tilanteissa, mutta oppijoiden välillä on selviä eroja siinä, millaisia ja kuinka monenlaisia rekistereitä he hallitsevat ikään kuin luonnostaan. Kaikilla ei ole ollut samanlaisia mahdollisuuksia kasvaa kielenkäyttäjiksi, ja tässä piilee sosiaalisen epätasa-arvoisuuden vaara, mikäli koulu ei pysty tarjoamaan oppilailleen mahdollisuutta kehittää ja laventaa diskursiivisia kykyjään siten, että ovet avautuvat ns. tietämysdiskurssien (discourses of knowledge) hallintaan (ks. myös Hasan 1999).

Systeemis-funktionaalisen kielitieteen näkemys kielestä ja kieliopista osana sosiaalista toimintaa ja maailman hahmottamisen tapaa luo mielenkiintoisia näkökulmia myös koulun kieliopin opetukseen. Hasanin ja Williamsin (1996: xvii) mukaan kieliopin opetusta on pidetty tehottomana, hukkaan heitettyä aikana, joka on pois kirjoittamisen ja lukemisen opettamisesta. Kieliopin opiskelua on pidetty oppijoiden kannalta ikävyyttävänä, vaikeana ja sen on katsottu korostavan liikaa preskriptiivisyyttä ja normatiivisuutta. Kieliopin yhteyttä kielen käyttämisen taitoihin on vaikea nähdä. Kyse on kuitenkin enemmän siitä, millaisesta kieliopista on kyse ja millä tavalla sitä opetetaan. Teksteistä ja merkityksistä lähtevä funktionaalinen kielioppi nimittäin lähtee liikkeelle kieliopin ja kielen käytön saumattomasta yhteydestä ja tarkastelee ja problematisoi kielioppia aina suhteessa kontekstiin. *Kielioppi* ei siis ole erillinen, irrallinen ja turha osa (äidin)kielenopetusta vaan nimenomaan sen *keskeinen osa-alue*. Esimerkiksi kirjoittamisen ja lukemisen oppiminen ei Hasanin ja Williamsin mukaan ole täydellistä ennen kuin oppilaat ymmärtävät ja tiedostavat, miten kielel-

liset muodot systemaattisesti rakentavat niitä merkityksiä, joita oppilaat itse tuottavat tai lukevat.

Kirjoittamisen taito ei ole ainoastaan virheettömien tekstien tuottamista eikä kieliopin hallinta lauseiden jäsennostaitoa tai lauseenjäsenten nimeämistä, vaan sen omaksumista, millaisia tehtäviä kirjoitetulla kielellä ja teksteillä yhteisöissä on ja millainen merkitysten rakentamisen systeemi kirjoitettu kieli on (Halliday 1996a). Kirjoitettuun kieleen kasvamista, ts. lukemaan ja kirjoittamaan oppimista tai laivemmin literacy-taitojen omaksumista, tulee tämän näkemyksen mukaisesti tarkastella lapsen kielenomaksumisen kannalta siirtymänä uudenlaiseen representoinnin maailmaan. Se edellyttää lapselta kahden laadullisesti erilaisen ilmiön – ilmaisun ja sisällön – yhdistämiskykyä ja sen ymmärtämistä, että toinen edustaa symbolisesti toista (Hasan 1996b).

Yksi systeemis-funktionaalisen kielitieteen keskeisistä pedagogisista sovelluksista on ns. *genre-perustainen kirjoittamisen opetus*, joka lähtee siitä ajatuksesta, että koulun kirjoittamisen opetuksen perustettava on auttaa systemaattisen opetuksen avulla oppilaita sosiaalistumaan koulun ja oppimisen genreihin. Vain tällä tavalla voidaan taata hyvä pohja myös yhteiskunnan edellyttämien lukemis- ja kirjoittamistaitojen oppimiseen. Kirjoittamisen opetus perustuu tekstianalyysiin sekä kieliopillisella että tekstirakenteiden tasolla ja pyrkii herättämään oppilaiden kielellistä tietoisuutta siitä, miten kieli teksteissä toimii merkitysten rakentajana (ks. esim. Martin 1993, 1999; Cope & Kalantzis 1993; Christie 1993, 1997, 1998; Roherty 1996).

Genre-perustaista kirjoittamisen opetusta on kritisoitu siitä, että opettaessaan oppilaille yhteiskunnan ja koulun genrejä ja sosiaalistaessaan oppilaita niiden puhetapoihin, opettajat väistämättä pitävät yllä perinnettä ja uusintavat sosiaalisia rakenteita. Toisin sanoen genre-opetus ei juuri tarjoa mahdollisuutta muutokseen tai vakiintuneiden puhetapojen kyseenalaistamiseen (esim. Luke 1996). Menetelmää on kritisoitu myös tietynlaisesta mekaanisuudesta ja keskittymisestä tekstirakenteiden ja diskursiivisten normien opetukseen pohdiskele-

vamman, refleктоivan ja uutta luovan otteen sijasta. Vaarana on se, että oppilaat oppivat toistamaan tietoa kirjoittamalla, mutta eivät luomaan tietoa (Hasan 1996b). Lähestymistavan etuina voidaan kuitenkin pitää mm. sitä, että se pyrkii eksplikoimaan ja tekemään näkyväksi ne tekstien ominaisuudet, joiden hallintaan kirjoittamisen opetus tähtää ja näin tehdessään samalla systematisoi kirjoittamisen opetusta ja vähentää opetuksen impressionistisuutta ja epämääräisten, intuitiivisten ohjeiden tarvetta. Samalla se tarjoaa hyvän mahdollisuuden kytkeä kieliopin opetus kirjoittamisen opetukseen, mikä toteuttaa hyvin systeemis-funktionaalisen teorian vaatimusta tarkastella kieltä aina kontekstissaan.

10 SYSTEEMIKKOJEN PIIRI

Systeemis-funktionaalinen kielitiede on ollut olemassa kielitieteen kartalla jo lähes 40 vuotta. Jos se pitäisi koulukuntana sijoittaa johonkin maantieteellisellä kartalla, olisi sen pääpaikka epäilemättä Australia. Siellä teoria on saanut tunnustetun aseman ja myös oman paikkansa koulun kielioppimallina. Myös Intiassa ja Kiinassa on omat systeemikkojen ryhmänsä. Kanadassa systeemikkoja löytyy erityisesti Torontosta. Euroopan mantereella systeemis-funktionaalinen kielitiede on vaikuttanut pisimpään Walesissa Cardiffin yliopistossa, mutta vähitellen se on saanut tutkijoita pariinsa muuallakin, mm. Englannissa, Saksassa, Belgiassa, Portugalissa ja Tanskassa.

Suomalaisista systeemikoista eittämättä tunnetuimpia ovat Eija Ventola, joka on tutkinut englanninkielisiä puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä (esim. Ventola 1987), ja Susanna Shore, jonka erityisalaa on suomen kielen SF-kielioppi (esim. Shore 1991, 1992, 1996). 1990-luvun loppupuolella systeemis-funktionaalista teoriasta ovat – niin meillä kuin muuallakin – kiinnostuneet erityisesti tekstintutkijat ja faircloughilaisen kriittisen diskurssintutkimuksen harrastajat.

Systeemis-funktionaalinen koulukunta koostuu useista alakoulukunnista tai -suuntauksista, jotka eroavat toisistaan sekä kiinnostuksen kohteiltaan että teoreettisilta painoituksiltaan (ks. esim. Butler 1985, 1989²). Koulukunnan ydinaluetta ovat tietysti Hallidayn näkemykset ja teokset, mutta monet alakoulukunnat ovat joko erikoistuneet tiettyjen sovellusalueiden, esimerkiksi tekstien, teorian kehittelyyn tai lähteneet yhdistämään Hallidayn näkemyksiä muihin teoreettisiin malleihin (esimerkiksi kognitiivisiin malleihin, pragmatiikkaan). Suuri osa alasuuntauksista on keskittynyt kielenkäytön ja tekstien tutkimukseen. Viime vuosina erityisesti korpukset ja teorian komputationaaliset sovellukset ovat kiinnostaneet systeemikkoja. Kieliopin ja teorian kehitystyössä on viime vuosina keskitytty erityisesti mallin systeemisen luonteen kuvaukseen (ks. Matthiessen 1995; Halliday & Matthiessen 1999; Fawcett 2000). Yksi uusimmista systeemis-funktionaalisen teorian sovelluksista liittyy muiden semioottisten systeemien kuvaukseen. Tarkastelun kohteena ovat olleet kuvat ja visuaalinen kielioppi (Kress & van Leeuwen 1996; van Leeuwen 1996; Lemke 1998; O’Toole 1994) ja musiikin kielioppi (van Leeuwen 1997) – niiden esittely vaatisikin jo toisen artikkelin.

Monet Hallidayn 1960-luvulla esittämistä perusideoista elävät vielä nykyisessäkin teoriassa ja itse asiassa teorian ydin on säilynyt lähes muuttumattomana. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että teoria polkisi paikallaan – päin vastoin, systeeminen teoria on perusluonteeltaan avoin ja laajeneva ja tarjoaa mahdollisuuksia monenlaisiin sovelluksiin. Halliday itse ei ole koskaan pitänyt omaa teoriaansa valmiina, tiukkana teoriana vaan ennemminkin orientaationa kieleen ja kielen analysointiin. Monet teorian ideoista ovat ennemminkin hypoteeseja, ja jo systeemisen teorian perusluonteeseen kuuluu valmius muuttua ja mukautua kielen muutoksen ja uusien empiiristen tulosten myötä,

² Lisätietoa löytyy myös esim. seuraavien sivustojen kautta: <http://www.isfla.org/>, <http://minerva.ling.mq.edu.au/Resources/Network/Network.html>, <http://www.wagsoft.com/Systemics/index.html>.

mikäli tarpeen. Systeemin – niin kielen kuin sen kuvauksenkin – vakaus perustuu sen muuntumiskykyyn.

KIRJALLISUUS

- Benson, J., M. Cummings & W. Greaves (toim.) 1988. *Linguistics in a systemic perspective*. Amsterdam: Benjamins.
- Butler, C. 1985. *Systemic linguistics. Theory and applications*. London: Batsford Academic and Educational.
- Butler, C. 1989. Systemic models: unity, diversity and change. *Word*, 40: 1–2, 1–35.
- Butt, D. 1989. The object of language. Teoksessa R. Hasan & J.R. Martin (toim.) *Language development: learning language, learning culture. Meaning and choice in language: studies for Michael Halliday*. Volume XXVII in the series *Advances in Discourse Processes*. Norwood, N.J.: Ablex, 66–110.
- Butt, D., R. Fahey, S. Spinks & C. Yallop 1995. *Using functional grammar: an explorer's guide*. Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Christie, F. 1989. Language development in education. Teoksessa R. Hasan & J. R. Martin (toim.) *Language development: Learning language, learning culture. Meaning and choice in language: studies for Michael Halliday*. Volume XXVII in the series *Advances in discourse processes*. Norwood, N.J.: Ablex, 152–198.
- Christie, F. 1993. Curriculum genres: Planning for effective teaching. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. London: Falmer, 154–178.
- Christie, F. 1997. Curriculum genres as forms of initiation into a culture. Teoksessa F. Christie & J.R. Martin (toim.) *Genres and institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Cassell, 134–160.
- Christie, F. 1998. Learning literacies of primary and secondary schooling. Teoksessa F. Christie & R. Misson (toim.) *Literacy and schooling*. London: Routledge, 47–73.
- Christie, F. (toim.) 1999. *Pedagogy and the shaping of consciousness*. London: Continuum.
- Cope, B. & M. Kalantzis (toim.) 1993. *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. London: Falmer.
- Doughty, P., J. Pearce & G. Thornton 1972. *Exploring language*. London: Edward Arnold.
- Doughty, P., J. Pearce & G. Thornton 1976. *Kielen tiet*. Suom. Maria Vilkuna. Helsinki: Tammi.
- Eggs, S. 1994. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Continuum.
- Eggs, S., P. Wignell & J. R. Martin 1993. The discourse of history: Distancing the recoverable past. Teoksessa M. Ghadessy (toim.) *Register analysis: Theory into practice*. London: Pinter, 75–109.
- Fawcett, R. 2000. *A theory of syntax for systemic functional linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Firth, J. R. 1957. *Papers in Linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Foley, J. 1991. Vygotsky, Bernstein and Halliday: Towards a unified theory of L1 and L2 learning. *Language, Culture and Curriculum*, vol 4, no. 1, 17–42.

- Ghadessy, M. (toim.) 1993. *Register analysis. Theory and practice*. London: Pinter Publishers.
- Halliday, M.A.K. 1973. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1975. *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1978. *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1. painos, (toinen muutettu painos 1994).
- Halliday, M.A.K. 1985b. *Spoken and written language*. Deakin University Press: Victoria.
- Halliday, M.A.K. 1985c. Systemic background. Teoksessa J. Benson & W. Greaves (toim.) *Systemic perspectives on discourse, volume 1. Selected theoretical papers from the 9th International Systemic Workshop*. Norwood: Ablex., 1–15.
- Halliday, M.A.K. 1991. Corpus studies and probabilistic grammar. Teoksessa K. Aijmer & B. Altenberg (toim.) *English corpus linguistics: Studies in honor of Jan Svartvik*. Harlow: Longman, 30–43.
- Halliday, M.A.K. 1992a. How do you mean? Teoksessa M. Davies & L. Ravelli (toim.) *Advances in systemic linguistics. Recent theory and practice*. Pinter Publishers: London, 20–35.
- Halliday, M.A.K. 1992b. New ways of meaning: The challenge to applied linguistics. Teoksessa M. Pütz (toim.) *Thirty years of linguistic evolution*. Philadelphia: John Benjamins, 59–95.
- Halliday, M.A.K. 1996a. Literacy and linguistics: A functional perspective. Teoksessa R. Hasan & G. Williams (toim.) *Literacy in society*. London: Longman, 339–376.
- Halliday, M.A.K. 1996b. On grammar and grammatics. Teoksessa R. Hasan, C. Cloran & D. Butt (toim.) *Functional descriptions: Theory in practice*. Amsterdam: John Benjamins, 1–38.
- Halliday, M.A.K. 1997. Linguistics as metaphor. Teoksessa A. Simon-Vanderbergen, K. Davidse & D. Noël (toim.) *Reconnecting language. Morphology and syntax in functional perspectives*. Amsterdam: Benjamins, 3–27.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan 1985. *Language, context and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Geelong: Deakin University Press.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan 2000. System and text: Making links. *Text* 20, 2, 201–210.
- Halliday, M.A.K. & C. Matthiessen 1999. *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. London: Cassel.
- Halliday, M.A.K. & J. R. Martin 1993. *Writing science: literacy and discursive power*. London: Falmer.
- Halliday, M.A.K., A. McIntosh & P. Strevens 1964. *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longmans.
- Hasan, R. 1985. Meaning, context and text – fifty years after Malinowski. Teoksessa J. D. Benson & W. S. Greaves (toim.) *Systemic perspectives on discourse, volume 1. Selected theoretical papers from the 9th International Systemic Workshop*. Norwood, New Jersey: Ablex, 16–49.
- Hasan, R. 1987. The grammarian's dream: Lexis as most delicate grammar. Teoksessa M.A.K. Halliday & R. Fawcett (toim.) *New developments in systemic linguistics. Vol.1. Theory and description*. London: Frances Pinter, 184–211.
- Hasan, R. 1996a. What's going on: a dynamic view of context in language. Teoksessa C. Cloran, D. Butt & G. Williams (toim.) *Ways of saying: ways of meaning. Selected papers of Ruquaya Hasan*. London: Cassell, 37–49.
- Hasan, R. 1996b. Literacy, everyday talk and society. Teoksessa R. Hasan & G. Williams (toim.) *Literacy in society*. London: Longman, 377–424.

- Hasan, R. 1999. Society, language and the mind: the meta-dialogism of Basil Bernstein's theory. Teoksessa F. Christie (toim.) *Pedagogy and the shaping of consciousness*. London: Continuum, 10–30.
- Hasan, R. & J. R. Martin (toim.) 1989. *Language development: Learning language, learning culture. Meaning and choice in language: Studies for Michael Halliday*. Volume XXVII in the series *Advances in Discourse Processes*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Hasan, R. & G. Williams (toim.) 1996. *Literacy in society*. London: Longman.
- Heikkinen, V., P. Hiidenmaa & U. Tiililä 2000. *Teksti työnä, virka kielenä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hymes, D. H. 1964: The ethnography of speaking. Teoksessa J. A. Fishman (toim.) *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton.
- Jones, J., S. Gollin, H. Drury & D. Economou 1989. Systemic-functional linguistics and its application to the TESOL curriculum. Teoksessa R. Hasan & J. R. Martin (toim.) *Language development: Learning language, learning culture. Meaning and choice in language: Studies for Michael Halliday*. Volume XXVII in the series *Advances in Discourse Processes*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Karvonen, P. 1995. *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: SKS.
- Kress, G. & T. van Leeuwen 1996. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Langendoen, D. T. 1968. *The London school of linguistics: a study of the linguistic theories of B. Malinowski and J.R. Firth*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Leckie-Tarry, H. 1995. *Language and context: A functional linguistic theory of register*. London: Frances Pinter.
- van Leeuwen, T. 1996. Moving English: the visual language of film. Teoksessa S. Goodman & D. Graddol (toim.) *Redesigning English: New texts, new identities*. London: Routledge.
- van Leeuwen, T. 1997. *Speech, music, sound*. Basingstoke: McMillan.
- van Leeuwen, T. & S. Humphrey 1996. On learning to look through a geographer's eye. Teoksessa R. Hasan & G. Williams (toim.) *Literacy in society*. London: Longman, 29–49.
- Lemke, J. 1998. Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. Teoksessa J.R. Martin & R. Veel (toim.) *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge, 87–113.
- Luke, A. 1996. Genres of power? Literacy education and the production of capital. Teoksessa R. Hasan & G. Williams (toim.) *Literacy in society*. London: Longman, 308–338.
- Luukka, M-R. 1995. *Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersonaalisiin piirteisiin*. Jyväskylän Studies in Communication 4. Jyväskylän yliopisto.
- Luukka, M-R. 1998. Keskustelua verkossa. Sähköpostikeskustelu rekisterinä. Teoksessa M-R. Luukka, H. Dufva & S. Salla (toim.) *Puolin ja toisin. Suomalaisvirolaista kielentutkimusta AFInLAN vuosikirja 56*. Jyväskylä, 199–218.
- Malinowski, B. 1923. The problem of meaning in primitive languages. Teoksessa C. K. Ogden & I. A. Richards *The Meaning of Meaning. A study of the influence upon thought and of the science of symbolism* (1969, 10. painos) London: Routledge.
- Martin, J. R. 1985. Process and text: Two aspects of human semiotics. Teoksessa J. D. Benson & W. S. Greaves (toim.) *Systemic perspectives on discourse, volume 1. Selected theoretical papers from the 9th International Systemic Workshop*. Norwood, New Jersey: Ablex, 248–274.
- Martin, J. R. 1992. *English text: System and structure*. Amsterdam: John Benjamins.

- Martin, J. R. 1993. Genre and literacy: modelling context in educational linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 141–172.
- Martin, J. R. 1999. Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. Teoksessa F. Christie (toim.) *Pedagogy and the shaping of consciousness*. London: Continuum, 123–156.
- Martin, J. R., C. Matthiessen & C. Painter 1997. *Working with functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Matthiessen, C. 1995. *Lexicogrammatical cartography: English systems*. Tokyo: International Language Sciences Publishers.
- O'Toole, M. 1994. *The language of displayed art*. London: Leicester University Press.
- Painter, C. 1989. Learning language: A functional view of language development. Teoksessa R. Hasan & J. R. Martin (toim.) *Language development: Learning language, learning culture. Meaning and choice in language: Studies for Michael Halliday*. Volume XXVII in the series *Advances in Discourse Processes*. Norwood, N.J.: Ablex, 18–65.
- Painter, C. 1999. Preparing for school: developing a semantic style for educational knowledge. Teoksessa F. Christie (toim.) *Pedagogy and the shaping of consciousness*. London: Continuum, 66–87.
- Palmer, F. R. (toim.) 1968. *Selected papers of J.R. Firth, 1952–1959*. London: Longman.
- Pearce, J., G. Thornton & D. Mackay 1989. The programme in linguistics and English teaching, University College London, 1964–1971. Teoksessa R. Hasan & J. R. Martin (toim.) *Language development: Learning language, learning culture. Meaning and choice in language: Studies for Michael Halliday*. Volume XXVII in the series *Advances in Discourse Processes*. Norwood, N.J.: Ablex, 329–368.
- Perrett, G. 2000. Researching second and foreign language development. Teoksessa L. Unsworth (toim.) *Researching language in schools and communities. Functional linguistic perspectives*. London: Cassell, 87–110.
- Roherty, J. 1996. Making changes: developing an educational linguistics. Teoksessa R. Hasan & G. Williams (toim.) *Literacy in society*. London: Longman, 86–123.
- Sampson, G. 1980. *Schools of linguistics: competition and evolution*. London: Hutchinson.
- Shore, S. 1991. A systemic-functional perspective on Mood. Teoksessa J. Niemi (toim.) *Papers from the 18th Finnish conference of linguistics*. *Studies in Languages* 24. Joensuu: University of Joensuu, 235–255.
- Shore, S. 1992. *Aspects of systemic-functional grammar of Finnish*. *Painamaton väitöskirja*. School of English and Linguistics, Macquarie University, Sydney.
- Shore, S. 1996. Process types in Finnish: Implicate order, covert categories and prototypes. Teoksessa R. Hasan, D. Butt & C. Cloran (toim.) *Functional descriptions: Language form and linguistic theory*. Amsterdam: John Benjamins, 237–263.
- Thibault, P. 1997. *Re-reading Saussure. The dynamics of signs in social life*. London: Routledge.
- Thompson, G. 1996. *Introducing functional grammar*. London: Arnold.
- Unsworth, L. (toim.) 2000a. *Researching language in schools and communities. Functional linguistic perspectives*. London: Cassell.
- Unsworth, L. 2000b. Investigating subject-specific literacies in school learning. Teoksessa L. Unsworth (toim.) *Researching language in schools and communities. Functional linguistic perspectives*. London: Cassell, 245–247.

- Whorf, B. L. 1956. *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Ventola, E. 1987. *The structure of social interaction: a systemic approach to the semiotics of service encounters*. London: Frances Pinter.
- Ventola, E. (toim.) 1991. *Functional and systemic linguistics: approaches and uses*. Berlin: Mouton de Gruyter.



CHARLES S. PEIRCEN SEMIOTIIKKA

Tommi Nieminen

Yleiselle merkkijärjestelmiä käsittelevälle tieteelle eli *semiotikalle* on tapana tunnustaa kaksi isää. Kielitieteilijöille edelleen verrattomasti tunnetumpi lienee strukturalistisen kielitieteen isänäkin mainittu sveitsiläinen Ferdinand de Saussure (ks. Nyman & Suominen, tässä teoksessa). Toinen isistä on amerikkalainen, monipuolisesti eri tieteenaloja harrastellut ja palkkansa vuosikausia luonnontieteiden parissa ansainnut mutta nykyään enimmäkseen filosofina (tai semiotikkona) pidetty *Charles Sanders Peirce* (1839–1914). Isien näkemykset merkkitieteestä poikkeavat kuitenkin jyrkästi toisistaan. Karrikoiden voisi Saussuren näkemystä luonnehtia induktiiviseksi, Peircen deduktiiviseksi: Saussure ajatteli *semiologian* (jota nimitystä hän hahmottelemastaan tieteenalasta käytti) rakentuvan yksittäisten merkkijärjestelmien esityksistä tehtyjen yleistysten kautta, kun taas Peirce piti *semeiotiikkaansa* (jota nimitystä on tapana käyttää erottamaan Peircen oma näkemys nykytieteenalasta) yleisenä, matematiikan tapaisena pohjatieteenä, johon konkreettisten merkkijärjestelmien tutkimuksilla ei ole suoraa metodologista yhteyttä. Kun jäljempänä kuitenkin puhun *semiotiikasta*, teen sen tarkoituksellisesti: pyrin luonnostelevaan nykynäkökulmaa Peircen merkityksestä merkkejä tutkivalle tieteelle.

Peircen isä oli aikansa tunnetuimpia matemaatikkoja Yhdysvalloissa, joten pojan mahdollisuudet antautua akateemiselle uralle olivat erinomaiset: hän sai isänsä ankarasti kouluttamana jo kotoaan vankan, luovaan ajatteluun valmistavan pohjan. Opiskeluaikanaan hän ei noita odotuksia lunastanut. Hän valmistui Harvardin yliopistosta 20-vuotiaana suuremmitta saavutuksitta, minkä jälkeen hän sai väliaikaisen työpaikan Yhdysvaltain rannikotutkimuksesta, samaisesta laitoksesta, josta hän geodeetikkona myöhempinä vuosina hankki pisimpään elantonsa. Geodesiasta ovat hänen lukuisimmat monografiansakin, kun taas nyttemmin hänen pääalanaan pidetystä filosofiasta tai semiotiikasta hän ei kokonaisia teoksia koskaan valmiiksi saattanutkaan. Luonnontieteilijänä toimimisen ja filosofina tunnettuuden välillä olisi Peircelle itselleen tuskin ollut ristiriitaa, sillä hän ei nähnyt kuilua filosofian ja (luonnon)tieteitten välillä. Hän syntyi ja eli aikana, jolloin tiedemaailma kokonaisuudessaan kävi läpi suurta muutosprosessia. Darwinin evoluutioteoria oli hänen syntyessään parinkymmenen vuoden ikäinen ja yhä myrskyisän polemiikin kohde, ja evoluutioteoriasta tulikin yksi Peirceen vahvimmin vaikuttaneista luonnontieteellisistä teorioista. Moderni psykologia ja suhteellisuusteoria näkivät päivänvalon hänen elinaikanaan. Mullistukset eivät voineet olla vaikuttamatta aikalaisfilosofiaankin, eivätkä vallankaan luonnontieteistä muutenkin kiinnostuneeseen ja niistä palkkansa saavaan Peirceen. Luonnontieteilijänä hän oli filosofi, filosofina luonnontieteilijä. Ennen kaikkea hänen asenteensa filosofoimiseen oli luonnontieteilijän: hän ei elätellyt kuvitelmia itsestään yksinäisenä, ainutkertaisena nerona eikä hänen tavoittelemaansa filosofiaa voinut saavuttaa välähdyksenomaisena näkynä taivaasta. Hän rakensi filosofiastaan tieteen, joka pohjautui edeltävien sukupolvien työlle tulevia sukupolvia varten. Filosofialle piti antaa oikeus kehittyä ja varttua ajan saatossa (Houser 1992; Ransdell 1986: 673–674; Zeman 1977: 22).

Vaikka jälkipolvet ovatkin usein kauhistelleet tämän Yhdysvaltain ehkä kaikkien aikojen omintakeisimman ajattelijan lopulta kolkkoa kohtaloa köyhänä ja hyljeksittynä, yksi suurimpia esteitä hänen yli-

opistouralleen lienee sittenkin ollut hän itse. Hän oli omintakeinen, itsepäinen, väittelynhaluinen ja vaikeakin persoonallisuus, mihin osaltaan vaikuttivat häntä jo nuoresta vaivanneet hermosäryt, jotka tekivät hänestä ajoin äkkipikaisen ja kiukkuisen. Hänen varsinaiset vaikeutensa alkoivat silti vasta 1883 hänen erottuaan silloisesta vaimostaan mennäkseen vain kuusi päivää myöhemmin uudelleen naimisiin – tuolloisen puritaanisen ja moralisoivan Uuden-Englannin kauhistukseksi – eronneen ranskalaisnaisen kanssa. Muutamaa vuotta myöhemmin, 52-vuotiaana, hänet painostettiin eroamaan työstään rannikkotutkimuksessa, ja samalla olivat ovet sulkeutuneet yliopistovirkoihin. Tiedeyhteisön ulkopuolelle hänen ei tosin milloinkaan voi sanoa jääneen: hänen tuttaviiinsa kuului niin tunnettuja filosofejia (William James, John Dewey) kuin matemaatikkojakin (Ernst Schröder), ja hän kehitteli kaiken aikaa semiotiikkaansa artikkeleissa ja kirjeissään etenkin Lady Victoria Welbylle ja William Jamesille. Suurin osa hänen myöhempien vuosiansa kirjoitusajastaan kului silti yleistajuisiin lehtiin ansiomielessä tehtyihin käännöksiin, kirja-arvosteluihin ja sanakirja-artikkeleihin. Voikin sanoa, ettei hän koskaan ulkoisina saavutuksina lunastanut nuorena häneen kasautuneita odotuksia. Hänen uransa loppu tuo mieleen moninaiset nälkätaiteilijakuvaukset historian saatosta (Houser 1992; Copley & Jansz 1997: 18).

Osin siis ulkoisista, osin varmaan sisäisistäkin syistä Peirce ei koskaan saattanut valmiiksi lopullista esitystä semiotiikastaan, mikä tekee aloittelevan harrastajan osasta vaikean. “Sitä“ pääteosta, jonka lukeminen riittäisi, ei löydy – itse asiassa Peirceltä ei “teosta“ löydy ensinkään, vaan hänen koko tuotantonsa on hajanaisissa, terminologialtaan horjuvissa ja muuttuvaisissa artikkeleissa ja ikuisesti keskeneräisiksi jääneitten kirjojen käsikirjoituksissa; ja vaikkei artikkelien käsiinsä saaminen enää olekaan vaikeaa erinomaisten kokoomajulkaisujen takia, Peircen läpitunkemattoman tiheästä tekstistä ei sen paremmin kulkuaukkoa kuin etenemisväylääkään tahdo löytää. Peircen tapauksessa ei todellakaan voi moittia niitä, jotka – tätä kirjoittavan tavoin – valitsevat helpomman tien ja aloittavat eivät Peircestä itses-

tään vaan hänen kommentoijistaan; päinvastoin, hyvä toisen käden lähde johdattaa hänen ajatteluunsa paljon häntä itseään varmemmin. Varovasti on silti asteltava: laaja-alaisena, maailmojaselittävänä filosofina Peirce on antanut aiheen myös moninaisille keskenään ristiriitaisillekin tulkintoille, eivätkä kaikki Peirceen vannovat ehkä uskokaan samoihin opinkappaleisiin. Erinomaisena lähtökohtana Peirceen ajatteluun pidän Jakób Liszkan pientä kirjasta (1996). – Lopulta itse kukin päätyy kumminkin itseensä Peirceen. Kokoomajulkaisuissa on kolme standardia. Vanhastaan on viitattu kahdeksanosaiseen, 1930- ja 50-lukujen välissä koottuun *Collected Papers* -sarjaan (CP), jonka korvauksiksi tulee toistaiseksi keskeneräinen *Writings* (W). W tulee sisältämään paljon CP:stä puuttuvaakin ainesta. Vastikään (1992, 1998) julkaistiin myös kaksiosainen uusi “pienoisstandardi” *Essential Peirce* (EP), joka etenkin aloittelevalle sisältää kaiken oleellisimman.

Sain tätä artikkelia kirjoittaessani luettavakseni Markus Långin vielä keskeneräisiä Peirce-antologian (Peirce 2001) käännöksiä, mistä esitän hänelle syvimmit kiitokset. Peirceen omintakeisen, laajan ja hankalahkon terminologian suomentamisessa olen pyrkinyt mahdollisimman suurelta osin yhtenäisyyteen Långin käännösten kanssa.

1 UNIVERSAALIKATEGORIAT ELI FENOMENOLOGINEN KOLMINAISUUS

Pidettäessä mielessä Peirceen ajattelun koko laajuus on hämmästyttävää, kuinka samankaltaisena pysyi hänen koko filosofiansa perusta. En tarkoita, etteikö Peirce iän myötä olisi muuttanut mieltäänkin, tiedetäänhän hänen esimerkiksi pitkän ajanjakson kuluessa ja askelittain muuttuneen katsannossaan nominalistista realistiksi (Houser 1998: xxv–xxviii), mutta silti se, mitä hän jo aivan aluksi, vasta 28-vuotiaana julkaisemassaan artikkelissa “On a New List of Categories” (1867; EP 1.1–10) sanoo ilmiöiden olemuksesta, säilyy hänen tuotantonsa pohjavireenä kautta vuosikymmenien. Tämän varhaisen artikkelin lukeneena

pystyy jo ymmärtämään paljon siitä, mitä seuraa: se oli kivijalka, jolle talon saattoi rakentaa.

Peircen ajattelu pohjaa ns. *universaalikategorioihin* tai *fenomenologiseen kolminaisuuteen*. Lähtökohdiltaan Peirce oli varsin kantilainen ajattelija (Pihlström 1998: 382). Hänen filosofinen lähtökohtansa oli Kantin kategorioissa, jotka hän ajatteli uudelleen päätyen kolmeen fenomenologiseen universaalikategoriaan. Kun hän kaiken tuotannossaan myöhemmin jakaa aina kolmia – hänen merkkitrikotomioistaan ikoni-indeksi-symboli lienee kaikkien tuntema – kyseessä ei ole sattuma eikä (pelkkä) päähänpintymä vaan vakaa metodinen linja, jossa kaikki rakennetaan samalle metafyyysiselle perustalle. Universaalikategorioista ensimmäinen, *ensiys* (engl. *Firstness*) tarkoittaa analysoimattomaa kokonaisvaikutelmaa, joka vallitsee suhteita minnekään itseriittoisena hahmottomana olemisena. Se on “ajatus siitä mikä on riippumatta kaikesta muusta”, tunteen laatu (EP 2.160, suom. TN). Kun jokin asettuu jonkin muun kanssa suhteeseen (relaatioon), kyseessä on *toiseus* (engl. *Secondness*), mistä voima ja vastavoima (reaktio) ovat Peircen tyypillisesti käyttämä esimerkki. Toiseus on “ajatus siitä mikä on sellainen kuin on ollen toinen jollekin ensimmäiselle, riippumatta kaikesta muusta ja etenkin riippumatta mistään *laista*, vaikka se voikin mukautua johonkin lakiin” (mp.). *Kolmannuus* (engl. *Thirdness*) on välityssuhde, jossa jokin kolmas tuo kaksi muuta keskinäiseen yhteyteen. Kolmannuutta ei voi purkaa ensiyden ja toiseuden osasuhteiksi, vaan se on olennaisesti ja itsenäisesti näiden kolmen muodostama kokonaisuus, “ajatus siitä mikä on sellainen kuin on ollen kolmas, tai välittäjä, jonkin toisen ja ensimmäisen välillä” (mp.). Tyypillinen kolmannuuden edustaja on merkkisuhde.

Peircelle ajattelu ja ihmistietoisuus kaikkiaan on merkkitoimintaa. Ihmistietoisuudessa ensiyttä edustaa puhtaimmillaan tunne silloin kun ajattelee jotakin ominaisuutta pohtimatta lainkaan sen läsnä- tai poissaoloa tai järkeistämättä tunteensa vaikuttimia, syitä tai seuraamuksia; on ikään kuin päässyt ensiyden tilaan, mikä lähinnä käy mahdolliseksi puolinukuksissa. Täysin valveilla tapaa liittää ominaisuudet toistensa

yhteyteen ja siirtyä siten ylemmäs, pois ensiydestä, toiseuden tilaan, johon liittyvät voima ja toiminta. Voi esimerkiksi pyrkiä *kohti* tunteen ilmaisemaa ominaisuutta tai *pois* siitä; oleellista on, että tunteesta katoaa välittömyys ja se saa kohteen, joka on läsnä tai poissa. Tahto, himot, pelot ja mielihalut ovat (yhdessä muodossaan) toiseuden valta-*piiriä*. Nämä tunteet kadottavat tiedon kaikista epäläsnäolevista mahdollisuuksista ja astuvat todellisuuteen, todellisten asiaintilojen maailmaan. Ajattelu, oppiminen ja rationaalinen toiminta puolestaan edustavat kolmannuutta. Välineajattelu on alkeellisin ja samalla edustavin kolmannuuden esimerkki. Kun tekee jotakin saavuttaakseen jotakin muuta, tulee luoneeksi triadisen suhteen tekijän, välineen ja päämäärän välille, suhteen, josta ainuttakaan osasta ei voi poistaa muuttamatta koko tapahtuman tai teon luonnetta. Välineajattelu ei toimi käsilläolevassa todellisuudessa vaan lainomaisten suhteiden ja tyypillisyyksien maailmassa, jossa tietynlaisista (ei tietyistä) teoista tavanmukaisesti seuraa tietynlaisia (ei tiettyjä) vaikutuksia (EP 2.4–5).

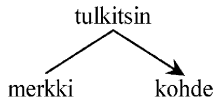
Fenomenologista kolminaisuutta voi ajatella myös niin, että se kuvaa kaikki erilaiset olioiden maailmassaolon tavat. Siinä missä Popperin kuulu kolmen maailman ontologia luokittelee *millaisia oliota* maailmassa on, Peircen fenomenologinen kolminaisuus kertoo, miten oliot – siitä riippumatta, mitä oliota ne ovat – *ovat olemassa*. (Niinpä mikä hyvänsä Popperin maailmantasojen ja Peircen kolminaisuuden samastaminen kertoo vähemmän kuin se hätkähdyttävä, silmäänpistävä ero, joka niiden välillä vallitsee.) Ensiys esittää mikä on mahdollista, “voi olla”. Kaikki, mikä on, koostuu abstrahoiduista luonteenomaisuuksista, joiden erilaisia *mahdollisia* yhdistelmiä on paljon enemmän kuin niitä yhdistelmiä, jotka todellisuus milloinkaan on tullut tuottaneeksi. Todellisten olemassaolevien olioiden olemassaolon tapa on toiseus, “on”. Kolmannuus taas on normatiivista, “pitää olla” – tai ehkä paremmin “pitäisi olla”, sillä normi ei säry, vaikka oliot sitä vastaan rikkoisivatkin.

Tälle fenomenologiselle perustalle rakentuu Peircen semiotiikka.

2 SEMIOOSI

Saussureä seuraten 1900-luvun semioottinen teoria rakentui ensi sijassa *merkin* käsitteen varaan. Kuva kaksiosaisesta merkistä, joka on *merkityksen* (ransk. *signifiant*) ja *merkitsimen* (ransk. *signifié*) pysyvä, erottamaton yhteenliittymä, tuli tutuksi kielitieteilijöiden lisäksi lukuisien muiden humanististen ja yhteiskuntatieteiden harjoittajille. Vasta viime aikoina on laajemmin herätty huomaamaan mallin puutteet. Nämä liittyvät muun muassa siihen, että niin merkin kummankin puoliskon kuin puoliskojen keskinäisen sidoksenkin esittäminen pysyvinä ja vakaina ei vastaa kielen todellisuutta, missä vaihtelu ja muutos ovat epäämättömimmät kieltä koskevat tosiasiat.

Peircen semiotiikka perustuu merkin sijaan *semioosin* eli merkkitulkinna käsitteeseen. Semioosi on toiminta tai tapahtuma, jossa merkki tulkitaan. Siihen osallistuvat merkki (engl. *sign*, *representamen*¹), tulkitsin (engl. *interpretant*) ja kohde (objekti; engl. *object*). Merkitseminen (signifikaatio) on erottamattomasti näiden kolmen olion välinen suhde (Short 1981a: 199). Mikäli yksikin olioista puuttuu, kyseessä ei enää ole merkkitoiminta, koska triadista kokonaisuutta ei voi purkaa monadiseksi tai dyadiseksi muuttamatta sitä (kun sen sijaan useamman kuin kolmen olion muodostaman kokonaisuuden voisi purkaa triadisiksi tai pienemmiksi osakokonaisuuksiksi). Kuvio 1 esittää tyypillisen kuvan "peirceläisestä merkistä" eli semioosin prosessista.



KUVIO 1. Semioosi.

¹ En tässä puutu siihen, ovatko "sign" ja "representamen" todella synonyymisia.

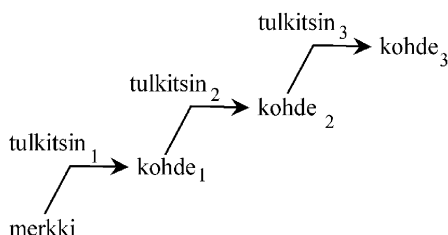
Malli lienee perusasetelmaltaan kaikille vähänkään semantiikkaan tutustuneille tuttu: kuvio löytyy lähes kaikista semantiikan perusesityksistä, joskin monesti kaikesta teoreettisesta sisällöstään riisuttuna, kuin graafisena vaihtohtona Saussuren merkkikäsitteelle. Itse asiassa malli eroaa suuresti Saussuren esittämästä. Ensinnäkin Peircen merkki voi näkökulmasta riippuen olla sekä Saussuren merkki että merkitsin; ero on siinä, missä semioosin vaiheessa ollaan, montako askelta semioosissa on jo otettu. Semioosin kolminaisuudesta erillään tarkasteltuna Peircen merkki vastaa Saussuren merkitsintä, mutta semioosin yhteydessä ollessaan se on koko merkitsimen ja merkityksen yhteys. Jo merkin tulkitseminen merkiksi on askel semioosissa, kun Saussure olettaa merkiksi tulkitsemisen mutkattomaksi operaatioksi, joka on ongelmitta suoritettu merkin merkitystulkintaan tullessa. Saussurella merkki on merkki sisäisen rakenteensa ansiosta, Peircellä taas sen takia, että se asetetaan semioosiin, merkkitulkin prosessiin, jossa se saa merkiltä vaadittavat muodolliset ominaisuudet (Liszka 1996: 19). Kuviota 1 ei pidäkään ymmärtää niinkään oliona kuin tapahtumana, prosessina, jossa merkki tulkitaan.

Kun semioosista puhutaan toimintana tai tapahtumana, syntyy helposti kuva, että kyseessä on aktiivinen, ajassa tai paikassa sekventiaalinen ja rationaalisesti hallittu suoritus. Tätä käsitystä ei mitenkään voitaisi yleistää ihmisluonnon ulkopuolelle siirtämättä samalla rationaalisen toiminnan rajoja ihmisestä kauas muuhun elolliseen ja – mikä mahdottominta – elottomaan luontoon. Rajojen siirtäminen ei ole tarpeen, sillä semioosi on *teleologista* eli päämäärähakuista, ja koska semioosi siten itsessään, prosessina, on tai vaikuttaa olevan intentionaalinen, se ei millään lailla edellytä prosessinulkoisilta kutsujiltaan rationaalista intentionaalisuutta. Merkin intentionaalisuus seuraa siis merkin ja sen tulkitsemisen suhteesta eikä ole lainaa semioosin ulkopuolelta (Short 1981a). Peirce ei rajaakaan semioosia ihmiseen vaan ulottaa sen kaikkialle, elollisesta aina elottomaan luontoon saakka. Tietoinen, analyttinen eteneminen merkistä tulkitsemisen kautta kohteeseen askel askelelta on itse asiassa harvinainen tapahtuma, jota lähinnä

esiintyneen loogisten, propositioista tehtyjen päätelmien tai arvoitusten ratkaisun yhteydessä, jolloin tulkinnan reitti merkistä tarkoitteeseen on uusi tai ainutkertainen ja vaatii semioosin tietoista kutsumista. Semioosi varastoi merkitysainesta merkkeihin, jolloin merkit tavallaan itse sisältävät oman (ensimmäisen) tulkitsimensa. Tietoisuus itsessään muisteineen kaikkineen on merkki. Se on jähmettynyttä semioosia, joka uutta havaintoa kohdatessaan aukeaa uudelleen prosessiksi. Prosessinluonnettaan se ei siten milloinkaan menetä.

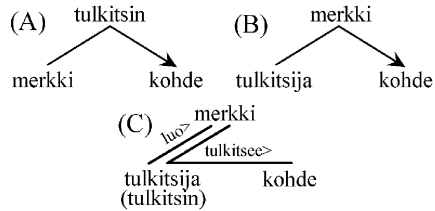
Merkki voi käytännössä olla mitä tahansa: mistä tahansa *tulee* merkki sen joutuessa merkkitulkiintaan. Tulkitsin ja kohde voivat kumpikin myös olla merkkejä, jolloin ne on vuorostaan tulkittava. Semioosilla on kaksi puolta. Merkin näkökulmasta kyseessä on *merkkitoiminta*: se, miten merkki toimii; tulkitsimen näkökulmasta kyseessä on *merkkitulkiinta*, päätelmien tekeminen merkeistä (Shapiro 1991: 23). Tulkiinta on Peircen ajatuskehityksessä verrattomasti keskeisempää, sillä merkit ovat olemassa nimenomaan tullakseen tulkituiksi. Tulkiinta ei ole mutkatonta eikä suoraviivaista kuten strukturalismin merkkikäsitelyssä, eivätkä merkit kannu mukanaan varmuutta siitä, että ne tulisivat tulkituksi juuri tietyllä tavalla. Siten suoraa merkitysmerkitys-suhdetakaan ei ole. Merkki avautuu tulkitsimelle, joka tulkitsee sen viittaamalla johonkin kohteeseen. Tulkiinta itsessään voi olla merkki kuten kohdekin, ja tällöin niidenkin on (ennen pitkää, ei välttämättä saman tien) osallistuttava semioosiin eli tultava tulkituiksi. Jossakin mahdollisesti kaukanakin tämän peräkkäisten semioosien reitin päässä on tulkinnan lopullinen kohde. Kuviossa 2 esitetään esimerkinomaisesti kolmiportainen semioosi. Portaita voisi yhtä hyvin olla ja todellisessa viestintätilanteessa onkin paljon enemmän: kuten sanottua, jo merkiksi tulkitseminen on semioosia, eikä merkin merkityskään avaudu välttämättä yhdellä askelella. Toisaalta mikään semioosissa ei vaadi kulkemaan kerralla tietä loppuun saakka: viesti voi jäädä osin avoimeksi tai epämääräiseksi. Prosessin lopullinen kohde on kyllä täydellinen ymmärrys – ja näin täytyy olla, jotta ymmärtäminen ylipäänsä olisi mahdollista –, mutta ei ole sanottua eikä todennäköistä-

kään, että sitä kenenkään semioosin kutsujan elinaikana saavutettaisiin. Merkki tulkitaan – keskusteluntutkijoita lainatakseni – “for all practical purposes”: kunnes sen tulkinta vastaa tämänhetkisiä käytännön tarpeita, eli kun se Peircen sanoin on “sufficiently considered”, riittämiin pohdittu.



KUVIO 2. Semioosin ketju.

Semioosin ymmärtämiseksi paremmin kuvion voi hetkeksi kääntää toisin. Kuviossa 3 esitetään kolme eri näkökulmaa semioosiin. A vastaa kuviota 1. B esittää, *miksi* merkkejä luodaan: tulkitsimen paikalle on tässä asetettu inhimillinen tulkitsija, joka saavuttaakseen päämääränsä (kohteen) luo uuden merkin. Merkin tuottajan hetkellisestä näkökulmasta merkillä näyttää olevan suora suhde kohteeseensa: merkki on väline tietyn ulkoisen päämäärän saavuttamiseksi. Merkki on olemassa viitatakseen kohteeseensa, joka voi olla toinen merkki tai jokin kielenulkoisen kohde tai vaikkapa teko tai muu ulkoisten asiaintilojen muutos. Mutta merkkitoiminnan kannalta merkki ei voi viitata kohteeseensa ilman tulkitsijaa (tai tulkitsinta), jonka avulla se tuon päämäärän saavuttaa. Tullaan kohtaan C. Tulkitsija on luonut merkin, joka tulkitsee itsensä luojansa kautta; näin ihmisestä tulee tulkitsin, osa merkkiprosessia. Vain hänen tai jonkun toisen tulkitsijan kautta merkillä on mahdollista täyttää tarkoituksensa; siispä kyseessä on triadinen yhteys, jonka ainoakaan osasta ei voida redusoida pois tuhoamatta koko suhdetta.



KUVIO 3. Semioosi eri puolilta.

3 MERKKI

Fenomenologisen kolminaisuuden kautta tarkasteltuna merkki on siis *väline jonkin päämäärän saavuttamiseksi*. Kuten Peirce sanoo, ihminen voi kiinnostua jostakin oliosta kolmella tavalla. Ensinnäkin häntä voi kiinnostaa olio sinänsä riippumatta siitä, mihin se kuuluu, onko se olemassa, onko se läsnä, miten se suhtautuu muihin olioihin, onko se minun, mikä se on ja niin edelleen – olio itse kaikessa yksinkertaisuudessaan ja alastomuudessaan. Tämä on, kuten edellä jo huomattiin, ensiyttä. Toiseutta on kiinnostua oliosta suhteessa johonkin toiseen olioon, vaikkapa sitten minuun itseeni. Tällöin olioon kohdistetaan voima, olkoonpa se todellinen fyysinen voima kuten painautuminen oliota vasten tai jokin asiointilain muutokseen pyrkivä tunne kuten halu tai inho, jotka kohdistuvat olioon sellaisena kuin se todellisena tarkastelijan havaittavissa on. Kun kiinnostus olioon ei perustu olioon todellisena havaittavana esineenä tai tapahtumana vaan jonkin yleisen tyypin edustajana, keinona saavuttaa jokin toinen olio tai asiointila (tai vaikkapa vain käsite, yleisnäkemys, ei vain tästä nimenomaisesta oliosta vaan kaikista niistä olioista, jotka – tarkastelijan tämänhetkisestä näkökulmasta – edustavat samaa tyyppiä tai luokkaa), suhde olioon on kolmannuutta (EP 2.5).

Koska semiotiikan perusta ei Peircelle ollut merkki vaan semioosi, merkkien luokittelu ei ollut hänelle niin keskeistä kuin saattaisi

kuvitella siitä, paljonko hän siihen uhrasi aikaansa. Semiootikonuransa aikana hän ehti kehittää useampia merkkityologioita, joita kaikkia silti yhdistää se, että ne pohjautuvat tiukasti fenomenologiseen kolminaisuuteen ja ovat siten trikotomioita tai trikotomioiden yhdistelmiä. Lopullista, kaikkiaan kymmenestä trikotomiasta koostuvaa luokitteluaan hän ei milloinkaan saanut loppuun. Tärkeimpänä monet, esimerkiksi Liszka (1996: 34–35), pitävät Peircen noin vuoden 1903 tienoilla laatimaa välvaiheen (interim) typologiaa, jossa trikotomioita on kolme. Semioosin prosessuaalisuuden takia merkit voivat kuitenkin luokitua eri tavoin riippuen näkökulmasta, joka niihin otetaan. Merkkiä ei ehkä voi lainkaan luokitella lopullisesti ja pitävästi. Luokittelu onkin semiootikolle työkalu, ei opinkappale.

Interim-typologiassa merkkien luokittelun tarkastelunäkökulmina ovat (1) se, mitä merkit ovat merkkeinä (engl. *sign qua sign*) eli mikä on niiden *presentatiivinen luonne*; (2) se, miten merkit suhtautuvat kohteisiinsa eli mikä on merkkien *representatiivinen luonne*; (3) se, miten merkit suhtautuvat tulkitsimiinsa eli mikä on merkkien *tulkinnallinen (interpretatiivinen) luonne*.

Presentatiivisen luonteensa kannalta merkit jaetaan laatumerkkeihin (engl. *qualisign*), yksmerkkeihin (engl. *sinsign*) ja ohjamerkkeihin (engl. *legisign*). *Laatumerkki* on nimensä mukaisesti merkiksi tullut tai merkkinä toimiva laatu. Esimerkiksi annetaan tyypillisesti väri, esimerkiksi punainen, mutta punaista on tällöinkin ajateltava puhtaana ominaisuutena, “punaisuutena“, “se mitä on olla punainen“, erillään ja irrallaan kaikista mahdollisista punaisista olioista tai kohteista ulko- tai missään muussakaan maailmassa. Laatumerkkien elinympäristö jää ikään kuin raakojen ominaisuuksien, piirteitten ja mahdollisuuksien tasolle. Koska maailma ei kuitenkaan koostu ominaisuuksista vaan olioista, joilla on ominaisuuksia, laatumerkki ei itse asiassa voi toimia merkkinä toteutumatta *yksmerkkinä*, joka on jokin todellinen, olemassa oleva ja nimenomainen (partikulaari) merkiksi tuleva olio tai tapahtuma, esimerkiksi värikarttaan sijoitettu värinäyte. (Laatumerkki on siten *abstrahoitavissa* yksmerkistä.) Toisaalta koska yksmerkki toimii merk-

kinä vain ominaisuuksiensa kautta, se pitää sisällään laatumerkin tai itse asiassa useita laatumerkkejä. Tällä tarkoitetaan yksinkertaisesti sitä, ettei merkkiä voi tavoittaa ilman laatumerkeistä koostuvaa ole-musta, sillä merkillä on oltava – saussureläisittäin sanottuna – merkit-simensä, joka voidaan toteuttaa tai tunnistaa materiaalisesti. Jokainen sopimuksenvarainen, lain- tai tavankaltainen merkki puolestaan on *ohjamerkki*. Yksmerkit ovat yksittäisiä olioita, ohjamerkit yleisiä tyyppejä. Niin itse sana *punainen* kuin punainen liikennevalokin mer-kitsevät lainkaltaisesti ’punaista’, vaikka värin täsmällinen sävy sa-moin kuin se muoto (ja muodon koko), jossa tai jolla ’punainen’ to-teutetaan, suuresti vaihtelevatkin; sillä aivan kuten ei laatuakaan tavo-i-teta laadun sisältävien olemassaolevien olioitien ulkopuolelta, ohja-merkkikään ei voi toimia toteutumatta *toisinteenä* (engl. *replica*), joka luonnollisesti on eräs yksimerkin muoto. Toisinne on Peircen tapa kuvata sitä, että sama merkki eri kerroilla on väistämättä *eri* merkki, jollei muuta niin ainakin ankarimmassa ajallis-paikallisessa mielessä – koska se sijaitsee eri ajassa (tuotetaan esimerkiksi puheessa viisi sekuntia edellisen tuotoksen jälkeen) tai eri paikassa (sen koordinaatit kirjoitetussa tekstissä ovat toiset), se ei täsmällisesti ottaen voi mitenkään olla “sama”, korkeintaan enemmän tai vähemmän samankaltai-nen. Toisinne on tyyppin edustuma: sitä ei pidä sekoittaa tyyppiin, *jota* se edustaa (EP 2.291; Liszka 1996: 35–36).

Tunnetuin Peircen merkkitypologioista on se, miten merkit suh-tautuvat kohteisiinsa eli mikä on merkkien *representatiivinen luonne*. Merkit jakautuvat tällöin ikoneihin, indekseihin ja symboleihin.² *Ikoni* määritellään tavallisesti niin, että se on merkki, joka muistuttaa koh-dettaan tai on sen kuva. Näin ilmaisten asia on ehkä helpompi ymmär-tää, mutta täsmällisesti ottaen Peirce määrittelee ikonin fenomenologi-sen kolminaisuutensa kautta merkiksi, joka viittaa kohteeseensa vain ominaisuuksiensa kautta. Yhtäpitäviksi määritelmät tulevat sitä kautta, että jos merkin ja kohteen yhteys on merkin ominaisuuksissa, kohteen

² Koska nimikolmikko on vakiintunut, en tässä omaksu Långin käännösnimiä.

on tietenkin jaettava nämä ominaisuudet, jotta viittaus on perusteltu. Jollei ikonin kohde ole todella olemassa oleva olio, ikoni ei itse asiassa toimi merkkinä (siis merkkinä *jostakin* jollekin tai jollekulle), mutta kuten Peirce huomauttaa, tämä ei mitenkään muuta sen luonnetta merkkinä. Ikoneista ovat esimerkkejä valokuvat, kaaviot ja diagrammit. *Indeksin* ja sen kohteen välillä on jatkumoon perustuva suhde. Indeksi viittaa kohteeseensa siten, että se on (tai on ollut) todella kohteensa vaikutuksen alainen. Näin indeksi ei voi olla laatumerkki: laatumerkki on mitä on täysin riippumatta mistään muusta, kun taas vaikutussuhdehan edellyttää toiseutta ensiyden sijaan. Vaikutussuhteen muodostuminen edellyttää kuitenkin merkiltä ja kohteelta jonkinlaista samankaltaisuutta, jotta vaikuttaminen ylipäänsä olisi mahdollista; siispä indeksi sisältää jonkin kohteensa ikonin. Sen erottaa ikonista se, ettei se ole merkki tämän yhteneväisyyden takia vaan juuri vaikutussuhteen vuoksi, mutta kyse voi olla vain näkökulmaerosta. Jalan maahan jättämä jälki, nuotiosta kohoava savu, tuulen suuntaa osoittava tuuliviiri tai sateen ropina ovat tyypillisiä, fyysisen vaikutussuhteen tuottamia indeksejä. Lopulta *symboli* edustaa kohdettaan sovinnaisen, lainkaltaisen suhteen kautta. Tyypiesimerkki ovat luonnollisen kielen sanat. Symbolin ja sen kohteen suhde on *arbitraarinen* Saussuren(kin) tarkoittamassa mielessä, erikseen tehdyn sopimuksen varassa. Kuten tunnettua, samaan kohteeseen viitataan eri kielissä erilaisilla äänneyhdistelmillä: suomen *taivas* on englanniksi *sky*, venäjäksi *nébo* ja niin edelleen, ilman erikseen määrättyä tai ilmiselvää “taivasmaisuuutta” käyttöön otetussa äänneyhdistelmässä. Mikään ei silti estä symbolia olemasta kohteensa jokin ikoni tai indeksi: useinhan ikonisuus tai indeksaalisuus tulee havaittavaksikin vasta, kun tuntee konvention eli osaa lukea symbolia symbolina; ja vastaavasti, kerran opitut symbolit rupeavat usein toimimaan kohteittensa ikoneina tai indekseinä (EP 2.5–10, 2.291–292; Liszka 1996: 39–40).

Olettuna sellaisenaan, erillään muiden typologioitten muodostamasta kokonaisuudesta representatiivinen trikotomia jää tietenkin vajavaiseksi ja ongelmalliseksi. Siksi onkin eriskummallista, että juuri

se sai tunnettuutta kaikkien muitten trikotomioitten ohii: kokonaiseksi merkkien typologiaksi siitä tietenkään ei ole. On luonnollista tuntea tarvetta huomauttaa esimerkiksi trikotomian epätasapainoisuudesta: ikoneja ja symboleja on niin monenlaisia ja niihin nähden indeksit tuntuvat pieneltä ja mitättömältä ryhmältä, mitä vaikutelmaa tehostaa se, kuinka usein indekseistä esimerkiksi valitaan jotakin varsin yhden-tekevää tai vaikeasti käyttöalalta toiseen siirrettävää – kuten edellä nuotiosta nouseva savu, jalanjälki maassa. Epätasapainoista vaikutelmaa lisää se, että kaksi muuta ryhmää, ikonit ja symbolit, vuorostaan tuntuvat valtavan laajoilta ja suorastaan huutavat alaluokittelua pienempiin, hallittavampiin ryhmiin. On kuitenkin väärin ja kestäväntöntä, että näiden tuntemusten takia hylättäisiin representatiivinen trikotomia: se on ymmärrettävä yhtenä osana kaikkien merkkitrikotomioiden muodostamaa laajaa kokonaisuutta.

Edelleen merkkien *tulkinnallisen luonteen* kannalta merkki voi olla reema (engl. *rheme*), sanomus (engl. *dicent*) tai peruste (engl. *argument*). Jos merkki on *reema*, se johdattaa huomion merkin kvalitatiivisiin, merkkiä luonnehtiviin ominaisuuksiin. Reema keskittyy enemmän merkin mieleen, yleiseen merkitykseen, kuin todelliseen havaittuun tai havaittavissa olevaan tarkoitteeseen. *Sanomus* puolestaan johdattaa tulkintaa siihen tosiasiaan, että *tällä* merkillä on *tämä* ominaisuus, sanalla sanoen predikaatioon; tyyppiesimerkki sanomuksesta onkin propositio. Merkki, joka johdattaa tulkintaa havaitsemaan merkin lain- tai tavankaltaisuuden, toisin sanoen kutsuu puoleensa tulkitsimia, jotka paljastavat merkkiin sisältyvän muodollisen päättelyn tai säännönkaltaisuuden, on *peruste*. Tyyppiesimerkki perusteesta on argumentti (tai syllogismi), looginen päättely propositioista (EP 2.275, 2.292–293; Liszka 1996: 41–42).

Koska typologiat ovat rinnakkaisia eivätkä päällekkäisiä, jokin yksittäinen merkki voidaan luokitella samanaikaisesti kussakin typologioista. Näin saadaan periaatteessa $3^3 = 27$ merkkiluokkaa, joista fenomenologinen perussääntö sallii kymmenen todella esiintyvää. (EP 2.294–2.299.) Saadut merkkien luokat ovat seuraavat; suluin erotan

redundantin, säännöistä suoraan seuraavan osan kunkin merkin täyttää määritelmää. (*Remaattinen ikoninen*) *laatumerkki* on merkki, joka toimii niiden ominaisuuksiensa kautta, jotka sillä merkkinä on. Tämä on ainoa mahdollinen laatumerkki merkkien muodostusta säätelevien sääntöjen takia. Jos esimerkiksi abstraktissa maalauksessa on punaisen värin täplä, sitä voi ajatella remaattisena ikonisena laatumerkkinä, koska (maalauksen abstraktiuden takia) se toimii vain ominaisuuksiensa eli värinsä kautta. Toimiakseen laatumerkin on toteuduttava (*remaattisena*) *ikonisena yksmerkkinä*, millä tarkoitetaan toteutunutta ikonia, esimerkiksi siis mitä tahansa todellista diagrammia. Puhtaassa muodossaan ikoninen yksmerkki on ikoni, joka yksilöllisten ominaisuuksiensa kautta kykenee esittämään kohteensa merkin kaltaisena: esimerkiksi käy erityisen onnistunut muotokuva tai (lähempänä kieltä) hyvä puheen imitaatio. *Remaattinen indeksaalinen yksmerkki* on yhtäältä merkki, joka vain ainutkertaisten ajallis-paikallisten ominaisuuksiensa, ei jonkin lainomaisuuden tai säännön takia vetää havaitsijan huomion puoleensa, esimerkiksi spontaani huuto; toisaalta se voi myös olla remaattisen indeksaalisen ohjamerkin yksittäinen toteutuma. *Sanomus*³ (*indeksaalinen*) *yksmerkki* on merkki, joka välittää tietoa kohteestaan olemalla todella kohteensa vaikutuksen alainen; esimerkiksi tuuliviiri. (*Remaattinen*) *ikoninen ohjamerkki* on konventionaalinen, sopimuksenvaraisiin lukutapoihin perustuva ikoni. Monet kaaviot ovat tällaisia: esimerkiksi pylväsdiagrammin kuvallinen suhde on ymmärrettävissä vasta, kun tapaan perustuva lukutapa on tuttu. Vastavasti *remaattinen indeksaalinen ohjamerkki* on sopimuksenvarainen indeksi, vaikkapa vieraskirjan allekirjoitukset, jotka konventionaalistuneella muodollaan viestittävät allekirjoittajan käyneen paikalla. *Sanomus-indeksaalinen ohjamerkki* yhdistää sopimuksenvaraisen merkin indeksaaliseen tietoon merkin kohteesta; näin esimerkiksi kauppiaan huutaessa myyntiartikkelinsa nimeä kadulla. *Remaattinen*

³ Engl. *dicentric*; joudun tässä turvautumaan omiin käyttötapoihini Längin suomenosnimistä. Samoin myöh. *peruste-* = engl. *argumentive*.

symboli(nen ohjamerkki) on sopimuksenvarainen merkki, joka yhdistyy kohteeseensa sopimuksenvaraisella tavalla. Luonnollisen kielen appellatiivisubstantiivit edustavat tätä ryhmää. *Sanomus-symboli(nen ohjamerkki)* on sopimuksenvarainen merkki, joka välittää jotakin tietoa kohteestaan; tyyppiesimerkki on propositio. *Peruste-symboli(nen ohjamerkki)* on sopimuksenvarainen merkki, joka paljastaa kohteensa lainkaltaisen olemuksen; tätä edustaa argumentti eli looginen päättely propositioista (Liszka 1996: 43–52).

4 TULKITSIN

Kuten ei Saussuren, Peircenkään ajattelussa merkin ja sen tarkoitteen välinen suhde ei ole suora vaan välillinen (tai “välitetty”). Kielen sanalla *puu* ei siis ole suoraa yhteyttä ulkomaailman puihin eikä tietenkään voikaan olla: ulkomaailmassa on puita muttei “puuta” siinä mielessä kuin kieli sen ilmaisee. Tarvitaan välittäjä, joka ohjaa tulkinnan lähtökohdista päämääräänsä. Välittäjä on Peircen terminologiassa *tulkitsin* eli *interpretantti*. Tätä (mahdollisesti) kielenulkoisen tarkoitteen ja kielensisäisen merkitsimen väliin tulevaa semioosin kolmatta jäsentä ajateltaessa on liiankin helppo väärin samastaa tulkitsin Saussuren merkitykseen tai Fregen mieleen (esim. “Tulkitsin on Peircen termi merkin merkitykselle”, Nöth 1990: 43), mutta tämä on vaarallinen yksinkertaistus.

Peircen merkityskäsitys on yhteydessä hänen filosofiseen katsantokantaansa, pragmatismiin, joka maksiminaan voidaan muotoilla esim. näin: “käsitteen koko merkitys ja merkityksellisyys on sen *mahdollisissa* käytännön seuraamuksissa, ei tietenkään vain seuraamuksissa, jotka vaikuttavat käyttäytymiseemme sikäli kuin ennakoimme tulevia olosuhteita, vaan jotka *mahdollisissa* olosuhteissa määrittäisivät miten harkitusti toimimme” (EP 2.145, suom. TN). Käsitteen sisältö – tai merkin merkitys – on vain ja ainoastaan sen mahdollisissa käytännön seuraamuksissa, *eikä asiassa ole muuta selitettävää* (EP 2.332). Tämä

tuo mieleen Wittgensteinin käyttöteorian, eikä suotta: niin Peirce kuin Wittgensteinkin olivat sysäämässä ontologisia ongelmia syrjään filosofian keskiöstä. On mielekkäämpää, kumpikin antaa ymmärtää, puhua siitä, mistä *voi* puhua, ja ymmärtää merkitykseksi se, mitä merkeistä seuraa, mikä on niiden vaikutus merkkien itsensä ulkopuolelle. Aivan riippumatta todellisuudesta, joka aivan varmasti on “siellä jossakin” vaikkemme siitä varmuuteen pääsisikään, filosofin – tai semiootikon tai semantikon – on huolehdittava vain siitä, että todellisuus, josta hän puhuu ja johon hän viittaa, on *relevantti* ja todentuu jotenkin merkkien tulkinnassa. Merkin tulkitsemista ei ole mielekäästä ymmärtää merkkijärjestelmän sisäiseksi lasihelmipeliksi, mistä viime kädessä seuraisi, ettei ole keinoa sanoa yhtään mitään siitä, mitä merkeillä “on väliä”, mitä niillä tarkoitetaan, mitä niillä tehdään. Toisaalta kaikki mitä voidaan sanoa, voidaan sanoa tyyppien, ei yksittäisten todentumien tasolla: “pragmatisminkin maksimi ei sano mitään yksittäisistä kokeista tai yksittäisistä kokeellisista ilmiöistä – vaan ainoastaan kokeellisten ilmiöiden yleisistä lajeista (engl. *general kinds*)” (EP 2.340, suom. TN). “Jokaisen proposition järjellinen sisältö on tulevaisuudessa”: proposition sisältö, merkitys, on itsessään propositio, sen käännös; ja kaikista mahdollisista käännöksistä merkitykseksi on mieltä nimittää vain sitä, joka tulevaisuudessa olevana on vielä hallittavissa, sovitettavissa kaikkiin tilanteisiin ja käyttötarkoituksiin; ja jotta se saataisiin sopimaan *kaikkiin* tilanteisiin, sen on oltava luonteeltaan yleinen eikä erityinen (mp.).

Tullakseen ymmärrettäväksi tulkitsimen käsite vaatii täsmennystä. Peirce luokitteli tulkitsimia kahdella trikotomialla, joita jotkut ovat pitäneet samaa merkitsevinäkin (Nöth 1990: 44). Ilmeisesti näin ei kuitenkaan ole. Ensimmäinen trikotomioista liittyy lähinnä siihen, *miten* merkki todellisten vaikutuksiensa paljastamana tulkitaan, ja tämä luokitus on äärimmäisen helppo sovittaa yhteen fenomenologisen kolminaisuuden kanssa: *emotionaalinen tulkitsin* tarkoittaa merkin tulkitsevaa tunnetta, *energeettinen tulkitsin* tekoa tai tapahtumaa ja *looginen tulkitsin* lakia tai tapaa (tai käsitettä tai sanaa). Säännönmu-

kaisissa merkkijärjestelmissä kiinnostavat lähinnä loogiset tulkitsimet, ne *tavanmukaiset* tulkinnat, jotka *tästä* merkistä tehdään. Emotionaalinen ja energeettinen tulkitsin osoittavat kuitenkin olemassaolollaan, ettei Peirce näe moniin muihin merkkiteorioihin olennaisesti kuuluvaa perus- ja sivumerkityksen eroa erityisen tärkeäksi. Merkkiin voi reagoida tunteella, joka on satunnainen tai idiosynkraattinen, tai toiminnalla tai teolla, joka liittyy vain merkin tämänhetkiseen käyttöön. Tavanmukaistuessaan tunteesta tai teostakin tietenkin tulee tapa. Merkki voi loogisen tulkintansa lisäksi aina saada myös emotionaalisen tai energeettisen tulkitsimen tai molemmat, mutta itse *järjestelmää* tutkivaa eivät yleensä kiinnosta niinkään yksittäiset kuin yleiset tulkinnat (Shapiro 1991: 24).

Toinen trikotomioista liittyy itse semioosin ymmärtämiseen ja on siten tärkeämpi. *Välitön* (engl. *immediate*) tulkitsin voidaan ajatella merkin aktuaalisesti tai potentiaalisesti tuottamaksi erittelemättömäksi kokonaisvaikutukseksi tai merkin tulkinnan mahdollisuudeksi. Se muodostaa merkin *perustellun* (engl. *grounded*) tulkittavuuden. Periaatteessa välitön tulkitsin osoittaa myös oikeaa, perusteltua tulkintaa, mutta vain mahdollisuutena, ei todella olemassaolevana tai tehtynä. Välitön tulkitsin implikoituu merkin perustellusta tulkittavuudesta: se on elementti, jonka on oltava mukana “tämän” merkin jokaisessa tulkitsimessa. Todellinen tehty tulkinta on merkin *dynaaminen tulkitsin*. Jos tulkitsin ajatellaan merkin tuottamisen seuraukseksi, dynaaminen tulkitsin on suora seuraus, jonka merkin käyttäminen aiheuttaa. Toteuttaminen tai aktualisoiminen tapahtuu aina jollakin nimenomaisella tavalla. Välitön tulkitsin on avoin mahdollisuuksille, joista dynaaminen avaa jonkin; lisäksi dynaaminen tulkitsin voi lisätä jotakin välittömään tulkitsimeen tai jättää siitä jotakin pois. Dynaamisen tulkitsimen muodostamiseen tarvitaan *kollateraalista* eli merkkijärjestelmän itsensä ulkopuolista havaintoa. Riittävä kollateraalin havain-

to voi johtaa finaalin tulkitsimen muotoutumiseen. *Finaalinen*⁴ *tulkitsin* on mitä dynaamisesta tulkitsimesta tulisi jos se muodostettaisiin merkin tultua riittämiin pohdituksi (engl. *sufficiently considered*). Käytännössä tämä tarkoittaisi sitä, että tuotettu merkki toimisi täydellisesti ja tuottaisi semioosissa kaiken sen tiedon, mitä se voi ja mitä sen on määrä tuottaa. Tapahtuuko näin koskaan todellisessa, luonnollisella kielellä tapahtuvassa viestinnässä on yhdentekevää itse semioosin kannalta: finaalin tulkitsimen olemassaolo takaa vain, että merkein tapahtuvan viestinnän on edes periaatteessa mahdollista toimia täydellisesti. Finaalinen tulkitsin on samalla keino, jolla merkki yhdistyy tai kytkeytyy toiseen merkkijärjestelmään eli tulee käännetyksi toisen merkkijärjestelmän kielelle; tässä mielessä finaalista tulkitsinta voi ajatella myös merkin “perusmerkityksenä”, koodinluonteisena suhteena, joka vallitsee kielen ja toisen merkkijärjestelmän, esimerkiksi ulkomaailmasta tehdyn käsitteistyksen (joka välttämättä on sekä merkkijärjestelmä, onhan koko tietoisuus merkkitodellisuutta) välillä. Edelleen finaalinen tulkitsin voidaan ymmärtää merkin antamana informaation tilana. Prosessin näkökulmasta finaalinen tulkitsin on koodissa tehtävän “käännöksen” säännöstö: informaatio itse on Peirceen mukaan merkin mielen ja tarkoitteitten, konnotaation ja denotaation koordinaatiota (EP 2.496, 2.499–500; Short 1981a: 212–214; Short 1982: 286; Liszka 1996: 26–28; Cobley & Jansz 1997: 24).

Entä väärintulkinta? Mikään ei estä tulkitsemaasta merkkiä väärin kerran tai kaksi kertaa tai n kertaa, mutta viime kädessä järjestelmää suojelevat särkymiseltä toisaalta tulkinnan sosiaalisuus, toisaalta Peirceen näkemys maailman itsensä vastustuskyvystä virhetulkinnoille, josta enemmän kohteen yhteydessä seuraavassa luvussa. Sosiaalisuudesta Peirce ei puhu läheskään niin paljon kuin monesta muusta asiasta, mutta hänen näkemyksessään on yllättäviäkin yhteyksiä vaikkapa 1900-luvun venäläisiin dialogisteihin (ks. Lähteenmäki tässä teoksessa).

⁴ Tai “lopullinen”; mutta “finaalisella” haluan – kuten Peircekin – viitata tämän tulkitsimen asemaan teleologisen semioosin tuloksena.

sa). “Henkilö ei ole täysin yksilö“, hän sanoo, ja kääntäen, “ihmisen sosiaalinen piiri – on eräänlainen tiivistetty henkilö“ (EP 2.338, suom. TN). Ihmisen tietoisuus on merkkietoisuutta; käsitykset ovat jaettavissa ja yhteisesti keskusteltavissa. Täytyy myös muistaa Peircen empirismi: kaikki mitä “sisällä“ on, sikäli kuin sisäisyydestä on mieltä puhua, on “ulkoista“ perua eli viime kädessä palautuu havaintoon.

Short on huomauttanut Peircen varhaisessa tuotannossaan katso-
neen tulkitsimien *aina* olevan merkkejä mutta myöhemmin esittäneen,
että tulkakseen tulkituiksi merkkien on lopulta saavuttava merkkijärjes-
telmän ulkopuolelle. Tällöin saavutetaan merkin *lopullinen* (engl.
ultimate) tulkitsin, joka pragmatistisesti samastuu tapaan; lopullisen
tulkitsimen ei tarvitse olla finaalinen, koska lopullisuus liittyy merki-
tykseen, finaalisuus totuuteen (mp.). Juuri tämän kannan avulla saavu-
tetaan täysin strukturalistisesta näkemyksestä puuttuva väylä kielen
(merkkijärjestelmänä) ja ulkomaailman välille. Samalla vältetään se
mieletön merkkijärjestelmien sisälle hukkuva tulkinta (joka usein
sälytetään Jacques Derridan syyksi; esim. Copley & Jansz 1997: 25),
ettei merkkijärjestelmistä ole lainkaan pääsyä ulkomaailmaan, jossa
merkkien tarkoitteet lopulta kuitenkin ovat, eikä ulkomaailmasta
merkkijärjestelmään, mikä tarkoittaisi, että merkkijärjestelmä olisi
itsestään siinnyt ja vain itseään varten olemassa oleva umpio. Toki
pitkä merkistä-merkkiin-ketju on mahdollinen ja mielekäskin, ajatel-
laanpa vaikka niin yksinkertaista ilmiötä kuin sanojen yhdistäminen tai
johto: merkit voivat liittoutua keskenään muodostaakseen uusia mer-
kkejä täysin riippumatta uudesta ulkomaailmasta virtaavasta aineksesta
tai edes siitä, mihin ulkomaailman tarkoitteisiin uusia merkkejä tarvi-
taan – tai tarvitaankokaan. *Rajatonta* – sanatarkasti ymmärrettynä –
semioosia on silti vaikea nivoa minkään merkkijärjestelmän yhteyteen.

5 KOHDE

Semioosin *kohteen* tulkinta ja analyysi terävöityi Peircellä sitä mukaa, mitä tiukemmin pragmatistinen filosofia hänen semiotiikkaansa myöhemmässä vaiheessa sidostui. Tämä myöhempi semiotiikka on “pragmatistista” sanan varsinaisessakin mielessä, käytäntöön ja toimintaan kohdistuvaa. *Käsite* – tai täsmällisemmin *intellektuaalinen käsite*, sellainen jonka rakenteesta voi riippua objektiivista totuutta käsittelevä argumentti – sisältää pragmatismissa käytännön seuraamuksensa ja vain ne. Mitään muuta selitettävää ei yksinkertaisesti ole (EP 2.332, EP 2.400–401). Tässä ei ole mahdollisuutta mennä syvälle pragmatismien ajatteluun, mutta huomattakoon, että merkkijärjestelmien tutkimukseen tuotuna pragmatismi avaa mahdollisuuden puhua mielekkäästi tarkoittamisesta, referenssistä merkkijärjestelmän keinoin sen itsensä ulkopuolelle, tuomatta keskusteluun saman tien koko liutaa filosofisia lisäongelmia maailman luonteesta, totuudesta ja totuuden ja sitä koskevan tiedon suhteesta.

On lopultakin vaikea määrittää Peircen kantaa siihen, onko maailmaa olemassa havainnoistamme riippumatta ja jos on, millainen se on. Hänen kiinnostuksensa suuntautuu enemmän toisaalle – ei niinkään siihen, mikä “on” jossakin absoluuttisessa mielessä totta vaan siihen, miten todellisuudesta saatujen vaihtelevien kuvien ja muuttuvien havaintojen kesken voidaan käydä mielekästä keskustelua, miten voidaan arvioida kuvien totuutta. Peirceä on ajoin kuvattu positivistiksikin, mutta se olisi raaka ja asiaton karkeistus. Pragmatismille totuus on enemmän tie kuin päämäärä. Siinä missä positivismi hyväksyy vain kaksi tasoa – todellisen maailman ja siitä tehdyt havainnot – ja pyrkii näiden saattamiseen yhdeksi, pragmatismille tasoja on lukematon määrä. Kaiken tiedon ja tutkimuksen lopullinen päämäärä, *telos*, on ehkä saavuttamaton, mutta sitä voidaan rajatta tavoitella. Oleellista on tavoitella sitä loogisen systemaattisesti, ja tähän Peircen semiotiikka tähtää. Samalla vapaudutaan länsimaista filosofiaa vallinneesta ontologian ja epistemologian kahtiajaosta. Viime kädessä ja ainakin käytän-

nön tutkimuksessa (filosofia pois luettuna) on mahdotonta tietää varmasti, milloin on päästy ilmiöiden todellisuuteen ja milloin vain puhutaan siitä, miltä ilmiöt näyttävät. Pragmatismissa kvalitatiivinen ero muutetaan kvantitatiiviseksi.

Kuten merkki, voi merkin *kohdekin* olla lähes mitä tahansa. Silti on luonnollista, että kohteet viime kädessä tulevat ulkomaailmasta, merkkijärjestelmän itsensä ulkopuolelta eli juuri siitä osasta maailmaa, josta Peirce ei ole lainkaan halukas antamaan mitään lopullista käsitystä. Pragmatistisesti riittävän hyvä on riittävän hyvää. Oliosta tulee merkin kohde, kun merkki esittää sen sellaisena. Kohde on lähellä Saussuren merkin kielenulkoista *tarkoitetta* (referenttiä) – joka kielenulkoisena ei oikeastaan kuulukaan Saussuren merkkimalliin – muttei täsmällisesti ottaen sama asia, koska merkin kohde voi sijaita saman merkkijärjestelmän sisällä kuin siihen viittaava merkkikin. Yhteys Saussuren ja Peircen käsitteitten välillä on siinä, että molemmat takaavat *mahdollisuuden* päästä merkkijärjestelmästä sen ulkopuolelle (vaikkakin hyvin eri tavoin); Peircen semiotiikassa mikään ei vaadi tätä tapahtuvaksi yhdessä hyppäyksessä.

Koska merkkijärjestelmä ei voi tyystin kietoutua itseensä, on välttämätöntä, että semioosin kohde viime vaiheessa ulottuu merkkijärjestelmän ulkopuolelle ja on siten semioosista *riippumaton*. Merkkijärjestelmään ei lopulta luo todellisuutta vaan tuo sen viestittäväksi. Toisaalta, ollakseen viestittävässä kohteen on tultava sisällytetyksi viestijärjestelmän ainekseen – kielen tapauksessa siis lähinnä puheeseen tai kirjoitukseen – ja oltava siten merkkijärjestelmästä *riippuvainen*. Tämän (näennäisen) käsitteellisen ristiriidan vuoksi Peirce päätyikin huomaamaan, että semiotiikan on erotettava riippumaton ja “välttämätön” kohde riippuvaisesta ja “välitetystä”. Merkin viitatessa johonkin kohteeseen syntyy merkin *välitön kohde* (engl. *immediate object*), joka ei ole ulkomaailman tarkoite itsessään, “an sich”, vaan merkkijärjestelmästä riippuvaisena, sellaisena kuin merkki sen esittää: kohde merkin näkökulmasta nähtynä (EP 2.480–481; Liszka 1996: 21). Toisaalta on olemassa merkkijärjestelmästä riippumaton maailma,

joka sellaisena kuin se on riippumatta siihen kohdistuvista havainnoistamme koostuu merkkijärjestelmästä riippumattomista *dynaamisista kohteista*. Ne toimivat semioosin voimanlähteenä ja kuljettavat tulkintaa eteenpäin. Nimenomaan dynaamiset kohteet aiheuttavat merkkien tuottamisen. Ilman niitä ei olisi semioosia eikä tarvettakaan semioosille: juuri tässä paljastuu myös Peircen pragmatismi. Merkkijärjestelmästä taataan aina pääsy ulos, eikä ainoastaan taata vaan *vaaditaan*. Tulkitsija voi aina tehdä väärää tulkintoja mutta maailma itsessään ohjaa tulkinnan hiljalleen oikealle reitille. Maailma ikään kuin sietää huonosti virheellisiä tai väärää tulkintoja itsestään, ja ajan saatossa pyrkii oikaisemaan tulkinnan totuutta eli dynaamisia kohteita vastavaksi. Tämä tapahtuu niiden seuraamusten kautta, joita tulkinnat synnyttävät.

6 KIELEN JA MAAILMAN KESKINÄINEN DYNAMIIKKA

Vaikkei Peircen semiotiikka rajaudukaan luonnolliseen kieleen tai edes elolliseen luontoon, yksi luontevimmista sovelluskohteista sille on tietenkin luonnollinen kieli, joka on ihmiskokemuksessa läsnäolevin ja vahvin merkkijärjestelmä ja Peircenkin useimmin käyttämä esimerkki.

Strukturalistisen kielenmallin ehkä keskeisimmän teesin mukaan kielen olemus jakautuu kahtia. Yhtäällä on konventionaalinen, sosiaalisen ymmärryksen takaava kielijärjestelmä eli *langue*, jota ei suoraan voida havainnoida mutta jonka olemassaolo takaa havaintojen relevanssin. Toisaalla on yksilöllinen, satunnainen, virheille altis ja epä määräisyyden tilassa pysyvä puhunta eli *parole*, joka on havainnoitavissa muttei sinällään mielekäs tutkimuksen kohde, koska puhunnan tapahtumat saavat merkityksensä vasta suhteessa kielijärjestelmään. Kielijärjestelmän on oltava olemassa ennen ainuttakaan puhetuotosta, jotta puhetta voi tuottaakaan. Kielijärjestelmä kuvataan vakaaksi ja vaihteluttomaksi, koska muuten se ei esitetyllä tavalla voisi muodostaa

yhteisen, kollektiivisen ymmärryksen perustaa. Kielelle luonteenomaisimmat ilmiöt, vaihtelu ja muutos, sulkeistetaan puhuntaan. Niiden olemassaolo tunnustetaan teorian tasolla mutta suljetaan pois tutkimuksen näköpiiristä. Variaatio nähdään sinä *keskipakoisena* voimana, joka rapauttaa ja koko ajan uhkaa tuhota vallitsevan järjestelmän: niinpä se muodostaa kielenulkoista selitystä vaativan ongelman. Näin siis teoreettisella tasolla; käytännön metodologiassa näin ankaraa jakoa ei toki voinut eikä voi noudattaa. Tuskin mikään kuitenkaan on luonnollisempaa kuin vaihtelu. Jos viisi miljoonaa suomalaista pannaan tekemään jotakin, he tekevät sen kukin eri tavalla – tai jolleivät tee, *samankaltaisuudet*, eivät eroavuudet, vaativat selitystä. Mitä samankaltaisempaa tai keskinäisiksi samankaltaisuuksiksi ryhmittyneempää toiminta on, sitä vahvempia on selittävien tekijäin oltava, joten ei puhunta vaan kielijärjestelmä on selittämisen tarpeessa. Variaatio on vallitseva luonnontila, josta järjestelmää luovat *keskihakuiset* voimat auttavat nousemaan. Oleellisempi ja kiintoisampi kysymys on se, miten järjestelmä voi syntyä, olla olemassa ja vaikuttaa puhuja-kuulijoihin ja puhuntaan.

Peircen semioottinen näkemys on perusolemukseltaan dynaaminen. Siinä ei oleteta kielijärjestelmän ja puhunnan tapaista perustavaa eroa, vaan jätetään nämä dynaamiseen suhteeseen toisiinsa nähden. Itse asiassa, koska merkin tulkitseminen aina lopulta vaatii kollateraalista, merkkijärjestelmän ulkoista havaintoa, semioottisesti on periaatteellisella tasolla mahdotonta esittää vedenpitävää eroa eri merkkijärjestelmien välillä. Asia voi havainnollistaa näin. (A) Saussure⁵ ajatteli, että suomalaisen lukijan törmätessä tekstinkatkelmaan “Kudos on ties”, hän automaattisesti – vaikka kuinkakin epäillen! – seuraa kielensä koodin osoittimia merkitsimistä merkityksiin saaden tulokseksi (puhekielenomaisen) lauseen, jonka mukaan ’eläinsolukosta koostuva kappale sijaitsee kadunpinnassa’. Englanninkielinen lukija saa vastaa-

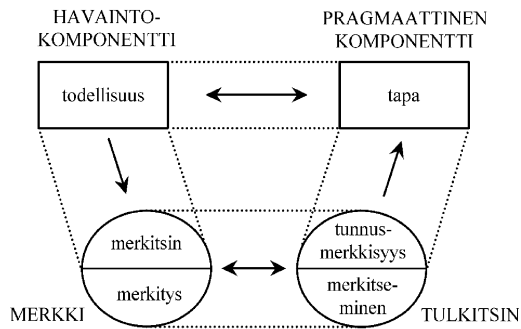
⁵ “Saussure“ on tässä konventio, jolla viitataan vain strukturalistisen koulukunnan *Kurssista* esittämään tulkintaan.

vasti luetuksi ehkä mielekkäämmän lausumuksen 'kunnia solmioille'. (B) Mielettömien lauseiden tulkitseminen tietyn kielen mukaisesti silloinkin, kun ne sijaitsevat keskellä ymmärrettävää, samalla kielellä kirjoitettua tekstiä, on yllättävän vaikeaa. Kielen merkit eivät elä kontrastiootissa tyhjiössä, jossa ne ja vain ne loisivat merkitystä. Merkit muodostavat mielekkäitä, tulkitsemiskelpoisia merkkejä silloin, kun ne liittoutuvat yhteen lisätäkseen viestin tiedon määrää askel askelelta *tai* sijoittuvat kontekstiin, jossa muukin kuin kielellinen konteksti tukee kielellisen viestin ymmärtämistä. (C) Niinpä "Kudos on ties" -lausumuksen tulkintaa voi helpottaa joko niin, että sitä edeltää suomenkielinen teksti, joka luo riittävän odotuskehysten sinällään odottamattomalle tekstikatkelmalle ("Täs on kudos. Täs on tie. Kudos on ties."), *tai* ei-kielellinen kehys (vaikkapa kuva), joka tekee saman. (D) Lausumusten tulkitseminen mielekkäästi voikin kollateraalisen havainnon tukiessa käydä hyvinkin helposti, vaikka kielellinen viesti itsessään olisi vioittunut. Jos, Aku Ankka -sarjakuvaa lainatakseni, kuvassa näytetään lauma vähäpukaisia villejä kirveet kourissaan juoksemassa pakenevan ankkanelikon perässä, ei ole vaikea ymmärtää, mitä puhekuplan "Ttk knn!" tarkoittaa.

Koska merkit varastoivat itseensä semioosin prosessin eivätkä koskaan kadota prosessuaalista luonnettaan, muutos – merkitsimien sen enempää kuin merkitystenkään – ei Peircellä olekaan ulkoa tuleva, merkin normaaliin toimintaan kohdistuva häiriö, vaan olennainen ja kiinteä osa merkin toimintaa. Koska (1) kaikki semioosi on teleologista ja (2) merkin entelekia, sen toiminnan kohde, on sen tulkitsin, muutos on määritelmän mukaan merkityksen ontologinen komponentti (Shapiro 1991: 32). Muutoksen rakentuminen järjestelmän sisään nimenomaisesti takaa sen, että merkkijärjestelmä kykenee mukautumaan ulkoisiin tarpeisiin ja joustamaan niiden mukaan (mts. 23). Perustavana nähty perus- ja sivumerkitysten ero kuihtuu tällöin aste-eroksi erilaisten tulkitsimien välillä (mts. 45). Tapa, jollainen kielellinen merkkikin luonteeltaan on, ei ole aidosti pysyvä olio, koska sen voi

havaita vain käytössä, jolloin se ilmentää yksittäistapauksena edustamaansa tyyppiä.

Edelleen Peircen semiotiikka mahdollistaa, kuten jo edellä nähtiin, kielen merkkijärjestelmän ja kielenulkoisen maailman välisen kuulun silloittamisen molempiin suuntiin. Peircen empirismi suuntautui havaittavaan todellisuuteen ja pidättyi postuloimasta taustalle sellaista järkeä (*ratio*), joka voisi toimia ilman ulkomaailmasta tulevaa havaintoa. Nimenomaan *havainto* toimii avaimena semioottisiin järjestelmiin. Kuviossa 4 esitetään semioottisesti uudelleentulkittu hermeneuttinen spiraali (Anttila 1992: 11 < Shapiro 1976: 25).



KUVIO 4. Shapiro'n semioottinen pyörä eli todellisuuden ja kielen suhde.

(Käsilläolevan analyysin kannalta voidaan unohtaa merkin ja tulkitsimen kahtiajaot, joissa näkyy kytkös Saussuren merkki- ja Jakobsonin tunnusmerkkisyysteorioihin.) Käsitteet ovat merkkejä, joiden alkupe-
räinen lähde on todellisuudesta, mistä ne havainnon kautta on abstrahoitu (↓). Merkit kuitenkin on tulkittava (merkistä → tulkitsimeen), jotta ne kykenevät tuottamaan mitään tietoa. Merkin tulkinta perustuu hyvin pitkälle toisiin merkkeihin niin paradigmaattisessa kuin syntagmaattisessakin järjestelmässä, merkkien kokonaisuudessa yhtä hyvin kuin toisten merkkien kontekstissakin, joten tulkitsin voi olla merkki

(merkkiin \leftarrow tulkitsimesta). Viime kädessä tulkinta kuitenkin palaa kielenulkoisiin tapoihin tai käytänteisiin, jolloin päästään ulos merkkijärjestelmästä (\uparrow). Ihmisen kokemus heijastuu todellisuuteen (todellisuuteen \leftarrow tavasta) ja todellisuus vuorostaan muovaa tapoja ja käytänteitä (todellisuudesta \rightarrow tapaan). Todellisuus, siitä tehty havainto ja merkkijärjestelmä eivät näin ole toisistaan irrallaan vaan hermeneuttisesti toisiinsa kytkeytyneet (Anttila 1992: 10).

7 LAAJEMPIIN NÄKÖKULMIIN

Peircen merkkiä ja semioosia käsittelevä pohdinta, joka on ollut edellä lukujen 2–6 aiheena, kuuluu kaikki hänen semiotiikkansa ensimmäiseen, *spekulatiivisena kielioppina* (sekä useilla muilla nimillä) tunnettuun osaan. Tämä ilmentää tutkimuskohteen ensiyttä tutkiessaan sitä, mistä propositiot koostuvat ja miten ne voivat olla tosia tai epätosia.

Peircellä oli joskus tapana käyttää semioottista ja loogista toistensa synonyymeina, ja samasta syystä hän – nykyenglannin käytännöstä poiketen – käytti tieteenalasta järjestelmällisesti yksiköllistä muotoa *semeiotic*, kun nimenä nykyään on monikollinen *semiotics*. Nykyinen logiikka osuu lähimmäksi Peircen *kriittistä logiikkaa*, jota hän kutsuikin myös “varsinaiseksi logiikaksi” (engl. *logic proper*) ja joka ilmentää tutkimuskohteensa toiseutta. Se tutkii totuutta, (oikean) päättelyn ehtoja. Käytännössä koko nykyinen formaali tai matemaattinen logiikka mahtuu tämän alaan (Zeman 1977: 28–30).

Kolmannuuden ilmentymä puolestaan on *spekulatiivinen retoriikka*, tutkimuskohteista korkein ja Peircen elämäntyön varsinaisen mutta saavuttamattomaksi jäänyt päämäärä. Spekulaatiivisen kieliopin ala on merkki, kriittisen logiikan kohde ja spekulaatiivisen retoriikan – tai “puhtaan retoriikan” (engl. *pure rhetoric*) tai “metodeutiikan”, joita kaikkia nimiä Peirce käytti – tulkitsin. Asettelusta näkee, mitä triadin osasista Peirce piti semioosissa oleellisimpana ja tärkeimpänä. Semi-

oosi syntyy merkkien tulkintaa varten, merkit ovat olemassa tullakseen tulkituiksi, ja siksipä semioosikin, vaikka sitä merkinkin näkökulmasta voi tarkastella, on nimenomaisesti merkkitulkintaa ja tulkitsimien tutkimus semiotiikan korkein tavoite. Hyvin vähän kuitenkaan tiedetään siitä, mitä spekulatiivisen retoriikan sisältö lopulta olisi ollut; lähinnä tiedetään, että siitä oli tarkoitus muodostua “metodi metodien löytämiseksi” (CP 2.108 < Zeman 1977: 31) (EP 2.260; Zeman 1977: 30–31).

Ajatellaanpa Peircen semiotiikkaa taustateorian tai metodologian (jolloin käytännössä tarkoitettaisiin Peircen esittämiä typologioita), merkkijärjestelmien tutkijan kiinnostuksen kohteet ovat toistaiseksi rajautuneet ensi sijassa spekulatiiviseen kielioppiin. Kriittinen logiikka tuntuu jäävän matemaatikoiden ja filosofien huoleksi, enkä näe tätä vain huonona asiana: liikaakin on kielitieteellisessä semantiikassa pohdittu sellaisia kielen toiminnan kannalta marginaalisia asioita kuten lauseen “Ranskan nykyinen kuningas on kalju” *totuutta*; kielen ja kielitieteen kannaltahan ei kiinnostavaa ole niinkään ulkomaailman tila ja kielen kautta siitä saatava tieto kuin se järjestyttävä ja vastaanpanematon tosiasia, että kielen ja todellisuuden välillä on toisaalta molemminsuuntainen suhde, mutta toisaalta kieli voi luoda todellisuuksia, joita ulkomaailma ei tunne. Harmillisempaa sen sijaan on se, kuinka vähän tiedetään Peircen spekulatiivisesta retoriikasta. Koska tulkinta on semioosin ydin, olisi juuri merkkien tulkintaan tutkimuksenkin panostettava.

KIRJALLISUUS

- Anttila, R. 1992. Field theory of meaning and semantic change. Teoksessa *Diachrony within synchrony: Language history and cognition*. Papers from the International Symposium at the University of Duisburg, 26–28 March 1990. Frankfurt am Main: Peter Lang. 23–83.
- Cobley, P. & L. Jansz 1997 (1999). *Semiotiikka vasta-alkaville ja edistyneille*. Helsinki: Jalava.

- EP= Charles S. Peirce: *Essential Peirce*. Selected philosophical writings. Osa 1, 1867–1893. Toim. N. Houser & C. Kloesel. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press 1992. Osa 2, 1893–1913. Toim. the Peirce Edition Project. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press 1998.
- Houser, N. 1992: Introduction. Teoksessa EP 1.xix–xli.
- Liszka, J. J. 1996. *A general introduction to the semeiotic of Charles Sanders Peirce*. Bloomington: Indiana University Press.
- Nöth, W. 1990. *Handbook of semiotics*. Advances in Semiotics. Bloomington: Indiana University Press.
- Peirce, C. S. 2001. Johdatus tieteen logiikkaan ja muita kirjoituksia. Suom. M. Lång. Tampere: Vastapaino.
- Pihlström, S. 1998. Peircean scholastic realism and transcendental arguments. *Transactions of Charles S. Peirce Society* 34 (1998): 382–413.
- Ransdell, J. 1986. Peirce, Charles Sanders (1839–1914). Teoksessa T. A. Sebeok (toim.) *Encyclopedic dictionary of semiotics*. Berlin: Mouton de Gruyter. 673–695.
- Shapiro, M. 1976. *Asymmetry: an inquiry into the linguistic structure of poetry*. Amsterdam: North-Holland.
- Shapiro, M. 1991. *The sense of change. Language as History*. Bloomington: Indiana University Press.
- Short, T. L. 1981a. Semeiosis and intentionality. *Transactions of Charles S. Peirce Society* 17 (1981): 197–223.
- Short, T. L. 1981b. Peirce's Concept of final causation. *Transactions of Charles S. Peirce Society* 17 (1981): 369–382.
- Short, T. L. 1982. Life among the legisigns. *Transactions of Charles S. Peirce Society* 18 (1982): 285–310.
- Zeman, J. J. 1977. Peirce's theory of signs. Teoksessa T. A. Sebeok (toim.) *A Perfusion of Signs*. Bloomington: Indiana University Press. 22–39.



KIELEN JA AJATTELUN SUHTEESTA ELI MITÄ SAPIR JA WHORF TODELLA SANOIVAT?

Hannele Dufva

Sapirin ja Whorfin nimellä kulkeva hypoteesi kielen ja ajattelun suhteista mainitaan lähes kaikissa kielitieteen perusoppikirjoissa ja psykologia ja sosiolingvistiikan johdatuksissa. Karlsson (1994: 26–27) kuvaa omassa kielitieteen oppikirjassaan hypoteesia oletuksena, jonka mukaan

puhujan ensikielen sanasto, merkitysjärjestelmä ja kielioppi määräisivät yksilön maailmankuvan, hänen todellisuuskäsityksensä. Tällöin erikieliset ihmiset näkisivät ja kokisivat maailman tavalla, jonka heidän ensikielensä ominaisuudet määräävät.

Tavallisesti hypoteesi esitetään kahdessa muodossa: vahvassa ja heikossa. Hypoteesin vahvaa muotoa on kutsuttu *kielelliseksi determinismiksi* (linguistic determinism). Sen oletetaan sanovan, että (ihmisen äidin)kieli – sen kieliopilliset rakenteet tai sen sanasto – *määrää* heidän ajatteluaan. Hypoteesin heikon version mukaan puhutaan *kielellisestä suhteellisuudesta* (linguistic relativity). Tällöin oletetaan, että kieli *vaikuttaa* ajatteluun: koska kielet ovat erilaisia rakenteeltaan

(sanasto, aikamuodot, kieliopin kategoriat jne), kielten puhujat ajattelevat eri tavoin.

Tapa esittää Sapirin ja Whorfin ajatukset ‘hypoteesina’ ja sen kahtena erivahvuisena versiona ei kuitenkaan ole peräisin kirjoittajilta itseltään, vaan se on syntynyt myöhemmin. Esimerkiksi jo John Carroll (Whorf 1956: 29) puhuu toimittamansa Whorfin artikkelikokoelman esipuheessa Sapir-Whorfin ‘hypoteesista’. Carroll mainitsee ‘hypoteesin’ myönteisessä sävyssä, mutta samaan aikaan oli jo saamassa jalansijaa myös sen kriittinen tulkinta, jonka puolestaan laittoivat alulle mm. Roger W. Brown ja Eric Lenneberg 1950-luvun alussa julkaisemissaan artikkeleissa (ks. Lenneberg 1953, Brown & Lenneberg 1961, Lenneberg & Roberts 1961, Brown 1961). Tämän kriittisen tulkinnan näyttää “legitimoineen” Pennin (1972) teos, jonka perusteella sitä on myös myöhemmässä kirjallisuudessa paljon käsitelty. Tässä artikkelissa käsitelen Sapirin ja Whorfin käsityksiä kielen ja ajattelun suhteesta.¹ Asetun mm. Ellisin (1993) ja Leen (1996) kannalle, jonka mukaan koko hypoteesi onkin paljolti jälkipolvien luomus. Esimerkiksi Lee (1996: 85) toteaa, että Whorfin kirjoituksista ei ole löydettävissä perusteita kummallekaan hypoteesin versioista.

Käyn seuraavassa läpi muutamia seikkoja siitä, mitä Edward Sapir ja Benjamin Lee Whorf kirjoituksissaan sanoivat kielestä ja ajattelusta. Painotan artikkelissani Whorfin käsityksiä, mm. siitä syystä, että ne ovat olleet eniten kritiikin tulilinjalla. Pyrin osoittamaan, että sekä Sapirin että Whorfin työtä on luettu puutteellisesti ja siteerattu tarkoitushakuisesti. Ellis (1993: 56–57) huomauttaakin, että vaikka hypoteesia on lähdetty kumoamaan emotionaalisen innostuksen vallassa, kritiikin perusteet ovat usein olleet horjuvat. Eräs suhteellisen äskeinen esimerkki on Stephen Pinkerin (1994) kielitiedettä popularisoivassa teoksessaan esittämä versio hypoteesista: tekijä argumentoi poikamaisen innokkaasti (*It is wrong, all wrong!*) hypoteesia vastaan,

¹ En käsittele siis esimerkiksi Sapirin muuta, hyvinkin laajaa tuotantoa.

mutta esittää etenkin Whorfin ajattelusta kyseenalaisen tulkinnan, johon palaan tämä artikkelin kuluessa.

Tuon artikkelissani esiin syitä, joiden vuoksi hypoteesi on joutunut niinkin voimakkaan kritiikin kohteiksi. Keskeisin syy on paradigman muutos kielitieteessä ja psykologiassa. Koska Sapirin ja Whorfin ajatukset olivat rajussa ristiriidassa uuden suunnan perusoletuksia vastaan, hypoteesi suorastaan kutsui puoleensa kritiikkiä. Uuden kielitieteellis-psykologisen suotimen lävitse olikin kenties mahdollonta olla ymmärtämättä väärin tätä aivan toisenlaista maailmankuvaa, kielikäsitystä ja tieteellistä ajattelua edustavaa hahmotelmaa. On siis helppo ymmärtää, miksi hypoteesia kritisoitiin. Yhtä helppoa ei ole hyväksyä sitä edelleen monissa kielitieteen perusteksteissä ja oppikirjoissa esiintyvää käsitystä, että kyseessä todellakin olisi 'hypoteesi' ja että tämä hypoteesi olisi myöhemmän tutkimuksen keinoin osoitettu vääräksi. Tässä artikkelissa esitetyt ajatukset perustuvat sekä saatavilla oleviin alkuteksteihin, niistä aikanaan esitettyihin kriittisiin arvioihin että joihinkin viimeaikaisiin uudelleenarviointeihin, joista tärkeänä esimerkkinä on Lee (1996). Lee (1996) on käyttänyt tutkimuksessaan myös Whorfin julkaisemattomia tekstejä.

Suomeksi Sapirin ja Whorfin hypoteesia ovat käsitelleet Koskinen (1998), Leino (1983; 1985), Leiwo (1980), ja Onikki (1998). Saatavilla on myös Ismo Koskisen suomennos Whorfin artikkelista *An American Indian model of the Universe* (Whorf 1998).

1 KEITÄ SAPIR JA WHORF OLIVAT?

Edward Sapir syntyi vuonna 1884 Lauenburgissa Saksassa saksanjuutalaiseen perheeseen, mutta muutti perheensä kanssa jo lapsena Yhdysvaltoihin. Hän oli pohjoisamerikkalaisen antropologisen kielitieteen uranuurtajan Franz Boasin oppilas ja työtoveri ja tutki väitöskirjassaan takelmaa, myöhemmin laajalti myös muita Amerikan intiaanikieliä. Vuosina 1910–1925 hän työskenteli Ottawassa. Vuonna 1925 hänet

nimitettiin Chicagon yliopiston kielitieteen ja antropologian professoriksi ja vuodesta 1931 lähtien hän vaikutti antropologian professorina Yalen yliopistossa työskennellen siellä 1939 tapahtuneeseen kuolemaansa saakka. Sapiria pidetään eräänä deskriptiivisen lähestymistavan ja kielten typologisen kuvauksen uranuurtajista. Klassikoksi muodostuneen teoksensa *Language* hän julkaisi vuonna 1921 (Sapirin julkaisujen luettelo, ks. esim. Koerner, toim. 1984).

Benjamin Lee Whorf syntyi vuonna 1897 Winthropissa, Massachusettsissa. Hän sai alunperin kemian insinöörin koulutuksen Massachusetts Institute of Technologyssa ja työskenteli palovakuutusyhtiön paloturvallisuustarkastajana vuodesta 1919. Whorf kiinnostui lingvistiikasta vuonna 1924, jolloin hän alkoi opiskella hepreaa tarkoituksenaan tutkia Raamatun ja tieteellisen maailmankatsomuksen eroja. Uransa aikana hän tutki mm. atsteekin, mayan ja nahuatlin kieliä. Parhaiten Whorf muistettaneen hopin kielen tutkijana. Sapiriin Whorf tutustui vuonna 1928. Vuodesta 1931 alkaen hän opiskeli Yalessa Sapirin oppilaana ja työskenteli myöhemmin siellä antropologian lehtorina vuosina 1937–1938. Whorf kuoli vuonna 1941. Useat jälkipolvien kirjoittajat (ks. esim. Pinker 1994: 59) ovat korostaneet Whorfin amatööristatusta kielentutkimuksessa. On kuitenkin syytä huomata, että hänen työnsä nivoutuu olennaisella tavalla ajan antropologisesti suuntautuneeseen lingvistiikkaan.

2 EDELÄJIÄ JA AJANKUVAA – SAPIRIN JA WHORFIN KONTEKSTI

Kielitieteellisesti Sapir ja Whorf vaikuttivat strukturalismin nousukautena ja osin heidän työnsä kuvastaakin aikaansa. Pohjoisamerikkalaiseen strukturalismiin liittyi kuitenkin vahva antimentalistinen juonne, joten Sapirin ja Whorfin kielen mentaalista olomuotoa käsittelevät ajatukset luontuvat huomattavasti paremmin esi- ja ei-strukturalistiseen ajatteluun. Wilhelm von Humboldt mainitaankin usein eräänä Sapirin

ja Whorfin edeltäjistä (ks. esim. Leino 1987: 31). Monasti juuri Humboldtin mielletään panneen alulle sen käsityksen, että kielet vaikuttavat puhujiensa maailmankuvaan (*Weltansicht, Weltanschauung*). Ajatus ei ollut kuitenkaan ainoastaan Humboldtille ominainen: se on laajemminkin tyypillinen romantiikan ja nationalismin ajalle ja löytyy myös esimerkiksi Herderin² tuotannosta.

Eurooppalaisessa kielentutkimuksessa humboldtilainen linja oli jatkunut omalla tavallaan joissain 1900-luvun alkupuolen suuntauksissa. Nämä joskus uushumboldttilaisiksi nimetyt suunnat luontuvat hyvin yhteen Sapirin ja Whorfin ajatusten kanssa (ks. esim. Basilius 1952), vaikka suoraa vaikutussuhdetta on vaikea osoittaa. Pikemminkin voisi puhua tietynlaisesta ajanhengestä. Näitä Sapirin ja Whorfin ”sukulaisieluja” olivat esimerkiksi Ernst Cassirer tai kentäteoreetikot Leo Weisgerber ja Jost Trier, joille ajatus siitä, että eri kielet järjestivät todellisuutta hieman eri tavoin ei ollut vieras.

Sapirin ja Whorfin ajatukset ympäristön vaikutuksesta kieleen ovat puolestaan tyypillisiä antropologiselle kielitieteelle. Tämä kielentutkimuksen juonne, jota edusti mm. Sapirin opettaja Boas, vaikuttikin selvästi molempiin. Jo Boas oli korostanut kielten ja kulttuurien diversiteettia ja vastustanut – Sapirin tavoin – käsitystä joidenkin kielten ja kulttuurien primitiivisyydestä. Lee (1996: 89–90) lukee sekä Sapirin että Whorfin vaikuttajien joukkoon amerikkalaisen kielitieteen uranuurtajan, W.D. Whitneyen. Molemmilla oli myös aikalaishetkenä Yalen ulkopuolisiin lingvisteihin: Whorf oli esimerkiksi kirjeenvaihdossa Trubetskoin kanssa tämän asuessa Prahassa (Lee 1996: 11) ja he jakoivat joltain näkemyksiä kielen systemisestä luonteesta.

Psykologian piirissä 1920- ja 1930-lukujen amerikkalaista ajattelua luonnehtii behaviorismi ja oli luonnollista, että Sapirin ja Whorfin ajatukset kielen ja ajattelun suhteesta eivät istuneet juurikaan tähän suuntaukseen. Sekä Sapirin että Whorf saivatkin enemmän vaikutteita hahmopsykologiasta (Lee 1996: 91), esimerkiksi Kurt Koffkan ja

² Näistä vaikutussuhteista, ks. esim. Gumperz & Levinson (1996: 4).

Wolfgang Köhlerin työstä. Sapir mm. nostaa kirjoituksissaan muuttaman kerran esiin 'konfiguraatiivisen psykologian' (eli hahmopsykologian) ja lingvistiikan yhteistyömahdollisuudet (Sapir 1970: 73). Whorfin ajattelussa hahmopsykologian vaikutus on varsin ilmeinen (ks. Lee 1996: 96–109) ja näkyy erityisesti artikkeleissa *On psychology* ja *Gestalt technique of stem composition in Shawnee* (Whorf 1956). Whorfilla keskeisiä käsitteitä olivat mm. ihmiselle tyypillinen havaitsemisen tausta (*ground*), josta havaitsemisen prosessissa oli mahdollista erottaa *hahmoja* (*figure*).

Erityisesti Whorfin kohdalla on huomattava myös ajan luonnontieteellisen tutkimuksen vaikutus. Fysiikassa oltiin siirtymässä newtonilaisesta ajattelusta kvanttifysiikkaan ja on selvää, että Whorfin *kielellisen suhteellisuuden* (*linguistic relativity*) käsite on eksplisiittinen viittaus Einsteinin suhteellisuusteoriaan (ks. esim. Lee 1996: 88) – johon myös Sapir (1949: 158) viittaa. Oletettavasti Whorf oli perehtynyt myös matemaatikko ja filosofi A.N. Whiteheadin ajatteluun.

Sapir ja Whorf eivät ole millään muotoa olleet niin yksin - eivätkä niin väärässä – väitteissään kielen ja ajattelun suhteista, kuin jälkipolvet ovat toisinaan antaneet ymmärtää. He sijoittuvat luontevasti amerikkalaisen antropologisen kielitieteen kenttään, mutta monet heidän ajatuksistaan ovat tyypillisiä viime vuosisadan alkupuolen ihmistieteelliselle pohdiskelulle yleensäkin. Samoin monet heidän ajatuksistaan sopivat yhteen uudemman ei-kartesiolaisen kielen ja ajattelun tutkimuksen lähtöoletusten kanssa.

3 MITÄ SAPIR JA WHORF SANOIVAT KIELEN JA AJATTELUN SUHTEISTA?

3.1 Kieli, rotu ja kulttuuri – Sapirin näkökulma

Tarkastellaan siis mitä Sapir ja Whorf teksteissään sanovat kielen ja ajattelun yhteydestä. Ensiksikin on syytä muistaa, että vaikka heidät

hypoteesin nimessä usein niputetaan yhteen, he ovat tutkijoina ja ajattelijoina hyvinkin erilaisia. Heidän uransa ja tuotantonsa suuntautuvat täysin eri tavoin.³ Esimerkiksi Sapir kirjoittaa vähemmän – ja ehkä vähemmän poleemisesti – kielen ja *ajattelun* suhteista. Sapir käsittelee omassa tuotannossaan erityisesti kolmen käsitteen – ‘rodun’, kielen ja kulttuurin – epäidenttisyyttä, mutta samalla niiden tiiviitä keskinäisiä suhteita.

Kulttuurin vaikutus kielen kieliopilliseen rakenteeseen oli Sapirin mukaan suhteellisen vähäistä ja implisiittistä. Sen sijaan sanasto oli huomattavan sensitiivinen kulttuurille ja sen muutoksille (Sapir 1949: 36). Sapirille sanat edustivat kielen *sisältöä* ja olivat itsestään selvässä yhteydessä kulttuuriin: ellei kulttuurissa tunnettu ‘kirvestä’ tai ‘teosofiaa’, ei niille tarvittu myöskään nimeä. Hänen mukaansa kielen *muodot* eivät olleet yhteydessä kansan luonteeseen – kieli noudatti omia rakenteellisia lakejaan. Sapirin kritiikin kärki kohdistuukin tässä ajan yksiviivaisiin kansanluonneteorioihin ja etenkin käsitykseen, jonka mukaan kieli olisi yhdistettävissä kansakunnan tai ‘rodun’ oletettuun kehittyneisyyteen. Kielen ja kulttuurin yhteyttä piti hänen mielestään tarkastella deskriptiivisesti, ei arvottaen, eikä sitä pitänyt nähdä *suorana* heijastussuhteena. Esimerkiksi se millaista *tyyppiä* kieli edusti (esim. isoaloiva), ei kertonut kielenpuhujien kulttuurista. Myöskään esimerkiksi kielelliseen *sukuun* liittyviä rakenteita ja käytänteitä ei voinut rinnastaa ympäröivän yhteisön käsityksiin sukupuolesta tai sukupuolisuudesta.

Kun Sapir siirtyy puhumaan kielen, kulttuurin ja ajattelun suhteesta hän mainitsee, että puhumamme kieli ja ajatuksemme urat ovat tiiviissä yhteydessä. Kukin kieli ikään kuin laatii polkuja, joita myöden kielenkäyttäjän on helppo kulkea. Mielenkiintoista on, että Wittgenstein (1978: § 349) käyttää samantapaista kielikuvaa: “On hyvin vaikeaa kuvata ajatuksen teitä siinä, missä on jo paljon pyöränraiteita –

³ Mielipiteet Sapirin osuudesta Sapir-Whorfin hypoteesissa vaihtelevat. Esimerkiksi Koerner (1984: xviii) esittelee Sapirin “hypoteesinvastaisia” kommentteja ja Kroeber (1984: 136) pitää teoriaa Whorfin hypoteesina.

itsesi tai muiden jäljiltä – joutumatta johonkin *uraan*. On vaikea poiketa vain vähän ajattelun vanhoista urista.” Tiivistäen voisi sanoa, että Sapir näyttää ymmärtäneen kielen ja kulttuurin vaikuttavan ihmisen ajatteluun lähinnä kielen sanaston ja sen merkityssisältöjen kautta, kun taas esimerkiksi syntaktisen tai morfologisen rakenteen hän katsoo muotoutuvan kielen omien lakien mukaan.

Sapir oli myös kirjoittajana varsin tietoinen tyylinieikka. Hänen kaunokirjalliseen vivahtava⁴ kielenkäyttönsä näyttääkin johtaneen monet mahdollisesti puisevampaan retoriikkaan tottuneet jälkipolvien lukijat tarpeettoman yksioikoisiin tulkintoihin. Sapir esimerkiksi saattoi puhua *kielen tyranniasta ja sen armoilla olemisesta*. Olisivatko ihmiset hänen mukaansa siis kirjaimellisesti kielensä orjuudessa – tai sen sätkynukkeja? Jos tekstiä lukee hiemankin tarkemmin ja hiemankin yli eniten siteerattujen kohtien, avautuu aivan toisenlainen kuva. Sapir sanoo esimerkiksi, että olemme *paljolti* sen kielen armoilla, jonka avulla yhteisömme ilmaisee itseään.⁵ Hän toteaa, että kieli *voimallisesti* muokkaa sitä tapaa, jolla ajattelemme. Edelleen hän sanoo, että kieli vaikuttaa siihen, miten ajattelemme *sosiaalisista kysymyksistä ja tapahtumista*.⁶ Toisin sanoen yhteenvetona: emme ole kokonaan kielemme armoilla, kieli ei täydellisesti määrää ajatteluumme ja se vaikuttaa nimenomaan tapaan, jolla ymmärrämme sosiaalista maailmaa. Sapirin väitteet eivät itse asiassa tunnu kovinkaan kärjistetyiltä, ellemmme tartu muutamaan sanavalintaan. Wittgensteinilaisittain ilmaistuna Sapirin sanoman voisi tiivistää ajatukseen, että ihmisten on pelattava oman yhteisönsä kielipelin säännöillä, joista yksilöillä ei juurikaan ole mahdollisuutta poiketa.

⁴ Sapir harrasti runoutta ja hänen runojaan on myös julkaistu.

⁵ Human beings do not live in the objective world alone, nor alone in the world of social activity, as ordinarily understood, but are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression in their society.

⁶ (Language) powerfully conditions all our thinking about social problems and processes.

Toki Sapir sanoo myös sen, että olemme taipuvaisia hahmottamaan asioita oman kieleemme (tai: omien puhetapojemme, oman diskurssimme) kautta. Ihmiset ajattelevat hänen mukaansa *osin* kielensä tarjoamien reittien avulla tai kautta. Ajattelussa *on* siis hänen mukaansa kielikohtainen aspekti: eri kielet analysoivat kokemusta eri lailla - kenties yhteen sovittamattomastikin (Sapir 1949: 158–159). Niiden käsitteenmuodostus oli siis erilaista. Ajattelua saattoi siis pitää suhteellisena, vaikkakin tätä suhteellisuutta oli Sapirin mukaan vaikea havaita, koska ihmisillä oli taipumus hyväksyä kielensä puhettavat kokemuksensa objektiivisina kuvauksina. Mutta on huomattava, että Sapir ei kiistänyt kielen ja ajattelun universaaleja elementtejäkään, kuten ei myöskään Whorf.

3.2 *Kielellinen suhteellisuus – Whorfin näkökulma*

Benjamin Lee Whorfin varhaisessa kielitieteellisessä tutkimuksessa on piirteitä, joita on ollut helppo kritisoida. Ne ovat saattaneet asettaa hänen myöhemmänkin työnsä huonoon valoon. Varhainen kiinnostus salakieliin vei hänet tutkimaan lingvistiikkaa ja eri kirjoitusjärjestelmiä, esimerkiksi maya-kirjoituksen arvoitusta. Nahuatlia ja mayaa tutkiessaan hän päätyi oletukseen, että tietyt yksinkertaiset äänneyhtymät viittaavat tiettyihin perusmerkityksiin. Hänen *oligosynteesi*-teoriansa mukaan kielistä on löydettävissä muutamia harvoja juurielementtejä, joista kaikki sanat on johdettu. Näihin ajatuksiinsa hän päätyi ehkä myös toisen kiinnostuksensa kohteen – uskontojen – kautta. Hän oli kiinnostunut esimerkiksi heprean kirjain- ja lukumystiikasta.⁷ Oli mahdollista, että hän sai vaikutteita myös teosofiasta, esimerkiksi madame Blavatskyn teoriasta kielten alkuperästä (ks. Hutton & Joseph 1998), mutta kielten mahdollista yhteistä alkuperää koskevat ajatukset

⁷ Whorf oli kiinnostunut Antoine Fabre d'Olivet'in (1768–1825) työstä. Tämä selvitteli Raamatun 'semantiikkaa' ja kirjainten oletettua 'merkitystä'. Whorf (1956: 75) arvosti d'Olivet'n työtä ja katsoi sen poikkeavan vastaaventyypisistä huuhaatutkimuksista.

olivat myös ajalle tyypillisiä. Esimerkiksi käyvät neuvostokielitieteilijä Nikolai Marrin (1864–1934) ajatukset kielten yhteisestä alkuperästä ja alkuelementeistä (ks. esim. Ivic 1966: 106–112).

Whorfin tunnetuimman väitteen mukaan ihmisen mentaalinen ja älyllinen maailma liittyy hyvin likeisesti hänen kielensä rakenteeseen. Esimerkiksi hopi-intiaanilla, joka osaa *vain* omaa kieltään ei ole Whorfin (1956: 57) mukaan samanlaista käsitystä ajasta ja paikasta kuin esimerkiksi englantia puhuvilla. Hopeilla on siis erilainen *tapa* ajatella (*habitual thought*)⁸ kuin keskivertoeurooppalaisia (*standard average European, SAE*, esim. englantia) kieliä puhuvilla (Whorf 1956: 134). Otetaan esimerkiksi *ajan* ymmärtäminen. Keskivertoeurooppalainen aika koetaan virtaavana jatkumona, jossa kaikki maailmankaikkeudessa etenee tasaista vauhtia janalla, joka ulottuu menneisyydestä nykyyhetkeen ja tulevaisuuteen. Tämän aikakäsityksen mukaan ajan kokija istuu preesensin aallonharjalla ja purjehtii tulevaisuuteen. Tämä kokemus on Whorfin mukaan yhteydessä näiden kielten kieliopilliseen rakenteeseen: mm. niiden verbikategorioihin.

Hopi-aika taas opitaan ja koetaan hopin kieliopin kautta, jossa ei ole Whorfin mukaan (ks. kuitenkin esim. Malotki 1983) verbien aikamuotoja eikä kieliopillisia viittauskeinoja aikaan. Whorfin mukaan hopi ei ole *puutteellinen* kieli: se selittää luontevasti kaikki maailmankaikkeuden observoitavissa olevat tapahtumat. Hopi ja keskivertoeurooppalaiset kielet luovat Whorfin mukaan vaihtoehtoiset kuvat maailmasta: samalla tavoin kuin oli mahdollista laatia geometrinen kuvaus joka ei ole euklidinen, oli mahdollista kuvata maailman tapahtumia relevantisti muutoin kuin ajan käsitteen kautta.

Hopimaailmassa oli siis Whorfin mukaan erilainen metafysiikka: ajan ja paikan ymmärtäminen on erilaista kuin esimerkiksi newtonilaisessa klassisessa mekaniikassa. ‘Aikaa’ häivytetään ja seurauksena on toisenlaisia abstraktioita. Kuitenkin nämä abstraktiot ovat pragmaattisesti ja kokemuksellisesti yhtä perusteltuja kuin keskivertoeurooppalai-

⁸ On syytä kiinnittää huomio sanavalintaan. Whorfin käyttämä muoto ‘habitual’ viittaa siis ‘konventionaaliseen’ tai ‘totunnaiseen’ ajatteluun.

nen (SAE) systeemi. SAE maailman kaksi ‘kosmista voimaa’ ovat aika ja paikka. Whorf esitti hopi-maailman puolestaan jäsentävän kosmosta sen mukaan, onko toiminta *ilmennyttä* (manifested) tai *ilmentymätöntä* (manifesting, unmanifest). *Ilmennyttä* (tai *objektiivista*) on se mikä on tai on ollut aistein havainnoitavaa: esimerkiksi mennyt ja nykyinen aika, joiden välillä ei kuitenkaan tehdä (kielellistä) eroa. *Ilmentymätöntä* on taas *subjektiivinen* todellisuus, muun muassa se mikä ei ole vielä tapahtunut (eli SAE:n futuurilla ilmaistava ‘tulevaisuus’), mutta myös kaikki toiminta, joka tapahtuu mielessä eli kaikki ‘subjektiivinen’. Tämä luokka käsittää inhimillisen mentaalisen toiminnan, niin älyn kuin tunteetkin. Whorfin mukaan hopin verbimuodot eivät siis tee luokitusta tapahtuman *ajallisuuden* mukaan, vaan tapahtumisen *validiteetin* mukaan.

Periaatteessa sama maailma (so. fyysinen todellisuus, kulttuuriset aikaansaannokset ja näiden ihmiselle tarjoamat mahdollisuudet) siis hahmotetaan hieman eri tavoin eri kulttuureissa. Maailman tarjoaman, kaleidoskoopin lailla vaihtuvan vaikutelmien kirjon on organisoiduttava jollain tapaa, ja tätä ihmismielessä tapahtuvaa organisoivaa prosessia ohjaa Whorfin (1956: 213) mielestä suuresti ihmisen äidinkieli:

We dissect nature along lines laid down by our native language. The categories and types we isolate from the world of phenomena we do not find there because they stare the observer in the face, on the contrary, world is represented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds – and this means largely by the linguistic systems of our minds.

Ilmiöt sinänsä voivat olla olemassa ilman kielentämistäkin – Whorf ei ole suinkaan anti-realisti. Esimerkiksi painovoima on olemassa: omenat putoavat puusta riippumatta siitä, miten tapahtuma mielletään tai millaisin sanoin siitä puhutaan. Whorf ajattelee, että fysiikan teoriaa tuntemattomalle painovoima kuuluu tarkemmin erittelemättömään ja artikuloimattomaan *taustaan* (*ground*) (ks. Lee 1996: 106). Vasta kun ilmiö on nimetty ja siitä voidaan puhua, on mahdollista eritellä sitä tarkemmin. Siten kieli (= ihmiskieli, kieli inhimillisenä ominaisuutena)

onkin Whorfille eräs henkisen ja kulttuurisen kehityksen – ja tieteen – mahdollistava tekijä. Mutta koska eri kulttuureissa on erilaisia kehityskaaria, päädytään osin erilaisiin kielellisiin (= tietty kieli) ratkaisuihin ja erilaisiin, vaihtoehtoihin, selitysmalleihin. Whorf (1956: 214) pukee asian sanoiksi seuraavalla lailla:

We are thus introduced to a new principle of relativity, which holds that all observers are not led by the same physical evidence to the same picture of the universe, unless their linguistic backgrounds are similar, or can in some way be calibrated.

Ihmisen ensimmäinen kieli on siis osa hänen tapaansa hahmottaa maailmaa. Havaintokenttä (‘maailma’, ‘todellisuus’) avautuu inhimilliselle tarkastelijalle periaatteessa samanlaisena. Tämä samanlaisuus pätee kuitenkin vain maailmaan taustana – eli analysoimattomaan ja erittelemättömään maailmaan. Tästä ei-niin-hyvin-jäsentyneestä taustasta on mahdollista nostaa etualalle merkityksellisiä, havaittavampia (*salient*) hahmoja (*figures*), joita on mahdollista tarkastella yksityiskohtaisemmin. Tätä hahmottamista ja havaittavammaksi tekemistä ohjaa *osin* puhujan äidinkieli, toisin sanoen se tapa, millä tavoin edelliset sukupolvet ovat maailmasta puhuneet. Kielen avulla ohjataan uusia havaintojen tekijöitä kohti joitain havaintoja ja pois päin toisista.

4 KOGNITIVISMIN ESIINMARSSI: MITÄ 1950-LUKU TOI KIELEN JA AJATTELUN TUTKIMUKSEEN

Kuten Lee (1996) toteaa, Sapiria ja Whorfia on luettu huonosti tai jätetty kokonaan lukematta. Heitä siis edelleenkin tulkitaan ja siteerataan väärin. Miksi? Eräs vastaus on se, että toisen maailmansodan jälkeen sekä kielitieteessä että psykologiassa siirryttiin sellaiseen tieteelliseen maailmankuvaan, jonka taustaoletukset olivat radikaalin erilaiset. Kielen psykologiassa tämä merkitsi vahvaa kartesiolaiseen perinteeseen ja rationalistiseen ajatteluun sitoutumista. Voimakkaasti

logiikan, kielen ja ajattelun universaalisuuteen sitoutuva uusi paradigma sai etenkin Whorfin ajatukset näyttämään paitsi vanhanaikaisilta, myös epätieteellisiltä.

Stephen Toulminin (1998) mukaan kartesiolaisen ajattelun tunnuksiin ovat Descartesin ajasta nykypäivään asti kuuluneet mm. aikaan ja paikkaan sidottujen, partikulaarisen seikkojen merkityksen väheksyminen ja ajattomien, universaalien, yleispätevien teoreettisten totuuksien haku. Toulmin (1998) kuitenkin osoittaa – Descartesia itseään esimerkkinä käyttäen – tieteen aikaan ja paikkaan sidoksisuuden. Kartesiolainen ajattelu syntyi osin vastauksena yhteiskunnalliselle epävarmuudelle: aikaa luonnehti uskonnollisten ristiriitojen kärjistyminen ja Eurooppaa repi 30-vuotinen sota. Varman tiedon filosofialle oli epävarmuuden ja ahdingon keskellä selkeä sosiaalinen tilaus. Rationaalinen perinne on pysytellyt yhtenä vahvana taustavaikuttajana tieteissä aina nykypäivään asti, vaikka sitä on myös ajoittain voimakkaasti kritisoitu ja kyseenalaistettu.⁹ Whorf ja Sapir voidaan nähdä toulminilaisittain ajattelun renessanssifilosofian perinteen jatkajina: myös he puoltavat käsitystä tiedon (ja kielen) kontekstuaalisuudesta: aikaan ja paikkaan sidotusta ei-ainoastaan-universalistisesta luonteesta.

1950-luvun alussa alkoi hahmottua uusi *kognitivistinen* ajattelu (kognitivismin käsitteestä ja sen kritiikistä ks. esim. Still & Costal, toim. 1991; Dufva 1998). Kielen ja mielen suhteita tutkivat tieteet – niin kielitiede kuin psykologiakin – hajautuivat tutkimaan yksilöllistä, individuaalista toimintaa. Sosiaalinen konteksti rajattiin pois – sitä pidettiin sellaisten tieteiden kuin sosiologian, sosiaalipsykologian tai antropologian tutkimuskohteena. Psykkistä toimintaa tarkasteltiin ikäänkuin päänsisäisenä tapahtumana.¹⁰ Painopiste oli ajatuksessa, jonka mukaan ihmisen mieli toimii samanlaisten yleisten lainalaisuuksien mukaan kielestä ja kulttuurista riippumatta. Kantaa otettiin voi-

⁹ Toulmin (1998) näkee Deweyn, Wittgensteinin ja Rortyn kolmena keskeisenä rationalismin kriitikkona.

¹⁰ Idea “päällämme tai päässämme” ajattelemisesta oli Wittgensteinin (1978: § 605) mielestä yksi vaarallisimmista filosofisista kehitelmistä.

makkaasti universalistiseen ja rationalistiseen suuntaan. Sapirin ja Whorfin hypoteesin hylkiminen onkin osaksi nähtävä uuden sukupolven vastareaktiona ja tieteen sosiologiaan kuuluvana normaalina ilmiönä.

Erityisen voimakkaasti vaikuttivat kielitieteessä eksplisiittisesti rationalistiksi ja kartesiolaiseksi julistautuneen Noam Chomskyn ajatukset. Chomskyn kielikäsitys perustuu ajatukseen, jonka mukaan ihmisen kielikyky oli myötäsyttyinen ja niin ollen samanlainen kielestä ja kulttuurista riippumatta. Pohjimmiltaan kaikki kielet olivat siis samanlaisia ja niiden rakentumista sääteli synnynnäinen universaali-kielioppi. Inhimillinen tieto (kielestä) määräytyi ensisijaisesti sisäsyntyisesti ja vasta toissijaisesti ympäristöstä. Biologian alalla tukea tälle näkemykselle tarjosivat Eric Lennebergin ajatukset kielenomaksumisesta ja ihmisestä “syntaktisena eläimenä”. Uusi ajattelutapa oli jyrkän vastakohtainen sen Sapirille ja Whorfille tyypillisen ajatuksen kanssa, että ihmisen kielellinen ja kulttuurinen ympäristö vaikuttivat olennaisesti inhimillisen tiedon hankinnassa ja -käsittelyssä.

Eräs uuden kielitieteellisen näkökulman kulmakivistä oli kielen itseriittoisuus: sitä alettiin tarkastella muista kognitiivisista toiminnoista erillään olevana itsenäisenä ja autonomisena kyknä, ikään kuin erityisenä ‘kielielimenä’.¹¹ Kieli ja ajattelu alettiin näin ymmärtää kahtena erillisenä kyknä, ominaisuutena tai alueena – ja samalla Sapirin ja Whorfin hypoteesin tulkinta sai vivahteen, joka ei esiinny alkuteksteissä.

Mikään yksittäinen kieli ei tämän teoreettisen viitekehyksen mukaan oikeastaan voikaan vaikuttaa ihmisten ajatteluun. Näin siksi, että oletuksen mukaan ihmiset eivät ensinnäkään ajattele ‘kielellä’, vaan ‘mielen kielellä’ (*Mentalese*), jolla on omat lakinsa. Edelleen oletuksen mukaan myös luonnollisten kielten (suomi, unkari, hopi, suahili) erot ovat vain pinnallisia. Niillä on mielessä yhteinen univer-

¹¹ Tätä näkemystä kehitti myöhemmin eteenpäin erityisesti Jerry Fodor modulaarisuushypoteesissään. Fodor näki kielen autonomisena tietojenkäsittelymoduulina, joka oli erikoistunut vain yhdenlaisen tiedon käsittelyyn.

saallinen perusta, eikä niiden hahmotustavassa voi siis olettaa olevan olennaisia eroja. Siis: jos kieli oli autonominen, muusta kognitiosta ja esimerkiksi ajattelusta erotettavissa oleva entiteetti ja ihmisen geneettisesti periytyvä lajityyppinen ominaisuus, jolla oli eri kielistä riippumattomat yhteiset perusvalmiudet ja toimintamallit, oli *välttämätöntä* olettaa, että kieli ei voi vaikuttaa ajatteluun.

Kun Sapirin ja Whorfin ajatuksia luettiin kognitivistisen paradigman lähtöoletusten valossa, ne näyttivät kestävämmiltä. Oli kuitenkin selvää, että itse ajatukset vääristyivät. Kun uusi paradigma erotti kategorisesti kielen ja ajattelun, oletettiin Sapirin ja Whorfinkin puhuneen yhden erillisen entiteetin (so. kielen) vaikutuksesta toiseen (so. ajatteluun). Tämä oli virhetulkinta (ks. Ellis 1993: 57). Koska Sapir ja Whorf näkivät kielen osana ajattelua, ei voida puhua vaikutussuhteesta. Toinen samanlainen vinouma tulkintaan syntyi, kun kielen universaalisuus nousi keskeiseksi teoreettiseksi kannanotoksi. Tällöin kävi välttämättömäksi vastustaa ajatuksia, joiden painopiste oli kielten ja kulttuurien erilaisuudessa. Samalla tulkitsijoilta jäivät ilmeisesti lukematta ne useat kohdat, joissa Sapir ja Whorf eksplisiittisesti kirjoittavat kielen ja ajattelun universaaleista elementeistä.

5 SAPIRIN JA WHORFIN HYPOTEESI K RITIIKIN KOURISSA

Kriittisen keskustelun Sapirin ja Whorfin ajatuksista aloitti Eric Lenneberg, joka julkaisi vuonna 1953 lähinnä Whorfin ajatuksia kritisoivan artikkelinsa *Cognition in ethnolinguistics* aikakauslehdessä *Language*.¹² Kriitikissään Lenneberg argumentoi pääosin Whorfin käyttämää 'kääntämistä' (eli hopikielisen ilmauksen purkamista eng-

¹² Muuan kiinnostava yksityiskohta löytyy alaviitteestä, jossa tekijää ilmaisee kiitollisuutensa kommentista eräälle N. Chomskylle. Chomsky oli saanut vuonna 1951 valmiiksi M.A. tutkielmansa, jossa hän ensi kertaa lanseerasi käsitteen 'generatiivisuus'.

lanniksi englannin kieliopillisten ja sanastollisten keinojen avulla) vastaan. Hänen mukaansa esimerkiksi hopin kieliopillisen rakenteen 'kääntäminen' englanniksi ei ole pätevä menetelmä pyrittäessä todistamaan eroja ajattelussa. Lennebergin mukaan Whorfin hypoteesit koskivat tiettyjä yksittäisiä kieliä (ja saattoivat hänen mukaansa olla paikkansa pitäviäkin), mutta eivät olleet yleistettävissä. Hänen mukaansa on vaikeaa, ellei mahdotonta muotoilla tästä yleisiä ja verifioitavia lakeja. Tässä puhutaan jo selvästi uuden paradigman suulla: kognition tutkimuksen tehtävänä oli etsiä nimenomaan universaalia ja yleistä.

1950-luvun Whorf-keskustelu on kuitenkin jopa hämmentävän kilttiä. Siitä ei löydy jälkeäkään siitä ylimielisyydestä, jolla hypoteesia on myöhemmin käsitelty. Whorfia kiitetään merkittävien kysymyksiensä esittäjänä (Greenberg 1961: 468), mutta suhtaudutaan varauksellisesti hänen väitteisiinsä. Koko ongelma todetaan vaikeaksi tulkita ja sen tutkimiseen kaivataan uusia metodologisia ratkaisuja (Greenberg 1961: 479). Osittain päädytään jopa samantyyppisiin päätelmiin kuin Whorf. Näin esimerkiksi tutkimuksessa värien nimeämisestä, jossa osoittautui, että koehenkilöt erottelivat paremmin sellaisia värejä, joille kielessä on olemassa nimi (Brown & Lenneberg 1961). Tutkimuksessaan lasten sanaluokkien semanttisten piirteiden tajusta Brown (1961: 508) päätyi tuloksiin, jotka hän tulkitsee esimerkiksi kielen vaikutuksesta kognition. 1950–1960-luvuilla Sapirin ja Whorfin ajatukset tulkittiin kuitenkin jo useimmiten kehityksessä olevan psykolingvistisen tutkimusperinteen puitteissa eli hypoteesina, joka oli testattavissa kokeellisen tutkimuksen keinoin. Kokeellinen tutkimus näyttää käytännössä päättyneen Berlinin ja Kayn (1969) tutkimukseen, jonka tulosten ajateltiin osoittavan, että värien kategoriointi on kielestä riippumaton prosessi. Tutkimusta pidetään usein lopullisena naulana Sapirin ja Whorfin hypoteesin arkkuun. Näin 1970-luvulle tultaessa Sapirin ja Whorfin ajatukset olivat muuttuneet 'hypoteesiksi' – ja hypoteesi puolestaan malliesimerkiksi vanhentuneesta tai virheellisestä ajattelusta.

Hypoteesi kuitenkin löysi tiensä niin kielitieteen yleisesityksiin kuin psyko- ja sosiolingvistiikan teoksiinkin – kenties juuri varoittava-

na esimerkkinä. Esimerkiksi Hudson (1980: 103–105) katsoo johdatuskussaan sosiolingvistiikkaan hypoteesin vahvan version edustavan *äärirelativismia* (so. eri kielten välisen vaihtelun määrälle ja tyypille ei voida asettaa rajoituksia), joka yhdistyy *äärideterminismiin* (so. kielen vaikutus ajatteluun on totaalinen, niin ettei ilman kieltä ole ajattelua). Hudson (1980) toteaa väitteet vääriksi, mutta samoin olisivat varmasti tehneet Sapir ja Whorf itsekin, jos asia olisi heille tuossa muodossa esitetty. Heidän teksteistään on löydettävissä niin realismiin kuin rationalismiinkin viittaavia kannanottoja (ks. myös Koskinen 1998) ja esimerkiksi tietyt myöhemmät äärirelativistisiksi luonnehdittavat – esimerkiksi konstruktivistiset – suuntaukset olisivat luultavasti olleet heille vieraita (ks. myös Dufva tulossa).

Eräs etenkin myöhemmissä teksteissä usein esiintyvä virhetulkinta on se, että Sapirin ja/tai Whorfin väitetään sanoneen ajattelun olevan identtistä puhujan (äidin)kielen kanssa. Esimerkiksi Pinker (1995: 57) kritisoidessaan Whorfia toteaa, että tämän väite kielen ja ajattelun identtisyydestä on väärä. Väite on kuitenkin todistettavasti väärä myös Whorfin (1956: 66) mielestä: käsitellessään Jungia hän esimerkiksi sanoo ajattelun olevan *suurella määrin* kielellistä. Alaviitteessä hän toteaa, että toisinaan kieltä ja ajattelua on *virheellisesti* pidetty identtisinä. Esimerkiksi virheellisistä käsityksistä hän ottaa Watsonin kannan, jonka mukaan ajattelu oli äänetöntä puhetta.

Toisinaan taas Sapirin tai Whorfin väitettiin sanoneen, että eri kieliä puhuvat ihmiset eivät pystyisi havaitsemaan sellaisia eroja, joita heidän kielensä ei tee (Brown & Lenneberg 1961: 481) tai että eri kielten puhujien on vaikeaa tai mahdotonta toimia käsitteiden avulla, joita heidän kielessään ei ole (Clark & Clark 1977: 558). Whorf kuitenkin oletti että kaikki ihmisryhmät havaitsevat maailmaa *periaatteessa* samalla tavoin – esimerkiksi näköaistin ollessa kyseessä (ks. esim. Lee 1996: 27–28). Tässä hän sitoutuu hahmopsykologian perusnäemyksiin. Esimerkiksi näköhavaintojen universaalisuudesta hän kirjoittaa seuraavasti:

... the forms and laws of visual perceptions are the same for all individuals – even the most glaring abnormalities, like color-blindness, are relatively minor, and do not disturb the *universal* configurative principles of visual perception (Whorf & Trager 1938: 7; sitaatti teoksessa Lee 1996: 107).

Kielen ja kulttuurin vaikutus havaitsemiseen on Whorfin (1956: 162) mukaan siinä, että erikieliset ihmiset poimivat samasta havaintokentästä hieman eri tavoin havaintoja (ks. myös Lee 1996: 90), koska yhteisön kieli ja puhetavat ovat tehneet yhdet asiat toisia havaittavammiksi. Whorfin mukaan kuitenkin eri kieliä puhuvat ja eri kulttuureissa elävät ihmiset pystyvät havaitsemaan maailmaa samalla tavoin. Silloin kun toimitaan totunnaisuuksien kentässä, avautuu helposti kielellisesti ja kulttuurisesti konventionaalinen reitti. Tämän tulkinnan esittää myös Hymes (1964: 117). Eri kielten tarjoama erilainen perspektiivi ei tarkoita vaikeutta tai mahdottomuutta ymmärtää toisenlaista perspektiiviä. Kielet ja ajattelutavat eivät ole erilaisia tavalla, jota ei voisi ylittää. Tällainen tulkinta olisikin järjetön, koska se esimerkiksi kiistäisi kyvyn oppia toisia kieliä – tai ymmärtää mitään uutta – muutoin kuin hyvin mekaanisessa mielessä.

Sapirin ja Whorfin hypoteesin kognitivistinen ja chomskylainen kritiikki on siis nähtävä osana paradigman muutosta (ks. myös Gumperz & Levinson 1996). Ajatusten vastustaminen oli ymmärrettävää siinä mielessä, että on tavanomaista ja luonnollista tarkastella edeltävän sukupolven työtä myös kriittisesti. Ymmärrettävää ei sen sijaan ole kritiikin huono laatu ja puutteellinen argumentointi. Kuten Ellis (1993: 56–57) huomauttaa, näyttää siltä, että Sapirin ja Whorfin hypoteesi tuo vastustajissaan esiin näiden huonoimmat puolet. Yllä osoitin, miten huonosti Sapirin ja Whorfin alkutekstejä on luettu ja miten hypoteesin oletuksia on kierrätetty kirjasta toiseen ilmeisesti lähinnä Pennin (1972) teokseen nojaten. Usein on ilmennyt myös taipumusta tarkastella Sapirin ja Whorfin ajatuksia ikään kuin identtisinä; kuitenkin heidän elämäntyönsä ja käsityksensä kulkevat paikoin hyvinkin eri latuja. Tieteensosiologisesti mielenkiintoisia ovat myös yritykset kiistää Whorfin asema tieteen tekijänä ja kielitieteilijänä. Melkoisen täydelli-

nen tyrmäys tulee esimerkiksi Pinkeriltä (1994: 63), joka kuittaa Whorfin “amatöörinä”, kutsuu hänen ajatuksiaan “eriskummallisiksi” (outlandish), toteaa kieliaineiston olevan “huonosti analysoitu” ja epäilee koko ajatusrakennelman johtuvan Whorfin taipumuksesta “mystiikkaan”.¹³

Näyttää kiistattomalta, että sekä Sapirin että Whorfin suuhun on pantu sanoja. Heidän esittämäkseen väitetyt ajatukset ovatkin paljolti seuraavan sukupolven tulkintaa heidän työstään. Näin itse rekonstruoitua hypoteesia onkin helppo kritisoida ja osoittaa se omien lähtökoh-
tien mukaisesti vääräksi. Näppärää – mutta tuskin osoittaa sitä tietee-
listä ankaruutta, jonka puutteesta esimerkiksi Whorfia on syytetty. Etenkin oppikirjoissa on usein tyydytty kierrättämään 1950- ja 1960-
lukujen yhteenvedoja ja muutamaa sitaattia tutustumatta itse alkutek-
steihin. Niinpä jonkinlainen auktorisoitu peruskurssitotuus lieneekin
pitkään ollut, että a) on olemassa “Sapirin ja Whorfin hypoteesi” ja b)
se on “osoitettu vääräksi”.

6 HYPOTEESI – AIKA UDELLEENARVIOINTIIN?

Sapirin ja Whorfin kieltä ja ajattelua koskevat ajatukset eivät ole koskaan olleet täysin unohdettuja, vaikka kielitieteen ja kognitiivisen psykologian keskeisin valtavirta ne hylkäsikin. Sapir on ollut jatkuvas-
ti arvostettu esimerkiksi työstään typologisen tutkimuksen parissa ja hänen ajatuksensa elävät myös antropologian piirissä. Myös Whorf on saanut osakseen milloin väkinäisempää (ks. Lakoff 1987), milloin runsaskätisempää (näin erityisesti Dan Alfordin taholta¹⁴) tunnustusta.

¹³ Mystiikan kanssa ovat samassa mielessä flirttailleet myös monet muut tieteilijät. Hutton & Joseph (1998) tuovat esiin Saussuren kirjoittaman teosofian historiateoksen arvioinnin (“Brahmaanista teosofiaa”). Lavery (1995) muistuttaa Newtonin astrologiaharrastuksesta tai Jungin okkultismin tutkiskeluista.

¹⁴ Dan Alford on jo pitkään edustanut sitkeää whorfilaista kielitieteen vastavir-
taa. Hänen kirjoituksiaan on luettavissa sivustolla <http://sunflower.com/~dewatson/alfordIndex.htm>.

Ymmärtäjät löytyvät usein juuri kielen tutkimuksen sosiaalisesti ja/tai kulttuurisesti painottuneilta aloilta (kääntämisen piiristä, ks. esim. Steiner 1975: 88). Monet sosiolingvistit ja diskurssin tutkijat siteeraavat Whorfin ajatuksia hyväksyen (ks. esim. Lee 1992; Montgomery 1986). Whorfia on myös pidetty – kenties hieman liioitellustikin – keskenään niinkin erilaisten suuntausten kuin systeemiteorian, dekonstruktivismiin (Schultz 1990: 5) tai konnektionismin (Lee 1996) edelläkävijänä¹⁵ Sapir-whorfilaisen ajattelun yhteyksistä Wittgensteinin kielen filosofiaan ovat huomauttaneet esimerkiksi Ellis (1993: 6061) ja Shotter (1993: 99–117).

Sapirin ja Whorfin käsitykset ovat nousseet viime vuosina uudelleen keskustelun kohteeksi myös kielentutkimuksessa (ks. Gumperz & Levinson, toim. 1996; Niemeier & Dirven, toim. 2000; Pütz & Verspoor, toim. 2000). Whorfin kielellinen relativismi sopii yhteen myös ei-kartesiolaisen kognitiontutkimuksen kanssa – korostetaanhan siinä ihmisen kognitiivisen toiminnan kontekstuaalisuutta ja sidoksisuutta ympäristöön välillä (ks. esim. Clark 1997; Järvilehto 1994; Dufva 2000). Whorfin ajatuksista löytyy myös mielenkiintoisia yhteyksiä Bahtinin piirin ajatteluun ja siitä virinneeseen dialogiseen lähestymistapaan kielitieteen ja psykologian piirissä. Bahtinilla ja Whorfilla on esimerkiksi jokseenkin samantapainen näkemys universaalien ja partikulaaristen suhteesta tai vaihtelun ja diversiteetin keskeytyksestä (ks. Dufva tulossa).

Voitaneen oikeutetusti sanoa, että Sapirin ja Whorfin ajatukset löytävät kaukupohjaa post-strukturalistisessa ja post-chomskylaisessa kielen- ja kognitiontutkimuksessa. Mutta heidän esiintuomansa ajatus kielen ihmisen ajattelua muovaavasta vaikutuksesta on kiintoisa paitsi teoreettiselta myös käytännölliseltä kannalta. Kielten ja kulttuurienvä-

¹⁵ Whorfin mielestä kieli pitää yllä kompleksia mentaalisten konnektioiden matriisia (*state of linkage, rapport*), joka itse asiassa hänen mukaansa oli juuri se kielen piire, joka oli sidoksissa ajatteluun. Samantapainen yhteyksiä korostava näkemys oli tyypillistä 1930-luvun fonologialle. Se on löydettävissä esimerkiksi Trubetskoin ajattelussa: äänteellisen järjestelmän ylläpitävä voima on äänteiden välisissä suhteissa (fonologinen oppositio), ei itse äänteissä.

linen vuorovaikutus on yhä tavanomaisempaa – mutta kuinka hyvin loppujen lopuksi ymmärretään sitä, mitä näissä tilanteissa tapahtuu? Miten näkyvät ne mahdollisesti erilaiset perspektiivit, jotka eri kieliyhteisöt puhujilleen tarjoavat? Toinen polttava käytännön kysymys on kielellisen ja kulttuurisen diversiteetin säilyminen. Tämän päivän noin 6000 kielestä huomattava osa on uhanalaisia. Melko varmana pidetään, että huomattava osa näistä tulee kuolemaan sukupuuttoon. Jos ajatella Sapirin ja Whorfin tavoin, on nähtävä, että kielten mukana katoaa myös näkökulma maailmaan. Tai – kuten Maffi (2001: 6) sen sanoo – kielten myötä uhanalaisiksi joutuvat kulttuurit ja elämäntavat sekä niihin olennaisesti liittyvät arvot, maailmankuvat ja tieto. Näin ollen näyttää vahvasti siltä, että Sapirin ja Whorfin ajatuksille on tilaa myös nykyisessä maailmassa.

KIRJALLISUUS

- Adams, P. (toim.) 1972. *Language in thinking*. Penguin Books: Harmondsworth.
- Bahtin, M. M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Basileus, H. 1952. Neo-Humboldtian ethnolinguistics, *Word* VIII, 95–105.
- Berlin, B. & P. Kay 1969. *Basic color terms: Their universality and evolution*. University of California Press: Berkeley, CA.
- Brown, R. W. 1961. Linguistic determinism and the part of speech. Teoksessa S. Saporta & J. J. Bastian (toim.) *Psycholinguistics. A book of readings*. New York: Holt, Rinehart & Winston. 503–508.
- Brown, R. W. & E. H. Lenneberg 1961. A study in language and cognition. Teoksessa Sol Saporta & Jarvis J. Bastian (toim.) *Psycholinguistics. A book of readings*. New York: Holt, Rinehart & Winston. 480–491.
- Cassirer, E. 1944/1992. *An essay on man*. New Haven & London: Yale University Press.
- Clark, A. 1997. *Being there: Putting brain, body and world together again*. The MIT Press. Cambridge, Mass.
- Dufva, H. 1998. From 'psycholinguistics' to a dialogical psychology of language. Aspects of the inner discourses. Teoksessa M. Lähteenmäki & H. Dufva (toim.) *Dialogues on Bakhtin. Interdisciplinary readings*. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies. 87–104.
- Dufva, H. 2000. Miten kieltä tutkitaan kognitiivisesti: dialoginen näkökulma. Teoksessa K. Kajannes & L. Kirstinä (toim.) *Kirjallisuus, kieli ja kognitio*. Helsinki: Helsinki University Press. 23–47.

- Dufva, H. 2001 (tulossa). Language and thinking: Whorf, Bakhtin, Merleau-Ponty and situated embodiment. Teoksessa C. Brandist, L. Evensen, F. Bostad & H. Faber (toim.) *Thinking culture dialogically: Bakhtinian perspectives*.
- Ellis, J. M. 1993. *Language, thought and logic*. Northwestern University Press: Evanston, Illinois.
- Greenberg, J. H. 1961. Concerning inferences from linguistic and non-linguistic data. Teoksessa S. Saporta & J. J. Bastian (toim.) *Psycholinguistics. A book of readings*. New York: Holt, Rinehart & Winston. 468–478.
- Gumperz, J. J. & S. C. Levinson (toim.) 1996. *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge University Press: Cambridge, Mass.
- Hutton, C. M. & J. E. Joseph 1998. Back to Blavatsky: The impact of theosophy on modern linguistics. *Language and Communication* 18 (1998), 181–204.
- Holquist, M. 1991. *Dialogism. Bakhtin and his world*. London: Routledge.
- Hymes, D. 1964. *Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology*. New York: Harper and Row.
- Ivic, M. 1966. *Kielitiede ennen ja nyt*. Helsinki: SKS.
- Joseph, J. E. 1998. Penny Lee. The Whorf theory complex: A critical reconstruction. *Language* 74, 3, 634–636. (Kirja-arvio).
- Järvillehto, T. 1994. *Ihminen ja ihmisen ympäristö*. Oulu: Pohjoinen.
- Karlsson, F. 1994. *Yleinen kielitiede*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koerner, K. (toim.) 1984. *Edward Sapir: Appraisals of his life and work*. Amsterdam: John Benjamins.
- Koskinen, I. 1998. "Speech is the best show man puts on" (B.L. Whorf), *niin & näin* 2 http://www.netn.fi/298/netn_298_koski.htm
- Kroeber, A. L. 1984. Reflections on Edward Sapir, scholar and man. Teoksessa K. Koerner (toim.) *Edward Sapir: Appraisals of his life and work*. Amsterdam: John Benjamins. 121–130.
- Lakoff, G. 1987. *Women, fire and dangerous things*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Lavery, D. 1995. *The mind of Benjamin Whorf*. Paper given at the South Atlantic Modern Language Association, Atlanta, GA, November 1995. <http://www.mtsu.edu/~dlavery/mindblw.htm>
- Lee, D. 1992. *Competing discourses: Perspective and ideology in language*. London & New York: Longman.
- Lee, P. 1996. *The Whorf theory complex*. Amsterdam: John Benjamins.
- Leino, P. 1983. Ajaako suomen kieli ajattelemaan suomalaisesti? Teoksessa A. Hakulinen & P. Leino (toim.) *Nykysuomen rakenne ja kehitys*. SKS: Helsinki. 190–208.
- Leino, P. 1987. Kieli ja maailman hahmottaminen. Teoksessa T. Hoikkala (toim.) *Kieli, kertomus, kulttuuri*. Helsinki: Gaudeamus.
- Leiwo, M. 1980. Kieli, ajattelu ja toiminta. Teoksessa K. Sajavaara (toim.) *Soveltava kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus. 12–24.
- Lenneberg, E. H. & J. M. Roberts. 1961. The language of experience. Teoksessa S. Saporta (toim.) 1961. *Psycholinguistics. A book of readings*. 493–499.
- Lenneberg, E. 1953. Cognition in ethnolinguistics. *Language* 29, 463–471.
- Lucy, J. A. & J. V. Wertsch. 1987. Vygotsky and Whorf: A comparative analysis. Teoksessa M. Hickmann (toim.) *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando: Academic Press. 67–86.
- Lähteenmäki, M. 1994. Consciousness as a social and dialogical phenomenon. *Finlance XIV*, 1–21.

- Lähtenmäki, M. & H. Dufva (toim.) 1998. *Dialogues on Bakhtin. Interdisciplinary readings*. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies.
- Maffi, L. (toim.) 2001. *On biocultural diversity. Linking language, knowledge and environment*. Washington & London: Smithsonian Institute Press.
- Malotki, E. 1983. *Hopi time*. Berlin: Mouton.
- Montgomery, M. 1986. *An introduction to language and society*. London & New York: Routledge.
- Niemeier, S. & R. Dirven (toim.) 2000. *Evidence for linguistic relativity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Onikki, T. 1998. Kieli ja ajattelu. Kielen maailmankuvasta sen sisäisiin näkökulmaeroihin. Teoksessa U. Kivikuru & R. Kunelius (toim.) *Viestinnän jäljillä*. Helsinki: WSOY, 79–98.
- Penn, J. 1972. *Linguistic relativity versus innate ideas: the origin of the Sapir-Whorf hypothesis in German thought*. Haag: Mouton.
- Pinker, S. 1994. *Language instinct*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Pütz, M. & M. H. Verspoor (toim.) 2000. *Explorations in linguistic relativity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sapir, E. 1949. *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*. Berkeley: University of California Press.
- Schultz, E. A. 1990. *Dialogue at the margins. Whorf, Bakhtin and linguistic relativity*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Shotter, J. 1993. *Conversational realities*. London: Sage Publications.
- Steiner, G. 1977. *After Babel. Aspects of language and translation*. Oxford University Press: Oxford.
- Still, A. & A. Costal (toim.) 1991. *Against cognitivism: Alternative formulations for cognitive psychology*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Toulmin, S. 1998. *Kosmopolis. Kuinka uusi aika hukkasi humanismin perinnön*. WSOY: Helsinki.
- Whorf, B. L. 1956. *Language, thought and reality*. MIT Press: Cambridge, Mass.
- Whorf, B. L. 1998. Hopi-intiaanien maailmankaikkeuden malli. (Käänt. I. Koskinen) *niin & näin* 2/1998. http://www.netn.fi/298/netn_298_whorf.htm
- Wittgenstein, L. 1978. *Zettel. Filosofisia katkelmia*. Porvoo: WSOY:



DIALOGINEN NÄKÖKULMA KIELEEN: MIHAIL BAHTIN JA VALENTIN VOLOŠINOV

Mika Lähteenmäki

Dialogisuus yhdistetään tavallisesti venäläiseen Mihail Bahtiniin (1895–1975) ja niin kutsuttuun Bahtinin piiriin, jonka muista jäsenistä nykyisin tunnetuin on eittämättä Valentin Vološinov (1895–1936). Bahtinin tieteellinen toiminta kesti yli viisi vuosikymmentä, ja hän kehitti dialogista kielikäsitystä 1920-luvun loppupuolelta alkaen aina kuolemaansa saakka. Vološinovin tieteellinen ura puolestaan jäi varsin lyhyeksi, ja hän julkaisi tärkeimmät työnsä jo 1920-luvun loppupuoliskolla. Vološinovin ensimmäisen kielentutkimusta käsittelevä kirjoitus ilmestyi vuonna 1926, ja hänen viimeiset artikkelijulkaisunsa ajoittuvat vuoteen 1930. Vološinovin koko tuotanto ja osa Bahtinin kirjoituksista ilmestyivät aikana, jolloin venäläisen kielitieteen ja kirjallisuustieteen hallitsevia suuntauksia olivat strukturalismi ja formalismi. Moskovassa 1900-luvun alkupuolella vaikuttaneen formalistisen koulukunnan edustajista nykyisin kuuluisin lienee Prahlan lingvistisen piirin johtohahmona tunnettu Roman Jakobson. Jakobson tosin emigroitui Venäjältä jo vuonna 1920, mutta piti Prahasta käsin tiiviisti yhteyttä sekä Moskovan että Pietarin formalistisen koulukunnan edustajiin. Bahtin ja Vološinov puolestaan suhtautuivat erittäin kriittisesti

formalistien kieltä ja kirjallisuutta koskeviin näkemyksiin ja voidaan ajatella, että dialoginen kielikäsitys on aikansa lapsi siinä mielessä, että se syntyi – ainakin osin – luonnollisena vastareaktionä tuon ajan venäläisessä kielitieteessä ja kirjallisuustieteessä vallinneisiin näkemyksiin.

On korostettava, että Bahtin piti itseään filosofina ja kirjoitti etupäässä erilaisista kirjallisuuden ja kulttuurin tutkimukseen liittyvistä kysymyksistä. Bahtin ei siis ollut kielitieteilijä, vaikkakin hän useissa kirjoituksissaan tarkastelee teemoja, jotka ovat relevantteja myös kielentutkimuksen näkökulmasta tarkasteltuna. Mainittakoon, että esimerkiksi useat Bahtinin romaaniteoreettiset kirjoitukset perustuvat, joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti, dialogiseen näkemykseen kielestä. Kielentutkimuksen kannalta on keskeinen myös laaja essee *Puheenlajien ongelma*, jossa Bahtin kritisoi mm. Ferdinand de Saussuren “puhuvien päiden” kommunikaatiomallia. Vološinovin tuotanto taas painottuu selkeämmin kielitieteellisiin teemoihin. Tärkein hänen teoksistaan on *Marxismi ja kielifilosofia* (suom. Kielen dialogisuus), jossa hän kehittää dialogista ja sosiaalista kielikäsitystä kritisoiden sekä Saussuren “abstraktia objektivismia” että Karl Vosslerin “individualistista subjektivismia”. Merkittävä on myös vuonna 1926 ilmestynyt artikkeli *Sana elämässä ja sana runoudessa*, jossa Vološinov tekee mielenkiintoisia ja aikaansa edellä olevia huomioita siitä, mikä on sosiaalisen kontekstin rooli kielellisen ilmauksen tulkintaprosessissa. Vološinovin kuten myös Bahtinin kirjoitusten johtava ajatus on, että kieli on sosiaalinen ilmiö, jota tulee tarkastella konkreettisena historiallisena ilmiönä sen toiminnallisuuden näkökulmasta.

1 KATSAUS BAHTININ JA VOLOŠINOVIN BIOGRAFIAAN¹

Bahtinin elämän eri vaiheista on melko vähän dokumentoitua tietoa, mutta sitäkin enemmän erilaisia legendoja ja myyttejä, joiden todenperäisyydestä ei aina ole takeita. Kuvaava tässä suhteessa on esimerkiksi legenda Bahtinista, ankarasta tupakkamiehestä, joka sätkäpaperin puutteessa kääri savukkeita monografiakäsikirjoituksestaan luottaen siihen, että toinen kappale säilyy kustantajan arkistoissa. Kustantamossa syttyi kuitenkin pommitusten seurauksena tulipalo, ja näin Bahtinin laajan monografian molemmat kappaleet katosivat sananmukaisesti savuna ilmaan. On myös merkillepantavaa, että edes Bahtin itse ei aina katsonut tarpeelliseksi oikaista itseään koskevia vailla todellisuuspohjaa olevia käsityksiä, vaan esitti niitä faktoina eri yhteyksissä (ks. Bahtin 1996b). Bahtin on esimerkiksi antanut ymmärtää, että hän olisi opiskellut Pietarin valtionyliopistossa, mutta yliopiston opiskelijaluetteloidissa ei kuitenkaan ole hänestä merkintää. Sen sijaan Mihail Bahtinin isovelji Nikolai, joka emigroiduttuaan Englantiin työskenteli kielitieteen professorina Birminghamin yliopistossa ja tunsu hyvin mm. Ludwig Wittgensteinin, opiskeli virallisesti Pietarin valtionyliopistossa. Bahtin toki saattoi käydä luennoilla Pietarin valtionyliopistossa, vaikkei häntä ollut virallisesti rekisteröity opiskelijaksi. Toisaalta kyseinen ristiriita Bahtinin omien sanojen ja virallisten dokumenttien välillä kertoo hänen tavastaan liittää omaan biografiaansa faktoja isoveljensä elämästä. Bahtinin välinpitämätön asenne biografiaansa kohtaan näkyy myös Bahtin-kirjallisuudessa siten, että eri teokset sisältävät keskenään ristiriitaisia väittämiä hänen elämänvaiheistaan.

Mihail Bahtin syntyi 17. marraskuuta vuonna 1895 Orelin kaupungissa etelä-Venäjällä. Bahtinin ollessa 10-vuotias, perhe muutti Vilnaan Liettuuaan, missä hän kävi lukiota. Vuonna 1911 Bahtinit

¹ Bahtinin henkilöhistoriaa käsitellään seikkaperäisesti esim. teoksissa Clark & Holquist (1984), Konkina & Konkina (1993) ja Hirschkop (1999). Vološinovin osalta ks. Vasiljev (1995).

muuttivat Odessaan ja sieltä edelleen Pietariin vuonna 1914. Vuonna 1918 Bahtin muutti Nääveliin, ja siellä aloitti toimintansa niin kutsuttu kantilainen seminaari, jota myöhemmin alettiin kutsua Bahtinin piiriksi. Seminaarin osallistuivat Bahtinin lisäksi mm. Valentin Vološinov, Matvei Kagan ja Lev Pumpjanski. Seminaari jatkoi toimintaansa Vitebskissä, jonne Bahtin muutti vuonna 1920. Vuonna 1924 Bahtin palasi silloiseen Leningradiin, missä hän teki satunnaisia töitä. Bahtin pidätettiin vuonna 1928 syytettynä osallistumisesta neuvostovastaiseen toimintaan, koska hän oli ollut satunnaisesti mukana *Voskresenje*-nimisen uskonnollis-filosofisen yhteisön kokoontumisissa. Hänelle langetettiin viiden vuoden vankileirituomio, joka lopulta lievennettiin hänen huonon terveydentilansa vuoksi sisäiseksi karkotukseksi. Näin se, että Bahtin sairastui jo nuorena luumätään, käytännössä pelasti hänen henkensä.

Saamansa tuomion jälkeen Bahtin joutui asumaan seuraavat kolme vuosikymmentä eri provinssikaupungeissa eristettynä Neuvostoliiton virallisesta akateemisesta elämästä. Tuon ajanjakson tapahtumista voidaan mainita Bahtinin Rabelaisin tuotantoa käsittelevä väitöskirja, jonka tarkastustilaisuus järjestettiin vuoden 1946 marraskuussa (ks. Alpatov 1999). Työtä ei kuitenkaan lähinnä poliittisista syistä hyväksytty tohtorinväitöskirjaksi, vaikka työn tarkastajien alkuperäiset lausunnot tätä puolsivatkin. Väitöskirjan epätavallisen mutkikas tarkastusprosessi kesti peräti viisi vuotta, eikä Bahtinille myönnetty tohtorin oppiarvoa, vaan hänen oli lopulta tyytyminen alempaan tieteiden kandidaatin oppiarvoon. Bahtin löydettiin uudelleen 1960-luvun alussa, ja Bahtinin löytäjinä tunnetut nuoret kirjallisuudentutkijat Botšarov, Kožinov ja Gatšev alkoivat tehdä pyhiinvaellusmatkoja Saranskiin, jossa Bahtin tuolloin asui. Uudelleen löytämisen myötä Bahtinin onnistui lopulta muuttaa Moskovaan, missä hän eli viimeiset elinvuotensa. Bahtin kuoli 7. maaliskuuta vuonna 1975, jolloin hän oli jo noussut kulttihahmon asemaan Neuvostoliitossa.

Vaikka Bahtinin teoksia näkee nykyisin taajaan eri tieteenalojen sitaatti-indekseissä, hän eli parhaat vuotensa jokseenkin tuntemattoma-

na ja sai osakseen ansaitsemaansa arvostusta vasta elämänsä viimeisen kymmenen vuoden aikana. Bahtinin ensimmäinen monografia *Dostojevskin tuotannon ongelmia* julkaistiin vuonna 1929, ja sen uudistettu versio *Dostojevskin poetiikan ongelmia* vasta yli kolmenkymmenen vuoden kuluttua vuonna 1963, jolloin Hruštševin kauden poliittinen suojasää osaltaan mahdollisti Bahtinin uudelleenlöytämisen. Näiden teosten välisenä ajanjaksona Bahtin ei saanut julkaistuksi käytännössä mitään merkittävää, vaikka hän kehitti esimerkiksi keskeisimmät romaaniteoreettiset ajatuksensa juuri 1930- ja 1940-luvuilla. Elinaikanaan Bahtin sai julkaistuksi Dostojevski-teoksen kahden version lisäksi vain monografian *François Rabelais: Keskiajan ja renessanssin nauru* (Bahtin 1995) ja jokusen artikkelin. Bahtin osallistui myös vuonna 1975 ilmestyneen kokoomateoksen *Kirjallisuuden ja estetiikan kysymyksiä* toimittamiseen. Suuri osa Bahtinin tuotannosta onkin julkaistu postuumisti käsikirjoitusten pohjalta, joita Bahtin ei välttämättä ollut viimeistellyt julkaisua varten. Lisäksi Bahtinin 1920-luvulla kehittelemä uuskantilaisuuden sävyttämä teonfilosofiaa käsittelevä laaja tekstifragmentti *Kohti teonfilosofiaa* julkaistiin vasta vuonna 1986 ja käännettiin englanniksi vuonna 1993. Nykyäänkin tutkijoiden saatavilla ei ole kronologisesti järjestettyä laitosta Bahtinin koko tuotannosta, vaikkakin sellaisen toimittaminen on aloitettu Moskovassa.² Näiden Bahtinin tuotannon “erityispiirteiden” seurauksena Bahtinista esitetyt tulkinnat ovat usein perustuneet fragmentaariseen aineistoon. Ongelmallista on myös se, että Bahtinin varhaisia tekstejä on julkaistu vasta myöhäisemmän tuotannon julkaisemisen jälkeen, mikä seurauksena varhaisfilosofiaa on usein tulkittu myöhäisemmästä eksplisiittisesti dialogisesta filosofiasta käsin.

Valentin Vološinov syntyi Pietarissa kesäkuussa 1895 asianajajan perheeseen. Hän kävi lukion ja aloitti yliopisto-opinnot Pietarissa,

² Tähän mennessä 7-osaisista *Kootuista teoksista* on ilmestynyt kaksi osaa. Osa 5 (Bahtin 1996a) käsittelee Bahtinin työt 1940-luvulta 1960-luvun alkuun. Osaan 2 (Bahtin 2000) on koottu Dostojevskin tuotannon ongelmat (1929), artikkelit L. Tolstoista (1929) ja Venäjän kirjallisuushistorian luentokurssin muistuinpanot (1922-27).

mutta päätti muuttaa muiden Bahtinin piirin jäsenten tavoin Nääveliin vuonna 1919 ja sieltä edelleen Vitebskiin. Toisin kuin Bahtin, joka ei ainakaan virallisesti opiskellut koskaan yliopistossa, Vološinov opiskeli kahteen eri otteeseen Pietarin valtionyliopistossa. Hän aloitti opintonsa oikeustieteellisessä tiedekunnassa vuonna 1913, mutta joutui jättämään opintonsa kesken taloudellisten vaikeuksien vuoksi vuonna 1917. Vološinov oli nuoruusvuosinaan kiinnostunut myös musiikista ja runoudesta. Hän sävelsi musiikkia ja kirjoitti runoja sekä sai julkaisuksi useita runoutta ja musiikkia käsitteleviä artikkeleita. Vološinov haaveili nuorena myös konserttipianistin urasta, mutta haave kariutui tuberkuloosin vaurioitettua hänen kättään. Vuonna 1922 Vološinov aloitti 27-vuoden ikäisenä yliopisto-opintonsa uudelleen, tällä kertaa yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa etnologis-kielitieteellisellä linjalla. Vološinov valmistui yliopistosta vuonna 1924, ja vuodesta 1925 alkaen hän työskenteli aspiranttina eli tohtoriopiskelijana Pietarin valtionyliopiston vertailevan kirjallisuuden historian ja idän ja lännen kielten instituutissa. Aspirantuuri jatkui aina vuoteen 1929 saakka, jolloin myös hänen pääteoksensa *Marxismi ja kielifilosofia* ilmestyi. Kyseisen teoksen ilmestyminen pantiin merkille monissa sen aikaisissa neuvostoliittolaisissa kielitieteellisissä aikakausjulkaisuissa, mutta Vološinovista tuli epähenkilö ainakin osaksi siitä syystä, että Stalin julisti marrismin neuvostokielitieteen ainoaksi ja oikeaksi koulukunnaksi. Pääteoksensa ilmestymisen jälkeen Vološinov jatkoi työskentelyä eri tehtävissä sekä Pietarin valtionyliopistossa että muissa oppilaitoksissa, mutta joutui jättämään työnsä vuonna 1934 pahentuneen tuberkuloosin vuoksi, johon hän myös kuoli vuonna 1936.

Kun Bahtinista tuli juhlittu kulttihahmo 1970-luvulla, Vološinovin teoksia *Marxismi ja kielifilosofia* ja *Freudilaisuus: kriittinen katsaus* samoin kuin muutamaa Vološinovin nimellä julkaistua artikkelia alettiin yleisesti pitää Bahtinin kirjoittamina. Vaikka nykyisin valtaosa Bahtin-tutkijoista ei hyväksy kyseistä näkemystä tekijäkiistasta, etenkin venäläisessä Bahtin-tutkimuksessa sitä pidetään yleisesti oikeana. On kuitenkin syytä korostaa, ettei ole olemassa konkreettista

todistusaineistoa, jonka pohjalta voitaisiin varmasti päätellä Bahtinin todella kirjoittaneen nämä Vološinovin nimellä julkaistut tekstit. Itse asiassa Bahtin kieltäytyi allekirjoittamasta hänelle 1970-luvulla tarjottua asiakirjaa, joka olisi taannut hänelle tekijänpalkkiot teoksesta *Marxismi ja kielifilosofia*. Tosiasia on kuitenkin se, että Bahtin ja Vološinov olivat läheisiä työtovereita ja keskustelivat ideoistaan keskenään. Näin on syytä olettaa, että Bahtin mahdollisesti vaikutti Vološinovin ajatuksiin ja päinvastoin. Kuitenkin se, mikä oli tämän yhteistyön muoto – esim. saneliko Bahtin kirjan *Marxismi ja kielifilosofia* Vološinoville, kuten joskus on väitetty – on epäselvää ja todennäköisesti myös jää sellaiseksi, elleivät tutkijat onnistu löytämään uutta todistusaineistoa, joka osoittaisi jommankumman kannan kiistatta oikeaksi.³

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan dialogista kielikäsitystä ja esittelemään eräitä dialogisen kielifilosofian keskeisiä teemoja ja peruskäsitteitä. Näitä ovat kieli heteroglossiana, metalingvistiikka, lausuman käsite, dialogiset suhteet, puheenlajit sekä dialoginen merkityskäsitys. On syytä korostaa, että Bahtin, jonka tieteellinen ura kesti yli viisi vuosikymmentä, esittää eri ajoilta peräisin olevissa teksteissä toisistaan hieman poikkeavia ja osin jopa keskenään ristiriitaisia näkemyksiä. Näin ollen on vaikeaa jollei peräti mahdotonta antaa yhtä ja ainoaa tulkintaa hänen kieltä ja sen käyttöä koskevista käsityksistään (ks. Lähtenmäki 1998). Erityisen ongelmallisia tässä suhteessa ovat Bahtinin *Koottujen teosten* 5. osaan sisällytetyt työmuistiinpanot, joita ei ole alunperin tarkoitettu julkaistaviksi. Tutkijan kannalta keskeinen kysymys on, voidaanko omaan käyttöön tarkoitetuille fragmentaarisille muistiinpanoille antaa sama painoarvo kuin teksteille, jotka kirjoittaja on tarkoittanut julkaistavaksi.

³ Ajan tasalla oleva selonteko tekijäkiistasta löytyy teoksesta Hirschkop (1999).

2 MONIÄÄNINEN KIELI

Sekä Bahtin että Vološinov korostavat, ettei kieli muodosta yhtenäistä invarianttia kielisysteemiä, kun sitä tarkastellaan “sosiolingvivistisestä” perspektiivistä konkreettisenä aika-paikkaisena ilmiönä. He näkevät yksittäisen kielen *heteroglossiana* eli kielten moninaisuutena, joka koostuu erilaisista ideologisista kielistä kuten ammattikielistä, sosiaalisten ryhmien kielistä, murteista jne. Bahtinin (1979b: 108) mukaan

Sosiaalinen elämä ja historiallinen kehitys luovat abstraktisesti yhtenäisen kansallisen kielen puitteissa suuren määrän konkreettisia maailmoja, umpinaisia sanataiteellisiideoita ja sosiaalisia näköpiirejä, näiden erilaisten näköpiirien sisällä identtiset abstraktiset kieliaineokset saavat erilaisen merkitys- ja arvoisällön ja alkavat sointua eri tavalla.

Dialogisuudessa siis ajatellaan, ettei kansallinen kieli ole yhtenäinen monoliittinen kokonaisuus, vaan sille on ominaista dynaamisuus ja kerrostuneisuus. Bahtin, jolle kieli on jatkuvasti muuttuva heterogeenisten kielimuotojen kokonaisuus, korostaa myös, että jokainen kieli tai kielimuoto ilmaisee erilaisen ideologisen position.

Kieli heteroglossiana koostuu siis erilaisista ja eri kriteerein luokitelluista kielistä tai kielimuodoista. Bahtinin (1975: 104) mukaan niitä yhdistää kuitenkin se seikka, että ne ovat spesifejä näkökulmia maailmaan ja siten maailman sanallisen jäsentämisen muotoja. Ne siis edustavat tiettyä perspektiiviä ja näköpiiriä todellisuuteen. Kielimuodot ovat kiinteästi sidoksissa niiden käyttäjiin ja ilmaisevat käyttäjäryhmien keskeisiä ideologisia arvoja ja pyrkimyksiä. Yhteisellä kielimuodolla on siten käyttäjäryhmän sisäisen organisaation kannalta tarkasteltuna yhdistävä ja solidaarisuutta lisäävä funktio. Yhdistävällä tai yhteenkuuluvuutta lisäävällä funktiolla on myös toinen puoli, jos sitä tarkastellaan ryhmien välisen kanssakäymisen kannalta. Tiettyyn ryhmään identifioituvalla ideologisella kielimuodolla on välttämättä myös erottava funktio. Tällöin kyseisen kielimuodon tehtävänä on erottaa sen käyttäjäryhmä muista ryhmistä, mikä vaikeuttaa ryhmien

välisen kanssakäymisen ja keskinäisen ymmärtämisen syntymistä. Eri ryhmien edustajat voivat puhua toistensa ohi vaikka käyttäisivätkin samoja sanoja, sillä sanojen merkitykset eivät ole yhteismitallisia, vaan heijastavat kunkin ryhmän ideologisia arvoja. Esimerkkinä voidaan mainita tieteen paradigmojen väliset kiistat, joissa yhteisymmärryksen puute aiheutuu pitkälti siitä, että teorioissa esitetyt väittämät ovat valideja ja mielekkäitä vain kyseisen paradigman sisällä hyväksytyjen alkuolettamusten vallitessa.

Kielen ideologisesta kerrostuneisuudesta seuraa, että kieli on yhtenäisen neutraalin merkkijärjestelmän asemesta dynaaminen eri sosiaaliin ja ideologisiin ryhmiin identifioituvien kielten kirjo. Eri instanssit, jotka tähtäävät dominoivaan asemaan, voivat kuitenkin pyrkiä yhdenmukaistamaan diskurssikäytänteitä ja saamaan ylivallan omalle kielimuodolle sekä siinä määritellyille merkityksille. Kieli onkin jatkuvassa muutoksen ja kamppailun tilassa. Bahtinin (1975: 84–85) mukaan kielessä on sekä *keskihakuisia* että *keskipakoisia* voimia. Keskihakuiset voimat tähtäävät yhteen ja yhtenäiseen kieleen kun taas keskipakoiset voimat pyrkivät lisäämään kielimuotojen moninaisuutta ja hajaannusta. Jokaisen lausuman kohdalla puhuja joutuu tekemään valinnan suuntaan tai toiseen. Bahtinin (1979b: 92) mukaan

... jokainen konkreettinen lausuma on sekä keskihakuvoimien että keskipakovoimien leikkauspiste. [...] Jokainen lausuma edustaa ”yhtenäistä kieltä” (keskihakuisia voimia ja tendenssejä) ja samalla historiallista erikielisyttä (keskipakoisia, kerrostavia voimia).

Bahtin (1975: 83–84) korostaa, että kielimuotojen moninaisuus on kielen todellinen olotila eikä yhtenäinen kieli näin ollen ole puhujalle annettu. Kieli on puhujalle joukko tiettyä näkökulmaa maailmaan ilmaisevia ideologisia kieliä, joista hänen täytyy valita yksi omaksi sanakseen ja omaksi näkökulmakseen.

3 METALINGVISTIikka

Dialogisuudessa kieltä tarkastellaan ensisijaisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä. Bahtin ja Vološinov korostavat kielen monimuotoisuutta ja variaatiota, joiden he katsovat heijastavan kyseisen yhteisön sosiaalisen toiminnan monimuotoisuutta. He siis ajattelevat kielen olevan erottamaton osa muuta sosiaalista toimintaa, minkä vuoksi kieltä ei voida tarkastella tyhjiössä irrallaan niistä konteksteista, joissa sitä tosiasiallisesti käytetään. Dialogisuudessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan siitä, miten kieltä käytetään kielellisen kanssakäymisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä. Bahtin käyttää kielifilosofiastaan termiä *metalingvistiikka*, joka viittaa johonkin lingvistiikan ja samalla myös kielen jälkeen tulevaan (vrt. metafysiikka). Bahtin (1994: 395) itse ei määrittele metalingvistiikkaa tarkasti, vaan korostaa sen olevan perinteisen strukturalistisen ja formalistisen kielitieteen ulkopuolelle menevään *sanan* elämän tutkimukseen viittaava yläkäsite, joka ei ole vielä muotoutunut erillisiksi selvärajaisiksi tieteenaloiksi. Bahtinin metalingvistiikkaa voidaanakin luonnehtia yleiseksi epistemologiseksi lähestymistavaksi, jossa kieltä tarkastellaan sen konkreettisesti käytössä saamien sosiaalisten, intersubjektuallisten ja vuorovaikutuksellisten funktioiden näkökulmasta. Bahtinin metalingvistiikka pitää siis sisällään monia sellaisia kielen alueita, joita on myöhemmin tarkasteltu yksityiskohtaisesti esimerkiksi sosiolingvistiikassa, pragmatiikassa ja keskustelunanalyysissa.

Yksi dialogisen metalingvistiikan keskeinen käsite on *sana*, jolla Bahtin (1994: 395) tarkoittaa kieltä sen konkreettisesti ja elävässä kokonaisuudessa. Se on siis eräänlainen yläkäsite, jolla tarkoitetaan sitä, miten kieli ilmenee niin sosiaalisella, kognitiivisella kuin lingvistiselläkin tasolla, kun sitä käytetään sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä. Sanan elämää voidaan ja pitääkin Bahtinin mukaan tarkastella *sekä* kielitieteen *että* metalingvistiikan näkökulmasta. Bahtin ei siis näe metalingvistiikkaa lingvistiikan poissulkevana vaihtoehtona, vaan katsoo niiden olevan toisiaan täydentäviä tapoja tarkas-

tella kieltä. Bahtin luonnehtii aikansa lingvistiikkaa, jolla hän viittasi etupäässä Saussuresta polveutuvaan strukturalismiin ja formalismiin, tieteenalaksi, jossa kieltä tarkastellaan sanan konkreettisesta elämästä irrotettuna objektina eli käyttöyhteydestä erotettuna abstraktina systeeminä ja neutraalina koodina. Metalingvistiikan tutkimusalaa taas ovat kielellinen kanssakäyminen ja lausumien väliset *dialogiset suhteet*, jotka syntyvät silloin, kun kieltä tai muuta merkkijärjestelmää käytetään ilmaisemaan tiettyä näkökulmaa.

Bahtin on usein tulkittu antilingvistiksi (ks. Stewart 1986), koska hän on kritisoinut voimakkaasti kielitieteen strukturalistista ja formalistista perinnettä kielenkäytön tutkimisen laiminlyömisestä ja liiallisesta abstrahoinnista. Antilingvisti -määritelmää ei voi kuitenkaan pitää kovinkaan onnistuneena, sillä kriittisestä asenteestaan huolimatta Bahtin korostaa, että sekä lingvistiikka että metalingvistiikka ovat täysin hyväksyttäviä ja oikeutettuja lähestymistapoja tarkastella sanan ongelmaa. Bahtin onkin kritisoinut lähinnä sitä, että kielitieteessä on sekoitettu keskenään lingvistiset ja metalingvistiset käsitteet. Tällä hän tarkoittaa, että yhtäältä kielenkäyttöä ja kommunikaatiota on pyritty selittämään tukeutumalla käsitteisiin, jotka on ensisijaisesti tarkoitettu kuvaamaan kielen rakennetta. Toisaalta taas kielen rakenteen lingvistiseen kuvaukseen, esimerkiksi lauseen käsitteeseen, on virheellisesti sisällytetty myös metalingvistisiä elementtejä. Lisäksi Bahtin on arvostellut mm. sitä, että kommunikaatio on nähty tiedonsiirtoprosessina, jossa puhuja mekaanisesti koodaa ajatuksensa sanomaksi, jonka sitten passiivinen kuulija purkaa automaattisesti. Bahtin ei siis väheksy lingvististä tutkimusta, mutta korostaa, että kommunikaatiota on tarkasteltava metalingvistiikan näkökulmasta sosiaalisena toimintana. Kuten Marková (1990: 6) on todennut, dialogisuudessa ei kielen dialogisuuden ja dynaamisuuden korostamisesta huolimatta kiistetä kielen individuaalisten ja staattisten ominaisuuksien merkitystä. Dialogisen käsityksen mukaan on tutkittava sitä, miten yhtäältä kielen individuaalisten ja staattisten aspektien ja toisaalta sosiaalisten ja dynaamisten aspektien vuorovaikutus ilmenee kielessä.

4 LAUSUMAN KÄSITE

Eräs Bahtinin metalingvistiikan keskeinen käsite on *lausuma*, jonka hän erottaa kategorisesti kielen rakenteen yksiköstä lauseesta. Bahtin ja Vološinov pitävät lausumaa kommunikaation todellisena yksikkönä ja korostavat, että lausuma on annettu yksikkö eikä siis lingvistinen abstraktio ja tutkijan olettama sopimuksenvarainen yksikkö kuten lause (ks. Bahtin 1979a: 250). Jos sanon, että ”Omena putosi puusta.” ja toistan sen minuutin kuluttua uudestaan, kyseessä on kaksi eri lausumaa, mutta yksi lause. Lausuma voi sisältää erilaisia kielellisiä yksiköitä kuten foneemeja, morfeemeja, sanoja ja lauseita, mutta kielen yksiköt ovat ainoastaan potentiaalista materiaalia, josta lausumia voidaan rakentaa. Jotta kielen yksiköstä tulisi lausuma tai sen osa, niin on välttämätöntä, että puhuja tai kirjoittaja suuntaa sen kuulijalle tai lukijalle tiettyssä sosiaalisessa kontekstissa. Tämän kontekstisidonnaisuuden vuoksi lausumat ovat aina *ainutkertaisia*, toisin kuin kielen yksiköt, jotka ovat toistettavia.

Bahtin ei määrittele lausuman käsitettä yksiselitteisesti ja selkeästi, vaan kehittelee sitä eri näkökulmista useissa eri teksteissä. Bahtin (1979a: 241, 249) lähtee liikkeelle ajatuksesta, että kieli ja puhe voivat toteutua ainoastaan konkreettisten puhuvien subjektien lausumina. Lausumat voidaan nähdä tietyn puhesubjektin position sanallisina ilmauksina (Bahtin 1994: 397; Ahutina 1984: 4). Ne ovat siis sidoksissa puhujan näköpiiriin ja ilmaisevat puhujan kannanottoja, joita hän tekee tietystä aikapaikkaisesta positioista käsin. Lausumien erottamaton yhteys tiettyyn puhujaan ja tämän positioon tarkoittaa, että ne ovat kielen ja kommunikaation immanentista sosiaalisuudesta huolimatta aina myös subjektiivisia ja ainutkertaisia luonteeltaan. Tässä mielessä lausuman käsite heijastaa varhaisen Bahtinin (1986) teonfilosofiaa, sillä lausuma kuten mikä tahansa teko on yksilön kannanotto, jonka vain hän allekirjoittaa ja josta hän on vastuussa. Dialogisessa kielifilosofiassa kielellinen kanssakäyminen nähdään yhtenä sosiaalisen toiminnan muotona, joten lausuma voidaan määritellä konkreetti-

sessä sosiaalisessa kontekstissa aktuaalistuvaksi puhujan kuulijalle suuntaamaksi *kielelliseksi teoksi*.

Bahtin ajattelee, että lausumilla ei ole yhteisiä muodollisia kriteerejä, vaan lausumia ovat yhtä lailla niin yksisanaiset dialogin repliikit kuin moniosaiset romaanitkin. Lausumien muodollisten ja sisällöllisten piirteiden moninaisuuden voidaan katsoa heijastavan sosiaalisen maailman moninaisuutta, sillä lausumia käytetään vuorovaikutuksen välineenä mitä erilaisimmissa sosiaalisissa tilanteissa. Lausumien monimuotoisuudesta huolimatta on mahdollista löytää niitä yhdistäviä piirteitä, joita Bahtin käsittelee useissa eri yhteyksissä. Bahtinin (1979a: 249) mukaan lausumia yhdistää se, että niillä on *selvät rajat*. Lausumalla on siis aina absoluuttinen alku ja loppu, ja yhden lausuman loppumista ja toisen alkamista osoittaa puhesubjektin vaihtuminen, mikä on selvimmän havaittavissa dialogimuotoisessa puheessa. Näkemystä lausumien selvärajaisuudesta voidaan kuitenkin pitää liian yksinkertaistavana, sillä esimerkiksi keskusteluanalyysin alueella tehdyt tutkimukset osoittavat selkeästi, että varsin usein keskustelijoiden puheenvuorot ovat osin päällekkäisiä ja toisiinsa limittyneitä.

Toinen lausumia yhdistävä piirre on niiden *loppuunsaatettuus*, mikä Bahtin (1979a: 255) mukaan tarkoittaa, että lausuma sisältää kaiken, mitä puhuja kulloisellakin hetkellä haluaa sanoa kyseisestä topiikista. Lausuman loppuunsaatettuuden tärkein kriteeri on se, että lausuma muodostaa eheän kokonaisuuden, johon kuulija voi vastata tai reagoida aktiivisesti. Loppuunsaatettuus perustuu Bahtinin (1979a: 255) mukaan lausuman teeman semanttiseen perinpohjaisuuteen, puhujan puhe suunnitelmaan sekä siihen, että loppuunsaatettuus ilmaistaan kyseessä olevalle puhenlajille tyypillisin keinoin. Näistä lausumassa saumattomasti yhdistyvistä kolmesta piirteestä tärkeimpänä voidaan pitää *puhesuunnitelmaa*, jolla Bahtin tarkoittaa sekä puhujan intentiota että kuulijan tulkintaa tästä intentiosta eli olettamusta siitä, mitä puhuja haluaa sanoa lausumallaan. Puhujan kannalta tarkasteltuna puhe suunnitelmalla on monta funktiota: se rajaa ja tarkentaa lausuman semanttista sisältöä ja sitoo sen konkreettiseen puhe tilanteeseen, toisiin

osanottajiin sekä kyseistä lausumaa edeltäneisiin lausumiin. Lisäksi puhe suunnitelma määrää sen, miten lausuma toteutuu, mitä kielellisiä keinoja puhuja käyttää, mikä on lausuman puheenlaji jne.

Kolmantena lausuman ominaisuutena Bahtin (1979a: 56) mainitsee sille ominaiset *lajityyppiset muodot*. Rakentaessaan lausumaa puhuja valitsee tietyn puheenlajin, jolla Bahtin (1979a: 237) tarkoittaa suhteellisen pysyvää kielenkäyttöalueeseen sidoksissa olevaa lausumatyyppeä. Puheenlajin valintaan vaikuttavat esimerkiksi kyseisen kielenkäyttöalueen erityispiirteet, lausuman temaattinen sisältö, konkreettinen puhetilanne ja sen osallistajat. Puheenlajit ovat siis kommunikatiota sääteleviä sosiaalisia konventioita, joiden puitteissa puhuja voi ilmaista intentionensa. Vaikka lausuma on aina ainutkertainen, niin puheenlajien puhujalle asettamat vaatimukset takaavat sen, että puhujan lausuma vastaa keskinäisen ymmärryksen syntymisen kannalta riittävästi kuulijan ja diskurssiyhteisön odotuksia.

Lausuma on siis puhujan kannalta uniikki kielellinen teko, jonka avulla hän määrittelee oman positionsa suhteessa diskurssimaailmaan ja toisiin. Lausuma on aina *jostakin*, jota tässä kutsutaan *topiikiksi*. Topiikin ja lausuman välistä suhdetta voidaan kutsua lausuman semanttis-referentiaaliseksi sisällöksi. Lausumat eivät kuitenkaan ole merkitykseltään pelkästään semanttis-referentiaalisia, vaan ne ovat sidoksissa niitä edeltävään diskurssiin ja toisiin lausumiin. Kristevan lanseeraamaa termiä käyttäen, lausumat ovat siis intertekstuaalisia. Bahtinin (1975: 89) mukaan jokaisen konkreettisen lausuman suhde sen topiikkiin on erilainen: lausuman ja topiikin sekä puhujan ja lausuman välissä on tiheä vieraiden sanojen verkko, minkä seurauksena lausuma kohtaa topiikin sovittuna, kiisteltyinä, arvioituna ja ”jo puhuttuna”. Lausuma ilmaisee siis puhujan oman position ohella puhujan suhtautumisen (esim. hyväksymisen, hylkäämisen, ironian jne.) aikaisempiin lausumiin, joita samasta aiheesta on sanottu. Bahtinin mukaan

Tietynä ajankohtana tietyssä sosiaalisessa ympäristössä tietoisesti syntynyt elävä lausuma ei voi olla koskematta niitä tuhansia eläviä dialogisia lankoja, joita sosiaalis-ideologinen tajunta on punonut lausuman kyseisen aiheen

ympäri, siitä tulee välttämättä sosiaalisen dialogin aktiivinen osanottaja. (Bahtin 1979b: 96–97)

Puhuja joutuu ottamaan kantaa ja suhtautumaan tavalla tai toisella vieraisiin sanoihin ja samalla sanojen takana oleviin ajatuksiin ja näitä ajatuksia esittäneisiin henkilöihin. Lausumassa siis kohtaavat puhujan oma positio ja näkemys sekä sitä edeltävät diskurssimaailmassa ilmaistut muut näkemykset.

Lausumat ovat sosiaalisen toiminnan akteja, jotka on suunnattu *toiselle*. Bahtinin mukaan tämä on lausuman konstitutiivinen ominaisuus. Kun puhuja rakentaa lausumaa, hän ottaa huomioon kuulijan ja tämän mahdollisen reaktion. Näin kuulijan näkökulma on ikään kuin edeltäkäs sisäänrakennettu lausumaan. Keskeistä on se, ettei vastaanottajaa nähdä kommunikaatioprosessin passiivisena osapuolena kuten monissa kooditeoreettisissa viestintämalleissa, joissa ymmärtäminen nähdään mekaanisena koodin purkamisena. Lausuma on aina dialoginen eli se edellyttää myös kuulijalta aktiivista responsiivista asennetta. Vološinovin (1990: 106) sanoin lausuma on ”kaksipuolinen akti”, jonka muotoa ja merkitystä määrää yhtä lailla se kenen se on kuin kenelle se on suunnattu.

5 PUHEENLAJEISTA

Dialogisessa kielifilosofiassa lausumat nähdään siis uniikkeina kontekstisidonnaisina kielellisinä tekoina, joiden merkitykset aktuaalistuvat konkreettisissa puhetilanteissa. Bahtin kuitenkin korostaa, että lausumat eivät ole pelkästään puhujan intentioiden ilmauksia, vaan myös strukturoitunutta sosiaalista toimintaa. Lausumat ovat ainutkertaisuudestaan huolimatta ennen kaikkea sosiaalisia yksiköitä, sillä kielellinen kanssakäyminen on yksi sosiaalisen toiminnan muoto. Tämä tarkoittaa, että viestintä ja siten myös lausumat, joiden avulla viestitään, perustuvat viime kädessä tiettyihin yhteisössä vallitseviin

konventioihin. Näin ollen lausumien ainutkertaisuudesta ja kontekstisidonnaisuudesta huolimatta on mahdollista löytää lausumien rakennetta ja funktioita sääteleviä sosiaalisia periaatteita.

Kieltä ei käytetä tyhjiössä, vaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, jotka luonnollisesti heijastuvat siihen, miten kieltä käytetään. Vološinovin (1995: 65) mukaan kielelliset ilmaukset eivät ole itseriittoisia, vaan ne syntyvät tietystä sosiaalisessa tilanteessa. Samalla Vološinov (1995: 67) kuitenkin korostaa, ettei kielenulkoisen tilanteen ole lausumaan mekaanisesti vaikuttava ulkoinen voima, vaan se on pakollinen lausuman merkityssisältöön sisältä päin vaikuttava konstituutti. Kieli ja sen käyttö ovat siis tilannelähtöisiä ilmiöitä, ja yhteisössä kehittyä erilaisia malleja sekä käsityksiä siitä, miten tietyn tyyppisissä tilanteissa on toimittava. Bahtin (1979a: 237) nimittää erilaisissa kielenkäyttötilanteissa kiteytyneitä ja näiden tilanteiden erityispiirteitä heijastavia *suhteellisen pysyviä lausumatyyppejä* puheenlajeiksi. Puheenlajien ja inhimillisen toiminnan välisestä kiinteästä suhteesta seuraa, että puheenlajien runsaus on periaatteessa rajaton. Sosiaalisen toiminnan monimuotoisuus näkyy puheenlajien monimuotoisuutena: puheenlajeja ovat yhtä lailla esimerkiksi arkidialogin repliikit, sotilaskäskyt, erilaiset viralliset asiakirjat, tieteelliset esitykset jne. Lisäksi uudet sosiaalisen toiminnan muodot kehittävät omat puheenlajinsa. Hyvänä esimerkkinä uudesta puheenlajista ovat sähköpostiviestit, joissa yhdistyvät yhtäältä puhekielelle ja toisaalta kirjemuotoiselle viestinnälle tyypilliset piirteet.

Bahtin (1979a: 239) erottaa toisistaan primaariset (yksinkertaiset) ja sekundaariset (kompleksiset) puheenlajit. Hän ei kuitenkaan näe eroa funktionaalisen, vaikka korostaakin jaottelun periaatteellista merkitystä. Primaariset puheenlajit ovat itsenäisiä eivätkä koostu muista puheenlajeista. Sellaisia ovat esimerkiksi erilaiset jokapäiväisen kanssakäymisen muodot. Sekundaariset eli kompleksiset puheenlajit taas ovat kerrosteisia ja koostuvat primaareista puheenlajeista. Esimerkkinä voi mainita kaunokirjallisuuden lajit ja tieteelliset tutkimukset. Sekundaariset puheenlajit muokkaavat primaareja puheenlajeja,

jotka kadottavat alkuperäisen funktionensa. Esimerkiksi romaanissa primaarinen puheenlaji (esim. dialogin repliikki) menettää Bahtinin (1979a: 239) mukaan välittömän yhteyden ulkomaailman todellisuuteen sekä vieraisiin lausumiin ja on yhteydessä todellisuuteen ainoastaan romaanin muodostaman kokonaisuuden kautta. Sekundaarisessa puheenlajissa primaarinen puheenlaji on siis osa kokonaisuutta, jonka funktio määräytyy suhteessa tähän kokonaisuuteen.

Yksi dialogisen kielifilosofian keskeisistä ajatuksista on, että kieli ilmenee yksilölle konkreettisten lausumien ja samalla siis puheenlajien kautta:

Kielihän tulee elämään (realisoituu) konkreettisten lausumien kautta, ja konkreettisten lausumien kautta tulee elämä kieleen. (Bahtin 1979a: 240)

Kieli elää vain sitä käyttävien dialogisessa kanssakäymisessä. (Bahtin 1994: 397)

Tämä tarkoittaa, ettei yksilö äidinkieltään omaksuessaan opi kielellisiä muotoja ja sanakirjan sanoja, vaan itse asiassa yhteisön hyväksymiä tapoja reagoida kielellisesti tietyissä tilanteissa. Bahtin (1979a: 257) toteaa, että kielen omaksumisprosessissa kielelliset muodot ja lausumien tyypilliset muodot ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Näin ollen puhumaan oppiminen merkitsee lausumien rakentamisen oppimista. Puheenlajien voidaan katsoa olevan *sääntöjä*, jotka ohjaavat puhujan kielellistä toimintaa. Ne eroavat kuitenkin kieliopillisista säännöistä jälkimmäisten staattisuuden suhteen (Bahtin 1979a: 258). Puheenlajit eivät ole siinä mielessä ehdottomia kuin preskriptiivisen kieliopin säännöt. On mahdollista käyttää yhdessä puheenlajissa toiselle tyypillisiä elementtejä ja piirteitä esimerkiksi humoristisen vaikutelman luomiseksi. Tosin on huomattava, että myös puheenlajien sisällä on vaihtelua sääntöjen ehdottomuuden suhteen. Esimerkiksi erilaisten juridisten kielellisten tekojen kuten vihkiminen ja kastaminen muodot ovat ehdottomia, kun taas arkikeskustelun – jolla tosin myös on tyypillinen rakenne – eteneminen ei ole niin tarkasti ”ulkoisesti” määrättyä.

6 DIALOGISET SUHTEET

Kuten edellä mainittiin, lausumalla ei ole pelkästään semanttis-referentiaalista funktiota, vaan se viittaa aina myös sitä edeltävään diskurssiin ja on suuntautunut vastaanottajaan ja tämän mahdolliseen reaktioon. Mm. näitä suhteita Bahtin nimittää *dialogisiksi suhteiksi*. Teoksessaan *Dostojevskin poetiikan ongelmia*, jossa käsitellään dialogisuuden ja polyfonian ilmenemistä Dostojevskin romaaneissa, Bahtin määrittelee eksplisiittisimmin, mitä hän tarkoittaa dialogisilla suhteilla. Tosin hänen määritelmänsä ovat pääosin negatiivisia eli ne luonnehtivat dialogisia suhteita lähinnä siitä näkökulmasta, mitä ne eivät ole. Bahtinin (1994: 396) mukaan ne eivät ole lingvistisiä huolimatta siitä, että ne ovat *sanan* ominaisuuksia. Dialogiset suhteet eivät ilmene sanan lingvistisestä tarkastelusta, vaan kuuluvat metalingvistiikan tutkimusalueeseen. Dialogiset suhteet eivät myöskään ole mahdollisia kielisysteemin yksiköiden eikä tekstien tai tekstin osien välillä, jos teksti ymmärretään semioottisesti merkkikokoelmana. Kieli – tai yleisemmin merkkimateriaali – nähdään dialogisessa kielifilosofiassa välineenä, joka mahdollistaa dialogisen kanssakäymisen syntymisen. Dialogiset suhteet eivät myöskään palaudu lauseiden välisiin loogisiin tai semanttis-referentiaalsiin suhteisiin, jotka Bahtin näkee kielen lailla dialogisuuden syntymisen mahdollistavina tekijöinä, siis välineinä.

Bahtin (1994: 397) korostaa, että dialogiset suhteet ovat lausumien ominaisuuksia. Tarkemmin sanottuna dialogiset suhteet vallitsevat niiden eri merkityspositioiden välillä, joita subjektit lausumillaan ilmaisevat konkreettisesti puhetilanteessa. Lausuma – tai sen osa – ottaa kantaa aikaisempiin lausumiin ja suhteuttaa puhujan ilmaiseman merkityksen toisten subjektien lausumissa ilmaisemiin positioihin. Tämän luonnehdinnan mukaan kaikki lausumat ovat välttämättä dialogisia, sillä ne ovat intertekstuaalisuutensa vuoksi sidoksissa niitä edeltäviin ja seuraaviin lausumiin. Yksilö on siis tietystä mielessä sen diskurssimaailman vanki, jossa hän elää, eikä voi tarkastella ulkoma-

ilmaa objektiivisesta kolmannen persoonan perspektiivistä. Yksilö ei voi sanoutua irti yhteisön jäsenenä omaksumistaan yhteisön sosiaalista toimintaa ohjaavista konventioista. Näin ollen myös ne käsitteet ja se kieli, joilla yksilö jäsentää ulkomaailmaa ja omaa sisäistä maailmaansa heijastavat yhteisön käytänteitä, sillä käsitteet ja kieli syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Yksilön käsitykset ovat siis välttämättä yhteisön kiel(t)en ja yhteisössä vallitsevien diskurssikäytänteiden läpikäymistä.

Bahtin käyttää termiä *dialogisuus* myös toisessa merkityksessä, josta Wertsch (1992) käyttää termiä *simultaaninen dialogisuus*. Bahtinin (1994: 398) mukaan dialogiset suhteet eivät rajoitu pelkästään lausumien välille, vaan puhuja voi suhtautua dialogisesti lausumaan tai sen tiettyyn osaan, esimerkiksi yksittäiseen sanaan. Puhuja voi esimerkiksi ottaa etäisyyttä ja suhtautua ironisesti lausumaan, jolloin dialoginen suhde syntyy puhujan merkitysposition ja lausuman sisältämän vieraan merkitysposition välillä. Tällaisissa tapauksissa on kyse siitä, että yhdessä lausumassa on yhtä aikaa läsnä kaksi tai useampi ääni. Kyseistä ilmiötä voidaan nimittää myös *intratason* dialogisuudeksi erotukseksi *intertason*, lausumien välisestä, dialogisuudesta. Bahtin itse puhuu *kaksiäänisestä sanasta*, jonka hän jakaa vielä eri alaluokkiin. Bahtin tarkastelee kaksiäänistä sanaa ja sen erityispiirteitä lähinnä kirjallisuuden- ja tyylintutkimuksen kannalta, mutta korostaa kaksiäänisyydellä olevan merkittävä funktio kaikissa puheenalajeissa.

Kaksiäänisyys tai intratason dialogisuus ei ole lausumien pakollinen tai konstitutiivinen ominaisuus toisin kuten intertason dialogisuus. Sitä voidaankin luonnehtia puhujan intentionaaliseksi strategiaksi suunnata lausumansa vieraaseen sanaan ja ilmaista suhtautumisensa vierasta sanaa ja sen edustamaa merkityspositiota kohtaan. Kaksiäänisestä sanasta Bahtin (1994: 409) mainitsee esimerkkeinä parodian ja ironian, jotka perustuvat siihen, että puhuja käyttää omassa lausumassaan vierasta sanaa ilmaisemaan sille vastakkaista asennetta. On kuitenkin syytä korostaa, että dialogiset suhteet – oli kyseessä sitten inter- tai intratason dialogisuus – eivät synny lausumassa käytettyjen kiel-

listen muotojen (esim. sana, murrepiirre) välillä. Dialogiset suhteet ovat mahdollisia ainoastaan silloin, kun muotojen funktiona on ilmaista vieraita merkityspositioita. Tällöin puhuja käyttää tiettyä kielellistä muotoa *vieraana, jonkun toisen sanana*, jonka tehtävänä on ilmaista puhujan suhtautuminen vieraan sanan edustamaa merkityssisältöä kohtaan. Dialoginen suhde onkin suhde, joka vallitsee puhujan lausumassa kohtaavaan kahden tai useamman merkitysposition tai *äänen* välillä.

7 LOPUKSI

Dialogisessa lähestymistavassa on keskeistä se, että kieli nähdään sosiaalisena ilmiönä ja että sitä lähestytään toiminnan ja vuorovaikutuksellisuuden näkökulmasta. Bahtin ja Vološinov näkevät kielen ensisijaisesti yhtenä sosiaalisen toiminnan ja intersubjektiiivisen kanssakäymisen muotona, joka on sidoksissa tiettyyn aikapaikkaiseen kontekstiin. Kielen sosiaalisuus tarkoittaa, ettei esimerkiksi kielen merkityksiä voida palauttaa yksilön intentioihin tai hänen kognitioonsa. Merkitykset ovat sosiaalisia, ja ne syntyvät puhujan ja kuulijan välisessä vuorovaikutuksessa. Tästä seuraa, ettei kielellisellä ilmauksella voida katsoa olevan kiinteää ydinmerkitystä, joka luonnehtisi sen jokaista käyttöä, koska kieltä voidaan käyttää mitä erilaisimpiin tarkoituksiin yhteisön sosiaalisissa käytänteissä. Dialogisuudessa ajatellaankin, että kielijärjestelmän tasolla ei ole olemassa kiinteitä ja täsmällisiä kirjaimellisia merkityksiä, vaan ilmauksen merkitys määritellään *suhteellisen* avoimeksi merkityspotentialiksi.

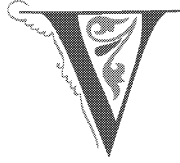
Se, että kielelliset ilmaukset nähdään merkityspotentiaaleina, ei tarkoita, että merkitykset olisivat täysin tilanteissa luotuja vailla yhteyttä menneeseen ja tulevaan. Kielellinen kanssakäyminen on dialogisen käsityksen mukaan strukturoitunutta toimintaa, jota ohjaavat kyseisessä kieliyhteisössä vakiintuneet sosiaaliset konventiot ja normit. Kielen kontekstisidonnaisuudesta ja toimintaluonteesta kuitenkin

seuraa, etteivät Bahtin ja Vološinov näe kielenkäyttöä kielisysteemin sääntöjen mekaanisena noudattamisena. Kielijärjestelmää ei nähdä aukottomana invarianttina systeeminä kuten formalistisessa kielitieteessä, vaan dynaamisena kielen käytössä kehkeytyvänä merkitysresurssina. Kielijärjestelmän funktiona on toimia kielellisen kanssakäymisen välineenä, ja se nähdään ainoastaan *yhtenä* intersubjektiivisen vuorovaikutuksen mahdollistavana tekijänä.

KIRJALLISUUS

- Ahutina, T. V. 1984. Teorija retševogo obštšeniija v trudah M. M. Bahtina i L. S. Vygotskogo. *Vestnik Moskovskogo universiteta, serija psihologija* 3, 3–13.
- Alpatov, V. M. 1999. VAKovskoe delo M. M. Bahtina. *Dialog. Karnaval. Hronotop* 2, 36–49.
- Bahtin, M. M. 1975. Slovo v romane. Teoksessa *Voprosy literatury i estetiki*. Moskva: Hudožestvennaja literatura, 72–233.
- Bahtin, M. M. 1979a. Problema retševyh žanrov. Teoksessa *Estetika slovesnogo tvortšestva*. Moskva: Iskusstvo, 237–280.
- Bahtin, M. M. 1979b. Sana romaanissa. Teoksessa *Kirjallisuuden ja estetiikan kysymyksiä*. Moskva: Progress.
- Bahtin, M. M. 1986. K filosofii postupka. *Filosofija i sotsiologija nauki i tehniki* 1984–1985, 80–160.
- Bahtin, M. M. 1994. Problemy poetiki Dostojevskogo. Teoksessa *Problemy tvortšestva/ poetiki Dostojevskogo*. Kiev: Next, 205–492.
- Bahtin, M. M. 1995. *François Rabelais: Keskiajan ja renessanssin nauru*. Suom. T. Laine & P. Nieminen. Helsinki: Taifuuni.
- Bahtin, M. M. 1996a. *Sobranie sotšinenij*. Osa 5. Moskva: Russkie slovari.
- Bahtin, M. M. 1996b. *Besedy V. D. Duvakina s M. M. Bahtinym*. Moskva: Progress.
- Bahtin, M. M. 2000. *Sobranie sotšinenij*. Osa 2. Moskva: Russkie slovari.
- Clark, K. & M. Holquist 1984. *Mikhail Bakhtin*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Hirschkop, K. 1999. *Mikhail Bakhtin: An aesthetic for democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Konkin, S. S. & L. S. Konkina 1993. *Mihail Bahtin: Stranitsy žizni i tvortšestva*. Saransk: Mordovskoe knižnoe izdatel'stvo.
- Lähteenmäki, M. 1998. On dynamics and stability. Saussure, Voloshinov, and Bakhtin. Teoksessa M. Lähteenmäki & H. Dufva (toim.) *Dialogues on Bakhtin: Interdisciplinary readings*. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, 87–104.
- Marková, I. 1990. Introduction. Teoksessa I. Marková & K. Foppa (toim.) *Dynamics of dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1–22.

- Stewart, S. 1986. Shouts on the street: Bakhtin's anti-linguistics. Teoksessa G. S. Morson (toim.) *Bakhtin: Essays and dialogues on his work*. Chicago: University of Chicago Press, 41–57.
- Vasiljev, N. L. 1995. V. N. Vološinov: biografittšeskij otšerk. Teoksessa V. Vološinov *Filosofija i sotsiologija gumanitarnyh nauk*. Sankt-Peterbug: Asta-press, 5–22.
- Vološinov, V. N. 1990. *Kielen dialogisuus*. Suom. T. Laine. Tampere: Vastapaino.
- Vološinov, V. N. 1995. Marksizm i filosofija jazyka. Teoksessa *Filosofija i sotsiologija gumanitarnyh nauk*. Sankt-Peterbug: Asta-press, 216–380.
- Wertsch, J. V. 1992. A dialogue on message structure: Rommetveit and Bakhtin. Teoksessa A. H. Wold (toim.) *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press, 65–76.



LEV VYGOTSKI: KIELI JA AJATTELU IHMISEN KEHITYKSESSÄ

Riikka Alanen

Venäläinen Lev Semjonovitš Vygotski (1896–1934) on yksi psykologian uranuurtajista. Vygotski ei kuitenkaan aina ole ollut yhtä tunnettua ja vaikutusvaltaista hahmoa psykologiassa kuin hänen tätä nykyä yleisesti katsotaan olevan. Seuraavassa luon katsauksen tämän suuren kehitys- ja kulttuuripsykologisen ja kasvatustieteellisen ajattelijan taustaan ja pääajatuksiin kielen ja ajattelun suhteesta ja merkityksestä ihmisen kehityksessä.

Vygotski – toisin kuin Piaget – ei itse ehtinyt kehittää yhtenäistä kypsää teoriaa tai oppirakennelmaa, mikä suureksi osaksi johtui hänen lyhyeksi jääneestä elämästään. Tämä “psykologian Mozart” kuten Toulmin (1978) häntä luonnehti kuoli jo 37-vuotiaana. Hänen psykologisessa ajattelussaan voidaan lisäksi erottaa eri kausia, jotka kuitenkin yhdessä muodostavat johdonmukaisen kehittyvän teoreettisen jatkumon (vrt. Minick 1987; van der Veer & Valsiner 1991; Veresov 1998). Vygotskin merkitys onkin ennen kaikkea siinä, että hänen ajatuksensa ovat toimineet periaatteellisina oivalluksina, ajatusrakennelmina ja olettamuksina, jotka ovat sitten vaikuttaneet myöhempien tutkijoiden ajatteluun niin Neuvostoliitossa ja sittemmin Venäjällä (esim. A.R.

Luria ja A.N. Leontjev) kuin lännessäkin (esim. Michael Cole, James Wertsch, Barbara Rogoff ja Yrjö Engeström). Vygotskin ajatukset ovat vaikuttaneet 1980-luvulta lähtien lännessä etenkin Michael Colen ja James Wertschin arvokkaan välitystyön kautta kehityspsykologiassa, sosiaalipsykologiassa, kulttuuripsykologiassa, kasvatustieteissä sekä kulttuurin ja kognition tutkimuksessa.

Vaikka Vygotskin kirja *Ajattelu ja kieli* käännettiin englanniksi jo 1962, vasta vuonna 1978 ilmestynyt *Mind in Society* oli varsinainen lähtölaukaus kokonaiselle sosiokulttuurisen tutkimuksen vyörylle. Toisen ja vieraan kielen tutkimuksessa Vygotskia kohtaan tunnettu kiinnostus on kuitenkin verrattain uutta. Tällä alalla etenkin toiminta-teoreettisesti orientoitunutta sosiokulttuurista tutkimusta on vienyt paljon eteen päin amerikkalainen James Lantolf (Lantolf & Appel, toim. 1994; Lantolf, toim. 2000). Kielentutkimuksen alalla sosiokulttuurinen tutkimus on saanut tukea kasvatustieteissä pitempään vallalla olleista konstruktivistisista oppimiskäsityksistä.

Nykyisin tutkimuskirjallisuutta lukiessa näkee usein käytettävien nimikkeitä *vygotskilaisuus*, *uusvygotskilaisuus* tai *vygotskilainen lähestymistapa*. Nämä on kuitenkin ymmärrettävä hyvin väljästi. Vygotskilainen lähestymistapa itsessään ei ole yhtenäinen oppirakennelma vaan lähestymistapa, joka sisältää monenlaisia tutkimuksia ja teorioita, joille on yhteistä sosiokulttuuristen tekijöiden huomioiminen yksilön ja kulttuurin kehityksessä ja sitä kautta myös kielenoppimisessa ja -käytössä.

Vygotski itse nimitti omaa teoriaansa ihmismielen kehityksestä kulttuuris-historialliseksi teoriaksi. Tässä nimityksessä painottuu hänen ajattelunsa lähtökohta, jonka mukaan ilmiön todellinen ei ole ymmärrettävissä ilman sen syntyhistorian tarkastelua. Ajatus ilmiön kehityksen analysoimisesta sen itsensä ymmärtämiseksi ei sinällään ollut uusi: Vygotskiin vaikuttivat ainakin venäläisen kasvatustieteilijän Pavel Blonskin aiemmin esittämät samansuuntaiset ajatukset (Cole & Scribner 1978, ks. myös Veresov 1998). Vygotski nimitti lähestymistapaansa geneettiseksi (kr. *genesis* 'synty'), mutta hänen termiään ei

pidä sekoittaa geneettisyyteen sen nykyisessä merkityksessä. Kulttuuris-historiallisen teorian ongelmaksi oikeastaan muodostuu se, mitä kulttuurilla ja historialla ymmärretään. Suuri osa Vygotskin ajatusten läntisistä soveltajista nojautuu tätä nykyä siihen Franz Boasin ja hänen oppilaidensa Edward Sapirin ja Benjamin Lee Whorfin esittämään näkemykseen, että jokainen kulttuuri on ymmärrettävä sen omista lähtökohdista käsin (Wertsch, del Río & Alvarez 1995). Vygotskin seuraajat Neuvostoliitossa – ja mahdollisesti Vygotski itsekin aikansa lapsena – näkivät kulttuurin kehityksen universaalina, kaikille ihmisille yhteisenä evoluutiona, joka eteni primitiivisestä kohti korkeampia sivilisaation muotoja. Tällainen näkemys kulttuurista ja historiasta on nykytutkimukselle vieras. Juuri tästä syystä Wertsch, del Río & Alvarez (1995) pitävätkin parempana termiä *sosiokulttuurinen*, mikä vastaa heidän mielestään parhaiten Vygotskin ajatuksia soveltavaa läntistä psykologian ja kasvatustieteen tutkimusta.

Vygotskilaisen tai *uusvygotskilaisen* lähestymistavan ohella tämännäköistä viitekehystä tutkimuksessa käyttävät puhuvat myös *sosiaalisesta konstruktivismista* tai *sosiokulttuurisesta mielen teoriasta*. Nimitys *sosiokulttuurinen lähestymistapa*, jota siis Wertsch suosittelee, näyttää olevan yleistymässä tämännäköisen tutkimuksen luonnehdinnassa. Vahvimmin Vygotskin vaikutus näkyy läntisessä sosiokulttuurisessa nykytutkimuksessa *toiminnan teorian* kautta. Teorian kehittäjänä pidetään – Vygotskin ja Lurian ohella – neuvostoliittolaista psykologia A.N. Leontjevia (1978, 1981).

1 VYGOTSKIN AJATTELUN JUURET

Vygotski syntyi vuonna 1896 keskiluokkaiseen juutalaiseen perheeseen Gomelin kaupungissa Valkovenäjällä. Hänen sukunimensä oli alunperin Vygodski, jonka hän kuitenkin jo nuorena muutti muotoon Vygotski. Hän opiskeli 1914–1917 Moskovan yliopistossa aluksi lääketiedettä ja sitten lakia sekä samaan aikaan yksityisessä yliopistos-

sa mm. psykologiaa, filosofiaa ja kasvatustiedettä. Muodolliselta koulutukseltaan hän oli siis lakimies. Tuohon aikaan tämä ei ollut suinkaan tavatonta: ajan suurista psykologian uranuurtajista moni aloitti uransa aivan muilla aloilla. Esimerkiksi Ivan Petrovitš Pavlov oli alunperin fysiologi, Sigmund Freud ja Jean Piaget puolestaan biologeja (Valsiner & van der Veer 2000). Vuonna 1918 Vygotski palasi kotikaupunkiinsa Gomeliin, jossa hän opetti aluksi historiaa ja kirjallisuutta paikallisessa koulussa. Hyvin pian Vygotski siirtyi kuitenkin opettajaseminaariin, jossa hänen kasvatustieteeseen ja psykologiaan liittyvät ajatuksensa alkoivat kehittyä.

Vygotski oli ilmeisesti jo varhain kiinnostunut vammaisten lasten kasvatuksesta ja kehityksestä (ks. Vygotski 1993). Tämä näkyi etenkin hänen toiminnassaan Moskovassa. Myös hänen ainoa ulkomaanmatkansa liittyi tähän aiheeseen. Vuonna 1925 Vygotski piti esitelmän Lontoossa kansainvälisessä kuurojen kasvatusta käsittelevässä konferenssissa (Valsiner & van der Veer 2000).

Vygotski siirtyi vuonna 1924 Gomelistä Moskovaan, missä hän teki pääosan elämäntyöstään eri psykologisissa ja kasvatustieteellisissä tutkimuslaitoksissa. Tohtoriksi hän väitteli vuonna 1925 aiheenaan taidepsykologia (Vygotsky 1971). Hän saavutti uransa huipun 1920- ja 1930 -lukujen vaihteessa ollessaan vasta suhteellisen nuori mies. Hänen työtään varjostivat kuitenkin jatkuvasti vaikeutuvat poliittiset olot. Stalinin aika oli tullut, ja ideologinen koneisto kiristi otettaan niin taiteista kuin tieteistäkin. Vygotski oli ajattelultaan vasemmistolainen ja perehtynyt hyvin marxilaiseen filosofiaan (ks. Veresov 1998). Toisaalta esimerkiksi Valsiner & van der Veer (2000) luonnehtivat häntä lähinnä valistusaatteen edustajaksi: uskoihan hän vilpittömästi järjen ja tiedon sivistävään voimaan (vrt. Wertsch 1996). Hän ei ilmeisesti myöskään ollut poliittisesti aktiivinen.

Vygotskin ajattelusta teki 1930-luvun Neuvostoliitossa vaarallisen hänen näkemyksensä ajattelun ja ei-materiaalisen kulttuurin vaikutuksesta ihmisen kehitykseen. Hän ajatteli, että ihminen oli samalla sekä itsensä subjekti että objekti ja vaikutti näin ainutlaatuisella tavalla

omaan kehitykseensä rakentaessaan ja muokatessaan ympäristöään ajattelun avulla. Tämä näkemys soti puhdasoppista materialismia vastaan, jossa konkreettisten tuotantovoimien nähtiin olevan määrävissä asemassa niin historian kuin ihmisenkin kehityksen suhteen. Vygotskin – samoin kuin monen muun venäläisen ajattelijan – työ alkoi käydä 1930-luvun puoleen väliin tultaessa tukalaksi. Tuolloin myös hänen työnsä joutui ideologisten hyökkäysten kohteeksi (Valsiner & van der Veer 2000).

Osittain juuri näistä syistä A.N. Leontjev, joka työskenteli Vygotskin innoittamana Harkovassa, pyrki kuitenkin tekemään eroa tämän ajatteluun ja kehittämään omaa toiminnan teoriaansa. Toiminnan käsitteen avulla oli helpompi tarkastella ihmisen kehitystä materialistisesta – ja siten poliittisesti korrektimmasta – näkökulmasta ja jättää ideologisesti vaikeasti perusteltava semioottinen ja kulttuurinen välittyminen vähemmälle huomiolle (Zinchenko 1995; Veresov 1998). Vygotskin ajatuksista vaiettiin kunnes poliittiset olot Stalinin jälkeen vapautuivat, ja hänen kirjoituksiaan ryhdyttiin vähitellen julkaisemaan. Toiminnan teorian juuret ovat kuitenkin selkeästi Vygotskin ajattelussa (vrt. Zinchenko 1995; Engeström 1999). Vygotskin ja ns. Harkovan koulukunnan välillä oli kuitenkin myös todellisia teoreettisia ja metodologisia eroja. Kun Vygotski 1930-luvulla keskittyi sanaan ja sen mieleen (ven. *smysl*, eng. *sense*) inhimillisen tietoisuuden yksikkönä, Leontjev ja hänen seuraajansa – samoin kuin moni muu läntinen ajattelija – näkivät toiminnan parempana analyysiyksikkönä (Zinchenko 1995). Esimerkiksi Wertsch (1991, 1998) omassa uusvygotskilaisessa ja dialogisessa ajattelussaan on päätenyt suosittamaan suosittamaan analyysin yksiköksi juuri toimintaa (*action*), joka on sekä tavoitteellista (*goal-directed*) että työkalujen, kielen tai muiden kulttuuristen merkkien kautta välittyntä (*tool-mediated*). Eräs Vygotskin ja Leontjevin välisistä eroista on myös se, että Leontjev oli kiinnostunut ihmisen mielen alkuperästä ja toiminnasta, kun taas Vygotskin mielenkiinnon kohteena oli ihmisen tietoisuuden alkuperä ja toiminta (Zinchenko

1985). Tämän hän käsitti kognitiota laajemmaksi ilmiöksi (Veresov 1998).

Vygotskin heikentyvä terveydentila loi kuitenkin poliittisia oloja synkemmän varjon hänen tieteelliselle uralleen. Hän sairastui tuberkuloosiin ensimmäisen kerran vuonna 1920 ja seuraavien viidentoista vuoden ajan hänen terveytensä heikkeni jatkuvasti. Alkukesästä 1934 tauti iski viimeisen kerran – ja lähes kuukauden kamppailtuaan Vygotski kuoli kesäkuun 11. päivänä vuonna 1934.

Vygotski ei suinkaan kehittänyt ajatuksiaan eristyksissä muusta maailmasta. 1900-luvun alkupuoli aina 1930-luvun alkuun asti oli Venäjällä henkisesti vireää aikaa. Merkittävä formalistinen koulukunta kukoisti sekä kirjallisuus- että kielitieteessä. Myös kansainvälinen yhteydenpito oli vilkasta. Esimerkiksi kenttäteorian kehittäjä hahmopsykologi Kurt Lewin – samoin kuin Kurt Gottschaldt ja Kurt Koffka – vierailivat Moskovassa 1920- ja 30-luvuilla (Valsiner & van der Veer 2000). Älyllisesti vireänä Vygotski seurasi aktiivisesti useaa eri tieteenalaa. Hän oli mukana lukuisten tieteellisten julkaisujen toimituskunnissa ja huolehti aktiivisesti länsieurooppalaisen ja amerikkalaisen tutkimuskirjallisuuden, mm. Wolfgang Köhlerin, Kurt Koffkan, Karl Bühlerin, Jean Piagetin ja Edward Thorndiken teosten kääntämisestä venäjäksi (Valsiner & van der Veer 2000; ks. Vygotski 1997a).

Vygotskin filosofinen ajattelu rakentui vankalle länsieurooppalaiselle pohjalle. Häneen vaikuttivat suuresti Benedict Spinoza – jonka teoksia Vygotski luki koko elämänsä ajan – sekä Karl-Friedrich Hegel, Karl Marx ja Friedrich Engels. Vygotskin kehityso pilliseen ajatteluun vaikuttivat Darwin sekä tuona aikana alkunsa saaneet eläinpsykologia, etologia ja kehitysbiologia. Psykologiseen ajatteluunsa Vygotski sai vaikutteita hahmopsykologeilta, mm. Köhleriltä, samoin kuin ranskalaiselta Pierre Janetilta ja amerikkalaiselta James Mark Baldwinilta. Mielenkiintoinen katsaus mielen sosiaalista alkuperää koskevien teorioiden alkuperään löytyy teoksesta Valsiner & van der Veer (2000), jossa todetaan 1800- ja 1900-lukujen keskeisten teoreetikkojen suuri vaikutus Vygotskiin.

Vygotskin elämän suuri rakkaus oli kirjallisuus, mikä heijastuu myös hänen kirjallisessa tyylissään. Hänen kirjoituksissaan löytyy viittauksia toisten tutkijoiden työhön – esimerkiksi Piagetiin ja Rorschachiin, mutta myös kaunopuheisia kielikuvia ja kirjallisia viittauksia: esimerkiksi Goethen, Kryloviin tai Mandelštamiin. Vygotski pyrki myös täsmällisyyteen ja johdonmukaisuuteen käsitteiden käytössä – seikka, joka tuottaa joskus päänvaivaa englanninkielisille saati sitten suomenkielisille kääntäjille (ks. Veresov 1998). Hän olikin alunperin kiinnostunut erityisesti taiteen kokemisesta ja ajautui psykologian pariin pohtiessaan sitä, mitkä kirjallisen taideteoksen ominaisuudet synnyttävät lukijassa tunnekokemuksen. Väitöskirjansakin hän teki taidepsykologiasta. Koko elämänsä ajan hän seurasi aktiivisesti näyttämötaidetta (Valsiner & van der Veer 2000), ja teoksessaan *Ajattelu ja kieli* hän hyödyntää Stanislavskia selvittäessään kielellisen ilmaisun monimerkityksisyyttä (ks. Vygotski 1934/1987: 281–3). Vygotski oli myös erittäin kielitaitoinen. Hän osasi saksan ja ranskan lisäksi ainakin englantia, latinaa, kreikkaa ja hepreaa. Ehkä juuri kiinnostus kieleen ja sen avulla vaikuttamiseen selittää osittain sen, että Vygotski on niin mieluisaa luettavaa nimenomaan kielentutkijalle. Hänen kirjoituksistaan huokuu kauttaaltaan tavaton tietoisuus kielen merkityksestä.

2 VYGOTSKI JA KIELI

Yksi Vygotskin perusoivalluksista oli hänen näkemyksensä siitä, kuinka kulttuuri, ajattelu ja kaikkinaisen inhimillinen toiminta välittyy sekä materiaalisten että psykologisten työkalujen avulla. Psykologiset työkalut ovat ennen kaikkea semioottisia, siis merkkejä, joista tärkein on kieli. Merkin näkeminen työkaluna, jolla on välittävä tehtävä psykologisten toimintojen rakennustyössä, on eräs Vygotskin innovatiivisimmista ajatuksista (Leiman 1999; vrt. Vygotski 1997e: 61). Vygotskin näkemykset kielestä, tekstistä ja merkeistä löytävät yhtymäkohtia

myös semiotiikan parista (ks. Lee 1985; Wertsch 1985). Merkki on Vygotskille psykologinen työkalu, joka materiaalisen ja mekaanisen työkalun tavoin on yksilön ulkopuolella oleva sosiaalinen väline. Vygotskin ajattelu muuttui tässäkin suhteessa. Merkin sijaan keskeiseksi nousee *käsite*, josta tulee Vygotskille tärkein kulttuurinen väline. Vygotskin näkemyksessä korostuu taipumus tehdä ero materiaalisten ja symbolisten merkkien välille, jolloin symbolisten merkkien materiaalinen alkuperä jää hänen analyysissään vähemmälle huomiolle (Leiman 1999). Vygotskin käsitys merkistä sitoo hänet Leimanin (1999: 421) mukaan myös, ironista kylläkin, läntisen filosofian pitkään perinteeseen, jossa tehdään ero objektin ja sen representaation välille. Ironista tämä on sen vuoksi, että Vygotskin ajattelua leimaa pyrkimys edetä dualismista monismiin; tätä hän ei kuitenkaan johdonmukaisesti toteuttanut kaikissa kieltä koskevissa ja psykologisissa käsitteissään (vrt. Veresov 1998: 150–3).

Vygotskin kielikäsitteeseen vaikuttivat suuresti venäläinen kielitieteilijä Aleksandr Potebnja (1835–1891) sekä Wilhelm von Humboldt (1767–1835), jolta Potebnja puolestaan oli saanut vaikutteita (Valsiner & van der Veer 2000; vrt. Vygotski 1934/1987: 270). Yksi Potebnjan – kuten myöhemmin myös Vygotskin – pohdinnan aiheita oli ajattelun ja kielen suhde. Molemmat katsoivat kielen tai puheen muokkaavan ajatteluamme perustavanlaatuisella tavalla. Potebnja esittää omassa kirjassaan *Ajattelu ja kieli* (1926/1989, teoksessa Valsiner & van der Veer 2000), että sanat eivät pelkästään esitä ajatuksia – jotka olisivat valmiina ihmisen mielessä ja jotka vain tarvitsisi sanoa ääneen – vaan että ajatus syntyy yhdessä sanojen kanssa. Kieli – tai puhe – lisää jotain ajatuksiimme. Se on väline, jonka avulla ajatuksia luodaan ja muokataan. Vygotskin näkemys kielen ja ajattelun suhteesta on hyvin samankaltainen. Vygotskin mukaan:

Speech does not merely serve as the expression of developed thought. Thought is restructured as it is transformed into speech. It is not expressed but completed in the word. (Vygotsky 1934/1987: 251)

Potebnjan mukaan puhe ei siis ole pelkästään viestintää, jonka avulla toista ymmärretään, vaan se on ihmiselle myös keino ymmärtää itseään (Valsiner & van der Veer 2000: 342–3) Vygotski muotoili omat ajatuksensa tuolloisen psykologisen viitekehyksen mukaan siten, että puhujan omat sanat toimivat hänelle itselleen ärsykkeinä hänen kuunnellessaan omaa puhettaan. Omien refleksien havaitseminen uusina ärsykkeinä oli Vygotskin mukaan ihmisen tietoisuuden perusta, sillä tämä prosessi johti hänen mukaansa toiseuden kokemiseen. Nykytermin ilmaistuna ihminen on itselleen samalla kertaa toimija ja kokija.

Vygotskin ajatukset ovat tässä lähellä amerikkalaisen George Herbert Meadin (1934/1962) näkemyksiä (van der Veer & Valsiner 1988). Ne muistuttavat myös toisen suuren venäläisen ajattelijan ja Vygotskin aikalaisen Mihail Bahtinin (1981, 1986) dialogista ajattelutapaa. Bahtinin mukaan yksilön tietoisuus saa muotonsa jatkuvassa dialogissa, jota käydään ulkomaailman ja muiden yksilöiden kanssa. Tätä dialogia yksilö käy sekä intersubjektiivisella tasolla, siis toisten yksilöiden kanssa, ja intrasubjektiivisella tasolla, oman itsensä kanssa. Bahtinin ajatuksia kielestä ja sen merkityksestä tietoisuuden eri äänien kuvastajana, sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön heijastajana ja inhimillisen toiminnan välittäjänä on nykyisessä kielellisessä ja psykologisessa tutkimuksessa hyödynnetty monin eri tavoin (ks. esim. Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996; Lähteenmäki & Dufva toim. 1998). James Wertsch (1991, 1998) on hyödyntänyt Bahtinin ajatuksia pyrkiessään täydentämään Vygotskin suppeaksi jäänyttä teoreettista ja empiiristä näkemystä ottamaan huomioon myös laajempien historiallisten, institutionaalisten ja kulttuuristen prosessien vaikutuksen ihmisen toimintaan.

Vygotskin mukaan ajattelu ja puhe ovat alunperin eri ilmiöitä, joiden välille lapsi kasvaessaan ja kehittyessään muodostaa uusia yhteyksiä. Sanat, niiden mieli ja merkitys ovat Vygotskin mukaan tärkeä ajattelua ja puhetta yhdistävä tekijä. Nykytermin ilmaistuna sanan mielestä ja merkityksestä kehkeytyy kielen käyttäjälle sekä kognition että kielen yksikkö.

In the initial stages of child development, we can clearly identify a preintellectual stage in the formation of speech and a pre-speech stage in the development of thinking. [...] this connection between thought and word is neither inherent or primal. This connection emerges, changes, and grows with the development of thought and word. (Vygotsky 1934/1987: 243)

Kuten yllä oleva lainaus kertoo, Vygotski oli tietoinen siitä, että ihmisen kehittyessä muutoksia ei tapahdu ainoastaan kognitiossa vaan myös kielessä; näin myös ajattelun ja kielen välinen suhde muuttuu. Ei liene liioiteltua sanoa, että Vygotskille sanat ja käsitteet olivat inhimillisen olemassaolon kulmakivi: sanoissa kulminoitui koko inhimillinen psykologinen toiminta. Sana olikin Vygotskin ajattelun myöhäisimmässä vaiheessa hänen analyysinsä perusyksikkö.

Vygotski itse käyttää strukturalistisessa hengessä johdonmukaisesti käsitteitä *puhe* ja *kieli* eri merkityksissä. Tätä eroa en kuitenkaan itse ole tässä aina esityksessä käyttänyt, koska olen halunnut välttää sanan puhe yleiskieleen vakiintuneesta merkityksestä lukijalle mahdollisesta aiheutuvaa sekaannusta. Puhe (Saussuren *parole*, puhumisen aktit) on Vygotskille ensisijainen ilmiö, kun taas kieli (Saussuren *langue*) on kieliopillinen ja semanttinen järjestelmä, joka on johdettavissa puhetta havainnoimalla (Rieber & Carton 1987). Teoksen *Ajattelu ja kieli* oikeampi käännös *Ajattelu ja puhe* tuokin esiin Vygotskin varsinaisen kiinnostuksen kohteen paremmin kuin totuttu käännös. Vygotski eroaa tässä suhteessa esimerkiksi Sapirista ja Whorfista, jotka olivat ennen kaikkea kiinnostuneita ajattelun ja kielen suhteesta.

Vygotskin käsitettä puhe ei myöskään pidä ymmärtää suulliseksi kielenkäytöksi: halutessaan viitata tähän hän käytti nimitystä *oraalinen puhe*. Vastaavasti kirjoitetusta kielestä hän käytti nimitystä *kirjoitettu puhe*. Samalla tavoin hän käytti nimitystä *viitottu puhe* viitatessaan kuurojen viittomakieleen. Puhe oli hänelle semioottinen järjestelmä, jonka merkeillä – olivat ne sitten äänneitä, graafisia merkkejä tai viittomia – oli sosiaalinen alkuperä. Vygotskin ajattelussa korostuu kuitenkin puheen tehtävä, ei sen rakenne. Puhe oli hänelle järjestelmä käytettäväksi tarkoitettuja työkaluja: välineitä, joita käytetään ensiksi puhut-

taessa, mutta myöhemmin myös havaitsemisessa, muistamisessa, ajattelussa, mielikuvituksessa ja tahdon toteuttamisessa (Bruner 1987: 15).

Vaikka Vygotski tekeekin eron puheen ja kielen välillä, hänen kielikäsitteensä ei ollut puhtaasti strukturalistinen vaan pikemminkin funktionalistinen (Wertsch 1979). Vygotskin ajatusten ja Hallidayn systeemis-funktionaalisen kielikäsitteksen yhteisiä piirteitä on tarkastellut esimerkiksi Foley (1991). Puhe on siis työkalu, jolla on käyttötarkoitus. Vygotskin mukaan puheen primaarinen tehtävä ihmisen kehityksessä on intersubjektiivinen tai interpersonaalinen. Ulkoisen puheen avulla luodaan sosiaalisia kontakteja, toimitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja säädellään yhteistä toimintaa. Seuraavassa vaiheessa puheelle kehittyi kuitenkin myös intrasubjektiivinen, egosentrinen, ja kognitiivinen tehtävä. Vygotskin käsitys egosentrisen puheen merkityksestä eroaa täysin esimerkiksi Piagetin ajatuksista. Piagetille egosentrinen puhe oli eräs vähemmän tärkeä välivaihe puheen kehityksessä yksilöllisestä sosiaaliseksi. Vygotskille se oli sen sijaan puheen keskeinen tehtävä, sillä siitä kehittyi hänen mukaansa ajattelun kieli: sisäinen puhe. Vygotski näki siis puheen kehityksen täysin päinvastaisena kuin Piaget – hänen mukaansa puhe kehittyi sosiaalisesta yksityiseksi.

Sosiaalisesta alkuperästään huolimatta sisäinen puhe ei rakenteeltaan enää muistuta ulkoista puhetta.¹ Sisäisen puheen rakenteen kannalta sana, sen mieli (ven. *smysl*, eng. *sense*) ja merkitys (ven. *znatšenie*, eng. *meaning*) ovat ratkaisevan tärkeässä asemassa. Vygotski tekee tärkeän eron sanan mielen ja sanan merkityksen välillä ja tukeutuu tässä ranskalaisen psykologi Frederic Poulhanin käsityksiin.

¹ Vaikkakaan sisäistä puhetta ei voi suoraan havainnoida, Vygotski teki useita oletuksia sen rakenteesta, jonka hän katsoi heijastuvan yksityisessä puheessa: hänen mielestään se oli agglutinoivaa, sanan idiosynkraattisen merkityksen hallitsemaa ja funktionaalissa mielessä predikatiivista siten, että uuden tiedon ilmaisemisella oli siinä etusija vanhaan nähden (Wertsch 1979; ks. myös Ushakova 1994). Viimeaikaisessa aivotutkimuksessa on saatu tuloksia, jotka näyttäisivät viittaavan sisäistä puhetta vastaavaan ilmiöön aivojen sähköisessä toiminnassa (McCafferty & Ahmed 2000: 202).

Sanan mieli on Vygotskille idiosynkraattinen, tilannesidonnainen, puhujan omakohtaiseen kokemukseen liittyvä, uusia merkitysvivaitteita jatkuvasti kehittävä sanan merkityssisältö. Sanan merkitys on puolestaan sovinnaiseampi, stabiilimpi ja dekontekstualisoidumpi: lähinnä sanakirjamerkitystä vastaava sanan merkityssisältö (Vygotski 1934/1987; Lantolf & Appel 1994; Kozulin 1998). Kozulin (1998) vertaa sanan mieltä rajapintaan, käyttöliittymään yksilön oman, kielellä ilmaisemattoman ajattelun ja kulttuurisidonnaisista sanamerkityksistä riippuvaisen verbaalisen ajattelun välillä. Sisäisessä puheessa onkin toisiinsa kietoutuneena kaksi prosessia: yhtäältä yksilöön päin kulkeva ulkoisista dialogeista peräisin olevien puheen muotojen sisäistyminen ja yksilöllistyminen ja toisaalta omien ajatusten kääntäminen toisten ymmärrettävissä olevaksi puheeksi. Sanan mielen ja merkityksen välinen dialogi on samalla ihmisielen sisäistä dialogia, jossa ajattelu ulospäin suuntautuessaan – todellisille tai kuvitelluille puhekumppaneille esitettyinä – mukautuu puheyhteisön jo olemassa olevien merkitysten mukaiseksi. Sisäänpäin suuntautuessaan ajattelu puolestaan muovaa toisten puheen idiosynkraattisiksi merkityksiksi (Kozulin 1998: 23). Luovan kirjoittajan työ oli Vygotskille se, missä sisäistä puhetta voi parhaiten havainnoida. Tämä kiinnostus kirjoittajan työhön ja kirjallisten tekstien luomiseen vei Vygotskin psykologian jo varsin kauaksi perinteisestä psykologiasta (Kozulin 1998).

Ihmisen ajattelun dialogisuus on siis Vygotskille psykolingvistisen tason ilmiö. Myöhemmässä ajattelussaan hän oli ennen kaikkea kiinnostunut puheen ja ajattelun suhteesta ja hänen näkemystään leimaa pyrkimys nivoa puheen ja ajattelun kehitys kulttuurin kehitykseen ja ihmisen evoluutioon. Nämä olivatkin aiheita, jotka nousevat esiin kautta hänen koko psykologisen tuotantonsa.

3 VYGOTSKI JA IHMISEN PSYKOLOGINEN KEHITYS

Kun Vygotski aloitti työskentelynsä Moskovassa Kokeellisen psykologian instituutissa vuonna 1924, psykologiasta tuli virallisesti hänen tieteenalansa. Psykologisten kysymysten parissa hän oli tosin tehnyt työtä jo vuodesta 1917 lähtien (Veresov 1998). Alkuvuosina Vygotskia askarrutti etenkin se, mitä objektivisuus merkitsee psykologisessa tutkimuksessa. Hänen käsityksensä muuttuivat vuosien varrella, ja niiden kehitystä on mahdollista seurata vuosina 1925–1928 kirjoitetuissa artikkeleissa (Vygotsky 1997b, 1997c, 1997d). Samalla kun hänen käsityksensä objektiivisuudesta muuttui, muuttui myös hänen käsityksensä ihmisen tietoisuudesta, jonka hän halusi palauttaa psykologian tutkimuskohteeksi. Analysoidessaan Vygotskin varhaisten vuosien ajattelua Veresov (1998) erottaa siinä kolme eri vaihetta. Vaiheet ovat refleksologinen (venäläisten psykologien Vladimir Mihailovitš Behterevin ja Pavlovin ajatuksiin perustuva ajattelutapa), behavioristis-strukturalistinen ja sosiokulttuurinen. Sosiokulttuurinen – tai Vygotskin sanoin kulttuuris-historiallinen – näkemys kiteytyi Vygotskin vuonna 1931² kirjoittamassa monografiassa *The History of the Development of Higher Mental Functions*. Teoriassaan Vygotski yhdisti ajan tutkijoiden näkemyksiä antropologian, klinisen psykologian ja kehityspsykologian alueelta. Lisäksi hän hyödynsi työssään vertailevaa psykologiaa. Tällä viitataan ihmisen ja eläinten toiminnan tutkimukseen alueilla, joita nykyään kutsuttaisiin eläinpsykologiaksi, evoluutiotutkimukseksi ja etologiaksi.

Vygotski suhtautui kriittisesti moniin tuonaikaisiin subjektiivisiin metodeihin, esimerkiksi introspektioon. Sen sijaan hän suosi objektiivisiä menetelmiä, joilla hän tarkoitti informantin tai koehenkilön toiminnan havainnointia ja muodollista analysointia erityyppisissä tehtävä- ja koetilanteissa. Vygotskin käsitys kokeesta on erilainen kuin

² Teos kuitenkin julkaistiin, silloinkin vain osittain, vasta 1960 ja kokonaisuudessaan englanniksi käännettynä vuonna 1997 osana Vygotskin koottuja teoksia (Vygotsky 1997e).

nykyisen luonnontieteellisen ja psykologisen tutkimuksen. Vygotskin eksperimenteissä seurattiin usein osallistujien (useimmiten lasten) toimintaa ja sen kehittymistä keräämällä tilanteista sekä laadullista, havainnointiin pohjautuvaa aineistoa että kvantitatiivista, kokeeseen osallistuvien tehtäväsuorituksista koostuvaa aineistoa (Cole & Scribner 1978). Havainnointi – kohdistui se sitten ulkoiseen käyttäytymiseen tai yksilön omiin sisäisiin toimintoihin – ei kuitenkaan Vygotskin mukaan voinut tuottaa itsessään validia tietoa. Hän ei uskonut positivistien tavoin, että olisi olemassa objektiivisia tosiasioita, havaintoja, joista päättelemällä ja matemaattisin menetelmin voisi johtaa tieteellisiä teorioita ja oppirakennelmia. Vygotskin mukaan myös tutkijan tiedonkäsitys vaikutti hänen keräämiinsä havaintoihin (Valsiner & van der Veer 2000). Teoreettinen pohja ja sen mukanaan tuoma tulkinta oli Vygotskin mielestä elintärkeää psykologialle tieteenalana. Teorian vaikutus alkaakin hänen mukaansa jo niistä sanoista joita tutkija käyttää kuvaamaan tutkimuksensa aikana löytämiään ilmiöitä. Niinpä Vygotski kiinnitti suurta huomiota oikean terminologian valintaan (Valsiner & van der Veer 2000).

Vygotskin lähestymistavassa näkyy hänen kiinnostuksensa ilmiön syntyhistorian ymmärtämiseen sekä prosessiin produktin vastakohtana. Hän itse vetää yhteen omat näkemyksensä seuraavasti:

We can summarize what has been said above on problems of psychological analysis in this way and enumerate in a single sentence all three determining points that form its base: analysis of process, not thing, analysis that discloses the real causal-dynamic connection and relation, but does not break up the external traits of the process and is, consequently, an explanatory, not a descriptive analysis, and, finally, genetic analysis, which turns to the initial point and reestablishes all processes of development of any form that is a psychological fossil in the given form. (Vygotsky 1997e: 71–72)

Pyrkimys historiallisuuteen näkyy Vygotskin metodologiassa monella tavoin (ks. Scribner 1985). Scribnerin analyysiin nojautuen Engeström (1999) erottaa vygotstilaisessa tutkimuksessa neljänlaisia tutkimustekniikoita: (1) ihmisen tuonhetkisen jokapäiväisen käyttäytymisen ha-

vainnointi, (2) tutkimuksen kohteena olevan käyttäytymisen kulttuurisen evoluution historiallisten vaiheiden rekonstruktio, (3) kokeellisesti aikaansaatu muutos jokapäiväisestä käyttäytymisestä käyttäytymisen korkeampiin muotoihin ja (4) luonnollisen käyttäytymisen todellisen kehityksen havainnointi. Tällainen lähestymistapa sijoittuu itse asiassa psykologian ja sosiologian välimaastoon ja vaatii siis poikkeusteellisuutta (Engeström 1999).

Vygotskin teorian ymmärtämiseksi on tehtävä ero alempien ja korkeampien psykologisten toimintojen (*functions*) välillä. Alemmat toiminnot ovat automaattisia, ei-tahdonalaisia, ja biologisesti määräytyneitä prosesseja; ne ovat luonnollisia ja ei-välittyneitä. Korkeammat toiminnot puolestaan ovat kulttuurisesti välittyneitä. Varhaisessa ajattelussaan Vygotski lähti siitä, että alemmat toiminnot ovat muuttumaton perusta korkeammille prosesseille. Myöhemmin hän kehitti ajatusta siitä, että alemmat prosessit muuttuvat korkeampien toimintojen muuttuessa. Tehdessään eron alempien ja korkeampien psykologisten toimintojen välille hän erotti samalla toisistaan luonnollisen ja kulttuurisen kehityslinjan. Valsiner ja van der Veer (2000: 366) toteavat, että Vygotskille kulttuurinen kehitys oli se ihmisen kehityksen osa, joka liittyy kulttuuristen välineiden, merkkien, työkalujen käyttöön – siis niihin prosesseihin, jotka muodostavat korkeammat psykologiset toiminnot. Luonnollinen kehitys ja käyttäytyminen jäivät Vygotskin ajattelussa vähemmälle huomiolle. Epäselväksi siis jää, onko esimerkiksi Vygotskille kielellinen kehitys kulttuurista vai luonnollista kehitystä: paikoin hän tuntuu pitävän ainoastaan esikielellisessä vaiheessa olevan lapsen käyttäytymistä luonnollisena.

Vygotskin ajattelua on toisinaan kritisoitu siitä, että hän korosti liikaa eroa, jonka hän katsoi vallitsevan luonnolliselle kehitykselle ominaisten, primaaristen biologisten funktioiden ja kulttuurista kehitystä luonnehtivien, sosiaalista alkuperää olevien korkeampien funktioiden välillä. Esimerkiksi Wozniak (1996) kritisoi Vygotskia siitä, että tämä pyrki erottamaan käytännön toiminnan (*action*) symbolisesta ajattelusta ja käytännön älykkyyden refleктоivasta älykkyydestä.

Esimerkiksi Piaget sen sijaan näki symbolisen ajattelun kehittyvän suoraan sensomotorisesta käytännön toiminnasta. Lantolf ja Appel (1994) toteavat Kozuliniin (1990) viitaten, että jos ajattelun katsotaan kehittyvän suoraan käytännön toiminnasta ilman välittymistä, niin yksilönkehityksen sosiokulttuurisen viitekehyksen merkitys jää ilman selitystä. Juuri tämän vuoksi Vygotski piti välittymisen käsitettä keskeisenä. *Välittyminen* – tapahtui se sitten kielen tai vaikkapa yksilön oman käytännöllisen toiminnan kautta – toimii yhdistävänä siteenä yksilön ja tämän sosiaalisen ja historiallisen ympäristön välillä. Kuten Lantolf & Appel (1994) huomauttavat, ihmisen toiminta on lähes aina vygotkilaisessa mielessä kulttuurisesti välittyntä, oli kyse sitten konkreettisten työvälineiden tai merkkijärjestelmien käytöstä, yksilön toimimisesta yksin tai yhdessä muiden kanssa tai jopa tunteiden kokemisesta (vrt. Ratner 1991; ks. myös Vygotsky 1997f).

Voidaan kuitenkin kysyä, onko ihmisen toimintaa tutkimalla mahdollista erottaa luonnollinen kehitys kulttuurisesta, kuten Vygotski uskoo. Jos kielellisen kehityksen katsotaan olevan osa kulttuurista kehitystä, voidaan väittää ainoastaan hyvin pienten lasten olettaa olevan luonnollisen kehityksen vaiheessa. Lisäksi jokainen lapsi on jo hyvin varhaisessa vaiheessa oman kulttuurinsa ympäröimä. Millainen on siis ihmisen luonnollisen ja kulttuurisen kehityksen suhde? Vygotski ei anna tähän selkeää vastausta; kahden kehityslinjan välisen suhteen selvittäminen on jäänyt myöhempien tutkijoiden tehtäväksi. Huomattava kognition ja kulttuurin tutkija Michael Tomasello (1999) on hyödyntänyt Vygotskin näkemyksiä omassa, tavanomaista kapeammassa tulkinnassaan kulttuurisesta kehityksestä seuraavasti.

In my interpretation of this distinction, the individual line of cognitive development (what Vygotsky calls the “natural” line) concerns those things the organism knows and learns on its own without the direct influence of other persons and their artifacts, whereas the cultural line of cognitive development concerns those things the organism knows and learns that are derived from acts in which attempts to see the world through the perspective of other persons (including perspective embodied in artifacts). (Tomasello 1999: 51)

Vasta sen jälkeen, kun lapsi ymmärtää toisen itsensä kaltaisena intentionaalisena agenttina, jonka kanssa voi yhdessä kiinnittää huomion ulkopuolisiin olioihin, hänelle alkaa avautua aivan uusi yhdessä – yksin toimimisen sijaan – toisen kanssa koettu todellisuus (Tomasello 1999: 91). Tällaisessa tarkastelutavassa kulttuurinen perintö, kehitys ja oppiminen liittyy siis ihmisen mielen teorian kehittymiseen: ihmisen ymmärrykseen siitä, että toinen on intentionaalinen olento, joka tarkastelee maailmaa samalla tavalla kuin hän itse. Tämän vuoksi hänen toiminnastaan voi myös tehdä oletuksia (vrt. Wozniak 1996).

Vygotskin mielestä ihmisen lajikehitys on tapahtunut kahdessa vaiheessa. Biologisen evoluution kannalta ihmisessä ei ole enää tapahtunut paljoakaan muutoksia viimeisten satojentuhansien vuosien aikana. Työkalujen ja kielen käyttöönoton jälkeen ihmisen kehitys on kuitenkin kiihtynyt valtavasti. Niiden aikaansaamien kulttuuristen muutosten seurauksena ovat myös ihmisen henkiset prosessit muuttuneet rajusti. Vygotskin mielestä ihminen eroaa esimerkiksi kädellisistä siinä, että vain ihmisessä yhdistyy kyky järkeillä ja kyky puhua. Tämä yhdistyminen toteutuu kielen kautta.

Vygotskin mielipide muistuttaa kielikeskeisyydestään huolimatta jossain määrin joidenkin kulttuurinkehityksen tutkijoiden näkemystä mielen teorioiden tärkeydestä. Esimerkiksi Tomasellon (1999) mukaan ihmisen ja apinoiden järkeily eroaa siinä, että apinat eivät juurikaan kykene ymmärtämään, että toinen apina saattaisi kokea itsensä ja ulkopuolisen ympäristön suhteen samalla tavoin kuin kyseinen apina itse. Vygotskin sanoma puhumisen, siis kielen merkityksestä toiseuden kokemisesta ja tietoisuuden syntymisestä on edelleenkin huomionarvoinen. Vygotski uskoi, että apinoiden ja ihmisten henkiset prosessit erosivat perustavanlaatuisesti toisistaan – karkeasti sanottuna apina ei Vygotskille siis ollut puhe-elimetön ihminen. Hän oli kuitenkin sitä mieltä, että jos apinat pystyvät järkeilemään ihmisen tapaan, niille olisi mahdollista opettaa sellaista kieltä, joka ei ole puhuttua – esimerkiksi viittomia (Valsiner & van der Veer 2000: 363). Tässä Vygotski ennakoiki myöhempää tutkimusta, jossa apinoita on opetettu viestimään

erilaisten ei-puhuttujen merkkijärjestelmien, mm. viittomakielen avulla.

Ihmisyksilön kehitys eroaa Vygotskin mukaan lajikehityksestä siinä suhteessa, että ihmislapsen kasvaessa hänen kehityksessään yhdistyvät samanaikaisesti biologinen (eli luonnollinen) ja kulttuurinen kehitys. Tämä yhteensulautuminen on hänen mukaansa ihmislajille ominaista ja ainutkertaista. Vygotski ei itse koskaan ehtinyt tarkemmin spesifioida ympäristön, kulttuurin, ja biologisen perimän välistä suhdetta. Hänen ajatuksensa ovat kuitenkin hyvin samansuuntaisia kuin jotkut viime aikoina esitetyt mallit ja teorit ympäristön vaikutuksesta yksilön- ja lajikehitykseen (esim. Bronfenbrenner & Ceci 1994; van Geert 1994).

Vygotskin pääasiallinen tavoitteena oli kuitenkin ihmismielen kehityksen, toiminnan ja rakenteen ymmärtäminen: perusoletuksena oli, että ilmiöt kehittyvät intersubjektiivisista intrasubjektiivisiksi. Ne esiintyvät siis ihmisen toiminnassa ensin ulkoisella, sosiaalisella tasolla ja sitten sisäisellä. Tämä ajatus ei sinällään ollut uusi, vaan ranskalainen psykologi Janet – johon Vygotski useaan otteeseen viittaa – oli jo aikaisemmin esittänyt samansuuntaisia ajatuksia (ks. Valsiner & van der Veer 2000). Tämä näkemys psykologisten toimintojen kehityksestä toimi pohjana sekä Vygotskin että Lurian (Vygotski & Luria 1930/1993) samoin kuin myös myöhemmin A.N. Leontjevin ajattelulle toiminnan merkityksestä ihmisen kehityksessä.

Sosiokulttuurisen toiminnan katsottiin selittävän tietoisuuden syntyä, koska ihmisen psykologisten toimintojen juuret olivat juuri tässä toiminnassa (Kozulin 1998). Vygotskille tämän prosessin tärkeitä käsitteitä olivat *sisäistäminen* ja *välittyminen*. Sisäistäminen ei merkinnyt taidon automaattistumista; siihen liittyi myös uudelleen strukturointi. Tämän vuoksi on ryhdytty puhumaan myös *haltuunottamisesta* (*appropriation*) (ks. esim. Rogoff 1990). Myöskään välittyminen ei ole ymmärrettävissä yksinkertaiseksi behavioristisen psykologian ärsykkeen ja reaktion väliseksi suhteeksi: se viittaa ihmislajille ominaiseen prosessiin, jonka avulla luodaan uusia ärsykeitä sisäistymisen myötä

psykologiselle tasolle rakentuneiden ärsykkeiden avulla. Välittymisessä vaikutti Vygotskin mukaan kolmenlaisia agentteja (Kozulin 1998): materiaalisia, symbolisia ja inhimillisiä. Vygotski itse keskittyi pääasiallisesti symboliseen, kielellisten merkkien avulla tapahtuvaan välittymiseen. Ihmisen rooli oli usein vain toimia symbolisten työkalujen välittäjänä (Lantolf & Appel 1994; Kozulin 1998).

Vygotskin mukaan yksilönkehitykselle oli ominaista ilmiöiden esiintyminen ensin intersubjektiivisella tasolla eli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vasta tämän jälkeen ne sitten siirtyvät yksilön sisäiselle, intrasubjektiiviselle tasolle. Tämän prosessin seurauksena yksilö vähitellen oppii itse säätelemään toimintaansa. Vygotskin mukaan ulkoisella, yksityisellä ja sisäisellä puheella on tärkeä välittävä tehtävä. Wertschin (1979, 1985) mukaan lapsen toiminta on alussa toiminnan kohteen säätelemää (*object-regulation*) eli tilannesidonnaista. Seuraavaksi lapsi kykenee toimimaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisen ihmisen säätelemänä (*other-regulation*) pääasiallisesti dialogisen ulkoisen puheen välityksellä. Vähitellen hän ryhtyy ottamaan itse vastuun toiminnastaan, kunnes hän lopulta saavuttaa itsenäisen strategisen toimintavalmiuden. Itsesäätelyn (*self-regulation*) kehityksessä on tehtäväkohtaisia ja yksilöidenvälisiä eroja. Sisäinen puhe on tärkeä itsesäätelyn väline, joka vaikeissa tehtävissä voi työntyä uudestaan esiin yksityisenä puheena. Lisäksi se esiintyy sitä sosiaalisempana, dialogimaisempana, mitä vaikeampi tehtävä on kyseessä (Lantolf & Appel 1994).

Vygotskin tuotannossa korostunut käsitys ajattelun sosiaalisesta alkuperästä on toisinaan nähty turhankin jyrkästi vastakkaisena Piagetin näkemyksille. Glickin (1997) mukaan vastakkainasettelun syntyyn on osittain vaikuttanut vuonna 1978 englanniksi ilmestynyt *Mind in Society*. Tämä kokoelma melko vapaasti yhdeksi teokseksi koottuja Vygotskin esseitä ja muita kirjoituksia julkaistiin aikana, jolloin Piagetin teorioita kohtaan alettiin tuntea tyytymättömyyttä. Näin Vygotskista tuli anti-piagetilaisen liikkeen keulakuva. On totta, että Vygotski kirjoituksissaan kritisoi joitain Piagetin 1920-luvulla esittämiä oletuk-

sia, esimerkiksi ajatusta kehityksen piirteiden universaalisuudesta. Vygotskin mielestä Piagetin havaitsemat piirteet eivät suinkaan olleet universaaleja, vaan niillä oli historiallinen ja sosiaalinen ympäristönsä. On kuitenkin selvää, että Piagetin myöhempi teoria ei samastettavissa hänen 1920-luvulla esittämiinsä ajatuksiin.

Vasta viime aikoina on järjestelmällisesti tutkittu Piagetin ja Vygotskin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia (ks. esim. Tryphon & Vonèche, toim. 1996). Piaget ei esimerkiksi koskaan kieltänyt sosiaalisen ympäristön osuutta lapsen kehityksessä. Hän ei vain painottanut sitä omassa tutkimustyössään, vaan keskittyi lapsen kognitiivisen kehityksen erityispiirteisiin. Piaget ei koskaan tavannut Vygotskia henkilökohtaisesti, mutta sen sijaan hän tapasi Lurian 1920-luvulla. Tuonaikaisessa kirjeenvaihdossa on myös viittauksia mahdolliseen tutkimusyhteistyöhön Vygotskin, Lurian ja Piagetin kesken. Hanke ei kuitenkaan koskaan toteutunut (Tryphon & Vonèche 1996).

Vygotski suhtautui kriittisesti tuolloin käytössä olleisiin psykologisiin testeihin. Hänen kritiikkinsä kohdistui sekä niiden metodologisiin ja teoreettisiin oletuksiin että niiden staattiseen luonteeseen. Vygotskin mukaan puhe oli olennaisesti läsnä myös sellaisissa tehtävissä, joissa sitä ei ulkoisesti näyttänyt esiintyvän. Tätä Vygotski kutsui puheen piilovaikutukseksi. Vygotski toteaa ei-verbaalisista älykkyystehtävistä seuraavaa:

[...] the development of a child's practical intellect occurs with the help of speech, and so if speech does not participate in solving a problem presented by a mute test immediately and directly at the time the problem is being solved, it participated in the past because it provided the conditions necessary for the development itself of the practical intellect of the child. (Vygotsky 1997f: 258)

Vygotskin kiinnostus ihmisen kehityksen mahdollisuuksiin sai hänet myös vieroksumaan perinteisiä psykologisia testejä, koska hän katsoi niiden katsovan lapsen menneisyyteen ja toimivan siis ainoastaan yhteenvetoina lapsen sen hetkisestä kehitystasosta. Tämä sai hänet myös kritisomaan opetusta, joka on mitoitettu lapsen senhetkisen

kehitystason mukaan. Jos lapselle opetetaan asioita, jotka hän on jo hallitse, on turha odottaa hänen kehittyvän pidemmälle. Vygotskille oppiminen ja opettaminen ovat kehityksen vetureita. Kun tämän näkemyksen yhdistää hänen käsitykseensä siitä, että samat funktiot esiintyvät ensin ulkoisella ja sitten vasta sisäisellä tasolla, saadaan aikaan hänen ehkä parhaiten tunnettu ajatuksensa *lähikehityksen vyöhykkeestä*.

Vygotski kehitti ajatuksen lähikehityksen vyöhykkeestä³ vuonna 1933 (Valsiner & van der Veer 2000). Vygotskin (1978: 86) mukaan lähikehityksen vyöhyke on todellisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välinen etäisyys. Todellisen kehitystason määrittää itsenäinen ongelmanratkaisu ja potentiaalisen kehitystason taas aikuisen johdolla tai kyvykkäämpien ikätoverien kanssa yhteistyössä tapahtuva ongelmanratkaisu. Vygotskin mielestä oppimistapahtumassa on olennaista siinä luotava lähikehityksen vyöhyke, jossa lapsen sisäiset kehitysprosessit saavat tilaisuuden päästä vauhtiin hänen ja hänen ympäristönsä välisen vuorovaikutuksen kautta. Vastaavanlaisia käsitteitä sosiaalisen ja kielellisen vuorovaikutuksen merkityksestä on esittänyt myöhemmin myös Jerome Bruner, jolta peräisin oleva oikea-aikaisen kollektiivisen tukemisen (*scaffolding*) käsite on läheistä sukua Vygotskin näkemykselle.

Yritykset määrittää lähikehityksen vyöhykkeitä eri psykologisille funktioille eivät kuitenkaan ole ehkä niin hedelmällisiä kuin voisi luulla. Ei ole nimittäin selvää, voiko ulkoisen kehityksen perusteella suoraan ennustaa sisäistä kehitystä. Sitä mitä lapsi pystyy tekemään esimerkiksi yhdessä aikuisen kanssa prognostisessa tehtävässä ei voida välttämättä käyttää ennakoimaan lapsen itsenäistä suoritusta (Valsiner

³ Suomeen on vakiintunut nimitys *oppimisen lähikehityksen vyöhyke*. Oppimisesta puhuminen on kuitenkin hiukan harhaanjohtavaa. Vygotski käyttää nimittäin tässä yhteydessä venäjänkielistä sanaa, joka antaa oppimiselle tietoisien, tavoitteellisten merkitysvivahteen. Sana onkin joskus käännetty opettaminen, joskus taas oppiminen. Koska *oppiminen* ei englannin – eikä suomen kielessä – välttämättä edellytä tietoisuutta eikä tavoitteellisuutta, nykyiset englanninkieliset laitokset käyttävät sanaa *instruction*.

& van der Veer 2000: 379). Se miten lapsen sisäiset toiminnot muuttuvat saadun avun ja ohjauksen myötä, on edelleen ulkoisten havaintojen tavoittamattomissa.

Vygotski toimi koko uransa ajan aktiivisesti erityiskasvatuksen ja kasvatustieteen aloilla. Elinaikanaan hän julkaisi vain yhden ainoa kirjan. Tämä oli kasvatopsykologian oppikirja, jossa heijastui selvästi Vygotskin tuolloin vielä hyvin refleksologinen ajattelu (Veresov 1998). Kyseinen Gomelin vuosilta peräisin oleva teos on hiljattain ilmestynyt englanniksi nimellä *Educational Psychology* (Vygotski 1926/1997g). Kun Vygotskin koko ajattelu muuttui kuitenkin huomattavasti 1930-luvulla, myös hänen myöhemmät kasvatustieteelliset käsityksensä nivoutuvat yhteen hänen kulttuuris-historiallisen teorian kanssa. Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että Vygotskin ajatukset oppimisen itseohjautuvuudesta ja lähikehityksen vyöhykkeestä ovat luoneet yhden hedelmällisen viitekehityksen kasvatustieteelliselle tutkimukselle (mm. Moll, toim. 1990; Daniels 1995; Wells 1999).

4 VYGOTSKI JA VIERAAN KIELEN OPPIMINEN

Vygotski oli kiinnostunut myös monikielisydestä ja kielten oppimisesta, vaikka hän tarkastelikin niitä lähinnä ajattelun ja puheen yhteyden kannalta. Hän suhtautui kriittisesti ajan assosiaatiopsykologiaan perustuvaan tutkimukseen, joka korosti niin kielen kuin ajatteluprosessienkin perustuvan assosiaatioille: keskeisenä pidettiin äänneasun ja vastaavan merkityksen assosiativista yhteyttä (Vygotski 1997f: 253). Vygotskin mukaan tämä lähtökohta merkitsisi sitä, että monikielisyys johtaa itsestään selvästi ongelmiin. Yhden assosiativisen yhteyden sijaan monikielisellä puhujalla olisikin kaksi tai useampia täysin identtisiä yhteyksiä yhden merkityksen ja useiden äännteellisten ilmiöiden kesken. Näiden keskinäinen kilpailu vaikuttaisi taas väistämättä häiritsevästi lapsen kielen ja ajattelun kehitykseen.

Vygotskin mielestä assosiaatiopsykologian näkemys ajattelun ja kielen suhteesta oli yksinkertaistava. Näin ollen koko siihen perustuva monikielisyiden tutkimus oli teoreettisilta ja metodologisilta lähtökohdiltaan hänestä arveluttavaa. Vygotski oli kuitenkin valmis tunnustamaan assosiaatiopsykologian kannan kielijärjestelmien autonomisuudesta oikeaksi. Tässä hän viittaa tuolloin uusiin eri kielten erilaista lokaalistumista tukeviin tutkimustuloksiin, joita oli saatu monikielisten afaatikkojen ongelmien tutkimuksesta.

Vygotski nostaa esille assosiaatiopsykologialle vastakkaisiin tuloksiin päätyneen ranskalaisen Rongetin tutkimukset. Ronget tutki oman poikansa kasvatusta kaksikieliseksi. Yksinkertainen kokeilu vastasi itse asiassa täysin nykyisiä kaksikielisyyskasvatussuosituksia: lapsen kanssa toimivat henkilöt puhuivat tälle järjestelmällisesti vain yhtä kieltä. Niinpä esimerkiksi Ronget itse puhui pojalleen systemaattisesti omaa äidinkieltään ranskaa, kun taas hänen vaimonsa puhui tälle saksaa. Tuloksena oli pojan täydellinen rinnakkain etenevä kaksikielisyys. Ronget torjui näkemyksen, jonka mukaan kaksikielisyydellä olisi ollut kielteisiä vaikutuksia lapsen kielelliseen ja älylliseen kehitykseen.

Vygotski ajattelee, että kaksikielisyiden vaikutus lapsen kielelliseen ja älylliseen kehitykseen on monitahoinen ongelma, jonka ratkaisu vaatii erityistä tutkimusta. Tällaisessa tutkimuksessa olisi seurattava lapsen kehitystä ja otettava huomioon eri tilannetekijät. Monikielisyiden kehittämisessä ei missään tapauksessa ole kyse yksinkertaisesta ja mekaanisesta vaikutussuhteesta. On mielenkiintoista, että hän tuo esille nykyisenkin kielenoppimisen tutkimuksen keskeiset tekijät: iän, tilanteen ja opetuksen vaikutus niin äidin- kuin vieraan kielen oppimiselle. Vygotsky tosin menee vieläkin pitemmälle ja toteaa seuraavaa:

There is every factual and theoretical basis for stating that not only intellectual development of the child, but also the formation of his character, emotions, and personality as a whole depend directly on speech and, consequently, we must disclose in one form or degree or another the connection between being mono- or bilingual and the child's speech development. (Vygotsky 1997f: 259)

Vygotskin mukaan kieli ei siis ole keskeistä pelkästään kognitiivisen kehityksen kannalta, vaan siihen liittyy olennaisesti myös luonteen, tunteiden ja persoonallisuuden kehitys. Koska kieli liittyy lisäksi oman itsensä ja toiseuden kokemiseen, rohkenen sanoa, että Vygotski tässä ennakoikielen ja identiteetin yhteyttä ja mahdollista erilaisuutta eri kielissä (vrt. Pavlenko & Lantolf 2000). Kaksikielisyyden tutkimuksen oli tästäkin syystä oltava kokonaisvaltaista ja kohdistuttava lapsen koko olemukseen. Vygotskin kanta oli, että monikielisyyttä ja ajattelun kehitystä koskevat ilmiöt ovat niin monimutkaisia, että ne vaativat tarkempaa jatkotutkimusta.

Vygotski ei itse ehtinyt seikkaperäisesti tarkentaa käsitystään sisäisen puheen suhteesta monikielisyyteen ja vieraan kielen oppimiseen. Hänen näkemyksensä vieraan kielen oppimisesta liittyy läheisesti hänen ajatuksiinsa lasten käsitteiden kehittymisestä. Vygotski näki lapsilla olevan kahdenlaisia käsitteitä: *jokapäiväisiä* eli *spontaaneja* ja *tieteellisiä* eli *ei-spontaaneja*. Tieteellinen käsite viittasi esimerkiksi aikuisen lapselle koulussa esittämä käsitteeseen. Sen vastakohtana olivat jokapäiväiset käsitteet, jotka kehittyvät Vygotskin mukaan lapsen päivittäisten kokemusten kautta. Näiden kahden käsitetyypin välillä on monia eroja, joista yksi on se, että niillä on täysin erilainen suhde lapsen omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin ja kokemukselliseen tietoon. Vygotskin mielestä näiden kahden käsitetyypin välille ei voi tehdä jyrkkää jakoa, vaan kyseessä on paremminkin järjestelmä, jossa lapsen spontaanit käsitteet vaikuttavat tieteellisiin käsitteisiin ja päinvastoin.

Vygotski (1987:180) näki yhtymäkohtia ensikielen ja lasten spontaanien käsitteiden kehityksen välillä ja samoin vieraan kielen oppimisen ja tieteellisten käsitteiden kehityksen välillä. Vygotskin mukaan vieraan kielen oppiminen erosi huomattavasti ensikielen oppimisesta. Tämä johtui hänen mielestään osittain siitä, että lapsi oppii vieraan kielen täysin erilaisissa olosuhteissa kuin äidinkieltensä: toisin sanoen koulussa, jossa tieteelliset käsityksetkin yleensä opitaan. Osittain ero perustuu taas siihen, että lapsella on vierasta kieltä oppi-

maan ryhtyessään jo hallussaan yksi kielijärjestelmä. Vieraan kielen oppimisen lopputuloskaan ei ole sama kuin äidinkielen omaksumisen: äidinkielen ja vieraan kielen kehityspotut ovat erilaiset ja niitä seurataan eri olosuhteissa.

Vygotski piti ensikielen ja vieraan kielen oppimista – kuten myös kirjoitetun kielen oppimista – puheen kehityksen eri aspekteina. Vygotski toteaa:

Nonetheless, the profound differences between these processes must not divert us from the fact that they are both aspects of speech development. The processes involved in the development of written speech are a third variant of this unified process of language development [...] All three of these processes, the learning of the native language, the learning of a foreign language, and the development of written speech interact with each other in complex ways. This reflects their mutual membership in a single class of genetic processes and the internal unity of these processes. (Vygotsky 1934/1987: 179)

Vieraan kielen oppiminen oli Vygotskin mielestä ainutlaatuista siinä, että se nojaa äidinkielen semanttiseen järjestelmään. Hänen mukaansa äidinkielen sanojen merkitykset yksinkertaisesti käännetään vieraalle kielelle. Tällainen näkemys vieraan kielen oppimisesta tuntuu nykykijasta yksinkertaiselta – kielenoppimiseenhan liittyy muutakin kuin kääntämistä. Tässä Vygotski kuitenkin todennäköisesti viittaa nimenomaan vieraan kielen opetteluun ja puhuu siitä, kuinka oppija tietoisesti lähestyy vieraan kielen oppimista. Vygotski puhuu siis oikeastaan oppimisen ja opettamisen strategioista (vrt. John-Steiner 1985). Vieraan kielen vaikutuksesta ajatteluun ja sisäiseen puheeseen Vygotski ei sen sijaan tarkemmin puhu. Vieraan kielen sanojen oppimisen Vygotski mitä ilmeisemmin liittää sanojen dekontekstuaalisen ja konventionaalisen merkityksen oppimiseen, ei sanojen mielen oppimiseen, joka voi kehittyä vasta omakohtaisen kokemuksen kautta. Vygotskin mielestä näyttää kuitenkin olevan niin, että puhumisessa on kyseessä yksi prosessi, jolla on eri aspekteja. Tämän voi tulkita tarkoittavan, että oppijalla on vain yksi sisäinen puhe.

Sisäisen ja yksityisen puheen asemaa ja luonnetta kielenoppimisessa on ryhdytty analysoimaan läntisen tutkimuksen piirissä vasta viime vuosina. Yksityisen puheen merkitystä oman oppimisen ohjaamisessa on tutkittu esimerkiksi vieraan tai toisen kielen luokkahuoneessa ja erilaisissa kielentuottamis- tai ymmärtämistehtävissä (ks. McCafferty 1994; myös Donato 2000). Sisäistä puhetta on tutkittu suhteellisesti vähemmän, mikä johtuu siitä, että sitä on myös vaikeampi havainnoida suoraan (de Guerrero 1994; Ushakova 1994; Pavlenko & Lantolf 2000; McCafferty & Ahmed 2000). Ulkoisen ja sisäisen puheen suhteesta ajatteluun voi kuitenkin tehdä oletuksen, että sisäisen puheen (ja siis kielellisen ajattelun) alkuperä on äidinkielisessä puheessa. Erityiseksi mielenkiinnon kohteeksi nouseekin vieraskielisen puheen vaikutus sisäiseen puheeseen: muuttuuko kielenoppijan sisäinen puhe kielenoppimisen myötä? Asiasta on kaksi eri mielipidettä: Ushakovan (1994) mukaan sisäinen puhe toimii vain mekanismina, jonka avulla kielenoppija liittyy vieraan kielen vasta opitut rakenteet jo olemassa oleviin rakenteisiin ja käyttää jo olemassa olevia kielellisiä taitojaan. Tämä näkemys muistuttaa jonkin verran Vygotskin ajatusta vieraan kielen sanojen kääntämisestä äidinkielelle. McCafferty & Ahmed (2000), jotka viittaavat Grabisin (1997) Ushakovan (1994) tutkimukseen kohdistamaan kritiikkiin, puolestaan päättelevät, että jos kognitio ja tietoisuus nähdään tilanteisina ilmiöinä, on oletettavaa, että sisäinen puhe voi muuttua vieraan kielen välityksellä.

Siinä, että Vygotski antaa sanoille niin tärkeän merkityksen vieraan kielen oppimisessa, ei ole mitään outoa: olihan se hänen tuotannossaan muutoinkin keskeinen ihmisen tietoisuuden tarkastelun yksikkö. Eräänlaista historian ironiaa on se, että sanojen merkitys kielenoppimisessa on painottunut useissakin viimeaikaisissa kielen oppimisen teorioissa, vaikka ne ovat lähtökohdiltaan varsin erilaisia. Ensimmäisen tai muiden jo osattujen kielten vaikutus vieraan kielen oppimiseen on kuitenkin tunnustettu tosiasia. Eikä vaikutus ole, kuten Vygotski (1987: 179–180) huomauttaa, pelkästään yksisuuntainen, vaan vieras kieli myös vaikuttaa lapsen äidinkielen kehitykseen nostamalla sekä

lapsen tietoisuutta äidinkielen muodoista että hänen tietoista kykyään käyttää sanoja ajattelun ja ajatusten ilmaisun välineenä.

On syytä korostaa, että puhuessaan vieraan kielen oppimisesta Vygotski viittaa lähinnä kouluympäristössä opetuksen avulla tapahtuvaan vieraan kielen oppimiseen:

[...] in their most essential features, the internal and external conditions involved in the development of foreign languages and those involved in the development of scientific concepts coincide. Perhaps more significantly, they differ from the conditions involved in the development of the native language and spontaneous concepts in much the same way. In both cases, *instruction* emerges as a new factor in development. (Vygotsky 1934/1987: 180)

Angloamerikkalaisessa toisen ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa on viimeisen parinkymmenen vuoden aikana vähitellen siirrytty pelkästään yksilön omien kognitiivisten ominaisuuksien analysoinnista kohti yksilön ja ympäristön välisen suhteen selvittämistä. Näin on opettamisen merkitystä ja sen avulla tapahtuvaa vieraan kielen oppimista on ryhdytty tarkastelemaan uusin silmin. Tätä taustaa vasten on ymmärrettävää, että Vygotskin ajatukset ovat saaneet uutta vastakaikua myös amerikkalaisessa kielentutkimuksessa.

Amerikkalainen sosiokulttuurinen toisen ja vieraan kielen tutkimus näyttää erityisesti keskittyneen tutkimaan kielellistä vuorovaikutusta lähikehityksen vyöhykkeellä sekä oppijan sisäistä puhetta ja kielellistä ongelmanratkaisua toiminnan teorian viitekehyksessä (ks. Lantolf & Appel, toim. 1994; Lantolf, toim. 2000). Anglosaksisessa tutkimuksessa on viime aikoina myös ryhdytty hyödyntämään käsitystä toisesta tai vieraasta kielestä tietojärjestelmänä, jonka tietoinen työstäminen, rakentaminen ja haltuun ottaminen esimerkiksi dialogin avulla hyödyttää oppijaa ja vaikuttaa positiivisesti tämän kielitietoon (esim. Swain 1999). Toisaalta brittiläisessä ja ennen kaikkea australialaisessa kielentutkimuksessa kulkee vahva sosiaalinen juonne. Näin Vygotskin ajatuksilla on ollut otollinen maaperä myös Kanadassa, Iso-Britanniassa ja Australiassa.

5 VYGOTSKIN ASEMA NYKYISESSÄ TUTKIMUKSESSA

Vygotskin ajatukset ovat parin viime vuosikymmenen aikana levinneet hyökyaallon tavoin monilla psykologian, kulttuurin, kasvatuksen, yhteiskunnan ja kielen tutkimuksen eri aloilla, minkä vuoksi hänen ajatuksiaan hyödyntävän tutkimuksen tyhjentävä luetteleminen on lähes mahdotonta. Vygotskin nykyasemaa kuvaa hyvin, että vuonna 1999 *Critical Assessments of Leading Psychologists* -kirjasarjassa ilmestyi – Jungille, Freudille ja Piagetille omistettujen laitosten rinnalle – neliosainen Vygotskia käsittelevä kokoelma artikkeleita (Lloyd & Fernyhough 1999a, 1999b, 1999c, 1999d).

Vygotskin ajattelun ymmärtäminen vaatii kuitenkin huolellista käännoistyötä. Venäjää taitamattomalle läntiselle yleisölle hänen ajatuksensa välittyvät lähinnä englanninkielisten käännosten kautta. Ongelmana on, ettei alkutekstin täsmällisille ja johdonmukaisesti käytetyille käsitteille aina löydy selkeitä vastineita. Tästä hyvä esimerkki on Vygotskin teos *Ajattelu ja kieli*, joka ilmestyi ensi kertaa englanniksi vuonna 1962 (suomeksi vuonna 1982). Tämä ensimmäinen englanninkielinen laitos, kuten vuonna 1986 julkaistu Alex Kozulininkin käänno, on käsitteiden osalta paikoitellen varsin epätarkka (Veresov 1998). Teoksen uusin laitos on Vygotskin koottujen teosten englanninkielisen laitoksen ensimmäisessä osassa ilmestynyt uusi käänno vuodelta 1987. Myös sen nimi *Thinking and speech* vastaa nyt paremmin alkutekstiä: olihan Vygotski ennen kaikkea kiinnostunut ajattelusta prosessina. Tämä käänno, kuten koko koottujen teosten englanninkielinen laitos, perustuu vuosina 1982–1984 julkaistuun venäjänkieliseen laitokseen. Vygotskin kootut teokset ovat ilmestyneet huolella valmisteltuina englanninkielisinä käännoksina 1987–1999.

Vygotskin mukaan ihmisen käyttäytymistä ja mieltä pitäisi tarkastella tarkoituksenmukaisina ja kulttuurisesti mielekkäinä toimintoina, ei niinkään adaptiivisina biologisina reaktioina. Koska ihmisen kokemuksen kohteet ovat kulttuurisesti merkityksellisiä, myös psykologisten kokeiden tulisi kohdistua merkityksellisiin asioihin, ei pelkästään

abstrakteihin ärsykeisiin. Vygotskin kuvaus kohdistui yksilön kulttuurisesti välittyneisiin tekoihin. Hänen ajatuksistaan on etsitty yhdistävää käsitteellistä viitekehystä yksilön ja yhteiskunnan välille. Tärkeäksi kysymykseksi kohoaa, kuinka sosiaalinen ympäristö ja kanssakäyminen vaikuttavat yksilön sisäisiin prosesseihin ja kuinka taas yksilö vaikuttaa ympäröivään sosiaalisen todellisuuteen ja muokkaa sitä.

Vygotskin psykologista ajattelua leimaavat antireduktionismi ja antidualismi. Se, että hänen teoreettiset näkemyksensä eivät aina näytä olevan täysin sopusoinnussa keskenään, johtunee pääosin hänen kesken jääneestä työstään. Vygotskin mittava psykologinen ja kasvatustieteellinen tuotanto on kirjoitettu vajaan kymmenen vuoden aikana. On mahdotonta sanoa, miten Vygotski olisi kehitellyt teoriaansa, jos hän olisi saanut elää pidempään. On ilmeistä, että hän erotti tietoisuuden ja persoonallisuuden kehityksen kognitiivisesta kehityksestä (Veresov 1998: 85). Näin on mahdollista, että hän olisi itselleen ominaiseen antireduktionistiseen tapaan vastustanut tietoisuuden näkemistä pelkkänä kognitiona.

Vygotski on ennen kaikkea merkittävä psykologian teoreetikko, joka antoi suhteellisen lyhyen uransa aikana hahmon ja omaperäisen suunnan monille eri tieteenaloilla tuohon aikaan ilmassa olleille, mutta nykyään unohtuneille ajatuksille. Vygotskin merkitys on suuri myös siksi, että hänen kauttaan kulkee merkittävä kehityslinja aikaisemman - ihmisen sosiaalista ympäristöä korostavan – eurooppalaisen, amerikkalaisen ja venäläisen tutkimusperinteen kautta nykypäivän länsimaiseen – ennen kaikkea anglosaksiseen – tutkimuskirjallisuuteen. Kun ottaa huomioon englanninkielisen tutkimuskirjallisuuden nykyisen merkittävän aseman, tämä ei suinkaan ole vähäpätöinen seikka.

KIRJALLISUUS

- Bakhtin, M. M. 1981. *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Toim. M. Holquist. Käännös C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Toim. C. Emerson & M. Holquist. Käännös V.W. McGee. Austin: University of Texas Press.
- Bronfenbrenner, U. & S. J. Ceci 1994. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568–586.
- Bruner, J. 1987. Prologue to the English edition. Teoksessa L. S. Vygotsky, *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 1. Problems of general psychology, including the volume Thinking and Speech*. Toim. R. W. Rieber & A. S. Carton. Käännös N. Minick. New York: Plenum Press, 1–16.
- Cole, M. & S. Scribner 1978. Introduction. Teoksessa L.S. Vygotsky, *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Toim. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1–14.
- Daniels, H. 1995. Pedagogic practices, tacit knowledge and discursive discrimination: Bernstein and post-Vygotskian research. *British Journal of Sociology of Education*, 16, 517–32.
- de Guerrero, M. C. M. 1994. Form and functions of inner speech in adult second language learning. Teoksessa J. P. Lantolf & G. Appel (toim.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 83–115.
- Donato, R. 2000. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. Teoksessa J. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 27–50.
- Dufva, H., M. Lähteenmäki & S. Isoherranen 1996. *Elämä kielen kanssa. Arkikäsitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Engeström, Y. 1999. Activity theory and individual and social transformation. Teoksessa Y. Engeström, R. Miettinen & R-L. Punamäki (toim.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 19–38.
- Foley, J. 1991. Vygotsky, Bernstein and Halliday: Towards a unified theory of L1 and L2 learning. *Language, Culture, and Curriculum*, 4, 17–42.
- Glick, J. 1997. Prologue. Teoksessa L.S. Vygotsky, *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 4. The history of the development of higher mental functions*. Käännös M. J. Hall. New York: Plenum Press.
- Grabois, H. 1997. *Love and power. Word association, lexical organization and second language acquisition*. Unpublished Ph.D. dissertation, Cornell University, Ithaca, NY.
- John-Steiner, V. 1985. The road to competence in an alien land: a Vygotskian perspective on bilingualism. Teoksessa J. Wertsch (toim.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 348–371.
- Kozulin, A. 1990. *Vygotsky's psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kozulin, A. 1998. *Psychological tools. A sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Lantolf, J. P. (toim.) 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. & G. Appel 1994. Theoretical framework. An introduction to Vygotskian perspectives on second language research. Teoksessa J. P. Lantolf & G. Appel (toim.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 1–32.
- Lantolf, J. P. & G. Appel (toim.) 1994. *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lee, B. 1985. Intellectual origins of Vygotsky's semiotic analysis. Teoksessa J. Wertsch (toim.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 66–93.
- Leiman, M. 1999. The concept of the sign in the work of Vygotsky, Winnicott, and Bakhtin: further integration of object relations theory and activity theory. Teoksessa Y. Engeström, R. Miettinen & R-L. Punamäki (toim.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 419–434.
- Leont'ev, A. N. 1978. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Leontyev, A. N. 1981. *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Lloyd, P. & C. Fernyhough (toim.) 1999a. *Lev Vygotsky. Critical Assessments. Volume I. Vygotsky's theory*. London: Routledge.
- Lloyd, P. & C. Fernyhough (toim.) 1999b. *Lev Vygotsky. Critical Assessments. Volume II. Thought and language*. London: Routledge.
- Lloyd, P. & C. Fernyhough (toim.) 1999c. *Lev Vygotsky. Critical Assessments. Volume III. The zone of proximal development*. London: Routledge.
- Lloyd, P. & C. Fernyhough (toim.) 1999d. *Lev Vygotsky. Critical Assessments. Volume IV. Future directions*. London: Routledge.
- Lähteenmäki, M. & H. Dufva (toim.) 1998. *Dialogues on Bakhtin. Interdisciplinary readings*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- McCafferty, S. G. 1994. The use of private speech by adult ESL learners at different levels of proficiency. Teoksessa J. P. Lantolf & G. Appel (toim.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 117–134.
- McCafferty, S. G. & M. K. Ahmed 2000. The appropriation of gestures of the abstract by L2 learners. Teoksessa J. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 199–218.
- Mead, G. H. 1934/1962. *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Toim. C. W. Morris. Chicago: The University of Chicago Press.
- Minick, N. 1987. The development of Vygotsky's thought: an introduction. Teoksessa L. S. Vygotsky, *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume I. Problems of general psychology, including the volume Thinking and Speech*. Toim. R. W. Rieber & A. S. Carton. Käännös N. Minick. New York: Plenum Press, 17–36.
- Moll, L. C. (toim.) 1990. *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. & J. Lantolf (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. Teoksessa J. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 155–177.
- Ratner, C. 1991. *Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary applications*. New York, NY: Plenum Press.

- Rieber, R. W. & A. S. Carton 1987. Editors' foreword. Teoksessa L. S. Vygotsky, *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 1. Problems of general psychology, including the volume Thinking and Speech*. Toim. R. W. Rieber & A. S. Carton. Käännös N. Minick. New York: Plenum Press, v–vii.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Scribner, S. 1985. Vygotsky's uses of history. Teoksessa J. Wertsch (toim.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 119–145.
- Swain, M. 1999. Mediating second language learning through collaborative dialogue. Pääesitelmä Soveltavan kielitieteen 12. maailmankongressissa (AILA '99) Tokiossa 1.–6.8.1999.
- Tomasello, M. 1999. *Cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Toulmin, S. 1978. The Mozart of psychology. *New York Review of Books*, September 28, 1978.
- Tryphon, A. & J. Vonèche (toim.) 1996. *Piaget – Vygotsky. The social genesis of thought*. Hove, UK: Psychology Press.
- Tryphon, A. & J. Vonèche 1996. Introduction. Teoksessa A. Tryphon & J. Vonèche (toim.) *Piaget – Vygotsky. The social genesis of thought*. Hove, UK: Psychology Press, 1–10.
- Ushakova, T.N. 1994. Inner speech and second language acquisition: An experimental-theoretical approach. Teoksessa J. P. Lantolf & G. Appel (toim.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 135–156.
- Valsiner, J. & R. van der Veer (1993) The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations. Teoksessa R. R. Cocking & K. A. Renninger (toim.) *The development and meaning of psychological distance*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 35–62.
- Valsiner, J. & R. van der Veer 2000. *The social mind. Construction of the idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van der Veer, R. & J. Valsiner 1991. *Understanding Vygotsky. A quest for synthesis*. Oxford: Basil Blackwell.
- van Geert, P. 1994. Vygotskian dynamics of development. *Human Development* 37, 346–365.
- Veresov, N. N. 1998. *Vygotsky before Vygotsky. The path to the cultural-historical theory of human consciousness (1917–1927). Historical and methodological analysis*. Doctoral dissertation. Acta Universitatis Ouluensis: Scientiae Rerum Socialium E 30. Oulu: Oulun yliopisto.
- Vygotsky, L. S. 1971. *The psychology of art*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Toim. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1986. *Thought and language*. Käännöksen uudistanut ja toimittanut A. Kozulin. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. 1987. *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 1. Problems of general psychology, including the volume Thinking and Speech*. Toim. R. W. Rieber & A. S. Carton. Käännös N. Minick. New York: Plenum Press.

- Vygotsky, L. S. 1993. *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 2. The fundamentals of defectology (Abnormal psychology and learning disabilities)*. Toim. R. W. Rieber & A. S. Carton. Käännös J. E. Knox & C. B. Stevens. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. 1997a. *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 3. Problems of the theory and history of psychology*. Toim. R. W. Rieber & J. Wollock. Käännös René van der Veer. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. 1997b. The methods of reflexological and psychological investigation. Teoksessa L. S. Vygotsky, *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 3. Problems of the theory and history of psychology*. Toim. R. W. Rieber & J. Wollock. Käännös R. van der Veer. New York: Plenum Press, 35–49. Perustuu vuonna 1924 pidettyyn esitelmään.
- Vygotsky, L. S. 1997c. Consciousness as a problem for the psychology of behavior. Teoksessa L. S. Vygotsky, *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 3. Problems of the theory and history of psychology*. Toim. R. W. Rieber & J. Wollock. Käännös R. van der Veer. New York: Plenum Press, 63–79.
- Vygotsky, L. S. 1997d. The historical meaning of the crisis in psychology: a methodological investigation. Teoksessa L. S. Vygotsky, *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 3. Problems of the theory and history of psychology*. Toim. R. W. Rieber & J. Wollock. Käännös R. van der Veer. New York: Plenum Press, 233–343.
- Vygotsky, L. S. 1997e. *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 4. The history of the development of higher mental functions*. Toim. R. W. Rieber. Käännös M. J. Hall. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. 1997f. The question of multilingual children. Teoksessa L. S. Vygotsky, *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 4. The history of the development of higher mental functions*. Toim. R. W. Rieber. Käännös M. J. Hall. New York: Plenum Press, 253–259.
- Vygotsky, L. S. 1926/1997g. *Educational psychology*. Käännös R. Silverman. Boca Raton, FL: St. Lucie Press.
- Vygotsky, L. S. 1998. *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 5. Child psychology*. Toim. R. W. Rieber. Käännös M. J. Hall. New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. 1999. *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 6. Scientific legacy*. Toim. R.W. Rieber. Käännös M. J. Hall. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Vygotsky, L. S. & A. R. Luria 1930/1993. *Studies on the history of behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wells, G. 1999. *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. 1979. The regulation of human interaction and the given-new organization of private speech. Teoksessa G. Zivin (toim.) *The development of self-regulation through private speech*. New York, NY: Wiley.
- Wertsch, J. V. 1985. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. 1991. *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. V. 1996. The role of abstract rationality in Vygotsky's image of mind. Teoksessa A. Tryphon & J. Vonèche (toim.) *Piaget – Vygotsky. The social genesis of thought*. Hove, UK: Psychology Press, 25–43.

- Wertsch, J. V. 1998. *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V., P. del Río & A. Alvarez 1995. Sociocultural studies: History, action, and mediation. Teoksessa J. Wertsch, P. del Río & A. Alvarez (toim.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–34.
- Wozniak, R. H. 1996. Qu'est-ce que l'intelligence? Piaget, Vygotsky, and the 1920s crisis in psychology. Teoksessa A. Tryphon & J. Vonèche (toim.) *Piaget – Vygotsky. The social genesis of thought*. Hove, UK: Psychology Press, 11–24.
- Zinchenko, V. P. 1985. Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. Teoksessa J. Wertsch (toim.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 94–118.
- Zinchenko, V. P. 1995. Cultural-historical psychology and the psychological theory of activity: retrospect and prospect. Teoksessa J. Wertsch, P. del Río & A. Alvarez (toim.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 37–55.



*GEORGE HERBERT MEADIN
SOSIAALIPSYKOLOGIA:
NÄKÖKULMIA MIELEEN JA KIELEEN*

Pekka Pälli

George Herbert Meadiä (1863–1931) on kovin vaikea määritellä yksiselitteisesti jonkin tietyn tieteentieteenalan edustajaksi. Yleensä Mead kuitenkin lasketaan sosiaalipsykologiksi, vaikka hänen ajatuksensa eivät oikein tahdokaan istua sosiaalipsykologiseen paradigmaan, jota hallitsee psykologinen, yksilöstä lähtevä perspektiivi (ks. esim. Solano 1988: 35; Weckroth 1992: 77–82). Toisaalta Mead luokitellaan usein filosofiksi, jopa yhdeksi merkittävimmistä *amerikkalaisista pragmatisteista*. Tässä yhteydessä Mead mainitaan usein samaan hengenvetoon kuin John Dewey, William James ja Charles Peirce. Charles Morris tiivistää Meadin *Mind, Self & Society* -kirjan ([1934] 1967) esipuheessa Meadin tieteentekijän roolin seuraavasti: ”filosofiselta kannalta Mead oli pragmatisti; tieteellisesti hän oli sosiaalipsykologi.” (Morris 1967: ix). Joka tapauksessa Meadistä puhuvat monet äänet (ks. Manning 1989), ja hyvinkin monenlaisia ja toisistaan eriäviä painotuksia käytetään Meadin ajatuksia esiteltäessä.

Jos Meadin ajattelu ja siitä puhuvat äänet jaetaan kahtia filosofiaan ja sosiaalipsykologiaan, niin tämä kirjoitus käsittelee Meadiä lähinnä jälkimmäiseltä kannalta. Pelkästään sosiaalipsykologinen tai sosiologinen ei näkökulma Meadiin tässä ole (Meadin sosiaalipsykologinen esittely ks. esim. Schellenberg 1988). Ennemminkin kirjoituksessa tarkastellaan Meadin näkemyksiä lingvistiseltä kannalta. Kieli ja kommunikaatio, yksilö, mieli ja yhteiskunta ovat Meadin ajattelussa kuitenkin toisiinsa nivoutuvia asioita, joten Meadin kieli- ja kommunikaationäkemykset vaativat kontekstikseen Meadin sosiaalipsykologian.

Kaikista klassikoista kirjoitettaessa vaarana ja jotensakin ilmiselvänä keskustelunaiheena on tulkintojen ”oikeellisuus”. Tällaista ”oikeaoppista” Meadin ajatusten tulkintaa en pyri esittämään, vaan tarkoituksena on esitellä joitakin puolia Meadin ajattelusta. Joiltain osin esitän myös sellaisia tulkintoja, joita ei löydy ”suoraan” Meadiltä itseltään. Tältä osin tarkoituksena on ”keskustella” klassikon kanssa. Viittaan tässä samaan kuin Klaus Weckroth, joka esittäessään oman ”mustavalkoisen sosiaalipsykologian” luentansa Meadistä kirjoittaa seuraavasti:

Tavoitteena on keskustelu, ei joidenkin puheenvuorojen jähmettäminen joksikin jotakin yhtä ja ainoaa asiaa tarkoittavaksi enemmän tai vähemmän kuolleeksi ’Sanaksi’. Tavoitteena on dialogi, jossa toisen tekstiä ei lueta niin kuin raamattua – ei sen paremmin uskovaisen kuin pirunkaan tapaan. (Weckroth 1992: 74–75)

1 KOULUTUS JA URA

Ensimmäinen tärkeä koulutuksellinen virstanpylväs Meadille oli New Hampshiren Oberlin College, opinahjo, jossa Meadin isä toimi homilettiikan (saarnaopin) professorina. Oberlin College oli tunnettu yhtäältä uskonnollisesta ja dogmaattisesta ahdasmielisyydestään, toisaalta tuestaan mustien ja naisten emansipaatiolle (Joas 1985: 15). Meadin opinnoista Oberlin Collegessa tiedetään sen verran, että siellä hän koki

vapautuvansa lapsuutensa teologisista näkemyksistä. Myöhemmin – mm. opetettuaan alakoululaisia neljän vuoden ajan – Mead 1887 muutti Oberlinin aikaisen ystävänsä Henry Castlen houkuttelemana opiskelemaan Harvardiin. Siellä hän tapasi William Jamesin. Tuolloin Jamesin psykologia ja filosofia eivät tehneet Meadiin suurta vaikutusta (tähän viittaa Schellenberg 1988), mutta niiden jäljet näkyvät erityisesti Meadin minää käsittelevässä teoretisoinnissa. Harvardin aikana opettajana merkittävien lienee ollut Josiah Royce, jonka tulkinnat Hegelin idealismista vaikuttivat Meadiin syvästi.

Meadin opiskelu Harvardissa jäi vain vuoden mittaiseksi, sillä – jälleen Henry Castlen mukana ja houkuttelemana – Mead muutti Saksaan Leipzigiin, jossa hän opiskeli lukukauden 1888–1889. Leipzigin yliopistossa Mead luki lähinnä filosofiaa, vaikka hänen alkuperäinen tarkoituksensa lieneekin ollut psykologian opiskelu.¹ Mielenkiintoista kuitenkin on, että filosofian kursseja Leipzigissa piti myös Wilhelm Wundt, ja tätä kautta Meadin voidaan katsoa saaneen vaikutteita Wundtin voluntaristisesta ja fysiologisesta psykologiasta. Opiskelu Leipzigissa jäi yhteen lukuvuoteen. Mead siirtyi jatkamaan opintojaan Berliiniin. Siellä hän keskittyi psykologiaan ja sai vaikutteita individualistisen psykologian kritiikkiinsä mm. Wundtilta ja Wilhelm Diltheyltä. Jo tuohon aikaan Berliinissä käytiin kriittistä keskustelua luonnontieteisiin perustavan selittävän (ja reduktionistisen) psykologian ja tulkitsevia metodeja käyttävän ”humanistisen” deskriptiivisen psykologian eroista. Jälkimmäistä edusti mm. Dilthey ja vaikka Mead ei suoranaisesti – omien tutkimusintressiensä erilaisuuden vuoksi – sitoutunut sen kummempin kumpaankaan leiriin (ks. Joas 1985: 18–19), voidaan tämän keskustelun ja erityisesti Diltheyn edustaman ”pehmeämmän” psykologian nähdä vaikuttavan myös Meadin psykologisissa näkemyksissä.

¹ Joas (195: 18) esittää tähän liittyen mahdolliseksi syyksi Meadin aluksi heikon saksan kielen taidon.

Mead aloitti väitöskirjansa kirjoittamisen Diltheyn johdolla Berliinissä, mutta työ jäi kesken, kun Mead sai kutsun Michiganin yliopistoon opettamaan mm. fysiologista psykologiaa ja filosofian historiaa. Michiganissa vaikutti tuohon aikaan myös John Dewey, joka Meadin tavoin oli aikoinaan innostunut Hegelin idealismista, mutta etsi nyt uudenlaista pohjaa filosofialle. Myös nuori Charles Cooley oli samaan aikaan Michiganissa ja hänen, Deweyn ja Meadin kolmen yhteisen Michiganin vuoden aikana muotoutui perusta symboliselle interaktionismille.

Michiganista Mead siirtyi 1894 yhdessä Deweyn kanssa Chicagon yliopistoon, Dewey filosofisen tiedekunnan dekaaniksi, Mead filosofian apulaisprofessoriksi. Chicagossa Mead opetti ja teki tutkimustyötään lähes neljäkymmenen vuoden ajan, kunnes kuoli 1931 oltuaan muutaman vuoden Chicagon yliopiston filosofian professorina. Chicagossa Mead suuntasi mielenkiintonsa sosiaalipsykologiaan, mutta yhdisti omaan ajatteluunsa aineksia filosofisesta pragmatismista. Chicagosta tulikin erityisesti Deweyn ja Meadin toiminnan kautta amerikkalaisen pragmatismien keskus. Usein tässä yhteydessä puhutaan chicagolaisesta (prosessi)filosofian koulukunnasta. Mead yhdisti prosessifilosofista ajattelua sosiaalipsykologiseen näkökulmaansa, ja tietyllä tapaa tämän filosofian ydin – ajattelu on toimintaa – näkyy kauttaaltaan Meadin teorioissa mielestä, minästä ja yhteiskunnasta.

Kuten monet muutkin merkittävät aikalaisensa, Mead kuului siihen tieteentekijöiden joukkoon, joka ei koskaan saanut itse kirjoitettua laajoja monografioita. Kaikki hänen teoksensa on julkaistu postuumisti, ja koottu lähinnä hänen oppilaittensa luentomuistiinpanoista. Meadin nimellä julkaistuja sosiaalipsykologispainotteisia teoksia ovat mm. *Mind, Self & Society* (1934), *George Herbert Mead: On Social Psychology* (1964) ja *The Individual and the Social Self* (1982). Enemmän filosofiaan ja Meadin filosofian luentoihin perustuvia teoksia ovat

mm. *The Philosophy of the Present* (1932) ja *The Philosophy of the Act* (1938).²

Mead sai vaikutteita monilta tahoilta – hänen ajattelussaan voi nähdä jälkiä mm. Darwinin, Wundtin, Jamesin ja Diltheyn, mutta myös kollegojensa Deweyn ja Cooleyn ajatuksista. Meadin teoriaan sosiaalisesta minästä ja mielestä lienevät eniten vaikuttaneet Jamesin esittämä minä-teoria, Darwinin kirjoitukset eläinten emootioista, Wundtin teoria eleistä sekä Diltheyn näkemykset historiallisen, sosiaalisen ja kulttuurisen taustan tärkeydestä yksilön ajattelun ymmärtämisessä. Cooley taas keskittyi omassa tutkimuksessaan sosiaalisiin organisaatioihin ja ryhmiin. Tämän tutkimustyön jäljet näkyvät erityisesti Meadin näkemyksissä sosiaalisista kategorioista ja ryhmistä. Deweyn ja Meadin työt taas voidaan nähdä lähinnä toisiaan täydentävinä. Morris (1967: xi) kirjoittaakin:

- - both shared in a mutual give-and-take according to their own particular genius. If Dewey gives range and vision, Mead gave analytical depth and scientific precision.

Työnjako Deweyn ja Meadin välillä voidaan kuitenkin mieltää niiden oppialojen kautta, joihin heidän kiinnostuksensa erityisesti suuntautui: Mead keskittyi sosiaalipsykologiaan, Dewey taas toimi aktiivisesti psykologian ja kasvatustieteen alalla.

Deweyn suhteen Meadillä ei tiedetä koskaan olleen julkisesti mitään kritisointavaa (Schellenberg 1988: 37). Yleisesti ottaen hän kuitenkin suuntasi kaikkiin oppi-isiinsä ja kollegoihinsa saman kritiikin: Nämä otaksuivat jonkinlaisen sosiaalisia prosesseja edeltävän mielen ja minän olemassaolon, mutta toisaalta eivät pystyneet kuvaamaan ”mekanismia”, (yksilön) mielen ja sosiaalisen maailman välillä. Mead sen sijaan korosti, että mieli ja minä ovat sosiaalisesti emergent-

² Kattava luettelo sekä Meadin omasta tuotannosta että hänen luentojaan pohjalta toimitetuista teoksista ks. Joas (1985).

tejä ja että nimenomaan kieli tarjoaa ”mekanismin” mielen ja minän emergenttisyydelle. (Ks. Morris 1967: xiii–xiv.)

2 *VAIKUTTEET: OPPILAITA, TEORIOITA, TUTKIMUSKOHTEITA*

Meadin luentoja seurasi lukuisa joukko opiskelijoita, joiden ajatteluun Meadin opit vaikuttivat ja jotka myöhemmin tulivat tunnetuksi erilaisilla tieteenaloilla. Meadin oppilaita olivat mm. myöhemmin semiootikkona ja lingvistinä tunnetuksi tullut Charles W. Morris, amerikkalaisen behaviorismin johtavana tulkitsijana tunnettu John B. Watson ja symbolisen interaktionismin merkittävänä kehittäjänä kunnostautunut Herbert Blumer. Ylipäättään Meadin ajatukset levisivät nopeasti ja laajalle hänen luentojensa kautta, aluksi sosiologiseen keskusteluun ja sosiologien kautta psykologiassa koulutuksensa saaneiden sosiaalipsykologien keskusteluun (Strauss 1972: 1). Vaikka Meadin ajatukset levisivät ja yleistyivätkin nopeasti erityisesti sosiologien keskuudessa, on huomautettu siitä, että Mead on jopa amerikkalaisille sosiologeille melko tuntematon (ks. esim. Couch 1989: 61). Toisaalta Meadin ajatuksia on löydettävissä niin monista erilaisista sosiologian ja sosiaalipsykologian traditioista, että hänen voi nähdä vaikuttavan edelleen syvästi läpi sosiaalitieteellisen teorianmuodostuksen kentän. Weckroth (1992: 77) huomauttaa kuitenkin, että ”mitään varsinaista meadiläisyyttä ei ole koskaan ollut olemassa”. Weckroth (mts. 77–78) jatkaa todeten, että esimerkiksi symbolinen interaktionismi on varsin kaukana ”Meadin tutkimuskokemuksesta”. Sen molemmat koulukunnat – blumerilainen symbolinen interaktionismi ja Iowa-koulukunnan interaktionismi – ovat Weckrothin mukaan vain löyhästi Meadiin kytkeytyviä (mts.).

Joka tapauksessa Mead voidaan kytkeä moniin toisistaan melko radikaalistikin poikkeaviin suuntauksiin aina behaviorismista ymmärtävään sosiologiaan (ks. Joas 1985). Väliin mahtuu tietysti lukuisa

joukko traditioita ja koulukuntia, joista osassa Meadin ajatuksia on todella omaksuttu, osassa puolestaan voidaan nähdä yhteys Meadiin. Jälkimmäisestä käy esimerkiksi Garfinkelin etnometodologia, jonka voi nähdä Meadin ajatusten kanssa samansuuntaisena: etnometodologit ja keskusteluntutkijat eivät vieroksune Meadin ja symbolisen interaktionismin painotusta siitä, että toiminnan merkitykset ovat löydettävissä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta.

On siis tutkimuksellisia aihepiirejä, joissa Meadin ajatukset ovat jatkuvasti relevantteja. Useat minäteorian muunnelmat ovat saaneet vaikutteita Meadin ajatuksista sosiaalisesta minästä. Tuntuu jopa vaikealta kuvitella minäteoriaa, joka ei ainakin jollain tavoin ottaisi kantaa Meadiin. Meadin ajatukset sosiaalisesta minästä kytkettyvät kuitenkin minäteorioita laajemmin kysymyksiin yksilön tietoisuudesta ja yksilöllisyydestä ja sosiaalisuudesta, joten tältäkin osin Mead tunkeutuu sosiaalitieteen tieteenfilosofian klassisiin peruskysymyksiin.

Meadin sosiaalipsykologia ulottui myös ryhmiin ja yhteiskuntaan ja näin ollen on sängen luontevaa, että sosiaalipsykologinen ryhmätutkimus sai vaikutteita Meadiltä. Erityisesti viiteryhmä-tutkimuksessa ja ylipäätään sellaisessa tutkimuksessa, jossa tutkitaan ryhmien vaikutusta yksilöön, on hyödynnetty Meadin teoretisointia (ks. Merton 1957; Hewitt 1983). Ryhmätutkimuksen Meadiin nojautuvista sovelluksista mainittakoon vielä esimerkiksi ammatillisen sosialisointin tutkimus.³ Tässä kohden Meadiin pohjaava taustateoretisointi näkyy mm. siten, että sosiaalinen vuorovaikutus nähdään lähtökohtana ammatilliselle sosialisointille.

Schellenberg (1988) mainitsee Meadin jälkeisen interaktionismin tärkeinä sovellusalueina vielä sosiaalisen interaktion dramaturgisen lähestymistavan sekä sosiaalisen poikkeavuuden tutkimuksen. Dramaturgista lähestymistapaa on kehitelty erityisesti tutkimuksessa rooleista, ja on tutkittu esimerkiksi sitä, miten minuus rakentuu rooleista,

³ Ammatillisella sosialisointilla viitataan prosessiin, jonka kautta yksilö saavuttaa tietojen ja taitojen lisäksi mm. arvot, normit ja asenteet, joita hänen ammatintensa ”vaatii”.

joita yksilöllä erilaisissa tilanteissa on (ks. esim. Goffman 1971). Poikkeavuuden tutkimusta on kehitelty erityisesti nk. leimaamisteorian piirissä (Becker 1963), keskeisenä ajatuksena se, että yhteiskunta leimaa tietyt teot poikkeaviksi.

Mead on nähty tärkeänä virikkeiden antajana myös intersubjektii-visuutta käsitteleville teorioille. Tältä osin Joas (1985: 1–2) liittää Meadin myös siihen sosiolingvistiseen keskusteluun, jota on käyty Saksassa erityisesti Jürgen Habermasin toimesta. Habermas itsekin (esim. 1981) nostaa Meadin varsin tärkeään rooliin omien kieli- ja kommunikaationäkemyksensä taustalle.

Ennen kaikkea Meadin ajattelu antoi filosofista perspektiiviä erilaisiin tutkimuksiin, jopa erilaisiin tutkimuksellisiin paradigmoihin. Sosiaalipsykologialle Meadin anti on ennemminkin teoreettis-filosofinen kuin empiirinen, ja onkin huomautettu, että Meadin teoriat eivät edes sovellu empiirisesti testattaviksi (Schellenberg 1988: 53; Couch 1989: 59). Tämä ongelma koskee nähdäkseni kuitenkin juuri ja ennen kaikkea sitä osaa sosiaalipsykologiasta, joka on tehnyt ja tekee edelleen kokeellista empiiristä tutkimusta. Niin sanottuihin ”pehmeisiin” menetelmiin Meadin teoretisointi sopii paremmin.

3 MEAD KONSTRUKTIONISTISESSA KEHYKSESSÄ

Mead mainitaan usein yhtenä merkittävistä sosiaalisen konstruktionismin vaikutteiden antajista (ks. esim. Burr 1995). Eräs Meadin johtojaatus oli, että konstruoinme sosiaalista maailmaa ja sen objekteja kielen kautta. Tämä sama ajatushan on, eri muodoissaan, erilaisten sosiaalisen konstruktionismin piiriin kuuluvien suuntausten taustalla. Sosiaalista konstruktionismia on jatkuvasti kiinnostanut yksilön ja sosiaalisen suhde, ja Meadin käsitykset ovat edelleen ajankohtaisia. Yksilön Mead näki konstruktionistien tavoin läpeensä sosiaalisena. Hän korosti, että nimenomaan kielen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta rakentuu yksilöys, jota ei voida redusoida biologiaan tai fysiikkaan.

Yksilön, mielen ja sosiaalisuuden suhdetta käsitellessään Meadin vaikutus näkyy monilla muillakin alueilla, vaikka näillä alueilla ei välttämättä suoraan Meadiä itseään ”käytettäisi”. Yksi varteenotettava ja monilla aloilla ajankohtainen aihepiiri on keskustelu kielen ja kognition välisestä suhteesta. Samassa yhteydessä keskustellaan usein myös siitä, mikä on yksilöllisen ja sosiaalisen suhde. Tässä keskustelussa Mead asettuisi nähdäkseni selvästi ei-kognitivistiseen leiriin. Hänen näkemyksensä kognitiosta ja kognitiivisista prosesseista on toiminnallinen:

We conceive of the act as the primitive unit. We consider consciousness as activity, and the different phases of consciousness as parts of this activity. Consciousness as such is conative, attempting to do something. (Mead 1982: 27)

Sukulaisuus löytyy niistä uudemmissa traditioista, joissa kognitio nähdään toimintana. Esimerkiksi diskursiivinen psykologia (esim. Edwards & Potter 1992; Harré & Gillett 1994) painottaa juuri sitä jo Meadiltä(kin) löytyvää ajatusta, että ajattelu on pikemminkin ajattelemista, muistin sijaan on muistamista, kategorisaation asemesta on kategorisoimista jne. Weckroth – pysytellen omassa Mead-tulkinnassaan – kirjoittaa:

Meadiläisittäin ihmisillä on ja voidaan sanoa olevan tajunta yhtä vähän kuin heillä on ja voidaan sanoa olevan toiminta. Ihmisillä on kädet, jalat, pää ja kaikenlaista omaisuutta, mutta ihmisillä ei ole toimintaa. Ihmiset ajattelevat, juoksevat, havaitsevat, kirjoittavat, muistavat, rakentavat ja ero näiden toimintojen välillä on mitätön verrattuna toimintojen ja kaikkien muiden maailman ilmiöiden eroon.

Tajunnan toiminnallisuus vaatisi itse asiassa sen kuvaamista vastaavin käsittein: olisi parempi puhua tajuamisesta kuin tajunnasta, toimimisesta kuin toiminnasta, muistamisesta kuin muistista. (Weckroth 1992: 100)

Kognitiivinen toiminta (inhimillisenä toimintana) on sosiaalista toimintaa. Esimerkiksi ajattelun perusta on sosiaalisessa kanssakäymisessä: ”meidän niin sanotut ajattelulakimme on abstrahoitu sosiaalisesta

kanssakäymisestä” (Mead 1982: 53).⁴ Jälleen tulee näkyviin sukulaisuus diskursiivisen psykologian edustajien kanssa. Billig (1991: 17) ilmaisee ajattelun tai ylipäättään kognitiivisen toiminnan olevan luonteeltaan keskustelevaa tai argumentoivaa: ”jonkin asian pohtiminen on yksilön argumentointia itsensä kanssa, jopa itsensä suostuttelua”. Mead (1982: 53) tiivistää: ”koko ajattelun kenttä on keskusteleva eli sosiaalinen” (”The whole field of thinking is a field of discourse, a social field”). Ajattelu on puhumista tai kuin puhumista: ”Thinking is the same as talking” (mts. 155).⁵

Meadistä voidaan rakentaa siltaa myös hahmopsykologiasta vaikutteita saaneeseen ekologiseen (havainto)psykologiaan (ks. Gibson 1979).⁶ Gibsonlaisessa psykologiassa ihmisen toiminta käsitetään osaksi ihmisen ympäristöä. Ympäristö sisältää tarjoumia (*affordances*): esimerkiksi tuoli tarjoutuu istuttavaksi, sen voi heittää (hätätilanteessa) ikkunan läpi, sillä voi lyödä jotakuta, sen päällä voi seisten yletää ripustamaan verhot jne. Näin ’tuolin’ merkitys on niissä toiminnallisissa vaihtoehtoissa, joihin se tarjoutuu. Myös Meadin näkemys kytkee havaitsemisen toimintaan: ihminen havaitsee asioita, esimerkiksi fyysikaalisen maailman objekteja, sen perusteella, miten nämä liittyvät ihmisen toimintaan. Yksilö havaitsee objektien ominaisuuksia sen perusteella, mikä on hänen oma tarpeensa (ks. esim. Mead 1967: 114). Jos henkilö, jolla on tarkoituksenaan lyödä naula seinään, ei löydä vasaraa, hän voi käyttää vasarana naulaamiseen sopivaksi tarjoutuvaa esinettä, vaikkapa tiiliskiveä (mts. 83). Havaitseminen on siis tarjoumien havaitsemista. Tarjoumia havaitaan silloin kun ja siten kuin

⁴ Tässä(kin) kohden meadiläisessä ajattelussa on yhtymäkohtia venäläiseen dialogismiin (esim. Bahtin, Vološinov), jossa myös korostetaan sosiaalisen vuorovaihtuksen periaatetta ylipäättään kaikessa inhimillisessä toiminnassa.

⁵ Mead esittää hieman täsmällisemmin (1967: 254), että ajattelu (prosessina tai aktiviteettina) on keskustelua, jota yksilö käy itsensä ja yleistetyn toisen välillä.

⁶ Reed (1991) esittää Meadin ajatuksia nimenomaan ekologisen psykologian kehityksessä.

toiminta vaatii. Ärsykkeiden (esineiden, objektien) olemus on niiden käyttötarkoituksessa.

Meadille ajattelu on kontekstuaalista. Ajattelemme silloin, kun ongelmat eivät muutoin ratkea ja havaitsemme silloin, kun toimiminen ei muuten suju (Weckroth 1992: 100–101). Näin ajattelu ja havainnointi eivät ole pelkästään eivätkä varsinkaan ensisijaisesti pääsisäisiä staattisia tietorakenteita, ne ovat aina toimintaan sidoksissa. Toiminta taas on sidoksissa ympäristöön.

Meadin sosiaalityö on nimenomaan sosiaalista. Sosiaalisia ilmiöitä ei selitetä joko yhteiskunnasta tai yksilöstä käsin. Lähtökohtana sosiaalisten ilmiöiden tarkasteluun on sosiaalinen vuorovaikutus, jota yksilön minät tarvitsevat syntyäkseen (minuus ilman toiseutta on mahdotonta). Toisaalta yksilön minä tarvitsee syntyäkseen yhteiskuntaa, jota ei kuitenkaan voi olla olemassa ilman sosiaalisia miniä (Mead 1967: 227). Yhteiskunta on olennainen yksilölle samoin kuin yksilö on olennainen yhteiskunnalle, ja jokainen meistä osaltaan muuttaa sitä sosiaalista järjestystä, johon kuulumme (Mead 1938: 460–461).

4 SOSIAALINEN MINÄ

Meadin minäteorian keskeiset käsitteet ovat *subjektiminä (I)*, *objektiminä (me)*, *toinen (other)* ja *yleistetty toinen (generalized other)*. Tavaltaan yläkäsitteenä näille on *(sosiaalinen) minä (social self)*.⁷

Sosiaalinen minä on kuka tahansa yksilö, joka voi suhtautua itseensä *sosiaalisena objektina*. Tässä käsityksessä yksilö on sekä subjekti että objekti. Aina itseään tarkastellessaan yksilö on objekti – Mead huomauttiikin, että meillä ei ole subjektitietoisuutta vaan objektitietoisuus (Mead 1982: 55). Subjektiminä on reaktio *toisten* asennoitumisiin, objektiminä taas on *toisten* asennoitumisten järjestelmällinen

⁷ Monasti *I* suomennetaan pelkästään *minäksi*, *me itseksi*. Samasta käsitteparista käytetään myös nimityksiä *lähiminä* ja *etäisminä*. *Sosiaalinen minä (self)* puolestaan on joissain yhteyksissä suomeksi *itse*.

kokonaisuus (Mead 1967: 175). Toisin sanoen subjektiminä on minän aktiivinen ja impulsiivinen puoli, objektiminä sovinnainen organisaatio.

Subjektiminä on se, joka toimii, suorittaa, päättää ja arvioi. Mead korostaa subjektiminää minän toimivana osana siten, ettei sen toiminta ole koskaan täysin ennalta tiedettävissä (1967: 176–177). Vaikka minuus on sosiaalista, olisi pelkkä objektiminänä olo ainoastaan yhteiskunnallisena agenttina olemista. Subjektiminä on siis se, joka luo sosiaalisesta minästä persoonallisuuden, persoonallisen toimijan.

Mutta ylipäättään minän olemassaolo mahdollistuu vain *toisten* kautta. *Toinen* on tietty yksittäinen toinen tiettyine odotuksineen, joita se minään asettaa. *Toisia* on periaatteessa loputtomasti ja tämä takaa sen, että minä ei ole vain yhdellä ”määrätyllä” tavalla sosiaalinen. Periaatteessa kuka (tai mikä) tahansa voi toimia *toisena*, mutta interaktionistit katsovat kuitenkin, että subjektiminä asettaa tarjokkaat hierarkkiseen järjestykseen (Blumer 1969: 12–14). Tarjokkaat luonnollisesti tulevat siitä ympäristöstä, jonka puoleen kulloinkin käännyimme.

Joka tapauksessa, *toisia* voivat olla toiset ihmiset partikulaarisina yksilöinä, mutta Meadin käsite *toinen* on inhimillistä yksilötoimijaa laajempi: yliluonnollinen olento voi olla *toinen*, samoin ryhmä tai instituutio voi olla *toinen*. Ryhmienkään ei tarvitse olla ”todellisia”, tässä-ja-nyt olemassaolevia: vaikkapa kuolleet voivat olla *toinen* – ”one may live with the company of the dead” (Mead 1982: 71) ja tarvittaessa *toinen* voi olla jopa kuvitteellinen yleisö (mts. 77). Minän tarvitseman toiseuden tarjoavat myös joukkotietoisuus ja luokkatietoisuus (mts. 86–87). Instituutioista Mead tarjoaa esimerkiksi ’rahan’: raha tekee mahdolliseksi asettua lukuisten toisten ihmisten asemaan (mts. 68). Raha on abstrakti tapa asettaa itsemme suhteisiin muiden kanssa (mts. 78).

Toinen on kuitenkin tietty yksittäinen toinen, olkoonkin kyseessä abstrakti instituutio tai nimettävissä oleva henkilö, minälle sinä. Kun tällä yksittäisellä *toisella* voidaan nähdä yksittäiset odotukset, niin *yleistetty toinen* taas voidaan kuvata tiivistelmäksi kaikista niistä

odotuksista, joita erilaiset *toiset* ovat minään kohdistaneet. *Yleistetty toinen* on organisoitunut yhteisö – erilaisten *toisten* abstraktio tai tiivistelmä, joka antaa yksilölle yhtenäisen minän (Mead 1967: 154). Juuri *yleistetyn toisen* kautta minä saa luonteensa sosiaalisena objektina. Toisin sanoen, *yleistetyn toisen* muodossa yhteisö tunkeutuu yksilön ajatteluun (mts. 155).

Minä kehittyi sosiaalisena prosessina. Minän kehityksen Mead jakaa tavallaan kahteen päävaiheeseen. Näissä vaiheissa olennaista on toisen ja yleistetyn toisen roolin ottaminen,⁸ joka perustuu symboliseen kommunikaatioon. Ensimmäisessä vaiheessa yksilön minä muodostuu muiden ihmisten tietystä asenteista ensinnäkin yksilöä kohtaan ja toisekseen toisiaan kohtaan (Mead 1967: 158). Toisessa vaiheessa sosiaaliset asenteet, yleistetyn toisen asenteet, tulevat yksilön suoran kokemuksen kenttään ja liittyvät aineksina minän rakenteeseen tai perustaan.

Roolin ottaminen perustuu kieleen. Tätä kautta minän ja mielen kehittyminen nojaa kieleen. Meadin ajattelussa tähän liittyviä olennaisia seikkoja ovat *elekeskustelu* (conversation of gestures) ja *symbolinen kommunikaatio* (communication of symbols). Meadin tunnettu esimerkki elekeskustelusta koskee koiratappelua. Vihamielisesti toisiaan lähestyvät koirat keskustelevat eleillä: ne kiertelevät toisiaan, ärisevät, murisevat ja odottavat tilaisuutta hyökätä (1967: 14). Kummankin koiran teot toimivat ärsykkeinä toisen koiran reaktioihin. Jo se, että koira on valmiina hyökkäämään toisen kimppuun, toimii toiselle ärsykkeenä asennoitumisen vaihtamiseen. Tämä asenteen muutos puolestaan saa aikaan asenteen muutoksen ensimmäisessä koirassa jne. Tätä on elekeskustelu (mts. 42–43).

Elekeskustelu ei kuitenkaan ole symbolista kommunikaatiota, vain sen alku. Eroa näiden välillä voidaan mieltää esimerkiksi niin, että elekeskustelu on asennoitumisten vuorovaikutusta, symbolinen

⁸ Mead puhui aluksi ”toisen roolin ottamisesta” (*taking the role of the other*), myöhemmässä vaiheessa roolin ottamisen sijasta ”toisen näkökulmassa olemisesta” (*being in the perspective of the other*). Näkökulmasta puhumisen Miller (1982: 17) näkee Meadin A. N. Whiteheadilta saamana vaikutteena.

kommunikaatio eräänlaisten universaalien asennoitumisten tai ideoiden yhteyttä (ks. Weckroth 1992: 112). Koiratappelussa on kyse elekeskustelusta, mutta siinä eleet eivät ole ns. merkityksellisiä eleitä eli symboleja (ks. Mead 1967: 43). ”Eleestä tulee merkityksellinen silloin, kun se vaikuttaa sen tehneeseen yksilöön samalla tavoin kuin yksilöön, johon se on kohdistettu tai joka siihen varsinaisesti reagoi” (Mead 1967: 46). Mead (mts. 47) täsmentää:

Gestures become significant symbols when they implicitly arouse in an individual making them the same responses they explicitly arouse, or are supposed to arouse, in other individuals, the individuals to whom they are addressed; and in all conversations of gestures within the social process, whether external (between different individuals) or internal (between a given individual and himself), the individual’s consciousness and flow of meaning involved depends on his thus taking the attitude of the other toward his own gestures (mts. 47).

Kun eleistä tulee merkityksellisiä symboleja, on kyse kielestä – tai siitä, mitä kutsumme kieleksi (ks. mts. 46). Nimenomaan symbolisessa kommunikaatiossa minä sosiaalisena objektina, ei pelkästään reagoivana subjektiminänä, tulee yhteisten asennoitumisten haltijaksi. Kieli symbolisena kommunikaationa mahdollistaa sen, että yhteistoimintaan osallistuva yksilö pääsee perille toisten samaan toimintaan osallistuvien yksilöiden asennoitumisista (mts. 335). Toisin sanoen merkitykselliset symbolit tuovat *minän* ja *toisen* suhteeseen elekeskustelun ylittävän ulottuvuuden, sosiaaliset merkitykset.

5 KIELI JA KOMMUNIKAATIO

Mead painottaa kieltä prosessina, jonka kautta yksilö voi herättää itsessään muiden asennoitumisia. Kieli on organismin käyttämä toiset reagoimaan kutsuvien eleiden, merkityksellisten symbolien, järjestelmä (Mead 1967: 335). Symbolinen kommunikaatio on kieltä sillä tavoin, että yksilöt kommunikoivat yhteisillä merkityksillä. Kielen

sosiaalisuus on meadiläisittäin toisaalta sitä, että symboleilla on yhteiset merkitykset (kieli)yhteisön jäsenille, mutta ennen kaikkea sitä, että merkitykset syntyvät sosiaalisesti, osana vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksellisuuden painottaminen tarkoittaa myös sitä, että merkityksiä ei irroteta itse vuorovaikutustilanteesta ja siitä sosiaalisesta toiminnasta, jonka osia ne ovat. Tämä tietenkin käy selväksi jo Meadin ajatuksissa kielestä symbolisena kommunikaationa, mutta kaikesta huolimatta lienee tässäkin yhteydessä syytä korostaa sitä, että symbolinen kommunikaatio on sekä kommunikointia yhteisillä merkityksillä että myös merkitysten synnyttämistä.

Language does not simply symbolize a situation or object which is already there in advance; it makes possible the existence or the appearance of that situation or object, for it is a part of the mechanism whereby that situation or object is created. (Mead 1967: 78)

Tässä kohden voidaan huomata sukulaisuutta myöhemmin kehittyneeseen sosiaalisen konstruktionismin ajatteluun. Muiden pragmatistien lailla Mead kuuluu siihen joukkoon, jonka voidaan nähdä kauan ennen eurooppalaista diskurssitutkimusta (esimerkiksi Foucault'n työtä) ottaneen lähtökohdakseen näkemyksen, jonka mukaan todellisuus ei ainoastaan välity symbolisesti vaan sitä ylläpidetään ja tuotetaan kielessä. Kieli taas toimii osana sosiaalista vuorovaikutusta, ja juuri sosiaalisessa vuorovaikutuksessa merkitykset emergoivat.

Kieli ja kielelliset merkitykset perustuvat meadiläisittäin symboliseen vuorovaikutukseen, joka on siis puhetilanteet ylittävää intersubjektiivisuutta. Tässä ollaan lähellä esimerkiksi Bahtinin (ks. esim. 1986: 93–94) esittämiä ajatuksia siitä, että kielenkäyttö, myös ns. monologikin, on aina dialogista. Aina kun jostain puhutaan, astutaan ikään kuin jo olemassaolevaan vuorovaikutuksen verkkoon. Onhan kaikesta keskusteltu monin tavoin, väitelty, oltu toista mieltä, tätä mieltä ja samaakin mieltä. Kielen käyttö edellyttää intersubjektiivisuutta, ja Mead selitti intersubjektiivisuuden määrittellessään symbolisen kommunikaation merkityksellisiksi eleiksi (symboleiksi), joiden

kautta puhujan on mahdollista olla sosiaalinen minä. Symbolinen kommunikaatio on siis osaltaan vastuussa ihmisten sosiaalisuudesta, keskustelussa ”puhumme toisen puolesta”, ”ajatellessamme puhumme toisille ihmisille” (Mead 1982: 70, 155; ks. myös Weckroth 1992: 116). Mead (1967: 133, 192) painottikin, että kieli, symbolinen kommunikaatio, edeltää ihmismieltä. Ajattelu, tietoisuus ja mieli syntyvät merkityksellisten eleiden keskustelun sisäistämisestä. Mikäli ajatellaan näin, mieltä tai ajattelua ei voi olla ilman kieltä.

I know of no way in which intelligence or mind could arise or could have arisen, other than through the internalization by the individual of social processes of experience and behavior, that is, through this internalization of the conversation of significant gestures, as made possible by the individual's taking the attitudes of other individuals toward himself and toward what is being thought about. And if mind or thought has arisen in this way, then there neither can be nor could have been any mind or thought without language; and the early stages of the development of language must have been prior to the development of mind or thought. (Mead 1967: 191–192)

Mead tarkentaa käsitystään kielen ja ajattelun suhteesta todeten, ettei tarkoita mielen, mentaalisten prosessien, olevan sanoissa (kielessä), vaan organismin ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa:

The mental processes do not, however, lie in words any more than the intelligence of the organism lies in central nervous system. Both are part of a process of what is going on between organism and environment. The symbols serve their part of this process, and it is that which makes communication so important. *Out of language mind emerges.* (Mts. 133) (Kursivointi PP)

Tärkeätä Meadin ajattelussa on se korostus, että kieli ei ole vain mekanismi mielen kehkeytymiselle; kieli on sosiaalisen minän – yksinkertaistetaan vähän ja sanotaan ihmisyyden – sosiaalinen perusta. Kielen sosiaalisuus on sitä, että kielen pääfunktio, tai tarkasti ottaen ainoa funktio, on perlokutionaarinen (ks. Miller 1982: 18). Kieltä käytettäessä mukana on siis aina vaikutus. Mead (1967: 327–328) sanoo:

It [communication] is not simply a process of transferring abstract symbols; it is always gesture in a social act which calls out in the individual himself the tendency to the same act that is called out in others.

Näin Meadin näkemys kielestä punoo kielen sosiaalisuuden elekeskusteluun ja sitä kautta sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä yhteisiin merkityksiin. Tähän kuuluu – hieman eri tasolla sosiaalisena – näkemys kommunikaation evolutionaarisuudesta. Kieli tiedostavana kommunikaationa kehittyi elekeskustelusta, ja ylipäänsä kommunikaatio kehittyi primitiivisemmistä muodoista kohti kehittyneempiä sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoja. Meadin näkemys on historiallinen ja myös tietyllä tapaa idealistinen: hänen nähdäkseen kommunikaatio kehittyi siihen suuntaan, että merkitykset ovat samoja kaikille yhteisön jäsenille.

If that system of communication could be made theoretically perfect, the individual would affect himself as he affects others in every way. That would be the ideal of communication, an ideal attained in logical discourse wherever it is understood. The meaning of that which is said is here the same to one as it is to everybody else. Universal discourse is then the formal ideal of communication. (Mead 1967: 327)

Universaali diskurssi edellyttäisi myös yhteiskunnan kehittymistä teoriassa täydellisen demokraattiseksi. Tällaisen ideaalin yhteisön tai yhteiskunnan ”realisoitumisen” estää yhteiskunnan rakenne, johon kommunikaation lisäksi vaikuttavat ennen kaikkea taloudellisten järjestelmien ja uskonnon historialliset voimat (ks. Mead 1967: 281–298). Mainitut historialliset voimat toisaalta kyllä pyrkivät kehittämään, yhtenäistämään yhteiskuntaa, mutta näihin voimiin kytkeytyy myös muita kulttuurisia mahteja, esimerkiksi modernissa (länsimaisessa) kulttuurissa nationalismi (tästä enemmän ks. Mead 1964: 355–370).

Joka tapauksessa kieli on yhteisöä organisoiva prosessi. Kielen kautta yksilö on olemassa sosiaalisena olentona, kielen kautta ihminen on *minä*. *Minä* on mahdollinen vain *toisten* kautta, ja kehittynyt *minä*

vaatii sitä, että minä voi herättää itsessään toisten asennoitumisia. Tämä on mahdollista vain kommunikaation välityksellä.

Kieli, yhteisö ja mieli kietoutuvat meadiläisessä ajattelussa erottamattomasti yhteen. Kieltä ei ole irrallaan yhteisöstä, eikä mieltä ole ilman kieltä. Vierias kieli on uusi tapa tarkastella itseään, uuden kielen kautta yksilö saa minän, jota ei aiemmin ollut (Mead 1982: 140). Kielessä on siis mukana yhteisö odotuksineen, näkökulmineen ja historioineen.

A person learns a new language and, as we say, gets a new soul. He puts himself into the attitude of those that make use of that language. He cannot read its literature, cannot converse with those that belong to that community, without taking on its peculiar attitudes. He becomes in that sense a different individual. You cannot convey a language as a pure abstraction; you inevitably in some degree convey also the life that lies behind it. (Mead 1967: 283)

6 LOPUKSI

Kuten usein on huomautettu (ks. esim. Schellenberg 1988: 52), Meadin esittämät ajatukset eivät muodosta tieteellistä teoriaa ja vielä vähemmän niitä voidaan pitää metodina tehdä tutkimusta. Sen sijaan Mead antaa näkökulmia ja filosofista taustaa sosiaalisten ilmiöiden tarkasteluun. Tältä kannalta Meadin ajattelu ei ole millään muotoa vanhentunutta tai tähän aikaan sopimatonta. Päinvastoin: esimerkiksi sosiaaliselle konstruktionismille ja siihen perustavalle diskursianalyttiselle tutkimukselle, semioottiselle sosiologialle ja kielen sosiaalisuutta painottaville lingvistikille suuntauksille Mead tarjoaa kiintoisia lähtökohtia.

Tällainen tärkeä lähtökohta Meadin tieteessä on tapa, jolla sosiaaliset ilmiöt ”selitetään”. Sosiaaliset ilmiöt selittyvät toisillaan, eli ihmisten vuorovaikutukseen liittyviä ilmiöitä ei palauteta sen paremmin yhteiskuntaan kuin yksilöönkään. Vuorovaikutus on Meadillä itsenäinen taso, joka sijoittuu yksilön ja yhteiskunnan väliin. Erilaisiin ilmiöihin haetaan selityksiä nimenomaan tästä sosiaalisen vuorovaiku-

tuksen tasosta. Weckroth (1992: 80) tulkitsee, että ”meadiläisittäin oleellisempaa kuin kysyä, johtuuko väkivalta yksilön vaistoista vai yhteiskunnan rakenteesta, on kysyä, minkälaista on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa esiintyvä väkivalta ja miten se liittyy muihin tämän tason ilmiöihin”. Meadin ajattelussa kieli, yhteiskunta ja yksilö kietoutuvat samaan semioottiseen prosessiin, jonka perustana on sosiaalinen vuorovaikutus.

Vaikka Meadiä yleensä ja eniten ”käytetään” sosiaalipsykologian ja sosiologian alueilla, ovat hänen näkemyksensä hedelmällisiä kaikille sellaisille tutkimusalueille, joissa ollaan kiinni sosiaalisen kontekstin, kielen ja yksilön välisissä suhteissa. Mead tarjoaa taustafilosofisen näkemyksen niille kielentutkimuksen suuntauksille, joissa kieli käsitellään toimintana ja joissa sosiaalisen kontekstin tarkastelu pyritään yhdistämään kielen tarkasteluun (esim. pragmatiikka, diskurssianalyysi, keskustelunanalyysi, tekstintutkimus). Nähdäkseni tämä näkemys on juuri inhimillisen toiminnan intersubjektiivinen tulkinta. Intersubjektiivisuus on Meadilla sekä toisen että yleistetyn toisen näkökulmiin asettumista, ja nämä asettumiset mahdollistavat sosiaalisen minän synnyn. Toisten näkökulmiin asettuminen tai mukautuminen tapahtuu kommunikaation välityksellä, eli kielenkäytön konteksti on minän ja toisen neuvottelu. Toisaalta puhujat mukautuvat toistensa näkökulmiin, toisaalta myös yleistetyn toisen yhteisöllisiin näkökulmiin. Yleistetty toinen voidaan nyt nähdä tavallaan resurssina vuorovaikutukselle, sosiaalisena kontekstina, jonka ehdoilla merkityksestä toisen kanssa neuvotellaan. Tätä kautta sosiaalinen konteksti ikään kuin tunkeutuu kielensisäiseksi.

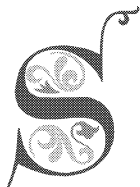
Sinänsä Meadiä tuskin on tarpeen yrittääkään kytkeä metodisesti sen paremmin lingvistiikan kuin yhteiskuntatieteidenkään empiiriseen tutkimukseen. Niin sosiaalitieteilijä kuin lingvistikin voi kuitenkin saada Meadiltä virikkeitä, eikä mikään nähdäkseni viittaa siihen, että Mead olisi käytetty loppuun tai hänen ideansa vanhentuneet. Saattaa jopa olla, että Meadin siirtäminen uusiin tieteellisiin konteksteihin avaa meadiläistä ajattelua uusin tavoin, jolloin hyöty on molemmin-

puolinen. Meadillä on tarjottavaa kaikelle sellaiselle tutkimukselle, jossa liikutaan kielen ja kognition ja yksilön ja sosiaalisuuden toisiaan risteävillä alueilla. Toisaalta Meadin käyttö näillä erilaisilla alueilla rakentaa kenties myös sellaista Meadiä, jota perinteisesti Meadinsä tuntenut sosiologia ja sosiaalipsykologia ei ole tavoittanut.

KIRJALLISUUS

- Bahtin, M. 1986. *Speech genres and other late essays*. C. Emerson & M. Holquist (toim.) Austin: University of Texas Press. (Käänt. Vern McGee)
- Becker, H. 1963. *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press.
- Billig, M. 1991. *Ideology and opinions. Studies in rhetorical psychology*. London: Sage.
- Blumer, H. 1969. *Symbolic interactionism. Perspective and method*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Burr, V. 1995. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Couch, C. J. 1989. Comments on a neo-Meadian sociology of the mind. *Symbolic Interaction* 12 (1), 59–62.
- Edwards, D. & J. Potter 1992. *Discursive psychology*. London: Sage.
- Gibson, J. J. 1979. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Goffman, E. 1971. *Arkielämän roolit. Oikeille jäljille rooliviidakossa*. Porvoo: WSOY. (Käänt. E. Puranen)
- Habermas, J. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Harré, R. & G. Gillett 1994. *The discursive mind*. London: Sage.
- Hewitt, J. P. 1983. *Self and society. A symbolic interactionist social psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Joas, H. 1985. *G.H. Mead. A contemporary re-examination of his thought*. Oxford: Polity Press.
- Manning, P. 1989. Collins' Mead. *Symbolic Interaction* 12 (1), 65–70.
- Mead, G. H. 1938. *The philosophy of the act*. C. Morris, J.M. Brewster, A.M. Dunham & D.L. Miller (toim.). Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. [1934] 1967. *Mind, self, & society. From the standpoint of a social behaviorist*. C. Morris (toim.). Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. 1964. *G. H. Mead: Selected writings*. A. Reck (toim.). Indianapolis: The Bobs-Merrill Company.
- Mead, G. H. 1972. *George Herbert Mead on social psychology. Selected papers*. A. Strauss (toim.). Chicago: University of Chicago Press
- Mead, G. H. 1982. *The individual and the social self. Unpublished work of George Herbert Mead*. D. L. Miller (toim.). Chicago: University of Chicago Press.
- Merton, R. 1957. *Social theory and social structure*. New York: Free Press.
- Miller, D. L. 1982. Introduction. Teoksessa *The individual and the social self. Unpublished work of George Herbert Mead*. (Ks. Mead 1982), 1–26.

- Morris, C. [1934] 1967. Introduction. Teoksessa *Mind, self & society*. (Ks. Mead 1967), ix–xxxv.
- Reed, E. 1991. James Gibson's ecological approach to cognition. Teoksessa A. Still & A. Costall (toim.) *Against cognitivism. Alternative foundations for cognitive psychology*. London: Harvester Wheatsheaf, 171–198.
- Schellenberg, J. A. 1988. *Sosiaalipsykologian klassikoita*. Helsinki: Gaudeamus. (Käät. M. Ahokas)
- Solano, C. 1988. The interactive perspective: Getting the social back into social psychology. *Journal of Social Behavior and Personality* 3 (2), 35–44.
- Strauss, A. 1972. Introduction. Teoksessa A. Strauss (toim.) *George Herbert Mead on social psychology. Selected papers*. (Ks. Mead 1972) vii–xxi.
- Weckroth, K. 1992. *Mustavalkoista sosiaalipsykologiaa*. Tampere: Vastapaino.



HARVEY SACKS
JA KESKUSTELUNTUTKIMUKSEN
PERINNE

Heidi Koskela & Arja Piirainen-Marsh

“Varmasti on muitakin tapoja puhua keskustelusta. Mutta yhteiskuntatieteissä ei ole. Ja ihmiset tajuavat, että on opittava kuuntelemalla niitä asioita, joista minä puhun – mitä tarkoittaa kun puhutaan jostakin keskustelusta tai siitä miten keskustelu toimii tai miten keskustelun yksityiskohdat toimivat. Kukaan ei ole koskaan kuullut, miten keskustelun katkelmaa luonnehditaan niin yksityiskohtaisesti ja abstraktisti. Sitä vain ei ole koskaan tehty. Paitsi täällä, ensimmäistä kertaa.” (Sacks 1992b: 549)

Muun muassa näillä sanoilla Harvey Sacks vastaa erään opiskelijan esittämään kritiikkiin luennollaan keväällä 1972 ja tulee samalla ki-teyttäneeksi oman panoksensa uuden lähestymistavan syntymiseen sosiologian tutkimusalueella. Sacks tunnetaan ennen kaikkea siitä, että hän kehitti yhdessä Gail Jeffersonin ja Emmanuel Schegloffin kanssa keskustelunanalyysin metodin ja käynnisti kokonaisen tutkimusohjelman, jonka tarkoituksena on ollut kuvata sosiaalisen toiminnan järjes-tyneisyyttä vuorovaikutuksen näkökulmasta (Sacks 1974, 1984, 1992a, 1992b; Schegloff & Sacks 1973; Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; Schegloff, Jefferson & Sacks 1977). Uusi näkökulma nosti kielen näkyväksi yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa ja tarjosi uusia

välineitä, joilla eritellä arkimaailman jäsennyksen muotoja vuorovaikutustilanteissa. Sacksin tutkimusote loi perustan keskustelunanalyysin tutkimusalan kasvamiselle ja leviämislle laajalle yhteiskuntatieteiden ja kielen tutkimuksen kenttään.

Sacksin työllä on ollut huomattava vaikutus moneen eri tieteeseen. Hän oli ennen kaikkea sosiologi, mutta hänen työnsä on vaikuttanut sen lisäksi mm. kielitieteeseen (ks. esim. Ochs, Schegloff & Thompson 1996; Couper-Kuhlen & Selting 1996; Couper-Kuhlen & Selting, tulossa), antropologiaan (esim. Moerman 1988; M. Goodwin 1990, Duranti 1997), psykologiaan ja sosiaalipsykologiaan (esim. Edwards 1995, 1997; Potter 1996, 2000). Kaikilla näillä alueilla Sacksin hahmottelema vuorovaikutuksen yksityiskohtaiseen analyysiin perustuva lähestymistapa on noussut tärkeäksi osaksi tutkimuskenttää. Kielitieteessä keskustelunanalyysillä on jo vakiintunut asema kielen käytön tutkimuksen, lähinnä pragmatiikan ja diskurssitutkimuksen alueella (ks. esim. Levinson 1983; van Dijk 1997). Näihin tutkimustraditioihin sen yhdistää ennen kaikkea näkemys kielestä erottamattomana osana yksilön sosiaalista toimintaa ja ympäristöä. Kuitenkin keskustelunanalyysi myös monella tapaa erottuu muusta kielen tutkimuksesta. Sen tutkimuskohteena ovat kielelliset tapahtumat, teot ja käytännöt, joiden avulla luodaan, tulkitaan ja muokataan merkityksiä eri tilanteissa. Kieli näyttäytyy merkityksellisenä ja järjestyneenä sosiaalisena toimintana. Ilmausten kantamat puheteot ovat systemaattisia ratkaisuja käytännöllisiin ongelmiin, joita liittyy osallistujien pyrki-
myksiin luoda intersubjektiivista yhteisymmärrystä siitä, mistä vuorovaikutustilanteessa on kysymys.

1 VAIKUTTEITA SACKSIN TYÖN TAUSTALLA

Sacksin työ ja tutkimusote sai vaikutteita monelta suunnalta. Tärkeä taustatekijä oli hänen koulutuksensa, johon kuului humanististen tieteiden, yhteiskuntatieteiden ja oikeustieteen opintoja. Sacks suoritti Bachelor of Arts tutkinnon New Yorkissa (Columbia University) 1955 ja jatkoi laki- ja oikeustieteen opintoja Yale Law Schoolissa, mistä hän valmistui vuonna 1959. Opintojen aikana hän kiinnostui enemmän oikeusinstituutiosta kuin lakimiehen työstä. Jatko-opinnot suuntautuivatkin yhteiskuntatieteisiin ja johtivat monien vaiheiden jälkeen tohtorintutkintoon sosiologian alalta Kalifornian yliopistosta Berkeleystä 1966. Sacksin kiinnostus suuntautui monelle eri tieteen alalle ja hänen työnsä keskeiset ajatukset kehittyivät kriittisessä vuoropuhelussa paitsi oman alansa edustajien, myös antropologien, sosiaalipsykologien, lingvistien ja kielifilosofien kanssa.

Sacksin tapa lähestyä vuorovaikutusaineistoa muistuttaa lähtökohdiltaan Wittgensteinin huomioita siitä, kuinka keskeiset ja tärkeät tosiasiat ovat usein näkymättömiä niiden yksinkertaisuuden ja tuttuuden vuoksi (Silverman 1998: 31). Yksi Sacksin keskeisistä periaatteista olikin se, ettei mitään keskustelun elementtiä voida pitää itsestään selvänä tai merkityksettömänä pelkkään etukäteistietoon nojaten. Wittgensteinin tavoin Sacks myös korosti kielen suurta merkitystä ajattelulle ja toiminnalle. Molemmat näkivät kielen sosiaalisen toiminnan välineenä ja järjestelmänä, jolla oli omat kriteerinsä ja oma logiikkansa. Sacksin työskentelyssä voi nähdä muitakin vaikutteita Wittgensteinilta. Esimerkiksi Potter (2000) vertaa Sacksin menetelmiä Wittgensteinin tapaan argumentoida esimerkkitapausten avulla. Sackskin teki huomioita arkisissa puhetilanteissa systemaattisesti esiintyvistä ilmiöistä ja etsi niiden pohjalta yleisempiä sosiaalisen toiminnan sääntöjä. Vielä lähempänä Sacksin työtapaa on kuitenkin etnometodologiassa keskeinen dokumentoitu tulkintamenetelmä (*documentary method of interpretation*), jonka mukaan yksittäistapaukset on nähtävä

aina edustamassa niiden taustalla olevaa laajempaa mallia (Hakulinen 1996: 13–14).

Sacks oli Chomskyn (1957, 1965) tavoin kiinnostunut siitä, miten kieli toimii ja mitkä ovat ne järjestelmät, joille kieli perustuu. Mutta Chomskyn pyrkiessä ratkomaan keksittyjen lauseiden rakennetta, Sacks keskittyi niihin sääntöihin, joihin osallistujat itse kiinnittivät huomiota oikeassa keskustelussa (Silverman 1998: 30). Sacks ei hyväksynyt Chomskyn käsitystä puheen kaoottisuudesta tai rikkonaisuudesta ja osoitti omien analyysiensa avulla kuinka monet näennäisesti rikkonaiset tai satunnaiset piirteet ovat osa järjestynyttä toimintaa. Samoin kuin esim. Austinin ja Searlen puheaktiteoria, myös keskusteluanalyysi lähestyy kieltä merkityksellisenä toimintana. Sacksin tutkimusote kuitenkin johti erilaiseen tapaan kuvata tätä toimintaa: ilmausten luokittelun sijaan Sacks keskittyi puheen toimintajaksojen tarkasteluun ja näissä ilmenevien jäsennysten, sääntöjen ja kategorisointien erittelyyn. Sacks korosti myös sitä, kuinka puhujaa ja kuuli-jaa on itse asiassa mahdotonta käsitellä erillisinä, ottamatta toista huomioon.

Sacksin merkittävimmät opettajat olivat Erving Goffman ja Harold Garfinkel. Sacks tutustui Goffmaniin vuosina 1959–60, aloittaessaan jatko-opinnot Berkeleyssä. Goffman oli Sacksin väitöskirjan ohjaaja, mutta jättäytyi pois arviointikomiteasta, koska työ ei loppujen lopuksi ollutkaan hänen vaatimustensa mukainen (Silverman 1998: 34). Goffmanin vaikutus näkyy kuitenkin selvästi Sacksin työssä. Molemmat pitivät arvossa saksalaista sosiologi Georg Simmeliä, joka pyrki laajentamaan sosiologista tutkimusta suurten systeemien, kuten sotalaitosten, talousjärjestelmien, valtioiden ja perhemuotojen tarkastelusta myös mikromaailman todellisuuteen ja arkisen vuorovaikutuksen, esimerkiksi kirjeiden tai päivällisten kuvaukseen (Noro, 1996: 219). Simmelin näkemys välittömistä vuorovaikutussuhteista yhteiskunnan perustana on nähtävissä Goffmanin yksityiskohtaisissa havainnoissa ihmisten käyttäytymisestä vuorovaikutustilanteissa (esim. Goffman 1959, 1974, 1981; ks. myös Drew & Wootton 1988). Goff-

man kiinnitti huomiota puheen lisäksi myös siihen, miten eleet ja asento ovat tuottamassa merkityksiä ja toimintaa. Hänen mukaansa vuorovaikutustilanteessa keskeistä on osallistujien yhteinen huomion kiinnittyminen fyysiseen toiminnan näyttämöön. Myös Sacks tarkasteli sosiaalisen järjestyneisyyden paikallista rakentumista luonnollisissa puhetilanteissa, mutta perusti analyysinsä nauhoitettuun aineistoon ja teki paljon yksityiskohtaisempia havaintoja kuin Goffman (Silverman 1998: 36; Schegloff 1988).

Sacks tutustui Harold Garfinkeliin Harvardissa vuonna 1959. Varsinaista yhteistyötä he alkoivat tehdä neljä vuotta myöhemmin, kun Sacks aloitti työskentelyn Garfinkelin kanssa itsemurhien ehkäisemiskeskuksessa vuonna 1963. Tässä työssä Sacks kiinnostui dialogista diskurssin muotona, erityisesti siitä, miten dialogin kautta voidaan vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen (Schegloff 1992a: xv). Tärkeä käänne tapahtui, kun hän sai käyttöönsä nauhoituksia puheluista, joissa itsemurhaa aikovat etsivät apua ongelmiinsa. Nauhoitukset saivat sittemmin keskeisen sijan luennoilla ja tutkimustyössä. Sacks tarkasteli tätä aineistoa aluksi kategorisoinnin näkökulmasta ja myöhemmin keskustelun sekventiaalisen järjestyneisyyden näkökulmasta.

Garfinkelin omaleimainen näkemys yhteiskunnasta prosesseina, joita yhteiskunnan jäsenet ylläpitävät ja ohjailevat arkisessa kanssakäymisessään, suuntasi Sacksin huomion arkiseen vuorovaikutukseen sosiaalisena toimintana. Garfinkelin *Studies in Ethnomethodology* ilmestyi vuonna 1967 ja sen ajatukset sopivat ajan henkeen: uusissa suuntauksissa korostettiin entistä enemmän ihmisten oman toiminnan merkitystä ja todellisuuden sosiaalista rakentumista (Heritage 1984: 16). Lähestymistapana etnometodologia viittaa arkitiedon tutkimukseen sekä niiden menettelytapojen ja ajatuskulkujen tutkimiseen, joilla tavalliset yhteiskunnan jäsenet ymmärtävät elinolojaan, toimivat niissä ja vaikuttavat niihin (Heritage 1984: 18). Etnometodologian tavoitteena on analysoida sosiaalisen toiminnan perustana olevia kompetensseja (Heritage 1984: 236).

Garfinkelin vaikutus Sacksiin on nähtävissä mm. siinä, kuinka keskustelunanalyysissa käsitellään kysymystä ilmiöiden lokaalisesta, paikallisesta rakentumisesta. Ilmaukset ja puheteot ovat kontekstin läpäisemiä, ja keskeinen osa kontekstia on niiden toimintojen muodostelma, johon ilmaukset osallistuvat. Garfinkelilta ovat peräisin myös Sacksin näkemykset puheen ja toiminnan indeksikaalisuudesta ja refleksiivisyydestä (Heritage 1984: 237). Indeksikaalisuudella tarkoitetaan sitä, että tieto tilanteesta, asiayhteydestä, puhujasta, edeltävästä keskustelusta jne. on rakentamassa merkitystä. Refleksiivisyys taas viittaa jonkin tilanteen havaitsemiseen sosiaalisesti tapahtumaksi. Toiminta, tilanne ja todellisuus ovat sekä perusta että seuraus kaikelle sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Näin ollen toiminta ja sen selostettavuus ovat erottamattomia. Kaikki toimijoiden teot ovat ymmärrettäviä ja selostettavia tietyn toimintakokonaisuuden kannalta ja ne voivat joko ylläpitää toimintakokonaisuutta, kehittää sitä tai rikkoa sitä (Heritage 1984: 114).

Molempia, sekä Garfinkelia että Sacksia, on pidetty keskustelunanalyysin perustajina. Vielä nykyäänkin on eriäviä mielipiteitä siitä, pitäisikö keskustelunanalyysi nähdä osana etnometodologiaa, vai erillisenä tieteenalana. Keskustelunanalyysin ja etnometodologian suhdetta ovat pohtineet mm. Clayman & Maynard (1995) ja Goodwin & Heritage (1990). Nähdäänpä keskustelunanalyysi sitten erillisenä tieteenalana tai ei, Sacks itse on useaan otteeseen maininnut Garfinkelin merkittäväksi vaikuttajaksi tutkimukselleen (Silverman 1998: 36). Etnometodologiasta saadut oivallukset hioutuivat Sacksin luentojen ja kirjoitusten sekä Schegloffin ja Jeffersonin kanssa tehdyn yhteistyön tuloksena keskustelunanalyysin tutkimusohjelmaksi. Tutkimusohjelman eteenpäin vieminen jäi kuitenkin muiden tehtäväksi, sillä Sacksin elämä katkesi äkillisesti auto-onnettomuudessa 1975. Sacks oli kuollessaan 40-vuotias.

Sacks toimi lyhyen uransa aikana opettajana Kalifornian yliopistossa 1960- ja 1970-luvulla. Hän opetti Berkeleyn, Los Angelesin (1963–1968) ja Irvinen kampuksilla (1968–1975). Luentosarjojen

myötä Sacksin ajatukset kehittyivät ja alkoivat saada huomiota myös laajemmin: luennot UCLA:ssa vuosilta 1964–8 ja UC Irvinessä vuosilta 1968–72 nauhoitettiin, ja nauhoituksista tehdyt transkriptiot alkoivat kiertää ajatuksista kiinnostuneiden keskuudessa. Luentojen litteroijana toimi Sacksin oppilas, sihteeri ja kollega Gail Jefferson. Luentojen keskeiset teemat perustuivat monenlaisiin aineistolähteisiin, sekä kirjallisiin (esim. sanomalehtitekstit) että nauhoitettuihin puhetilanteisiin (esim. arkikeskustelut, radio-ohjelmat, puhelut, ryhmäterapia-istunnot).

Sacksilta ilmestyi vähäinen määrä julkaisuja hänen elinaikanaan (mm. Sacks & Schegloff 1973; Schegloff & Sacks 1973; Sacks 1974; Sacks, Schegloff & Jefferson 1974), mutta niillä sekä hänen kuolemansa jälkeen ilmestyneillä julkaisuilla on ollut suuri merkitys keskusteluanalyysin muotoutumisessa omaksi tieteenalaksi. Vuonna 1992 julkaistiin Sacksin luennot Gail Jeffersonin toimittamana kaksisaisena teoksena. Ensimmäinen osa kattaa luennot vuosilta 1964–1968 ja osa 2 luennot vuosilta 1968–1972. Osien välillä on jatkuvuutta, sillä molemmissa yksityiskohtaiset keskustelun pätkien analyysit nivoutuvat yhteen teoreettisen ja metodologisen keskustelun kanssa. Niissä korostuu keskustelujen jäsentymisen yksityiskohtainen analyysi menetelmänä, jonka avulla voidaan tarkastella sosiaalisen todellisuuden rakentumista. (Schegloff 1992b: x). Varhaisten ja myöhempien luentojen välillä on kuitenkin myös eroja. Ensimmäisen osan luennot keskittyvät usein yhteisön ja kulttuurin jäsenten tapoihin jäsentää ja tulkita ympäröivää todellisuutta erilaisten kategorioiden avulla. Toisen osan luennoilla Sacks taas keskittyy vuorovaikutuksen ja kertomusten yksityiskohtaiseen erittelyyn ja kehittää samalla keskusteluanalyysin teoreettista ja empiiristä perustaa. Käsittelemme seuraavassa lähemmin Sacksin kahta keskeistä menetelmää, jäsenkategorisoinnin analyysia ja keskusteluanalyysia, sekä niiden synnyttämiä havaintoja kielellisestä vuorovaikutuksesta, yhteiskunnasta ja kulttuurista.

2 JÄSENKATEGORISOINNIN ANALYYSI

Uransa alkuvaiheessa Sacks kiinnitti huomiota tapaan, jolla puhujat ja kirjoittajat luovat merkityksiä tyypittelemällä ja luokittelemalla asioita ja ihmisiä. Jokapäiväisessä viestinnässä käytämme usein kielellisiä valintoja ja kuvauksia luonnehtimaan henkilöitä, asioita ja tapahtumia ja yhdistämään niitä erilaisiin kategorioihin, joiden kautta niitä tulkitaan. Sacks teki huomioita siitä, miten ihmisten käyttämät arkiset kategoriat, kuten 'juutalainen', 'neekeri' tai 'äiti' kytkeytyvät tiettyihin ominaisuuksiin ja toimintoihin, ja siten jäsentävät ja selittävät sosiaalista todellisuutta.

Ajatus arkitiedon ja kokemuksen jäsentymisestä erilaisiksi kategorioiksi on ollut pitkään esillä eri tieteenaloilla, esimerkiksi antropologiassa, psykologiassa ja kognitiotieteissä. Sacks kehitti oman menetelmänsä kategorisoinnin käytäntöjen erittelemiseksi ja antoi sille nimeksi jäsenkategorisoinnin analyysi (*Membership Categorization Analysis*). Vaikka Sacksin lähestymistapa ei ole saanut osakseen sellaista huomiota kuin muilla aloilla tehty kategorisoinnin tutkimus (esim. Lakoff & Johnson 1980; Lakoff 1987), sitä on kehitetty edelleen ja sovellettu yhteiskunnan ja kulttuurin tutkimuksessa (ks. esim. Watson 1978; Jayuusi 1984; Silverman & Peräkylä 1990; Silverman 1998; Hester & Eglin 1997; Järviluoma & Roivainen 1997; ks. myös Lepper 2000).

Jäsenkategorisoinnin analyysi kuvaa sitä, kuinka ihmiset käyttävät kieltä järjestääkseen asioita, ihmisiä jne. erilaisiksi kokoelmiksi. Monia eri kategorioita voidaan käyttää kuvaamaan jotakin henkilöä, asiaa tai tekoa. Sacks halusi selvittää, kuinka ihmiset valitsevat sopivien kategoriakokoelmien joukosta jonkin tietyn kategorian kuvaamaan tiettyä asiaa (1992a, luento 1: 41). Sacks kehitti kategorisoinnin analyysin menetelmää omassa väitöskirjassaan sekä luennoilla ja joissakin kirjoituksissa (ks. Sacks 1972a, 1972b, 1992a). Menetelmän keskeisiä käsitteitä ja periaatteita ovat suomeksi kuvanneet Järviluoma & Roivainen (1997). *Jäsenkategoriat (membership categories)*, viittaavat

niihin arkisiin tyypeihin ja luokkiin, joiden avulla tunnistamme ja tyypittelemme asioita. *Jäsenkategorisoinnilla* (*membership categorization*) taas tarkoitetaan näiden tyyppien tilannesidonnaista rakentamista. Kategoriat (kuten 'tyttö', 'kampaaja', 'maahanmuuttaja', 'viulisti') ovat järjestyneet erilaisiksi ryhmiiksi tai pareiksi, jotka kulttuurin jäsenten mielestä kuuluvat yhteen. Tällaisia *jäsenryhmiä* (*membership categorization devices*) on monenlaisia, esimerkiksi perheryhmyykseen kuuluu kulttuurissamme sellaisia kategorioita kuin äiti, lapsi, isä, sisko, veli, ja mummo. *Vakiopareja* (*standardized relational pairs*) taas ovat toisiinsa liitetyt kategoriat, kuten mies-vaimo, vanhempi-lapsi, lääkäri-potilas, opettaja-oppilas. Luokkiin ja ryhmiä liittyä myös erilaisia toimintoja (kategoriasidonnaiset toiminnot, Sacks 1992a, luento 8) ja ominaisuuksia (Jayuusi 1984).

Kategoriasidonnaiset toiminnot ja ominaisuudet ovat olennainen osa sitä tietoa, jonka avulla esitetään tulkintoja ympäröivästä todellisuudesta. Sacks kiinnitti huomiota presidentti Kennedyn murhan jälkeisiin yrityksiin tulkita murhan motiiveja esittämällä kysymyksiä murhaajan sidoksista erilaisiin kategorioihin. Kysymällä oliko murhaaja neekeri, juutalainen vai mahdollisesti äärioikeistolainen republikaanilainen, murha oli mahdollista ymmärtää eri tavoin. Toisaalta jotkut ominaisuudet kytkeytyvät kategorioihin niin tiiviisti, että pelkästään näiden maininta tekee kategorian läsnäolevaksi. Kun puhutaan sellaisista toiminnoista kuin kihlaus tai naimisiin meno, tai sellaisista ominaisuuksista kuin rakastuneisuus tai mustasukkaisuus, ei jää epäselväksi millaisista vakiopareista on kyse. Tätä hyödynnetään usein mainonnassa ja sanomalehtiotsikoissa. Niinpä otsikko "Kihlaus purkautui – kiihkeän nuoren miehen kaasuitsemurha", on meille ymmärrettävä juuri siksi, että tulkitsemme itsemurhan morsiamensa menettäneen sulhasen onnettomana tekona. Otsikoissa onkin tyypillistä käyttää erilaisia, ristiriitaisiakin kategorioita, jotka herättävät lukijoissa kysymyksiä, assosiaatioita ja ennako-oletuksia (Järviluoma & Roivainen 1997: 15–16).

Sacksin käsiteapparaatti kuvaa jäsenluokituksia ja ryhmytyksiä sekä niitä sääntöjä, joita ihmiset käyttävät kategorisoinnissa. Sacks, samoin kuin menetelmää myöhemmin kehittäneet tutkijat, suhtautuvat kategorisointiin kulttuurisesti metodisena toimintana. He eivät siis ole kiinnostuneita kognitiivisista prototyypeistä tai muista ihmismieleen liitetystä rakenteista tai prosesseista. Sen sijaan kategoriat ja ryhmytykset käsitetään kollektiivisiksi ilmiöiksi ja kulttuurisiksi resursseiksi, joiden avulla ihmiset tulkitsevat toimintaa ja identiteettejä sekä jäsentävät vuorovaikutustoimintaa (Silverman 1998: 97, 144). Sacksin antimentalistisen lähestymistavan ja kognitiivisesti orientoituneen kategoriatutkimuksen vastakkainasettelua on kuitenkin pyritty lieventämään (ks. esim. Järviluoma & Roivainen 1997). Sekä kognitiivinen että interaktionaalinen näkökulma lienevät kategorisoinnin tutkimuksessa tarpeen. Onhan kyse perustoiminnoista, joiden avulla maailman jäsentäminen on ylipäänsä mahdollista. Toisaalta monet kategorioihin liittyvät ominaisuudet ovat kuvattavissa vain jos huomioidaan kategorioiden käyttö ja ihmisen toiminta ympäristön osana.

Sacks korosti alusta pitäen kategorisointiin liittyviä tulkintoja, päätelmiä, arviointia ja selityksiä. Koska monet toiminnot ja ominaisuudet ovat kategoriasidonnaisia, niitä voidaan käyttää selittämään tai tekemään moraalisia arvioita ihmisten käyttäytymisestä. Sacks käyttää esimerkkinä erään Vietnamin sotaan osallistuneen lentäjän haastattelua. Haastattelijä kysyy lentäjältä, miltä tuntuu ajatus, että hänen pudottamansa pommit tappavat ihmisiä huolimatta siitä, miten tarkasti ne on tarkoitettu sotilaallisiin kohteisiin. Lentäjän vastaus alkaa toteamuksella, jolla hän osoittaa hyväksyvänsä kysymyksen sisältämän arvoasetelman: ”En todellakaan pidä ajatuksesta, että tappaisin ketään”. Jatkossa hän kuitenkin korostaa ettei menetä yöunia asian takia, koska ajattelee asiaa sotilaana, jota ampuu toinen sotilas. Hän siis selittää toimintaansa valitsemalla sellaisen kategoriaparin, joka mahdollistaa tappamisen tarkastelun sotilaan kategoriaan kuuluvana velvollisuutena, ja siten väistää kysymyksen moraaliset implikaatiot (Sacks 1992a: 205–206; ks. myös Silverman 1998: 91).

Johdannossaan Sacksin luentoisiin Schegloff (1992a) esittää, että jos jäsenkategorisoinnin analyysissä ei oteta huomioon vuorovaikutuksen sekventiaalisia piirteitä, tuloksena on pelkkiä arkihavaintoja. Schegloff näkee tämän syynä siihen, että Sacks oli 1960-luvun loppuun mennessä oikeastaan luopunut jäsenkategorisoinnin analyysistä. Kuitenkin jäsenkategorisoinnin analyysi ja keskustelunanalyysi voidaan nähdä toisiaan täydentävinä (Silverman 1998: 128; Järviluoma & Roivainen 1997: 19). Monissa tutkimuksissa onkin yhdistetty jäsenkategorisoinnin analyysia keskustelun toimintajaksojen analyysiin (ks. esim. Silverman & Peräkylä 1990; Hester 1992; McIlvenny 1996; Hester & Eglin 1997). Tämänäköisen analyysin avulla tutkijat pyrkivät osoittamaan, miten keskustelun sekventiaaliset ja kategoriaaliset elementit tukevat toisiaan (Hester & Eglin 1997: 2).

3 KESKUSTELUNANALYYSI

Keskustelunanalyysi alkoi eräänlaisena 'tieteellisenä vallankumouksena', uutena lähestymistapana sosiaalitieteelliseen tutkimukseen. Sacksin näkemys vuorovaikutuksen tutkimisesta erosi selvästi sekä kielen tutkimuksen että yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen valtavirrasta. Sacksin hahmottelemaa tutkimussuuntaa voi luonnehtia seuraavasti. Sen lähtökohtana on antimentalistinen käsitys yksilön toiminnasta ja kielen ilmiöistä ja oletus keskustelusta järjestyneenä, merkityksellisenä ja läpeensä kontekstuaalisena toimintana. Sen keskeisenä metodisena periaatteena on luonnollisista tilanteista koottuun aineistoon nojaava vahvasti empiirinen tutkimusote.

Sacksin työ perustui keskustelun ilmiöiden analyttiseen erittelyyn. Sacks ei ollut kiinnostunut toimijoiden aikomuksista, motiiveista tai pyrkimyksistä, vaan keskittyi kuvaamaan sitä miten keskustelutoiminnot tuotetaan ja tulkitaan puhetilanteessa. Analyysin tavoite oli siis tehdä näkyviksi niitä säännönmukaisuuksia, joiden varassa keskustelijat itse jäsentävät toimintaansa. Erilaiset tutkijoiden tuottamat etukä-

teisluokittelut ja tulkinnat olivat Sacksin mielestä ongelmallisia: esimerkiksi etnografien tapa luonnehtia jotakin toimintaa vaikkapa kertomuksen kategorian avulla herätti kysymyksen siitä, millä perusteella etnografi ja osallistujat itse kuulivat toiminnan nimenomaan kertomuksena (Silverman 1998: 63). Nauhoitetun aineiston käyttö antoi mahdollisuuden kertomusten ja muiden toimintojen toistuvaan ja johdonmukaiseen tarkasteluun siten, että kielen ja vuorovaikutuksen yksityiskohtiin ulottuva järjestys alkoi paljastua. Sacksin havainnot vuorottelun ja erilaisten puhetoimintojen jäsentymisestä loivat perustan, jolle nykyinen keskusteluanalyttinen viitekehys rakentuu.

Keskusteluanalyysin arvostelijat pitävät usein vuorovaikutuksen kulusta tehtyjä havaintoja vähäpätöisinä ja miltei itsestään selvinä. Mitä mielenkiintoista on esimerkiksi yksityiskohtaisissa havainnoissa puhelinkeskustelujen aloituksista ja lopetuksista? Löydösten merkitys ei kuitenkaan ole havainnoissa sinänsä, vaan siinä, mitä ne kertovat keskustelun ja kielen luonteesta. Sacksin kantavin oivallus oli keskustelun ymmärtäminen osallistujien toiminnan koordinoimisena, yhteisenä toimintana, jonka avulla tavoitellaan ja pidetään yllä intersubjektivisuutta. Vuorovaikutuksen tutkijat työskentelevät niiden käytänteiden ja odotusten kuvaamiseksi, joiden avulla tämä koordinointi tapahtuu ja joiden varassa osallistujat tuottavat merkitystä ja ymmärtävät toisiaan (Heritage 1984: 239; Hakulinen 1997: 16). Tutkimuskohteena olevat vuorovaikutuksen jäsenyneet piirteet siis kertovat niistä odotuksista ja päätelmistä, joiden kautta kontekstuaalisia merkityksiä, yhteistä toimintaa ja identiteettejä rakennetaan.

Viime vuosina on ilmestynyt useita keskusteluanalyysin perusteita, keskeisiä tutkimuskohteita ja metodisia periaatteita esitteleviä teoksia (esim. Heritage 1984; Psathas 1995; Hakulinen 1989; 1996; Tainio 1997; Silverman 1998; Hutchby & Wooffitt 1998; ten Have 1999). Yksittäiset tutkimukset ovat tuottaneet suuren määrän yksityiskohtaisia analyyseja erilaisista keskustelukäytännöistä ja sitä kautta tuottaneet tietoa keskustelun rakentumisen yleisistä periaatteista. Kielen tutkijan kannalta kiinnostavia ja ajankohtaisia teemoja tutki-

muskirjallisuudessa ovat keskustelunanalyysin ratkaisut merkityksen ongelmaan, vuorovaikutuksen näkökulma kielioppiin sekä kielen suhde identiteettiin.

4 MERKITYS, TULKINTA JA INTERSUBJEKTIIVISUUS

Sacks itse käytti kielitiedettä perustana esim. keskustelun sekventiaalisuuden tutkimiselle (Silverman 1998: 51). Sacksin vastaus kysymykseen ”kuinka ihmiset ymmärtävät toisiaan?” oli kuitenkin ratkaisevasti erilainen kuin länsimaisen kielitieteen valtavirrassa hyväksytty näkemys. Hänen näkökulmastaan vastaus ei ollut ihmisten kyvyssä käsitellä kielellisiä rakenteita ja siten ymmärtää myös uusia lauseita, vaan sosiaalisessa järjestyneisyudessa (Silverman 1998: 51).

Keskustelunanalyysin näkökulmasta merkitys on sosiaalista ja kiinnitty yhteensuhteiden toimintojen muodostamaan kontekstiin (ks. Heritage 1984: 249–257, ks. myös Hakulinen 1997: 14; Raevaara 1997). Keskustelunanalyysi ei tee eroa ensisijaisten ja toissijaisten merkitysten välillä, vaan lähestyy kaikkia kielen ilmauksia indeksikaalisina. Ilmausten tulkinta siis edellyttää aina kontekstuaalista tietoa. Merkityksen kontekstuaalisuus kytkeytyy erityisesti paikallisesti rakentuvien toimintojen muodostamaan ketjuun. Ilmauksia tarkastellaan tällaisten toimintajaksojen osana, jolloin yksittäiset ilmaukset näyttävät paikallisesti mielekkäinä tapoina osallistua käynnissä olevaan toimintaan.

Puhetoimintojen muodostama konteksti on keskeinen perusta intersubjektiivisuuden rakentamiselle ja niiden päätelmien ja tulkintojen tekemiselle, jota vuorovaikutukseen osallistuminen edellyttää. Sacksin käsitys intersubjektiivisuudesta perustuu Alfred Schutzin (ks. esim. Schutz 1970) näkemyksiin: kulttuurissa on rutiineita, joiden avulla intersubjektiivisuutta ylläpidetään. Tämän näkemyksen mukaisesti Peräkylä (1992: 270–273) on jakanut intersubjektiivisuuden neljään eri tasoon. Näistä ensimmäinen koskee edellistä puheenvuoroa

koskevaa yhteisymmärrystä ja toinen jaettua tulkintaa keskustelun vaiheesta (esim. onko sopivaa aloittaa uusi puheenaihe). Kolmas taso koskee puheen laajempaa kontekstia, eli yhteistä tulkintaa kielenkäyttötilanteesta ja ympäristöstä. Tämä taso on erityisesti nähtävissä institutionaalisessa keskustelussa. Neljäs taso koskee puheen sisältöä, eli sitä, kuinka jaettu huomio kohdennetaan asioihin, jotka kulloinkin ovat puheen aiheena.

Keskustelunanalyytinen tutkimus on osoittanut, että toimintajakson, sekvenssin, muodostama konteksti on olennainen osa merkitystä. Ilmausten merkitys vaihtelee sen mukaan, millaisessa asemassa ne esiintyvät puheenvuorossa ja millaiseen puheenvuoroon ne reagoivat sekä miten ne sijoittuvat käynnissä olevassa toimintajaksossa ja keskustelun kokonaisrakenteessa. Tässä kontekstissa merkitys ei ole puhujan määriteltävissä, vaan vastaanottajan tulkinta on olennainen osa prosessia, jonka avulla yhteisymmärrystä rakennetaan.

5 KIELIOPPI JA VUOROVAIKUTUS

Sacks korosti vuorovaikutuksen jäsenytyneisyyttä tutkimuksen kohteena. Tavoitteena oli tehdä yleispäteviä huomioita niistä lainalaisuuksista, joista keskustelun järjestys – sen kielioppi – muodostuu. Keskustelunanalytikot ovat hakeneet vaikutteita kielitieteestä esimerkiksi pystyäkseen kuvaamaan vuorovaikutuksen erään perusyksikön, vuoron, kieliopillista rakentumista (Ochs, Schegloff & Thompson 1996: 3; Schegloff 1996; Ford, Fox & Thompson, tulossa). Samaan aikaan keskustelunanalyysin tuottamia oivalluksia on hyödynnetty kielitieteessä varsinkin kielen käytön ja diskurssin tutkimuksessa. Sitä mukaa kun kielitieteilijät ovat omaksuneet keskustelunanalyysin menetelmiä, yhä keskeisemmäksi on noussut myös kysymys siitä, miten kielen rakenteet palvelevat vuorovaikutusta. Tutkimalla erilaisia kielellisiä valintoja ja myös ei-kielellisiä aineksia (esim. nauru, nonverbaaliset toiminnot) vuorovaikutuskontekstissa on selvitetty millaisia tehtäviä ja

merkityksiä eri ilmiöt saavat erilaisissa ympäristöissä (esim. Sorjonen 1996, 1997; Haakana 1999, 2000). Vastaukset tällaisiin kysymyksiin voivat lisätä tietoa siitä, miten kielen rakenteet ovat syntyneet viestintätarpeiden pohjalta.

Keskustelunanalyysissä kielioppi nähdään osana muita järjestelmiä, kuten kulttuuria, toimintaa ja vuorovaikutusta, joiden avulla sosiaalista elämää jäsenetään (Schegloff, Ochs & Thompson 1996: 2). Schegloff, Ochs ja Thompson (1996: 33–41) ovat selventäneet kieliopin ja vuorovaikutuksen suhdetta seuraavasti. Kielioppi ensinnäkin jäsentää sosiaalista vuorovaikutusta, se jäsentää vuoroja eri tavoin ja tarjoaa erilaisia keinoja toteuttaa keskeisiä puhetoimintoja, vaikkapa korjata omaa tai toisen puhujan puheenvuoroja, keskustelussa (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977; Schegloff 1987). Toisaalta sosiaalinen vuorovaikutus jäsentää kielioppia. Tästä esimerkkinä on mm. se, miten suomen kielen partikkelit sijoittuvat puheessa lauserakenteen lisäksi myös suhteessa vuoro- ja sekvenssirakenteeseen (Sorjonen 1996, 1997). Kolmanneksi kielioppi on vuorovaikutuksen muoto. Tämän näkemyksen mukaan kielioppi ei ole pelkästään resurssi vuorovaikutukselle eikä pelkästään vuorovaikutuksen tulos, vaan oleellinen osa vuorovaikutusta itseään (Schegloff, Ochs & Thompson 1996: 38). Näin kielioppi voidaan nähdä myös osallistujien yhteisenä saavutuksena.

Sacks (1992: 651) pitää ihmisten kykyä lopettaa toisten ihmisten keskeneräisiä lauseita tuottamalla niille syntaktisesti koherentti jatko todisteena taidosta analysoida lauseen syntaktista rakennetta lauseen rakentumisen aikana. Lerner (1991, 1996) on omissa tutkimuksissaan kuvannut millaisia muotoja ja tehtäviä tällaiset yhdessä rakennetut lauseet voivat vuorovaikutuksessa saada. Hänen tutkimuksensa osoittavat, miten nopeaa ja hienovaraista analyysia tämä keskustelun osallistumisen käytäntö vaatii osallistujilta. Seuraava esimerkki omasta tutkimusaineistostamme havainnollistaa tapausta, jossa yksi puhuja tuottaa lauseen alkuosan ja sitten lyhyen tauon, joka antaa toiselle puhujalle – tässä tapauksessa hänen aviomiehelleen – mahdollisuuden

tuottaa syntaktisesti ja merkityssisällöltään sopiva ilmaus vuoron jatkoksi. Tässä tapauksessa sekä alkuperäinen lauseen aloittaja että toinen osallistuja tuottavat lauseen loppuosan yhtä aikaa. Huomattavaa on, että vaikka loppuosat saavat eri muodon, niihin sisältyy yhteinen tulkinta tilanteesta: molemmat ilmaukset toimivat edellistä puhetta tiivistävinä yhteenvetoina, joiden avulla puheen aihe voidaan viedä yhteisesti päätökseen.

- | | | |
|---|------|---|
| 1 | AR | you know things before they're going to happen. |
| 2 | PR | yeah= |
| 3 | → AR | =this is (.) [what marriage is about |
| 4 | → PR | [the language of love. |

Keskusteluanalyysi on tuonut kielen tutkimukseen uusia tutkimuskohteita ja avannut uusia näkökulmia kielen ilmiöiden tutkimukseen. Se on nostanut esiin ilmiöitä, joita esiintyy vain vuorovaikutustilanteissa. Tuttu esimerkki tästä ovat erilaisten partikkeleiden ja palauteilmausten hienovaraiset merkityserot eri puhetilanteissa (ks. Sorjonen 1996, 1997; Kangasharju 1998). Se on myös antanut keinoja tarkastella kielen aineksia uudella tavalla ja osoittanut monille tutuille rakenteille uusia tehtäviä ja käyttötapoja. Keskusteluanalyysi tarjoaakin varsin monitasoisen viitekehyksen kielen ilmiöiden erittelyyn. Esimerkiksi Haakana (2000: 91) on omassa naurua koskevassa tutkimuksessa havainnut kuinka monella eri tasolla voi olla merkitystä tutkittavana olevan viestinnän ilmiön kannalta. Sen lisäksi että tutkimuksen kohteena olevaa kielellistä tai viestinnällistä ainesta analysoidaan suhteessa paikalliseen jäsentymiseen (puheenvuoron, toiminnon ja sekvenssin rakentuminen), on tärkeää tarkastella ilmiötä myös suhteessa keskustelun kokonaisuuteen, vuorovaikutuksen lajityyppiin (esim. onko kyseessä kahdenkeskinen vai monenkeskinen keskustelu, arkikeskustelu vai institutionaalinen tai ammatillinen tilanne) ja myös ympäröivään kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Kaikki nämä tasot ovat tarpeen ilmiön kuvauksessa.

6 KIELI JA IDENTITEETTI

Sacks käsitteli luennoillaan ja kirjoituksissaan myös yksilön minuutta ja persoonallisuutta puheen yksityiskohdissa paljastuvana ilmiönä (ks. esim. Sacks 1984). Hän kritisoi tapaa, jolla yksilöiden olemusta tai asemaa yleisesti kuvattiin pysyvien ulkoisten tekijöiden tai ominaisuuksien avulla ja näin unohdettiin kielen rooli identiteetin muokkaajana. Sacksin käsityksen mukaan myös yksilön arkiminä muodostuu tavoista toimia yhdessä kanssaihmisten kanssa, hänen identiteettinsä tavallisena ihmisenä on yhteinen tehtävä ja saavutus (1984: 414–415). Sacks kiinnitti huomiota siihen, miten puhetilanne määrittää yksilön identiteettiä, miten esimerkiksi vanhukselle kohdistettu puhe kohtelee tätä vanhuksena tai miten vilkasta keskustelua käyvät nuoret osoittavat ryhmäidentiteettiään. Sacks korosti etenkin sitä, miten puhujat tuottavat ja merkitsevät omaa minuuttaan sekä identifioivat muita rakentaessaan vuorovaikutustoimintaa.

Keskustelunanalyysin tutkimusperinteessä vuorovaikutus on se ympäristö, missä identiteetit rakentuvat. Identiteettiä ei kuvata stabiilina ominaisuutena, vaan tilanneriippuvaisena, saavutettuna, hetkellisenä ja paikallisesti järjestyneenä tuotoksena (Moerman 1993: 96; Widdicombe & Wooffitt 1995: 90). Sekä jäsenkategorioiden käyttö että vuorovaikutustoiminta muokkaavat ja rakentavat identiteettejä. Kielelliset valinnat, kuten henkilökuvaukset ja -viittaukset samoin kuin monet implisiittisemmät kielen ainekset tarjoavat vaihtoehtoisia tapoja muotoilla puhetoimintoja ja määrittää sekä omaa että muiden osallistujien asemaa tilanteessa. Näiden ainesten analyysi paikallisessa kontekstissään antaa mahdollisuuden tarkastella yksilön sosiaalista tai kulttuurista identiteettiä vuorovaikutuksen resurssina ja jatkuvana, puhekontekstiin ankkuroituvana prosessina.

Etenkin institutionaalisten tilanteiden tutkimus on nostanut kysymyksen identiteetistä näkyväksi osaksi vuorovaikutuksen tutkimusta. Näissä tilanteissahan institutionaaliset tehtävät, oikeudet, velvollisuudet ja rajoitteet ovat olennainen osa vuorovaikutuksen rakentumista ja

toiminnan tuottamista sekä tunnistamista. Myöskään institutionaalisen keskustelun tutkimisessa kontekstin ei kuitenkaan nähdä automaattisesti vaikuttavan keskustelun muotoutumiseen. Olennaista on, miten osallistujat asettuvat institutionaaliseen tilanteeseen, miten he toiminnassaan orientoituvat tilanteen luonteeseen ja näin tekevät instituution relevantiksi. Schegloff (1991, 1992c, 1997) on korostanut tätä metodista periaatetta: analyysissa ei riitä, että tarkastellaan vuorovaikutusta osallistujien institutionaalisen aseman näkökulmasta, vaan on osoitettava, miten osallistujat tietyissä yhteyksissä puheellaan ja teoillaan kohtelevat institutionaalista kontekstia ja siihen liittyviä identiteettejä merkityksellisinä käynnissä olevalle toiminnalle.

Erilaisten institutionaalisten tilanteiden tutkimukset esimerkiksi kouluissa (McHoul 1978; Mehan 1979), lääkärin vastaanotolla (Heath 1986, 1992; Peräkylä ym. 1994; Sorjonen, Peräkylä & Eskola 2001), oikeussalissa (Atkinson & Drew 1979; Drew 1992), radio- ja televisiohaastatteluissa (Heritage 1985; Heritage, tulossa; Heritage & Greatbatch 1991; Greatbatch 1998, 1992; Nuolijärvi ja Tiittula 2000), AA-ryhmissä (Arminen 1996, 1998), jne. ovat kuvanneet, miten kielellisten toimintojen avulla suoritetaan erilaisia institutionaalisia tehtäviä ja miten näiden toimintojen jäsentyminen kytkeytyy tiettyihin aspekteihin osallistujien identiteeteistä. Identiteetti näyttäytyy siis olennaisena osana vuorovaikutuskontekstia. Sen merkitystä voidaan kuvata kahdella tasolla: tilanteessa toimivan vuorottelujärjestelmän ja yksittäisten puhetekojen ja toimintojen rakentumisen tasolla (ks. esim. Wilson 1991; Peräkylä 1997; Zimmerman 1998). Esimerkiksi monia institutionaalisia tilanteita jäsentää kysymys – vastaus sekvensseihin nojaava rakenne, johon osallistujat orientoituvat eri tavoin ja samalla pitävät yllä tilanteen sosiaalista järjestystä. Tästä esimerkkinä on vaikkapa toimittajan pyrkimys pukea puheenvuoronsa kysymyksen muotoon ja haastateltavan tapa odottaa, että edeltävä vuoro saa kysymyksen muodon ennen seuraavan puheenvuoron ottamista. Toisaalta kysymysten ja vastausten muotoilun tarkastelu on tuottanut kiinnostaa-

via havaintoja siitä, miten hienovaraisesti näiden konkreettisten toimintojen rakentuminen kytkeytyy kontekstin eri aspekteihin.

Kielelliset valinnat, joilla viitataan henkilöihin, kuvataan heitä tai muutoin osoitetaan heille tietty identiteetti puhetilanteessa, ovat osa puheenvuorojen muotoilua ja siten myös keinoja toteuttaa erilaisia vuorovaikutustehtäviä. Niinpä esimerkiksi institutionaalisissa tilanteissa lääkärin, opettajan, terapeutin, toimittajan tai poliitikon identiteettiä tehdään näkyviksi ja niihin vedotaan – tai niistä pyritään erottautumaan – tietyissä yhteyksissä. Tiettyjen identiteetin aspektien korostamisella voidaan saavuttaa eri asioita, vaikkapa luoda, kärjistää tai lieventää vastakkaisuutta erimielisyys- tai konfliktitilanteissa.

Sacksin ajatukset sosiaalisen minuuden, persoonan tai identiteetin vuorovaikutuksellisesta luonteesta ovat antaneet aineksia myöhemmälle identiteetitutkimukselle eri tahoilla. Institutionaalisen diskurssin tutkijat ovat eritelleet erilaisia tapoja ja keinoja, joilla osallistujien institutionaalinen, sosiaalinen tai tilanteinen identiteetti tuotetaan osana puhetilanteen sosiaalista järjestystä. Jotkut tutkijat ovat kiinnittäneet enemmän huomiota identiteetikategorioiden käyttöön erilaisissa vuorovaikutustehtävissä ja funktioissa ja pohtineet kategorioiden suhdetta identiteetin sosiaaliseen rakentumiseen eri tilanteissa (ks. esim. Antaki & Widdicombe 1998; Edwards 1997, 1998). Vuorovaikutuskäytäntöjen ja niihin liittyvien identifiointiprosessien tutkimus on tullut myös tärkeäksi osaksi niitä diskurssin tutkimuksen suuntauksia, joissa pyritään paljastamaan ja purkamaan kielen kautta tapahtuvaa vallankäyttöä ja syrjintää esimerkiksi sukupuolen, seksuaalisuuden tai etnisyyden kategorioiden avulla.

7 LOPUKSI

Schegloff (1992a, 1992b) ja Silverman (1998: 196) tiivistävät käsityksensä Sacksin tärkeimmistä saavutuksista seuraavasti. Hänen ansiotaan on ensinnäkin innovatiivinen ja tuottoisa metodi, jonka avulla voi

tutkia sosiaalista toimintaa. Toiseksi hän osoitti, että puhetta voi tutkia sen itsensä takia, ei pelkästään sen vuoksi, mitä se mahdollisesti heijastaa jostain muusta prosessista, kuten ajattelusta tai yhteiskunnasta. Kolmanneksi hän perusti kokonaan uuden tieteenalan, joka olisi ehkä olisi kehittynyt toisin mikäli Sacks itse olisi ollut mukana sitä kehittämässä, mutta joka on osoittautunut elinvoimansa ja jatkuvuutensa tutkimusyhteisön kasvaessa.

Sacksin kirjoitukset ja luennot ovat olleet jatkuvasti uusien tutkimusaiheiden ja kysymysten lähteenä ja innoittajana. Klassikkona häntä voi pitää siis monessakin mielessä. Keskusteluanalyysin metodinen kurinalaisuus ja Sacksin ajatteluun nojaavat periaatteet osoittavat, että hänen esimerkinsä jatkaa vaikutustaan tutkimusyhteisössä. Hänen ajatustensa leviäminen ja muuntuminen uusiksi kriittisessä keskustelussa myös muilla tutkimusalueilla osoittaa, että myös uuden sukupolven tutkijat antavat niille arvoa.

KIRJALLISUUS

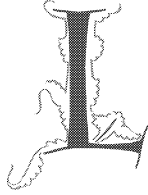
- Antaki, C. & S. Widdicombe (toim.) 1998. *Identities in talk*. London: Sage.
- Arminen, I. 1996. On the moral and interactional relevancy of self-repairs for life stories of members of Alcoholics Anonymous. *Text* 16: 4, 449–480.
- Arminen, I. 1998. *Therapeutic interaction. A study of mutual help in the meetings of Alcoholics Anonymous*. Helsinki: The Finnish Foundation for Alcohol Studies.
- Atkinson, J., M. & P. Drew 1979. *Order in court*. London: MacMillan.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Clayman, S. & D. Maynard 1995. *Ethnomethodology and Conversation Analysis*. Teoksessa T. Have, P. & G. Psathas (toim.), *Situated order: Studies in the social organization of talk and embodied activity*. Lanham, MD: University Press of America, 1–30.
- Couper-Kuhlen, E. & M. Selting (toim.) 1996. *Prosody in conversation interactional studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Couper-Kuhlen, E. & M. Selting (toim.) tulossa. *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam: Benjamins.
- van Dijk, T. A. 1997. *Discourse as social interaction*. London: Sage.
- Drew, P. 1992. Contested evidence in courtroom cross-examination: the case of a

- trial for rape. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.) 1992. *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 470–520.
- Drew, P. & A. Wootton (toim.) 1988. *Erving Goffman: Exploring the interaction order*. Cambridge: Polity Press.
- Drew, P. & J. Heritage (toim.) 1992. *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, A. 1997. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, D. 1995. Sacks and psychology. *Theory and Psychology*, 5(3), 579–596.
- Edwards, D. 1997. *Discourse and Cognition*. London: Sage.
- Edwards, D. 1998. The relevant thing about her: social identity categories in use. Teoksessa C. Antaki & S. Widdicombe (toim.) *Identities in talk*. London: Sage, 15–33.
- Ford, C., B. Fox & S. Thompson (toim.) tulossa, *The language of turn and sequence*. Oxford: Oxford University Press.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Goffman, E. 1959. *The presentation of self in everyday life*. New York. Doubleday Anchor.
- Goffman, E. 1974. *Frame analysis*. New York: Harper & Row.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.
- Goodwin, M. H. 1990. *He-said-she-said: talk as social organization among Black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Goodwin, C. & J. Heritage 1990. Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology* 19, 283–307.
- Greatbatch, D. 1992. On the management of disagreement among news interviewers. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.) *Talk at work. Interaction in institutional settings*, 268–301. Cambridge University Press, Cambridge.
- Greatbatch, D. 1998. A turn-taking system for British news interviews. *Language in Society* 17, 401–430.
- Haakana, M. 1999. *Laughing matters. A conversation analytical study of laughter in doctor-patient interaction*. Helsingin Yliopisto, Suomen kielen laitos.
- Haakana, M. 2000. Institutionaalista naurua. *Virtittäjä* 1, 89–94.
- Hakulinen, A. (toim.) 1989. *Suomalaisen keskustelun keinoja I*. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Hakulinen, A. 1996. Johdanto: Keskustelunanalyysin profiilista ja tilasta. Teoksessa A. Hakulinen (toim.) *Suomalaisen keskustelun keinoja II*. Kieli 10. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Hakulinen, A. 1997. Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 13–17.
- Heath, C. 1986. *Body movement and speech in medical interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, C. 1992. The delivery and reception of diagnosis in the general practice consultation. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.) *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 235–267
- Heritage, J. 1984. *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Heritage, J. 1985. Analyzing news interviews: aspects of the production of talk for an overhearing audience. Teoksessa T. A. Van Dijk (toim.), *Handbook of Discourse Analysis*, Vol. 3. London: Academic Press, 95–117.

- Heritage, J. (tulossa). Designing questions and setting agendas in the news interview. Teoksessa J. Mandelbaum, P. Glenn & C. LeBaron (toim.), *Unearthing the taken-for-granted: Studies in language and social interaction*. (A festschrift for Robert Hopper). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Heritage, J. & D. Greatbatch 1991. On the institutional character of institutional talk: the case of news interviews. Teoksessa D. Boden & D. Zimmerman (toim.), *Talk & social structure. studies in ethnomethodology and conversation analysis*. Cambridge: Polity Press, 93–137.
- Hester, S. 1992. Recognising references to deviance in referral talk. Teoksessa G. Watson & R. M. Sieler (toim.), *Text in Context: Contributions to Ethnomethodology*. Newbury Park: Sage.
- Hester, S. & P. Eglin (toim.) 1997. *Culture in action. Studies in Membership Categorization Analysis*. International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis & University Press of America.
- Hutchby, I. & R. Wooffitt 1998. *Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Jayuusi, L. 1984. *Categorization and the moral order*. Boston: Routledge.
- Järviluoma, H. & I. Roivainen 1997. Jäsenkategorisoinnin analyysi kulttuurisena metodina. *Sociologia* 1, 15–25.
- Kangasharju, H. 1998. *Alignment in disagreement: Building alliances in multiperson interaction*. Doctoral Dissertation. Manuscript version. Department of Finnish Language. University of Helsinki.
- Lakoff, G. 1987. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & M. Johnson 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Lerner, G. 1991. On the syntax of sentences-in-progress. *Language in Society*, 20: 441–458
- Lerner, G. 1996. “Semi-permeable” character of grammatical units in conversation. Teoksessa E. Ochs, E. Schegloff & S. Thompson (toim.), *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 238–276.
- Lepper, G. 2000. *Categories in text and talk: a practical introduction to categorization analysis*. London: Sage.
- Levinson, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McHoul, A. 1978. The organisation of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society* 7, 183–213.
- Mehan, H. 1979. *Learning lessons: the social organization of classroom behaviour*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McIlvenny, P. 1996. Popular public discourse at speaker’s corner: negotiating cultural identities in interaction. *Discourse in Society* 7(1), 7–37.
- Moerman, M. 1988. *Talking culture: Ethnography and Conversation Analysis*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Moerman, M. 1993. Ariadne’s Thread and Indra’s Net: Reflections on ethnography, ethnicity, identity, culture, and interaction. *Research on Language and Social Interaction* 26 (1), 85–98.
- Noro, A. 1996. Georg Simmel – muotojen sosiologiasta moderniteetin diagnoosiin. Teoksessa J. Gronow, A. Noro & P. Töttö (toim.), *Sociologian klassikot*. Tampere: Gaudeamus.
- Nuolijärvi, P. & L. Tiittula 2000. *Televiisiokeskustelun näyttämöllä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

- Ochs, E., E. Schegloff & S. Thompson 1996 (toim.) *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press
- Peräkylä, A. 1992. Toiminta, rakenne ja intersubjektiveetti keskusteluanalyyssissa. *Sosiologia* 4, 264–276.
- Peräkylä, A. 1996. Vuorovaikutus, valta ja instituutiot. *Sosiologia* 33:2, 89–102.
- Peräkylä, A. 1997. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyyssin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 177–219.
- Peräkylä, A., L. Raevaara, M-L. Sorjonen & T. Vottonen 1994. Medical and moral constitution of patient's life style in Finnish primary health care. Paper presented at the World Congress of Sociology, Bielefeld, July 1994.
- Potter, J. 1996. *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Potter, J. 2000. Post cognitivist psychology. *Theory and Psychology* 10, 31–7.
- Psathas, G. 1995. *Conversation Analysis: The Study of Talk-in-Interaction*. London: Sage.
- Raevaara, L. 1997. Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyyssin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Sacks, H. 1972a. Notes on police assessment of moral character. Teoksessa D. Sudnow (toim.), *Studies in social interaction*. New York: Free Press, 280–293.
- Sacks, H. 1972b. On the analyzability of stories by children. Teoksessa J. Gumperz, & D. Hymes (toim.), *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 325–345.
- Sacks, H. 1974. An analysis of the course of a joke's telling in conversation. Teoksessa R. Bauman & J. Scherzer (toim.), *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 337–353.
- Sacks, H. 1984. On doing "being ordinary". Teoksessa J. M. Atkinson & J. Heritage (toim.), *Structures of social action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 413–429.
- Sacks, H. 1992a. *Lectures on Conversation*. Vol. I. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H. 1992b. *Lectures on Conversation*. Vol. II. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., E. Schegloff & G. Jefferson 1974. 'A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation' *Language*, 50 (4), 696–735.
- Schegloff, E. 1987. Between macro and micro: Contexts and other connections. Teoksessa J. Alexander, B. Giessen, R. Munch & N. Smelser (toim.), *The macro-micro link*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 207–234.
- Schegloff, E. 1988. Goffman and the analysis of conversation. Teoksessa P. Drew & A. Wootton (toim.), *Erving Goffman: Exploring the interaction order*. Cambridge: Polity Press, 89–135.
- Schegloff, E. 1991. Reflections on talk and social structure. Teoksessa D. Boden & D. Zimmerman (toim.), *Talk and social structure: studies in ethnomethodology and conversation analysis*. Cambridge: Polity Press, 44–71.
- Schegloff, E. 1992a. Introduction. Teoksessa H. Sacks *Lectures on conversation* Vol. I, Oxford: Blackwell, ix–lii.
- Schegloff, E. 1992b. Introduction. Teoksessa H. Sacks *Lectures on conversation* Vol. I, Oxford: Blackwell, ix–lxii.
- Schegloff, E. 1992c. On talk and its institutional occasion. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.), *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 101–134.

- Schegloff, E. 1996. Turn organization: one intersection of grammar and interaction. Teoksessa E. Ochs, E. Schegloff & S. Thompson (toim.) *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 52–133.
- Schegloff, E. 1997. Whose text? Whose context? *Discourse & Society* 8 (2), 165–187.
- Schegloff, E., G. Jefferson & H. Sacks 1977. The preference for selfcorrection in the organization of repair in conversation. *Language* 53 (2), 361–382.
- Schegloff, E., E. Ochs & S. Thompson 1996. Introduction. Teoksessa E. Ochs, E. Schegloff & S. Thompson (toim.), *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–51.
- Schegloff, E. & H. Sacks 1973. Opening up closings. *Semiotica* 7, 289–327.
- Schutz, A. 1970. *Reflections on the problem of relevance*. New Haven: Yale University Press.
- Silverman, D. 1998. *Harvey Sacks. Social Science and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press
- Silverman, D. & A. Peräkylä 1990. AIDS counselling: the interactional organization of talk about 'delicate' issues. *Sociology of Health and Illness*, 12(3), 293–318.
- Sorjonen, M-L. 1996. On repeats and responses in Finnish conversations. Teoksessa E. Ochs, E. Schegloff & S. Thompson (toim.) *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 277–327.
- Sorjonen, M-L. 1997. *Recipient activities. Particles nii(n) and joo as responses in Finnish conversation*. Julkaisematon väitöskirja, University of California, Los Angeles.
- Sorjonen, M-L., A. Peräkylä & K. Eskola 2001. *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*. Tampere: Vastapaino.
- Tainio, L. (toim.) 1997. *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- ten Have, P. 1999. *Conversation analysis. A practical guide*. London: Sage.
- Watson R. 1978. Categorisation, authorisation and blame-negotiation in conversation. *Sociology* 12(1), 105–113.
- Widdicombe, S. & R. Wooffitt 1995. *The language of youth subcultures: Social identity in action*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Wilson, T. 1991. Social structure and the sequential organization of talk. Teoksessa D. Boden, & D. Zimmerman (toim.), *Talk and social structure. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*, Oxford: Polity Press, 22–43.
- Zimmerman, D. 1998. Identity, context and interaction. Teoksessa C. Antaki & S. Widdicombe (toim.), *Identity in talk*. London: Sage.



SOVELTAVAN KIELENTUTKIMUKSEN URANUURTAJA ROBERT LADO

Kari Sajavaara

Robert Lado oli soveltavan kielentutkimuksen varhaisia uranuurtajia. Hänet tunnetaan Yhdysvaltain ulkopuolella parhaiten vuonna 1957 ilmestyneestä kirjastaan *Linguistics Across Cultures*. Siitä tuli kontrastiivisen kielentutkimuksen perusteoksia, mutta hänen työnsä kattoi myös laajalti monia muita soveltavan kielentutkimuksen keskeisiä alueita. Englannin kielen opetusta varten hän kehitti menetelmän (*Lado Method*), jonka johtavana periaatteena on rakenteiden harjoittelu. Hänen kiinnostuksensa tärkeinä kohteina olivat myös kielitaidon arviointi, kaksikielinen opetus ja psykolingvistiikan alueella erityisesti muistiin liittyvät kysymykset.

Lado oli strukturalisti, mikä näkyi erityisesti siitä, että kaikessa hänen tuotannossaan näkyivät painotukset rakenteisiin. Kielenopetuksessa hänen sydäntään lähellä oli erityisesti ääntämisen opetus. Kielitaidon arvioinnissa hän korosti objektiivisuuden merkitystä, ja interferenssi, äidinkielen vaikutus opittavaan kieleen, näkyi vahvana hänen psykolingvistisessä ajattelussaan.

1 ELÄMÄÄ KIELEN KANSSA

Robert Lado syntyi 1915 Tampassa Floridassa espanjalaiseen siirtolaisperheeseen. Taloudellisista vaikeuksista ja kieliongelmistä kärsinyt perhe muutti takaisin Espanjaan ennen kuin Lado oppi ollenkaan englantia tai oli käynyt yhtään koulua. Koulunkäynnin hän aloitti kotimaahan paluun jälkeen Ceén kaupungissa Espanjassa. Kielet eivät häntä tuolloin erityisemmin kiinnostaneet, vaan hän piti enemmän luonnontieteistä ja matematiikasta. Elinikäinen maalaustaiteen harrastaminen sai myös silloin alkunsa. Urheilu, ennen muuta jalkapallo, oli myös lähellä hänen sydäntään.

Lado pääsi opettajankoulutukseen, mutta opiskelu keskeytyi Espanjan sisällissodan alkaessa. Koska hän Yhdysvalloissa syntyneenä oli amerikkalainen, hän ei joutunut sotapalvelukseen, mutta sodan takia hän muutti vuonna 1936 isänsä kanssa takaisin Yhdysvaltoihin. Ensi vuodet Yhdysvalloissa olivat vaikeita. Lado joutui hankkimaan rahaa perheen muiden jäsenten Yhdysvaltain-matkaan ja perheen elatukseen. Tässä maalaamisen taito tuli suureksi avuksi, erityisesti mainosten tekeminen floridalaiselle oluttehtaalle. Samalla Lado teki ankarasti töitä oppiakseen englannin kielen välttämättömän taidon.

Kouluttautumiseen ei ollut varoja, ja Lado oli jo kokonaan luopunut opiskeluajatuksista, kunnes muuan ystävä sai järjestetyksi opiskeluapurahan Rollins Collegeen. Ankara kielenopiskelu – hän osallistui kaikkiin mahdollisiin tarjolla oleviin kursseihin – alkoi pian myös tuottaa tulosta. Hän osallistui ensimmäisenä opiskeluvuotenaan valtakunnalliseen puhekilpailuun ja saavutti 71 kilpailijan joukossa kolmannen sijan. Samana vuonna hänet palkittiin myös maalaamastaan muotokuvasta.

Suoritettuaan BA-tutkinnon englanti pääaineenaan Lado toimi aluksi opettajana Floridassa, mutta kyllästyi palkan kehnouteen ja siirtyi Alabamaan erään laivayhtiön palvelukseen. Luokahuoneympäristö viehätti sittenkin enemmän, ja hän palasi Tampaan lukion opettajaksi. Koulusta suositeltiin hänelle opintojen jatkamista, ja hän kirjoit-

tautui Texasin yliopistoon suorittamaan MA-tutkintoa aineenaan englanti vieraana kielenä. Matkarahat Texasiin hän sai panttaamalla autonsa. Texasista hän siirtyi Michiganin yliopistoon suorittamaan tohtorin tutkintoa samassa aineessa. Tohtori hänestä tuli vuonna 1950. Michiganissa oli alettu kehittää englannin opetusta vieraana kielenä. Tuore tohtori palkattiin heti tutkinnon suorittamisen jälkeen yliopistoon juuri perustetun English Language Instituten apulaisjohtajaksi Charles Friesin alaisuuteen. Friesin vaikutus Ladon työhön ja ajattelun oli näissä hänen uransa varhaisvaiheissa erittäin voimakas.

Kun opinnot olivat päättyneet, Lado vei vihille espanjalaisen naisen, jonka kanssa hän oli ollut kirjeenvaihdossa Espanjassa asumisestaan saakka. He saivat kymmenen lasta, viisi poikaa ja viisi tyttöä.

Ladon asema Michiganin yliopistossa kohosi nopeasti. Vuonna 1953 hänestä tuli jo apulaisprofessori. Samana vuonna Yhdysvaltain opetusasioista vastuussa oleva virasto palkkasi Ladon kirjoittamaan ohjeet englantia vieraana kielenä opettaville. Samalla hän kävi pitämässä vierailuluentoja ulkoministeriön toimeksiannosta useissa Latinalaisen Amerikan maissa. Vuodesta 1956 vuoteen 1959 Lado toimi English Language Instituten johtajana Michiganissa. Michiganin ajalta vuodelta 1957 on hänen tunnettu kirjansa *Linguistics Across Cultures*. Kirjassa hän esitteli kontrastiivisen kielentutkimuksen periaatteet.

Lado siirtyi vuonna 1960 Georgetownin yliopistoon Washingtoniin uuden kielten ja kielitieteen instituutin johtajaksi, itse asiassa dekaaniksi. Hän pyrki tehokkaasti kehittämään tätä uutta koulutusta, ja vuodesta 1962 alkaen saatiin liikkeelle kielten ja kielitieteen tohtoriohjelma, josta tuli alan kaikkein menestyksekkäimpiä Yhdysvalloissa. American Language Institute siirtyi sekin Georgetowniin. Lado pani alulle myös yliopiston kustannustoiminnan.

Lado jätti dekaanin tehtävät vuonna 1973, mutta jatkoi senkin jälkeen vielä opettamista aina 69-vuotiaaksi.

Vuonna 1978 Lado perusti Lado Instituten, jonka tarkoituksena on opettaa englantia muunkielisille, jotta heillä olisi paremmat mahdollisuudet menestyä elämässään.

Robert Lado kuoli vuonna 1995.

Ladon kunniaksi julkaistiin hänen täyttäessään 80 vuotta vuonna 1985 juhlaKirja (Jankowsky (toim.) 1985), jonka näyttävä kirjoittajajoukko on erinomainen osoitus hänen kielentutkijoiden keskuudessa nauttimastaan arvostuksesta.

Lado toteutti omassa elämässään ja työssään vaikuttavalla tavalla kielentutkimuksen tulosten aidon soveltajan ihanteita. Hänessä yhtyivät esimerkillisellä tavalla elämä ja tiede.

2 KIELTEN JA KULTTUURIEN VERTAILU

Nykyaikainen kontrastiivinen tutkimus sai alkunsa 1950-luvun lopulla Yhdysvalloissa pyrkimyksistä parantaa silloisen kielikoulutuksen tuloksellisuutta. Kielenopetuksen ajateltiin hyötyvän merkittävästi siitä, jos opetus voitaisiin perustaa oppijan oman kielen ja opittavan kielen tieteellisten kuvausten huolelliseen vertailuun. Tällaisen ajatuksen esitti ensimmäisenä Ladon jatko-opintojen ohjaaja Charles Fries (1945: 9): “Kaikkein tehokkaimmat kielenopetusmateriaalit perustuvat opittavan kielen tieteelliseen kuvaukseen, jota verrataan huolellisesti oppijan äidinkielen rinnakkaiseen kuvaukseen.” Friesin ajatukselle tuli erityisen voimakasta tukea kaksikielisyystutkimuksen uranuurtajien Uriel Weinreichin (1953) ja Einar Haugenin (1953) taholta.

Kontrastiivinen kielten vertailu nousi merkittävemmän huomion kohteeksi, kun Robert Lado julkaisi vuonna 1957 kirjansa *Linguistics Across Cultures*. Ladon käsityksen mukaan kielten väliset erot ja kielenoppimisen vaikeus olivat suoraan verrannollisia. Kirjan esipuheessa hän toteaa Friesiä mukaillen, että “voimme ennustaa ja kuvata ne järjestelmät, jotka aiheuttavat ongelmia, ja ne, jotka eivät aiheuta ongelmia, vertaamalla systemaattisesti opittavaa kieltä ja kulttuuria opiskelijan äidinkieleen ja kulttuuriin”. Tästä lausumasta on ollut lähtöisin se melko yleiseksi sittemmin tullut käsitys, että kontrastiivisen tutkimuksen tekijät olettavat kontrastiivisen analyysin avulla

voitavan ratkaista *kaikki* kielenopetuksen ongelmat. Vuosikymmen myöhemmin tällainen käsitys oli keskeisenä kontrastiiviseen tutkimukseen kohdistuneessa voimakkaassa kritiikissä. Lado itse ei selvästikään tarkoittanut, ettei kielenoppijalla voinut olla muistakin syistä aiheuttavia ongelmia, koska hän toteaa (Lado 1957: 72), että teoreettisen kontrastiivisen analyysin tulokset on syytä tarkistaa oppilaiden aidosta puheesta, koska “kaikilla kielen puhujilla ei ole täsmälleen samaa määrää vaikeuksia jokaisen ongelman kanssa”.

Näkemyistä, että vieraan kielen oppimisen ongelmat voitaisiin ennustaa jokseenkin luotettavasti kontrastiivisen analyysin avulla, kutsutaan usein kontrastiivisen analyysin *vahvaksi hypoteesiksi*. Kun vahvan hypoteesin mukaisesti kontrastiivisen analyysin avulla voidaan ennustaa oppijan ongelmat ja virheet, rinnalle kehitellyn *heikon hypoteesin* mukaan voidaan virheet ja vaikeudet vain selittää.

Nykytutkimuksesta Ladon ajatukset ovat merkittäviä sikäli, että niistä löytyvät perustelut, kuten kirjan nimikin osoittaa, myös kulttuurien vertaamiselle, ja vaikka Lado olikin strukturalisti, hän tarkastelee kieltä myös kielenkäytön, ei pelkästään kielen muotoaineksen näkökulmasta.

Ladon vanavedessä amerikkalainen kontrastiivinen tutkimus kulminoitui Contrastive Structure Series (CSS) -sarjan julkaisemiseen vuosina 1959–1965 ja vuonna 1968 Georgetownin yliopistossa Washingtonissa pidettyyn ’pyöreän pöydän’ konferenssiin, jossa kontrastiivisen tutkimuksen tuloksellisuutta arvosteltiin ankarasti ja rinnalle nostettiin *virheanalyysi* kontrastiivisessa tutkimuksessa havaittujen ongelmien ratkaisijaksi. CSS-sarjan julkaiseminen keskeytyi, ja osa sitä varten tuotetuista analyyseistä jäi ilmestymättä. (Kontrastiivisesta tutkimuksesta laajemmin ks. Sajavaara 1999.)

Ladon kontrastiivinen analyysi perustui vahvasti strukturalistisiin näkemyksiin kielestä, mikä on aivan luonnollista ajankohdan huomioon ottaen. Kielitieteellisen strukturalismin rinnalla kulki *behavioristinen käsitys oppimisesta*. Ladon kirjan esipuheessa Charles Fries kirjoittaa uusien kielellisen käyttäytymisen muotojen kehittymisestä

erilaisten äidinkieleen liittyvien käyttäytymismuotojen taustaa vasten: “Oppiessaan äidinkielenä lapsi ei ole ainoastaan oppinut tarkkailemaan (sekä kielen vastaanottamisessa että sen tuottamisessa) niitä erityisiä vastakkainasetteluja, jotka toimivat signaaleina kyseisessä kielessä, vaan hän on myös oppinut *jättämään huomiotta* kaikki sellaiset piirteet, jotka eivät toimi tällaisessa tehtävässä.” Fries toteaa, että toisen kielen oppiminen on tästä syystä aivan kokonaan toisenlainen tehtävä kuin ensikielen oppiminen. Hän huomauttaa, että uuden kielen ominaisuudet sinänsä eivät ole vaikeutena, vaan ongelmat syntyvät äidinkieleen kytköksissä olevien käyttäytymisen muotojen rakennelmasta.

Behavioristisen näkökulman olennainen panos kontrastiiviseen tarkasteluun oli *siirtovaikutuksen* eli *transferenssin* (transfer) käsite. Ladon (1957: 2) mukaan ihmiset “siirtävät äidinkielenä ja äidinkieleensä liittyvän kulttuurin muodot ja merkitykset ja muotojen ja merkitysten distribuution vieraaseen kieleen ja kulttuuriin – sekä produktiivisesti, kun he yrittävät puhua kyseistä kieltä tai toimia kyseisessä kulttuurissa, että reseptiivisesti, kun he yrittävät ymmärtää kyseistä kieltä ja kulttuuria sellaisina kuin äidinkieliset niitä tuottavat”. Siirtovaikutuksen seurauksena oppijat kokevat jotkin kielen ilmiöt helpoiksi ja jotkin toiset taas vaikeiksi. Helpoiksi katsottavia ilmiöitä ovat ne, jotka muistuttavat vastaavia ilmiöitä äidinkielessä, ja vaikeita ne, jotka ovat erilaisia.

Oppilaiden äidinkieltä ja opetettavaa kieltä vertaamalla opettaja voi päästä käsiksi varsinaisiin oppimisen ongelmiin, joiden havaitseminen saattaisi muuten olla vaikeaa (Lado 1957: 2). Oppikirjojen kieliaineesta ja kulttuurisisältöä voidaan myös arvioida kontrastiivisen tarkastelun tuottaman aineiston pohjalta. Lado (1957: 3) korostaa erityisesti sitä, että kielten ja kulttuurien kontrastiivinen tarkastelu auttaa kielenopettajaa havaitsemaan kielessä ja kulttuurissa vallitsevat järjestelmät. Näin opetuksesta ei tule pelkästään toisistaan riippumattomien ilmiöiden luettelointia. Kontrastiivinen aines on luonnollisesti

käyttökelpoista myös uuden oppimateriaalin tuottamisessa ja vanhan, vajavaiseksi todetun täydentämisessä.

Kielten vertailu on avuksi myös kielitaidon arvioinnissa. Koska Ladon mukaan kontrastiivisen tarkastelun avulla päästään käsiksi todellisiin oppimisen ongelmiin, myös kielitaidon arvioinnissa voidaan keskittyä samojen ongelmien testaamiseen. Ladon mielestä kielitaidon arvioinnissa ei voida lähteä liikkeelle tilastollisista tekijöistä, vaan lähtökohtana on oltava kielen ongelmat. Erityisen voimakkaana kontrastiivisen tarkastelun vaikutus voidaan Ladon mukaan kokea ääntämisen arvioinnissa ja kieliopillisten rakenteiden ja sanaston hallinnan testaamisessa. Kirjan ilmestyessä kulttuuriin sidoksissa olevien ilmiöiden testaamista oltiin vasta aloittelemassa.

Lado (1957: 7) toteaa aiemmassa kielenoppimisen tutkimuksessa olleen sen ongelman, että minkä tahansa satunnaisen kielikatkelman oli katsottu voivan edustaa kielessä esiintyviä vaikeuksia. Hän arvostelee aikansa kokeellista tutkimusta, jossa oli koottu laajoja aineistoja kiinnittämättä mitään huomiota siihen, mitä uutta oppijan on kielestä sisäistettävä ja mitä hän jo ennalta tietää.

Kirjassaan Lado tarkastelee erikseen äännejärjestelmien, kieliopillisten rakenteiden, sanaston, kirjoitusjärjestelmien ja kulttuurien vertaamista.

Äännejärjestelmien vertaamisen perustana ovat vertailun kohteena olevien kielten foneemit (Lado 1957: 9–10). Lado toteaa muiden kuin foneemierojen olevan merkityksettömiä. Äännejärjestelmän ongelmien hän katsoo johtuvan ensisijaisesti siitä, että äännejärjestelmä perustuu täysin tai osittain automaattituneisiin käyttäytymisen muotoihin. Tästä johtuu, että muun kuin äidinkielen äänneiden tuottaminen on vaikeaa eikä muun kielen äänneiden kuuleminenkaan tahdo helposti onnistua.

Ladon äännejärjestelmien tarkastelu lähtee siitä, että vieraan kielen oppija pyrkii siirtämään äidinkieltensä koko äännejärjestelmän opittavaan kieleen. Siirtovaikutus koskee foneemeja ja niiden variantteja (allofoneja), painoa ja puherytimiä, äänneiden liittymistä toisiinsa, intonaatiota ja kaikkien näiden keskinäistä vuorovaikutusta. Puheen

tuottamisessa tulevat esille kulloisenkin puhujan omalle kielelle ominaiset piirteet: saksalaisen erottaa helposti espanjalaisesta. Kohdekielissä puheessa oppija pyrkii kuulemaan oman äidinkiелensä äänteet kohdekielen järjestelmän ominaispiirteiden sijasta.

Äännejärjestelmien varsinainen analyysi alkaa vertailtavien kielten äännejärjestelmien kielitieteellisestä kuvauksesta. Varsinaisten äänteiden ohella kuvataan myös painoon, intonaatioon ja äänteiden toisiinsa liittymiseen kuuluvat piirteet. Lado (1957: 13) tarkastelee jokaista foneemia erikseen. Siitä todetaan seuraavat seikat: (1) Onko äidinkielessä samanlainen foneemi? (2) Ovatko kummankin kielen foneemien variantit (allofonit) samanlaisia? (3) Onko foneemien ja niiden varianttien distribuutio samanlainen kummassakin kielessä?

Lado toteaa, että jos äidinkielessä ei ole äännettä, joka vastaa opittavan kielen foneemia, oppija ei kovin helposti kykene tuota äännettä tuottamaan, vaan pyrkii yleensä turvautumaan johonkin toiseen äidinkiелensä järjestelmän äänteeseen. Ongelmia on sekä uuden äänten kuulemisessa että sen tuottamisessa. Tästä johtuu, että erikielisen taustan omaavat oppijat kokevat erilaisia ongelmia samaa kieltä opitellessaan.

Ladon (1957: 13–14) esimerkit ovat englannin vertaamisesta portugaliin ja espanjaan. Suomalaisen tyypillinen ongelma englannin ääntämisessä on esimerkiksi soinniton /θ/, joka esiintyy sanassa *thin* [θIn]. Suomalaisen tarjoama vastine on yleensä oman kielen foneemi /t/. Foneemien varianteista käy esimerkiksi soinnittomien klusiilien /p t k/ vaihtelu. Sananalkuisina ne esiintyvät aspiroituneina, mutta muissa asemassa aspiraatiota ei ole, kuten ei ole suomessakaan missään asemassa. (Ks. esimerkiksi Lehtonen, Sajavaara & May 1977: 131–139, 143–144.)

Lado antaa myös runsaasti esimerkkejä englannin konsonanttihdistelmistä, jotka ovat ongelmallisia esimerkiksi espanjan puhujalle. Monet sananalkuiset yhdistelmät ovat myös vaikeita suomalaisille (*spy, scroll, school*). Sanan alkuun espanjaa puhuva pyrkii lisäämään

yhtymän edelle vokaalin /e/, kun taas vanhastaan suomea puhuvan taipumuksena on ollut jättää ensikonsonantti pois.

Lado (1957: 19 ja seur.) pohtii myös sanojen ääntämisen ongelmia suhteutettuina foneemeista aiheutuviin, kirjoitusasun ääntämiselle aiheuttamia vaikeuksia, vertailtavissa kielissä olevien samannäköisten sanojen synnyttämiä ääntämisongelmia (suomen *hotelli* ja englannin *hotel*) ja murre-eroista aiheutuvia vaikeuksia. Hän käyttää runsaasti tilaa (Lado 1957: 24–27) sen pohtimiseen, miksi kohdekielen äänten tilalle tarjottua oppijan äidinkielen äännettä ei ole aina helppo ennakoida. Esimerkiksi kun sanan *thin* alkukonsonantin tilalle suomalaiset sijoittavat [t]:n, samassa paikassa espanjalaisilla on [s]. Molemmissa kielissä on kuitenkin kumpikin äänne omasta takaa. Selityksen ilmiölle Lado löytää siitä, että siirtovaikutus ei varsinaisesti koske yksittäisiä äännteitä vaan koko äännejärjestelmää.

Painon, rytmin ja intonaation kysymykset tuntuvat olleen erityisen tärkeitä Ladolle. Hän pohtii näitä asioita hyvin laajasti (Lado 1957: 27–50), koska hän aivan oikein katsoo, että niillä on huomattava vaikutus muihin ääntämisen ilmiöihin. Ääntämistä koskeva esitys päättyy lyhyeen kappaleeseen tauoista.

Äänneiden ja äännejärjestelmien kontrastiivinen tutkimus ei ole kovin merkittävästi muuttunut Ladon päivistä. Suomen ja englannin kontrastiivisessa tutkimuksessa kehiteltiin ajatusta kielenoppijan havaintoihin perustuvista ilmiöistä jonkin verran pitemmälle. Kielenoppijan opittavasta kielestä tekemien havaintojen katsottiin olevan keskeisiä tekijöitä uuden järjestelmän kehittämisessä, mutta fonologisen järjestelmän lisäksi oli tarpeen myös kiinnittää huomiota muihin puhevirrassa esiintyviin ilmiöihin, joiden perusteella äännejärjestelmän yksityiskohdat olivat tunnistettavissa (Lehtonen, Sajavaara & May 1977: 18–19). Esimerkiksi yllä mainittu sananalkuisten klusiilien /p t k/ aspiroituminen erottaa ne vastaavista sananalkuisista soinnillisista konsonanteista. Soinnillisuusero ei sinänsä välttämättä ratkaise asiaa, mm. siksi, että monilla äidinkielisillä puhujilla /b d g/ ovat jokseenkin soinnittomia.

Kirjan kolmas luku käsittelee *kieliopillisten rakenteiden* vertailua. Lado (1957: 51) huomauttaa jo luvun ensimmäisessä lauseessa, että kielioppisääntöjen opetteluun liiallisesta painottamisesta kielenopiskelun varhaisessa vaiheessa ja tästä johtuneesta vastareaktiosta on seurannut, että kieliopin opiskelusta on usein luovuttu kokonaan. Hän huomauttaa, että kielioppi ei ole oppijan kannalta sama asia kuin kielen rakenteet. Monessa tapauksessahan kieliopilla tarkoitetaan kielen yksiköille annettuja määritelmiä, joiden perusteella niiden yksiköiden tehtävät lauseissa olisi tunnistettava. Koska äidinkielen kielenkäyttäjät ei välttämättä edes pysty tunnistamaan näitä yksiköitä tällaisten määritelmien perusteella, Lado toteaa vieraan kielen oppimisessa olevan kysymys aivan jostakin muusta.

Hän huomauttaa myös siitä, ettei monissa kielioppia koskevissa esityksissä kielioppiin kytketään keinotekoinen ‘korrektituden’ käsite. Kieliopin “katsotaan olevan joukko ehdottomia sääntöjä, joihin kielen on mukauduttava. Ajatuksena on, että nämä säännöt ovat peräisin joltakin auktoriteetilta, joka on johtanut ne perusteista, joita meidän ei ole tarpeen ymmärtää ja joita emme voi asettaa kyseenalaisiksi” (Lado 1957: 51–52). Näin kielenkäyttäjät, joka rikkoo näitä sääntöjä vastaan, syyllistyy huonoon kielenkäyttöön, vaikka hän ei poikkeaisikaan siitä, mitä kouluja käyneet syntyperäiset puhujat aivan hyväksyttävästi sanovat. Vieraan kielen opiskelussa tällainen ajattelu merkitsee Ladon mukaan sitä, että oppijat eivät saisi käyttää kieltä niin kuin äidinkielenpitäisi sitä käyttäviä. Esimerkkinä Lado mainitsee perinteisten englannin kielioppien antamat säännöt *shall/will*-muotojen käytöstä tulevan ajan ilmaisemiseen.

Lado kuitenkin varoittaa perustamasta kielenoppimista varten tehtävää kielen tarkastelua suoraan kielenkäytön (*usage*) perustalle, vaikka hänen näkemyksensä kieliopillisista rakenteista perustuukin kielenkäyttöön. Tätä hän perustelee sillä, että kielenkäyttö ei aina anna aineksia sen toteamiseen, mitkä kielen yksiköt ovat osoituksena merkitysrakenteista. Oppijan olisi osattava päättää, mikä muotoilu kussakin

tapauksessa olisi paras riippumatta siitä, onko kyseessä rakenteellisesti merkitsevä eroavuus vai ei. Ladon kielioppirakenteet tarkoittavat siis sellaisia kielen ilmiöitä, jotka järjestelmällisesti välittävät merkityksiä tai merkityssuhteita (Lado 1957: 53). Jokaisella rakenteella on siis muoto ja merkitys. Esimerkkeinä Lado mainitsee mm. yksikön ja monikon muodot, sanajärjestyksen, taivutusmuodot, erilaiset korrelaatiotapaukset, konjunktiot, kysyvät pronominit sekä intonaation, painon ja tauotuksen.

Lado (1957: 58) toteaa myös aidon behavioristin tapaan, että vaikka erilaiset kielioppirakenteet ovat vuorovaikutussuhteessa toisiinsa moninkertaisesti, keskimääräinen kielenkäyttäjä on jo varhaisesta lapsuudestaan lähtien kyennyt muuntamaan kieliopillisen järjestelmänsä käyttäytymistavoiksi. Ja tavoista on sitten seurauksena se, että rakenteet siirtyvät melko salakavalasti kielestä toiseen. Lado (1957: 60 ja seur.) käsittelee laajasti erilaisia tapauksia, joissa kahdessa kielessä erilaiset rakenteet viittaavat samoihin merkitysyksiköihin. Vaikka nämäkin saattavat olla ongelmallisia, Ladon mielestä (1957: 63–64) erityisen vaikeita ovat tapaukset, joissa toisen kielen kieliopillista merkitystä ei suoranaisesti vastaa mikään toisen kielen kieliopillinen merkitys. Ladon esimerkkitapauksena on espanjan kielen substantiivien suvun englannin oppijalle aiheuttama ongelma. Sama ongelmahan on myös suomalaisella espanjan opiskelijalla. Siihen törmää suomalainen myös englannin kolmannen persoonan persoonapronominien kohdalla. Indoeurooppalaisten kielten artikkelit ovat suomalaiselle oppijalle vastaavanlainen ongelma. Suomessa ei varsinaisesti ole mitään vastaavaa rakenteellista yksikköä ilmaisemaan määräisyyttä (Sajavaara 1999: 113).

Kieliopillisten rakenteiden vertailu tapahtuu saman kaavan mukaisesti kuin äänneidenkin (Lado 1957: 66 ja seur.). Vertailussa edetään rakenne rakenteelta: opittavan kielen rakenteita verrataan äidin kielen rakenteisiin sen toteamiseksi, (1) käytetäänkö kummassakin samoja muotorakenteita, (2) joilla on sama merkitys ja (3) joiden käyttö erilaisissa ympäristöissä on samanlainen. Esimerkiksi Lado

tarjoaa englannin ja saksan kysymyslauseiden sanajärjestystä. Kummassakin kielessä todetaan olevan kysymyksiä ja kysymysten ilmaiseamiseen käytetään sanajärjestystä. Englannin kysymyksissä esiintyy kuitenkin useissa tapauksissa apuverbin *do* jokin muoto, joten muodollisesti englannin ja saksan keinot kysymyksen muodostamiseen eivät ole samanlaiset. Tästä saattaa seurata saksalaiselle englannin oppijalle vaikeuksia. Espanjan osalta tilanne taas on toinen, koska espanjassa kysyminen perustuu kysyvän intonaation käyttöön eikä sanajärjestykseen. Itse asiassa englannissakin intonaatio on hyvin yleinen kysymisen tapa. Suomessa yleiskieli ja puhekieli eroavat toisistaan siten, että puheessa käänteistä sanajärjestystä esiintyy tietyissä tapauksissa, joissa yleiskieli edellyttää *-kol/-kö-*päätteen käyttöä (esimerkiksi *Teetsä sen?*). Intonaatiollakin kysymyksiä kyllä suomessa muodostetaan.

Lado huomauttaa siitä, että yksityiskohtainen analyysi sisältää myös painotus-, intonaatio- ja tauotuskysymykset sekä kielessä mahdollisesti esiintyvät murre- ja tyyl erot. Tällaisen teoreettisen analyysin tulokset olisi vielä tarkistettava aineistosta, joka on saatu analyysin kohteena olevan kielen oppijoilta.

Sanaston vertailun Lado (1957: 75 ja seur.) aloittaa huomauttamalla siitä, että sanojen korostaminen sanoina, kun samalla ääntäminen ja rakenteet jätetään huomiotta, ei oikein sovi senaikaiseen kielitieteelliseen ajatteluun. Hän viittaa Sapiriin (1921: 234), joka toteaa: “Kielen tarkkailijan ei koskaan pitäisi erehtyä samaistamaan kieltä sanakirjaan.”

Sanastonkin tarkastelussa kiintopisteitä on Ladolle kolme: (1) muoto, (2) merkitys ja (3) jakauma tekstissä. Muodon osalta hän kiinnittää huomiota sanojen erilaisiin ilmiänsuihin tilanteen muodollisuuden, puhenopeuden, lauseaseman ja painotusaseman perusteella. Hän myös tarkastelee sitä, miten kantasanojen ja niiden johdosten suhteet vaikuttavat ymmärrettävyyteen: johdokset saattavat olla paljon harvinaisempia kuin kantasanat, mutta niiden merkitys on silti ymmärrettävissä, jos kantasana tunnetaan. Hän myös toteaa sen englannin

erityispiirteet, että kielessä on runsaasti useammasta erillisestä sanasta muodostuvia verbisanaliittoja (*call up*).

Lado (1957: 77–78) huomauttaa harhasta, että merkitykset olisivat samat kaikissa kielissä, vaikka muodot ovatkin erilaisia. Syynä on se, että merkitykset, joilla luokittelemme kokemuksia, ovat kulttuurisesti määräytyviä ja muuntelevia, ja ne vaihtelevat kulttuurista toiseen. Vaikka puhujien todellisuudessa kummassakin kieliympäristössä olisi sama asia olemassa, merkitykset saattavat olla erilaisia tai jopa puuttua kokonaan. On itsestään selvää, ettei eurooppalaisilla voinut olla käsitettä nimeltä ‘peruna’ ennen kuin peruna tuotiin Amerikasta Eurooppaan. Suomen ‘sisu’ mainitaan usein esimerkkinä ominaisuudesta, joka on suomalaisille ominainen. Missä määrin se tarkoittaa samaa kuin englannin *guts*, on vaikeasti todennettavissa. Tällaisissa yhteyksissä usein siteerattu esimerkki eskimoiden monista lumeen viittaavista sanoista löytyy Ladoltakin.

Lado kiinnittää huomiota siihen, että jonkin kielen sanojen merkitysten vastineena toisessa kielessä voi olla morfologinen ilmiö ja siis morfologinen merkitys. Esimerkkeinä hän mainitsee kiinan monikon, joka on leksikaalinen, ja muinaisen kreikan duaalin, joka oli morfologinen.

Sanoille on myös ominaista se, että samalla sanalla voi olla suuri määrä erilaisia merkityksiä. Esimerkiksi englannin sanalla *get* on *Oxford English Dictionary*ssa 234 merkitystä. Lado esittää sattuvan kysymyksen: miten monet näistä merkityksistä on tunnettava, jotta voidaan sanoa tämä sana ‘osatun’? Sanoilla voidaan erottaa ensisijainen merkitys ja toissijaisia merkityksiä, ja vaihtelua esiintyy myös murre-erojen ja sosiaalisten eroavuuksien perusteella. Puhe ja kirjoitus myös eroavat toisistaan. Englannissa sama sanamuoto voi esiintyä monissa kieliopillisissa tehtävissä (esimerkiksi sana *round* substantiivina, adjektiivina, adverbina ja prepositiona).

Lado (1957: 80) käyttää sanojen ryhmittelyssä Friesin (1945: 44–50) luokittelua neljään kategoriaan: funktiosanat, pronominit (sijaissanat), kieliopilliset sanat ja sisältösanat. Hän tekee myös eron

kielen keskeisen sanaston ja erityissanaston välillä. Hän toteaa lisäksi, että sen sanaston määrä, jonka ihminen tunnistaa, on paljon suurempi kuin sen, jonka hän pystyy tuottamaan.

Lado (1957: 81 ja seur.) pohtii laajasti äidinkielen sanaston merkitystä vieraan kielen opiskelussa. Ensimmäinen ongelma on hänen mukaansa oppijan äidinkielen sanaston laajuus. Kahden kielen sanojen välillä voi vallita hyvin monenlaisia suhteita samanlaisesta muodosta ja merkityksestä niihin liittyvien rakenteiden, konnotaatioiden tai alueellisten käyttöerojen erilaisuuteen. Lado aloittaa samaa alkuperää olevista sanoista (*cognates*) ja toteaa, että tällaiset sanat eivät yleensä aiheuta ongelmia, mutta samankaltaisuutta voitaisiin myös käyttää hyväksi opetuksessa. On kuitenkin sanoja, jotka saattavat olla ongelmallisia: englannin *minister* tarkoittaa paitsi ministeriä myös kirkonmiestä, eikä viron *piim* ole sama asia kuin suomen *piimä*. Samankaltaisuus voi siis johtua joko siitä, että sanat on lainattu samasta kielestä, tai siitä, että kielillä on sama historiallinen alkuperä.

Kielissä on runsaasti merkityksiä, joita Lado kutsuu 'oudoiksi'. Esimerkiksi englannin *first floor* on rakennuksen 'toinen kerros' Suomessa ja Amerikassa. Lado vertaa tällaisten erojen aiheuttamia ongelmia ääntämisen ongelmiin. Vaikka perusluonteeltaan oikeastaan on kysymys samanlaisesta ilmiöstä, lopputuotteen poikkeavuus on sanastotapauksessa todennettavissa vasta, kun merkityksen 'virheellisyys' jostakin syystä paljastuu, kun taas ääntämisen eroavuus täsmällisestä on fyysisesti heti kuultavissa. Outoja saattavat olla myös uudet muotokategoriat, kuten esimerkiksi englannin monesta osasta koostuvat sanaliitot, sellaiset kuin *call up*, *call on*. Idiomit Lado sivuuttaa lähes vain maininnalla.

Ladon ohjeistukset (1957: 89 ja seur.) sanastojen vertaamiseksi alkavat tarpeellisen sanaston rajaamisella. Sanaston laajuuden tulisi olla riippuvainen kielitaidon tavoitetasosta, jossakin 1000 ja 7000 sanan välillä. Merkitykset olisi myös rajattava, samoin kuin ne kontekstit, jotka sanojen käytössä tulisivat kysymykseen, ja sanojen yhteydessä esiintyvät kieliopilliset rakenteet. Oppijoiden iällä on myös

vaikutusta näin valittavan sanaston luonteeseen. Vertailussa tulevat sitten esille muodot, merkitykset, käyttöyhteydet ja konnotaatiot.

Lado (1957: 93 ja seur.) käyttää melko runsaasti tilaa *kirjoitusjärjestelmien* vertailun käsittelyyn. Kirjoituksen hän määrittelee kieltä edustavien näkyvien symbolien käytöksi. Hän korostaa sitä, etteivät kirjoitus ja kieli ole sama asia, ja toteaa, että tämä seikka on usein unohdettu vieraan kielen opetuksessa, kun on harhaanjohtavasti aloitettu tarkastelemalla opetettavan kielen kirjoitusjärjestelmää. Ongelma on hänen mielestään sitäkin suurempi, mikäli kielten kirjoitusjärjestelmät ovat samankaltaisia, kuten on laita esimerkiksi englannin, espanjan ja kaikkien muidenkin latinalaista aakkostoa käyttävien kielten kesken. On liian helppoa siirtää äidinkielen yhteydessä omaksuttuja lukutapoja opittavaan kieleen. Jos kielen kirjoitusjärjestelmässä aakkosto vastaa kohtalaisen hyvin foneemijärjestelmää, on suhteellisen helppoa tarkastella kirjoitusta systemaattisesti, mutta se on myös mahdollista sellaisissa kielissä kuin englanti, joissa vastaavuus perustuu huomattavasti monimutkaisempaan yhteyteen puheen ja kirjoituksen välillä. Suomihan kuuluu kieliin, joissa vastaavuudessa ollaan lähellä ihannetilaa (vaikka onkin muistettava, että tämä suoranaisesti koskee vain yleiskieltä).

Kirjoitusjärjestelmiäkin tarkastellessaan Lado (1957: 96) taas kerran huomauttaa siitä, että luku- ja kirjoitustaito perustuu oppimisen kautta hankittuihin tapoihin, jotka ovat kehittyneet, kun kielen yksiköiden ja niitä edustavien symbolien välille on muodostunut automaattistunut kytkentä, ja että nämä tavat siirtyvät äidinkielestä vieraaseen kieleen. Kirjoitusjärjestelmiä vertailtaessa on ensin analysoitava kumman kielen järjestelmä ottamalla huomioon kirjoitusmerkkien (symbolien) käyttö ja järjestys, jossa niitä luetaan. Opittavassa kielessä voi olla merkkejä, joita ei käytetä äidinkielessä, tutut merkit voivat saada erilaisen muodon, ja merkkejä voidaan käyttää erilaisissa tehtävissä. Saman merkin äännevastine voi olla erilainen (esimerkiksi englannin ja suomen *j*). Aakkosto voi olla kokonaan erilainen, kuten

tilanne on esimerkiksi venäjän kyrillisessä kirjoituksessa, mutta jotkin merkit voivat olla toistensa kaltaisia (englannin *k* ja venäjän *к*).

Omalla tavallaan hyvin mielenkiintoinen on se osuus kirjoitusjärjestelmien vertailua, jossa Lado (1957: 94 ja seur.) käsittelee täysin erinäköisiä järjestelmiä. Koreassa ja thaissa on pohjana enemmän tai vähemmän foneemeihin pohjautuva järjestelmä, kun taas kiinassa kirjoitus ei edusta äänneitä. Japanissa kiinalaisen kirjoituksen rinnalla käytetään myös tavuihin perustuvaa kirjoitusjärjestelmää.

Kulttuurien vertaamisen perustana on Ladolla kulttuurin käsite, jossa kulttuuri käsitetään tiettyjä muotoja noudattavaksi käyttäytymisjärjestelmäksi. Lado (1957: 110) tunnustaa, että kyseessä on kaikista hänen kirjassaan käsitellyistä se alue, jota ymmärretään kaikkein vähiten. Kovin ohueksi hänen kulttuurien käsittelynsä jääkin verrattuna kirjan muihin osiin.

On usein havaittavissa, että toiset ihmiset ihastelevat sellaisia kulttuurin piirteitä, joita jotkut toiset taas väheksyvät. Ongelmana on myös se, mitä kulttuurina pitäisi ulkopuolisille esitellä. Lado toteaaakin, että kulttuureja voidaan verrata vasta, kun on parempi ymmärrys niistä kulttuureista, joita pitäisi keskenään verrata. Tokkopa tässä suhteessa on kovin paljon Ladon ajoista edistytty.

Ladon mukaan kulttuurisen käyttäytymisen tarkastelun tekee hankalaksi se, että jokainen kulttuurinen teko on ainutlaatuinen. Se ei koskaan toistu sellaisenaan. Kuitenkin vaikka näin on, kulttuurisella käyttäytymisellä on muotonsa, jotka kyseisen kulttuurin piiriin kuuluvat ihmiset tunnistavat. Merkitykset määräytyvät kulttuurisesti, ja ne voivat myös vaihdella pitemmän ajan kuluessa. Vieraassa kulttuurissa ilmiöitä havainnoidaan pääsääntöisesti oman kulttuurin antamien silmälasien läpi.

Lado analysoi kulttuurisia ilmiöitä jokseenkin samalla tavoin kuin kielenkin yksiköitä. Hänen esimerkkejään ovat härkätaistelut, maidon juominen aterioilla, amerikkalainen kahvi ja amerikkalaiset moraalikäsitykset. Hän varoittaa ennakoasenteiden erityisen turmiollisesta

vaikutuksesta tämäntyyppisessä analyysissä ja lopuksi antaa neuvoja siitä, miten aineistoa tulisi kulttuuriasioista koota analyysia varten.

Lado oli uranuurtaja mutta samalla sidoksissa oman aikakautensa rajoituksiin. Uranuurtaja hän oli ennen muuta siinä mielessä, että hänen kontrastiivinen näkemyksensä äidinkielen ja opetettavan kielen suhteista oli ensimmäinen systemaattinen yritys tarkastella vieraan kielen oppimisen kysymyksiä. Monet pitävätkin Ladoa tämän tutkimusalan aloittajana. Gregg (1999: 577) esimerkiksi katsoo, että toisen kielen oppimisen tutkimuksen varhaisvaiheet koottiin yhteen kontrastiivisessa analyysissä.

Lado käsitteli useimpia niistä asioista, jotka ovat tulleet esille myöhemmissäkin kontrastiivisissa analyyseissa (ks. James 1980). On luonnollista, että tarkastelu on 1950-luvun jälkeen laajentunut alueille, jotka ovat sittemmin tulleet kielentutkimuksen kohteeksi. Tällaisia ovat mm. uudemmat tavat tarkastella syntaksia, semantiikka, erityisesti yksittäisiä sanoja laajempia kielen yksiköitä koskevana, pragmatiikka, tekstilingvistiikka ja diskurssintutkimus. Ladon pohdiskeluissa näkyy tietynasteinen psykolingvistinen ote silloin, kun hän viittaa kielenoppimiseen ja kielenoppijaan. On tietysti itsestään selvää, että koska hän oli strukturalisti, hänelle kieli ja kielenkäyttö olivat lähes yksinomaisesti kuitenkin rakenteita, joita kielissä on tai ei ole. Monet Ladon toteamukset kielenkäytöstä sopisivat silti malliksi monille myöhemmillekin kielenoppimisesta kirjoittaneille.

Oppijan näkökulma on unohtettu myöhemmässä kontrastiivisessa tutkimuksessa lähes tyystin. Jyväskyläläisen suomen ja englannin kontrastiivisen projektin lisä keskusteluun alan tutkimuksesta oli 1970-luvulla se, että kontrastiivisuuden katsottiin toteutuvan kaksikielisen kielenkäyttäjän kognitiivisessa järjestelmässä (Lehtonen & Sajavaara 1983). Kahden kielijärjestelmän struktuuritasolla tapahtuvaa rinnastamista ei pidetty riittävänä, vaan haluttiin päästä käsiksi niihin prosesseihin, jotka ovat käynnissä kielenoppijan vastaanottaessa vierasta kieltä ja tuottaessa sitä. Ainoastaan tällä tavalla oletettiin saatavan sellaisia tuloksia kuin kontrastiiviselta tutkimukselta odotetaan.

Tietokoneiden ja tietokoneohjelmien kehitys ja korpuspohjaisessa tutkimuksessa viime vuosikymmenenä tapahtunut merkittävä edistyminen ovat avanneet uudenlaisia mahdollisuuksia kontrastiiviselle tutkimukselle. Suuret korpuksot ovat luoneet myös tilaisuuden kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien järjestelmälliselle käytölle. Tekstiaineistojen käsittelyn uudet välineet luovat tuoreita näkökulmia kontrastiiviseen tekstilingvistiikkaan, diskurssintutkimukseen, retoriikkaan ja pragmatiikkaan. Aiemmin ei aitojen tekstiyhteyksien tarkasteluun paljolti ollut mahdollisuutta. Laajojen tekstikorpusten käytöstä hyötyy myös syntaksin, semantiikan ja erityisesti sanaston tutkimus. Käyttämällä hyväksi suuria korpuksia voidaan myös tarkistaa tai täydentää aiempien kontrastiivisten tutkimusten tuloksia.

3 KIELITAIDON ARVIOINTI

Kontrastiivinen kielentutkimus ja toisen kielen oppimisen tutkimus eivät olleet ainoat alueet, joilla Robert Ladon voidaan katsoa olleen uranuurtaja. Hän oli sitä myös kielitaidon arvioinnin alalla. Ladon vuodelta 1949 peräisin oleva väitöskirja (Lado 1949) on alan historioitsijan Bernard Spolskyn (1995: 148) mukaan kielitaidon arvioinnin ensimmäinen oppikirja ja samalla ensimmäinen varsinainen yritys yhdistää testaus ja kielitieteellinen asiantuntemus ammattimaisella tavalla. Ennen Ladoa kielitaidon arviointi oli elänyt eräänlaista esitteellistä kautta, jolle olivat tyypillisiä esseetehtävät, avointen kysymysten käyttö ja suullinen kuulustelu ja jonka tuloksista vastasi "auktorisoitu mutta autoritaarinen kuulustelija" (Spolsky 1995: 353). Ladon testausajattelun suuntaviivat löytyvät kirjasta, jonka hän julkaisi kymmenen vuotta väitöskirjan jälkeen väitöskirjan pohjalta (Lado 1961).

Lado oli jo suorittaessaan MA-tutkintoa Texasin yliopistossa perehtynyt sikäläisen opettajansa johdolla testaukseen, ja siirryttyään 1945 Michiganin yliopistoon hän kehitteli ajatuksiaan eteenpäin ja sai valmiiksi vuonna 1946 kolme sarjaa testejä, jotka tunnetaan nimellä

Test of Aural Comprehension in English as a Foreign Language (Lado 1946).

Ladon testausajattelu oli, kuten hänen muukin tuotantonsa, vahvasti strukturalistista. Testauksen kohteeksi valittiin erikseen kielen yksityiskohtia, joiden katsottiin olevan kielen oppijan kannalta ongelmallisia (*discrete points*). Ensisijaisena lähtökohtana oli oppijan äidin kielen ja opittavan kielen välinen kontrastiivinen analyysi. Väitöskirjassaan Lado esittelee testijärjestelmänsä teoreettiset perusteet. Lähtökohtana oli strukturaalinen fonologia. Ladon auktoriteetti kielen oppimisen alueella – kuten niin monessa muussakin asiassa, kuten hänen kontrastiivinen kirjansa osoittaa – oli Charles Fries (1945), jonka mukaan kielenoppijan voidaan katsoa oppineen kielen silloin kun rajallisen sanaston puitteissa hän hallitsee kielen äännejärjestelmän (kieltä vastaanottaessaan ja tuottaessaan) ja on saattanut kielen rakenteen ainesosat automaattistuneiksi tavoiksi.

Vaikka Ladon testeissä keskitytään irrallisiin kielijärjestelmän yksityiskohtiin, pohjimmaisena on kuitenkin ajatus siitä, että näiden kielen pintatason rakenteellisten piirteiden hallinta heijastelee jotakin sellaista, mikä on olemassa kielenoppijan omaksumassa kielen järjestelmässä. Behavioristinen ajattelu oppijan käyttäytymisen muovautumisesta alitajunnassa vaikuttaviksi tavoiksi oli kaiken perustana. Ladon ajattelussa oli tärkeää pitää kielen vastaanottaminen ja tuottaminen erillään toisistaan: se, että oppija kykeni tunnistamaan opittavan kielen foneemit, ei ollut sama asia kuin se, että tämä kykeni ne tuottamaan puheessa. Samalla tavoin sanojen tunnistaminen tekstistä ja niiden tuottaminen kirjoituksessa olivat erillisiä kielellisten taitojen alueita. Ladolle siis kielitaito ei ollut yksi yhtenäinen käsite, vaan se eriytyi siis neljään alueeseen: puhumiseen, kuulemiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Kielitaidon testauksessa oli siksi välttämätöntä ottaa kukin kanava erikseen tarkastelun kohteeksi. Tämä saattoi tapahtua monin tavoin, mutta tyypillisimmät testimuodot olivat foneemien kultujen minimiparien tunnistaminen ja lauseopin yksityiskohtien

testaaminen lausetransformaatioiden avulla tai ärsykelausetta täydentävillä moni- valintatehtävillä.

Testattava joutui siis osoittamaan kielitaitonsa suorittamalla tehtäviä, joissa hänet pakotettiin toimimaan testin laatijan antamissa tarkoissa rajoissa. Lauseopin osioissa ohjeeksi annettiin, että tarkoitus oli valita luonnollisimmalta kuulostava vaihtoehto. Yksittäisen testattavan testituloksia verrattiin toisten testattavien tai äidinkielisten tuloksiin. Kielitaidosta voitiin näin todeta, että se oli parempi tai huonompi suhteessa vertaisryhmään tai missä määrin se oli verrattavissa äidinkielen kielenkäyttöön. Lähtöoletuksena oli, että äidinkielen saisi testeistä sataprosenttisesti oikeat tulokset.

Ladon testit koostuvat ääntämisosioista ja rakenneosioista. Painopiste oli usein esiintyvien seikkojen hallinnan arvioinnissa. Testattaviin rakenteisiin sisältyivät sanajärjestys, progressiiviset aikamuodot, supistumamuodot, apuverbit, kielto muodot, alistussuhteet, totuudenvastaiset ilmaukset, kaksiosaiset liittoverbit ja taivutusmuodot. Osioita testissä oli yhteensä kuusikymmentä. Kukin niistä koostui kolmesta vaihtoehdosta, joiden välillä testattavan oli tehtävä valinta testaajan suullisesti esittämän ärsykelauseen perusteella. Spolsky (1995: 148) antaa esimerkin:

Testaaja: Had John been sincere he would have told the truth.

Testattavan vaihtoehdot: a. John was sincere.
b. John told the truth.
c. John did not tell the truth.

Jokaisessa testiosiossa oli kyseessä ainoastaan yksi ainoa kielijärjestelmän yksityiskohta. Foneemeja testattiin irrallisilla sanoilla, mutta muualla periaatteena oli aina käyttää täydellisiä lausetta vastaavia puhunnoksia. Kuvia käytettiin myös ärsykkeinä.

Spolskyn (1995: 150) mukaan Ladon merkittävin ansio kielitaidon arvioinnin historiassa on siinä, että hän yhdisti strukturaalisen kielitieteen teorian ja psykometriikkaan pohjautuvat testausmenetel-

mät, koska hänen mielestään kumpaakin näkökulmaa tarvittiin. Psykometriikka toi testaukseen keinot tarkastella testauksen kohteena olevia kielen yksiköitä mahdollisimman johdonmukaisesti, kun taas strukturalistinen kielen analyysi ja Ladon tapauksessa myös opittavan kielen vertailu oppijan äidinkielen kanssa antoivat tiedon siitä, mitkä nuo tähdelliset testauksen kohteet olivat.

Ladon testit olivat suosiossa 1960- ja 1970-luvulla, eikä itse menettelytapa ole vielääkään kielitaidon arvioinnista kadonnut. Voi jopa olla niin, että tietotekniikan käyttö kielitaidon arvioinnin välineenä on lisännyt arvioinnin kannalta selkeiden testityyppien suosiota. Psykometriikkakin näyttäisi olevan lisäämässä suosiotaan, kun käyttöön on saatu uusia tilastollisia menetelmiä. Ladon testeistä pidettiin ennen muuta siksi, että ne olivat suhteellisen helpokäyttöisiä, helposti tulostettavia ja melko luotettavia (Spolsky 1995: 149–150).

Jo hyvin varhain Yhdysvalloissa nousi kuitenkin esiin arvostelua siitä, että Ladon kehittelemät arviointimenettelyt olivat käytössä lähes yksinomaisesti. Voimakkainta kritiikkiä esitti John Carroll, yksi kielitaidon arvioinnin suurista teoreetikoista. Carroll (1961) kaipasi integratiivisia kielitaidon arvioinnin välineitä. Näitä varten tarvittiin tietoja tilanteista, joissa kielenoppijat joutuivat kieltä käyttämään, samoin kuin kieltä opiskelleiden tällaisista tilanteista selviytymisestä. Carroll (1986) itse totesi myöhemmin, ettei hän ollut halunnut arvostella Ladon psykometrisiä yksityiskohtiin keskittyneitä testejä sinänsä, vaan piti niitä “arvokkaina, suositeltavina ja teoreettisesti hyvin perusteltuinä”. Ne eivät vain yksin olleet riittäviä, koska kielenkäytössä on vaikutusta muullakin kuin yksittäisillä sanoilla tai rakenteilla (ks. Spolsky 1995: 224).

Ladolle tyypillisten psykometrinen testien kritiikki on yleensä kohdistunut siihen, että testiosiot eivät ollenkaan ole muistuttaneet sellaista kielenkäyttöä, jota esiintyy todellisissa kielenkäyttötilanteissa, ja siksi on saatettu kysyä, onko niissä itse asiassa ollenkaan kysymys kielitaidosta sanan oikeassa merkityksessä. Arvostelua on herättänyt myös tulosten vertaaminen toisten testattavien tuloksiin. Tällä tavalla-

han saadaan ainoastaan tietoa kielitaidosta suhteutettuna muihin kielenkäyttäjiin eikä kielenoppijayksilön todellisesta kielitaidon tasosta.

4 KIELENOPPIMINEN JA KIELENOPETUS

Ladon tuottamat kielenopetusmateriaalit antavat helposti kuvan kovin kaavamaisesta näkemyksestä, joka hänellä näyttäisi olleen kielenoppimisesta ja sen pohjalta tavoista opettaa kieltä. Hänen kontrastiivisen tutkimuksen perusteoksensa kuitenkin osoittaa monin tavoin, että hänen ilmeisesti pitkälti kokemuspohjaiset käsityksensä kielen oppimisen ja käyttämisen ongelmista olivat kaikkea muuta kuin kaavamaisia.

Kuten edellä on useasti jo todettu, Lado on kielitieteilijänä strukturalisti ja kielenopettajana behavioristi, mikä näkyy selvästi siinä, miten hän lähestyy kielenopetuksen kysymyksiä.

Strukturalistille kieli on rakenteita. Tämän kielen analysoinnin tavan merkitys kielentutkimuksessa oli erityisesti siinä, että kielestä sen myötä alettiin tarkastella myös muuta kuin äänneitä ja taivutusmuotoja. Huomattiin, että sanojen muodostamilla rakenteilla ja lauseilla on merkitystä. Tässä olivat samalla myös tämän näkökulman rajoitukset: lauseissa nähtiin ainoastaan määrämuotoisia rakenteita (Fries 1952, Lado & Fries 1961).

Behavioristinen oppimiskäsitys perustuu ärsykkeiden ja niiden seurauksena syntyneiden reaktioiden vuorovaikutukseen. Kun oppimisen kohteena on kieli ja kieli nähdään koostuvaksi kieliopillisista rakenteista, parhaaksi kielen oppimisen muodoksi katsottiin tarpeellisten rakenteiden ahkera harjoittelu, jonka tuloksena nämä rakenteet tulivat tavaksi. Tätä tuki myös toisen maailmansodan aikana syntynyt audiolingvaalinen kielenopetusmenetelmä, joka nimensä mukaisesti keskittyi puhutun kielen opettamiseen. Tämän menetelmän perusmuotona olivat behaviorismin mukaisesti kieliopillisiin rakenteisiin pohjautuvat *drillit*. Rakenteiden drillaus kohosi korkeimpaan kukoistukseensa kielistudioissa, jotka tekevät oppijoille mahdolliseksi keskittyä

kaikessa rauhassa kieliopillisten rakenteiden harjoitteluun itsekunkin halua massa mitassa ja määrässä.

Vaikka behaviorismin jyrkimmät muodot vähitellen lievenivät ja siihen liittyvä kielenoppimisen näkemys sai väistyä kognitiivisten ja kommunikatiivisten suuntausten tieltä 1960- ja 1970-luvulla, rakenteiden harjoittelu ei ole kokonaan hävinnyt kielenopetuksesta. Onneksi ei ole. Kielessähän on kuitenkin paljon myös sellaista, jonka omaksuminen perustuu siihen, että kieltä käytetään usein ja jatkuvasti.

Lado oli koko ikänsä aktiivinen opettaja. Rakenteiden harjoitteluun kehitetyn menetelmän ja kielitaidon arvioinnin lisäksi hän tuotti myös omaa kuuroa lastaan opettaessaan menetelmän, jolla voidaan opettaa pieniä lapsia lukemaan hyvin varhain. Lado osallistui kielikoulutuksen kehittämiseen eri puolilla maailmaa, erityisesti Latinalaisessa Amerikassa. Hän osallistui myös vapaaehtoistyöhön kouluttamalla opettajia vähävaraisten ihmisten opetukseen.

Vuonna 1977 Lado perusti kaupallisen kielikoulun Lado International College, joka erikoistui englannin opettamiseen toisena kielenä. Kouluja on viisi Yhdysvalloissa ja kaksi muissa maissa. Koulutusta annetaan kielitaidon korkeimmalle tasolle saakka, ja tarkoituksena on antaa kielenopetusta, joka valmistaa ihmisiä yliopisto-opintoihin ja koulutusammatteihin. Lado kehitti opetusta varten kokonaisvaltaisen opetusmenetelmän (Total Approach), jossa kaikki neljä kielen osalueta, puhuminen, kuunteleminen, lukeminen ja kirjoittaminen, tulevat esille järjestelmällisesti. Opetuksessa pannaan tavanomaista enemmän painoa kielelliselle tarkkuudelle, kuten Ladon taustan tunteen voisikin odottaa. Ladon kirja *Teaching English Across Cultures* (1988) sisältää johdatuksen hänen näkemyksiinsä kielenopetuksesta.

5 LOPUKSI

Robert Lado oli vaikuttava ja imponoiva persoonallisuus. Hän jäi ihmisenä pysyvästi hänet tavanneiden mieleen. Hänen merkityksensä

amerikkalaisen soveltavan kielitieteen kehityksessä ja Amerikan ulkopuolellakin on ollut suuri sekä suoraan hänen oman toimintansa kautta (ks. esim. Bachman 1990: viii–ix) että välillisesti Georgetownin yliopiston kielten ja kielitieteen laitoksen välityksellä.

Suora vaikutus rakentui tutkimusmielessä ensisijaisesti hänen kontrastiivisen analyysin kokoavasta yhteenvedostaan ja ammattimaisuuden tuomisesta kielitaidon arviointiin. Vaikutus kontrastiivisen tutkimuksen alueella ei rajoittunut ainoastaan siihen, että hänen esimerkkinsä pani liikkeelle huomattavan määrän alan tutkimusta, vaan toisen kielen oppimisen tutkimus on ratkaisevasti mennyt eteenpäin myös sen kritiikin kautta, joka kontrastiiviseen tutkimukseen kohdistui. Kielitaidon arvioinnissa hän aloitti kokonaan uuden aikakauden.

KIRJALLISUUS

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Carroll, J. B. 1961. Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students. Teoksessa *Testing the English proficiency of foreign students*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Carroll, J. B. 1986. LT+25, and beyond. *Language Testing* 3, 123–129.
- Fries, C. C. 1945. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fries, C. C. 1952. *The structure of English: An introduction to the construction of English sentences*. New York: Harcourt, Brace & Company.
- Gregg, K. R. 1999. Second language acquisition: History and theories. Teoksessa B. Spolsky (toim.), *Concise encyclopedia of educational linguistics*, Amsterdam: Elsevier, 577–584.
- Haugen, E. 1953. *The Norwegian language in America: A study of bilingual behavior* 1–2. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- James, C. 1980. *Contrastive analysis*. London: Longman.
- Jankowsky, K. R. (toim.) 1985. *Scientific and humanistic dimensions of language: Festschrift for Robert Lado*. Amsterdam: Benjamins.
- Lado, R. 1946. *Test of aural comprehension in English as a foreign language*. Ann Arbor, Michigan: English Language Institute, University of Michigan.
- Lado, R. 1949. Measurement in English as a foreign language. Ph.D. dissertation. University of Michigan.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, R. 1961. *Language testing: The construction and use of foreign language tests*. New York: McGraw-Hill.

- Lado, R. & C. C. Fries 1961. *English structure patterns: English pattern practice, English pronunciation*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Lado, R. 1988. *Teaching English across cultures*. New York: McGraw-Hill.
- Lehtonen, J. & K. Sajavaara 1983. From traditional contrastive linguistics towards a communicative approach: theory and applications within the Finnish-English Cross-Language Project. Teoksessa K. Sajavaara (toim.), *Cross-language analysis and second language acquisition* 1, Jyväskylä Cross-Language Studies 9, Jyväskylä: University of Jyväskylä, 81–94.
- Lehtonen, J., K. Sajavaara & A. May 1977. *Spoken English: The perception and production of English on a Finnish-English contrastive basis*. Jyväskylä: Gummerus.
- Sajavaara, K. 1999. Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*, Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 103–128.
- Sapir, E. 1921. *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Spolsky, B. 1995. *Measured words*. Oxford: Oxford University Press.
- Weinreich, U. 1953. *Languages in contact*. Publications of the Linguistics Circle of New York 1. New York: The Linguistics Circle.



*JEROME BRUNER: KASVATUKSEN,
KIELEN JA KULTTUURIN
MONITIETEINEN URANUURTAJA*

Sauli Takala

Kuvaan tässä kirjoituksessa lyhyesti Jerome Brunerin panosta psykologian ja kasvatustieteen uusien suuntien luoja. Esittelen Brunerin osuutta luotaessa käsitteellistä ja empiiristä pohjaa havaintotoimintojen, kokemuksen edustusmuotojen, käsitteenmuodostuksen, kognitiivisten prosessien ja strategioiden, kielen, kulttuurin ja kokemuksen erilaisten edustus- ja ajattelumuotojen tutkimukselle. Kuvaan myös Brunerin näkemyksiä oppimisesta ja opettamisesta. Tarkoitukseni on välittää tiivis kuva Brunerin näkemyksistä, mutta samalla tuoda esille oman aikamme erään merkittävimmän kasvatustieteellisen henkilöprofiilia. Brunerilla on harvinaisen laaja näkemys: hän käy mallista siitä, miten tutkija ei sorru monitahoisten asioiden yksinkertaistamiseen (Brunerin liittymisestä tieteen kenttään, ks. esim. Takala & Havola 1983). Hän on myös mielestäni oivallinen esimerkki tutkijasta, jonka kirjoitustapa on selkeää ja samalla tyylikästä.

1 URAN VAIHEET

Jerome Seymour Bruner syntyi vuonna 1915 keskiluokkaiseen, toisen polven amerikanjuutalaiseen perheeseen, jossa uskonnolla ei ollut suurta merkitystä. Hän oli syntyessään sokea ja sai näön vasta kaksi-vuotiaana. Isä kuoli pojan ollessa 12-vuotias. Perhe muutti usein ja poika joutui vaihtamaan usein koulua, mutta tämä ei haitannut hyvää koulumenestystä. Hän oppi mm. hallitsemaan varsin hyvin ranskan kieltä. Vuonna 1933 hän kirjoittautui Duken yliopistoon Pohjois-Carolinaan, jossa hänen psykologian opettajansa oli kuulu William McDougall. Brunerin Hitleriä kohtaan tuntema inho ja Espanjan sisällissota saivat hänet liittymään marxilaiseen opintoryhmään, mutta sen kirjallisuuden ja muun toiminnan dogmaattinen tylsyys saivat hänet pian irtautumaan ryhmästä. Bruner hyväksyttiin lukemaan psykologiaa sekä Yerkesin ja Spencen dominoimaan Yalen yliopistoon että Allportin, Lashleyn, Boringin ja Murrayn hallitsemaan Harvardin yliopistoon, jonka hän lopulta valitsi opinahjokseen. Bruner valitsi väitöskirjansa aiheeksi sotaa käyvien valtioiden radiopropagandan analyysin, josta väitteli keväällä 1941.

Heti valmistuttuaan Bruner sai paikan Washingtoniin (D.C.) vastaperustetussa ulkomaisten radiolähetysten seurantapalvelussa. Vuonna 1942 Rensis Likert (ns. Likert-asteikon isä) kutsuttiin Washingtoniin perustamaan ryhmä, joka seurasi Amerikan yleisen mielipiteen kehitystä sodan aikana. Bruner oli jäsenenä ryhmässä, jonka useat muutkin jäsenet ovat sittemmin olleet johtavilla paikoilla monissa huippuyliopistoissa. Bruner siirtyi pian vastaaviin tehtäviin Princetoniin yliopistoon, jossa ystäväystyi atomipommiprojektia johtaneen fyysikko Robert Oppenheimerin kanssa. Tultuaan hylätyksi heikon näön vuoksi yrittäessään pestautua armeijaan Bruner siirtyi Ranskaan aluksi mielipiteitä kartoittaviin tehtäviin mutta ryhtyi pian informaatiopalvelun (USIS) kulttuuriasioiden hoitajaksi.

Sodan loputtua Bruner palasi Harvardiin, jossa hän toimi 27 vuotta. Hän johti 1950-luvun merkittävää kognitioprojektia ja yhdes-

sä George A. Millerin (maaginen luku 7 plus miinus kaksi; TOTE-malli; chunking) kanssa vaikutusvaltaista tutkimuskeskusta Center for Cognitive Studies sen toimiessa v. 1960–1972.

Vuonna 1972 Bruner siirtyi Englantiin Oxfordin yliopistoon. Siirtymisen tausta oli seuraava: Amerikassa oli 1960-luvulla erityisesti Jerrold Zacharias ajanut opetussuunnitelmien järjestelmällistä kehittämistä Sputnik-shokin jälkimainingeissa. Sen puitteissa National Academy of Sciences järjesti Woods Holessa Cape Codissa symposiumin, jonka tulokset Bruner julkaisi v. 1960 suurta huomiota saaneena kirjaseksi *The process of education*. Se käännettiin monille kielille, ensimmäiseksi venäjäksi. Kun Bruner tiiminsä kanssa sai monen vuoden työskentelyn jälkeen valmiiksi yhteiskuntaopin kurssin *Man: A course of study* (MACOS), se sai useita palkintoja, mm. AERA:n erikois-maininnan. Kurssi joutui kuitenkin äärioikeiston ja nousussa olleen kreationistisen liikkeen hampaisiin. Silloinen kuvernööri Reagan tuomitsi sen jyrkästi. Tällaisen henkisen ilmapiirin vallitessa Bruner otti mielellään tarjouksen eurooppalaiseen huippuyliopistoon. Innokkaana purjehtijana hän purjehti veneellään Atlantin yli Eurooppaan.

Vuosikymmenen lopulla Bruner lähti puolestaan Oxfordista, koska hän oli joutunut hankalaan tilanteeseen ja arvostelun kohteeksi Englannissa johtaessaan yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettamaa komissiota, joka tutki päivähoito- ja esikoulupalveluja ja esitti useita kriittisiä arvioita. Englannista lähdettyään hän toimi vuoden Hollannissa, kirjoitti muistelmansa ja on vuodesta 1981 lähtien toiminut New Yorkissa toimipaikkanaan New School for Social Research.

2 BRUNERIN TUTKIJANOLEMUS

Omaelämäkerrallisessa kirjassaan *In search of the mind. Essays in autobiography* (1984) Bruner pitää itseään enemmän 'kettuna' kuin 'siilinä' (Berlin 1966). Hän on aina halunnut tietää monenlaisia asioita yhden ison asian tietämisen sijasta ja ihmetellyt (ihailun ja irvailun

sekaisin tuntein) suuria systemaattikkoja kuten McDougallia, Parsonsia ja Piaget'ta. Poikkeuksena on Freud, jota Bruner on pitänyt pikemminkin suurena dramaattikkona kuin suurena teoreetikkona. Edelleen hän pitää itseään enemmän 'syntagmaattisena' (kontekstiin keskittyvänä) kuin 'paradigmaattisena' ajattelijana. Hän ei ole kokenut tiedonalojen rajoja mielekkäinä vaan on antanut omien tutkimustensa vapaasti johtaa uusiin tutkimuksiin. Tutkimustyössään hän on pitänyt tärkeänä dialogia omien tekstiensä ja muiden tutkijoiden kanssa ja katsoo jo varhain omaksuneensa tiimityöskentelyn – tutkijaryhmän ja -yhteisön aktiivisen dialogin -periaatteen.

Bruner (1984: 99) on aina suhtautunut epäillen ihmisen käyttäytymisen formaaleihin malleihin, jotka perustuvat pelkästään matemaattisiin käsitteisiin tai abstraktisiin vuodiagrammoihin. Hänen mielestään ne kahlitsevat liikaa ja ennenaikaisesti mielikuvitusta. Sen sijaan hän on suhtautunut myötämielisesti metaforiin, jotka perustuvat tietokoneisiin ja informaation prosessointiin. Edelleen hän arvelee edustavansa tyypillistä anglosaksista asennoitumista sikäli, että hänen mielestään käsitteellisen järjestelmän ei tarvitse olla täysin valmiina, ennen kuin empiirinen tutkimus aloitetaan. Oman arvionsa mukaan Bruner (1984: 276) on suosinut tiettyjen, spesifisten asioiden selvittämistä ja sen jälkeen pyrkinyt johtamaan äärimmilleen (*a fortiori*) tulosten implikaatioita. Tämä näkyy erityisesti useissa syntetisoivissa ja ohjelmallisissa artikkeleissa ja kasvatusta koskevissa kirjoituksissa.

3 PSYKOLOGIAN NEW LOOK: KOGNITIIVISEN PSYKOLOGIAN SYNTY

Jotkut tutkijat ovat ajoittaneet kognitiivisen tieteen synnyn vuoteen 1956. Silloin ilmestyi Brunerin, Goodnow'n ja Austinin kirja *A study of thinking*, George A. Miller julkaisi klassisen artikkelin muistikapasiteetista, Newell ja Simon julkaisivat tietokoneohjelman, joka ratkaisi ongelmia matkimalla ihmisen heuristista käyttäytymistä ja

Noam Chomsky julkaisi ensimmäisiä kirjoituksiaan generatiivisesta kieliopista (ks. Takala & Havola 1983). Tämä suuntaus oli kuitenkin alkanut jo aikaisemmin. Bruner ja Postman julkaisivat jo 1940-luvulla artikkeleita, jotka osoittavat mm. odotusten ja hypoteesien vaikutuksen havaintoihin. Bruneria epäilytti jo varhain se, että havaitsemisen teorit esittivät kokemuksen heijastavan suoraan ulkoista maailmaa. Hänen mielestään tarvittiin valikointi- ja organisointiperiaatteita, jotka vaikuttivat havaintoon sisältä ja ylhäältä käsin (*top down*). Tämä oli aikanaan kovin epäortodoksinen näkemys. Brunerin ja Postmanin v. 1949 julkaisemaa tutkimusta *On the perception of incongruity: A paradigm* Thomas Kuhn käytti selittämään osittain tieteen paradigman vaihtamisen mekanismeita kirjassaan *The structure of scientific revolutions* (s. 62–65). Näin oli saanut alkunsa psykologian, erityisesti havaintopsykologian, *New Look*, josta käytiin kiistaa parinkymmenen vuoden ajan.

Brunerin mielestä (1984: 103) *New Look*-psykologian ansioksi voidaan lukea se, että se avasi psykologian kenttää ja muutti ihmiskuvaa passiivisesta vastaanottajasta ja reagoijasta aktiiviseksi valikoijaksi, hypoteesien, strategioiden, sisäisten mallien ja kokemuksen luojaksi. Jopa havaintotoiminnasta löydettiin samoja prosesseja kuin käsitteen oppimisesta, ongelmanratkaisusta ja muista korkeammista henkistä prosesseista. Teoksessa *Studies in cognitive growth* (1966) Bruner korosti kokemuksen kognitiivisen edustusmuodon tärkeyttä ja toi julkisuuteen tunnetun ja vaikutusvaltaisen kolmijakonsa: toiminnallisen (*enactive*), ikonisen ja symbolisen edustusmuodon.

Aikuisilla tehdyt havaintopsykologiset tutkimukset ja lasten käsitteenmuodostukseen kohdistuvat tutkimukset saivat Brunerin kiinnostumaan kognitiivisten kykyjen juurista. Brunerin käsityksen mukaan (1984: 149) hänen tutkimukseensa vaikuttikin tuntuvasti 1960-luvun puolivälissä tehty pilottitutkimus, jossa hän kollegoineen osoitti että jo 6-viikkoiset lapset pystyvät tuttia imemällä – teknologisen laitteiston mahdollistamana – saamaan TV-kuvan teräväksi ja yhdistämään tähän oman katseensa ohjaamisen. Pikkulasten parissa tehty tutkimus toi korostetusti esille toiminnan intentionaalisuuden,

palautteen ja toiminnan rakenteen merkityksen. Nämä tulokset herättivät paljon huomiota 1960-luvulla. Keskustelu pienen lapsen kehitysmahdollisuuksista, vähemmistöjen 'kehitysvajeesta' jne. synnyttivät sittemmin mm. kehityksen rikastuttamisohjelman Head Start.

Brunerin mukaan kognitiivisen vallankumouksen pohjaksi löytyi tukea 1950-luvulla tietokoneiden toiminnasta ja informaatioteoriasta. Edellinen tuki näkemystä jatkuvista päätöksistä ja valikoivasta tietojenkäsittelystä, jälkimmäinen sitä käsitystä, että inputin informaatioarvo riippui mahdollisiksi katsottujen vaihtoehtojen määrästä. Myöhemmin hänellä vahvistui käsitys, että lapselle ei voi kehittyä aikuisen mieltä ilman kulttuurin ja sen kielen antamia valmiita työkaluja. Näin henkinen kasvu tulee yhtä paljon ulkoa kuin sisältä. Ihmisen kompetenssin lähteitä ovat kulttuurin antamat 'proteesit'. Ihminen luo: symboleja, instituutioita ja koko kulttuurin. Bruner oli siis päästynyt – oman kertomansa mukaan ilman tietoista suunnittelua – tutkimaan ihmisen mieleen vaikuttavia tekijöitä (*outside-in devices*). Kieli ja kasvatus tuntuivat luontevilta tutkimuskohteilta.

4 BRUNER KIELENOPPIMISEN JA KIELEN VAIKUTUKSEN TUTKIJANA

Bruner on kauan ollut kiinnostunut kielen merkityksestä kognitiiviselle kehitykselle, mutta hän keskittyi vasta Oxfordin kautenaan (1970-luvulla) lapsen kielen oppimisen tutkimukseen. Epäilemättä pitkäaikainen ystävyys Roman Jakobsonin kanssa ja monivuotinen yhteistyö George A. Millerin kanssa samoin kuin Noam Chomskyn vierailu kognitiivisen tutkimuksen keskuksessa syvensivät hänen tietämystään kielestä. Chomskylais-milleriläinen psykolingvistiikka korosti kielenkäytön produktiivisuutta (generatiivisuutta), jonka mukaan omaksuttuja rakenneosia voidaan yhdistellä lukemattomilla tavoilla erilaisten ilmaisutavoitteiden toteuttamiseksi. Tätä Bruner käytti analogiana

kuvatessaan muiden kognitiivisten taitojen konstruktivistista ja produktivistista luonnetta ja niiden kehittymistä.

Brunerin ja Piaget'n kognitiivisen psykologian keskeisiä eroja on varmaankin se rooli, jonka he antavat kielelle. Brunerin mukaan symbolinen, erityisesti kielellinen, esitysmuoto vaikuttaa tuntuvasti kognitiiviseen suoritukseen, kun taas Piaget'n mukaan kyseessä on vain kognitiivisen kehityksen ilmentymä. Vygotskyn tuotantoon perehtyminen ja ystävyys Lurian kanssa epäilemättä vahvistivat Brunerin kielen, yhteiskunnan ja kulttuurin yhteyksien korostusta.

Vaikka Bruner tekikin 1950-luvulla pari takistoskooppienelmää perustuvaa psykolingvistista tutkimusta mm. Millerin kanssa, hänen kielenoppimiseen liittyvä tutkimuksensa on ollut voimakkaasti sosiolingvistiikan ja kielellisen pragmatiikan värittämää. Useiden antropologien ja käsitepragmatikkojen tapaan Bruner (1983: 277–281; 1986: 125–133) katsoo, että me luomme ja neuvottelemme oman sosiaalisen todellisuutemme ja että merkitys määräytyy näiden konstituovien ja neuvotteluprosessien välityksellä. Edelleen Bruner katsoo, että useimmat luomamme ja aikanaan institutionaalistamamme käsitteet ovat pohjimmiltaan evaluatiivisia (deonttisia). Faktapohjaiset merkitykset saavat ympärilleen arvojärjestelmät.

Bruner esitti Moskovan kansainvälisessä psykologikonferenssissa v. 1966 hypoteesinaan, että kieli sisäistetään kokemuksen jäsentämisvälineeksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa. Kirjassaan *Child's talk* (1983) Bruner konkretisoi esitystään. Brunerin mukaan suuri osa vauvaiän kognitiivisesta prosessoinnista palvelee tavoitteellista, intentionaalista toimintaa. Hän toteaa edelleen, että lapsen toiminta on puolentoista ensimmäisen ikävuoden aikana valtaosalta sosiaalista ja kommunikatiivista. Tämä toiminta tapahtuu hyvin rajoitetuissa ja tutuissa tilanteissa, jotka ovat hämmästyttävän systemaattisia ja selkeärakenteisia. Bruner käyttää näistä nimitystä malli tai formaatti (*format*). Vauvaikäisen kognitiivinen mekanismi on lisäksi Brunerin mukaan hämmästyttävän abstraktinen. Näillä perusteilla Bruner tuo chomskylaisen kielenomaksumismekanismiin (*Langu-*

age Acquisition Device, LAD) rinnalle ja sitä täydentämään kielenomaksumisen tukijärjestelmän (*Language Acquisition Support System*, LASS). Lukija ei voi välttyä vaikutelmalta, että Bruner on termiä ja sen lyhennettä valitessaan harrastanut samalla kielellä leikkimistä. Englannin kielessä *lad* merkitsee 'kaveri, heppu', 'nuori mies' ja *lass* puolestaan 'tyttö, neitokainen'. Kieltä ei voi omaksua ilman tukea (siis: "ei poikaa ilman tyttöä"). Tämä tuki ilmenee äidin ja vauvan kielellisen vuorovaikutuksen samoina toistuvina ja systemaattisina malleina (formats). Äidin kanssa leikkiessään ja pelatessaan lapsi oppii viestimään tarkoituksiaan kielen avulla. Kielen oppiessaan lapsi samalla oppii yhteisönsä kulttuurin.

5 BRUNERIN VARHAINEN KASVATUSNÄKEMYS

Ihmisen kehitykseen vaikuttavista ulkoisista vaikuttajista kasvatusta alkoi kiinnostaa Bruneria jo varhain. Hän korosti aikaisin tiedon rakennetta sen sisällön kustannuksella. Bruner (1984: 184) olikin skeptinen, vaikka kirja *The process of education* saavutti ilmestyessään v. 1960 heti suuren myynti- ja arvostelumenestyksen. Hän oli oman käsityksensä mukaan etäällä psykologian ja kasvatustieteen päävirtauksista: rationalisti (kun amerikkalainen perinne korosti kokemusta järjen/mielen sijasta), strukturalisti (kun perinne korosti faktojen osaamista rakenteen tajuamisen sijasta) ja intuitionisti (kun korostettiin perusteellisuutta intuition sijasta). Kirjan keskeinen viesti oli, että oppiminen on aktiivista; että opetus tulee järjestää oppilaan kehitystasoa (vallitsevaa tiedon edustusmuotoa) vastaavasti, jolloin "mikä tahansa asia voidaan opettaa jollakin älyllisesti rehellisellä tavalla jokaiselle lapselle millä tahansa kehityskaudella"; että sen tähden opetus tulisi järjestää ns. spiraaliperiaatteen mukaisesti.

1960-luvun lopulla Bruner pohti paljon kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä kysymyksiä. Käsityksiään hän esitti kahdessa kirjassa: *Toward a theory of instruction* (1968) ja *The relevance of education*

(1972). Edellisessä hän esitti joukon älyllistä kehitystä koskevia maa-merkkejä:

- Kasvulle on luonteenomaista reaktion kasvava riippumattomuus ärsyksen välittömästä luonteesta.
- Kasvu riippuu siitä, miten lapsi sisäistää tapahtumat tietovarastoon, jonka rakenne vastaa ympäristöä.
- Älyllinen kehitys merkitsee lisääntyvää kykyä kertoa itselle ja muille sanoilla tai symboleilla, mitä on tehnyt ja mitä tulee tekemään.
- Älyllinen kehitys riippuu opettajan (tutorin) ja oppijan systemaattisesta vuorovaikutuksesta.
- Kieli helpottaa suunnattomasti opettamista. Se ei ole pelkästään vuorovaikutuksen väline, vaan siitä kehittyy väline, jota oppilas itse käyttää oman ympäristönsä jäsentämiseen.
- Älylliselle kehitykselle on tunnusomaista kasvava kyky ottaa useita vaihtoehtoja huomioon samanaikaisesti, kiinnittää huomiota useisiin tapahtumaketjuihin samanaikaisesti ja jakaa sopivasti aikaa ja huomiota näiden useiden vaatimusten kesken.

Psykologisten tutkimustensa perusteella Bruner (1968, 1972) korosti teknologisten uudistusten merkitystä kulttuuriympäristölle ja kognitiiviselle toiminnalle. Kulttuuri antaa *vahvistimia* (*amplification systems*) tai *proteeseja* kognitiivisille prosesseille. Tällaiset vahvistimet eivät ole pelkästään esineitä tai laitteita, vaan niihin kuuluvat myös symboliset esitysmuodot, joista tärkein on kieli. Kieli on Brunerin mukaan olennainen osa ajattelua. Kieli houkuttelee ihmiset käyttämään käsitteitä, ja kirjoitettu kieli vapauttaa heidät välittömästä tilanneriippuvuudesta. Kieli ei pelkästään edusta todellisuutta vaan myös auttaa muuttamaan sitä. Tätä teemaa Bruner käsittelee myös kirjassa *Beyond the information given. Studies in the psychology of knowing* (1973), johon on koottu lähes 30 teemaan liittyvää Brunerin artikkelia.

Brunerin mukaan (1962, 1972, 1984) kyky löytää ja keksiä onnistuu parhaiten hyvin valmentuneelta mieleltä. Oppiminen onnistuu parhaiten, kun opetettavan asian rakenne esitetään selkeästi ja sopivasti jaksoteltuna. Tietorakenteiden oppimista on syytä korostaa, koska yksityiset faktat voidaan tehokkaimmin ymmärtää ja muistaa, jos ne liittyvät osina mielekkäisiin tietorakenteisiin. Itse asiassa minkä

tahansa yksityisen piirteen merkitys riippuu sen paikasta kokonaisrakenteessa. Tietorakenteet ovat generatiivisia, koska niiden avulla voidaan tuottaa rajaton määrä uusia säännönmukaisia, hyväksyttäviiä 'tapauksia' ja rekonstruoida kokonaisuuksia, jos kokonaisuuden jotkin osat ovat käytettävissä (mikä on tärkeätä mm. muistin toiminnalle). Opetussuunnitelmassa on hahmoteltava niitä isoja periaatteita, jotka jäsentävät todellisuutta ja sen eri alueita.

Brunerin (1962, 1972, 1984, 1985) mukaan kasvatuksen avulla pyritään kehittämään ihmismielen voimaa ja herkkyyttä. Kasvatus ei saa olla prosessi, jonka avulla pelkästään välitetään kulttuuriperintöä, vaan sen tulee antaa erilaisia todellisuudenkuvia ja tukea halua tutkaila niitä. Näin kasvatuksen ihanteena ei voi olla pelkkä sopeutuminen vallitsevaan tilanteeseen. Tavoitteena on harjaantunut kyky käyttää oman mielen voimia kehittämään valmiuksia, jotka on itsenäisesti valittu ja jotka ovat samalla yhteiskunnan kehityksen kannalta hyödyllisiä.

Koulun tehtävänä onkin Brunerin mukaan toimia yhteisönä, jossa lapset ja nuoret löytävät ja keksivät ilmiöitä ja niiden välisiä suhteita käyttämällä hyväksi älykkyyttään, jossa opitaan vapautumaan välittömän tilanteen rajoituksista ja kuvittelemaan ja ajattelemaan erilaisia mahdollisia asiantiloja ja jossa vaalitaan erilaisia etevyyden ja kätevyuden mielikuvia. Brunerin laajempaa kasvatuskäsitelmää käsitellessä on luvussa 8.

6 PARADIGMAATTINEN JA NARRATIIVINEN AJATTELUMUOTO

Bruner on kirjassaan *Actual minds, possible worlds* (Bruner 1986) käsitellyt William Jamesin esittämää ajattelun perusdikotomiaa: järkeilyä ja sen vastakohtana narratiivista, deskriptiivistä ja kontemplatiivista ajattelua. Bruner kutsuu näitä paradigmaattiseksi (tai joskus loogis-tieteelliseksi) ja narratiiviseksi ajattelumuodoksi.

Paradigmaattinen ajattelumuoto pyrkii täyttämään formaalin, matemaattisen kuvaus- ja selitysmallin ihannetta. Se käyttää luokitte-
lua ja käsitteellistystä systeemin luomiseksi. Se on kielitieteen käsit-
teistöä lainaten *kontekstista riippumatonta*. Se käsittelee yleisiä peri-
aatteita ja syitä ja käyttää julkisia menetelmiä empiirisen totuuden
testaamiseen. Paradigmaattisen ajattelumuodon kieltä säätelevät joh-
donmukaisuuden ja ristiriidattomuuden vaatimukset. Sen käyttövoima-
na on perusteltu hypoteesinmuodostus: mahdollisia maailmoja testa-
taan empiiristä todellisuutta vasten. Paradigmaattista ajattelumuotoa
varten on aikojen kuluessa kehitetty voimakkaita apuvälineitä: logiik-
ka, matematiikka, luonnontieteet ja automaattiset tietojenkäsittelylait-
teet. Paradigmaattisen ajattelumuodon luova käyttö johtaa hyvään
teoriaan, tiukkaan analyysiin, loogiseen todistukseen, pitävään peruste-
luun ja empiirisiin löydöksiin, ja kaikkea tätä ohjaavat hyvin perustel-
lut hypoteesit. Paradigmaattinen mielikuvitus (tai intuitio) on kyky
nähdä mahdollisia formaalisia yhteyksiä ennen kuin niitä voidaan
todentaa millään formaalisella tavalla.

Narratiivisen ajattelumuodon mielikuvitusrikas käyttö johtaa
puolestaan hyviin tarinoihin, satuttavaan draamaan ja uskottaviin
(vaikkakaan ei välttämättä 'tosiin') historiallisiin selontekoihin. Narra-
tiivinen ajattelumuoto käsittelee ihmisten tarkoituksia (tavoitteita) ja
toimintaa ja niiden kulkua ja seurauksia. Se pyrkii sijoittamaan ajatto-
mat asiat yksilölliseen kokemukseen, joka kytkeytyy aina tiettyyn
aikaan ja paikkaan. Se on kielitieteen käsitteitä lainaten 'kontekstisen-
sitiivinen'. Yleensäkin Brunerin (1986: 52) mukaan humanistisilla
tieteillä on tärkeänä tehtävänä hypoteesien luominen (ei niinkään
niiden testaaminen): useiden perspektiivien esillä pitäminen ja niitä
vastaavien monien mahdollisten maailmojen rakentaminen. Hypoteesi-
en tulee sopia erilaisiin inhimillisiin näkökantoihin, ja ne on voitava
kokea mahdollisia kokemuksia todenmukaisesti heijastaviksi. Inhimil-
listen tapahtumien tulkitsemisen ja ymmärtämisen tavoitteena on
tiedostaa, että ihmisellä on vaihtoehtoisia mahdollisuuksia. Näin
esimerkiksi historia on loputonta tulkintaa, jossa riittää puuhaa ei

ainoastaan historian tutkijoille vaan myös romaanikirjailijoille, runoilijoille, näytelmäkirjailijoille ja filosofeille.

Narratiivi käsittelee Brunerin mukaan ihmisen aikomusten vaihteita. Bruner esittääkin hypoteesina, että intentionaalisuus on kantilaisittain ajatellen 'primitiivinen' ominaisuus samaan tapaan kuin kausaalisuus.

Bruner noudattaa viimeaikaista lukemisen tutkimuksen suunta- viivoja (mm. Iser 1978; Takala 1986) katsoessaan, että narratiivinen teksti kutsuu lukijaa käyttämään aikaisempia tietojaan ja mielikuvitusta luomaan oman merkityksen sen pohjalta. Hyvä narratiivinen teksti virittää lukijaa tekemään implisiittisiä oletuksia, presuppositioita: kaikki ei käy ilmi suoraan tekstistä. Teksti ei kuvaa todellisuutta kaikkitietävän silmin nähtynä muuttumattomana todellisuutena vaan kertomuksen päähenkilöiden tietoisuuden suodattimen läpi. Se myös tarkastelee maailmaa samanaikaisesti monesta näkökulmasta. Näillä ja muilla keinoilla (mm. metaforan avulla) teksti pitää merkitystä avoimena niin, että lukija voi itse sen luoda. Bruner käyttää tästä nimitystä todellisuuden subjunktivoiminen (*subjunctivizing reality*) kielitieteellistä käsitettä mukaillen. Subjunktivisuus merkitsee mahdollisuuksien – ei varmojen tosiasioiden – parissa olemista. Kirjoittajan suurin lahja lukijalle onkin se, että hän auttaa lukijaa tulemaan itse kirjoittajaksi, joka luo lähtötekstistä (*aktuaalisesta* tekstistä) omakoh- taisen tekstin (*virtuaalisen* tekstin).

Narratiivinen ja paradigmaattinen ajattelumuoto ovat kokemuk- sen jäsentämistapoja ja todellisuuden erilaisia luomistapoja. Toista ei voi redusoida toiseksi. Vaikka esimerkiksi hyvä tarina ja hyvä argu- mentti voivat kumpikin olla vakuuttavia, hyvät argumentit vakuuttavat totuudestaan ja hyvät tarinat elämää vastaavuudestaan.

7 ARKIELÄMÄN PSYKOLOGIA JA KULTTUURI- PSYKOLOGIA

Kirjassaan *Acts of meaning* (1990) Bruner korostaa entistä voimakkaammin kulttuurin merkitystä ihmisyyksilön kehitykselle. Kulttuuri-psykologia ei kiistä biologian eikä taloudellisten tekijöiden merkitystä, vaan haluaa osoittaa, miten ihmismieli ja elämä ovat yhtä paljon kulttuurin ja historian heijastumia kuin biologian ja luonnonresurssien. Kulttuuripsykologia käyttää metodina erityisesti tulkintaa samalla tavalla kuin kulttuurin ja historian tutkijat tekevät. Brunerin mukaan ei ole olemassa yhtä ainutta ihmisen selitystä. Ei edes voimakkaimpia ihmisen elämän ja toiminnan kausaaliselityksiä voi pitää uskottavina ilman, että ne tulkitaan ihmisen kulttuurin muodostaman symbolisen maailman valossa. Tämä teesi aiheutti aikanaan paljon miettimistä ja sulatteleamista tämän artikkelin kirjoittajalle ja vieläkin olen epävarma, missä määrin allekirjoitan sen.

Brunerin näkemyksessä korostuu siis erittäin voimakkaasti merkitys ja merkityksen luominen. Hänen mukaansa hyvin lupaava ja kiinnostava kognitiivinen vallankumous on joutunut hakoteille luopuessaan merkityksen luomisesta ja painottaessaan voimakkaasti lähinnä vain tiedon prosessointia.

Arkielämän psykologia (*folk psychology*) on Brunerin mukaan tärkeä osa kulttuuripsykologiaa, koska se kuvaa sitä, miten ihmiset mieltävät itsensä, toisensa ja maailman. Arkielämän psykologiassa keskeisiä ovat edellisessä luvussa mainittu narratiivinen esitysmuoto, kertomukset ja tarinat.

Bruner uskoo, että kertomusmuoto myös selittää sen, miten lapsi oppii kielen. Brunerin mukaan chomskylainen näkemys liioittelee kielellisen kompetenssin erikoislaatuisuutta ja kieliopillisen muodon merkitystä. Hän itse korostaa kommunikaation ensisijaisuutta: lapsi haluaa ensisijaisesti välittää ja ymmärtää tarkoituksia ja merkityksiä ja päästä mukaan sosiaaliseen maailmaan. Tämä tapahtuu aluksi ei-kielellisin keinoin. Mm. kielioppisäännöt opitaan välineeksi, joiden avulla

voidaan kielen avulla toteuttaa jo aikaisemmin muilla keinoin aikaansaatuja tavoitteita.

Brunerin mukaan lasten on tärkeätä saada tehdyksi itselleen selväksi, miten asiat oikein tapahtuivat ja tapahtuvat. Tämä on moottorina ajattelun ja kielen kehittymiselle, ja muotona ovat erilaiset kertomukset ja tarinat. Koska kieltä käytetään sosiaalisessa kanssakäymisessä, on tärkeätä osata myös löytää hyviä perusteluja omille toimilleen ja toiveilleen. Näin osuva kertomus edellyttää jo pieneltä lapselta myös retorista kykyä. Brunerin mukaan lapsen kielen muotojen omaksumisjärjestys voidaan luontevasti selittää juuri lähtemällä viestintätarpeista, vuorovaikutuksesta ja kertomuksesta vuorovaikutuksen keskeisenä välineenä. Lapsi pääsee osalliseksi kulttuuriin käyttämällä kieltä ja sen keskeistä diskurssimuotoa, kertomusta.

Bruner katsoo myös, että me luomme oman minämme merkityksen rakentamisen tuloksena. Minä ei ole vain yksityisen ihmisen päässä oleva tietoisuus vaan sekin 'jakautuu' sosiaalisesti. Minä ei myöskään kehity vain vastauksena nykyhetken vaikutteisiin, vaan siihen vaikuttaa myös kaikki se historiallinen kehitys, joka on johtanut nykyiseen kulttuuriin.

8 KOULUTUKSEN JA KASVATUKSEN KULTTUURINEN ANKKUROINTI

Brunerin toistaiseksi viimeisin kirja, *The culture of education*, on vuodelta 1996. Se on eittämättä merkittävä puheenvuoro, jossa Bruner pohtii koulutusta ja kasvatusta jatkuvasti syventyneen kulttuurisen näkemyksensä valossa. Selostan kirjaa varsin seikkaperäisesti kahdesta syystä: kirja sisältää mielestäni niin paljon viisasta asiaa, että se ansaitsee tulla esitellyksi ja toiseksi en osaa tiivistää jo alun perin tiivistä esitystä ilman, että esityksestä tulisi ylimalkainen ja siksi jopa virheellinen referaatti. Jos joutuisin valitsemaan vain yhden julkaistuista kirjan, joka säilytettäisiin tulevien sukupolvien vanhempien, opet-

tajien, koulutuspolitiikkojen ja kasvatuksen ja koulutuksen tutkijoiden käyttöön, se olisi hyvin todennäköisesti tämä Brunerin kirja.

Kasvatus on Brunerille laajempi käsite kuin koulutus, sillä kulttuuri johdattaa nuoret omiin vakiintuneisiin käytänteisiinsä monella muullakin tavalla. Kulttuuripainotteinen näkemys kasvatuksesta edellyttää, että kasvatusta ja kouluoppimista on tarkasteltava tilannesidonmaisessa (*situated*) kulttuurikontektissa.

Ihminen on ainoa laji, joka opettaa sanan varsinaisessa mielessä ja määrätietoisesti. Henkistä elämää eletään muiden kanssa, sitä viestitään muille ja se kehittyy kulttuurikoodien, perinteiden yms. avulla. Ihmisen henkinen toiminta ei tapahdu yksilösuorituksena (*solo*) eikä ilman muiden apua, vaikkakin se tapahtuu ”pään sisällä”. Tämä yksilökeskeisyys, intrapsykinen korostus, heijastui Brunerin mielestä liikaa hänen omassakin kasvatustilanteissaan 1960-luvulla.

On kuitenkin huomattava, että Brunerin varhaisella teoksella (*The process of education*, 1960) oli paljon annettavaa ja että suurin osa hänen keskeisistä näkemyksistään on edelleen täysin ajankohtaista ja jopa edelleen aikaansa edellä. Bruner esitti 40 vuotta sitten, että kasvatuksellisen vuorovaikutuksen tuli johtaa ymmärtämiseen, ei pelkkään suoritukseen. Ymmärtäminen muodostuu siten, että tajuaa jonkin tietyn idean tai tosiasian paikan jossakin yleisemmässä tietorakenteessa. Kun ymmärrämme jotakin, ymmärrämme sen laajemman käsitteellisen periaatteen eli teorian alaisena tapauksena. Tieto rakentuu lisäksi niin, että käsitteellisen rakenteen tajuaminen tekee sen yksityiskohdat ilmeisemmiksi, jopa redundanteiksi. Hankittu tieto on myös hyödyllisintä oppijalle, kun se 'keksitään' (*discover*) oppijan oman tiedollisen ponnistelun tuloksena, koska se tällöin liittyy helpommin aikaisemman opittuun. Tällaista keksimistä auttaa suunnattomasti tiedon oma rakenne, sillä mikä tahansa monimutkainen tiedonala voidaan aina esittää niin, että se on omaksuttavissa vähemmän kehittyneiden prosessien avulla. Tämä johtopäätös sai Brunerin esittämään, että mikä tahansa 'aine' voidaan opettaa jokaiselle lapselle missä tahan-

sa iässä jollakin rehellisellä tavalla. Hän jätti määrittelemättä mitä 'rehellinen' tarkoittaa, ja hän onkin saanut kuulla asiasta jatkuvasti!

Brunerin näkemys merkitsi sitä, että opetuksen tavoitteena ei ole niinkään kattavuus/laajuus vaan syvyys: tavoitteena on opettaa tai antaa esimerkkejä yleisistä periaatteista, jotka tekevät mahdollisimman monet yksityistapaukset (-kohdat) itsestään selviksi. Tästä oli lyhyt askel spiraaliopetus suunnitelmaan, jonka mukaan opetus aloitetaan jonkin tiedonalan intuitiivisesta hahmottamisesta ja siihen palataan ja tällöin siitä luodaan voimakkaampi tai formaalisempi edustus. Opettaja ohjaa ymmärtämistä ja auttaa oppijaa löytämään itse.

Brunerin mukaan viime aikoina on ollut kaksi kilpailevaa näkemystä siitä, miten ihmisen mieli toimii. Toisen mukaan ihmisen mieli on tietokoneen kaltainen tiedonkäsittelylaite (*computational device*) ja siksi kiinnostuksen kohteena on tiedon prosessointi: se miten tiedonkäsittelylaite koodaa finiittistä, koodattua ja yksiselitteistä informaatiota maailmasta, ja miten sitä luokitellaan, varastoidaan, yhdistetään, haetaan ja hallitaan. Informaatio on olemassa ja se on koodattavissa ennaltamäärätyn, sääntöjä tarkasti noudattavan koodin avulla niin, että se vastaa maailmaa. Keskeinen kysymys on, antaako tiedonkäsittelynäkemyksellä hyvän kuvan ihmisen mielen toiminnasta, jotta sitä voitaisiin käyttää pohjana yritysille kouluja mieltä.

Toinen näkemys, jota Bruner nimittää kulttuurismiksi (*culturalism*), pohjautuu siihen evoluutiota koskevaan havaintoon, että mieli ei ole olemassa ilman kulttuuria. Ihmismielen kehittyminen liittyy elämänmuodon kehittymiseen siten, että 'todellisuutta' esitetään kulttuuriyhteisölle yhteisen symboliikan avulla. Teknis-sosiaalinen elämänmuoto jäsentyy ja se luodaan kyseisen symboliikan avulla. Yhteisö myös säilyttää, kehittää ja siirtää tuleville sukupolville tämän symboliikan. Näin kulttuurin identiteetti ja elämänmuoto säilyvät. Tässä mielessä kulttuuri on 'superorganismien'.

Kulttuuri muokkaa yksilöiden mieliä. Sen yksilöllinen ilmenemismuoto on Brunerin mukaan merkityksen luominen: merkityksen antaminen ilmiöille ja erilaisissa tilanteissa esiintyvillä tapahtumi-

sille. Merkityksen luominen edellyttää maailmankohtaamisten sijoittamista asianmukaisiin kulttuurikonteksteihinsa, jotta voitaisiin tietää mitä ne merkitsevät. Vaikka merkitykset ovat 'mielessä', niiden alkuperä ja merkitys ovat kulttuuriperäisiä. Merkitysten kulttuurisidonnaisuus varmistaa sen, että niistä voidaan neuvotella ja että niitä voidaan viestiä muille. Merkitykset antavat perustaa kulttuuriselle vaihdolle. Tämän näkemyksen mukaan tietäminen ja kommunikointi ovat toisistaan riippuvia, jopa erottamattomia. Kulttuuri antaa työkaluja maailman jäsentämiseen ja ymmärtämiseen tavalla, joka on kommunikoidavissa myös muille. Ihmisen mieli on kehittynyt muista lajeista poikkeavasti nimenomaan siten, että se tekee mahdolliseksi kulttuurin työkalujen hyväksikäyttämisen.

Näin kulttuuri, joka on ihmisen luoma, kuitenkin luo ja tekee mahdolliseksi juuri ihmismielelle tyypillisen toiminnan. Tämän näkemyksen mukaan oppiminen ja ajattelemisen tapahtuvat aina kulttuurikontekstissa, ja ne riippuvat aina kulttuuriresurssien hyväksikäyttämisestä. Myös yksilölliset vaihtelut mielen luonteessa ja sen käytössä johtuvat erilaisten kulttuurikontekstien tarjoamista erilaisista mahdollisuuksista, vaikka tämä ei olekaan ainoa yksilöiden välisen henkisen toiminnan variaation lähde.

Bruner hahmottelee psyko-kulttuurista näkemystä kasvatuksesta. Kasvatus on tärkeä tarkastelun kohde, koska se on olennainen osa kulttuurin elämänmuotoa, ei pelkästään valmistautumista siihen osallistumiseen. Psyko-kulttuurinen lähestymistapa merkitsee kasvatuksen kannalta useita periaatteita. Bruner erittelee yhdeksän periaatetta (Bruner 1996: 13–23). Ne ovat *perspektiivin merkitys, rajoitusten merkitys, konstruktivismi, vuorovaikutus, ulkoistaminen, instrumentaalisuus, institutionalismi, identiteetti ja itsearvostus* sekä *narratiivisuus*.

Perspektiivin merkitys (*The perspectival tenet*): Minkä tahansa faktan, proposition tai interaktion merkitys on riippuvainen siitä perspektiivistä tai viitekehuksesta, jonka puitteissa se luodaan. Perspektiivin lisäksi tulkinnan oikeellisuus riippuu mm. evidenssiä koskevista säännöistä (johdonmukaisuutta ja ristiriidattomuutta koskevista peri-

aatteista). Merkityksen tulkinnat eivät siis riipu vain yksilön elämänhistoriasta vaan myös kulttuurin 'kanonisista' tavoista luoda todellisuus. Mikään ei ole kulttuurivapaata, mutta yksilöt eivät myöskään ole pelkästään kulttuurinsa peilejä. Perspektiivimaksimi korostaa ihmisen ajattelun tulkinnallista, merkitystä luovaa puolta ja myöntää, että tämä tuo mukanaan suuren erimielisyyden riskin. Kasvatuksella on Januksen kasvat: se voi olla uhkana perinteellisille tulkinnoille mutta se voi myös muodostua vanhojen rutiinien tylsistyttäväksi jauhamiseksi.

Rajoitusten merkitys (*The constraint tenet*): Mahdollisia tulkintoja rajaa kulttuurissa kaksi eri seikkaa. Toinen liittyy ihmisen mielen toimintaan. Lajinkehityksemme on saanut meidät taipuvaisiksi ajattelemaan, tietämään, tuntemaan ja havaitsemaan tietyillä tavoilla. Esimerkiksi emme voi mielekkäästi kuvitella, etteikö aikaisempi henkinen tila vaikuta myöhempiin tiloihin. Menneisyys vaikuttaa nykyisyyteen. Koemme pysyvämme olennaisesti samana henkilönä tilanteesta ja ajasta riippumatta. Koemme, että olemme *agentteja*, toimijoita, joiden intentiot vaikuttavat toimintaamme. Tähän ihmisenäkemykseen perustuu mm. lainkäyttö (oma vapaa tahto, vastuu). Tällaisia universaaleja pidetään ihmiskunnan psyykkisen ykseyden olennaisena piirteinä. Toinen rajoitus koostuu kulttuurista: näitä ovat ihmismielen käytettävissä olevat yleiset symboliset järjestelmät (esim. kielelliset universaalit) sekä erilaisissa kulttuureissa käytettävät kielet ja notaatiojärjestelmät.

Bruner ei kuitenkaan kannata vahvaa Sapir-Whorfin hypoteesia, koska hän pitää sen uhreina lähinnä niitä, jotka eivät ollenkaan tiedosta omaa kieltään. Ihmiset voivat päästä symbolisysteemien rajoituksista, jos he omaksuvat aikaisempaa voimakkaamman symbolijärjestelmän. Tämä on kasvatuksen tavoite. Tämä merkitsee metalingvistisen tietämyksen kehittämistä ja metakognitiivista kehittämistä yleensäkin. Emansipatorisen (*empowering*) kasvatuksen keskeinen osa tulee olla 'ajattelemisen ajattelemisen'.

Konstruktivismi (*The constructivist tenet*): Elämme luomassamme 'todellisuudessa'. Tunnettu filosofi Nelson Goodman sanoo, että

todellisuus tehdään, sitä ei löydetä. Todellisuuden konstruointi on tulosta merkityksen luomisesta, jolle pohjaa antavat kulttuurin perinteet ja ajattelutavat.

Vuorovaikutus (*The interaction tenet*): Tiedon tai taidon välittäminen edellyttää yhteisön sisäistä vuorovaikutusta, kuten kaikki ihmisten välinen vaihtotoiminta. Muista lajeista poiketen ihminen tietoisesti opettaa toisia tilanteissa, joissa ei olla välittömästi toimimassa 'todellisessa elämässä'. Kertominen ja näyttäminen on yhtä universaalia kuin puhuminen.

Ihmiselle tyypillinen opettamiseen erikoistuminen ei liity pelkästään kieleen vaan myös intersubjektiivisuuteen – ihmisen kykyyn ymmärtää muiden mieliä mm. kielen ja eleiden avulla. Tämä ei ole mahdollista vain sanojen avulla vaan siksi, että kykenemme tajuaamaan, mikä merkitys on sillä tilanteella, jossa sanat, teot ja eleet esiintyvät. Olemme ennen muuta intersubjektiivisuutta edustava laji. Tämä tekee mahdolliseksi neuvotella merkityksistä, kun sanat menevät harhaan.

Vuorovaikutuksen tärkeys merkitsee opetukselle (keskinäisen) yhteisön korostusta. Oppiminen on interaktiivinen prosessi, jossa opitaan myös muilta, eikä pelkästään kertomisen ja näyttämisen avulla. Sen, että olemme ainoa laji, joka osaa opettaa toimintakontekstista irrallaan, ei pidä merkitä sitä, että tästä tehtäisiin fetissi.

Ulkoistaminen (*The externalization tenet*): Bruner lainaa hyväksyvästi ranskalaista kulttuuripsykologi Ignace Meyersonia, joka korostaa, että kaiken kollektiivisen toiminnan tarkoituksena on tuottaa *aikaansaannoksia (ouvres)*, jotka ovat olemassa omina tiedostettuina ilmiöinä. Tällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi kulttuurin suuria saavutuksia. Yhteisöjen yhteiset hankkeet luovat ryhmäsolidaarisuutta. Ne auttavat luomaan yhteisöjä, myös keskinäisten oppijoiden yhteisöjä. Hankkeet luovat yhteisiä ja neuvoteltavissa olevia tapoja ajatella. Ranskalainen Annales-koulukunta kutsuu tällaisia ajattelutapoja termillä *mentaliteetit (mentalité)*. Ulkoistaminen tuottaa 'dokumentin', joka pohjautuu ajattelutyöhömmee, eli artefaktin joka on meidän ulko-

puolellamme eikä vain muistissamme. Latinalainen sananlasku sanoo, että tieto muuttuu tottuudeksi. Brunerin mukaan voisi sanoa, että ajattelu siirtyy tuotteisiinsa.

Ulkoistaminen pelastaa kognitiivisen toiminnan implisiittisyydestä, tekee sen julkisemmaksi, neuvoteltavaksi ja 'solidaarisemmaksi'. Samalla se tuo sen helpommin reflektion ja metakognition alaiseksi. Kirjoitus (kirjoitettu kieli) on luultavasti virstanpylväs ulkoistamisen historiassa.

Instrumentalismi (*The instrumental tenet*): Kasvatuksella on aina seurauksia sen kokeneille. Se antaa mm. taitoja, ajattelumalleja ja puhemalleja, joita voidaan 'kaupata' yhteiskunnan institutionalisoituineilla markkinoilla 'distinktioiden' (Bourdieu'n mielessä) luomiseksi.

Tässä kohdassa on otettava huomioon lahjakkuus ja tilaisuudet. Lahjakkuusprofiilit vaihtelevat yksilöiden kesken. Kulttuuri korostaa eri tavalla erilaisia lahjakkuuksia. Se myös antaa joskus erittäin suuresti poikkeavia mahdollisuuksia kehittää taitojaan. Piilo-opetus suunnitelma voi olla voimakas vaikuttaja. Kasvatus ei ole irrallinen ilmiö: se on olemassa kulttuurissa. Kulttuuri on monenlaista, mutta se on myös valtaa, distinktioita ja palkkioita.

Institutionalismi (*The institutional tenet*): Kasvatus (koulutus) institutionaalistuu kehittyneissä maissa: se käyttäytyy kuten instituutiot yleensä toimivat ja joutuvat toimimaan, ja sillä on tyypillisiä instituutioiden ongelmia. Kulttuuri ilmenee osittain juuri instituutioiden kautta. Kulttuuria voidaan pitää monitahoisena vaihtojärjestelmänä, jossa vaihdetaan arvostusta, tavaroita, lojaalisuutta ja palveluja. Instituutiot antavat käyttöön rakennuksia, toimia ja apurahoja. Ne myös ylläpitävät myyntejä, ohjesääntöjä, ennakkotapauksia, ajattelutapoja ja virkasuja. Instituutiot hoitavat kulttuurin 'vakavan bisneksen', käyttämällä sekä pakkoa että vapaaehtoisuutta. Usein ei ole kovin selvää, mistä tämä 'vakava bisnes' itse asiassa koostuu.

Instituutiot osallistuvat myös 'distinktioiden' luomiseen (mm. koulutuksessa on perusaste, keskiaste ja korkea aste, Yhdysvalloissa *Ivy League*, Ranskassa *Grandes écoles*). Kuitenkin on Brunerin mu-

kaan hämmästyttävän vähän tutkimusta, jossa koulutusta tutkittaisiin antropologiselta kannalta eli koulutuksen sijaintia kulttuurin elimellisenä osana. Opettajien tulisi ymmärtää entistä paremmin koulutuksen instituutioluonnetta ja sen kulttuuriin ankkurointia, jotta he pystyisivät osallistumaan täysipainoisesti koulunuudistuksiin eivätkä joutuisi olemaan statisteja.

Identiteetti ja itsearvostus (*The tenet of identity and self-esteem*): Ihmiselle on ominaista kokea olevansa 'minä' (*self*) ja kokea muut muina 'mininä'. Minälle on keskeistä toimijuus (*agency*) ja arviointi (*evaluation*). Toimijuus merkitsee sitä, että ihminen kokee voivansa käynnistää ja toteuttaa erilaisia toimintoja. Minä jäsentää ulkoisen maailman kohtaamisensa (luo omaelämäkerrallisen muistin) mutta se myös projisioi tulevaisuuteen. 'Mahdollinen minä' säätelee tavoitteita ja pyrkimyksiä, itseluottamusta, optimismia ja niiden vastakohtia. Toimijuuteen liittyy myös vastuu, joka tunnistetaan kaikissa lakijärjestelmissä. Toimijuus ei merkitse pelkästään kykyä panna käyntiin asioita vaan myös taitoa toteuttaa ne. Menestys ja epäonnistuminen ovatkin keskeisiä minuuden kehittämisessä.

Emme koe olevamme vain toimijoita vaan me myös arvioimme tehokkuuttamme toteuttaa pyrkimyksiämme. Niiden yhdistelmässä on kyse itsearvostuksesta: tunteesta siitä, mikä on meille mahdollista ja mikä ylivoimaista. Itsearvostuksen säätely ei ole yksinkertaista eikä vakioista, koska siihen vaikuttaa suuresti ulkopuolinen tuki tai sen puute. Koulu on usein kova kokemus lasten itsearvostukselle. Koulussa menestymättömyyttä voidaankin korvata monenlaisilla muilla käyttäytymismalleilla.

Koska koulu ei ole pelkästään valmistautumista kulttuuriin vaan kulttuuriin liittymisen väline, on tarpeen koko ajan pohtia mitä koulu tekee oppijoiden toimijuuskokemukselle ja itsearvostukselle.

Narratiivisuus. (*The narrative tenet*): Bruner ei käsittele uudemmassa kirjassaan lainkaan eri oppiaineiden roolia (vaikka ei ole luopunut varhaisesta käsityksestään niiden 'oikean' hahmottamisen tärkeydestä), vaan keskittyy laajempaan teemaan: miten narratiivi toimii

yleisenä maailmanhahmottamisen tapana ja merkityksen luomisen välineenä. Tarinoille on keskeinen vaatimus, että ne ovat elävästä elämästä – niiden ei tarvitse olla todenmukaisia (*true to life* vs. *true of life*). Näin ollen riittää, että ne ovat uskottavia, todentuntuksia. Tarinat eivät voi tuottaa Totuutta (isolla t:llä). Totuuden löytäminen on tieteen ja logiikan aluetta – paradigmaattista tietämistä.

Narratiivisuuden hahmottamiskyky kehittyy ajan myötä: esimerkiksi myytit, tarinat ja kansantarinat ovat tässä keskeisiä. Narratiivinen elementti voisi tuoda mm. koulun luonnontieteelliseen opetukseen lisää kiinnostusta (esim. kertomukset suurten tutkijoiden kiehtovasta urasta.). Tiedettä ei Brunerin mukaan ole järkevää eristää kulttuurin narratiivista.

Bruner erittelee uudessa kirjassaan aikaisempaa tarkemmin todellisuuden narratiivista tulkintaa/luomista (1996: 133–149). Hän tuo esille *yhdeksän universaalista*:

- Ajan rakenne (*The structure of committed time*): Narratiivi segmentoi ajan niin, että tärkeät tapahtumat etenevät tietyllä tavalla (alku, keskivaiheet, loppu), eivät kellon mukaan.
- Yleinen erikoislaatuisuus (*Generic particularity*): Narratiivit käsittelevät yksityiskohtia, jotka ovat kuitenkin vain välineitä narratiivin toteuttamisessa. Narratiivit jakautuvat nimittäin rajalliseen määrään genreja. Genret tuottavat/generoivat kunkin narratiivin yksityiskohdat. Genren olemassaolo on universaalista.
- Toiminnoilla on syynsä (*Actions have reasons*): Narratiivin puitteissa tehdyt toiminnot eivät ole sattumanvaraisia, vaan niiden taustalla on uskomuksia, haluja, teorioita, arvoja ja muita intentionaalisia tiloja. Toimijuus edellyttää valinnanmahdollisuuksia. Narratiivi etsii perusteita, ei syitä.
- Hermeneuttisuus (*Hermeneutic composition*): Narratiivilla on periaatteessa hyvin monenlaisia tulkintoja. Ei ole olemassa rationaalista prosessia määrittellä, onko jokin tulkinta välttämätön (kuten loogiset totuudet ovat välttämättömiä) eikä ole empiiristä menetelmää todentaa jotain tiettyä tulkintaa. Tulkintaa voidaan verrata muihin tulkintoihin hermeneuttisen kehän tapaan.
- Implikoitu kanonisuus (*Implied canonicity*): Jotta narratiivi on kertomisen arvoinen, sen tulee rikkoa jotakin odotusta, poiketa kanonisesta käsikirjoituksesta (skriptistä), poiketa legitimiisyydestä. Kanonisuus aiheuttaa helposti kyllästymistä.

- Viittausten monitulkintaisuus (*Ambiguity of reference*): On aina tiettyssä määrin avoin kysymys, mistä narratiivissa on kyse.
- Hankaluuksien keskeisyys (*The centrality of trouble*): Tarinat pyöriivät rikottujen normien ympärillä. Erilaiset hankaluudet (sotkut) ovat siksi narratiivisen todellisuuden keskiössä. Vallitsee epätasapaino toimijan, toiminnan, tapahtumapaikan, tavoitteiden ja välineiden kesken.
- Neuvoteltavuus (*Inherent negotiability*): Yksi henkilö kertoo oman versionsa ja toinen omansa ja näistä voidaan keskustella.
- Narratiivin historiallinen ulottuvuus (*The historical extensibility of narrative*): Elämä ei koostu vain itsenäisistä ja itseriittoista tarinoista. Juoni, henkilöt ja tapahtumapaikka näyttävät jatkuvan (jatkuva tarina). Historiassa tämä käy hyvin voimakkaasti ilmi. Rajallisista tapahtumista (*Annales*) tulee elämänmittaisia kronikoita (*chroniques*) ja nämä puolestaan johtavat yhtenäiseen historiaan (*histoires*). Laajamittaisen historian pohjana käytetään usein sosiologispainotteisia ajatusmalleja (eräänlaisia yleisiä lakeja), koska on vaikeaa löytää yksilötasoisia narratiivia useiden vuosisatojen tapahtumista.

Bruner on edellä esitetyn perusteella ottanut esille tietoisuuden, pohdiskelun, laajan dialogin ja merkityksen. Tämä merkitsee tiettyä uhkamomenttia. Kasvatus onkin riskialtista, sillä se ruokkii mahdollisuuskokemusta. Riskinä on myös vastakkainen suunta: vieraantuminen, uhma ja avuttomaksi oppiminen.

Bruner esittelee kirjassaan (1996: 53–65) *neljä erilaista mielen mallia ja niihin liittyviä pedagogisia malleja*:

- *Lapsi nähdään matkivana oppijana ja suoritusten (know-how) oppijana.* Aikuiset tai muut 'osaajat' antavat virheetöntä mallia hyvästä suorituksesta, jota lapset matkivat. Tässä mallissa pätevyys mielletään taitoina ja kykyinä pikemmin kuin tietona ja ymmärryksenä.
- *Lapsi nähdään didaktisesta toiminnasta oppijana.* Kyseessä on propositionaalisen tiedon hankkiminen. Lähtökohtana on ajatus, että oppilaille tulee esittää faktoja, periaatteita ja toimintasääntöjä, jotka tulee oppia, muistaa ja joita tulee osata käyttää. Tietoa saa kuuntelemalla ja lukemalla: tietämys on kaikkien saatavilla korpuksena. Näkemykseen kuuluu ajatus henkisisistä kyvyistä: verbaalinen, spatiaalinen, numeerinen, sosiaalinen jne. Tämä lienee yleisin arkiteoria oppimisesta. Maailma on täynnä faktoja opittavaksi ja testattavaksi. Vaikutus on yksisuuntainen: oppijoille kerrotaan miten asiat ovat.
- *Lapsi nähdään ajattelijana.* Kyseessä on intersubjektiiivisen vuorovaikutustaidon kehittyminen. Lapset luovat malleja maailmasta. Ymmärtäminen kasvaa keskustelun ja yhteistyön avulla. Lapsi on myös epistemolo-

gi, ei pelkästään oppija. Tietoa on se, mikä syntyy diskurssissa, tekstiyhteisössä. Totuudet ovat todistusaineiston, argumentin ja luomisen tulosta, eivät auktoriteettipohjaisia.

- *Lapsi nähdään osajana.* Kyseessä on 'objektiivisen' tiedon hallinta (management). Jos korostetaan voimakkaasti uskomuksia ja intentiotiloja ja niiden neuvottelua diskurssin puitteissa, on vaarana että yliarvioidaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä tiedon luomisessa. Voidaan aliarvioida aikaisemmin kerääntyneen tiedon tärkeyttä. Kulttuuria ja lainkäyttöä ei voida muuttaa radikaalin äkillisesti. Muutos tapahtuu hallitusti. Entistä tietoa ja entistä luotettavaa käytäntöä ei tule käsitellä liian kevyesti. Kaikella tiedolla on historiansa ja testaushistoriansa (vrt tieteenfilosofi Karl Popperin maailma 3, joka sisältää ihmisen luomat kulttuuriset artefaktit). Tämän näkemyksen mukaan lasten tulee oppia tajuamaan ero henkilökohtaisen tiedon ja kulttuurin julkisena tietona pitämän tiedon välillä. Nykyaikanakin on opittavaa vanhoilta mestareilta ja heidän teksteistään kunhan kyseessä ei ole palvonta vaan pohdiskelua ote.

Ylläesitetyt neljä opetus- ja oppimisenäkemyksiä voidaan nähdä kahden dimension ilmentyminä: internalistinen vs. eksternalistinen ja intersubjektivinen vs. objektivistinen. Internalistiset teoriat ovat yleensä intersubjektivisesti painottuneita. Brunerin mukaan tarvitaan näiden näkemysten yhteensulauttamista. Vanhempia näkemyksiä tulee tarkistaa niin, että otetaan huomioon oppijan merkittävä panos, ja uudempiä näkemyksiä on paikallaan hillitä muistamalla, että vaikka faktat ja taidot eivät koskaan esiinny kontekstista irrallaan, ne ovat hyvin tärkeitä kontekstissaan. Niiden merkitystä ei siis tule vähätellä. Bruner kiinnittää myös huomiota kasvatuksen päämäärien kompleksisuuteen. Tavoitteet ovat usein tietystä määrin ristiriitaisia. Bruner mainitsee kolme vastakkainasettelua:

- Toisaalta kasvatuksen tehtävänä on auttaa ihmisiä kehittymään niin, että he pystyvät käyttämään edellytyksiään täysipainoisesti, mutta toisaalta kasvatuksen tehtävänä on reprodusoida (siirtää eteenpäin) kulttuuria.
- Toinen ristiriita koskee kahta erilaista näkemystä ihmismielestä, jotka molemmat ovat itsessään ansiokkaita. Toisen näkemyksen mukaan oppiminen tapahtuu yksilön päässä ja on siis intrapsyykkistä. Ympäristö tukee henkisiä kykyjä. Vaikka kaikkien mieliä tulee kehittää, eniten tulee keskittyä lahjakkaimpiin. Vastakkainen näkemys katsoo, että kaikki henkinen toiminta on tilannesidonnaista, ja kulttuurin luomat ympäristöt tukevat sitä.

- Kolmas ristiriita koskee sitä, korostetaanko paikallista tietoa vai universaalisuutta. Kuka omistaa tiedon? Jos korostetaan universaalisuutta, voidaan pahimmillaan korostaa hyvin elitistisiä näkemyksiä, mutta jos korostetaan kunkin ryhmän itsemäärittelyä, ollaan helposti nurkkakuntaisia ja ruokitaan ristiriitoja.

Brunerin mukaan kasvatuksesta käytävässä keskustelussa olisi muistettava nämä vastakkaisuudet, jotta välttyttäisiin yksipuolisilta ratkaisuilta.

Oppiminen on Brunerin mukaan parhaimmillaan silloin, kun se on osallistuvaa, aktiivista (eikä vain reagoivaa), yhteisöllistä, yhteistoinnallista ja keskittyy merkitysten luomiseen eikä vain niiden vastaanottamiseen. Kyky tehdä haasteellisia kysymyksiä on aivan yhtä tärkeää kuin kyky antaa selkeitä vastauksia. Kyky pitää haasteellisia kysymyksiä elossa, viljellä niitä, on yhtä tärkeää kuin osata esittää niitä ja vastata niihin. Jos puolestaan yksi kuva vastaa tuhatta sanaa, yksi hyvin muotoiltu arvaus/hypoteesi vastaa tuhatta kuvaa. Käytäntö puolestaan edeltää tavallisesti teoriaa. Taito ei ole teoriaa, joka ohjaa toimintaa. Taito on tapa tehdä asioita, ei teorian johdannainen. Taito on toimijuuden välikappale, ja se omaksutaan yhteistyössä. Ilman taitoa olemme voimattomia. Reflektio ei ole mahdollista, jos aina on kiire esittää tuhansia sanoja ja kuvia. Vähemmän on enemmän.

Yksi tärkeimpiä viime aikojen havaintoja on se, että lapsen mieli on alusta alkaen hyvin aktiivinen ja että lapsen ja huoltajan vuorovaikutus on hyvin intensiivistä (opitaan hyvin varhainen kiinnittämään yhteistä huomiota erilaisiin asioihin). Lapsi tekee jotakin ja sillä on vaikutuksia aikuisten käyttäytymiseen. Lapsi ei siis vain reagoi vaan panee alulle tapahtumia. Aikuinen kohtelee myös lasta *ikään kuin* hän ymmärtäisi enemmän kuin tekee. Tämä intersubjektiivisuuden oletus ja sen mukainen toiminta on tärkeä kulttuuristumisen lähde.

Kulttuurin ja biologian välillä on läheinen vuorovaikutus. Kulttuuri saattaa olla biologian viimeisin evoluutiotempu. Se luo symbolismin sallimaa joustavuutta, kykyä intersubjektiivisuuteen. Ihmisen ymmärtämiseksi tarvitaan biologian ja evoluutioon liittyviä kausaali-

periaatteita mutta yhtä lailla tulee pystyä ymmärtämään niitä merkityksen luomisessa tarvittavien intersubjektiivisten prosessien valossa.

9 LOPUKSI

Edellä olen tuonut esille joitakin mielestäni keskeisiä teemoja Jerome Brunerin laajasta tuotannosta. Muuhun ei ole mahdollisuutta, kun ottaa huomioon, että Bruner on usean kymmenen vuoden aikana tuottanut julkaisun keskimäärin joka toinen kuukausi! Olen tyytynyt pääasiassa kuvaamaan Brunerin näkemyksiä pyrkimättä sanottavasti arvioimaan. Itse asiassa katson voivani olla samaa mieltä lähes kaikesta Brunerin sanomisesta. On harvoja henkilöitä, joilta koen oppineeni niin paljon vuosien varrella kuin häneltä. Hän on mielestäni sekä oppinut että viisas. Koska hän mielestäni myös on erittäin hyvä sanankäyttäjät, olen pitänyt järkevänä pitäytyä hänen ilmaisutapaansa siinä määrin, kuin suomen kieli sallii.

Artikkelin otsikon mukaisesti Bruneria voidaan pitää uusien ideojen luoneena ja jatkuvasti ajatteluaan kehittävästä tutkijana. Hän on ollut luomassa käsitteellistä ja empiiristä pohjaa havaintotoiminnan, käsitteenmuodostuksen, ajattelun, kielen, kulttuurin ja näiden yhteyksien samoin kuin todellisuuden erilaisten edustus- ja ajattelumuotojen tutkimiselle. Brunerin toiminnalle on aina ollut ominaista monitieteinen ote ja valmius ottaa vastaan virikkeitä ennakkoluulottomasti milta suunnalta tahansa, kunhan ne antavat pohjaa mielenkiintoisille hypoteeseille. Näin Bruneria itseään tuskin voi syyttää hänen valitettavana pitämästään psykologian pirstomisesta kapeisiin ja toisistaan eristyneisiin erityisaloihin. Bruner on kotonaan niin humanististen kuin käyttäytymistieteidenkin maailmassa. Hän pystyy kirjoittamaan (Brunerin omaa kielikuvaa mukaillen) oikealla kädellään tiukasti tieteellisiä ja samalla helppolukuisia artikkeleita ja vasemmalla kädellään spekulatiivisempia esseitä, joiden sisältö ja kieliasu käyvät esseen mallista (mm. *On knowing. Essays for the left hand*, 1962).

Monista asioista kiinnostuneena 'kettuna' Bruner on ollut jatkuvasti tieteen 'siilien' arvostelun kohteena. Ottaessaan kantaa myös kasvatuksen ja opetuksen arkoihin kysymyksiin ja kehittäessään uudenlaisia oppikursseja Bruner on joutunut useamman kerran poliittisluonteisen painostuksen kohteeksi. Mikäli Thomas Kuhn on oikeassa, tämä kaikki on normaalia, kun tutkija ei tee "normaalitiedettä" vaan on aktiivisesti mukana muuttamassa vallitsevia paradigmoja, etsimässä uusia uria, luomassa uusia mahdollisia maailmoja.

Vaikka Brunerin ajatuksia voi kritisoida (ks. esim. Brunerin oppilas ja työtoveri David Olson, 1992), voi yhtyä David Olsonin esittämään näkemykseen: jos odottaa psykologialta enemmän kuin vain sääntöjä siitä, miten opetusta voitaisiin optimaalisesti kehittää ennalta määrättyjen kapeiden tavoitteiden saavuttamiseksi, ei joutuminen Jerome S. Brunerin pauloihin olisi varmaankaan suuri vahinko. Tämä toteamus oli aikanaan lohduttavaa luettavaa tämän artikkelin kirjoittajalle, jonka älyllinen velka Brunerille on ajoittain tuntunut hämillisen suurelta.

KIRJALLISUUS

- Berlin, I. 1966. *The hedgehog and the fox: An essay on Tolstoy's view of history*. New York: Simon & Schuster.
- Bruner, J. S. 1960. *The process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. 1962. *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. 1966. *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass.: Belknap Press/Harvard University Press.
- Bruner, J. S. 1972. *The relevance of education*. London: Allen & Unwin.
- Bruner, J. S. 1973. *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing* (toim. J. M. Anglin). New York: W. W. Norton. (Sisältää bibliografian, joka kattaa Brunerin julkaisut vv. 1939–1972).
- Bruner, J. S. 1983. *Child's talk: Learning to use language*. New York: W. W. Norton.
- Bruner, J. S. 1984. *In search of mind: Essays in autobiography*. New York: Harper & Row.
- Bruner, J. S. 1985. Models of the learner. *Educational Researcher* 14, 6, 5–8.

- Bruner, J. S. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1996.
- Bruner, J. S., J. J. Goodnow & G. A. Austin 1956. *A study of thinking*. New York: Wiley.
- Bruner, J. S., R. R. Olver & P. M. Greenfield 1966. *Studies in cognitive growth*. New York: Wiley.
- Iser, W. 1978. *The act of reading*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Kuhn, T. 1962. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Olson, D. 1992. The mind according to Bruner. *Educational Researcher* 21, 4, 29–31.
- Takala, S. 1986. Lukemisen tutkimuksen ja opetuksen viimeaikaisia suuntaviivoja. *Kasvatus* 17, 4, 241–249.
- Takala, S. & L. Havola 1983. Kielitieteen, psykologian ja filosofian väliset yhteydet kielen tutkimuksen näkökulmasta. *Kasvatus* 14, 4, 319–326.



HUMBOLDTILAISIA KAIKUJA¹

Vjatseslav B. Kaškin

Er glänzt uns vor, wie ein Komet entschwindend,
Unendlich Licht mit seinem Licht verbindend.
*Johann Wolfgang von Goethe*²

Karl Wilhelm Freiherr von Humboldt syntyi vuonna 1767 Potsdamissa. Tuota aikakautta on myöhemmin alettu kutsua saksalaiseksi – tai Goethen mukaan weimarilaiseksi – klassisismiksi. Humboldt on yksi niistä klassisista ajattelijoista ja kirjoittajista, jotka ovat yhdistäneet oman nerokkuutensa ikuisesti käynnissä olevaan totuuden etsintään: *Unendlich Licht mit seinem Licht verbindend*. Humboldtin luontainen lahjakkuus ilmeni usealla eri alalla. Hän niitti mainetta ja kunniaa niin kielitieteilijänä, valtiomiehenä kuin kasvatuksen asiantuntijanakin. Myös diplomaattina hän ansioitui ja oli alan kruunaamattomana kuninkaana pidetyn François de Talleyrandin vastapelurina Wienin kongressissa vuosina 1814–1815. Häntä pidetään yleisesti syvällisenä historiantutkijana, ja hänen näkemyksensä yhteiskuntajärjestyksestä ja

¹ Artikkelin ovat tekijän englanninkielisestä käsikirjoituksesta kääntäneet Hannele Dufva ja Mika Lähteenmäki.

² "Hän loistaa edessämme, lentäen pois kuin komeetta, sitoen ikuisen valon omaan valoonsa". Nämä Goethen sanat, jotka hän kirjoitti Schillerin muistoksi, kuvaavat hyvin myös Humboldtin merkitystä humanistisille tieteille.

valtiovallasta ovat saaneet vastakaikua vielä viimeaikaisessakin keskustelussa. Humboldt toimi myös opetusministerinä, ja Berliinin yliopiston perustamista voidaan pitää yhtenä hänen uudistuspyrkimyksiensä hedelmänä. Yliopisto on nykyään nimetty hänen ja hänen veljensä Alexander von Humboldtin mukaan – hänkin huomattava tutkija ja ajattelija. Wilhelm von Humboldtia voidaan myös perustellusti pitää yhtenä yleisen kielitieteen perustajista. Tässä artikkelissa esittelen Humboldtin yleiskielitieteellisiä käsityksiä, mutta tuon esiin myös hänen näkemystensä antia kielenoppimisen ja -opetuksen tutkimukselle.

Vaikka Humboldtin tieteellinen toiminta oli näinkin monipuolista ja monitahoista, se keskittyy muutamaankin ydinkysymykseen. Hän pohti ihmisen olemusta: yhtäältä ihmisyksilön, toisaalta ihmiskunnan kannalta katsottuna. Näin ollen häntä voidaan pitää myös yhtenä ensimmäisistä kulttuuriantropologeista. Hänen ajattelunsa loi myös pohjaa näkemykselle, jonka mukaan sekä ihmisen yksilöllinen käyttäytyminen että sosiaalinen järjestys ansaitsevat tulla tarkastelluiksi yhtenä yhtenäisenä tutkimuskohteena. Ajatus ihmisestä koneena oli hänelle vastenmielinen ja hän korosti ihmisen toiminnan perustuvan vapaaseen tahtoon. Tämä alla olevassa katkelmassa ilmenevä ajatus on elävä vielä tänäkin päivänä – nyt kun kenties epäinhimillisin kaikista vuosisadoista on kulunut loppuun.

Whatever does not spring from a man's free choice, or is only the result of instruction and guidance, does not enter into his very being but remains alien to his true nature; he does not perform it with truly human energies, but merely with mechanical exactness (*Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, 1792: III³).

³ Humboldt-sitaattien yhteydessä mainitaan teoksen saksankielinen nimi, sen kirjoitusvuosi ja luvun numero (jos sellainen on olemassa). Vaikka tekijällä on ollut käytössään Humboldtin teosten englanninkielisiä käännöksiä, tämän artikkelin sitaattit on korjattu saksankielisten alkutekstien ja venäjännösten pohjalta, koska englanninnokset ovat usein tyyliltään arkaaisia. Tavoitteena on ollut saattaa Humboldtin ajatukset nykylukijalle ymmärrettävämpään muotoon.

Humboldtin saama koulutus ja hänen yhteiskunnalliset käsityksensä heijastivat 1800-luvun alkupuolen henkistä ilmapiiriä. Hän opiskeli sekä Frankfurt-an-Oderin että Göttingenin yliopistoissa. Hän oli Hegelin ja Fichten aikalainen ja niin Goethen kuin Schillerinkin henkilökohtainen ystävä. Hänen Ranskan vierailunsa osui juuri Bastiljin valtauksen jälkeiseen aikaan, ja Preussin lähettiläänä toimiessaan hän kävi mm. Roomassa, Wienissä ja Lontoossa. Hän matkusteli myös monissa muissa maissa, mm. Espanjassa.

Humboldtin tärkeimpänä filosofisena edeltäjänä voi pitää Immanuel Kantia, jonka *Puhtaan järjen kritiikki* oli hänen ajattelunsa peruslähtökohta. Teos innoitti häntä erityisesti näkemykseen, jonka mukaan kognitiota on tarkasteltava toimintana. Kantia Humboldt piti filosofian uudistajana, joka edellisten vuosisatojen filosofiselle ajattelulle rakentaen loi perustan uudelle filosofiselle tarkastelutavalle, joka oli tiiviisti sidoksissa ihmisen primaariin aistielämään.

Kielitieteessä Humboldtin mielenkiinto kohdistui varsin laajalle alueelle, ja hän pureutui syvällisesti valitsemiinsa kysymyksiin. Hän opiskeli luonnollisesti uusia kieliä, mutta myös sanskriittia. Hän oli kiinnostunut indonesian kielestä ja baskista, mutta tutki myös tutumpia eurooppalaisia kieliä. Hänen kielitieteellinen pääteoksensa on *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* (1830–1835), jonka lisäksi hän kirjoitti lukuisia suppeampia, joskaan ei välttämättä merkitykseltään vähäisempiä artikkeleja ja fragmentteja. Humboldt kirjoitti esseitä mm. kiinasta, baskista, sanskriitista, atsteekista, Amerikan intiaanikielistä ja japanista. Humboldtin kootut teokset on julkaistu useana toimitteena, ja häntä on käännetty usealle eri kielelle. Ensimmäisen kokoelman toimitti Carl Brandes, ja se ilmestyi 7-osaisena jo vuosina 1841–1852. Laajin on puolestaan Preussin Kuninkaallisen Tiedeakatemian vuosien 1903 ja 1936 välillä julkaisema 17 niteen sarja.

Eräs ensimmäisistä venäläisistä Humboldt-tulkinnoista – joka myös vaikutti pysyvästi venäläisen kielitieteen kehitykseen – oli Alek-

sandr Potebnjan vuonna 1862 julkaistu teos *Ajatus ja kieli*. Venäläisen kielitieteen pioneerina tunnettu Potebnja oli itsekin merkittävä ajattelijaja. Humboldtilta saadut vaikutteet sulautuivat elimelliseksi osaksi hänen omaa ajatteluaan, joka puolestaan oli lähellä 1800-luvun lopulla vaikuttanutta kieliopin psykologista suuntausta. Potebnja piti Humboldtia nerona ja uuden, metodeiltaan historiallis-vertailevan kieliteorian edelläkävijänä. Toisaalta hän kritisoi Humboldtia ja katsoi ettei tämä ollut täysin vapautunut vanhan universaalilogiikkaa korostavan kielioppikäsitteiden ikeestä. Näin Humboldt itse kuvaa tutkimusalueitaan:

It should be noted that, in spite of a great variety of scientific investigations brought about by our times, there is one vast, rich and generally useful domain that has been left completely untouched. I mean comparison of different old and modern languages. (*Über das Sprachstudium, oder Plan zu einer systematischen Encyclopädie aller Sprachen, 1801–1802.*)

Potebnjan mielestä ajatus kielten vertailevasta tutkimuksesta oli kielitieteelle yhtä merkittävä kuin ajatus ihmiskunnasta oli ollut historian-tutkimukselle. Potebnja (1993: 39–40) itse ajatteli, että vaikka eri kielillä olikin oma kehityshistoriansa ja luonteensa, ne olivat toisaalta myös sukua toisilleen ja keskenään *komplementaarisia*. Samantapaisen ajatuksen toi uudelleen esiin noin vuosisataa myöhemmin kuuluisa fyysikko ja filosofi Niels Bohr, joka käytti eri kielten olemassaoloa esimerkkinä komplementaarisuudesta. Myös hän ajatteli kielten ikään kuin täydentävän toinen toisiaan ja siten koko ihmiskunnan maailman-kuvaa.

Samojen ajatusten toistuminen eri ajattelijoiden työssä ei aina merkitse suora lainaa: se voi johtua myös samantapaisen intellektuaalisen polun seuraamisesta. Venäläisen kielitieteilijä Juri Stepanovin (1985: 3–8) mukaan eri tutkijoiden ajattelu valaisee ajateltavaa kohdetta sen eri puolilta ja tasoilta. Jos he ovat lähestyneet tutkimuskohdetta samoja polkuja seuraten, tuloksena voi olla samanlaisia ajatuksia. Vastaavasti erilaisia polkuja seuraamalla päästään erilaisiin lopputu-

loksiin. Pohdinnan kohde on jo itsessäänkin monitahoinen – ellei suorastaan ristiriitaisuuksien kimppu – ja siksi kuvaukset eivät voikaan olla keskenään täysin yhteneväisiä. Myös Humboldtin näkemyksistä löytyy keskenään erilaisia näkemyksiä kielestä – eikä vielä nytkään näytä varmalta, kumpi voittaa ja kumpi häviää. Ehkä tämä kaksinaisuus kuvastaakin siis elämän dialektista periaatetta ja ns. ristiriidaton kuvaus onkin vain positivistisen ajattelun eloton luomus.

Ihmistieteiden paradigmat ovat muuttuneet kenties useastikin sitten Humboldtin. Eräs nykyisistä vastakkainasetteluista on ero kartesiolaisen ja ei-kartesiolaisen ajattelun välillä. Edellinen keskittyy kuvaamaan objektia, joka on subjektin kognitoinnin kohde, kun taas jälkimmäinen keskittyy kognitoidaan subjettiin. Kuten Vasili Jurtšenko (1992) kirjoittaa, paradigman muutos näkyy siinä, että käsitteiden *asia – objekti – nimi – sana* asemesta alettiin operoida käsitteillä *fakta – tapahtuma – ilmaus – predikaatti*. On kuitenkin selvää, että kahden vastakkaisen paradigman asemesta olisi pyrittävä löytämään uusi synteesinomainen lähestymistapa kielen toiminnan kuvaukseen. Kuten Jurtšenko (1992) toteaa,

we need a new, a third paradigm ... reoriented towards the extralinguistic reality taken as a whole. It is so because, re-wording Wittgenstein, one can say: the world is *cosmos*, the Universe, and not just an aggregate of things or facts. Thus, the linguistics of 'facts' has to be substituted or enlarged with the linguistics of 'the world', '*cosmos*'.

Kun ajatellaan Humboldtin ajatusten seuraajia, saattaa tuntua hieman merkilliseltäkin, että filosofisilta lähtökohdiltaan niinkin erilaiset lingvistit ovat hyödyntäneet Humboldtin ajatuksia. Esimerkiksi Noam Chomsky (1966) löysi teoksessaan *Cartesian linguistics* Humboldtin ajattelusta runsaasti yhtymäkohtia kartesiolaiseen paradigmaan. Hänen mukaansa Humboldt kulki nimenomaan Descartes'n jalanjäljissä korostaessaan kielenkäytön luovuutta ja kielten universaaleja ihmisen mentaaliin ominaisuuksiin perustuvia piirteitä (Chomsky 1972: 11). Toisaalta Humboldtin työssä on selviä ei-kartesiolaisia piirteitä.

Chomsky näki Humboldtin myös romantiikan ajan edustajana, mutta kuitenkin hänen romantiikkansa tuntuu liittyvän pääosin joihinkin tuonaikaisiin, mutta nykyään jo vanhentuneisiin termeihin, joita hän käytti kirjoituksissaan (*Sprachegeist*, *Sprachsinn* jne.). Kenties myös se, että niin monet ajattelijat ovat omaksuneet Humboldtin ajatuksia viittaa siihen, että hänen ajatuksensa ovat kahta yllämainittua kilpailevaa paradigmaa laajempia. Ehkä Humboldt edustaa aivan omaa paradigmaansa.

1 HUMBOLDTIN UUELLEENKIRJOITUSTA

Emme ole lukijoita, vaan kirjoittajia ...
(Venäläinen kasku uudelleen kirjoitettuna Roland Barthesin kanssa)

Humboldtia voidaan lukea myös kielenoppimisen ja kielenopetuksen teorian näkökulmasta. Kuilu kielitieteen ja arkisen kielenoppimisen välillä tuntuu kuitenkin usein ammottavalta. Kielitieteen historiasta löytyy kuitenkin esimerkkejä myös siitä, että kielitieteen olemassaoloa ja oikeutusta on perusteltu vetoamalla juuri siihen, että sen avulla löydetään keinoja kielen oppimisen helpottamiseksi. Esimerkkeiksi käyvät mm. keskiajan, renessanssin ja valistuksen ajan lingvistiset kirjoitelmat, jotka sisälsivät aina viittauksen kielenoppimiseen. Tuolloin yleinen eli filosofinen kielioppikin nähtiin 'kielenoppimisen perustana' (*pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*) (Beauzée 1767). 1900-luvulle tultaessa kieltä käyttävät subjektit (puhujaja/kuulija, kieltä käyttävä yksilö jne.) tuntuivat kuitenkin kadonneen lingvistiksestä kirjallisuudesta. Ehkä tämä olikin yksi syy siihen, että myös maallikkoyleisö, opettajat ja oppikirjojen kirjoittajat, paljolti hylkäsivät kieliteorian.

Nyt eletään jälleen kerran muutoksen aikaa. Kielenopetuksen tieteellisiä ja metodologisia perusteita pyritään pohtimaan uudelleen ja niille etsitään tukea sekä yksittäisten kielten tutkimuksesta että kont-

rastiivisesta analyysistä. Tukea kielenopetuksen kehittämiseen etsitään myös filosofian ja metodologian parista. Ollaan kiinnostuneita myös omasta menneisyydestä – esimerkiksi kielentutkimuksen klassikoista ja heidän annistaan nykypäivälle.

Joidenkin ajattelijoiden tieteellinen perintö on paradigmaattista sekä Thomas Kuhnin (1970: 175–185) tarkoittamassa että laajemmassa mielessä. Termin laajempaa merkitystä voitaneen valaista ajattelemalla sitä, mihin viittaamme silloin kun puhumme kielitieteen – tai minkä tahansa muun tieteen – huomattavista historiallisista hahmoista. Yhdistämmekö nimen tiettyyn henkilöön, joka eli, kävi koulua, opiskeli, solmi avioliiton, luennoi ja kuoli tiettyä aikana? On syytä korostaa, että vain tässä mielessä voimme puhua *todellisesta Humboldtista, aidosta Saussuresta, oikeasta Bahtinista* ja niin edelleen. On myös muistettava, että totuus on vain itsepintaisen virheen historiallista oikaisemista kuten Gaston Bachelard (1983: 172) on todennut. Jos tarkastelemme yksittäistä ajattelijaa ja hänen tieteellistä tuotantoaan muussa kuin yllämainitussa biografisessa mielessä, on myönnettävä, että luentamme edeltäjiemme kirjoituksista on vain tulkintaa. Tulkittamme luo eräänlaisen mytologian: merkkihenkilöstämme muodostuu myytti. Myytillä tarkoitan tässä uskomusten järjestelmää, jonka avulla organisoimme käyttäytymistämme ja asenteitamme. On siis selvää, että *todellinen X* (eli tutkimuskohteemme) ei koostu näistä piirteistä, vaan myytti on olennaisessa mielessä tutkimuksen tekijän omaa luomusta. Luemme klassikoiden rivien välistä ne argumentit ja todisteet, joiden ajattelemme tukevan sitä, mihin jo valmiiksi uskomme.

Venäläistä kaskua mukaillen (joka tosin saattaa menettää intertekstuaalisuuteen perustuvan tehonsa vieraskielisessä ympäristössä), *emme ole lukijoita, vaan kirjoittajia*.⁴ Tämä vastaa Roland Barthesin ajatusta siitä, että tekstin kirjoittaja kuolee lukemisen prosessissa ja

⁴ Eräs versio kuuluu seuraavasti. Tšuktši menee kauppaan ja haluaa ostaa kirjoituskoneen, mihin myyjä toteaa: “Mitä te teette kirjoituskoneella, ettehan te edes osaa lukea”. Tšuktši vastaa: “Tšuktši ei ole lukija, tšuktši on kirjoittaja”. (Toim. huom.)

että lukeminen on oikeastaan kirjoitusta – tai paremminkin uudelleenkirjoitusta. Samalla tavoin kirjoitamme klassikkomme uudelleen aina lukiessamme heitä uudessa historiallisessa tilanteessa. 'Todellisten' klassikoiden – noiden jatkuvasti pakenevien menneisyyden haamujen – takaa-ajo on harhaa.

Humboldtin ajatukset ovat ruokkineet eri alojen tutkijoiden ja ajattelijoiden mielikuvitusta jo parin vuosisadan ajan. Keskityn alla omassa aktiivisessa luennassani – tai tulkinnassani – kolmeen keskeiseen teemaan. Nämä ovat ensinnäkin kieli lingvistiikan tutkimuskohdeena ja kielen ontologia, toiseksi kielten ja kielellisten yksiköiden suhteet, yhtäläisyydet ja erot sekä kolmanneksi kielen ja kielenkäyttäjän suhde.

2 MISSÄ JA MITEN KIELI ON OLEMASSA?

Laß die Sprache dir sein, was der Körper den Liebenden. Er nur Ist's, der die Wesen trennt und der die Wesen vereint.⁵

Friedrich Schiller

Eräs peruskysymys, johon kielenopetuksen asiantuntijat harvoin ottavat kantaa, on kysymys kielen ja kielellisten ilmiöiden ontologiasta. Kielen ontologista statusta koskevat implisiittiset käsitykset heijastuvat kuitenkin oppijoiden käsityksissä, jotka koskevat niin oppimistekniikkaa, -teorioita kuin kieltä yleensä (ks. Dufva 1994: 40–41). Näitä käsityksiä voidaan kutsua myös implisiittisiksi uskomuksiksi tai *mytologeemeiksi* (ks. Kaškin 1998). Usein pidetään itsestään selvänä esimerkiksi sitä, että on olemassa ilmiö tai entiteetti nimeltä *kieli*, joka on jaettavissa tiettyihin yksiköihin, joita tutkijan tulee tutkia ja kielenoppijan opetella (esim. sanat, lauseet, tavut tai äänteet). Näin päädytään sekä ammattilaisille että naiiveille kielenpuhujille ominaiseen

⁵ "Merkitkään kieli samaa sinulle kuin keho merkitsee rakastajalle. Se on ainoa asia, joka erottaa ja yhdistää olennot".

mytologeemiin, jonka mukaan kieli nähdään olemassa olevana 'objektina', 'asiana', joka voidaan edelleen jakaa erillisiksi objekteina nähtäväksi yksiköiksi, kuten sanoiksi tai äännteiksi.

Tällainen ajattelu on esimerkki *chosismesta* (eli objekti-fetišismistä), kuten Bachelard (1983: 39, 107) sitä nimitti. Piirre ei ole ominainen vain kielifilosofialle, vaan myös luonnontieteille, esimerkiksi fysiikalle. Kuitenkin luonnontieteissä kyseinen ajattelumalli liitetään leimallisesti viime vuosisadan mekanistiseen maailmankuvaan. Sen jälkeen kun newtonilainen maailmankuva vaihtui einsteinilaiseksi, hiukkasfysiikassa tuli mahdolliseksi erottaa objektia liikkeestä (Bachelard 1983: 64–70). Jälkikartesiolainen subjektin ja objektin vastakkainasettelu olettaa, että näiden kahden välillä on periaatteellinen ero. Objektin on oltava erilainen kuin subjektin – sen on oltava passiivinen ja singulaarinen. On selvää, että arkikokemukset fysikaalisessa maailmassa toimimisesta eivät juurikaan tarjoa vastaesimerkkejä kyseiselle näkemykselle.

Ihmistieteiden tutkimus on lainannut uskomuksiaan luonnontieteiltä. Tieteelliseen ihanteeseen kuului olennaisena osana erillisten objektien tai näiden objektien rakenteellisten kombinaatioiden tarkastelu. Ihmistieteiden objektin ominaislaatu on kuitenkin täysin erilainen. Maurice Merleau-Ponty (1964: 17) asetti kerran kysymyksen: *Missä tarkalleen ottaen on maalaus jota katson?* Jos vastaat esimerkiksi *edessäni, seinällä tai museossa*, rinnastat maalauksen tällöin kankaaseen ja kankaalla oleviin väreihin. Kuitenkin on selvää, että maalaus ei synny siten, että yhdistetään värit ja kangas. Samoin kieli ei synny yhdistämällä painomuste paperiin. Tai – jos puhutaan kielen puhutusta muodosta – kieli ei ole redusoitavissa 'äännteiksi' tai 'ilmanvärähtelyksi'.

Fyysinen olemassaolo on puhtaimmassa merkityksessään vain ihmisten, 'puhuvien ruumiiden' ominaisuus. Ne, mitä kutsumme *sanoiksi* tai muiksi kielellisiksi yksiköiksi, eivät ole objekteja sanan ensisijaisessa merkityksessä, vaan niiden olemus on erilainen kuin fysiikan tai kemian objektien. Sanat koostuvat liikesarjoista, joita puhuvat kehot tuottavat. Ne ovat jatkuvasti toistettavissa olevia toi-

mintasarjoja, joita ryhmä puhuvia yksilöitä käyttää. Humberto Maturana (1978: 50) seuraten niitä voidaan luonnehtia konsensuaalisen käyttäytymisen malleiksi, jotka järjestävät käyttäytymisen kokonaisuudeksi. Humboldt ilmaisi asian seuraavasti:

The constant, and the uniform in this spiritual activity, which raises articulate sound to the level of expressing thought, taken in the totality of its relations and systematicity, constitutes *language form* (*Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts, 1830–1835: 12*).

Voikin olla, että kielitiede on toisinaan langennut 'objektiivisen todellisuuden' myytin ansaan. Kun sanat on alkujaan ymmärretty metaforisesti objekteina, ne mieltyvät sellaisiksi helposti edelleenkin. Kyseinen ajatus on yksi niistä lakofilaisista metaforista, joiden kanssa elämme. Näin ollen myös kielitieteilijän työ alkaa muistuttaa enemmän kuolleen ruumiin paloitteita kuin kielen elämän tutkimusta. Mutta kuten Humboldt toteaa,

The essence of language is being something stable, and at the same time, something transient. Even when we fix it in writing, it produces a mummy-like state far from being perfect, and which presupposes reproducing it in living speech (*Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues: 12*).

Humboldt yrittää karkottaa lukijansa pois tästä sitkeästä positivistisen objektiivisuuden stereotypiasta:

Language must be viewed not as a dead product (*Erzeugtes*), but a creative process (*Erzeugung*). (...) Language is not the result of activity (*Ergon / ἔργον*), but activity proper (*Energiea / ἐνέργεια*) we need recurrent activity to grasp the essence of living speech, and to create a truthful picture of living language (*Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues*).

Jos kieltä ei tarkastella puhtaana *ergonina*, vaan se ymmärretään *energeiana*, päästään patologis-anatomisesta näkökulmasta kielen

elävään todellisuuteen. Samantyyppisiin ajatuksiin ovat päätyneet muutkin ajattelijat. Paljon Humboldtia myöhemmin Maturana otti käyttöön ilmauksen *kielentäminen* (*language*), joka kuvaa osuvasti kielen toiminnallista luonnetta. Maturana vertaa kielellistä toimintaa (eli kielentämistä) tanssiin: hän kutsuu sitä käyttäytymisen tanssiksi tai koordinoinniksi.

Toinen uushumboldttilainen, saksalainen kielifilosofi Fritz von Mauthner (1982) näki myös kielen liikkeenä (*Sprache ist Bewegung*). Hän vertasi *kieltä* myös joen uomaan (*Fluß, Strombett*) ja näki kielentämisen joen virtausliikkeenä ja uoman tämän virtauksen seurauksena. Yhä uudelleen toistuvat toiminnan skeemat toimivat *attraktoreina*, jotka muokkaavat päivittäisiä kielentämisen akteja, kaiuttaen ja uudelleenkaiuttaen niitä. Ne kehkeytyvät kuin pyörteet, kuin toistuvat alas-päin valuvat sadeveden muodostamat polut lasilla ja kuolevat heti kun vedentulo ehtyy. Mutta samalla tavoin kuin esihistoriallisten sateiden jäljet ovat nähtävissä kivissä ja puiden vuosikasvaimissa, kuolleiden sivilisaatioiden kivettyneet kielentämisen liikkeet näkyvät teksteissä.

Kielen toiminnallisuutta voidaan korostaa myös muista kuin puhtaasti teoreettisista syistä. Kielen reifiointi eli sen ajattelemisen esineenä tai esineiden kokoelmana saattaa synnyttää myytin kielestä sääntöjen ja poikkeusten kokonaisuutena sekä myytin kielen oppimisesta additiivisena toimintana. Niiwi kielenoppija saattaa haluta oppia 'niin monta sanaa kuin mahdollista' tai painaa mieleensä 'kaikki kieltä koskevat säännöt'. Mutta kuten Maturana ja Varela (1987: 26) toteavat "kaikki tekeminen on tietämistä, kaikki tietäminen tekemistä". Objektiiivinen tieto (tieto jostakin) ei voi korvata subjektiivista tietoa (tietoa kuinka). Myös Humboldt oli mekanistista oppimiskäsitystä vastaan ja korosti sen sijaan 'kielellisen voiman' kehittämistä oppijassa:

language cannot indeed be regarded as a material that sits there (*in the soul*), surveyable in its totality, or communicable little by little, but must be seen as something that eternally produces itself (*Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues: 14*).

Humboldtin ajattelulle on tyypillistä se, että hän esittää ajatuksensa kielestä erilaisina antinomioina. Hän siis esittää katsantokantoja, jotka molemmat näyttävät olevan todistettavissa, mutta ovat silti keskenään ristiriidassa. Näistä eräs on objektiivisen ja subjektiivisen välinen antinomia:

It is with the help of language that the spiritual tendency finds its way through the mouth to the outer world, and then, due to this tendency, embodied in the word, the word returns to the speaker's ear. Thus, the notion becomes objective without leaving, at the same time, the subject, and this process is only possible thanks to language (*Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues: 14*).

Kieli toimii ensinnäkin välittäjänä kielentävän subjektin ja tietyn objektin välillä, mutta sen välittävä funktio ei rajoitu pelkästään subjektin ja objektin väliseen suhteeseen. Subjekti tarvitsee myös toisia subjekteja ymmärtääkseen ilmauksiaan:

But usually language develops only in society, and man understands himself only when it is proved by his experience that his words are also understood by other people (*Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues: 14*).

Samantapainen ajatus toistuu myös Ernst Cassirerin (1923) työssä. Hän puhuu kielestä ja muista ihmisen – symboleja käyttävän eläimen (*animal symbolicum*) – semioottisista toiminnoista *välittäjänä*. Kieli muodostaa ihmisen ja luonnon välisen – tai ihmisten välisen – välittäjämaailman (*ein neues mittleres Welt*). Vaikka tässäkin tapauksessa voitaisiin helposti päätyä positivistiseen metaforaan, on korostettava, että välittäjämaailma ei ole olemassa esineenä, objektina. Välittäjämaailman ontologia on juuri kulloisessakin välittävässä, emergoituvassa toiminnassa.

Kielitieteessä on kiistelty kahden erityyppisen ihmisen kielellistä toimintaa tarkastelevan lähestymistavan osuvammuudesta. Yhtäältä kielellistä toimintaa on pyritty käsitteellistämään Shannonin matemaattisen kommunikaatiomallin mukaisesti. Kyseistä näkemystä

voidaan kutsua viestinnän *transmissiomalliksi*, sillä informaation katsotaan välittyvän sanojen välityksellä (sähköisten tai muiden signaalien tapaan) lähteestä vastaanottajalle. Tämä malli on siis selvästi yhteydessä kieltä ja kielen yksiköitä reifioivaan ajatteluun. Bachelardin termin kyseessä on jälleen *chosisme*, koska vain esineitä voidaan välittää, vastaanottaa ja varastoida. Tätä ajattelutapaa kuvastaa myös maallikoiden usein ilmaisema kielenoppimisen 'nauhuri-myytti', jonka mukaan kieltä opittaisiin tallentamalla joukko näytteitä kohdekielestä, mieluiten kuuntelemalla autenttisia äänitteitä. Oppijan oma mieli näyttäytyy tällöin näytteitä tallentavana nauhurina.

Toisaalta sekä kommunikaatiota että kielenoppimista voidaan tarkastella myös toisenlaisesta näkökulmasta. Humboldt itse käytti 'kaiun' metaforaa ja hylkäsi ajatuksen passiivisesta havaitsemista ja mekaanisesta tuottamista:

speech and understanding are different activities of one and the same language force. The process of speech cannot be compared with simple transfer of material. The hearer, as well as the speaker, has to re-create it with the help of his inner force, and everything perceived by him is only a stimulus evoking similar phenomena (*Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues: 14*).

On selvää, ettei kommunikaatiotilanteissa konkreettisesti ottaen välity mitään eikä mitään myöskään vastaanoteta. Viestittäessä ei siirry mitään aineellista paikasta toiseen, vaan vastaanottaja luo itse viestin ikään kuin kaiunomaisesti. Näin yksilöllinen ja sosiaalinen yhtyvät tässä viestintätapahtuman luomassa ohikiitävässä tasapainon hetkessä ja luovat inhimillisen sfäärin, josta väistämättä tulee 'objektiivinen ympäristö' jokaiselle uudelle tähän luotuun maailmaan tulevalle yksilölle. Kuten Humboldt toteaa

Being subjective in its relation towards the cognized, language is objective in its relation towards man, since every language is an echo of man's general nature (*Über das vergleichende Sprachstudium im Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung, 1820: 20*).

Jo kaksi sataa vuotta sitten – kauan ennen kuin kybernetiikan tai yleisen systeemiteorian ajatukset muotoiltiin – Humboldt puhui kielistä “itseään säätelevinä ja kehittävinä äänteellisinä järjestelminä” (*Über den Einfluß des verschiedenen Charakters der Sprachen auf Literatur und Geistesbildung*, 1821). Hänen ajatuksensa kuulijan kaiuttavasta – tai uudelleenluovasta – osuudesta viestinnässä selittää myös ymmärtämistä ja on myös tässä suhteessa viestinnän transmissiomallin vastainen. Humboldtin *Selbsttätigkeit* -käsitteen jälkeläisiin voidaan lukea Maturanan (1995) *autopoiesis*. Tämä kutsuu autopoieettiseksi systeemejä, jotka luovat itseään yhä uudelleen omissa, jatkuvasti toistuvissa toimintamalleissaan.

Voidaan ajatella, että Humboldtin käsitteiden *ergon* ja *energeia* sekä Ferdinand de Saussuren käsitteiden *langue* ja *parole* välillä löytyy yhtäläisyyksiä, vaikka niiden jaotteluperusteet ovat erilaiset ja vaikka esimerkiksi Roman Jakobson onkin varoittanut tästä yksinkertaistavasta vertauksesta. Pierre Bourdieu puolestaan alleviivaa *langue/parole* -antinomian kehittymistä Chomskyn *competence/performance* -dikotomiaksi, vaikka jälkimmäinen onkin aivan eri perustalta tehty (Bourdieu 1991: 4–5).

3 KIELELLISEN TOIMINNAN YKSEYS JA MONINAISUUS

Natura sane nationes non creat sed individua.
Spinoza

Kysymys kielten välisistä eroista ja yhtäläisyyksistä on eräs kielitieteen keskeisistä tutkimusongelmista. Jos kieli kokonaisuudessaan on emergentti ilmiö, joka ei ole olemassa materiaalisessa mielessä, kuinka ymmärtäminen tai ylipäänsä minkäänlainen asennoituminen kieleen on yleensä on mahdollista?

the existence of *languages* proves that there are also spiritual creations which in no way whatever pass out from a single individual to the remain-

der, but can only emanate from the simultaneous activity of all (*Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues: 14*).

Jokainen ihmisyksilö käyttää omaa 'kielellisten liikkeiden' järjestelmäänsä. Ajatusten kommunikointi ja ymmärtäminen on mahdollista vain sikäli kun yksilöiden järjestelmät leikkaavat toisensa. Humboldt havainnollistaa asiaa kuvaamalla kommunikaatiota kahden kartion avulla. Ymmärtäminen on sitä osuvampaa, mitä syvemmälle kartioiden kärjet tunkeutuvat toisiinsa. Täydellinen ymmärtäminen on kuitenkin vain illuusio. Erilaisista yksilöllisistä kielellisistä toiminnoista muodostuu yhteisten kielellisten toimintojen alue, ja tätä aluetta kutsumme perinteisesti kieleksi.

Kieli on myös intersubjektiiivinen ilmiö. Jos käytetään esimerkiksi Roland Barthesin ja Julia Kristevan Bahtin-tulkintoista tuttua myöhempää terminologiaa, voidaan sanoa, että kielellisen toiminnan konsensuaalista aluetta on intertekstuaalinen toiminta. Puheessamme esiintyvät elementit ovat myös aiempien puhujien käyttämiä. Opimme sanojen merkitykset vanhemmiltamme, jotka ovat oppineet ne vanhemmiltaan ja niin edelleen. Jopa kielelliset innovaatiot ovat intertekstuaalisia, koska jokainen uusi tekstin luenta on samalla sen merkitysten uusi tulkinta. Toisaalta emme ymmärrä sanoja täysin samalla tavalla kuin edeltäjämme tai keskustelukumppanimme. Soveltaessaan tätä Humboldtin ajatusta Potebnja (1993: 94) esitti, että ymmärtämistä voidaan havainnollistaa graafisen kaavion avulla, jossa kahden toisensa leikkaavan kartion leikkauskohta kuvaa puhujan ja kuulijan yhteistä 'ymmärtämisen aluetta'. Voidaan myös ajatella, että Maturanan ajatukset kielen konsensuaalisesta alueesta ovat lähellä kyseistä näkemystä.

Näin ollen leikkauskohdat, konsensus tai yhtäläisyydet kielellisessä toiminnassa muodostavat yhteisen kielellemme. Kieli on näin ollen ihmisryhmille yhteisten kielellisten toimintojen alue:

language ... is necessary for the development of man's spiritual forces, as well as for organizing his world outlook. Man can only achieve this if he

establishes a correlation of his thought with public thought (*Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues: 4*).

Mahdolliset erot yksilöllisissä kielellisissä toiminnoissa johtavat eroihin ryhmän toiminnoissa, ja alueelliset ja sosiaaliset rajat luovat erilaisia toiminnan alueita eri kieliryhmille. Jos asiaa ajattelee maailmanlaajuisessa mittakaavassa, kyse näyttää siis olevan siitä, että meillä on eri kielellistämisen alueita – tai Humboldtin terminologian mukaan 'kielipiirejä'. Kieli voidaan nähdä myös sosiaalisena, intersubjektiiivisena ja intertekstuaalisena ilmiönä:

So although languages are thus the work of *nations*, in a sense of the term liberated from all misunderstanding, they still remain the self-creations of *individuals*, in that they can be produced solely in each individual, but only in such fashion that each presupposes the understanding of all, and all fulfil this expectation. Though we may now consider language as a world view, or as a linkage of thoughts, since both these tendencies are united within it, it still always necessarily rests upon the *collective power of man*; nothing can be excluded from it, since it embraces everything (*Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues*).

Humboldt korostaa myös kielen välittäjäfunktiota, mutta välittäjänä toimiminen on vain yksi kielen aspekteista. Kieli ei toimi välittäjänä vain ihmisryhmien ja ihmiskunnan kesken, vaan myös ihmisen ja maailman, tai maailmankaikkeuden välillä. Kuten Jurtšenko (1992: 26) esittää, kieli konstituoituu kolmiossa IHMINEN – TODELLISUUS – REAALIAIKA. Näitä Humboldtin ajatuksia toistaa myös Mihail Bahtin väitteessään, että kulttuurilla ei ole omaa aluettaan, vaan se paikallistuu rajoille. Myöskään kielellä ei ole omaa aluettaan ja se sijaitsee rajoilla, maailman rajoilla. Kielen rajana on se rintama, jolla ihminen käy eloonjäämisteluaan pääosin vihamielisessä maailmassa. Eloonjääminen on ihmiskunnan yhteinen tavoite. “Meidän on puhuttava jäädäksemme henkiin” kuten Eugen Rosenstock-Huessy (1994) on todennut.

Vaikka Bahtin (ks. Vološinov 1973), näki Humboldtin individualistisen subjektivismin edustajana, seuraavat Humboldtin sanat voisi-

vat toimia myös dialogismin mottona – painottavathan ne Toisen asemaa Minän yksilöllisyyden kulmakivenä:

The principle of the true art of social intercourse consists in a ceaseless endeavor to grasp the innermost individuality of another, to avail oneself of it, and penetrate it with the deepest respect for it as the individuality of another, to act upon it. Because of this respect one can do this only by, as it were, showing oneself, and offering the other the opportunity of comparison (*Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues: 9*).

Sekä ihmiset että kansakunnat täydentävät toisiaan ollessaan kielellisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Ihmisen universaali luonne ilmaisee itsensä kielellisessä variaatiossa. Näin ollen voidaan ajatella, että ykseys ja komplementaarisuus ovat ihmiskielen kaksi puolta. Kansalliset kielet ovat lähempänä yksilöitä ja emergoituvat näiden konsensuaalisessa vuorovaikutuksessa. 'Universaali inhimillinen kieli' (kuinka hypoteettiselta se sitten kuulostaneekin) on taas ääriraja, jota kohti ihmiskunta tulkinnallisessa toiminnassaan pyrkii.

Kielessä antinomia vaikuttaa myös seuraavassa mielessä: materiaalisessa mielessä kieli on yksilöllistä, ts. se saadaan aikaan ainoastaan yksilöiden kielellisen liikkeen avulla. Sosiaalista se on taas referentiaalisessa mielessä: toisin sanoen yksilöt kehittävät yhteisen viittausjärjestelmän kielellisen toiminnan kautta. Voidaan siis sanoa Humboldtin tavoin:

... the individual and the universal are so wonderfully bound in language, that it is equally right to say that the humanity speaks one language, and that each human has his own language (*Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues: 12*).

4 KUINKA KIELTÄ OPITAAN?

... it is impossible to teach language, one can only awaken it in the soul.

Wilhelm von Humboldt

Kielenoppimisen ja -opetuksen parissa on perinteisesti oltu kiinnostuneita löytämään yhä parempia tapoja oppia ja opettaa kieltä. Kohdantesaan uusia menetelmiä naiivi kielenoppija usein kritisoi niitä sen vuoksi, että hän näkee ne puutteellisina ja sopimattomina juuri hänen tarpeisiinsa. Jo kaksi vuosisataa sitten Humboldt kirjoitti seuraavat sanat:

When someone studies a foreign language with the help of a usual technique, he gets lost in a labyrinth of words that are not interrelated. In grammar, there is much more order, but even here one has to memorize an abundance of forms, to which one cannot find a common basis. At the same moment, one cannot escape the feeling that in reality these signs are not so uncoordinated, as they seem to be thanks to the methods of teaching (*Über das Sprachstudium, 1801–1802*).

Voidaankin perustellusti kysyä, onko kahdessa sadassa vuodessa monikaan asia lopulta muuttunut, onko kielenoppija vielä tuomittu vaeltelemaan epäjärjestelmällisesti vieraiden sanojen parissa “kiitos opetusmetodien”. Omassa tutkimuksessani eräs venäläinen opiskelija kertoi omista kokemuksistaan seuraavaa:

Ensimmäisellä oppitunnilla opettaja kertoi meille, kuinka kirjain A äännetään. Hän opetti meitä lukemaan sen /ei/. Ymmärsimme sen, mutta seuraavalla tunnilla hän kertoi, että se voidaan lukea myös /a/. Joopa, ajattelin, niin kai sitten ... Mutta sitten hän tuli kertomaan, että joissain yhteyksissä se äännetään niinkuin /o/. Seuraavalla tunnilla hän käskei meitä opettelemaan lorun englanniksi. Jolloin minä ajattelin: Tätä kieltä ei kyllä opi millään ...

Kuten tämäkin esimerkki osaltaan kertoo, kielenopetuksessa on yhä havaittavissa kaksi vinoumaa. Ensinnäkään kielenopijat eivät opiskele kieltä vaan kielen yksiköitä eli tiettyjä objektiivisia entiteettejä.

Toiseksi näitä yksiköitä opetellaan ikään kuin ulkomaailman entiteetteinä. Vieras kieli mielletään näin opetussuunnitelmissa esiintyvänä oppiaineena eikä niinkään toimintana, jota voidaan harjoittelemalla kehittää. Oma kieli taas nähdään toisella tapaa. Kuten eräs opiskelija kertoo käsityksistään, oma kieli voi olla jotain *jonka kanssa*, tai *jossa*, *eletään*. Tämä näkemys sopii täysin myös Humboldtin ajatuksiin. Vieras kieli on sitä vastoin ikään kuin fyysistä materiaa, joka koostuu erillisistä opeteltavista yksiköistä. Näin tieto *jostakin* (objektiivinen tieto) alkaa korvata tietoa *kuinka* (proseduraalinen tieto). Ymmärrys tavoitetaan silloin, kun opitaan toimimaan tai tuntemaan kuten toinen. Kielten oppiminen merkitsee, että opitaan toimimaan kielellisesti, opitaan tuottamaan ruumiillisia kielellisiä toimintoja. Mutta kuinka moni niistä, jotka tietävät, että englannin 3. persoonan yksikössä verbin päätte on *-s*, osaa käyttää sitä omassa *toiminnassaan* asianmukaisesti?

Humboldt kirjoitti vuosina 1801–1802 lyhyen artikkelin, jossa hän käsitteli kielen oppimista ja hahmotteli suuntaviivat kieliopinnoille. Tämä hänen kieliohjelmansa on siinä määrin kattava, että sitä voitaisiin hyvällä syyllä kutsua ensyklopediseksi.

I should turn our attention to a plan of making the study of language a systematic science ... Now there is a tendency to study every language separately, taking as a foundation a very general philosophical statement related more to grammar than to word-formation. This deficiency could be supplied with a systematically designed encyclopedia of languages. Basing upon a metaphysical analysis of language ability, it should present all the accidental circumstances that influence language structure, and it should regard language from the point of view of versatile relations of a human being (*Über das Sprachstudium*).

Vaikka samantapaisia ensyklopedisia yrityksiä tunnetaan kielitieteen historiasta jo ennen Humboldtia, hänen suunnitelmassaan on huomionarvoisaa ja viehättävää se, että hän yrittää sitoa yhteen kielen kaksi haaraa antinomiseksi kokonaisuudeksi. Humboldt ei tarkoittanut ensyklopediaansa ainoastaan tieteelliseksi kirjoitelmaksi, jota kielitie-

teilijät lukisivat, vaan hänen mukaansa tutkimustuloksien pohjalta voitaisiin kehittää kielenopetusta aivan uuteen suuntaan ja ne olisivat helposti sovellettavissa myös alkeistason kielenopetukseen. Humboldt kritisoi oman aikansa opetusmenetelmiä systemaattisuuden ja koordinaation puutteesta. Voidaan myös kysyä, onko näitä ongelmia vielä kään ratkaistu tyydyttävällä tapaa.

Humboldt ei tyydy pelkästään epäilemään oppimistekniikoiden tehokkuutta, vaan esittää oman näkemyksensä kielenoppimisen luonteesta. Hänen käsityksensä kielenoppimisesta on kiinteästi sidoksissa hänen humanistisen kielifilosofiansa periaatteisiin: oppiminen ei ole mekaanista toisintamista vaan uudelleen luomista, ihmisen vapaan tahdon tuotetta.

Oppiminen on myös viestimistä, ja kielen oppimisprosessi on dialogista vuorovaikutusta, jossa kuulija synnynnäisen kykynsä ansios-
ta on valmis ymmärtämään puhujaa:

language cannot indeed be regarded as a material that sits there (*in the soul*), surveyable in its totality, or communicable little by little, but must be seen as something that eternally produces itself, where the laws of production are determined, but the scope and even to some extent the nature of the product remain totally unspecified. The *speech-learning* of children is not an assignment of words, to be deposited in memory and rebabbled by rote through the lips, but a growth in linguistic capacity with age and practice (*Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues: 14*).

Katkelman perusteella oppija näyttäisi olevan itse paras opettajansa ja joinain hetkinä hän myös oivaltaa sen itse. Ymmärtämistä, jossa on kyse viestinnällisen ja tiedollisen tyydytyksen tunteesta, luonnehtii intellektuaalisen valaistumisen ja saavuttamisen tunne. Samoin tapahtuu sinä hetkenä, jolloin yksilö omaksuu uuden näkökulman maailmaan uuden kielen kautta ja tuntee ylittäneensä rajan ja ymmärtävänsä opiskelemaansa kieltä. Kieliä ei opeteta, vaan ne opitaan tai omaksutaan askel askeleelta kunnes oppija saavuttaa sen käännekohdan, jossa vieras kieli lakkaa olemasta opiskeltava objekti ja tulee osaksi hänen identiteettiään. Kielen omaksuminen – oli kyseessä sitten äidinkieli tai

vieras kieli – ei siis ole mekaaninen toisintamisprosessi, vaan aktiivista utua luovaa toimintaa, mikä on Humboldtin mukaan ominaista kaikelle inhimilliselle käyttäytymiselle.

5 LOPUKSI

Hans Arens kutsui Humboldtia “johdantojen mieheksi” (Arens 1969: 184). Voi toki ollakin niin, että Humboldt ei pystynyt systematisoimaan ajatuksiaan tavalla, jota tieteellisyydeltä vaaditaan. Toisaalta hänen ‘johdantojensa’ nerokkuutta on vaikeaa kieltääkään. Tarvitaan aina joku formuloimaan tiettyjä kysymyksen asetteluja ja periaatteellisia seikkoja. Humboldtin muotoilemat kysymykset muodostavat tiiviin ja syvällisen järjestelmän.

Tietyt Humboldtin ajatukset ovat sovellettavissa myös uudessa jälkikarteesiolaisessa tai holistisessa paradigmassa. Muutamista Humboldtin esiin nostamista ajatuksista voidaan mainita esimerkiksi kielen intersubjektiivisuus, kielellisen toiminnan prosessuaalisuus, kielen rytmi, kieli ympäristönä ja välittäjänä, kieli maailmankuvana, kielen ja kielten ykseys ja diversiteetti sekä kielitieteen ja kielen humanistinen luonne. Kuten olen yllä yrittänyt osoittaa, Humboldtin ajatukset muodostavat oman paradigmansa. Jos kielitiede olisi tarkemmin seurannut hänen ajatuskulttuuriaan, olisi se saattanut ajautua aivan erilaisille urille viimeisten kahden vuosisadan aikana.

Kuten jo Humboldtin käsitteistö osoittaa, hän tarkasteli kieltä useista eri näkökulmista. Yhtenä keskeisenä teemana nousee esiin kielen ontologia. Kieli ei ole hänelle olemassa esineenä, vaan se tapahtuu, kehkeytyy tai kehittyy ihmisten välisessä kielellisessä toiminnassa. Kielen olemassaolo on dynaamista. Loppujen lopuksi kielellisen toiminnan todellisuus on osa toimivaa kielellistä subjektiä, ei kielisysteemin rakennetta. Kieli systeeminä on vain niiden toimintamallien systeemi, jotka emergoivat yksilöiden kielellisestä käyttäytymisestä. Käyttäytyminen taas tapahtuu aina reaktiona johonkin tiettyyn ympä-

ristöön. Toisin sanoen kieli historiallisessa olomuodossaan on luonteeltaan dialoginen. Yksilöt tarvitsevat toisiaan voidakseen toimia sosiaalisesti. Näin kielen ontologia on sen dynaamisessa olemassaolossa.

Tulee myös huomata että koska eri yksilöiden kielellisessä käyttäytymisessä on olemassa eroja, näitä eroja löytyy myös eri ryhmien käyttäytymisessä. On kuitenkin syytä korostaa, että yksilölliset käyttäytymisen muodot eivät koskaan ole keskenään täysin erilaisia. Näin ollen on löydettävissä *konsensuaalisia* alueita, jotka koostuvat käyttäytymisen muodoista, jotka ovat keskenään *riittävän* samanlaisia. Eri ryhmien välisiin samankaltaisuuksiin kuuluu laaja kirjo erilaisia toimintoja ja käyttäytymismuotoja – alkaen keskinäisestä ymmärryksestä dialogisessa tilanteesta ja ulottuen yhden kielen sisäisten murteiden rinnakkaineloon tai eri kansallisten kielten välillä tapahtuvaan kääntämiseen. Näin yksilöllinen sulautuu sosiaaliseen ja päinvastoin. Yksilö tarvitsee ryhmän luodakseen kielen. Ei ole olemassa kielen yksiköitä, vaan kielen toimintoja. Kielellisessä toiminnassa ei ole nähtävissä selkeitä rajoja tai rintamia.

Lopuksi on syytä mainita ajatus, että kielen oppiminen ei ole passiivista tai mekaanista tiedonsiirtoa ja toisintamista. Kieltä opittaessa on opittava toimimaan kielellisesti joko oman tai toisen kansakunnan kielen malleja käyttäen. Yksilön tulee toimia muodostaakseen uusia käyttäytymisen malleja. Näin ei ole myöskään olemassa kielen käyttäjiä, vaan kielellä toimijoita tai kielen luoja:

... language is not simply passive, it does not only absorb impressions, but it chooses, from an infinite variety of possible intellectual intentions, a definite one, processing, in the course of its inner activity, any outside influence ... it is impossible to teach language, one can only awaken it in the soul; we can only give it a clue, and it will develop by itself following this clue. Being, thus, the offspring of nations, languages remain, anyhow, the creation of individuals, because they can be generated only by a separate individual, and only when each individual relies upon the understanding of all, and all meet his expectations (*Über die Verschiedenheit der menschlichen Sprachbaues: 9*).

Humboldtilla on myös ollut seuraajia, jotka ovat omaksuneet häneltä ajatuksia tai sulauttaneet niitä omiin teorioihinsa. Esimerkkeinä Humboldtilta vaikutteita saaneista merkittävistä kielitieteilijöistä voidaan mainita Potebnja (1993), Cassirer (1923) ja jossain määrin jopa Chomsky (1966). Myöhempi valtavirtatutkimus suuntautui kuitenkin pääosin positivistisen 'objektiivisen todellisuuden' myytin etsintään, jolloin historia, aika, toiminta ja inhimillinen henki tulivat miltei poispsyhityiksi. Tämän vuoksi kielitiede keskittyikin niin suurelta osin kielitieteelliseen ruumiinavaukseen eikä todelliseen kielentämiseen. Kuitenkaan kielitieteen – eikä minkään muunkaan ihmistieteen – 'objektiivinen todellisuus' ei voi olla muuta kuin subjektiivista luonteeltaan. Kielitieteellinen tutkimus tutkii siis kielentäviä subjekteja, ja se voidaan nähdä dialogina itsestään tietoisten yksilöiden välillä, joista jokainen on vuorostaan objekti toiselle.

KIRJALLISUUS

- Arens, H. 1969. *Sprachwissenschaft. Der Gang Ihrer Entwicklung von der Antike bis zur Gegenwart*. Freiburg; München: Alber.
- Beauzée, N. 1767. *Grammaire générale, ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*. Paris: J. Barbou.
- Bachelard, G. [1934] 1983. *The new scientific spirit (Le nouvel esprit scientifique)*. Boston: Beacon Press.
- Bourdieu, P. 1991. *Language as symbolic power*. London: Polity Press.
- Cassirer, E. 1923. *Philosophie der Symbolischen Formen. Teil I. Die Sprache*. Berlin: Bruno Cassirer Vg.
- Chomsky, N. 1966. *Cartesian linguistics: A chapter in the history of rationalist thought*. N.Y.; London: Harper & Row.
- Chomsky, N. 1972. *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Dufva, H. 1994. Everyday knowledge of language: a dialogical approach to awareness. *Finlance* 14, 22–49.
- Humboldt, W. von. [1792] s.a. *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Leipzig: Vg. Philipp Reclam Jun.
- Humboldt, W. von. [1830–1835] 1841. *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. In *Gesammelte Werke*. Band VI. Berlin: Carl Brandes.
- Humboldt, W. von. [1820] 1905. *Über das vergleichende Sprachstudium im*

- Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung. In *Gesammelte Schriften*. Band IV. Berlin: Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, 3–37.
- Humboldt, W. von. [1801–1802] 1907. Über das Sprachstudium, oder Plan zu einer systematischen Encyclopädie aller Sprachen. In *Gesammelte Schriften*. Band VII. Berlin: Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, 593–608.
- Humboldt, W. von. 1963. *Humanist without portfolio. An anthology of the writings of Wilhelm von Humboldt*. Detroit.
- Humboldt, W. von. 1973. *Schriften zur Sprache*. Stuttgart.
- Humboldt, W. von. 1988. *On language. The diversity of human language-structure and its influence on the mental development of mankind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jurtšenko, V. S. 1992. *Kosmitšeskij sintaksis*. Saratov: Peduniversitet.
- Kaškin, V. B. 1998. Mifologema kontekstual'nogo determinizma. Teoksessa Zh. L. Vitlin (toim.) *Rol' i mesto grammatiki v obučenii inostrannym jazykam*. Sankt-Peterburg: IOV RAO, 91–94.
- Kuhn, T. 1970. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maturana, H. 1978. Biology of language: the epistemology of reality. In G. A. Miller & E. Lenneberg (toim.), *Psychology and biology of language and thought: Essays in honor of Eric Lenneberg*. New York: Academic Press, 27–63.
- Maturana, H. 1995. *The Nature of time*. <http://inteco.cl>
- Maturana H. & F. Varela [1984] 1987. *Der Baum der Erkenntnis: Die biologische Wurzeln des menschlichen Erkennnis*. Bern: Scherz Vg.
- Mauthner, Fritz. 1982. *Beiträge zu einer Kritik der Sprache*. Bd. I. Zur Sprache und zur Psychologie. Frankfurt/M; Berlin; Wien: Ullstein.
- Merleau-Ponty, M. 1964. *L'Œil et l'esprit*. Paris: Gallimard.
- Potebnja, A. A. [1913] 1993. *Mysl' i jazyk*. Kiev: SINTO.
- Rosenstock-Huussy, E. 1994. *Retš' i deistvitel'nost'*. Moskva: Labirint.
- Stepanov, J. S. 1985. *V trehmernom prostranstve jazyka. Semiotičeskije problemy lingvistiki, filosofii, iskusstva*. Moskva: Nauka.
- Vološinov, V. N. [1929] 1973. *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press.

KIRJOITTAJAT

- Riikka Alanen* akatemiatutkija
Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto
- Hannele Dufva* professori
Viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto
- Vjatseslav B. Kaškin* professori
Department of Modern Languages and
Communication Theory
Voronezh Technical University, Russia
- Heidi Koskela* jatko-opiskelija, tuntiopettaja
Avoin yliopisto
Jyväskylän yliopisto
- Matti Leiwo* professori
Suomen kielen laitos
Jyväskylän yliopisto
- Minna-Riitta Luukka* professori
Soveltavan kielentutkimuksen keskus &
Suomen kielen laitos
Jyväskylän yliopisto
- Mika Lähteenmäki* Visiting Scholar
Bakhtin Centre
The University of Sheffield
- Tommi Nieminen* lehtori
Yleinen kielitiede
Tampereen yliopisto
- Martti Nyman* dosentti
Yleisen kielitieteen laitos
Helsingin yliopisto

Arja Piirainen-Marsh professori
Englannin kielen laitos
Jyväskylän yliopisto

Pekka Pälli assistentti
Kieli ja käännöstieteiden laitos
Tampereen yliopisto

Kari Sajavaara professori
Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto

Mickael Suominen FM
Yleisen kielitieteen laitos
Helsingin yliopisto

Sauli Takala dosentti
Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto

Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä

Sarjassa aiemmin ilmestyneet:

- Kielenoppimisen kysymyksiä
Toim. Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh
ISBN 951-39-0621-3, 312 s., 1999
- Kieli, diskurssi & yhteisö
Toim. Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh
ISBN 951-39-0664-7, 385 s., 2000
- Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen
Toim. Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh
ISBN 951-39-0718-X, 275 s., 2000

