

**EUROOPAN ULKOPUOLISTEN
KIELTEN OPETUS SUOMESSA**

EUROOPAN ULKOPUOLISTEN KIELTEN OPETUS SUOMESSA

Toimittaneet

Suvi Valsta & Niina Väisänen

Suomen Itämainen Seura
Helsinki 2019

Suomen Itämaisen Seuran suomenkielisiä julkaisuja 46

Copyright © 2019 Suomen Itämainen Seura

Toimitus & taitto: Lotta Aunio & Sari Nieminen
Kannen suunnittelu: Mili Carr

ISSN 0359-7938

ISBN 978-951-9380-94-0

PunaMusta Oy

Tampere 2019

Sisällys

<i>Alkulause</i>	<i>vii</i>
SUVI VALSTA JA NIINA VÄISÄNEN	
<i>Muinaisten kielten opetus: Raamatun heprea ja akkadi</i>	<i>1</i>
KIRSI VALKAMA JA SAANA SVÄRD	
<i>Hindin (ja vähän urdunkin) opettamisesta Helsingin yliopistossa</i>	<i>31</i>
MIKKO VIITAMÄKI	
<i>Arabian opetus Suomessa</i>	<i>53</i>
SYLVIA AKAR	
<i>Japanin opiskelun luomat mahdollisuudet muuttuvassa nyky-yhteiskunnassa</i>	<i>71</i>
RAISA PORRASMAA	
<i>Japanin kieli Suomessa 2010-luvulla</i>	<i>95</i>
RIIKKA LÄNSISALMI	

ALKULAUSE

Idea tästä teoksesta syntyi jo vuonna 2015. Olimme valmistumaisillamme Helsingin yliopiston humanistisesta tiedekunnasta ja huomasimme, että suomeksi on julkaistu hyvin vähän ei-eurooppalaisten kielten opettamista käsitteleviä tekstejä. Erityinen tarve oli näiden kielten opettajien itsensä tuottamista teksteistä. Niitä kaipasivat sekä muut opettajat oman työnsä tueksi että päättäjät laajemman yhteiskunnallisen suunnittelutyön pohjaksi. Esimerkiksi opetusministeriön opetussuunnitelmatyö peruskouluille ja lukioille voi hyödyntää tätä kokoelmaa.

Tarkoituksenamme on myös ollut näyttää, että pienten ja harvinaisten kielten opiskelu ei sinänsä poikkea muiden kielten opiskelusta eikä suinkaan ole mitään ”salatiedettä”. Vaativiakin kieliä kuten japania ja arabiaa voi oppia ja opettaa, kunhan asiasta on riittävästi julkaistua tietoa ja sitä hyödynnetään opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen tarkoituksenmukaisella tavalla kielten ominaispiirteet huomioiden. Japanin ja arabian lisäksi teoksessa syvennyttään nykykielistä hindin ja urdun opetukseen sekä muinaisista kielistä Raamatun heprean ja akkadin opetukseen.

Vuonna 2016 Suomen Itämainen Seura kiinnostui ideastamme, ja seuraavien vuosien aikana valmistumisen ja töiden ohessa projektimme eteni hiljalleen. Haluamme kiittää kirjoittajia kärsivällisyydestä pitkän projektin aikana, sekä Suomen Itämaista Seuraa, erityisesti Lotta Auniota ja Saana Svärdiä tuesta ja neuvoista projektin eri vaiheissa.

Toivomme, että julkaisu raottaa ovea Euroopan ulkopuolisten kielten ja niiden opetuksen maailmaan ja että siitä on hyötyä niin kielen opettajille, oppijoille kuin kielen opetukseen vaikuttaville päättäjille.

Helsingissä, 1.8.2019

Kirjan toimittajat Suvi Valsta ja Niina Väisänen

MUINAISTEN KIELTEN OPETUS: RAAMATUN HEPREA JA AKKADI

Kirsi Valkama ja Saana Svärd

Muinaisten kielten opetuksen lähtökohtia

Helsingin yliopistossa opetetaan useita muinaiskieliä, joita ei enää puhuta.¹ Tästä syystä niistä käytetään usein termiä kuollut kieli, vaikka useassa tapauksessa kielen myöhempiä muotoja käytetään edelleen. Näitä kieliä ovat esimerkiksi humanistisessa tiedekunnassa opetettavat akkadi ja sen murteet, syyria, aramea, heprean eri vaiheet, klassinen arabia, ugarit, muinaisen egyptin kielen eri vaiheet, sanskriitti, klassinen kreikka ja latina. Teologisessa tiedekunnassa opetetaan Raamatun hepreaa, koinee-kreikkaa ja latinaa sekä koptia. Tässä artikkelissa käytämme esimerkkinä muinaisten kielten opetuksesta kahta seemiläiseen kieliperheeseen kuuluvaa kieltä, joita kumpaakin käytettiin ja kirjoitettiin muinaisessa Lähi-idässä. Toinen on humanistisessa tiedekunnassa opetettava akkadi ja toinen teologisessa tiedekunnassa opetettava Raamatun heprea. Näiden esimerkkien avulla käsittelemme muinaisten kielten opetuksen historiaa Suomessa sekä niiden opettamiseen liittyviä haasteita. Artikkelin lopussa keskitytään myös siihen, miksi muinaisten kielten opettaminen on edelleen tärkeää.

Kaksi artikkelissa käsiteltävää kieltä, Raamatun heprea ja akkadi, ovat Suomessa opetushistorialtaan varsin toisistaan poikkeavia. Akkadin opetus on perinteisesti pohjautunut ajatukseen mestari–kisälli-suhteesta ja muutamasta oppilaasta, jotka on ”vihitty kielen saloihin”. Raamatun heprea taas on muun muassa kuulunut pappien ammattitaitoon, ja siten opetusryhmät ovat olleet huomattavasti suurempia. Koska standardoituja opetusmenetelmiä ja sisältöjä on ollut vähän, kielten opettajan oma

¹ Kirjoittavat haluavat kiittää lämpimästi FM, LuK Jouni Harjumäkeä arvokkaista kommentteista artikkelin käsikirjoitusvaiheessa.

(eksplisiittinen tai implisiittinen) ajatus oppimistavoitteista on vaikuttanut ja vaikuttaa edelleen huomattavasti näiden kielten opetuksessa.

Vastaavasti opiskelijoiden syyt opiskella hepreaa ja akkadia vaihtelevat. Akkadin opiskelija on yleensä valinnut kurssin vapaaehtoisesti ja on kiinnostunut niin kyseisestä kielestä kuin usein myös kielten opiskelusta yleensä. Teologian opiskelijoiden kohdalla tilanne on toinen, sillä useille opiskelijoille Raamatun heprea on osa pakollista opinto-ohjelmaa ja motivaatio kurssin suorittamiseen voi olla varsin vaihteleva ja vaihdella pitkän kurssin kuluessa.

Suomessa lähes jokainen koululainen opiskelee vähintään yhtä vierasta kieltä jo alakoulusta alkaen eli yliopisto-opiskelijoille kieltenopiskelu on sinänsä tuttua. Nykykielten oppimista ja opetusta on tutkittu laajasti, mutta silti ei täsmälleen tiedetä, mitä aivoissa tapahtuu kieltä oppiessa. Nykykielten opetuksen tutkimuksissa on tällä hetkellä vallalla niin sanottu interaktionaalinen näkemys, jonka mukaan kieli on sosiaalisen kanssakäymisen rakentamisen väline ja kommunikatiiviset taidot nähdään kielen oppimisen korkeimpana tasona.² Tärkein tavoite ei enää ole opettaa kieltä lingvistisenä ilmiönä, vaan edistää kielitaidon oppimista.³ Muinaisten kielten opiskelussa kommunikatiiviset taidot taas eivät ole vartenotettava tavoite, ellei ajatella, että pyrkimyksenä on jonkinlainen kommunikaatio tekstin kanssa. Muinaiset kielet välittävät meille tekstien kautta kirjoittajien ajatuksia. Kun kieli välittyy ainoastaan tekstin (ei puheen) kautta, jäävät kielestä pois sellaiset kommunikaation elementit kuten painotukset, ilmeet ja eleet. Näin kielen rakenne ja kirjalliset ilmaisutavat muodostuvat tärkeiksi, jotta tekstiä voidaan ymmärtää ja analysoida.

Muinaisten kielten kurssien tavoitteeksi asetetaan usein kieliopin hallinta sekä kohdekielisen tekstin ymmärtäminen ja kääntäminen äidinkielle apuvälineiden avulla. Koska opiskelun tavoite on kääntämisessä ja tekstianalyyssissä, on kieliopin opiskelua pidetty keskeisempänä kuin

2 Richards & Rodgers 2001: 17–19.

3 Järvinen 2014: 90–91. Yleistajuisen katsauksen kielten oppimiseen ja opettamiseen tarjoaa Päivi Pietilän ja Pekka Lintusen toimittama kirja *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (2014).

nykykielissä.⁴ Viime aikoina yhä useampi opettaja ja tutkija on esittänyt, että ajatusta kommunikaatiotaidosta kielen osaamisen korkeimpana tasona tulisi soveltaa myös muinaisiin kieliin, ja kielioppikeskeisyydestä tulisi luopua.⁵ Nykykielten opetuksella on paljon annettavaa muinaisten kielten opetukseen. Moni muinainen kieli on kuitenkin rakenteiltaan hyvin rikas ja kieliopin hallinta on edellytys kielen ymmärtämiselle. Kieliopin hallinnan merkitystä muinaisen kielen ymmärtämisessä ei voida vähätellä, ja siksi on tärkeää selvittää erilaisia tapoja tarkastella ja opettaa kielioppia. Lisäksi sen ohessa kieltä voidaan lähestyä merkityksellisten käyttöyhteyksien ja ongelmalähtöisen lähestymistavan kautta – kunhan jonkinlainen alkeellinen kielenosaamisen taso on saavutettu.⁶

Muinaisten kielten kääntäminen liittyy väistämättä kyseisten kulttuurien tutkimukseen ja laajempiin kysymyksiin kielen ja kulttuurin suhteesta. Kun eläviä kielen puhujia ei ole, kuinka voidaan saada varmuutta siitä, että moderni käänнос todella tavoittaa alkuperäisen tekstin nyanssit? Kielen ja ajattelun suhde on monimutkainen. Siksi muinaisten kielten opiskelussa voidaan pitää tavoitteena myös sitä, että opiskelija oppii problematisoimaan niin omia käännöksiään kuin julkaistujen käännösten tulkintoja enemmän kuin tavallisessa nykykielten opiskelussa.

Muinaisten kielten opetusta on tutkittu vähän verrattuna nykykielten opetuksen ja pedagogiikan laajaan tutkimukseen. Vaikka pohjimmiltaan kielen oppimisen perusprosessit ovat samankaltaisia, muinaisia kieliä opetettiin pitkään erinäisistä historiallisista syistä johtuen lähes kokonaan ilman didaktiikan ja oppimistavoitteiden kriittistä reflektointia. Artikkelissa valotetaan myös tämän syitä ja seurauksia kahden tarkastelun kohteena olevan kielen avulla.

Joitain tutkimuksia muinaisten seemiläisten kielten opetuksesta tosin löytyy jo esimerkiksi 1970-luvulta, kuten J. H. Hospersin toimittama

4 Hakola & Kiilunen 2008: 677–678.

5 Katso esimerkkejä Hirsto ym. 2012: 3–4. Esimerkiksi Jerusalemissa toimiva instituutti *Polis: The Jerusalem Institute of Languages and Humanities* perustaa kreikan, latinan, aramean, heprean ja arabian opetuksensa periaatteelle opettaa näiden kielten muinaisia muotoja kuten nykykieliä.

6 Hirsto ym. 2012: 3–4.

*General Linguistics and the Teaching of Dead Hamito-Semitic Languages.*⁷ Uudempaa tutkimusta löytyy esimerkiksi erilaisista opetuskokeiluista.⁸ 1980-luvun jälkeistä aikaa on kieltenopetuksessa kutsuttu jälkimenettelmälliseksi (*post method*) ajaksi. Se ei tarkoita, että menetelmät olisivat sinänsä menettäneet merkityksensä. Ennen kaikkea on ymmärretty, että ei ole olemassa yhtä kielenopetusmenetelmää, joka sopisi kaikille. Jokainen opiskelija on erilainen, minkä vuoksi opettajan on osattava käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä, tutkimustietoa ja otettava huomioon opetustilanne, jossa toimitaan. Painopiste on opetuksessa ylipäänsä siirtynyt pois opetusmenetelmistä opiskelijoihin ja oppimistilanteisiin, joiden tulisi tukea oppimista vuorovaikutuksessa yhdessä toisten kanssa. Ideaalina on, että opettaja suunnittelee vaihtelevia opetusratkaisuja, joita hän pystyy muokkaamaan luovasti tilanteen mukaan.⁹ Kielenopetusmenetelmät on tarkoituksenmukaista valita tavoitteiden mukaan. Myös muinaisia kieliä opettaessa voidaan vuorovaikutusta ja opiskelijoiden tiedonhankintaa lisätä, vaikka kieliopin opiskelu olisi keskeisemmässä roolissa kuin nykykielten opiskelussa.

Klassisten kielten opetuksen yhteydessä syntynyt niin sanottu kielioppi-käännös-menetelmä on tunnetuimpia varhaisia kielenopetusmenetelmiä. Siinä oppimisen kohde on kieli, ei kielen käyttö, ja opettamisen menetelmänä on kääntäminen kielestä toiseen. Se edustaa strukturalistista kielikäsitystä, ja opetuksessa on keskitytty erityisesti kielen rakenteisiin ja kieliopin opettamiseen. Tällä menetelmällä toteutetut oppitunnit koostuvat usein opettajajohtoisesta tekstin analysoinnista, sanalistojen kuulustelusta ja käännöstehtävien ratkaisemisesta. Muotojen analysointi, sanojen taivutus sekä kielioppisääntöjen ja sana-

7 Hospers 1978.

8 Ks. esim. Overland 2004; Morse 2004. Overland (2004) on toteuttanut menestyksekkäästi Raamatun heprean opetusta nykykielten kommunikatiivisen menetelmin nykykielten tapaan. Kursilla esim. tehtävänannot tehtiin Raamatun hepreaksi, osana opetusta oli erilaisia keskusteluja, pelejä, leikkejä ja kirjoitusharjoituksia. Hän esittelee artikkelissaan myös kokeilusta seuranneet hyvät oppimistulokset. Overland toteaa, että kielen oppiminen oli tällä tavoin tehokasta, mutta vaati paljon aikaa sekä pienen opetusryhmän.

9 Järvinen 2014: 110–112.

listojen ulkoa opettelu on keskeisessä osassa eikä luovaa kielenkäyttöä harjoiteta. Opetus keskittyy kieleen eikä tekstien sisältöä perinteisesti käsitellä välttämättä ollenkaan.¹⁰ Tämän tyyppinen opiskelu sopii niille, jotka pitävät analyyttisestä kielenopiskelusta. Se tuottaa hyvää kieliopin hallintaa, mitä on pidetty keskeisenä muinaisten kielten opiskelussa. Opetusmenetelmänä se on kuitenkin yksipuolinen, eikä tue muunlaisia oppijoita. Lisäksi tekstin sisällön jääminen huomiotta voi olla epämotivoivaa opiskelijoille, joiden ensisijainen kiinnostus kohdistuu siihen.

Järvinen toteaa kiinnostavasti, että ”tutkimusta kommunikatiivisen kielenopetuksen paremmuudesta esimerkiksi kielioppipainotteiseen opetukseen verrattuna ei kuitenkaan ole.”¹¹ Olennaista on siis valita menetelmät tavoitteen mukaan. Jos tavoitteena on kielijärjestelmän oppiminen, korostetaan kielioppia ja sanastoa. Toisaalta tutkimukset eri puolilta maailmaa osoittavat, ”että kieliopin opettaminen edistää vieraan kielen taidon kehittymistä.”¹² Lukuisat tutkimukset osoittavat, että eksplisiittinen opettaminen edistää kieliopin oppimista ja lisää kielen tarkkuutta. Kaikki aikuiset eivät kuitenkaan kykene omaksumaan abstrakteja sääntöjä tai soveltamaan niitä. Nämä opiskelijat tarvitsevat runsaasti suullista ja kirjallista syötettä. Kaikki opiskelijat hyötyvät runsaasta kielisyötteestä, esimerkeistä ja harjoituksista. Kieliopin opettamisen tavoitteena ei ole sääntöjen osaaminen vaan automatisoitunut kielitaito eli nykykielissä sujuva ja vaivaton kielen tuottaminen.¹³ Muinaisissa kielissä se tarkoittaa ymmärrystä kielestä ja sen sujuvaa kääntämistä. Kieliopillinen tieto vaatii automatisoituakseen runsasta kielellistä syötettä ja harjoittelua.

Koska vieraan kielen taito on hitaasti opittava taito, se vaatii keskittymiskykyä ja jatkuvaa motivaation ylläpitämistä. Opetuksen tavoitteeksi on noussut entistä itsenäisempi opiskelija.¹⁴ Opettajan tehtävänä on tarjota hänelle sopivia harjoituksia, auttaa löytämään sopivia

¹⁰ Järvinen 2014: 91–94.

¹¹ Järvinen 2014: 90.

¹² Sundman 2014: 114.

¹³ Sundman 2014: 118–121.

¹⁴ Järvinen 2014: 110–111.

opiskelutekniikoita, tukea oppimista ja antaa siitä palautetta. Tiivistäen voidaan todeta, että kielen opiskelussa tarvitaan runsas, luonnollinen, mielekäs ja ymmärrettävä kielisyöte, vaihtelevia työtapoja, myönteisiä oppimiskokemuksia ja ymmärtävä oppimisympäristö.¹⁵ Opiskelijoiden kielitaidon kasvattamisen lisäksi on herätettävä heidän kiinnostuksensa, jotta he alkavat konstruoida uutta tietoa, sekä pidettävä yllä heidän motivaatiotaan ja kehitettävä heidän oppimiskykyään.¹⁶ Sisäinen motivaatio saadaan kasvamaan lisäämällä oppijoiden autonomiaa.¹⁷

Seuraavissa tämän artikkelin alaluvuissa käsitellään ensin Raamatun heprean opetusta Suomessa: sen historiaa, opetuksen toteuttamista, tavoitteita ja kehittämistä sekä sen haasteita. Tämän jälkeen samoja kysymyksiä tarkastellaan akkadin opetuksen osalta. Artikkelin lopussa esitellään akkadin opiskelijoiden opiskelijapalautetta siitä näkökulmasta, miten opiskelijat ovat kokeneet hyötynensä akkadin opinnoista osana opintojaan. Opiskelijapalaute tiivistää omalta osaltaan sen, miten muinaisten kielten opetus sijoittuu nykyiseen yliopistokenttään, ja miksi muinaisia kieliä kannattaa opiskella.

Raamatun heprean opetus Suomessa

Opetuksen historiaa

Raamatun heprealla tarkoitetaan heprean kielimuotoa, joka tunnetaan Heprealaisen Raamatun tekstistä. Sitä varhaisempaa kielimuotoa, muinaishepreaa, esiintyy piirtokirjoituksissa 800-luvulta eaa. alkaen. Heprealaisen Raamatun tekstiä on muokattu pitkän ajan kuluessa, joten tämä tekstikokoelma itsessään pitää sisällään sekä eri aikaan kirjoitettuja tekstejä, erilaisia kirjallisuuden lajeja että eriaikaista kieltä. Perinteisesti Raamatun heprea on jaettu kahteen kielivaiheeseen: klasiseen Raamatun hepreaan (n. 600–400 eaa.) ja myöhäiseen Raamatun hepreaan (n. 400–200 eaa.).

15 Hentunen 2004: 9, 12; Niitemaa 2014: 148–158; Pietilä 2014: 74.

16 Hentunen 2004: 12.

17 Pietilä 2014: 48–54.

Raamatun heprean opetuksella on pitkä perinne Suomessa. Sitä ja Uuden testamentin koinee-kreikkaa on opetettu kouluissa ja Turun kymnaasissa 1600-luvun alkupuolelta alkaen. Turun Akatemiaan myös perustettiin heti 1640 (pyhien) kielten professorin tehtävä, johon sisältyi heprean ja kreikan opetus.¹⁸ Samanlainen tilanne on tietysti useimmissa suurissa eurooppalaisissa sivistysyliopistoissa: klassisten kielten ja Raamatun heprean opetuksella on pitkät perinteet, ja ne kuuluvat edelleen opetusohjelmaan.

Helsingin yliopiston teologiseen tiedekuntaan otetaan vuosittain 170 perustutkinto-opiskelijaa sekä parikymmentä tiedekunnan ulkopuolista opiskelijaa maisteriohjelmiin. Kaikki teologian kandidaatin tutkinnon tekijät suorittavat yhden peruskurssin, joka koostuu kahdesta viiden opintopisteen laajuisesta osiosta kreikkaa, hepreaa tai latinaa. Suurin osa valitsee ainoaksi kieleksi kreikan tai latinan ja vain muutama heprean. Noin puolet tiedekunnan opiskelijoista valmistuu kuitenkin opintosuunnasta, joka syksystä 2017 alkaen on ollut nimeltään ”kirkkojen ja uskonnollisten yhteisöjen asiantuntijatyön opintosuunta” ja joka kattaa esimerkiksi evankelisluterilaisen kirkon papeilta ja lehtoreilta vaadittavat opinnot. Tämän opintolinjan opiskelijat suorittavat kymmenen opintopisteen laajuiset opinnot jokaisesta kolmesta kielestä. Kielten opiskelua voi jatkaa aineopintovaiheessa ja maisterivaiheen syventävissä opinnoissa. Teologisessa tiedekunnassa Uuden testamentin kreikan ja Raamatun heprean opetuksen järjestää eksegetiikan osasto.

Toisin kuin monissa muissa maissa Suomessa ei ole haluttu luopua ”klassisten kielten” opetuksesta osana teologian opintoja. Ne nähdään osana teologin ammattitaitoa, joka avaa hänelle mahdollisuuden lukea Raamatun tekstiä ja varhaisen kirkon lähteitä alkukielillä eikä vain käännöksinä – käännökset ovat aina jonkun toisen tekemä tulkinta. Kielten peruskurssien ensisijainen tavoite on siten välineellinen, ei kielitieteellinen, eikä kielitieteen eri teorioihin juuri perehdytä. Tavoitteena on tarjota teologeille riittävä kielitaito tekstien kääntämiseen niin, että opiskelija ymmärtää niiden sisällön syvällisemmin. Opiskelijat ilmaisevat

18 Karttunen 2011: 21, 27, 37.

tämän tavoitteet usein myös syyksi, joka pitää opiskelumotivaatiota yllä. Kielitaidon karttuessa huomataan käännösten tulkinnallisuus ja halutaan ymmärtää, opiskelijoita lainaten, ”mitä tekstissä oikeasti sanotaan”.

Teologian opiskelijoista monet, jotka suorittavat sekä heprean, kreikan että latinan peruskurssin, kokevat opinnot kuitenkin raskaiksi. Kolmen kielen opiskelu alkeista – heprean ja kreikan tapauksessa aakkosista alkaen – sellaiselle tasolle, joissa kieltä pystyy kääntämään itsenäisesti apuvälineiden avulla, on yksinkertaisesti työlästä ja vaatii aikaa. Kyse on kolmesta laajasta kurssista. Monilla opiskelijoilla on ennakkoluuloja liittyen kurssien vaikeuteen sekä niiden vaatimaan työmäärään. Lisäksi kieliopinnot poikkeavat monella tapaa muista teologian opinnoista. Harva teologian opiskelija on suuntautunut kielitieteellisesti, ja opiskelijoilla on kielten kurssien suhteen vaihtelevia tavoitteita. Myöskään kursseille annetut tavoitteet eivät ole ensisijassa kielitieteellisiä vaan tähtäävät, kuten sanottu, kääntämiseen apuvälineiden avulla ja tekstin sisällön syvällisempään ymmärtämiseen.

Teologisessa tiedekunnassa toteutettiin 2000-luvun alkupuolella selvitys opintojen viivästymisen syistä niille opiskelijoille, jotka eivät olleet saaneet tutkintoaan valmiiksi tavoiteaikataulussa. Vastanneista opiskelijoista kolmasosa ilmoitti yhdeksi syyksi valmistumisen viivästymiselle klassisten kielten opinnot.¹⁹ Koska näin suuri määrä opiskelijoita ilmoitti klassiset kielet yhdeksi opintojen viivästymisen syyksi, haluttiin selvittää klassisten kielten kurssien keskeyttämisen syitä. Kurssien keskeyttäneiden keskuudessa tehty selvitys osoitti, että nämä opiskelijat kokevat kurssit ennen kaikkea työläiksi ja vaikeiksi. Toinen merkittävä syy olivat erilaiset henkilökohtaiset ajankäyttöön liittyvät syyt.²⁰ Myös opiskelijoilta kurssien yhteydessä kerätty palaute on hyvin samansuuntaista; kielet vaativat paljon säännöllistä työskentelyä eikä aika tunnu riittävän. Näistä syistä kielten kursseja ja opiskelumateriaaleja on pyritty jatkuvasti kehittämään.

19 Taipale & Hirsto 2004.

20 Hirsto ym. 2012: 2, 7–11.

Raamatun heprean opetuksen toteuttaminen, tavoitteet ja kehitäminen

Helsingin yliopiston opetuksen ja opiskelun tietojärjestelmästä WebOodista kerättyjen tilastojen mukaan Raamatun heprean peruskurssin suorittaa joka lukuvuosi 100–130 opiskelijaa ja näistä muutama kymmentä teologian opiskelija valitsee heprean ainoaksi tai ylimääräiseksi kieleksi. Kurssin suorittaa vuosittain myös muutama muiden tiedekuntien opiskelija. Lisäksi peruskurssin on voinut suorittaa kesäkurssina Helsingin Avoimessa yliopistossa.

Syksystä 2017 alkaen aikaisempi kymmenen opintopisteen laajuinen Raamatun heprean peruskurssi on koostunut kahdesta viiden opintopisteen laajuisesta osiosta (Heprea I ja Heprea II). Yhteensä ne käsittävät (2 x 54) 108 tuntia kontaktiopetusta sekä tentit. Viikossa kontaktiopetusta on 2 x 3 oppituntia (oppitunti on à 45 min.) ja intensiiviryhmissä 3 x 3 oppituntia. Opetusryhmissä on maksimissaan 45 opiskelijaa. Heprea I -kurssin tavoitteena on oppia lukemaan hepreaa, oppia tunnistamaan perussanastoa, oppia keskeistä kielioppia (mukaan lukien osa verbiopista) sekä kyetä kääntämään yksinkertaisia lauseita. Heprea I:n osaamistavoitteeksi on WebOodissa asetettu lukuvuonna 2017–2018:

Kurssin suoritettuaan opiskelija tuntee heprean kieltä ja sen taustalla olevaa kulttuuria. Opiskelijalla on käsitys heprean kielen luonteesta ja sen kääntämiseen liittyvistä ongelmista. Opiskelija hahmottaa käännöksen tulkinnallisen luonteen ja alkutekstin merkityksen tekstin tulkinnalle. Hän tuntee heprean kielen perusteet, hallitsee perussanaston ja ymmärtää yksinkertaisia lauseita. Opiskelija pystyy käyttämään Vanhan testamentin tieteellisiä kommentaareja. Kurssin suoritettuaan opiskelijalla on valmiudet siirtyä heprean opintojen toiseen opintojakssoon (Heprea II).²¹

Heprea II:n tavoitteena on oppia tuntemaan keskeinen verbioppi, kyetä ymmärtämään laajempia tekstikokonaisuuksia ja niiden kääntämistä, sisältöä sekä tekstihistoriaan liittyviä ongelmia. Apuvälineinä käytetään eri käännöksiä, sanakirjoja ja kielioppia. Kurssin osaamistavoitteeksi on asetettu:

21 Helsingin yliopisto 2017a.

Kurssin suoritettuaan opiskelija ymmärtää hepreankielisen Vanhan testamentin tekstejä apuneuvojen avulla. Hän tuntee ja tunnistaa tekstin muotoja lauseopillisia rakenteita. Hän ymmärtää, mitä keskeisiä ongelmia Vanhan testamentin heprean kääntämiseen liittyy, ja hallitsee heprean keskeisten kieliopillisten rakenteiden tavanomaiset käänkösvastineet. Hän hahmottaa käänkösten tulkinnallisuutta ja alkutekstiin liittyviä eroja sekä pystyy näkemään seemiläisiä kulttuurivaikutuksia länsimaisessa kulttuurissa.²²

Määritelmät heijastavat strukturaalista kielenoppimisnäkemystä, jossa kielen rakenteiden hallinta on keskeisessä osassa.²³ Kokonaistavoitteet ovat tyypillisiä muinaisten kielten opetukselle. Kääntämiseen liittyvät kysymykset mainitaan tavoitteissa, mutta sisällöllisten kysymysten käsittelyä tai ymmärtämistä ei mainita, tosin laajempia kulttuurin ymmärtämiseen liittyviä tavoitteita tuodaan esille.

Eksegeetiikan oppiaineissa on tehty paljon kehitystyötä heprean ja kreikan peruskurssien opetuksen sekä oppimateriaalien parantamiseksi ja opiskelun helpottamiseksi. Heprean opetuksessa tilanne muuttui radikaalisti vuonna 1991, kun professori Anneli Aejmelaeuksen laatima suomenkielinen oppikirja *Täyttä hepreaa: Johdatus Vanhan testamentin hepreaan* valmistui. Sen uusin, 4. korjattu laitos, on vuodelta 2007. Suomenkielinen oppikirja, jossa esitettiin keskeinen kielioppi, oli suuri muutos opetuksessa, sillä siihen asti alkeisopetuksessa oli vuosikymmenien ajan käytetty Ivan Engnellin ruotsinkielistä kielioppia *Grammatik i gammaltestamentlig hebreiska* (ensimmäinen painos 1960, uusintapainokset 1976 ja 1987) ja erilaisia tekstimonisteita. Kurssiin sisältyvien pidempien tekstijaksojen opiskelun tueksi nykyiset emeritusprofessorit Tapani Harviainen ja Raija Sollamo laativat teoksen *Heprean tekstikirja ja sanasto* (ensimmäinen painos on vuodelta 1972 ja neljäs vuodelta 1987). Kirjassa on annettu kieliopilliset muodot kurssilla luettavista pidemmistä teksteistä sekä lyhyet johdannot teksteihin. Kirja ilmestyi uudistettuna toisena laitoksena nimellä *Raamatun heprean lukemisto* vuonna 2009. Kirjassa analysoidaan enemmän tekstejä kuin mitä kymmenen opinto-

22 Helsingin yliopisto 2017b.

23 Richards & Rodgers 2001: 17–18.

pisteen peruskurssilla käsitellään, ja opiskelija on voinut hyödyntää sitä seuraavan vaiheen tekstejä tenttiessään.

Peruskurssin opiskelun apuna on myös TL Matti Liljeqvistin laatima suomenkielinen sanakirja *Heprea–suomi, aramea–suomi: Vanhan testamentin sanakirja* (2004). Hän on tehnyt korjatun ja laajennetun sanakirjan *Vanhan testamentin heprean ja aramean sanakirja*, joka on julkaistu 2010. Lisäksi opiskelijoilla on käytössä Mika Aspisen kirjoittama laaja *Raamatun heprean kielioppi* (2011). Suomenkielistä oppimateriaalia on siis saatavilla hyvin. Opiskelun tueksi on lisäksi tehty verkkoon Heprean perusopetuksen monimuoto-oppimisympäristö Hemmo,²⁴ jossa on erityyppisiä verkkoharjoituksia kirjainten, keskeisen sanaston ja kielioppiasioiden oppimisen tueksi. Hemmon ensimmäinen versio julkaistiin 2003, ja tehtäviä on muokattu ja lisätty vuosien varrella jonkin verran. Resursseja laajempaan muokkaustyöhön ei ole ollut, vaan sivustoa on laajennettu lähinnä opettajien ja tutkijoiden talkootyönä.

Viimeisin oppimateriaaleihin liittynyt uudistustyö oli kurssin oppikirjan uudistaminen. Uudistettu oppikirja ilmestyi syksyllä 2015 nimellä *Ihan täyttä hepreaa* ja sen tekijöitä ovat Anneli Aejmelaeus, Jutta Jokiranta, Juha Pakkala ja Kirsi Valkama. Yli kahdenkymmenen vuoden käyttökokemuksella Aejmelaeuksen laatima *Täyttä hepreaa* oli osoittautunut laajuudeltaan sopivaksi peruskurssin tarpeisiin. Kirjan tehtäviä ja esitysjärjestystä haluttiin kuitenkin muokata vuosien käyttökokemuksen ja pedagogisten tutkimusten pohjalta. Heprean opiskelussa oli havaittu tiettyjä ongelmakohtia vuodesta toiseen (ks. alla) ja niihin haluttiin tarjota lisää tukea.

Kirjan harjoitusten laadinnassa pyrittiin tarkoitukselliseen sanaston toistuvuuteen. Näin luovuttiin periaatteesta, että pienetkin harjoituksissa esiintyvät sanaparit olisivat suoraan Vanhan testamentin tekstistä. Alkuvaiheen harjoitukset luotiin tiettyihin oppimistarkoituksiin. Niissä toistuu sama perussanasto ja erityyppiset harjoitukset kohdistuvat kappaleessa esitettyihin asioihin. Kirjan alkuosassa on yleisiä konkreettisia substantiiveja, ja abstraktien sanojen osuutta lisätään vähitellen. Näin

24 Helsingin yliopiston Teologinen tiedekunta 2017.

haluttiin seurata kielen luonnollista omaksumisjärjestystä. Kun riittävän sujuva lukutaito ja perussanasto on saatu haltuun, siirrytään suoriin Vanhan testamentin lainauksiin. Opiskelun alkuvaiheessa on tehokainta keskittyä perustaitojen hankkimiseen, sillä vieraan merkkijärjestelmän käyttö ja sanasto, jossa ei ole yhteyttä aikaisemmin opittuihin kieliin, vievät paljon kognitiivista kapasiteettia. Hyvän lukutaidon ja perussanaston pohjalle on hyvä rakentaa verbiopin opiskelu, joka aloitetaan kaikkein yleisimmillä verbijuurilla. Niistä verbiopin asioista, jotka ovat erityisen haastavia suomenkieliselle opiskelijalle, pyrittiin antamaan laajasti esimerkkejä.

Kirjaan lisättiin myös joitain tietoisuuksia, joissa pyritään avaamaan sanaston ja kielen avulla Vanhan testamentin sisältöön liittyviä kysymyksiä ja näin yhdistämään tietoa muilla eksegetiikan kursseilla opiskeltaviin asioihin. Kun aikaisempi oppikirja oli laadittu myös täysin itsenäiseen opiskeluun sopivaksi, tehtiin uudistettu oppikirja hieman enemmän kurssimateriaalin näkökulmasta. Myös Hemmoon laadittiin tehtäviä, joissa harjoitellaan juuri samaa sanastoa jota kirjassa ja kursseilla käytetään. Kirjaan tulleita harjoituksia testattiin kahtena lukuvuonna heprean opiskelijoilla. Heiltä saatu palaute oli ensiarvoisen tärkeää ja käytännössä kaikkia harjoituksia muokattiin saadun palautteen perusteella. Joitakin harjoituksia poistettiin kokonaan ja toisia lisättiin tilalle, kun huomattiin tarvetta monipuolisemmalle harjoittelulle.

Raamatun heprean opetuksen haasteita

Kuten jo edellä todettiin, Raamatun heprean opiskelun lähtökohtaisena ongelmana teologisessa tiedekunnassa on sen maine vaikeana kielenä, mikä synnyttää vahvoja ennakoasenteita. Suomenkielisen opiskelijan näkökulmasta kyseessä on myös hyvin erilainen kieli, joka muistuttaa vain vähän tuttuja länsimaisia kieliä. Opiskelu joudutaan siis monella tapaa aloittamaan nollasta. Etuna tässä on se, että opiskelijoiden lähtötilanne on yleensä sama – aikaisempaa heprean osaamista on vain harvalla opiskelijalla. Opettajien kokemuksen on, että suomenkielisen opiskelijan kannalta opiskelun suurimmat haasteet liittyvät 1) sujuvan lukutaidon

hankkimiseen, 2) perussanaston oppimiseen ja 3) verbiopin ymmärtämiseen sekä 4) sen sosiaalisen maailman ymmärtämiseen, jossa luettavat tekstit ovat syntyneet. Tekstit on kirjoitettu yli 2 000 vuotta sitten ja nykyisin tunnetut muotonsa ne ovat saavuttaneet hyvin vaiherikkaiden toimitus- ja kopiointiprosessien myötä.

Useimmat Helsingin yliopistossa opetetavat muinaiset kielet on kirjoitettu muulla merkkijärjestelmällä kuin latinalaisilla aakkosilla, joten kielen opetuksen alussa eteen tulee kysymys uuden merkkijärjestelmän opettamisesta. Tässä opetetut kielet poikkeavat toisistaan vaativuudeltaan. Heprean kirjoitusjärjestelmä on monella tapaa helpompi kuin akkadin nuolenpää, mutta myös siinä on omat haasteensa. Heprean merkkijärjestelmässä on sekä oppimista helpottavia että hidastavia piirteitä. Ensisijaisena haasteena on uusien symbolien oppiminen ja erottaminen toisistaan. Toisena haasteena on niiden uusien äänneiden oppiminen, joita suomessa tai tutuissa länsimaisissa kielissä ei ole. Näitä ovat erityisesti kurkkuäänteet, useat sibilantit sekä muutamaiset vokaalit. Heprean kirjoitusjärjestelmän oppimisessa on pitkälle kyse muistamisesta: kuinka uusia symboleja havainnoidaan ja opitaan muistamaan, kuinka samankaltaiset merkit erotetaan toisistaan sekä kuinka äänneasu ja visuaalinen symboli yhdistyvät mielessä.

Heprean oppimista helpottava piirre on se, että hepreaa kirjoitetaan konsonanttikirjoituksella (22 konsonanttia). Aakkoskirjoituksen eri muotoja pidetään ylipäänsä yksinkertaisina kirjoitusjärjestelminä.²⁵ Vokalisoitu heprea on ortografialtaan ”matalaa” (*shallow*) eli kirjaimet vastaavat hyvin äänneitä ja kaikki oikeinlukemiseen tarvittava tieto on näkyvissä.²⁶ Tämä helpottaa lukemista, samoin kuin se, että sanat ovat keskimäärin melko lyhyitä. Hepreassa ei ole isoja alkukirjaimia, eikä Raamatun hepreassa ole muita välimerkkejä kuin jakeiden loppumerkit. Tämä tekee merkkijärjestelmästä helpomman, mutta toisaalta vaikeuttaa ymmärtämistä joissain tilanteissa. Joillekin opiskelijoille oikealta vasemmalle etenevä kirjoitussuunta tuottaa haasteita, mutta se, että

25 Song & Wiese 2010: 87.

26 Abdelhadi ym. 2011: 118–119.

kirjoitussuuntia on vain yksi, eikä se voi vaihdella, helpottaa lukemista.²⁷ Ongelmallisin asia heprean lukemaan oppimisen kannalta ovat kuitenkin itse kirjainmerkit. Vaikka niillä on yhteinen historia latinalaisten aakkosten kanssa, itse kirjainmerkit näyttävät täysin erilaisilta nykymuodossaan. Heprean äänneillä ja niitä edustavilla kirjainmerkeillä on yhteys, joka joissain kirjainmerkeissä on säilynyt, mutta tämä asia on opiskeltava erikseen, eikä niiden yhteys ole suomenkieliselle opiskelijalle itsestään selvä. Muutamat konsonanttimerkeistä ovat keskenään hyvin samankaltaisia – niin samankaltaisia, että varsinkin heikosti näkyvissä teksteissä ne menevät jopa natiivilukijoiltakin sekaisin. Lisäksi viisi konsonanttia kirjoitetaan eri muodossa, jos ne ovat sanan viimeisenä kirjaimena.

Heprean lukemisessa useimmille erityisen haastavia ovat vokaalit (16 kappaletta), jotka kirjoitetaan konsonanttien ylle, alle tai viereen. Ne ovat ulkonäöltään keskenään samankaltaisia pisteitä ja viivoja, joita on vaikea erottaa toisistaan. Useissa kielissä vokaalit tuottavat lukijoille enemmän ongelmia kuin konsonantit, mutta erityisesti tämä näkyy hepreassa sekä useissa muissa seemiläisissä kielissä.²⁸ Lisäksi Raamatun heprean vokaalit ääntyvät joko pitkinä, lyhyinä tai ylilyhyinä. Nämä merkit opitaan kuitenkin yleensä melko hyvin ja tekstin lukemisesta selvittää niiden avulla. Eniten haasteita tuottavat merkit, joita käytetään useaan tarkoitukseen, kuten esimerkiksi joidenkin konsonanttimerkkien käyttäminen osoittamaan pitkää vokaalia.²⁹ Oikein lukeminen vaatii useiden sääntöjen omaksumista, mikä hankaloittaa lukemista alkuvaiheessa.

Uuden kirjainsymbolin oppiminen vaatii sekä symbolin visuaalisen asun että uuden äänneen muistamista ja näiden kahden asian yhdistämistä. Työmuistilta tämä vaatii sekä visuaalisen että fonologisen informaation käsittelyä.³⁰ Mitä vahvemmin tekstin kirjoitusasu ja ääntämi-

27 Song & Wiese 2010: 89.

28 Schiff & Ravid 2004: 241–242.

29 Muita haastavia merkkejä, joita käytetään useampaan tarkoitukseen, ovat vokaalittomuuden merkki, joka ääntyy kuitenkin joissain tilanteissa ylilyhyenä e-äänneenä sekä merkki, joka osoittaa tiettyjen konsonanttien ääntymistä klusiilina tai frikatiivina, mutta samannäköinen merkki toimii myös kahdentuneen konsonantin merkinä.

30 Juffs & Harrington 2011: 139–140.

nen vastaavat toisiaan, sitä enemmän fonologista tunnistamista lukiessa tapahtuu.³¹ Tämä koskee myös vokalisoitua hepreaa. Lukemaan oppimista käsittelevissä tutkimuksissa on viimeisen vuosikymmenen aikana päädytty melko yksimielisesti siihen näkemykseen, että systemaattinen kirjainmerkin ja äänteen välistä yhteyttä tukeva opetus tuottaa parempia oppimistuloksia kuin kokonaisten sanojen tunnistamiseen perustuvat opetus. Erot oppimistuloksissa näkyvät vielä jopa kuusi kuukautta opetuksen päättymisen jälkeen.³² Koko sanojen tunnistamista opetellut opiskelija joutuu joka tapauksessa tunnistamaan uusia sanoja foneettisesti,³³ joten heprean kaltaisten kielten opetuksessa yksittäisten foneemien tunnistamiseen pohjautuvan lukutavan oppiminen hyvin jo kurssin alussa helpottaa kaikkea myöhempää oppimista.

Sanaston oppimisessa suurimman ongelman tuottaa se, että sanasto poikkeaa kielistä, joita opiskelijat ovat yleensä aikaisemmin opiskelleet. Kun muistamista helpottavia yhtymäkohtia ei löydy, on sanaston opettelu aloitettava käytännössä lähes nollasta. Vieraan kielen sanaston oppimista vaikeuttavat vieras kirjoitusjärjestelmä, vieraat äänteet, sanan

31 Useat tutkijat ovat pyrkinet selvittämään mitä aivoissa tapahtuu kirjainmerkkejä tunnistettaessa, mutta tulokset eivät ole yksiselitteisiä, vaan niissä on saatu tuloksia kolmen erilaisen näkemyksen puolesta. Ensimmäisen näkemyksen mukaan kirjainmerkit muunnetaan aivoissa äänneiksi, toisen mukaan ne tunnistetaan ainoastaan visuaalis-ortografisen tiedon pohjalta ja kolmannen mukaan kaksi edellistä tunnistamistapaa yhdistyvät. Vaikka muistin toimintamekanismia ei voida yksiselitteisesti tulkita, tarvitaan lukemaan oppimiseen sekä uuden kirjaimen fonologinen että ortografinen tunnistaminen. Oney ym. 1997: 66–67.

32 Bitan & Booth 2012: 897. Bitanin ja Boothin tutkimuksessa, jossa he vertasivat yksittäisten aakkosten tunnistamiseen perustuvaa opetusta koko sanojen tunnistamiseen perustuvaan opetukseen, oli erityisen mielenkiintoista se, että aakkosten tunnistamista opiskellut ryhmä hyötyi opetusmenetelmästä myös opiskelun jälkeen – opittua ei ainoastaan unohdettu hitaammin, vaan oppimistulokset itse asiassa paranivat vielä varsinaisen opiskelun jälkeen. Bitan ja Booth esittävät, että yhden kielen aakkoskirjaimien fonologinen opettaminen tukisi myös seuraavien samanlaisella ortografialla kirjoitettavien kielten lukemaan oppimista – ensimmäisen kielen lukemaanoppimiskokemus heijastuisi siis myös seuraaviin kieliin. Bitan & Booth 2012: 898, 909–914.

33 Oney ym. 1997: 68. Lukutaidon kehityksessä lukijat siirtyvät tunnistamaan sanoja suoraan ortografian perusteella, eivätkä enää tarvitse foneettista tunnistamista tuttujen sanojen osalta (Oney ym. 1997: 81). Tätä ei kuitenkaan tarvitse erikseen opettaa, vaan jokainen kehittyy siinä yksilöllistä tahtia.

pituus, harvinaisuus ja abstrakti merkitys.³⁴ Hebreassa oppimista helpottaa ainoastaan se, että sanat ovat pääosin melko lyhyitä ja jotkut niistä toistuvat usein. Luonnollisin tapa kartuttaa sanastoa ja harjoitella sitä ovat erilaiset kommunikaatiotilanteet. Myös muinaisen kielen sanastoa voi harjoitella kommunikaatioharjoitusten avulla, mutta niiden määrää ei ole mielekästä lisätä loputtomasti, kun ajatellaan koko kurssin tavoitetta.³⁵ Sanavaraston kasvattaminen on tärkeää kielenoppimisen alkuvaiheessa, sillä ”sanavaraston laajuus korreloi kielen ymmärtämistaitojen kanssa ja ennustaa hyvin tekstinymmärtämisen tuloksia.”³⁶ Tämän jälkeen leksikaalisen verkoston tiheydellä on yhä suurempi merkitys.³⁷ Leksikaalisen verkoston muodostumista helpottaa heprean rakenne, joka pohjautuu sanojen juurikonsonantteihin ja suomea yksinkertaisempaan johdinjärjestelmään. Pidemmälle edetessä juurten tunnistamisesta tulee varsinkin sanaston oppimista nopeuttava tekijä. Schiff ja Ravid esittävät, että taustalla on psykolingvistinen todellisuus, jossa kielenkäyttäjä hahmottaa sanoja pitkälti nimenomaan juurten avulla.³⁸

Heprean verbioppi poikkeaa monelta osin länsimaisten kielten verbiopista ja siinä on paljon pieniä poikkeuksia, jotka on huomattava, jotta verbin juureen pääsee käsiksi ja verbin löytää sanakirjasta. Heprean verbikonjugaatiot kuvaavat tekemisen aspektia eivätkä niinkään aikamuotoa. Tämä on suomenkieliselle opiskelijalle usein vaikeasti hahmotettava piirre. Taivutusmuotoja ei kuitenkaan ole paljon verrattuna esimerkiksi suomen kieleen ja johdinjärjestelmä on melko selkeä, mutta sitä ehditään käsittelemään peruskurssilla vain kursorisesti. Tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, onko kielioppia, kuten verbioppia, tehokkainta opettaa analyyttisesti asiakokonaisuus kerrallaan vai tulisiko sitä käsitellä silloin

34 Niitemaa 2014: 149.

35 Ks. edellä viite 8.

36 Niitemaa 2014: 141–142.

37 Niitemaa 2014: 142, 144.

38 Schiff & Ravid 2004: 260–261.

kun yksittäinen asia tulee vastaan esimerkiksi tekstiä lukiessa. Tämän vuoksi eri tapoja on mielekäs vaihdella ja yhdistää.³⁹

Edellä on esitetty nimenomaan heprean opetuksen haasteita. Toisaalta on todettava, että monet opiskelijat toteavat opiskelijapalautteen yhteydessä, että heprea ei osoittautunut niin vaikeaksi kieleksi kuin mitä he kurssin alussa pelkäsivät. Useat vertaavat sitä koinee-kreikkaan, jota ovat opiskelleet, ja lähes aina toteamus on sama: heprea on helpompaa alkeistasolla kuin kreikka. Kun alun haasteista päästään eteenpäin, avautuu alkutekstistä kiehtova ja monitulkintainen maailma. Peruskurssin kielitaidolla opiskelija ymmärtää esimerkiksi erilaisia käänösvariantteja, tekstikriittisiä ongelmia ja syitä tekstien myöhemmälle moninaisuudelle.

Akkadin opetus Suomessa

Opetuksen historiaa

Akkadin kieltä käytettiin yli kahden vuosituhannen ajan muinaisessa Lähi-idässä. Akkadin kieli jakautuu lukuisiin murteisiin, jotka ovat kuitenkin lähellä toisiaan. Päämurteita ovat assyria ja babilonia. Viimeisten esikristillisten vuosisatojen aikana akkadi kuoli puhuttuna kielenä, joskin se säilyi kirjoitettuna kielenä niukasti kristilliseen aikaan asti. Tämän jälkeen taito lukea nuolenpääkirjoitusta kuitenkin unohtui. Akkadia opittiin lukemaan uudelleen vasta 1800-luvun puolivälissä, kun eurooppalaiset arkeologit ja filologit kiinnostuivat muinaisesta Lähi-idästä ja sen kielistä.

Suomessa akkadin opetus alkoi Helsingin yliopistossa 1890-luvulla Knut Tallqvistin johdolla. Aluksi se kuului itämaiden kirjallisuuden oppituolin alle heprean, arabian, persian ja monien muiden kielten rinnalla. Vuonna 1949 Armas Salonen nimitettiin assyriologian henkilökohtaiseksi professoriksi, jolloin akkadin opetus siirtyi tämän oppituolin alle.⁴⁰

39 Sundman 2014: 122–123. Kieliopin käsittely on tehokkaampaa, jos se lähtee esimerkiksi jonkun ongelman ratkaisemisesta, pyrkimällä tietoisesti ymmärtämään, kuinka kieli rakentuu jossain tilanteessa, eikä ainoastaan pyritä opiskelemaan sääntöjä ulkoa. Hentunen 2004: 72.

40 Aro & Mattila 2007, ks. erityisesti s. 10–14.

Akkadin opiskelijamäärät ovat aina olleet – erityisesti Raamatun hepreaan verrattuna – varsin pieniä. Akkadi on kuitenkin aina herättänyt kiinnostusta sivuaineopiskelijoiden parissa, esimerkiksi seemiläisten kielten ja Vanhan testamentin eksegetiikan opiskelijoiden keskuudessa sekä kielitieteilijöiden parissa. Tarkkoja tilastoja ei ole, mutta tyypillisin opetusryhmän koko on 2000-luvulla ollut alle kymmenen opiskelijaa, joista yksi tai kaksi ovat assyriologian pääaineopiskelijoita. Vuosien varrella opetettavan kielen kurssien opintopistemäärä on vaihdellut, mutta perusopinnot ovat sisältäneet keskimäärin kymmenen opintopistettä akkadia, kun taas aine- ja syventävissä opinnoissa määrä on hieman suurempi, noin 15 opintopistettä. Opetus on vuoteen 2017 asti annettu humanistisessa tiedekunnassa, assyriologian pääaineessa, mutta syksystä 2017 alkaen Muinaisen Lähi-idän opintokokonaisuudessa.

Kaikki akkadin opiskelijat tulevat kielikurssille omasta kiinnostuksesta ja ovat hyvin motivoituneita oppimaan kieltä. Tämä johtuu siitä, että suurin osa kielen opiskelijoista on valinnut akkadin sivuaineekseen vapaaehtoisesti, oman kiinnostuksensa perusteella. Pääaineopiskelijoille akkadin opinnot ovat olennainen osa pääaineen opintoja, jolloin niillä on suuri merkitys kaikille pääaineensa vakavasti valinneille. Akkadin opiskelijoilla on silti hyvin erilaisia syitä opiskella kieltä: osa on erityisen kiinnostunut muinaisesta Lähi-idästä, osa mesopotamialaisen kirjallisuuden ja kulttuurin yhteyksistä Raamatun teksteihin, osa kielistä ylipäätään. Akkadin kielen opetuksen tarkoitus on kuitenkin perusperiaatteiltaan sama kuin heprean opetuksen: sellaisen kielitaidon opettaminen, jonka avulla opiskelija pystyy itsenäisesti apuvälineiden avulla kääntämään akkadinkielistä tekstiä (tai ainakin joitakin sen murteita).

Assyriologian oppiaine ei siis ole kohdannut samanlaisia ongelmia kuin eksegetiikan oppiaine teologisessa tiedekunnassa, jossa pakolliset kieliopinnot ovat jopa viivästyttäneet opiskelijoiden valmistumista. Toisaalta myöskään kielikurseja ja oppimateriaaleja ei ole kehitetty samassa mittakaavassa (ks. yllä). Vaikka akkadin kielen opettelu alkeista on kenties työläämpää ja vaikeampaa kuin heprean opiskelu, ei akkadin opetuksen piirissä ole tehty samanlaista työtä kielten kurssien ja opiskelumateriaalien kehittämiseksi. Eräänlaisena eetoksena on vallin-

nut ajatus siitä, että akkadin opiskelun ei pidäkään olla helppoa. Lisäksi pienemmät opetusryhmät ovat helpottaneet opetuksen räätälöimistä jokaiselle opetusryhmälle sopivaksi. Siksi opetuksen ja oppimateriaalien kehittäminen ei ole noussut opetushenkilökunnan tavoitteeksi.

Akkadin opetuksen toteuttaminen, tavoitteet ja kehittäminen

Kuten heprean peruskurssin, myös akkadin peruskurssin laajuus on jo pitkään ollut kymmenen opintopistettä. Koko 2000-luvun ajan se on sisältänyt lähiopetusta yleensä vain 56 kontaktiopetustuntia, puolet heprean kurssin opetuksesta. Tämä johtuu yksinkertaisesti assyriologian pienemmistä opetusresursseista, ei suinkaan siitä, että tämä olisi sopiva määrä opetusta vaikealle kielikurssille. Peruskurssia ei ole 2000-luvulla voitu tarjota joka vuosi, mutta kuitenkin säännöllisesti vähintään joka toinen vuosi, jolloin sen on suorittanut onnistuneesti keskimäärin 5–8 opiskelijaa. Kurssi on yleensä opetettu siten, että joka viikko on yksi kahden oppitunnin mittainen luento (2 x 45 min.).

Helsingin yliopiston tutkintovaatimuksissa 2016–2017 peruskurssin murteeksi on perinteiseen tapaan valittu babylonia ja tavoitteeksi kuvataan lakonisesti: ”Opintojakson suoritettuaan opiskelija hallitsee babylonian alkeet ja pystyy auttavasti lukemaan nuolenpäätkestejä.” Tämä määritelmä heijastaa assyriologiassa pitkään vallinnutta tilannetta, jossa kielenopetuksen tavoitteet ovat kulkeneet eräänlaisena ”hiljaisena tietona” opettajalta toiselle ja jossa tavoitteet ovat pitkään olleet pedagogisesti jäsentymättömiä ja implisiittisiä. Kaikkien opettajien opetussisällön ohjenuorana on joka tapauksessa ollut yleinen pyrkimys varmistaa, että opiskelijat osaavat perusnuolenpäätkestejä, perussanaston ja tärkeimmät kieliopin elementit. Opetuksen implisiittiset tavoitteet ovat olleet samankaltaisia heprean kanssa ja perustuneet samankaltaiseen strukturalistiseen kielenoppimisenäkemykseen.

Akkadin opetus on noudattanut pitkälti kansainvälisiä akkadin opetuksen konventioita. Assyriologia tieteenalana on pieni, mutta alusta lähtien intensiivisesti kansainvälinen. Alan kaikki professorit ovat viettäneet pitkiä aikoja ulkomailla ja luoneet hyviä kansainvälisiä yhteyksiä.

Tämä näkyy myös opetuksessa. Akkadin peruskurssien osalta on noudatettu kansainvälistä tapaa keskittyä akkadin muinaisbabylonian murteeseen, joka on akkadin kielen eräänlainen standardimuoto ja josta on saatavilla helposti alkuperäistekstiä opiskelijoiden käyttöön.

Helsingissä on usein kurssin alussa käyty läpi kieliopin perusteita pelkästään harjoitusten avulla, mutta hyvin nopeasti kurseilla on siirrytty lukemaan akkadinkielistä tekstiä nuolenpäämerkkilistojen, sanakirjojen ja kielioppien avulla. Alkuvaiheessa on saatettu käyttää myös luettavan tekstin nuolenpäämerkkejä ja sanoja selittäviä ja avaavia materiaaleja. Kieliopin, sanaston ja merkkien tuntemusta on sitten syvennetty sitä mukaa kun ilmiöitä tulee vastaan tekstissä.

Helsingissä vuosikymmenten ajan alkeiskurssin tekstinä on ollut Hammurapin lakikokoelma muinaisbabylonialaiselta ajalta (1800-luvulta eaa.). Tekstivalinta on hyvin perusteltu: 1) kyseessä on kulttuurihistoriallisesti merkittävä teksti, josta lähes kaikki opiskelijat ovat kuulleet; 2) teksti on todella hyvin säilynyt ja merkkejä on siten varsin helppo lukea; ja 3) lakipykälän kieli on melko yksinkertaista ja selkeää sekä siinä on paljon toistoa. Opiskelijalle ongelmaksi voi muodostua joillain kurseilla käytössä ollut tapa, jossa kielen opiskelu aloitetaan hyvin nopeasti, jopa ensimmäisellä oppitunnilla, Hammurapin lain ensimmäisestä pykälästä. Koska kyseessä on autenttinen muinainen teksti, opiskelija kohtaa monimutkaisia verbimuotoja ja lauserakenteita jo aivan opintojen alussa. Tilannetta voi verrata siihen, että suomen kielen opetus aloitettaisiin avaamalla perustuslaki ja ryhtymällä selittämään ensimmäistä pykälää kieliopillisesti. Tämä poikkeaa opiskelijoiden aiemmista kokemuksista kielen opiskelusta ja saattaa muodostua haasteeksi.

Viimeisen kymmenen vuoden aikana onkin enenevässä määrin painotettu kurssin alkuosan käyttämistä kieliopin perusteiden opiskeluun ja harjoitteluun. Tällöinkin tavoitteena on ollut siirtyä lukemaan autenttista tekstiä mahdollisimman pian, millä on myös suuri merkitys opiskelijoiden motivaation kannalta. Luettavat tekstit valitaan harjoitellun kielioppi- ja sanastoaineeseen mukaan eikä Hammurapin ensimmäistä lakipykälää lueta ennen kuin sen ymmärtämiseen tarvittava kielioppi on käsitelty.

Oppimateriaalina kursseilla on käytetty opettajien itse laatimia kieliopin perusteita selittäviä monisteita täydennettyinä kappaleilla joistain englanninkielisistä akkadin oppikirjojen tai kielioppien sivuista. Suuri osa opetuksesta on kuitenkin ollut kielellisten ilmiöiden suullista selittämistä. Ainoat varsinaiset kirjalliset tuet opiskeluun ovat olleet professori (nyk. emeritus) Simo Parpolan juuri Hammurapin lakia varten laatima merkkilista sekä akkadin sanakirjat englanniksi, saksaksi tai ranskaksi.

Uudessa valmisteilla olevassa babylonian suomenkielisessä oppikirjassa (Harjumäki & Svärd) lähestymistapa on toinen. Pedagogisena tavoitteena kirjassa on jäsentää kielioppia harjoitusten kautta, ei enää pelkästään autenttisen nuolenpäätekstin avulla. Suurin osa kirjasta koostuu luvuista, joista kussakin käsitellään yksi kielioppiasia harjoitusten kautta. Lisäksi jokaisessa luvussa omaksutaan jonkin verran uutta sanastoa ja uusia merkkejä. Pääpaino on siis kieliopissa, mutta esitystapa on pyritty standardoimaan: kirjaan sisältyy ainoastaan perustasolla tarvittava kielioppi, ja kaikki kielioppiasiat havainnollistetaan sekä esimerkeillä että harjoituksilla. Kirjassa on hyödynnetty laajalti aiemmin käytössä ollutta oppimateriaalia, mutta myös luotu suuri määrä uusia harjoituksia. Tällä tavalla akkadin opiskelusta on pyritty tekemään järjestelmällisempää ja helpompaa. Vaikka kirjassa pyritään hyödyntämään mahdollisimman paljon otteita autenttista teksteistä, tätä ei ole pidetty ehdottomana periaatteena. Tärkeämpänä on pidetty opetuksellisia arvoja. Siksi kirjaa käytettäessä opiskelija ei saa samaa välitöntä kokemusta muinaisen autenttisen tekstin lukemisesta. Kirjan loppuun on kuitenkin koottu lukemisto, joka koostuu autenttisista teksteistä, muun muassa osista Hammurapin lakia. Kirjan tavoitteet ovat samat kuin kielen perusteiden kurssilla: oppia hallitsemaan muinaisbabylonian kielen ja kirjoitusjärjestelmän perusteet. Kirjan sisällön omaksuttamisen jälkeen lukijalla on valmiudet assyriologian edistyneemmille kielikursseille sekä itsenäiseen opiskeluun. Kirja soveltuu myös itsenäisen opiskelun tueksi, sillä se sisältää oikeat vastaukset harjoituksiin.

Akkadin opetuksen haasteet

Akkadin opetuksen haasteista voisi kirjoittaa paljonkin. Yleisellä tasolla akkadin opetuksen ongelmana on aina ollut vähäinen kontaktiopetuksen tuntimäärä. Tämä on pakottanut opiskelijat huomattavaan omatoimisuuteen kielen opiskelussa, mikä joskus kostautuu motivaation laskuna. Lisäksi vähäisen tuntimäärän takia on suurempi vaara, että opiskelijoiden väärinymmärrykset jäävät korjaamatta. Tässä aluvuossa keskitytään kuitenkin opettajien kokemuksen perusteella kahteen keskeisimpään konkreettiseen ongelmaan, nimittäin kirjoitusjärjestelmän ja verbijärjestelmän opettamiseen.

Akkadin, samoin kuin esimerkiksi sumerin ja heetin, kirjoitusjärjestelmä perustuu nuolenpääkirjoitusjärjestelmään. Kirjoitusjärjestelmästä on eri aikoina ja eri paikoissa erilaisia versioita. Akkadin peruskurssilla keskitytään muinaisbabilonialaisen merkkijärjestelmän opettamiseen.

Nuolenpäämerkkijärjestelmä on merkitykseltään rikas. Kukin nuolenpäämerkki voidaan lukea kolmella eri perustavalla. Ensiksi, merkki voidaan lukea yhtenä tavuna. Yhdellä merkillä on usein monta vaihtoehtoista tavulukutapaa, jotka ovat usein äänteellisesti lähellä toisiaan, esimerkiksi tavut *ad*, *at*, tai *aṭ*. Toiseksi, useimmat merkit voivat toimia myös sanamerkkeinä, eli merkki voi tarkoittaa yhtä tai useampaa kokonaista sanaa. Kolmanneksi, merkki voi toimia niin sanottuna determinatiivina. Tällöin merkki ei äänny, se ainoastaan indikoi sitä, miten sen edellä tai jäljessä oleva merkki tulee ymmärtää. Determinatiiveja käytetään merkitsemään tavallisimpia käsiteluokkia, kuten vaikkapa jumalten nimiä, kaupunkien nimiä, puuesineitä tai kivesineitä.

Kaikilla merkeillä ei ole käytössä kaikkia kolmea merkitysrekisteriä, mutta järjestelmä on silti niin monitulkintainen, että käytännössä tekstin kääntäminen aloitetaan aina tuottamalla tekstistä ensin translitteraatio, toisin sanoen latinalaisilla aakkosilla tehty versio, jossa kääntäjä indikoi mitkä merkkiarvot hän on valinnut kullekin merkille. Opetuksessa tämän prosessin voi kuvata opiskelijoille vaikka seuraavan esimerkin avulla:

- 1) Annetaan jokin perusarvo jokaiselle seuraavista viidestä merkistä: KÁ; LU; UB; TE; KA.
- 2) Tutkitaan mitä kaikkia mahdollisia arvoja näillä merkeillä on (tavuarvo, sana-arvo tai determinatiivi-arvo): KÁ = *bābum* 'portti'; lu/tip/tib/dip/dib/tip/tib; up/ub/ar; te/ti; ka.
- 3) Sanakirja, kieliopin ja kontekstin avulla valitaan tulkinta ja sen pohjalta tuotetaan translitteraatio: *lu-up-te-ka*.
- 4) Viimeiseksi tuotetaan transkriptio: *bābam lup̄tēka* ja käännös "Anna minun avata portti."

Monimerkityksisen kirjoitusjärjestelmän tulkitseminen on pitkälti harjoituksen tulosta. Käytännössä sanaston ja kieliopin opettelu on kuljettava käsi kädessä merkkien opetteluun kanssa, koska useimmiten merkityksellisen translitteraation pystyy tuottamaan vasta kun on jo jokin arvaus siitä, mikä sana on kyseessä. Tämä muodostaa oppimisen kannalta hankalan kehän, joka varsinkin opintojen alkuvaiheessa voi tuntua ylittämättömältä haasteelta. Käytännössä prosessi perustuu pitkälti sisäistettyyn kielitietoon, jota voi opetuksessa parhaiten tukea harjoituksilla.⁴¹

Kuten yllä olevasta esimerkistä voi huomata, viimeisenä tulkinan kerroksena (kohta 4) on äänteellisen todellisuuden tavoittaminen. Translitteraatio kertoo ainoastaan sen mitkä merkkien lukutavat on valittu. Tämän jälkeen tuotetaan transkriptio, jonka tavoitteena on tavoittaa se miltä kyseinen sana tai lause on luultavasti kuulostanut. Transkriptiossa vokaalin yläpuolella oleva viiva tarkoittaa pitkää vokaalia, joten esimerkiksi kohta 4 äännettäisiin suomeksi *baabam lup̄teeke*. Toisin kuin hepreassa, akkadissa on kohtuullisen vähän äänteitä, joiden ääntämiseen suomenkielisen tarvitsisi kiinnittää erityistä huomiota.

Kuten tästä lyhyestä johdannosta käy ilmi, akkadin kirjoitusjärjestelmä poikkeaa radikaalisti useimpien opiskelijoiden aiemmin oppimista kirjoitusjärjestelmistä ja kokemuksista. Lisäksi merkkejä on paljon enemmän kuin aakkosia. Peruskurssilla edellytetään opiskelijan opettelevan yhteensä noin 200 merkkiä kaikkine mahdollisine merkityksineen. Nuolenpäamerkit eivät vertaudu mihinkään olemassa olevaan kir-

⁴¹ Tähän liittyen mielenkiintoinen artikkeli on Tarte 2013, jossa tutkitaan latinan ja proto-elamin lukemisprosessia kognitiivisen lähestymistavan kannalta.

joitusjärjestelmään, joten jo niiden graafinen hahmottaminen aiheuttaa vaikeuksia. Kukin merkki muodostuu noin 1–15 kiilasta, jotka juontavat juurensa nuolenpäkirjoituksen syntymateriaaliin, saveen. Kun kiilamaisella styluksella painettiin saveen, jälki muistuttaa hieman ”nuolenpäätä”. Opettelun alkuvaiheessa on vaikea erottaa missä yksi merkki alkaa ja toinen loppuu, sillä yksittäiset kiilat voivat olla samannäköisiä. Niiden rajat oppii tunnistamaan vasta, kun merkit tulevat silmälle tutuksi. Akkadissa ei merkitä myöskään sanojen tai lauseiden välisiä rajoja, mikä aiheuttaa pidemmälle edetessä uusia haasteita. Kaikesta tästä johtuen eräänlainen kansainvälinen ikuisuuskytymys on ollut se, voisiko tai kannattaisiko akkadia opettaa esimerkiksi arkeologeille tai teologeille ainoastaan translitteraation kautta, ilman merkkijärjestelmän opettelua.⁴²

Toinen haastava opetettava asia on verbien juurijärjestelmä. Tämä on yhteinen ongelma kaikissa seemiläisissä kielissä. Lyhyesti todettuna akkadissa lähes kaikki verbin muodot tuotetaan sijoittamalla kolme juuriradikaalia, esimerkiksi *p*, *r* ja *s*, erilaisiin kaavoihin. Esimerkiksi yksikön kolmannen persoonan preesens on *iparras* ja päättynyttä toimintaa ilmaiseva preteriti *iprus*. Opiskelijan siis täytyy opetella juuriradikaalit ja kaava, ja oppia pitämään nämä kaksi kognitiivisesti erillään. Yksinkertaistettuna operaatio toimii niin, että päässä pidetään kaava, vaikkapa preteritin *i_ _u_* ja sen ”aukkokohtiin” opitaan mentaalisesti lisäämään mitkä tahansa kolme kirjainta (eli juuriradikaalit) oikeassa järjestyksessä. Jo tämä verbinmuodostuksen tapa on monelle opiskelijalle vieras. Lisähaasteetta tuo monitulkintainen kirjoitusjärjestelmä. Usein käy niin, että sama merkkiyhdistelmä antautuu useammalle kuin yhdelle transkriptiomahdollisuudelle. Silloin on ympäröivän kielellisen kontekstin avulla pääteltävä, mikä kieliopillinen ratkaisu on todennäköisesti oikein.

42 Ks. esim. Riemschneider 1978.

Opiskelijapalaute akkadin opinnoista

Akkadin opettajat Saana Svärd ja Jouni Harjumäki toteuttivat elokuussa 2016 mahdollisimman laajan kyselyn akkadin opintojen merkityksestä entisille (2008–2016) akkadin opiskelijoille. Vastauksia tuli yhteensä 13, mikä vastasi noin 40 prosenttia kurssin tuona aikana suorittaneista. Lomakkeessa saattoi vastata anonyymisti seuraaviin kysymyksiin:

- *Oletko jatkanut akkadin opiskelua peruskurssin jälkeen?
- *Miksi halusit opiskella akkadia?
- *Millaisena koit akkadin opiskelun: esim. mielenkiintoisena/työläänä/turhana? Miksi?
- *Millaisten taitojen koet kehittyneen akkadin kursseilla varsinaisen kieli- taidon lisäksi?
- *Koetko akkadin kursseista olleen hyötyä muissa kieliopinnoissasi (joko suoraan kurssin antaman kielitaidon tai kurssin antamien muiden taitojen kannalta)? Miten?
- *Koetko akkadin kursseista olleen hyötyä muissa opinnoissa kuin kieli- opinnoissasi (joko suoraan kurssin antaman kielitaidon tai kurssin anta- mien muiden taitojen kannalta)? Miten?
- *Koetko akkadin kursseista olleen hyötyä työ- tai muussa elämässä opin- tojen ulkopuolella? Miten?
- *Muita ajatuksia?

Jotkin vastaukset olivat ilahduttavan pitkiä ja vaikka vastaajien määrä on pieni, otos on varsin edustava, kun otetaan huomioon, että koko hypo- teettisten vastaajien joukko kahdeksan vuoden aikana olisi joka tapauk- sessa alle 50 opiskelijaa. Kuten yllä on jo todettu, suurin osa opiskeli- joista on sivuaineopiskelijoita. Lähes kaikki vastaajat olivat opiskelleet akkadia enemmän kuin vain peruskurssin verran (10/13). Vastauksista nousi esille tiettyjä tendenssejä siitä, miksi opiskelijoiden mielestä akka- dia kannattaa opiskella.

Halu ryhtyä opiskelemaan akkadia oli vahvasti sidottu kiinnostuk- seen, toisin sanoen syystä tai toisesta opiskelijat kokivat muinaisen Lähi- idän kielet ja/tai kulttuurit kiehtovina (9 vastausta). Tarkempia käytän- nöllisiä syitä antoi muutama vastaaja: tarve liittyä usein johonkin toisen aineen vaatimukseen, esimerkiksi akkadin opintojen antama tuki Vanhan

testamentin opintoihin, muiden seemiläisten kielten opintoihin, pro graduun tai tutkimustyöhön. Tarve päästä käsiksi alkukielisiin lähteisiin mainittiin vastauksissa kolme kertaa.

Kaikki vastaajat kuvailivat akkadin opiskelua hyvin samalla tavalla. Yleisesti ottaen sitä pidettiin työläänä ja haastavana, mutta samalla niin mielenkiintoisena että kolme vastaajaa käytti adjektiiveja ”helppoa” ja ”hauskaa”. Muutamat vastaajista antoivat myös tarkempaa palautetta opintojen sisällöstä. Opetusmetodia, siis kielioppiin ja kielen rakenteisiin keskittyvää analyyttistä lähestymistapaa, pidettiin hyvänä ja jo peruskurssin koettiin antavan hyvät valmiudet itsenäiseen työskentelyyn (3 vastausta). Spesifejä toiveita opetukseen liittyen oli kaksi: ensinnäkin toivottiin opetettavien autenttisten tekstien genrevalikoiman laajentamista sekä ”sivuainelinjaa”, jossa akkadin kieltä voisi opetella ilman merkkijärjestelmää.

Akkadin opintojen koettiin kehittäneen myös muita taitoja. Tässä kysymyksessä vastauksissa oli jonkin verran hajontaa. Useassa vastauksessa (4) mainittiin opiskelutaitojen kehittyminen yleensä (erityisesti kielten opiskelun suhteen), lähinnä koska kursseilla vaadittiin paljon. Toinen trendi oli assyriologiaan liittyvien taitojen karttuminen, mukaanlukien lähteiden hallinta ja tiedonhaku.

Muihin kieliopintoihin akkadin opintojen katsottiin vaikuttaneen positiivisesti, erityisesti (8 vastauksessa) kielten oppimisen kumulatiivisuus-efektin takia: mitä useampaa kieltä oppii, sitä helpommin niitä oppii lisää. Tämä pätee – ja vastauksissa mainittiin – erityisesti muiden seemiläisten kielten opiskeluun. Muutamat vastaajat (3) yhdistivät tähän myös yleiseen analyyttisen kielitajun lisääntymisen. Konkreettista hyötyä mainittiin saadun myös muiden nuolenpääkielten opiskelussa (sumeri, heetti, ebla ja hurri). Ilahduttavasti peräti neljässä vastauksessa nousi esiin itsevarmuuden lisääntyminen kielten opiskelussa: uudet kielet ja merkkijärjestelmät eivät akkadin opintojen jälkeen enää pelottaneet.

Muissa kuin kieliopinnoissa akkadin hyödyt olivat selvästi vähäisemmät. Oikeastaan ainoa useammassa vastauksessa (4) esiin nouseva tekijä oli ymmärryksen kasvaminen liittyen Mesopotamian kulttuuriin ja sen antama perspektiivi muihin opintoihin. Kaksi vastaajaa mainitsi, että

akkadi vaikutti positiivisesti heidän muihin opintoihinsa laajemminkin (teologian opinnot, kielitiede).

Opintojen ulkopuolella akkadin hyödyistä useimmat liittyivät arvoihin tai tunteisiin. Akkadin opintoja pidettiin ”cooleina”, sivistävinä, avartavina, tai ylipäänsä muuten henkilökohtaista mielihyvää tuottavina (8 vastausta). Myös Lähi-itää yleensä ja alueen suuria historiallisia kokonaisuuksia koettiin ymmärrettävän paremmin sen ansiosta (3 vastausta).

Vastauksista näkyy, että akkadin opiskelijat, siis ainakin ne, jotka ovat vastanneet kyselyyn, ovat suurimmaksi osaksi opiskelijoita, jotka ovat nimenomaan hyötäneet kieliopilliseen analyysiin keskittyvästä opetuksesta. Vahva sisäinen motivaatio, kiinnostus kieliin järjestelmätasolla ja vahva itseohjautuvuus opinnoissa tuntuvat näkyvän vastauksissa. Olisi kiinnostavaa saada vastauksia myös akkadin kurssin kesken jättäneiltä, sillä suurin osa vastaajista oli ainakin peruskurssin selvittäneitä akkadin taitajia. Nyt jäi selvittämättä, minkälaiset opiskelijat suorittavat kurssin onnistuneesti ja ottaako opetus erilaiset opiskelijat riittävän hyvin huomioon.

Lopuksi

Heprean opetuksessa suuret opiskelijamäärät ovat synnyttäneet haasteen, johon on pyritty vastaamaan oppimateriaalin ja opetuksen jatkuvalla kehittämisellä. Akkadin opetuksessa pienet opetusryhmät ovat mahdollistaneet henkilökohtaisemman opetuksen, jossa on luotettu opiskelijoiden vahvaan motivaatioon. Loppuyhteenvetona voidaan todeta, että nykykielten oppimisesta ja opetuksesta saatavan tiedon pohjalta tulisi hepreakin ja akkadin opetusta kehittää niin, että siitä hyötyvät kaikenlaiset opiskelijat. Kielioppipainotteinen opetus sopii niille, jotka lähestyvät kieltä analyttisesti. Kaikki opiskelijat hyötyvät muistiin tukeutuvasta sanojen ja keskeisten fraasien opiskelusta, monipuolisesta harjoittelusta ja kielisyytteestä, jota ei aina analysoida täydellisesti. Motivaation ylläpitäminen sisällöllisten kysymysten avulla on epäilemättä olennaista, jos opiskelijoiden motivaatio ei ole kielitieteellinen. Niin muinaisten kuin elävien kielten oppiminen on hidas prosessi, jonka aikana opiskelijan motivaatio ja käsitys itsestä oppijana vaihtelee. Opettaja voi kannustuksella, motivoi-

nilla ja monipuolista oppimisympäristöä ylläpitämällä vaikuttaa osaltaan näihin seikkoihin. Myös aikaisemmilla kielenoppimiskokemuksilla on suuri merkitys, ja joskus muinaisen kielen opiskelu voikin tarjota sellaisen onnistumiskokemuksen, jota elävien kielten opiskelu ei ole antanut.

Muinaisten kielten avulla avautuu kokonaan toinen kulttuuri, johon päästään muuten käsiksi vain arkeologisten esinelöytöjen kautta. Tekstien tarkka lukeminen opettaa havaitsemaan kielen nyansseja, ymmärtämään kääntämisen haasteita ja ratkaisemaan analyttisesti haastavia ongelmia – taitoja, joita voi soveltaa kaikessa kielenkäytössä ja -tulkinna.

Lähteet

- ABDELHADI, Souad, Raphiq IBRAHIM & Zohar EVIATAR 2011. Perceptual Load in the Reading of Arabic: Effects of Orthographic Visual Complexity on Detection. *Writing Systems Research* 3(2): 117–127.
- ARO, Sanna & Raija MATTILA 2007. *Assyriological Studies in Finland*. (Proceedings of the Foundation of the Finnish Institute in the Middle East 1). Helsinki: Picaset.
- BIGLAN, Anthony 1973. Relationship between Subject Matter Characteristics and the Structure and Output of University Departments. *Journal of Applied Psychology* 57(3): 204–213.
- BITAN, Tali & James R. BOOTH 2012. Offline Improvement in Learning to Read a Novel Orthography Depends on Direct Letter Instruction. *Cognitive Science* 36: 896–918.
- HAKOLA, Raimo & Jarmo KIILUNEN 2008. Teaching and Studying Biblical Languages in the Classroom and on the Web: Developments and Experiments at the University of Helsinki since the 1960s. Teoksessa A. VOITILA & J. JOKIRANTA (toim.), *Scripture in Transition*: 671–686. Leiden: Brill.
- Helsingin yliopisto 2017a. TUK-481: Hebrean I, 5 op. *WebOodi*. <weboodi.helsinki.fi/hy/opintjakstied.jsp?OpinKohd=117646326&haettuOpas=-1>, viitattu 13.4.2018.
- Helsingin yliopisto 2017b. TUK-4812: Hebrean II, 5 op. *WebOodi*. <weboodi.helsinki.fi/hy/opintjakstied.jsp?OpinKohd=117646473&haettuOpas=-1>, viitattu 13.4.2018.
- Helsingin yliopiston Teologinen tiedekunta 2017. *Raamatun heprean oppimisympäristö Hemmo*. <helsinki.fi/teol/pro/kieliet/hemmo/>, viitattu 13.4.2018.
- HENTUNEN, Anna-Inkeri 2004. *Rakennetaan kielitaitoa: Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille*. Helsinki: WSOY.
- HIRSTO, Laura, Merja ALANNE & Niko HUTTUNEN 2012. Klassiset kielet teologian opiskelijan haasteena yliopisto-opinnoissa. *Yliopistopedagogikka* 19(1): 2–8.
- HOSPERS, Johannes H. (toim.) 1978. *General Linguistics and the Teaching of Dead Hamito-Semitic Languages*. (Studies in Semitic Languages and Linguistics 9) Leiden: Brill.
- JUFFS, Alan & Michael HARRINGTON 2011. Aspects of Working Memory in L2 Learning. *Language Teaching* 44(2): 137–166.

- JÄRVINEN, Heini-Marja 2014. Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa P. PIETILÄ & P. LINTUNEN (toim.): 89–114.
- KARTTUNEN, Klaus 2011. *Mooseksen kirjoista kungfutselaisuuden klassikoihin ja Jerusalemissa Siperian tundralle: Aasian-tutkimuksen vaiheet Suomessa*. (Suomen Itämaisen Seuran suomenkielisiä julkaisuja 38) Helsinki: Suomen Itämainen Seura.
- MORSE, Mary Kate 2004. Enhancing the Learning and Retention of Biblical Languages for Adult Students. *Teaching Theology and Religion* 7(1): 45–50.
- NIITEMAA, Marja-Leena 2014. Kuinka vieraan kielen sanoja opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. PIETILÄ & P. LINTUNEN (toim.): 138–164.
- ONEY, Banu, Mira PETER & Leonard KATZ 1997. Phonological Processing in Printed Word Recognition: Effects of Age and Writing System. *Scientific Studies of Reading* 1(1): 65–83.
- OVERLAND, Paul 2004. Can Communicative Methods Enhance Ancient Language Acquisition? *Teaching Theology and Religion* 7(1): 51–57.
- PIETILÄ, Päivi 2014. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. PIETILÄ & P. LINTUNEN (toim.): 45–67.
- PIETILÄ Päivi & Pekka LINTUNEN (toim.) 2014. *Kuinka kieltä opetetaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus.
- RICHARDS, Jack C. & Theodore S. RODGERS 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- RIEMSCHEIDER, Kaspar 1978. Der Unterricht des Akkadischen für Studenten der Vorderasiatischen Archäologie. Teoksessa J. HOSPERS (toim.): 23–36.
- SCHIFF, Rachel & Dorit RAVID 2004. Vowel Representation in Written Hebrew: Phonological, Orthographic and Morphological Contexts. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 17: 241–265.
- SONG, Hye Jeong & Richard WIESE 2010. Resistance to Complexity Interacting with Visual Shape: German and Korean Orthography. *Writing Systems Research* 2(2): 87–103.
- SUNDMAN, Marketta 2014. Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. PIETILÄ & P. LINTUNEN (toim.): 114–137.
- TAIPALE, Jessica & Laura HIRSTO 2004. *Miksi opinnoissa viivästyään ja mitä voidaan tehdä? Selvitys opinnoissaan viivästyneiden teologian opiskelijoiden viivästymisen syistä ja tuen tarpeesta*. Helsingin yliopisto. Teologinen tiedekunta. Pedagoginen yksikkö. Julkaisematon selvitys.
- TARTE, Ségolène 2013. Interpreting Textual Artefacts: Cognitive Insights into Expert Practices. Teoksessa C. MILLS, M. PIDD & E. WARD (toim.), *Studies in the Digital Humanities online Journal* 1: 1–24. <[hronline.ac.uk/openbook/chapter/dhc2012-tarte](http://online.ac.uk/openbook/chapter/dhc2012-tarte)>, viitattu 13.4.2018.
- VEIVO, Outi 2014. Mitä kielitaito on. Teoksessa P. PIETILÄ & P. LINTUNEN (toim.): 26–44.

HINDIN (JA VÄHÄN URDUNKIN) OPETTAMISESTA HELSINGIN YLIOPISTOSSA

Mikko Viitamäki

Johdanto

Hindin ilmoitti Intiassa äidinkielekseen vuonna 2001 258 miljoonaa henkilöä. Urdulla taas oli Intiassa 52 miljoonaa ja Pakistanissa 10 miljoonaa äidinkielistä puhujaa.¹ Hindiä ja urdua pidetään usein erillisinä kielinä, mutta jako on poliittinen. Kielellisestä näkökulmasta hindi ja urdu ovat saman kielen eri rekistereitä, joita kirjoitetaan eri kirjaimin ja joiden sanastossa on eroavaisuuksia. Kielioppi on identtinen, ja esimerkiksi arkisissa puhetilanteissa hindi ja urdu ovat keskenään täysin ymmärrettäviä. Kun hindin ja urdun äidinkielisten puhujien lukumäärät lasketaan yhteen, on kielellä maailmassa eniten puhujia mandariinikiinan, espanjan ja englannin jälkeen. Hindiä ja urdua käyttää kuitenkin toisena tai kolmantena kielenä suuri joukko ihmisiä Intian ja Pakistanin lisäksi Nepalissa, Bangladeshissa, Afganistanissa sekä eteläaasialaisessa diasporassa. Tässä artikkelissa pohdin hindin ja urdun historiaa ja nykypäivää Etelä-Aasiassa sekä sitä, miten nämä vaikuttavat kielenopetukseen nyky-Suomessa.

Hindi on syksystä 2017 alkaen ollut oma opintosuuntansa Helsingin yliopiston kielten kandiohjelmassa. Maisteritasolla sitä voi opiskella pääkielenä Aasian kielten opintosuunnassa. Aiemmin hindiä oli mahdollista opiskella pääkielenä Aasian tutkimuksessa ja Etelä-Aasian tutkimuksen oppiaineessa. Hindiä on Helsingin yliopistossa opetettu 1970-

1 Intiassa eri kielten äidinkielisten puhujien määrä selvitettiin viimeksi vuoden 2001 väestönlaskennassa (Office of the Registrar General & Census Commissioner, India 2001) ja Pakistanissa vuoden 1998 väestönlaskennassa (Pakistan Bureau of Statistics 1998). Hindin eri murteiden puhujia oli Intiassa vuonna 2001 yhteensä 422 miljoonaa. Tässä artikkelissa viitataan hindillä kuitenkin standardisoitun nykyhindin, en kaikkiin hindin murteisiin yhdessä.

luvun alusta lähtien, mutta Etelä-Aasiaan keskittyvien opintojen pääkieli siitä tuli vasta 2000-luvun alkuvuosina. Sitä ennen opetusta järjestettiin eniten sanskritissa. Myös Etelä-Intian dravidakielet tamili ja malayalan olivat osa opetustarjontaa, ja satunnaisia kursseja järjestettiin myös bengalista, kašmirista ja urdusta. Nykyisen opettajiston resurssien puitteissa hindin lisäksi Helsingin yliopistossa on mahdollista opettaa vain sanskritia ja urdua.

Helsingin yliopiston lisäksi hindiä on opetettu alkeistasolla Helsingin yliopiston avoimessa yliopistossa, Helsingin seudun kesäyliopistossa sekä pääkaupunkiseudun työväenopistoissa. Helsingissä ja Espoossa hindiä on opetettu myös peruskoulussa oman äidinkielen opetuksena. Ryhmät ovat kuitenkin olleet pieniä, eikä niissä ole aina ollut jatkuvuutta. Tämä artikkeli keskittyykin hindiin yliopisto-opetuksen näkökulmasta.

Artikkelin keskeiset teemat ovat motivaatio syväsuuntautuneen oppimisen perustana² sekä opetuksen konstruktiiivinen linjakkuus. Sekä motivaatio että opetuksen linjakkuus liittyvät läheisesti kysymykseen siitä, mitä hindillä oikeastaan voi käytännössä tehdä. Mikä motivoi opiskelamaan hindiä ja millaiset tavoitteet oppimiselle kannattaa asettaa, jotta ne vastaisivat hindin todellisia käyttötilanteita?

Hindin asema nyky-Intiassa ei ole yksiselitteinen. Se on kiistatta yksi maan valtakielistä, mutta kaikkien intialaisten kieltä siitä ei ole tullut. Lähestyn aluksi kysymystä hindinopiskelun hyödyllisyydestä pohtimalla kielen poliittisesti latautunutta historiaa kosmopoliittisen kielen ja hyperglossian käsitteiden kautta. Hindin historia on nyky-Intiassa aihe, joka vaikuttavat suoraan tämän kielen asemaan yhteiskunnassa ja tätä kautta siihen, miten sitä Helsingin yliopistossa opetetaan. Lisäksi tutkijoiden näkemys hindin historiallisesta taustasta on usein ristiriidassa Intian virallisen nationalistisen kertomuksen kanssa. Myös tästä syystä hindin taustan tunteminen ja sen aseman hahmottaminen suhteessa etenkin urduun on Helsingin yliopistossa tapahtuvan kielenopiskelun kannalta tärkeää. Historiallisen katsauksen jälkeen pohdin myös sitä, olisiko hindiä ja urdua mahdollista ja järkevää opettaa yhdessä eikä erikseen.

² Ks. esim. Vansteenkiste ym. 2004.

Opetuksen konstruktiivinen linjakkuus tarkoittaa opetusmenetelmien ja kurssisisältöjen määrittelemistä suhteessa osaamistavoitteisiin.³ Tämä voi toteutua vasta kun on määritelty, millaisia kielellisiä taitoja ja tietoja opiskelijoille on mielekästä opettaa, jotta heillä olisi valmiudet toimia kielen asiantuntijoina. Hindistä ei nimittäin ole myöskään tullut kaikissa tilanteissa käyttökelpoista kieltä. Sitä ei esimerkiksi käytetä kansainvälisen liike-elämän kielenä Intiassakaan, kun taas kulttuurissa ja viihteessä sen rooli on valtava. Lopuksi pohdin, miten osaamistavoitteet pyritään käytännön yliopisto-opetuksessa saavuttamaan ja miten kaikkein haasteellisimmatkin osa-alueet voisi muuttaa helpommin lähestyttäviksi.

Hindi ja Intian kosmopoliittiset kielet

Vaikka hindinpuhujien lukumäärä on suuri, kattaa se vain noin neljänneksen Intian väestöstä. Hindistä ei ole ainakaan vielä tullut koko Intian kiisatonta valtakieltä eikä sillä ole samanlaista arvovaltaa kuin esimodernin Intian merkittävimmillä kosmopoliittisilla kielillä, sanskritilla ja persialla.

Termi kosmopoliittinen kieli perustuu indologi Sheldon Pollockin työhön sanskritin parissa.⁴ Kosmopoliittisella kielellä tarkoitan kieltä, jonka käyttö ei ole rajautunut vain yhteen etniseen, kielelliseen tai uskonnolliseen ryhmään. Kosmopoliittista kieltä käytetään laajalla maantieteellisellä alueella eikä se ole välttämättä sitä käyttävien ihmisten äidinkieli. Intian tärkein kosmopoliittinen kieli noin vuoteen 1200 saakka oli sanskrit. Sanskritia käytettiin varsinkin uskonossa, tieteessä ja kaunokirjallisuudessa.

Noin vuodesta 1200 vuoteen 1800 suurta osaa Intian niemimaasta hallitsivat muslimidynastiat, ja alue oli osa laajempaa persiankielistä maailmaa, jossa kosmopoliittisena kielenä toimi persia. Persiankielisen kirjallisuuden keskus oli 1500-luvun lopusta 1700-luvun alkuun Intiassa. Persia ei kuitenkaan jäänyt pelkästään eliitin kieleksi, sillä toisin kuin sanskritia, sitä käytettiin myös hallinnossa. Alemmatkin virkamiehet tarvitsivat työsään persiaa, ja persian taidot olivat 1700-luvulla Intiassa laajimmillaan.

3 Ks. esim. Biggs & Tang 2007.

4 Ks. Pollock 2006: 39–74.

Francis Robinson on huomauttanut, että tuolloin myös ei-muslimien osuus persiaa käyttävistä henkilöistä oli suurimmillaan. Monet muslimihallitsijoita palveleet virkamiehet olivat hinduja, minkä lisäksi persia oli hallinnon ja diplomatian kieli myös sikhi- ja maratha-hoveissa.⁵

Persiantaitojen ollessa Intiassa laajimmillaan määriteltiin 1700-luvun alun Delhissä myös uusi kielimuoto, josta vuosisadan loppupuolella alettiin käyttää nimitystä urdu. Sen kielioppi omaksuttiin Delhin ympäristössä puhutusta *kharī bolī* -nimisestä murteesta. Kirjoitusjärjestelmänä toimi persialais-arabialainen kirjaimisto, johon oli lisätty kirjaimet retrofleksiäänneille. Sanaston päälähteiksi otettiin persia ja arabia.

Viimeksi mainittu erotti Delhin urdun Dekkanin urduna tunnettua, Keski-Intiassa 1500-luvulta lähtien käytetystä kielimuodosta. Myös Dekkanin urdun pohjana oli *kharī bolīn* kielioppi ja kirjaimistona arabialaispersialaiseen kirjaimistoon perustuva kirjoitus. Sanastossa oli kuitenkin paljon enemmän sanskrit- ja murrepohjaisia sanoja, ja monet arabian- ja persiankieliset sanat ja fraasit oli sopeutettu intialaiseen äänneasuun.

Nykyurdu on kehittynyt nimenomaan Delhin urdusta, ja se liitetään Etelä-Aasiassa nykyisin muslimeihin ja islamilaiseen kulttuuriin. Tariq Rahman nimittää tätä prosessia kielen persialaistamiseksi ja islamisoimiseksi. Hän kuitenkin osoittaa, että kyse ei ollut uskonnollisesta vaan yhteiskuntaluokkaan liittyvästä prosessista.⁶ Siksi urdun kehitystä 1700-luvulla voisi kutsua myös *ašrafisaatioksi*. Termi on johdettu eliittiä tai ylhäisöä tarkoittavasta sanasta *ašrāf*, ja varhaiset urdun kodifioijat määrittelivätkin oikean kielen kriteerit Delhin ylhäisön käyttämän puheenparren pohjalta. Muslimien lisäksi tällaista yläluokkaista kieltä käyttivät myös samaan yhteiskuntaluokkaan kuuluvat hindut, jainalaiset ja sikhit.

1700-luvulla urdun käyttö rajoittui lähinnä runouteen, mutta 1800-luvun kuluessa se omaksuttiin myös proosan, tieteen, uskonnon, hallinnon ja kaupan kieleksi. Urdu syrjäytti persian ja siitä oli tulossa uusi kosmopoliittinen kieli. Samalla kun urdun käyttö laajeni, syntyi myös populaarimpi, enemmän murteellisia ilmauksia sisältävä rekisteri, jota

5 Robinson 2001: 20–21.

6 Rahman 2011: 109–113, 132–133.

nimitettiin hindustaniksi. Hindustania käytettiin varsinkin käytännön kirjallisessa viestinnässä sekä arjen puhetilanteissa. Persialais-arabialaisen kirjaimiston lisäksi sitä kirjoitettiin myös sanskritista omaksutulla devanagari-kirjaimistolla, pankkiirien mahajanilla sekä kirjureiden käytämällä kaithilla.

Urdusta tuli hindustanin ylärekisteri, jonka kautta viime kädessä määriteltiin kielen oikeellisuus. Urdun merkittävimpiä tukijoita olivat muslimihovit, ja kieleen liittyvää kulttuurista valtaa käyttivät filologit, kriitikot ja kirjailijat, joista valtaosa oli muslimeja.

Muslimien kasvava merkitys urdun ja sitä kautta hindustanin määrittelyssä esti sitä lopulta muodostumasta kosmopoliittiseksi kieleksi. Kun nationalismi alkoi 1800-luvun lopussa levitä Intiassa, saavutti se aluksi eniten vastakaikua hindujen keskuudessa. Kielikysymystä pohtiessaan hindunationalistit kohtasivat ongelman. Nationalismi ja ajatus kansallisvaltiosta perustuvat kuviteltuun yhteisöön,⁷ yhtenäiseen kansaan, jolla on yksi uskonto ja yksi kieli. Intian kansan uskonto oli heidän mielestään luonnollisesti hindulaisuus, ei Intian ulkopuolella syntynyt islam. Intian laajimmin käytetyn kielen, hindustanin, määrittely taas oli muslimien käsissä. Tämän asetelman murtaakseen ja hinduille sopivan kielen luodakseen hindunationalistit alkoivat kehittää hindustanista toista ylärekisteriä Mahavir Prasad Dwivedin (k. 1938) johdolla. Keskeisellä sijalla oli taas sanaston muokkaaminen. Tällä kertaa hindustanin arabialais- ja persialaisperäiset sanat korvattiin sanskritista lainatuilla sanoilla ja kieltä alettiin kirjoittaa yksinomaan devanagarilla. Näin oli syntynyt ”puhdas hindi” (*śuddh hindī*), joka nykyisin tunnetaan yksinkertaisesti hindinä tai standardisoituna nykyhindinä.⁸

Toisin kuin urdun määrittely 1700-luvulla, oli hindin määrittely 1800-luvun lopussa paitsi nationalistinen, myös uskonnollinen prosessi. Kuten Christopher King on todennut, prosessissa kieli, uskonto

7 Nationalismista ja kuvitelluista yhteisöistä, ks. Anderson 2006.

8 Hindin synnystä ja kirjallisuudesta 1800-luvun lopussa, ks. Dalmia 1999 ja Orsini 2002.

ja isänmaa liitettiin yhdeksi kokonaisuudeksi. Hindistä tuli hindukieli ja urdusta tuli muslimikieli.⁹

Intian itsenäistymispyrkimyksiä johtanut kongressipuolue ei kuitenkaan määritellyt nationalismia uskonnon kautta vaan pyrki sekulaariin valtioon. Uskontojen rauhaista yhteiseloä korostanut puolueen keulakuva Mahatma Gandhi ehdotti, että kaikkia intialaisia yhdistäväksi kieleksi omaksuttaisiin hindustani, jota kirjoitettaisiin sekä devanagarilla että persialais-arabialaisella kirjaimistolla.¹⁰ Gandhi murhattiin vuonna 1948 eikä hän ollut enää vaikuttamassa Intian perustuslain kirjoittamiseen. Pohjois-Intiasta tulevat lainsäätäjät olisivat halunneet korvata siirtomaaisäntien englannin hindillä ja tehdä siitä itsenäisen Intian kansalliskielen ja hallinnon ainoan kielen. Hanke kaatui Itä- ja Etelä-Intiasta tulevien lainsäätäjien vastustukseen. Nämä olivat jo brittihallinnon aikana osallistuneet hallinnollisiin tehtäviin englanniksi. Hindin vakiinnuttaminen olisi tiennyt heidän uransa loppua ja samalla heidän äidinkieltensä, bengalin ja tamilin, aseman huonontumista.

Valmiissa Intian perustuslaissa ei määritellä kansalliskieltä. Jokaisella osavalttiolla on omat viralliset kielensä, joita on vuodesta 2007 lähtien ollut 22. Koko liittovaltion virallisina kielinä toimivat devanagarilla kirjoitettu hindi sekä englanti. Jälkimmäisen oli määrä pysyä virallisena kielenä vain 15 vuoden ajan. Tuossa ajassa hindistä piti muokata panintialainen kieli omaksumalla siihen Etelä-Intian dravidakielten sanastoa.¹¹ Tavoite ei koskaan toteutunut, ja englanti on edelleen Intian toinen virallinen kieli.

Englanti on käytännössä ottanut kosmopoliittisen kielen aseman Intiassa. Hindin ja urdun tultua liitetyiksi uskontoon on englanti yksin pystynyt ylittämään kielelliset, etniset ja uskonnolliset rajat. Kuten sanskrit ja persia, englanti ei ole käytännössä kenenkään sitä käyttävän intialaisen äidinkieli. Vuonna 2001 englannin ilmoitti väestönlaskennassa äidinkielekseen 226 000 henkilöä. Toisena tai kolmantena kielenä

9 King 1994: 15.

10 Mishra 2008: 286–287.

11 Mishra 2008: 287.

sitä osasi jollain tasolla 125 miljoonaa ihmistä, mikä on vain runsaat 10 prosenttia intialaisista.¹²

Tästä huolimatta englanti on valtakieli monilla aloilla kuten korkeakoulutuksessa, kansainvälisessä liike-elämässä, oikeuslaitoksessa sekä kaunokirjallisuudessa. Vuonna 2012 kaikista Intiassa julkaistuista kirjoista 24 % oli englanninkielisiä. Ainoastaan hindinkielisiä kirjoja (26 %) julkaistiin enemmän. Hindinkielisten kirjojen määrään vaikuttaa oppikirjojen suuri osuus. Kaunokirjallisuudessa englanniksi julkaistujen kirjojen suhteellinen osuus on huomattavasti suurempi.¹³

Suurin osa englantia kunnolla osaavista intialaisista kuuluu urbaaniin eliittiin. Jos Intiassa haluaa kommunikoida maaseudulla tai pienemmissä kaupungeissa, on pakko osata jotain paikallista kieltä. Kansalaisjärjestöissä toimiminen, tutkimukseen liittyvän kenttätöön ja tekstitutkimuksen tekeminen edellyttävät myös intialaisten kielten taitoa. Jos kriteerinä on kielen mahdollisimman laaja käytettävyys, on hindi erinomainen vaihtoehto. Vaikuttaa myös siltä, että hindi on nyky-Intiassa vahvistamassa asemaansa englannin kustannuksella pikemmin kuin menettämässä sitä.

Myös muut kuin hindinpuhujat altistuvat hindille. Yksi merkittävimmistä kanavista, joiden kautta hindi on itsenäisessä Intiassa levinnyt, on populaarikulttuuri. Etenkin elokuvan saralla muilla kielillä tuotetut elokuvat ovat jääneet Bombayssa (nyk. Mumbai) tuotettujen hindinkielisten spehtaakkeliin varjoon. Näitä esitetään koko Intiassa. Hindinkielisten elokuvien ääniraidat myös muodostivat kaupallisen musiikkiteollisuuden perustan 1980-luvulle saakka, jolloin C-kasettitekniologia mahdollisti popmusiikin tuottamisen myös muilla kielillä.¹⁴

Vuonna 1991 tapahtunut talouden liberaalisaatio on osaltaan vaikuttanut hindin aseman vahvistumiseen. Se nosti englanninkielisen eliitin rinnalle pienemmissä urbaaneissa keskuksissa asuvan ja alati kasvavan keskiluokan, jolle englanninkielinen koulutus ei enää ollut itsestään selvä valinta. Koska uusi hindinkielinen keskiluokka muodostaa taloudellisesti

12 Rukmini S 2014.

13 German Book Office 2012: 4.

14 Ks. Manuel 1993.

varteenotettavan kuluttavan väestönosan, on hindi alkanut yleistyä kaupallisilla alueilla, jotka ennen olivat englanninkielisiä. Mainoksissa on 1990-luvulta lähtien enenevässä määrin sekoitettu hindiä ja englantia. Trendin kärjessä olivat aluksi kolajuomayhtiöt. Esimerkiksi Pepsi markkinoi tuotteitaan sloganilla *Yeh dil maange more ... aha!* ('Tämä sydän haluaa lisää ... ah!'). Mainoslauseesta tuli niin kuuluisa, että se toimi myös Intian armeijan taisteluhuutona Kargilin sodassa vuonna 1999. Hindin ja englannin käyttö sekaisin on yleistynyt myös television ajankohtais- ja viihdeohjelmissa, joissa käydyn keskustelun täydellinen ymmärtäminen edellyttää usein sekä englannin- että hindintaitoja. Samanlainen hindin ja englannin sekoittuminen, josta käytetään nimitystä hinglish, on kuultavissa myös keskiluokan puheessa.¹⁵

Hindin lisääntynyt merkitys talouden vapauttamisen jälkeen näkyy myös muiden kielten puhujien kielitaitoa kartoittavissa tilastoissa. Hindiä lähellä olevan punjabin äidinkielisistä puhujista 36,3 % ilmoitti vuonna 1991 puhuvansa myös hindiä. Vuonna 2001 luku oli 49,9 %. Marathinpuhujien keskuudessa hindiä puhuvien osuus nousi 25,8 %:sta 38,4 %:iin. Jopa sellaisilla alueilla, joiden asukkaat eivät perinteisesti ole opetelleet hindiä tai ovat vastustaneet sen käyttöä, hindiä puhuvien määrä lisääntyi. Esimerkiksi tamilinpuhujien tapauksessa osuus nousi vuoden 1991 1,6 %:sta 2,1 %:iin.¹⁶

Hyperglossia

Kosmopoliittinen kieli on monikielisessä Intiassa vastannut tarpeeseen kommunikoida kielirajojen yli. Se on kuitenkin aina ollut vain yksi, muiden kielten rinnalla käytetty kieli. Intian tapauksessa tällaisesta monikielisyydestä käytetään termiä hyperglossia. Termin on Mikhail Bakhtinin inspiroimana kehittänyt Sheldon Pollock. Hyperglossialla hän tarkoittaa tilannetta, jossa kahta tai useampaa kieltä käytetään päällekkäin. Hyperglossiaan kuuluu myös se, että eri kielten käyttö ei ole sattumanvaraista vaan paikalliset toimijat hahmottavat kielten erillisyy-

15 Daniyal 2017.

16 Kishore 2017.

den ja käyttävät eri kieliä, rekistereitä ja murteita erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa toimiakseen niissä menestyksekkäästi. Yksilöt, jotka hallitsevat useampia, usein varsin erilaisia kielellisiä rekistereitä, pystyvät myös osallistumaan ja toimimaan menestyksekkäästi suuremmissa kirjossa vuorovaikutustilanteita.¹⁷ Kyse ei siis ole diglossiasta, jossa saman kielen kirjallinen ja puhuttu muoto eroavat huomattavasti toisistaan, kuten arabian tapauksessa, vaan täysin eri kielten käyttämisestä.

Intialainen oppineisto on perinteisesti tarjonnut hyvän esimerkin pitkälle viedystä hyperglossiasta. Esimerkiksi vuonna 1962 Hyderabadissa kuolleen suufimestarin Abd al-Qadir Siddiqin kielivalikoimaan kuuluivat seuraavat kielet, joita hän käytti tarkoin rajatuissa konteksteissa:

- 1) arabia (uskonnollinen kirjallisuus ja rituaalit, runous)
- 2) persia (uskonnollinen kirjallisuus, runous)
- 3) urdu (uskonnollinen kirjallisuus, runous, kommunikointi julkisessa tilassa)
- 4) arkaainen hindi (runous)
- 5) murteellinen Dekkanin urdu (kotikieli, kommunikaatio yksityisessä tilassa ja perhepiirissä)
- 6) telugu (kommunikointi telugunkielisen väestön kanssa).

Näistä Siddiqi kirjoitti neljällä ensimmäisellä, kun taas kaksi viimeistä olivat hänelle puhekieliä.¹⁸

Hyperglossian rinnalle nousi 1800-luvulla kilpaileva käsitys yhdestä kielestä, jota voisi käyttää kaikissa tilanteissa ja kaikenlaisen tiedon välittämiseen. Tuolloin brittien siirtomaahallinto vaikutti radikaalisti tapaan, jolla tietoa oli jäsennetty ja välitetty. Tämä johti tilanteeseen, jossa intialaiset intellektuellit joutuivat ensimmäistä kertaa pohtimaan mahdollisuutta, että olisi olemassa yksi kieli, jolla olisi mahdollista kommunikoida kaikissa konteksteissa. Walter Hakala on todennut, että kun tämä käsitys yhdestä yleispätevästä kielestä yhdistettiin politisoituneen yhteisön tavoitteisiin, syntyi ajatus yhteisön äidinkielestä.¹⁹

17 Pollock 2006: 50.

18 Siddiqin elämästä, ks. Anvar 2004.

19 Hakala 2016: 6.

Hindin yhteys nationalismiin ja varsinkin sen hinduoikeistolaiseen haaraan lisää kielen arvovaltaa Intian kansakunnan (ihanteellisena) äidinkielenä. Intiassa hindunationalistit ovat kampanjoineet puhtaana, sanskritisoidun hindin puolesta. Tämä kampanjointi on saanut virallisemmän luonteen sen jälkeen, kun hindunationalistinen BJP (*Bharatiya Janata Party*) voitti parlamenttivaalit vuonna 2014. Monet poliitikot ovat esimerkiksi kehottaneet kollegoitaan pitämään poliittiset puheensa hindiksi. Vaikka hyperglossia vaikuttaa Intiassa edelleen myös eliitin ulkopuolella, edesauttaa poliittinen tuki osaltaan hindin käytön leviämistä. Näin hindin asema lujittuu sekä kosmopoliittisen kielen perinteen jatkajana että hyperglossisen perinteen haastajana.

Hindi ja urdu – yhdessä vai erikseen?

Kuten yllä on todettu, hindin ja urdun historia kietoutuvat tiiviisti toisiinsa. Vaikka niiden kielioppi on identtinen ja erot liittyvät kirjoitusjärjestelmään ja sanastoon, on kielikysymyksen politisoituminen tehnyt niistä eri kieliä.²⁰

Käytännössä hindiä ja urdua on kuitenkin vaikea erottaa toisistaan. Tämä pätee arjen puhetilanteiden lisäksi erityisesti kirjallisuudessa. Viimeistään hindin syventävien opintojen kuluessa käy ilmi, että hindinkielinen kirjallisuusperinne ei ole kovin laaja tai monipuolinen. Kaunokirjallisuus ei ole missään vaiheessa hindin 150-vuotista historiaa ollut kielen kehittämisen painopistealue. On myös huomionarvoista, että teokset, joiden katsotaan muodostavan hindikirjallisuuden kaanonin varhaisimman kerrostuman – esimerkiksi Malik Muhammad Jayasin *Padmāvatī* (1540), Tulsidasin *Rāmcaritmānas* (n. 1580) ja Surdasin (k. 1584) runot – on kirjoitettu avadhilla tai brajilla. Nykyään näitä kieli-
muotoja ei enää juuri kirjoiteta ja niitä nimitetäänkin hindin murteiksi. Nämä kielet olivat kuitenkin pitkälle kehittyneen kirjallisuuden kieliä paljon ennen kuin nykyhindi tai -urdu. Ja vaikka näiden teosten katsotaan kuuluvan samaan perinteeseen kuin modernit hindinkieliset teokset, ovat

20 Hindin ja urdun eroista kirjallisuuden näkökulmasta, ks. Orsini 2010.

niiden sanasto ja kielioppi nykyhindistä paljon kauempana kuin urdun sanasto ja kielioppi.

Nyky-Intiassa monet urdukirjallisuuden klassikot kuten prosaisittit Saadat Hasan Manto (k. 1955) ja Ismat Chughtai (k. 1991) sekä runoilijat Mir Taqi Mir (k. 1810) ja Ghalib (k. 1869) ovat yleisesti saatavilla devanagari-editioina. Rakshanda Jalil on todennut, että urdukirjailijoiden teoksia myydään nykyisin huomattavasti enemmän devanagari- kuin nasta'liq-editioina.²¹ Hindikirjallisuuden klassikon Premchandin (k. 1936) teokset puolestaan ovat yleisesti saatavilla myös nasta'liq-editioina. Toisella kirjaimistolla kirjoitettut editiot eivät eroa alkuperäisistä muuten kuin siinä, että joillekin harvinaisemmille sanoille on alaviitteissä annettu tutummat hindi- tai urduvastineet.

Urdu on Etelä-Aasian kielistä ainut, jonka kirjallisuuden harrastaminen on tällä hetkellä muodikasta. Sekä Intiassa että Pakistanissa on viime vuosina järjestetty useita urduun keskittyviä kirjallisuusfestivaaleja,²² ja 1930-luvulla kadonnut urdunkielinen tarinankerrontaperinne (*dāstāngūī*) on elvytetty henkiin.²³ Yksityisellä rahoituksella on perustettu rekhta.org-sivusto, joka keskittyy urdunkieliseen runouteen ja tarjoaa kattavan valikoiman sähköisiä kirjoja. Sivun käyttömahdollisuudet tekee erityisen monipuoliseksi se, että sisällöt ovat luettavissa kolmella eri kirjoituskella: nasta'liqilla, devanagarilla sekä latinalaisella kirjaimistolla.

Kaunokirjallisuuden lisäksi urdun merkitys korostuu uskonnon kielenä. Mediassa islam liitetään tavallisesti Lähi-itään. Noin kolmasosa maailman 1,5 miljardista muslimista asuu kuitenkin Etelä-Aasiassa. Muslimireformistien päätös 1800-luvulla käyttää urdua toiminnassaan vahvasti osaltaan kielen asemaa Etelä-Aasian muslimien kosmopoliittisena kielenä.²⁴ Intiassa urdun ilmoitti vuonna 2001 äidinkielekseen

²¹ Jalil 2017.

²² Tällaisia ovat esimerkiksi Lahore Literary Festival sekä Delhissä järjestettävä Jashn-e-Rekhta.

²³ Ks. esim. Farooqui 2011.

²⁴ Metcalf 2005: 135–136.

52 miljoonaa henkilöä ja Pakistanissa, missä se on kansalliskieli, vuonna 1998 vain 10 miljoonaa henkilöä eli noin kymmenen prosenttia koko maan väestöstä. On kuitenkin tavallista että esimerkiksi paštua, kašmiria, punjabia, bengalia, malayalamia tai tamilia äidinkielenään puhuvat intialaiset, pakistanilaiset ja bangladeshilaiset muslimit osaavat lukea urdua ja pystyvät kommunikoimaan sillä.

Yliopisto-opetuksen näkökulmasta onkin mielekästä kysyä, onko hindin ja urdun opettaminen erillisinä kielinä järkevää. Eikö niiden opiskeleminen yhdessä myös lisäisi motivaatiota, kun opiskeltavan kielen käyttömahdollisuudet kasvavat huimasti? Jos opiskelija osaa sekä hindiä että urdua, tarkoittaa tämä käytännössä mahdollisuutta kommunikoida ihmisten kanssa paitsi Intiassa ja Pakistanissa, myös Nepalissa, Bangladeshissa ja jopa Afganistanissa. Urdu tuo mukaan myös historiallisen ulottuvuuden ja mahdollistaa tekstilähteiden käytön 1600-luvun Dekkanista lähtien.

Hindinkursseilla keräämästäni opiskelijapalautteesta käy ilmi, että opiskelijat toivoisivat oppivansa myös urdua. Työ jota urdun oppiminen hindin pohjalta edellyttää, on varsin pieni verrattuna niihin mahdollisuuksiin, joita urdu tuo mukanaan. Opiskelijat eivät pidä kahden kirjoitusjärjestelmän opettelua lähtökohtaisesti liian haastavana, ja osa on opetellut nasta'liqin itsenäisesti. Etenkin nyt, kun hindin opetus on siirtynyt kielten opinto-ohjelmiin, on sopiva hetki pohtia hindin ja urdun opettamisen yhdistämistä. Näin on jo toimittu esimerkiksi Teksasin yliopistossa Austinissa, North Carolinassa, Columbiassa, Johns Hopkinsissa, Bostonissa ja Minnesotassa.

Pedagogisesti opetus olisi järkevintä järjestää niin, että opinnot alkavat hindillä. Devanagari on kirjoitusjärjestelmänä huomattavasti suora- viivaisempi kuin nasta'liq-kursiivikirjoitus. Arabialaiseen kirjaimistoon pohjaavissa kirjoitusjärjestelmissä kirjaimet muuttavat muotoaan sen mukaan, ovatko ne sanan alussa, keskellä vai lopussa. Nasta'liq lisäksi laskeutuu portaittain sanan alusta kohti loppua, ja jokaisen sanan tulee päättyä samalle viivalle. Sanan kirjoittamista aloitettaessa täytyykin ennakoita, mihin sen pitäisi loppua. Urdun kirjoitukseen ei myöskään merkitä lyhyitä vokaaleita. Jos opiskelija kuitenkin jo hallitsee hindin perusteet ja

devanagari-kirjoituksen, on nasta'liqilla kirjoitettavien sanojen kirjoitus-asun hahmottaminen paljon helpompaa. Kirjoitusjärjestelmään liittyvien haasteiden jälkeen urdun opiskelu ei juurikaan eroa hindin opiskelusta.

Tällä hetkellä hindiä ja urdua opetetaan erillään, mutta halukkaille pyritään järjestämään resurssien puitteissa kursseja, joilla urdua opiskellaan hindin pohjalta. Lisäksi mahdollisuudesta opettaa näitä kieliä yhdessä keskustellaan kielten opinto-ohjelmissa.

Osaamistavoitteet ja niihin pyrkiminen opetuksessa

Opetettiin hindiä ja urdua yhdessä tai erikseen, tavoitteena on tarjota yliopistossa opiskeleville mahdollisimman kattava kielitaito, joka on suhteutettu niihin yhteyksiin, joissa kieltä todellisessa elämässä käytetään. Ei ole esimerkiksi mielekästä opiskella kaupan alan hindiä. Tähän tarvittava termistö on kyllä sanskritista johdettujen uudissanonjen muodossa olemassa, mutta todellisuudessa niitä ei käytetä eikä välttämättä edes ymmärretä, sillä kansainvälisen kaupankäynnin kieli on englanti. Ei ole myöskään mielekästä opetella kirjoittamaan esimerkiksi työhakemusta hindiksi, sillä on äärimmäisen epätodennäköistä, että opiskelija joutuu sellaista koskaan laatimaan. Päivittäisen kommunikaation lisäksi hindin asema on vahva paitsi viihteessä ja populaarikulttuurissa myös perinteisissä taidemuodoissa, hindulaisessa uskonnossa sekä politiikassa.

Osaamistavoitteiksi onkin mielekästä asettaa kielen mahdollisimman monipuolinen tunteminen niin, että opiskelija osaa soveltaa tietojaan ja taitojaan yllämainituissa yhteyksissä. Erilaisten kommunikaatiotaitojen lisäksi taito lukea, ymmärtää ja tulkita eri tekstigenrejä korostuu hindin opiskelussa. On tärkeä huomioida, että kielten opiskelu yliopistossa ei ole vain kielitaidon opiskelua vaan myös kielen analysoinnin opiskelua. Tähän kuuluu paitsi kielen rakenteiden ja merkityksen analysointi, myös erilaisten kielenkäyttötilanteiden hahmottaminen osana laajempaa kulttuurista ja yhteiskunnallista kontekstia. Kandivaiheen opinnoissa painopiste on käytännön kielitaidossa, mutta maisterivaiheessa kyky analysoida kieltä ja sen käyttökonteksteja korostuu. Maisterivaiheen opinnot valmistavat opiskelijaa myös käyttämään alkukielisiä lähteitä tutkimusmateriaalina.

Suomenkielinen hindinopetus on siitä onnekaassa asemassa, että yksi parhaista koskaan kirjoitetuista hindin kieliopeista on julkaistu suomeksi. Vuonna 2015 eläköityneen Intian kielten yliopistonlehtori Bertil Tikkasen *Hindin kielioppi* (1991) kattaa kaiken kandi- ja maisterivaiheessa tarvittavan kielioppimateriaalin ja se toimii opiskelijoiden käsikirjana koko opintojen ajan. Teoksessa käytetty terminologia perustuu kielitieteessä vakiintuneelle käsitteistölle, jolla kuvataan kielen ilmiöitä ja rakenteita. Teoksen arvoa lisää se, että kaikki teoksen esimerkkilauseet on poimittu autenttisista hindinkielisistä lähteistä. Teos ei myöskään rajoitu pelkästään normatiiviseen kirjakieleen, vaan se ottaa huomioon myös puhekieliset käytänteet.

Muun oppimateriaalin suhteen hindissä joudutaan turvautumaan englanninkielisiin teoksiin, sillä suomeksi ei ole saatavilla yliopistopetuksen näkökulmasta tarpeeksi kattavaa oppikirjaa. Alkeisoppikirjana toimii tällä hetkellä Richard Delacyn ja Sudha Joshin *Elementary Hindi* (2009), joka kattaa peruskieliopin sekä sisältää luonnollisia, arkipäivän tilanteisiin liittyviä tekstikappaleita.

Kokonaista oppikirjasarjaa hindistä ei ole olemassa, ja peruskurssin jälkeen joudutaan soveltuvin osin käyttämään eri oppikirjoja ja muita materiaaleja. Taustalla vaikuttanee edelleen 1800-luvulta periytyvä lähestymistapa itämaisten kielten opiskeluun, jossa ensin opetellaan kielioppi ja sen jälkeen ryhdytään lukemaan tekstejä. Kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen seuraavat omia aikojaan, jos seuraavat.

Nykyisin osaamistavoitteisiin sisältyy kuitenkin kaikkien kielitaidon osa-alueiden kehittäminen. Kielioppi on edelleen keskeisellä sijalla, sillä sitä kautta opitaan myös analysoimaan kielen rakenteita ja soveltamaan näin hankittua tietoa omassa suullisessa ja kirjallisessa tuottamisessa. Tästä johtuen opiskelijat ovatkin jo kandidivaiheen opinnot suorittettuaan taitavia erilaisten tekstien lukemisessa sekä kohtalaisen monimutkaisen kirjallisen tekstin tuottamisessa.

Kuuntelemisen ja puhumisen opettaminen on paljon haastavampaa ympäristössä, missä opiskelijat eivät altistu hindille jokapäiväisessä elämässä. Nykyisin hindin kurssit ovat 15 opintopisteen laajuisia, mikä tarkoittaa kahta tai kolmea opetuskertaa viikossa. Jos opiskelija ei vapaa-

ajallaan kuuntele hindiä, jää altistuminen kielelle hyvin vähäiseksi. Uuden kielen kuullunymmärtämisen haastavuutta lisää myös se, että ihminen oppii sanojen segmentoinnin puheesta hyvin varhain. Sanojen segmentointi ja puheen rytmin hahmottaminen muulla kuin ensiksi opitulla tavalla on haastavaa ja tekee kuullunymmärtämisestä muilla kielillä vaikeaa oppia.²⁵ Alussa kuullunymmärtämisen opettelu saattaa vaatia lyhyenkin katkelman toistamista lukuisia kertoja, mihin ei oppituntien puitteissa ole aikaa.

Valmiita kuullunymmärtämisharjoituksia ei hindissä myöskään alkeistason jälkeen ole olemassa. Peruskurssin jälkeen on pakko siirtyä autenttisen materiaalin kuten televisio- ja radio-ohjelmien tai videoblogien pariin. Vaikka autenttisen materiaalin käyttämisen on todettu lisäävän motivaatiota,²⁶ on askel peruskurssin jälkeen silti huima. Siirtymää helpottamaan olen kehittämässä verkossa suoritettavaa Hindin kielenkäyttöharjoituksia -kurssia, jonka keskeisenä osana ovat harjoitukset, joissa opiskelija voi omassa tahdissaan työstää kuullunymmärtämistaitojaan. Nämä harjoitukset perustuvat Jan Hulstijnin suosittlemalle kuusivaiheiselle lähestymistavalle, jossa opiskelija 1) kuuntelee äänitteen, 2) reflektoi, onko hän ymmärtänyt kuulemansa, 3) toistaa äänitteen niin monta kertaa kuin on tarpeen, 4) vertaa kuulemaansa kirjoitettuun tekstiin, 5) tunnistaa, mitä hänen olisi pitänyt ymmärtää, ja 6) toistaa äänitteen niin monta kertaa, että hän ymmärtää kaiken sanotun ilman kirjoitetun tekstin tukea.²⁷

Vieraan kielen kuullunymmärtämisstrategioita tutkiessaan Christine Goh on päätynyt suosittelemaan kahden toisiaan tukevan lähestymistavan yhdistämistä opetuksessa. Toisaalta opiskelijoita tulisi opettaa segmentoimaan sanat ja ymmärtämään niiden merkitykset. Tällainen puhtaasti kielellinen alhaalta ylös -lähestymistapa, joka keskittyy yksittäisiin sanoihin, saattaa johtaa kokonaismerkityksen hukkaamiseen. Siksi samalla tulisi opettaa myös ylhäältä alas -lähestymistapaa, jossa laa-

25 Vandergrift 2007: 194.

26 Ks. esim. Vandergrift 2003.

27 Hulstijn 2003.

jemman kulttuurisen kontekstin tuntemista käytetään välitetyn merkityksen ymmärtämisessä.²⁸

Vastaava kielellisen sekä kulttuurisen tiedon yhdistäminen toimii myös kirjallisten tekstien ymmärtämisen tukena. Esimerkiksi kauno-kirjalliset tekstit avautuvat vasta, kun opiskelija osaa suhteuttaa niiden sisällön siihen kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin, jossa ne on tuotettu. Tämän kontekstin tunteminen on edellytyksenä myös tekstin sävyerojen tunnistamisessa, sillä vasta se auttaa erottamaan, milloin kirjoittajan sävy on esimerkiksi ironinen, milloin ihaileva.

Tästä syystä hindin opiskelu Helsingin yliopistossa ei olekaan pelkän kielen opiskelua vaan myös perehtymistä kielen kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen ympäristöön. Tällaista tietoa sisältyy kielikursseihin, mutta niiden lisäksi opintoihin kuuluu erillisiä kursseja Etelä-Aasian yhteiskunnallisista oloista, uskonnoista, historiasta, kirjallisuudesta, mediasta ja alueen kielioloista.

Puhumisen harjoittelun tukena toimii uudessa opintosuunnitelmassa Hindi 1 -kurssilla Kadambari Sinhan teos *Conversational Hindi* (2010). Kirjassa ei käsitellä kielioppia lainkaan, ja se sisältää mallikeskusteluita sanastoineen eri teemoista. Kirjaan kuuluu äänite, mikä antaa opiskelijoille mahdollisuuden kuunnella keskusteluja myös tuntien ulkopuolella ja näin harjaannuttaa myös kuullunymmärtämistään. Puhumisen kannalta vaihto Intiassa olisi ensisijaisen tärkeää. Tähän asti opiskelijat ovat itse joutuneet järjestämään vaihtopaikkansa Intiassa. Neuvottelut vaihtosopimuksista Helsingin yliopiston ja intialaisten yliopistojen välillä on kuitenkin aloitettu, ja tulevina vuosina vaihtopaikka toivottavasti järjestyy aiempaa helpommin.

Kokonaisuudessaan hindi ei ole erityisen vaikea kieli oppia. Devanagari on äärimmäisen looginen kirjoitusjärjestelmä, ja sanan kirjoitusasu vastaa lähes aina sanan ääntämystä. Aivan uusina äänteinä opiskelijoille tulevat vain Etelä-Aasian kielille tyypilliset retrofleksiäänneet. Syntaksin tasolla hindin väljä sanajärjestys ja lauseenvastikkeiden tuottaminen ei-finiittisten verbimuotojen avulla tekevät hindistä

²⁸ Goh 2000.

joskus vaikeasti ymmärrettävää. Mutta kun opiskelijat oppivat, kuinka lauseen kokonaismerkitystä jäsentävä tieto löytyy verbeistä, helpottuu myös monimutkaisten lauseiden ymmärtäminen. Aivan opintojen alussa, kun jokainen sana vaatii huomiota uuden kirjoitusjärjestelmän vuoksi, kokonaiskuvan saaminen lauseesta saattaa tuntua vaikealta. Mutta tämäkin helpottuu, kun kirjoitusjärjestelmään parin kuukauden kuluessa tottuu.

Hindin oppimisen ainut suuri haaste on sanaston laajuus. Normatiivista hindiä on pyritty jatkuvasti sanskritisoimaan, mutta tällaista puhdasta hindiä esiintyy vain virallisissa dokumenteissa, muodollisissa puheissa, koulujen oppikirjoissa ja joissakin sanomalehdissä. Puheessa, kaunokirjallisuudessa, elokuvissa ja muussa viihteessä käytetään runsaasti arabialais-, persialais- ja englantilaisperäisiä sanoja.

Opiskelijat joutuvat jo peruskurssilla totuttelemaan tilanteeseen, jossa monilla arkipäiväisilläkin asioilla ja ilmiöillä on kaksi tai kolme eri kielistä johdettua synonyymia. Aluksi eri synonyymien tunnistaminen riittää, mutta opintojen edistyessä pidemmälle tavoitteena on oppia käyttämään eri kielistä johdettuja sanoja sopivassa kontekstissa.

Sanaston oppiminen vaatii ulkoa opettelua ja tietoista ponnistelua käyttäen eri kielistä johdettuja synonyymejä omassa kirjallisessa ja suullisessa ilmaisussa. Luokkahuoneessa sanaston oppimista tukevat erinomaisesti harjoitukset, joissa ryhmissä työskentely rohkaisee opiskelijoita yhdistämään taitonsa. Näin he pystyvät yhdessä suoriutumaan tehtävistä, jotka yksin olisivat mahdottomia. Samalla he oppivat vuoro-vaikutuksessa toisten opiskelijoiden kanssa.²⁹ Sanastoon liittyvissä tehtävissä tietojen ja taitojen yhdistäminen mahdollistaa kaikkien synonyymisten sanojen ja ilmauksien käyttämisen.

Hindiä pidemmälle opiskeltaessa muiden kielten merkitys kielen oppimisen tukena korostuu. Tästä syystä Aasian kielten maisterivaiheen opintoihin kuuluu pakollisena opintojaksona jonkin relevantin kielen peruskurssi. Hindin tapauksessa tämä voi tarkoittaa urdua, persiaa, arabiaa tai sanskritia. Hindin ja urdun sananmuodostustavat ovat 1900-

29 Hirvela 1999.

luvun puolivälin jälkeen muuttuneet radikaalisti. Aikaisemmin uusia sanoja luotiin yhdistelemällä persian, arabian, sanskritin ja *kharī bolīn* sanoja ja johtimia. Nykyisin uudissanvoja tavallisesti tuotetaan luomalla yhdysanoja arabialaisista (urdussa) tai sanskritinkielisistä (hindissä) sanoista. Usein näistä sanoista toinen tai molemmat ovat sellaisia, että ne eivät esiinny tavallisessa puheessa ja tekstissä ja niiden merkitys saattaa kouluttamattomalle kielenkäyttäjälle jäädä epäselväksi. Jonkin relevantin kielen perusteiden osaaminen helpottaa huomattavasti opiskelijan kykyä tulkita uudissanvoja silloinkin, kun ne eivät vielä löydy sanakirjoista.

Kannattaa kuitenkin muistaa, että tämä synonyymien moninaisuus koskee lähinnä substantiiveja, adjektiiveja ja adverbeja. Verbien, pronomien, numeraalien ja partikkeleiden kohdalla vastaavaa synonyymisyyttä ei esiinny. Lisäksi näiden sanaluokkien sanat ovat kutakuinkin identtisiä sekä hindissä että urdussa.

Helsingin yliopistoon hindiä opiskelemaan saapuvat opiskelijat aloittavat opintonsa nollasta eikä aikaisempia tietoja kielestä vaadita. Kandidi- ja maisteriopintoihin ohjeellisesti kuluviissa viidessä vuodessa kieltä ehtii oppia vain rajallisen määrän. Yksi opintojen keskeisistä tavoitteista on myös kehittää oppimisstrategioita, jotka mahdollistavat oman kielellisen ja kulttuurisen asiantuntijuuden kehittämisen myös valmistumisen jälkeen.

Charles Prober ja Salman Khan ovat esitelleet ajatuksen käänteisestä luokkahuoneesta.³⁰ Tässä opetusmetodissa opiskelijat oppivat asian ennen luentoa, jonka aikana sitä edelleen työstetään ja sovelletaan. Tämä lähestymistapa ei sellaisenaan sovi nollatasosta alkavien kielten opetukseen. Käänteisen luokkahuoneen tausta-ajatuksena on kuitenkin, että oppimista tapahtuisi tasaisesti koko kurssin ajan eikä vain intensiivisenä lukujaksona ennen kurssin lopussa olevaa tenttiä. Tämä ajatus on sovellettavissa myös hindiin. Hindin kursseilla opiskelijat työstävät koko ajan erilaisia tehtäviä. Myös nämä tehtävät arvostellaan, ja loppukokeen ohella kurssin arvosana muodostuu niiden arvosanoista. Näin opiskelija kehittää itseohjautuneisuutta ja syväsuuntautuneita oppimisstrategioita sekä tottuu siihen, että kielen opiskelu on jatkuvasti käynnissä oleva pro-

30 Ks. Prober & Khan 2013.

sessi. Kurseille osallistuminen ja loppukokeet ovat vain yksi osa tätä prosessia, ja ihanteellisessa tilanteessa oppiminen jatkuu myös sitten kun kursseja ja kokeita ei enää valmistumisen jälkeen ole.

Lopuksi

Sekä hindi että urdu ovat kummatkin kieliä (tai yhden kielen rekistereitä), joilla on paljon suurempi merkitys kuin niiden äidinkielisten puhujien määrä kertoo, vaikka sekään ei aivan vaatimaton ole. Hindi on Intian liittovaltion toinen virallinen kieli, ja hindunationalisteille se edustaa myös Intian kansan äidinkieltä. Vaikka englantia on Intiassa edelleen eliitin kieli, nosti talouden liberalisaatio vuonna 1991 esiin myös keskiluokan, joka suosii hindiä englannin sijasta. Vaikka tietyt alat kuten kansainvälinen kauppa tulevat epäilemättä tulevaisuudessakin toimimaan englanniksi, on hindin asema yhä näkyvämpi mainoksissa, viihteessä ja populaarikulttuurissa.

Urduun tilanne Pakistanissa on samanlainen kuin hindin Intiassa. Siellä urdu on kuitenkin määritelty kansalliskieleksi. Vaikka urduun äidinkieliä puhujia onkin yhteensä vain 62 miljoonaa, toimii se Etelä-Aasian muslimien kosmopoliittisena kielenä. Urdu on myös Etelä-Aasian kielistä ainut, jolla kirjoitetun kaunokirjallisuuden lukeminen on tällä hetkellä muodissa.

Näyttääkin siltä, että mainonta, populaarikulttuuri ja kirjallisuus ovat onnistumassa paljon paremmin hindin ja urduun aseman vahvistamisessa kuin valtiolliset toimijat. Nykyään hindi ja urdu muodostavat yhdessä Etelä-Aasian käytetyimmän kielen, jonka tunteminen auttaa alueella ja sen kulttuurin parissa työskenteleviä. Tätä silmällä pitäen Helsingin yliopistossa pyritään kouluttamaan opiskelijoita paitsi kielen myös Etelä-Aasian yhteiskunnallisten ja uskonnollisten olojen sekä historian asian tuntijoiksi. Tällaisten asiantuntijoiden merkitys kasvaa sitä mukaa, kun Intia poliittisella, taloudellisella ja kulttuurisella tasolla voimistuu pyrkimyksiään päästä yhdeksi Aasian suurvalloista. Toisaalta opiskelijat voivat hyödyntää asiantuntemustaan myös paikallisella tasolla ja toimia Suomessa asuvan intialais- ja pakistanilaistautaisen väestön parissa. He

voivat esimerkiksi kehittää kielitaitoaan niin, että heidän on mahdollista toimia kääntäjinä tai tulkkeina.

Lähteet

- ANDERSON, Benedict 2006 [1983]. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Lontoo: Verso.
- ANVAR, Abu'l-Faiz Muhammad Anvar al-Din Siddiqi 2004. *'Abd allāh. Ik banda-yi khudā*. Hyderabad: Hasrat Academy.
- BIGGS, John & Catherine TANG 2007. *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Maidenhead: Society for research into Higher Education & Open University Press.
- DALMIA, Vasudha 1999. *The Nationalization of Hindu Traditions: Bbāratendu Harischandra and Nineteenth-century Banaras*. New Delhi: OUP.
- DANIYAL, Shoaib 2017. The Rise of Hinglish: How the Media Created a New Lingua Franca for India's Elites. *Scroll* 18.6.2017. <scroll.in/article/840341/the-rise-of-hinglish-how-the-media-created-a-new-lingua-franca-for-indias-elites>, viitattu 21.6.2017.
- DELACY, Richard & Sudha JOSHI 2009. *Elementary Hindī – Prāthamik Hindī*. North Clarendon: Tuttle Publishing.
- FAROOQUI, Mahmood 2011. Dastangoi: Revival of the Mughal Art of Storytelling. *Context: Journal of the Development and Research Organisation for Nature, Arts and Heritage* VIII(2): 31–37.
- German Book Office 2012. Perspectives on Publishing in India 2014–2015 – Trends in Indian Publishing: An Overview of the Current Trends and Opportunities in the Indian Publishing Market. <buchmesse.de/images/fbm/dokumente-ua-pdfs/2015/india_book_market_2014-2015.pdf_53157.pdf>, viitattu 21.6.2017.
- GOH, Christine 2000. A Cognitive Perspective on Language Learners' Listening Comprehension Problems. *ELT Journal* 60: 222–232.
- HAKALA, Walter N. 2016. *Negotiating Languages. Urdu, Hindi, and the Definition of Modern South Asia*. NY: Columbia University Press.
- HIRVELA, Alan 1999. Collaborative Writing Instruction and Communities of Readers and Writers. *TESOL Quarterly* 8(2): 7–12.
- HULSTIJN, Jan H. 2003. Connectionist Models of Language Processing and the Training of Listening Skills with the Aid of Multimedia Software. *Computer Assisted Language Learning*: 413–425.
- JALIL, Rakhshanda 2017. Why Urdu Needs No Reviving? *Hindustan Times* 3.2.2017. <hindustantimes.com/weekend/why-urdu-needs-no-reviving/story-jaiiwYbGQk5MtY4iqeSWQL.html>, viitattu 21.6.2017.
- KING, Christopher 1994. *One Language, Two Scripts: The Hindī Movement in Nineteenth-Century North India*. New Delhi: OUP.

- KISHORE, Roshan 2017. Imposition of Hindi is Unnecessary, Sectarian and Counterproductive. *Live Mint* 3.5.2017. <livemint.com/Politics/8R5OOosIDih5vU411x8KdN/Hindi-imposition-is-unnecessary-sectarian-and-counterprodu.html>, viitattu 25.6.2017.
- MANUEL, Peter 2001 [1993]. *Cassette Culture: Popular Music and Technology in North India*. Chicago: UCP.
- METCALF, Barbara Daly 2005 [1982]. *Islamic Revival in British India: Deoband, 1860–1900*. New Delhi: OUP.
- MISHRA, Maria 2008. *Vishnu's Crowded Temple: India since the Great Rebellion*. Lontoo: Penguin Books.
- Office of the Registrar General & Census Commissioner, India 2001. Abstract of Speakers' Strength of Languages and Mother Tongues – 2001. *Census 2001* (Intia). <censusindia.gov.in/Census_Data_2001/Census_Data_Online/Language/Statement1.aspx>, viitattu 21.6.2017.
- ORSINI, Francesca 2002. *The Hindi Public Sphere 1920–1940: Language and Literature in the Age on Nationalism*. New Delhi: OUP.
- ORSINI, Francesca (toim.) 2010. *Before the Divide: Hindi and Urdu Literary Culture*. New Delhi: Orient Blackswan.
- Pakistan Bureau of Statistics 1998. Population by Mother Tongue. *Census 1998* (Pakistan). <pbs.gov.pk/sites/default/files//tables/POPULATION%20BY%20MOTHER%20TONGUE.pdf>, viitattu 21.6.2017.
- POLLOCK, Sheldon 2006. *The Language of the Gods in the World of Men: Sanskrit, Culture and Power in Pre-modern India*. New Delhi: OUP.
- PROBER, Charles & Salman KHAN 2013. Medical Education Reimagined: A Call to Action. *Academic Medicine* 88(10): 1407–1410.
- RAHMAN, Tariq 2011. *From Hindi to Urdu: A Social and Political History*. New Delhi: Orient Blackswan.
- ROBINSON, Francis 2001. *The 'Ulama of Farangi Mahall and Islamic Culture in South Asia*. Delhi: Permanent Black.
- RUKMINI S 2014. Sanskrit and English: There's no Competition. *The Hindu* 24.11.2014. <thehindu.com/data/sanskrit-and-english-theres-no-competition/article6630269.ece>, viitattu 25.6.2017.
- SINHA, Kadambari 2010. *Conversational Hindi*. Hamburg: Buske.
- TIKKANEN, Bertil 1991. *Hindin kielioppi*. (Suomen Itämaisen Seuran suomenkielisiä julkaisuja 23) Helsinki: Suomen Itämainen Seura.
- VANDERGRIFT, Larry 2003. Orchestrating Strategy Use. Toward a Model of the Skilled Second Language Learner. *Language Learning* 53: 463–496.
- VANDERGRIFT, Larry 2007. Recent Developments in Second and Foreign Language Listening Comprehension Research. *Language Teaching* 40: 191–210.

VANSTEENKISTE, Maarten, Joke SIMONS, Willy LENS, Kennon M. SHELDON & Edward L. DECI 2004. Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology* 87(2): 246–260.

ARABIAN OPETUS SUOMESSA

Sylvia Akar

Mikä arabia?

Arabia on maailman viidenneksi puhutuin kieli ja yksi YK:n virallisista kielistä. Arabiaa puhutaan yli 50 maassa ja virallisena kielenä sitä käytetään 25 maassa. Lisäksi klassinen arabia on noin parin miljardin muslimin uskonnonharjoituksen kieli. Arabian kielen historia on pitkä. Arabian niemimaalla puhuttiin seemiläisiä kieliä jo antiikin aikana, ja ensimmäisestä kristillisestä vuosisadasta lähtien alueella puhuttiin kieliä, jotka olivat hyvin lähellä klassista arabiaa. Ennen islamin syntyä alkoi kehittyä arabian muoto, joka yhdisti eri murteita ja kansoja, niin sanottu keski-arabia (*Middle Arabic*). Se jatkoi elämäänsä sen jälkeen, kun varsinainen klassinen arabia alkoi kehittyä *hijran*, profeetta Muhammadin Medinaan siirtymisen jälkeen vuonna 622 jaa. Keski-arabiasta on säilynyt tekstejä, muun muassa *rajaz*-runoutta, joiden avulla kieleen on voitu tutustua.

Koraanin varhaisia käsikirjoituksia tutkimalla on todettu, ettei klassisen arabian kirjallinen muoto ollut kehittynyt vielä täyteen mittaansa islamin varhaisina vuosisatoina. Varhaisissa käsikirjoituksissa ei käytetty diakriittisiä pisteitä erottamaan eri kirjaimia toisistaan.¹ Onkin ajateltu, että Koraani oli tarkoitus osata ulkoa ja käsikirjoitukset toimivat vain muistin tukena.

Klassisen arabian standardointiprosessi saatiin päätökseen 700-luvun lopulla. Ensimmäinen kokonaisvaltainen kuvaus kielestä oli persialaisen Sibawayhin (n. 760–796) *al-Kitāb*, eli 'Kirja'. Se perustui runouden ja Koraanin analyysiin sekä beduiini-informanttien haastatteluihin.² Islamin ensimmäisten vuosisatojen aikana arabiasta tuli prestiisikieli, jota käytettiin kaikkiin uskonnollisiin, kulttuurisiin, hallinnollisiin ja akate-

1 Näin esimerkiksi kirjaimet ث ت ب و ن näyttivät samalta, samoin ع ج ja خ.

2 Versteegh 1997: 4.

misiin tarkoituksiin. Tämä selittää monen kielen asteittaisen katoamisen islamilaisen imperiumin alueelta. Näin kävi esimerkiksi koptin, kreikan ja syyrian kielille.³

Arabian kielitilanne: diglossia vai multiglossia

Arabian kieli jakaantuu moniin eri kielimuotoihin ja sen piirissä puhutaan useita erilaisia puhekieliä. Karkeasti kielimuodot voidaan jakaa kirjakieleen ja puhekieliin. Yliopistoissa on perinteisesti opetettu kirjakieltä ja puhekieliin tutustuminen on jäänyt opiskelijoiden omalle vastuulle.

Kaikkia arabeja yhdistää yhteinen arabian kirjakieli. Kirjakieli ei kuitenkaan ole kenenkään äidinkieli, vaan kaikki arabit puhuvat äidinkielenään jotain arabian puhekieltä tai murretta. Käytän termiä ”puhekieli”, sillä termi ”murre” tuo usein mieleen väheksyviä mielikuvia. Lisäksi murre-termi ei yleisen määritelmänsä perusteella sovi arabian kielitilanteeseen. Murre määritellään usein alueelliseksi tai sosiaaliseksi kielimuodoksi, joka eroaa kirjakielestä tai normatiivisesta puhekielestä. Erot voivat olla ääntämiseen, kielioppiin tai sanastoon liittyviä. Tällainen määritelmä antaa ymmärtää, että on olemassa jokin normatiivinen tapa puhua, josta murteet poikkeavat. Arabian kohdalla näin ei ole, sillä arabiassa ei ole mitään kaikille arabian puhujille yhteistä normatiivista puhekieltä, josta eri kieliyhteisöjen puhekielet poikkeaisivat murteen tavoin.⁴

Arabian kielen tutkimuksessa puhuttiin aikaisemmin niin sanotusta diglossiasta ja ajateltiin, että kieli jakaantuu jyrkästi kahteen eri kielimuotoon: kirjakieleen ja puhekieliin.⁵ Charles Ferguson määritteli diglos-

3 Versteegh 2001: 71.

4 Tässä tekstissä käytän murre-termiä kuvatessani jonkin puhekielen sisällä esiintyviä variaatioita sekä yhdyssanoissa, kuten murrealue, sillä suomessa ei ole muuta kätevää termiä ilmaisemaan samaa ajatusta. ”Murrealueella” tarkoitan siis tietyn puhekielen esiintymisaluetta.

5 Diglossia-termin esitteli ranskalainen filologi Jean Psichari (1854–1928). Arabian kielen tutkija William Marçais toi termin arabian tutkimuksen käsitteistöön vuonna 1930 kuvaamaan kielitilannetta arabiankielisissä maissa. Sosiolingvisti Charles A. Ferguson toi käsitteen laajempaan tutkimuskäyttöön ja vakiinnutti termin diglossia englannin kieleen artikkelissaan *Diglossia* (1959). (Langerová 2012) Diglossia-sana tulee kreikasta ja tarkoittaa kahden kielen puhumista: *di* = kaksi, *glossia* = kieli.

sian kahden kielimuodon (H = high variety ja L = low variety) funktioiden erilaistumiseksi.⁶ Joissakin tilanteissa on sopivaa käyttää vain H-variaatiota, joissakin toisissa vain L-variaatiota. On äärimmäisen tärkeää osata käyttää oikeata variaatiota oikeassa kontekstissa. Tyypillisessä tilanteessa henkilö lukee esimerkiksi sanomalehtiartikkelista ääneen kirjakiellellä ja siirtyy sitten keskustelemaan asiasta puhekiellellä.

Tyypillisesti kielenpuhujat pitävät H-variaatiota monessa suhteessa korkeampiarvoisena kuin L-variaatiota: yleensä ajatellaan, että H on kauniimpaa, loogisempaa ja soveltuu paremmin ilmaisemaan hienostuneita ajatuksia. L opitaan lapsena normaalin äidinkielen oppimisen tavoin, kun taas H opiskellaan koulussa formaalin kielenopetuksen yhteydessä. H-variaation kieliopillisella tutkimuksella on takanaan yleensä pitkä traditio, kun taas L-variaation normatiivinen ja deskriptiivinen tutkimus on miltei olematonta ja joka tapauksessa hyvin nuorta. Usein L-variaation tutkimusta tekevät kieliyhteisön ulkopuoliset tutkijat ja tutkimusta kirjoitetaan muilla kuin kieliyhteisön omilla kielillä. Diglossia eroaa yleisemmästä asetelmasta, jossa kielialueella esiintyy rinnakkain kirjakieli ja murteita siinä, että diglossia-tilanteessa mikään kieliyhteisön osa ei käytä kirjakieltä tavallisessa puheessa. Arabian lisäksi Ferguson tulkitsi diglossia-tilanteiksi saksan/Sveitsin saksan, ranskan/Haitin kreolikielen ja kreikan katharevousa/dhimotiki-versiot.⁷

Arabian kirjakieli, niin sanottu moderni standardiarabia (*Modern Standard Arabic*, MSA), on kaikille arabimaille yhteinen kieli, jota käytetään kaikessa kirjoituksessa ja useimmissa virallisissa puheissa. Puhekielet ovat arabien äidinkieliä, joita käytetään kaikessa spontaanissa keskustelussa, teatterissa, elokuvissa, lauluissa ja joskus myös kirjallisuudessa, kun halutaan tuottaa luontevaa dialogia.

Puhekielillä ei ole standardisoitua kirjoitustapaa. Niitä voidaan kirjoittaa joko arabialaisilla tai latalalaisilla aakkosilla. Latalalaisilla aak-

6 Ferguson 1959.

7 Ferguson 1959: 429–435. Maailman kielitilanne on muuttunut Fergusonin ajoista. Kreoli on nykyään Haitin virallinen kieli, Sveitsin saksaa ei pidetä alempiarvoisena kielenä kuin saksaa ja vuonna 1976 dhimotikistä (nykykreikasta) tuli Kreikan ainoa virallinen kieli, eikä katharevousaa enää juuri käytetä.

kosilla kirjoitetun puhekielen tuottaminen esimerkiksi sosiaalisessa mediassa on täysin villiä ja vapaata – osa äänneistä saatetaan esimerkiksi korvata numeroilla, kun vastaavaa kirjainta ei löydy latinalaisista aakkoista. Puhekielten tutkijat ovat toki kehittäneet tarkkoja transkribointijärjestelmiä tieteellisen tutkimuksen ja dokumentaation tarpeisiin.

Badawin viisijako

Egyptiläinen kielentutkija al-Said Badawi esitti jo 1970-luvulla uuden, diglossia-ajatuksesta poikkeavan arabian kielen luokittelumallin.⁸ Opetukseen se on alkanut vaikuttaa vasta vuosikymmenen vaihteen jälkeen, sillä vasta silloin arabian kielen tutkimuksessa on laajemmin pyritty luopumaan diglossian käsitteestä ja arabien kielitilanne on alettu nähdä moninaisempana kuin pelkkänä kahtiajakona. Arabian eri kielimuodot sijoitetaan Badawin mukaan jatkumolle, joka kulkee klassisesta arabiasta modernin kirjakielen ja sivistyneistön puhekielten kautta luku- ja kirjoitustaidottomien murteisiin.

- 1) Klassinen arabia (*fuṣḥā al-turāth*) on Koraanin ja esi-islamilaisten runouden kieli, jota ei kukaan enää kirjoita. Kieli elää kuitenkin muslimien uskonnollisissa rituaaleissa, kuten rukouksissa ja Koraanin resitaatiossa.
- 2) Modernia standardiarabiaa, (*fuṣḥā al-‘aṣr*) käytetään kaikissa kirjoitetuissa arabiankielisissä teksteissä. Se yhdistää kaikkia arabimaita Marokosta Arabian niemimaalle. Standardiarabiaa käytetään myös virallisissa puheissa ja uutislähetyksissä, joissa teksti luetaan paperista tai prompterilta. Nykyään standardiarabiaa käytetään myös ylikansallisten TV- ja radioasemien keskusteluohjelmissa, jotta ne olisivat ymmärrettäviä kaikissa arabimaissa.
- 3) Sivistyneistön puhekieli (*Educated Spoken Arabic*, *‘āmmiyyat al-muthaqqafin*) on kielimuoto, jossa on paljon kirjakielisiä elementtejä. Korkeasti koulutetut arabit käyttävät sitä virallisissa tai muuten tärkeissä keskustelutilanteissa. Siinä on paljon lainasanoja sekä muista kielistä että kirjakielisestä arabiasta. Myös muihin arabian kieliryhmiin kuuluvien koulutettujen ihmisten on mahdollista ymmärtää sivistyneistön puhekieltä ja siksi sitä käytetään joskus myös televisiossa ja esimerkiksi opetuskielenä monissa yliopistoissa.

8 Badawi 1973.

- 4) Vähän koulutettujen puhekieli (*‘āmmiyyat al-mutanawwīn*) on kieli, jota käytetään epävirallisissa tilanteissa, mutta myös esimerkiksi mediassa, kun käsitellään jokapäiväiseen elämään liittyviä asioita. Se on rakenteeltaan ja sanastoltaan puhekielistä, mutta puheesta huomaa, että puhuja osaa lukea ja ymmärtää standardiarabiaa. Puheesta puuttuu kuitenkin formaalin puhekielen tai sivistyneistön puhekielen pyrkimys yleiseen ymmärrettävyyteen eri murrealueita edustavien arabien keskuudessa.
- 5) Luku- ja kirjoitustaidottomien puhekielet (*‘āmmiyyat al-ummiyīn*) eli puhtaat murteet ovat kouluttamattomien arabien puhekieliä, joissa murrepiirteet esiintyvät puhtaana, ilman kirjakielisiä vaikutuksia. Myös koulutetut arabit puhuvat näitä murteita oman murreyhteisönsä parissa, kotioiloissa ja ystävien seurassa, eikä niiden puhuminen ole millään lailla stigmatisoivaa. Päinvastoin, puhtaita murteita arvostetaan, ja monet arabit ajattelevat, että ne polveutuvat suoraan klassisesta arabiaasta.

Tällaisia luokituksia on arvosteltu niiden sattumanvaraisen luonteen vuoksi. Meiseles ja Tarrier ovat huomauttaneet, että luokitukset ovat turhia, sillä mikään ei estä kielen tutkijoita luomaan yhä enemmän ja enemmän kategorioita, mikä johtaa arabian loputtomaan jakamiseen.⁹ Hedelmällisempi tapa tutkia arabian kielellistä variaatiota olisi nähdä se kielellisenä jatkumona. Arabian rekisterit eivät ole selkeitä, vaan muuttuvia, päällekkäisiä ja limittäisiä.¹⁰

Arabian puhekielten luokituksesta

Ero arabian kirjakielen ja puhekielten välillä oli selvästi havaittavissa 900-luvulta lähtien. Arabien valloitus sodat alkoivat pian profeetta Muhammadin kuoleman jälkeen 600-luvulla, ja sitä seurasi arabien muuttoliike Arabian niemimaalta Lähi-itään ja Pohjois-Afrikkaan. Arabia syrjäytti vähitellen monet paikalliset kielet, mutta ei kaikkia. Pohjois-Afrikassa tamazight-kielillä on yhä vahva asema, paikoitellen ne ovat enemmistön kieliä, ja Iranissa arabia ei koskaan syrjäyttänyt

9 Meiseles 1980: 122; Tarrier 1991: 8.

10 Meiseles 1980: 122.

persiaa, vaikka maa islamilaistui kokonaan.¹¹ Sen sijaan monin paikoin Lähi-idässä kansa omaksui arabian kielen, mutta säilytti uskontonsa, esimerkiksi kristinuskon tai juutalaisuuden. Arabialaistuminen ja islamilautuminen eivät siis kulkeneet käsi kädessä.¹²

Puhekielet ja murteet jaetaan kahteen pääryhmään kahdella eri tavalla: kaupunkimurteisiin ja beduiinimurteisiin sekä toisaalta maantieteellisesti itä- ja länsimurteisiin. Ryhmät eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan molemmilla maantieteellisillä alueilla esiintyy sekä kaupunkimurteita että beduiinimurteita. Tämä johtuu arabien historiallisesta muutto- liikkeestä, joka tapahtui useana aaltona.

Läntisiin puhkieliin kuuluvat niin sanotun Magrebin alueen kielet, joita puhutaan Marokossa, Algeriassa, Tunisiassa ja Libyassa. Kaikki muut alueet kuuluvat itäisten puhkielten ryhmään.

Murreryhmien sisällä ihmiset voivat yleensä ymmärtää toistensa puhetta. Sen sijaan eri murreryhmiin kuuluvien on hyvin vaikea ymmärtää toisiaan, sillä erot kielissä ovat äänteellisiä, kieliopillisia ja sanastollisia. Mitä yleisempi sana, sen varmemmin eri yhteisöissä on käytössä erilainen variantti tai synonyymi!

Sivistyneistön puhkielestä on pyritty luomaan arabian muoto, jota voitaisiin opettaa arabian opiskelijoille jonkinlaisena kaikkialle sopivana puhkielenä. Yhdysvalloissa toimivat Karin Ryding, David Mehall ja Munther Younes ovat kehittäneet niin sanotun *formaalin puhkielen* opetuksen. Se perustuu ajatukselle, että mediassa käytetyllä sivistyneistön puhkielellä on paljon yhteisiä elementtejä eri puolilla arabimaailmaa, ja että näitä voisi käyttää hyväksi arabian opetuksessa. Kielimuodon opetuksen puolustajat perustelevat sen opettamista sillä, että sen avulla pärjää paremmin eri arabimaissa kuin jos osaa vain tiettyä puhkieltä. Kieli on kuitenkin keinotekoisesti luotu yhteinen puhkieli, joka ei ole kenenkään spontaani äidinkieli, eikä se voi korvata paikallisen puhkielen osaamista. Kieli ei ole yhtä tiukkaan sidoksissa kirjakielen kielioppi-

11 Marokossa *tamazight* tuli viralliseksi kieleksi arabian rinnalle 2011 ja Algeriassa 2016. Tamazight-kieltä kutsutaan myös berberi-kieliksi, mutta termiä ei pidetä suositeltavana sen väheksyvän luonteen takia.

12 Nykyään arabien osuus muslimeista on noin 20 %.

sääntöihin kuin standardiarabia, siinä on jonkun yleisesti tunnetun puhekielen, esim. egyptin tai levantin, kieliopillisia rakenteita ja se perustuu mahdollisimman paljon yhteisesti ymmärretylle sanastolle.¹⁵

Miten arabiaa on opetettu?

Arabiaa on opetettu Helsingin yliopistossa – tai oikeammin Academia Aboensiassa – jo 1700-luvun puolivälistä lähtien, kun ruotsalainen Carl Abraham Clewberg (1712–1765) toimi professorina Turun Akatemiassa. Opetus kuului pyhien kielten professuurin alaisuuteen, ja oppimateriaalina olivat Raamatun ja muiden ”sopivien” tekstien arabianokset. Näin tehtiin kaikkialla Euroopassa, ei vain Suomessa. Arabiaa opetettiin kuolleena kielenä, eikä edes opettajien kielitaito ollut kummoinenkaan, paria poikkeusta lukuun ottamatta.¹⁴

Arabiaa opetettiin pyhien kielten oppituolin alaisuudessa vuoteen 1812 asti. Opiskeltavat tekstit koostuivat Raamatun arabiankielisistä käännöksistä ja muista uskonnollisista teksteistä. Vuonna 1974 Helsingin yliopiston historiallis-kielitieteelliseen osastoon perustettiin Aasian ja Afrikan kielten ja kulttuurien laitos. Sen yhteydessä arabiaa opetettiin vuoteen 1980 asti itämaisen kirjallisuuden oppituolin alaisuudessa. 1980-luvulla arabia oli seemiläisten kielten oppiaineen linja ja vasta vuonna 2000 se itsenäistyi omaksi oppiaineekseen, tosin yhdistettynä islamin tutkimukseen, ja nimettiin arabian kielen ja islamin tutkimukseksi.¹⁵ Vuoden 2017 tutkinnonuudistuksessa arabian kielestä tuli oma opintosuuntansa kielten kandi- ja maisteriohjelmissa.

Ensimmäinen suomenkielinen arabian oppikirja oli professori Jussi Aron *Arabiaa ilman kyyneliä – nykyarabian oppikirja* vuodelta 1980. Kirjassa kuvataan puhuttuja arabian murteita, erityisesti syyriaa, palestinaa, libanonia ja egyptiä. Varsinainen oppikirja se ei ainakaan nykyisten vaatimusten mukaan ole, vaan pikemminkin kuvaus eri puhekielten erityispiirteistä.

13 Ryding 2009; Mehall 2005; Younes 2009.

14 Karttunen 2011: 38, 111.

15 Akar 2013: 560.

Helena Hallenberg ja Irmeli Perho laativat ensimmäisen varsinaisen opetuskäyttöön tarkoitettun arabian kielen oppikirjan *Arabiaa vasta-alkajille – Seesam aukene* vuonna 1984. Siitä on otettu useita painoksia ja paikoin se on yhä käytössä. Kirjassa esitetään arabian peruskielioppi tiiviissä muodossa.

Faruk Abu-Chacran *Arabiaa yli rajojen* (2004) ja sen uudistettu versio *Arabiaa aikuisille* (2007) on käännetty suomeksi englannin kielestä.¹⁶ Vuonna 2018 Gaudeamus julkaisi Abu-Chacran kirjan uudelleen nimellä *Arabiaa – kielioppia ja harjoituksia*. Abu-Chacran kirja noudattaa hyvin tarkasti kielioppi-käännösmetodia, eikä sovellu kommunikatiiviseen opetukseen.

Arabian kielen opetuksen kehitys on ollut hidasta. Osittain siihen on vaikuttanut resurssien puute, mutta vielä enemmän opettajien sinnikäs tukeutuminen perinteiseen, kielioppia ja kielen analyysiä korostavaan lähestymistapaan. Lisäksi arabiaa on pidetty hyvin vaikeana kielenä, jonka korrekti tuottaminen on länsimaiselle kielen opiskelijalle miltei mahdotonta. Tämä on heikentänyt opiskelijoiden motivaatiota ja halua oppia tuottamaan kieltä.

Uusia tuulia

Se että ylipäänsä halutaan opiskella puhuttua arabiaa, on verrattaen uusi ilmiö kaikkialla maailmassa. Vasta 1970–1980-luvulla alettiin kiinnittää huomiota puhutun arabian opiskeluun ja opettamiseen. Muutokseen vaikutti yleinen trendi kielenopetuksen pedagogisessa ajattelussa, mutta myös arabiaa puhuvien asiantuntijoiden tarve ajan taloudellis-poliittisessa tilanteessa. Ennen 1970-lukua opetus pohjautui kaikkialla maailmassa niin sanottuun kielioppi-käännösmetodiin. Tekstit, joita opiskeltiin, olivat yleisemmin klassista arabiaa kuin modernia standardiarabiaa, ja kieltä on pahimmassa tapauksessa opetettu samaan tapaan kuin kuolleita kieliä.

Vuonna 1968 Yhdysvalloissa julkaistiin ensimmäinen arabian oppikirja, jossa pyrittiin keskittymään ”luontevaan” MSA:aan: Peter

¹⁶ Alkuperäinen teos: *Arabic around the World*, 2001, Ammatour Press.

F. Abboud & Ernest N. McCarusin *Elementary Modern Standard Arabic, I: Pronunciation and Writing* (uudistettu painos 1975, ns. ”Oranssi kirja”). Toinen osa *Arabic Grammar and Vocabulary* julkaistiin 1968 ja uudistettiin 1976. Oppimateriaalin fokus oli vielä kieliopillisessa tarkkuudessa, ja opetusmenetelmä perustui lauseiden toistamiseen. Kirjassa on myös C-kasetit, joiden avulla opiskelija voi kuunnella äidinkielistä arabian kirjakielen ääntämystä. Kirjaa voidaan pitää audio-lingvaalisen ajattelun läpimurtona arabian opiskelussa.

1970-luvulla alettiin myös julkaista arabian puhekielten oppikirjoja. Varhaisimpien joukossa olivat E. Abdel-Massihin *A Course in Moroccan Arabic* (1970) ja saman tekijän *An Introduction to Egyptian Arabic* (1975), Hamdi Qafisheh’n *A Short Reference Grammar of Gulf Arabic* (1977) ja Margaret Omarin *From Eastern to Western Arabic* (1974).¹⁷ Tosin näissäkin oppikirjoissa korostettiin kieliopillisen analyysin tärkeyttä enemmän kuin aktiivista puhetaitoa. Lisäksi kirjoissa käsiteltiin puhekieliä eri kielinä kuin kirjakieltä.

Kirjakieltä vai puhekieltä?

Parin viimeisen vuosikymmenen aikana näkemys arabiasta yhtenä kielenä, jolla on monta eri tasoa ja muotoa, on alkanut vaikuttaa myös kielen opetukseen yliopistoissa. Radikaaleimmat uudistajat, kuten Ryding, Mehall ja Younes Yhdysvalloissa, ovat alkaneet opettaa sekä kirjakieltä että puhekieltä yhtä aikaa samalla kurssilla. Opettajien keskuudessa on kuitenkin paljon epäilyksiä tämän järjestelyn suhteen. Ajatellaan, että kahden eri kielimuodon samanaikainen oppiminen aiheuttaa interferenssiä ja rapauttaa opiskelijoiden taitoa tuottaa kieliopillisesti oikeaa kirjakieltä. Lisäksi integratiivisen opetuksen vastustajat kysyvät, mikä puhekielistä tulisi valita ja miksi.

17 Omarin kirja on ainutlaatuinen vielä nykyäänkin, sillä sen tarkoituksena on opettaa läntisiä puhekieliä amerikkalaisille, jotka jo osaavat itäisiä puhekieliä. Kirjassa käytetään pääasiassa Levantin arabiaa pohjana, jolle rakennetaan Marokon arabian opiskelu. Tällaista lähtökohtaa en ole tavannut missään muualla.

Mahdi Alosh argumentoi MSA-pohjaisen opetuksen puolesta kysymällä tärkeitä kysymyksiä:¹⁸

- 1) Akateeminen missio. Eikö ole yleisesti hyväksyttyä, että arabian kirjakieli, joka on tieteen, modernin kirjallisuuden, formaalin opetuksen ja virallisen kanssakäymisen kieli, on akateemisen opetuksen keskiössä?
- 2) Tuntisuunnitelma. Miten suuri osa vähäisistä opetustunneista voidaan osoittaa puhekielen opetukseen ilman, että se vaarantaa standardiarabian oppimisen mielekkäällä tasolla?
- 3) Saavutetun kielitaidon taso. Opiskelijat eivät saavuta läheskään hyvää kielitaitoa (*advanced level*) opintojensa aikana (verrattuna muiden kielten oppimiseen), mikä ei voi olla hyväksyttävää yliopistotasoisessa koulutuksessa. Näin ollen MSA:n opetusta tulisi pikemminkin lisätä kuin vähentää.
- 4) Kielen oppiminen. Suurin osa arabian opiskelijoista aloittaa opinnot nolla-tasolta. Heillä on tarpeeksi tekemistä opinnoissaan pelkän kirjakielen parissa, sillä siinä on täysin vieras kirjoitusjärjestelmä, foneettinen systeemi ja kieliopillinen rakenne. Aloittelijalle kirjakieli ja puhekieli ovat kaksi eri kieltä, joten ne eivät tue toisiaan.
- 5) Viimeisen vuosikymmenen aikana arabian kielen asema on muuttunut merkittävästi. Yhteiskunta tarvitsee arabian osaajia, ja nimenomaan sellaisia, jotka osaavat sujuvasti lukea arabiankielisiä tekstejä. Tämä vaatii enemmän MSA:n opintoja.

Kaksi tärkeintä argumenttia integroivaa arabian opetusta vastaan ovat olleet ensinnäkin pelko siitä, että opiskelijat sekoittavat eri kielimuodot keskenään ja toiseksi kysymys siitä, mikä puhekieli opetuksessa pitäisi valita. Munther Younes torjuu kritiikin.¹⁹ Hänen mukaansa opiskelijat pystyvät kyllä pitämään kielet erossa toisistaan, sillä niitä käytetään eri tehtävissä. Kirjakielellä luetaan ja kirjoitetaan, puhekielellä puhutaan. Younes korostaa, että on paljon hämmentävämpää, jos opiskelijat oppivat sanomaan kirjakielellä asioita, joita äidinkielen puhuja ei koskaan sanoisi kirjakielellä vaan aina puhekielellä. Opetettavan puhekielen valinta on sekä poliittisesti että taloudellisesti herkkä asia, mutta Younesin mukaan se on pikemminkin hallinnollinen kuin pedagoginen ongelma. Hänen mukaansa on samantekevää, mitä laajasti ymmärrettyä

¹⁸ Alosh 2009.

¹⁹ Younes 2009.

puhekieltä opiskelija osaa. Hyvä jonkin arabian puhekielen taito riittää kommunikaatioon missä päin arabimaailmaa tahansa, ainakin koulutettujen arabien kanssa. Younes kuitenkin myöntää, ettei tämä välttämättä pidä paikkaansa kaikilla murrealueilla.

Miten Suomessa?

Arabian opetuksen tavoitteena niin Euroopassa kuin Pohjois-Amerikassa on pidetty kirjakielen oppimista, ja tarkentaen, yleensä kirjakielen *lukutaidon* ja kieliopillisen analyysin oppimista. Kielen tuottamisen taito on nähty toissijaisena. Kielen on ajateltu olevan tutkimuksen väline tai kieli-tieteellisen tutkimuksen kohde.

Helsingin yliopistossa on perinteisesti opetettu klassista arabiaa ja modernia standardiarabiaa. Ongelmana tällaisessa opintojen suunnittelussa on se, että opiskelijat oppivat hyvin paljon arabian kielestä, mutta hyvin vähän arabiaa. Opetus on ollut kielioppipainotteista ja sen tavoitteena on ollut arabian lukutaito ja taito analysoida kieltä. Tulin arabian kielen ja islamin tutkimuksen yliopistonlehtorin toimeen vuonna 2006. Jatkoin aluksi perinteistä linjaa ja käytin oppikirjana edellä mainittua Abboud & McCarusin *Elementary Modern Standard Arabic* -sarjaa. Opiskelijat eivät pitäneet kirjasta, ja se olikin auttamattomasti vanhentunut. Lisäksi tekstit käsitelivät opiskelijoille vieraita aiheita, kuten arabimaiden politiikkaa, historiaa ja kirjallisuutta. Opiskelijat eivät oppineet tämän kirjan avulla kertomaan itsestään tai ostamaan leipää, sen sijaan he oppivat sanomaan: ”Matkallaan Syyriaan ministeri tapasi maan presidentin ja ulkoministerin.”

Etsin pitkään tarkoituksenmukaisempaa oppikirjaa ja päädyin länsimaissa laajalti käytössä olevaan *Al-Kitaab fii Ta'allum al-'Arabiyya* -sarjaan, jonka ovat laatineet Kristen Brustad, Mahmoud Al-Batal ja Abbas Al-Tonsi. Ensimmäinen painos vuodelta 1995 oli vielä hyvin vaatimaton visuaalisesti ja sen audiovisuaalisen materiaalin laatu oli heikkoa. Toinen, uudistettu painos ilmestyi 2004 ja se valloitti maailman. Sen opetusfilosofiana on kommunikatiivisuus, kuullun ymmärtäminen ja puheen tuottaminen. Kirjasarjassa on huolellisesti valmistetut DVD:t, ja tekstit

käsittelevät jokapäiväisen elämän tilanteita. Kolmannessa painoksessa vuodelta 2011 tekijät ottivat askeleen integratiiviseen arabian opetukseen. Kirjan kaikki lukukappaleet, jotka on kirjoitettu dialogin tai monologin muotoon, on tarkoitus ensin katsella DVD:ltä Egyptin tai Levantin arabiaksi ja vasta kun teksti on tullut tutuksi, siirrytään kirjakieliseen versioon. DVD:t sisältävät myös muita puhekielisiä videoita ja jonkin verran puhekielen kieliooppia. Tarkoituksena on siis oppia samaan aikaan sekä valittua puhekieltä, Egyptin tai Levantin arabiaa, ja standardiarabiaa.

Otin *Al-Kitaab*-sarjan toisen painoksen käyttöön opetuksessani syksyllä 2011 ja samalla otin ison askeleen kohti kommunikatiivisen arabian opetusta. Samalla lisäsin tunneille puheharjoituksia parityöskentelynä tai pienryhmissä. Käytin seuraavana vuonna sarjan kolmatta painosta, mutta en käyttänyt hyväkseni sen puhekielisiä osuuksia. Perinteen painolasti tuntui kovin raskaalta, enkä uskaltanut lähteä näin suureen muutokseen. Päätökseeni vaikutti myös oppituntien rajallisuus sekä se, että Suomessa kukaan ei yleensä osaa mitään arabian puhekieltä yliopistoon tullessaan. Kirjakielen opettaminen puhekielen kautta sopii paremmin sellaisessa ryhmässä, jossa osa tai jopa suurin osa opiskelijoista on jo kotona oppinut jonkin verran jotain arabian puhekieltä. Suomessa tällaisia nuoria on valitettavasti vielä kovin vähän.

Motivaatio kielenoppimisessa

Kysymys siitä, mitä arabian muotoa opetetaan, on mielestäni suorassa yhteydessä siihen, miten opiskelijoiden motivaatio säilyy opiskeltaessa täysin uutta ja vieraaseen kieliryhmään kuuluvaa kieltä. Kaikki opiskelijat eivät välttämättä opiskele arabiaa pystyäkseen kommunikoimaan arabian puhujien kanssa – osa on teoreettisesti suuntautuneita ja heillä saattaa olla pelkästään lingvistinen motivaatio, osa haluaa tutkia tekstejä – mutta silti kaikkien opiskelijoiden motivaatioon vaikuttaa positiivisen palautteen saaminen. Suurinta osaa opiskelijoista hyödyttäisi palautteen saaminen onnistuneesta kommunikaatiosta kielen natiivien puhujien kanssa.

Instrumentaalinen vs. integratiivinen motivaatio

Robert C. Gardner liittää motivoitumisen toisen kielen oppimiseen siihen, kuinka paljon yksilö pyrkii opiskelemaan kieltä pystyäkseen kommunikoimaan sillä ja kuinka hän saa tyydytystä huomattessaan että kommunikaatio onnistuu.²⁰

Gardner ja Wallace E. Lambert tekivät eron integratiivisen ja instrumentaalisen motivaation välille. He tekivät pioneerityötä tutkiessaan motivaation luonnetta kielenopiskelussa. Gardnerin mukaan:²¹

- 1) *Instrumentaalinen motivaatio* tarkoittaa halua oppia kieltä siksi, että sen avulla voidaan saavuttaa tiettyjä utilitaarisia päämääriä, kuten saada töitä, päästä läpi tentistä tai nostaa sosiaalista statusta.
- 2) *Integratiivinen motivaatio* tarkoittaa halua oppia kieli siksi, että sen avulla voi kommunikoida toista kulttuuria edustavien ihmisten kanssa. Integratiivinen motivaatio pitää yleensä sisällään myös halun identifioitua tai integroitua kohdekielen kulttuuriin ainakin jossain määrin.

Gardner ja Lambert osoittivat, että menestyminen vieraan/toisen kielen opiskelussa on heikompaa, jos opiskelijan motivaatio on instrumentaalisti orientoitunut kuin jos se on integratiivisesti orientoitunut.²²

Gardner tutki englanninkielisten kanadalaisten opiskelijoiden ranskan kielen opiskelua ja löysi vahvan korrelaation opiskelumotivaation ja sen välillä, kuinka opiskelijat halusivat tulla osaksi ranskalaista kulttuuria. Kielten oppimisprosessi eroaa muusta oppimisestä siinä, että se sisältää korostetun paljon ei-formaalia oppimista. Parhaimmillaan kielen oppiminen on kokonaisen uuden kulttuurin ja toiminnallisen viitekehysten oppimista. Toisaalta voisi myös esittää, että kausaliiteetti toimii myös toiseen suuntaan: hyvät kokemukset kasvavista kielellisistä valmiuksista lisäävät positiivisia ajatuksia kielen natiiveja puhujia ja heidän kulttuuriaan kohtaan.

²⁰ Gardner 1985: 10.

²¹ Gardner 2009.

²² Tutkimuksessa on myöhemmin esitetty kritiikkiä tämän ajatuksen soveltamisesta kielenoppijoihin yleensä. Joka tapauksessa on vaikeaa tai mahdotonta käytännössä tehdä eroa kahden eri motivaatio-orientaation välillä. (Ks. Ur 2005.)

John Schumann on ehkä kaikkein eniten korostanut integratiivisen motivaation roolia kielen oppimisessa. Schumannin teorian (*Schumann's Acculturation Model*) mukaan opiskelija voi oppia vierasta kieltä vain sen verran kuin hän pystyy akkulturoitumaan kielen puhujien yhteisöön. Myöhemmin Schumann on lieventänyt kantojaan ja esittänyt, että halu akkulturoitua vaikuttaa epäsuorasti niin, että se edistää opiskelijan halua olla kontaktissa kielen puhujiin ja siten lisää hänen mahdollisuuksiaan kuulla ja puhua opiskelemaansa kieltä.²³

Vieraan kielen tai toisen kielen opiskelumotivaation tutkiminen muodostaa hyvin moninaisen ja erityisen motivaatiopsykologian erikoisalan, sillä kieli ylipäänsä on monimuotoinen alue ihmisen elämässä ja sillä on erilaisia rooleja. Kieli on kommunikaation väline, jota voidaan opettaa koulussa. Mutta se on myös keskeinen osa ihmisen identiteettiä, joka on käytössä kaikissa älyllisissä toiminnoissa. Lisäksi se on tärkein sosiaalisen organisaation väline ja sijoittuu syvälle yhteisöön, jossa kieltä käytetään. Siksi kielenoppimisen motivaation perustaa ei voida suoraan verrata muiden asioiden oppimiseen. Toisen tai vieraan kielen oppimiseen liittyy tietynlaisen kielellisen identiteetin omaksuminen ja jonkinasteinen opiskeltavan kielen kulttuuri-identiteetin sisäistäminen.²⁴

Otaksuttu kuilu kirjakielen ja puhekielten välillä arabiasassa on sekä hidastanut arabian kielen opetuksen kehitystä että vähentänyt arabian houkuttelevuutta opittavana ja hyödyllisenä vieraana kielenä.²⁵ Tullakseen sujuvaksi ja osaavaksi kielenkäyttäjäksi arabian opiskelijan olisi hyvä hallita ainakin kolme arabian varianttia, joita koulutetut arabit käyttävät: moderni standardiarabia, formaali puhekieli ja jokin paikallinen murre.²⁶ Jotta kielen oppija pystyisi identifioitumaan kieliryhmään, on keskeistä se, että hän pystyy kommunikoimaan opiskelemaansa kielen äidinkielisten puhujien kanssa. Kirjakieli on heillekin vieras, koulussa opittu kieli, eikä sitä puhumalla päästä spontaaniin vuorovaikutukseen.

23 Schumann 1986: 379–392.

24 Dörnyei 1998: 118.

25 Ryding 1991: 214.

26 Ryding 1991: 216.

Integratiivisuus heijastaa aitoa kiinnostusta kielen oppimiseen ja halua tulla psykologisesti lähemmäksi toista kielenpuhujayhteisöä. Usein tämä halu on alussa vain kiinnostusta toiseen kulttuuriin, mutta se saattaa joskus kasvaa täydelliseksi toiseen ryhmään identifioitumiseksi. Hauska esimerkki tällaisesta on Miika Nousiaisen romaani *Vadelmavenepakolainen* vuodelta 2007. Siinä suomalainen mies muuttuu vähitellen täysin ruotsalaiseksi ja varastaa ruotsalaisen identiteetin.

Tärkeätä integratiivisuudessa on halu avautua vieraalle kulttuurille ja sen vaikutteille, emotionaalinen identifikaatio ja myönteinen suhtautuminen ryhmään, jonka kieltä opiskelee. Motivoitunut henkilö tekee töitä oppiakseen kielen, hän haluaa päästä tavoitteeseensa ja hän nauttii kielen opiskelusta.

Lopuksi

Arabian opetuksessa Helsingin yliopistossa on ollut suuria haasteita. Opiskelijoiden kiinnostus opiskella arabiaa – ja Lähi-idän tutkimusta ylipäätään – on suurta. Lisäksi arabian kielen kääntäjien ja tulkkien tarve yhteiskunnassa on kasvanut koko ajan. Oppiaineen voimavarat ovat kuitenkin jakaantuneet kielen opetuksen ja islamin tutkimuksen kesken, ja opetuksen resurssit ovat pienentyneet jatkuvasti.

Tulevaisuus näyttää kuitenkin valoisalta. Vuoden 2017 tutkinnon uudistuksen myötä arabiasta tuli vihdoinkin itsenäinen opintosuunta humanistisen tiedekunnan kielten osastossa. Syksyllä 2018 aloitti työnsä uusi arabian kielen yliopisto-opettaja, mikä tuo merkittävän lisän opetusresursseihimme. Syksyllä 2018 on myös aloitettu suunnittelutyö arabian saamiseksi ensin lukion, mutta myöhemmin myös peruskoulun valinnaiseksi kieleksi.

Arabit käyttävät puheessaan mielellään sananlaskuja. Muistetaan niistä tämä التكرار يعلم الحمار, 'toistamalla aasikin oppii', mutta vältetään kielen opiskelussa tätä إذا تم العقل نقص الكلام, 'viisaat ovat vähäpuheisia'.

Lähteet

- ABBOUD, Peter F. & Ernest N. MCCARUS 1968. *Elementary Modern Standard Arabic, I: Pronunciation and Writing*. Cambridge: CUP.
- ABBOUD, Peter F. & Ernest N. MCCARUS 1968. *Elementary Modern Standard Arabic, II: Arabic Grammar and Vocabulary*. Cambridge: CUP.
- ABDEL-MASSIH, Ernest T. 1970. *A Course in Moroccan Arabic*. University of Michigan: Center for Near Eastern and North African Studies.
- ABDEL-MASSIH, Ernest T. 1975. *An Introduction to Egyptian Arabic*. University of Michigan: Center for Near Eastern and North African Studies.
- ABU-CHACRA, Faruk 2004. *Arabiaa yli rajojen*. Helsinki: Ammatour-Press.
- ABU-CHACRA, Faruk 2007. *Arabiaa aikuisille*. Helsinki: Finn Lectura.
- ABU-CHACRA, Faruk 2018. *Arabiaa: kielioppia ja harjoituksia*. Helsinki: Gaudeamus.
- AKAR, Sylvia 2013. Teaching Arabic as a Foreign Language: From Grammar-Translation Method to the Audio-Lingual Approach. Teoksessa S. AKAR, J. HÄMEEN-ANTTILA & I. NOKSO-KOIVISTO (toim.), *Travelling Through Time: Essays in Honour of Kaj Öhrnberg: 559–573*. (Studia Orientalia 114) Helsinki: Suomen Itämainen Seura.
- ALOSH, Mahdi 2009. The Arabic Continuum: At Which Point to Start. *NECTFL Review* 64 (Spring/Summer): 53–58.
- ARO, Jussi 1980. *Arabiaa ilman kyyneliä: nykyarabian oppikirja*. Helsinki: Gaudeamus.
- BADAWI, al-Said 1973. *Mustawayāt al-'Arabīyah al-mu'āširah fī Miṣr: Baḥṡ fī 'alāqat al-lughbah bi-al-ḥaḍārah*. Kairo: Dār al-Ma'ārif.
- BRUSTAD, Kristen, Mahmoud AL-BATAL & Abbas AL-TONSI 1995. *Al-Kitaab fī Ta'allum al-'Arabīyya, I*. Washington: Georgetown University Press.
- DÖRNYEI, Zolt'n 1998. Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching* 31: 117–135.
- FERGUSON, Charles 1959. Diglossia. *Word* 15: 325–340.
- GARDNER, Robert J. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. Baltimore: Edward Arnold.
- GARDNER, Robert J. 2009. *Gardner and Lambert (1959): Fifty Years and Counting*. Puhe symposiumissa "Perceptions on motivation for second language learning on the 50th anniversary of Gardner & Lambert (1959)" Canadian Association of Applied Linguistics/ Association canadienne de linguistique appliquée, Ottawa, May, 2009.
- HALLENBERG, Helena & Irmeli PERHO 1983. *Seesam aukene: arabiaa vasta-alkajille*. Helsinki: Yliopistopaino.
- KARTTUNEN, Klaus 2011. *Mooseksen kirjoista kungfutselaisuuden klassikoihin ja Jerusalemista Siperian tundralle: Aasian-tutkimuksen vaiheet Suomessa*. (Suomen Itämaisen Seuran suomenkielisiä julkaisuja 38) Helsinki: Suomen Itämainen Seura.
- LANGEROVÁ, Monika 2012. *Diglossie au Maghreb: Histoire et situation actuelle*. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy university.

- MEHALL, David J. 2005. Preface. Teoksessa K.C. RYDING & D.J. MEHALL, *Formal Spoken Arabic, Basic Course with MP3 Files*: xix–xx. Washington: Georgetown University Press.
- MEISELES, Gustave 1980. Educated Spoken Arabic and the Arabic Language Continuum. *Archivum Linguisticum* 11: 118–148.
- OMAR, Margaret 1974. *From Eastern to Western Arabic*. Washington: Foreign Service Institute.
- QAFISHEH, Hamdi A. 1977. *Short Reference Grammar of Gulf Arabic*. Tucson: University of Arizona Press.
- RYDING, Karin C. 1991. Proficiency despite Diglossia: A New Approach for Arabic. *The Modern Language Journal* 75(2): 212–218.
- RYDING, Karin C. 2009. Educated Spoken Arabic: A Flexible Spoken Standard. *NECTFL Review* 64(Spring/Summer): 49–52.
- SCHUMANN, John H. 1986. Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7(5): 379–392.
- TARRIER, Jean-Michel 1991. À propos de sociolinguistique de l'arabe. *Bulletin d'Etudes Orientales* 43: 1–15.
- UR, Penny 2005. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: CUP.
- VERSTEEGH, Kees 1997. *Landmarks in Linguistic Thought, III: The Arabic Linguistic Tradition*. Lontoo: Routledge.
- VERSTEEGH, Kees 2001. *The Arabic Language*. NY: Columbia University Press.
- YOUNES, Munther A. 1995. *Elementary Arabic: An Integrated Approach*. New Haven: YUP.
- YOUNES, Munther A. 2009. A Case for Integration in the Arabic-as-a-Foreign Language Classroom. *NECTFL Review* 64(Spring/Summer): 59–67.

JAPANIN OPISKELUN LUOMAT MAHDOLLISUUDET MUUTTUVASSA NYKY-YHTEISKUNNASSA

Raisa Porrasmaa

Johdanto

Reilut yhdeksän vuotta sitten päätin valmistua filosofian maisteriksi. Pro gradukin oli tehty, mutta olin lykkäillyt valmistumista opiskelijana nauttimieni etuuksien viekoittelemana. Nyt oli kuitenkin koittanut aika ottaa uusi askel. Vaiko pikemminkin hyppy tyhjään? Tunnelma ei ollut korkealla. Olin käyttänyt vuosia elämästäni Japanin kieleen ja kulttuuriin liittyvien aiheiden opiskeluun ja ottanut samalla kaiken irti akateemisesta vapaudestani: ranskalaisen filologian, yleisen kirjallisuustieteen ja sinologian opintojen lisäksi olin ehtinyt tutustua muun muassa käännettieteeseen, kulttuuriantropologiaan ja valtio-oppiin. Olin tuudittautunut ajatukseen, että yliopistossa opiskelemallani tuskin olisi kytköstä ympäröivään maailmaan.

Näin jälkeempäin ajateltuna huoleni oli turhaa. Asiat järjestyivät merkillisellä tavalla, mutta toisin kuin olin odottanut. Opintojeni loppuvaiheessa kokeilin hakea väitöskirja-apurahaa ikään kuin harjoituksen vuoksi ja kas ihmettä: minua lykästi. Suomen Akatemia myönsi minulle vuoden pituisen apurahan, jolle onnistuin saamaan vielä toisen vuoden jatkoa. Tokion vaihtoyliopistossani Hōsei-yliopistossa pääsin osallistumaan tohtorivaiheen opiskelijoiden seminaareihin osana jatko-opintojani. Niihin mahtui myös muun muassa japaniksi pitämäni konferenssiesitelmä Institut of National Literaturen (*Kokubungaku shiryōkan*/国文学資料館) kansainvälisessä symposiumissa vuonna 2012 sekä esitelmointi Japanin tutkimuksen European Association of Japanese Studies -konferenssissa (EAJS) vuosina 2014 ja 2017, ja Tukholman Najaks-konferenssissa 2016. Tokion oleskeluni jatkui lopulta vuoden

2014 kesään, ja sinä aikana syntyi myös kaksi tietokirjaa, *Japani pintaa syvemmältä* (2012) sekä *Temppelin hämärästä matsurin vilinä* (2014). Seuraava tietokirjani ilmestyi syksyllä 2019. Tokioon palasin vuonna 2016, ja tätä kirjoittaessani olen jälleen tässä toiseksi kotikaupungiksi muodostuneessa metropolissa.

Omien kirjoitustöiden ohessa olen kääntänyt tähän mennessä viisi romaania ja kaksi esseettä japanista suomeen. Ensimmäinen käännök-seni oli Haruki Murakamin *Värittömän miehen vaellusvuodet* (2014). Sitä seurasi saman kirjailijan *Maailmanloppu ja ihmema* (2015) sekä Takashi Hiraiden *Kissavieras* (2016). Seuraavaksi vuorossa olivat Hiromi Kawakamin *Sensein salkku* (2018) ja Hiro Arikawan *Matkakissan muistelmät* (2019). Vuonna 2014 ilmestyi myös Hiromi Kawakamin esseen *Bluemoon* suomennos (Granta 5) sekä vuonna 2017 Yukiko Motoyan *Koirat* suomennos (Granta 8). Vuoden 2019 aikana käänän kolme romaania, jotka ilmestyvät keväällä 2020.

Oman alan työtehtäviin lukeutunee myös työkomennus vierailevana tutkijana Osakan yliopistossa keväällä 2015. Lisäksi olen opettanut japania vuodesta 2010 alkaen lukuisissa oppilaitoksissa pääkaupunkiseudulla aina kotimaassa ollessani. Olen opettanut Helsingin yliopistossa kevästä 2017 alkaen useita kursseja, ja opetustyöni jatkuvat keväällä 2019 Tokiosta palattuani. Aiheet ovat liittyneet Japanin kirjallisuuteen, historiaan ja japanin kääntämiseen. Vuosien varrella olen lisäksi kirjoittanut lukuisia Japania käsitteleviä lehtiartikkeleita eri julkaisuihin sekä muun muassa juontanut Japan Week -tapahtuman Savoy-teatterin esitykset suomeksi ja japaniksi syksyllä 2016. Japanilaisia matkailijoitakin olen välillä ehtinyt opastamaan osa-aikatyön muodossa. Olen myös toiminut tutkijana Nihon Joshidai (*Japan Women's University*) ja Hōsei-yliopistoissa.¹

Tähytessäni tänne saakka tarpomaani polkua huomaan, että lähes kaikki tekemäni työt ovat tavalla tai toisella liittyneet Japaniin. Japaniasiantuntijalle on tuntunut olevan kysyntää. Olen vastannut useisiin

¹ Japan Foundationin Fellowship-ohjelmassa sekä Hōsei-yliopiston Fellowship-ohjelmassa.

haastatteluihin painetussa mediassa ja vierailut radiossakin pari kertaa. Olen kiertänyt puhumassa kirjamesseilla, luennoin kustantajien järjestämässä tilaisuuksissa, kirjakaupoissa ja kirjailijayhdistyksissä.

Oman alan työt ovat tuntuneet lottovoitolta kaiken murehtimisen jälkeen. Pidän itseäni onnekkana, vaikka moni kenties kammoksuisi alituista epävarmuutta, joka akateemisen pätkätöyläisen haparoivaan uraan erottamattomasti liittyy. Pakko myöntää, että erityisen epävarmana pidin oman alan töiden siunaantumista kaltaiseni ”paatuneen humanistin” kohdalla. Kyse taisi kuitenkin olla lähinnä omasta ennakkoluulostani.

Oikeastaan voin sanoa nauttivani työtehtävieni monipuolisuudesta. Japanin kielen ja kulttuurin opettaminen on tarjonnut virkistävää vaihtelua ja sosiaalista kanssakäymistä tutkijan ja kääntäjän töihin kuuluvan yksinäisen puurtamisen lomaan. Etenkin harrastusmielessä japanin kursseille saapuvien tausta on samoin kirjava: joukkoon mahtuu niin sumofaneja kuin anime-intoilijoitakin. Ikähaitari on venynyt alakoululaisista eläkeläisiin. Opetustyö on ollut antoisaa, ja olen iloinnut siitä, miten erilaisia ihmisiä kirsikankukkien maa ja sen kieli vetävät puoleensa.

Olen kenties ollut onnekas, mutta mikä lienee yleisempi tilanne alalani? Millaisia valmiuksia japanin opinnot antavat muuttuvassa nykymaailmassa? Millaisia urapolkuja japanin osaaminen voisi avata?

Yliopistosta maailmalle

Vuonna 2010 Helsingin yliopistolla järjestetty Japanin kieli Suomessa -seminaari (JASU) oli merkittävä ponnistus japanologian osaajien ja yhteiskunnan intressien kohtaamiseksi. Seminaarin yhteydessä syntyi haastattelukirja, johon koottiin puheenvuoroja tavalla tai toisella Japaniin liittyvien alojen edustajilta. Osallistuin haastattelujen tekemiseen ja kirjoittamiseen yhtenä kirjan tekijöistä. JASU-projektien aikana selvisi, että Helsingin yliopiston japanin opetuksesta tiedetään yllättävän vähän yliopiston ulkopuolella. Moni haastateltu kuuli ensi kertaa, että japania voi opiskella yliopistossa pääainetasolla. Yleisvaikutelma oli, että japanin osaajille olisi tarvetta yllättävän monenlaisissa työtehtävissä, mutta kysyntä ja tarjonta eivät kohtaa.

Haastattelin tätä artikkelia varten kourallista entisiä japanin opiskelijoita, jotka ovat käyttäneet kyseistä kieltä työelämässä. Kyselin heiltä, millaisia työtehtäviä japanin osaaminen on avannut. Kokevatko japanin asiantuntijat hyötynensä opinnoistaan? Kysyin kielitaitoaan menestyksekkäästi hyödyntäneiltä myös, millaisia vinkkejä he antaisivat nykyisille japanin opiskelijoille. Entä miten he näkevät Japanin tutkimuksen ja kieliopetuksen aseman nyky-Suomessa? Näihin teemoihin liittyen kiinnostavaa on tietenkin myös tulevaisuus. Onko Japani edelleen maa, jonka tulevaa kehitystä kannattaa seurata? Mitä opittavaa meillä on Japanista?

Kääntäjälle aina tarvetta

Kääntäjän ammatti on eräs tyypillinen suuntautumisvaihtoehto kielen opiskelijalle, mutta japanin tapauksessa suomentajan pestejä on tarjolla varsin rajoitetusti suhteessa moniin muihin kieliin. On kuitenkin syytä huomata, että japanilaisten englannin taito vaikuttaa edelleen olevan varsin rajallinen verrattuna moneen muuhun kansaan. Toimivan kommunikaation mahdollistamiseksi ammattimaisten kääntäjien ja tulkkien panos on näin ollen välttämätön.

Luennoin syksyllä 2017 japanin kääntämisestä Helsingin yliopistossa. Olen pitänyt myös käännösaicheisen työpajan Itä-Suomen yliopistossa vuonna 2016. Kurseilla on selvinnyt, että kiinnostus japanin kääntäjän työtä kohtaan on kova. Mutta onko alan osaajille tarvetta?

Opetushallituksen ylläpitämän virallisen rekisterin mukaan Suomessa toimii neljä auktorisoitua japani–suomi-kääntäjää.² Yksi heistä on nykyään myös kirjailijana tunnettu Sami Hilvo. Hilvon japanin opinnot käynnistyivät vuonna 1984 vaihto-oppilasvuonna, minkä jälkeen hän on opiskellut japania Helsingin yliopistossa sekä paikan päällä japanilaisissa yliopistoissa. Auktorisoidun kääntäjän ja tulkin töitä Hilvo on tehnyt 1990-luvun alusta lähtien. Hän on myös työskennellyt Japanin Helsingin suurlähetystössä 1990-luvulla sekä Suomen Tokion suurlähetystön lehdistösihteerinä vuosina 2000–2003. Kaiken tämän lisäksi

2 Opetushallitus 2018.

hän on myös ehtinyt muun muassa myydä kiitolaisen yrityksen suit-sukkeita ja tuottaa Töölönlahdelle taidepuutarhat, joihin rakennettiin japanilaistaitelijoiden luomia suurikokoisia taideteoksia. Käännöksiä Hilvo tekee edelleen pyydettyä, vaikka onkin nykyään keskittynyt romaanien työstämiseen. Yksi hänen kirjoistaan, vuonna 2012 ilmestynyt *Rouva S.* tosin osaltaan ammentaa Hilvon Japani-osaamisesta: se sijoittuu muinaiseen Kiotoon ja nyky-Tokioon.

”Jokainen uusi kieli on ovi uuteen kulttuuriin. Juuri japanin kohdalla tämä pitää erityisesti paikkansa. Olisi vaikea kuvitella japanin kieltä ilman siihen olennaisesti liittyvää kulttuurillista aspektia. [...] Japanin merkitys maailman taloudessa on edelleen huomattava, eikä myöskään saa unohtaa japanilaisen nykykulttuurin eri muotoja ja merkitystä myös globaalilla tasolla”, Hilvo luonnehtii. Suomi menettää tärkeitä yhteyksiä, jos se jättää EU:n ulkopuolella olevan valtavan potentiaalın kaupan, tieteen ja kulttuurin saralla huomiotta. Hilvo muistuttaa myös, että Japanissa tehdään valtavasti merkittävää tutkimusta, josta vain osa julkaistaan englanniksi. Entä tulevaisuus? Onko Japani edelleen maa, jonka tulevaa kehitystä kannattaa seurata? Hilvon mielestä on. Hän korostaa yhteistyön merkitystä Suomi–Japani-yhteyksissä: ”meillä on paljon opittavaa yhdessä”. Esimerkkinä hän mainitsee ikääntyvän yhteiskunnan haasteet. Väestö vanhenee vauhdilla niin Suomessa kuin Japanissakin.

Toinen suomalainen auktorisoitu kääntäjä, Matti Huotari, korostaa Hilvon tapaan Suomen ja Japanin yhteiskuntien demografista samankaltaisuutta, jonka vuoksi samat yhteiskunnalliset kysymykset nousevat tapetille kummassakin maassa. Yhteiset haasteet kannustavat etsimään ratkaisuja yhteistuumiin, molempien maiden osaamista hyödyntäen. Huotari muistuttaa, että Japanissa trendit jopa alkavat aikaisemmin kuin Suomessa. Myös Huotari on Helsingin yliopiston kasvattaja. Japanin opinnot ajoittuivat vuosiin 1985–1990 ja muutamaan Japanin vuoteen 1990-luvulla. Muun muassa Nokialla työskennellyt Huotari toteaa saaneensa japanin kääntämisestä sivutoimen. Nykyään hän tekee päätoimisesti töitä teknologiateollisuudessa, mutta senkin alan toimeksiannoista moni on tullut Japanista. Huotari esimerkiksi vierailee Japanissa konsulttoimassa sikäläisiä yrityksiä. ”Koska teen työni japaniksi, pääsen käsiksi

helpommin tietoon ja se on avannut ovia myös tapaamisiin yritysten johtoportaahan kanssa”, Huotari luonnehtii kielitaidon avaamia mahdollisuuksia. Hän kokee hyötyneensä japanin opinnoista myös taloudellisesti: ”Yleisesti sanoisin, että vientialalla kuka tahansa hyötyy, jos osaa paikallista kieltä. Silloin on hankkinut itselleen mahdollisuuden edetä mihin vain.”

Sekä Huotari että Hilvo kehottavat nykyisiä opiskelijoita opiskelemaan myös muita aloja japanin opintojen ohessa, jotta kielellistä ja kulttuurista osaamista pääsee soveltamaan. Vientialan ja yrityskonsultoinnin asiantuntija Huotari korostaa taloudellista puolta: jos japanin opetusta karsitaan, menetämme vientituloja ja mahdollisuuksia, hän muistuttaa. ”Japanissa on yli 120 miljoonaa varakasta kuluttajaa, joita kiinnostaa esimerkiksi design. He tuntevat ’Suomi-brändin’, mutta kilpailu on piin-kovaa, ja asiakkaat vaativat ja arvostavat suomalaisen myyjän läsnäoloa paikan päällä”, Huotari toteaa.

Suomentajan työ voi toki keskittyä myös kaunokirjallisuuteen. Japanilaisen kirjallisuuden kääntäjistä tunnetuin, Kai Nieminen, on aloittanut japanilaisen kirjallisuuden suomentamisen vuonna 1973. Vuodesta 1977 lähtien hän on työskennellyt freelancerina. Nieminen aloitti japanin opinnot osallistumalla syksystä 1969 lähtien puolentoista vuoden ajan Helsingin yliopiston Studia Generalia -luentosarjaan, joka hänen mukaansa vastasi Helsingin yliopiston nykyisen kielikeskusopetuksen alkeiskurssia. Sen pidemmälle japania ei tuolloin voinut Suomessa opiskella. Uuden kielen lumoihin jäänyt Nieminen ei kuitenkaan lannistunut: ”Aloin ottaa klassisen japanin yksityistunteja maisteri Takashi Ogishimalta, joka opiskeli Helsingin yliopistossa suomalais-ugrilaisia kieliä.” Kirjakaupassa työskennelleen runoilijan kiinnostus suuntautui alusta lähtien klassiseen kieleen ja kirjallisuuteen: oppimateriaalina toimi klassikkoteksti *Tsurezuregusa*. Teos julkaistiin vuonna 1978 nimellä *Joutilaan mietteitä*. Nieminen suomensi sitä vuosien ajan, ja välillä ehti jo valmistua modernin kirjallisuuden suomennos: kolme Yasushi Inouen novellia teoksessa *Erään väärentäjän elämä* (1975).

Ogishiman palattua kotimaahansa Nieminen jatkoi japanin parissa puurtamista itsenäisesti. Sittemmin 1970-luvulla opettajina toimivat japa-

nilaiset alivuokralaiset, joiden kanssa keskustelemalla Nieminen omak-sui myös arkisen kielenkäytön. Puhekieltä hän pääsi soveltamaan toden teolla ensi kerran vuosina 1979–1980 Japan Foundationin Fellowship -stipendin ansiosta. Apuraha ei velvoittanut akateemisiin opintoihin, vaan Nieminen sai vapaasti matkustella ja tutustua maahan.

Nieminen kokee hyötynensä japanin opinnoista, koska pystyy luke-maan japanilaista kirjallisuutta, nauttimaan siitä ja suomentamaan sitä. Lisäksi hän on luennoinut ja pitänyt esitelmiä Japanin kirjallisuudesta ja kulttuurista.

Henkilökohtaisesti voin todeta unelmatyöni olevan Kai Niemisen tavoin nimenomaan japanilaisen kirjallisuuden suomentaminen. Olisi upeaa saada välittää laadukasta japanilaiskirjallisuutta suomalaisille luki-joille. Valitettavasti kaunokirjallisuuden kääntäjän tie tuntuu olevan kivi-nen. Mentorini Nieminen onkin todennut, että suomentajalla on oltava intohimoinen suhde kirjallisuuteen, sillä sen kääntäminen on ammattina taloudellisesti kannattamaton. Työtehtävätkin ovat kiven alla. Toisaalta ongelmana on, että töitä olisi kenties enemmänkin, ellei niin usein sor-ruttaisi välikielten kautta kääntämiseen. Osin kyseessä lienee edellä mai-nittu kysynnän ja tarjonnan kohtaamattomuuden ongelma: japania opis-kelleiden taidot jäävät helposti hyödyntämättä.

Unelmatyössä opettajana

Joukko japanin osaajia työllistää itsensä opettajana. Itä-Suomen yli-opiston Japanin kielen ja kulttuurin yliopistonlehtori, filosofian tohtori Terttu Rajala on opettanut erilaisia Japanin kielen ja kulttuurin kurs-seja kolmisenkymmentä vuotta. Unelma opettajan virasta on toteutu-nut: Rajala on toiminut Itä-Suomen yliopiston lehtorina jo yli 20 vuotta. Opetustyönsä ohessa hän on tehnyt jatko-opintoja Helsingin yliopis-tossa ja viimeisteli väitöskirjansa Itä-Suomen yliopistossa. Vuosien var-rella Rajala on syventänyt osaamistaan tutustumalla japanin opetukseen useissa japanilaisissa yliopistossa sekä osallistumalla Japan Foundationin opettajankoulutuksiin.

Rajalan mielestä on ilmiselvää, että japanin opiskelu kannattaa. Hän muistuttaa, että lopulta on oppijasta itsestään kiinni, mihin kielitaitoan ja kulttuurintuntemustaan käyttää. Samalla hän kuitenkin korostaa, että oman asiantuntemuksen eteen on tehtävä jatkuvasti töitä ja osaamista on alati päivitettävä. Nykyisiä opiskelijoita hän kehottaa hyödyntämään viime vuosina avautuneita mahdollisuuksia, kuten internetiä. Kokeneena opettajana hän korostaa, että japanin tapauksessa on syytä panostaa lukutaitoon. ”Kun itse aloitin Japaniin liittyvät opinnot 1970-luvun lopulla, minulle sanottiin, että japania ei voi oppia lukemaan, ja yleensäkin japanilaista kulttuuria pidettiin liian eksoottisena, jotta sen kieltä kannattaisi opiskella”, Rajala ihmettelee. Esikuvinaan hän mainitsee edellä haastatellun Kai Niemisen ja tämän edesmenneen isän, kääntäjä-kirjailija Pertti Niemisen.

Rajala muistaa ajan, jolloin japania ei juuri opetettu yliopistoissa. Hän on kiinnostuneena seurannut, miten japania on alettu pitää opiskelemisen arvoisena kielenä muiden joukossa. Itä-Suomen yliopistossa ja monessa muussa oppilaitoksessa opiskelijamäärät kasvavat, ja ryhmiin olisi tulossa enemmän opiskelijoita kuin niihin mahtuu. Japanin opettamisesta, tutkimuksesta ja kääntämisestä ollaan erittäin kiinnostuneita.

Myös Rajalan mukaan pitää paikkansa, että japanin kielen kohdalla kysyntä ja tarjonta eivät kohtaa. Hänen mielestään japanin opetuksen kehittäminen ja siitä tiedottaminen vaatii todella paljon yksittäisten opettajien panostusta. Siksi japanin kielen puhetilaisuus, erilaiset lehti-artikkelit ja muu tiedottaminen ovat tärkeitä kanavia valitettavan usein piiloon jäävän osaamisen esille tuomiseksi.

Japani avaa uusia ovia tutkijalle

Kääntäjän ja opettajan töiden lisäksi japanin taidosta voi olla hyötyä yllättävän moninaisissa asiantuntijatehtävissä. Valtiotieteen maisteri Juha Niemi opiskeli aikoinaan japania osana Itä-Aasian tutkimuksen opintokokonaisuutta. Lisämotivaatiota tarjosi Japan Foundationin apuraha, jonka avulla Niemi pääsi japanin intensiivikurssille Tokioon kesällä 1993. Tokiossa Niemi vietti myös vuodet 1997–1999, tällä kertaa Japanin opetusministeriön apurahalla. Tutkimusaiheena oli Japanin sisäpolitiikka.

Niemi kokee, että japanin opinnot ovat tuoneet hänelle monia mielenkiintoisia mahdollisuuksia. Ensimmäisen kerran hän pääsi hyödyntämään osaamistaan opastamalla japanilaisia turisteja Helsingissä 1990-luvun loppupuolella. Myös Japanin ulkoministeriön Research Student -apuraha avasi uusia ovia. Päätettyään opintonsa Tokion yliopistossa vuonna 1999 Niemi työllistyi suomalaisia paperinvalmistajia edustaneeseen yritykseen. Vuonna 2001 koitti uusi uraharppaus: hän siirtyi ulkoministeriön palvelukseen. ”Uskoisin, että monista kollegoista poikkeava Japani-taustani auttoi minua rekrytointiprosessissa”, Niemi pohtii. Vuosina 2004–2009 hän työskenteli Suomen Tokion suurlähetystössä kaupallis-taloudellisten asioiden parissa. Elokuussa 2016 Niemi palasi suurlähetystöön, tällä kertaa ministerineuvoksen virkaan. Sitä ennen hän ehti työskennellä myös Suomen pysyvässä lähetystössä Genevessä.

Nykyisiä japanin opiskelijoita Niemi kannustaa hakeutumaan kielikursseille tai opiskelijavaihtoon Japaniin, sillä Suomessa tietojen kartuttaminen käy hankalaksi tietylle tasolle pääsemisen jälkeen. Myös Niemen mielestä on olennaista opiskella kielen ja kulttuurin ohessa opintokokonaisuus, joka on houkutteleva työnantajien näkökulmasta. Panelistina JASU-seminaariin osallistunut Niemi uskoo, että suunnitelmallisuus tutkinnon rakentamisessa voi avata opiskelijalle näköaloja harjoittelu- ja työmahdollisuuksista. Harjoittelut puolestaan parantavat yritysten käsitystä saatavilla olevista resursseista, hän toteaa.

Vuosien Japani-kokemuksen ansiosta Niemi on vakuuttunut, että Japani on tärkeä maa Suomen kannalta nyt ja tulevaisuudessa. ”Haasteistaan huolimatta Japani on maailman kolmanneksi suurin talous, eikä tilanne tule muuttumaan pitkään aikaan. Tieteellis-teknologisesti kyse on erittäin vahvasta toimijasta, jonka kanssa kannattaa pyrkiä syventämään yhteistyötä. Japanissa syntyy myös monia kulttuurisia

ilmiöitä, jotka leviävät voimakkaasti ympäri maailmaa, ja vahvistavat kuvaa Japanista *soft powerin* suurvaltana”,³ hän toteaa.

Japanin kieli on siis varteenotettava työkalu monen tutkijan kannalta. Myös Jyväskylän yliopiston professori Pekka Korhonen on hyötynyt tutkijana japanin opinnoista. Korhosen japanin opinnot käynnistyivät lyhyellä kielikurssilla Jyväskylässä vuonna 1985. Tietämys syveni intensiivikurssilla Tokiossa, minkä jälkeen Korhonen on pääasiassa omatoimisesti kehittänyt kielitaitoaan sekä Suomessa että Japanissa. Korhosen mukaan japanin kieli on ”hyvin kätevä kieli” maailmanpolitiikan ja etenkin Itä-Aasian tutkijalle. ”Japaniksi julkaistaan paljon, ja siellä on myös tärkeää alkuperäisaineistoa. Ilman edes kohtalaista yhden alueen kielen osaamista tutkimus ei nouse kovin korkealle kansainväliselle tasolle”, hän muistuttaa. Tutkijan ei tarvitse osata kieltä täydellisesti kuten vaikkapa simultaanitulkin, sillä hänellä on aikaa perehtyä asioihin sanakirjojen kanssa, Korhonen kuvailee. Maailmanpolitiikan tutkijan kannattaakin tähdätä yhden kielen täydellisen hallitsemisen sijaan mieluummin ”monikieliseen tilanteeseen, jossa useamman eri kielen avulla pystyy perusteltuihin hermeneuttisiin tulkintoihin”, Korhonen kuvailee. Japanin kielen taidosta on ollut Korhoselle varsin konkreettista hyötyä: hän itse arvelee sen myötävaikuttaneen jopa nykyiseen professorin asemaansa. ”En tiedä, olisinko professori ilman japanin kielen taitoa”, Korhonen miettii ja toteaa, että ilman japanin taitoa hän olisi luultavasti tutkinut jotakin muuta.

Korhosta ihmetyttää kysymys siitä, kannattaako japanin opiskelu. Missä valuutassa kielen kannattavuutta voisi mitata? ”Olen 1970-luvun sivistysyliopistoliikkeen kasvatti, ja useamman kielen taito nyt vain kuuluu akateemiseen perussivistykseen. Se laajentaa tietoisuutta ja

3 Termin kehittäneen Harvardin professori Joseph S. Nyen mukaan *soft power*-vallassa on kyse kiehtomisesta ja vakuuttamisesta. Pehmeän vallan vastakohta, *hard power*, kumpuaa maan sotilaallisesta ja taloudellisesta vaikutusvallasta, kun taas *soft power* pohjautuu maan kulttuuriin, poliittisiin ajatuksiin ja menettelytapoihin. Termillä on alettu viitata mihin tahansa ei-aseelliseen vallan käyttöön, vaikka pohjimmiltaan kyse on vain vaikuttamisesta: osapuoli (yhtä hyvin poliitikko kuin valtiokin) saa toisen haluamaan samaa kuin se itse, ilman pakkokeinoja. Nye (2004) arvioi Japanilla olevan hallussaan Aasian maista eniten potentiaalisia *soft power*-resursseja.

ymmärrystä monista tavoista elää arvokasta ihmiselämää organisoiduissa ihmisyhteisöissä”, Korhonen tiivistää ja lisää, että lisäksi kielen osaaminen toki on ”kivaa sinällään”. Samalla se parantaa tutkimuksen ja opetuksen laatua ja tietysti myös helpottaa kansainvälistä toimintaa. Myös Korhonen nostaa esiin edellä mainitun ikääntymiskehityksen, jossa Japani on Suomea edellä. Korhosen mukaan Japania kannattaa edelleen seurata ”vaikka se stabiloituneena ja ikääntyvänä yhteiskuntana ei hirveän dramaattinen enää olekaan, ainakaan verrattuna useisiin naapurimaihinsa”. Maailmanpolitiikan tutkijan näkökulmasta Japanin on edelleen valtiona iso ja keskeinen globaali peluri.

Entä mitä opittavaa Suomella olisi Japanista? Kestävyyssvajeen hoidon lisäksi Korhonen mainitsee teknologian ja tuotannon tehokkuuden, tutkimuksen ja talouselämän suhteen sekä japanilaisten kohteliaisuuden ja siisteyden. Tähän haastatteluun Korhonen muuten vastasi Pekingistä käsin. Sinne hänen Itä-Aasian kierroksensa kulki Kioton kautta.

Muitakin polkuja tarjolla

Edellä kuvattujen urapolkujen ohella japania voi päästä soveltamaan myös täysin toisen alan töissä. Englannin aineopettajaksi valmistunut Miia Turkumäki aloitti japanin opiskelun viitisentoista vuotta sitten itsenäisesti, koska kyseistä kieltä ei omassa koulussa ollut tarjolla. Helsingin yliopistossa Turkumäki pääsi vihdoinkin opiskelemaan japania sivuaineena. Opintoihin sisältyi myös opiskelijavaihto Wasedan yliopistossa.

Tätä nykyä Turkumäki työskentelee omalla alallaan eli englannin opettajana, mutta työympäristö sijoittuu Tokioon. Turkumäen mukaan hän ei varmasti olisi saavuttanut nykyistä työpaikkaansa ilman japanin taitoa. Sen ansiosta hän pystyy myös toimimaan tulkkina opettajien ja lasten vanhempien välillä. Turkumäen mukaan jo työhaastattelussa kiinnitettiin huomiota japanin hyvään osaamiseen. ”Muutenkin tunnen, että japanin taito on aina otettu vastaan kovalla mielenkiinnolla ja ihailulla, oli kyse sitten keikkahommista, osa-aikatöistä, harrastuksista tai muusta. Sen kautta aukeaa monia kiinnostavia puheenaiheita”, Turkumäki kuvaillee. Hänen mielestään minkä tahansa kielen opiskelu kannattaa aina jol-

lakin tasolla. ”Tietysti riippuu aina omista intresseistä, mitä kieltä kannattaa opiskella. Minulle tuo kieli, johon olen käyttänyt enemmän aikaa ja energiaa kuin mihinkään muuhun, on vain sattunut olemaan japani.”

Turkumäen mukaan japanin opiskelun hyviin puoliin kuuluu, että hauskaa harjoittelumateriaalia on yllin kyllin saatavilla. ”Olen kuullut muilta kielten opiskelijoilta, kuinka esimerkiksi kiinan harjoitteluun on vaikea löytää mukavaa harjoitusmateriaalia, kun taas japanin tapauksessa on sarjakuvia, TV-ohjelmia, pelejä ja paljon muuta, minkä kanssa saa kielitaitoa treenattua.” Pirstävistä materiaaleista huolimatta japanin, kuten monen muunkin Suomessa harvinaisemman kielen opinnot ovat usein yksinäistä puurtamista. Mitä pidemmälle pääsee, sitä enemmän opittavaa tuntuu olevan. Turkumäki vinkkaakin hankkimaan jonkin japaniin liittyvän harrastuksen, joka auttaa säilyttämään motivaation. Turkumäen mielestä Suomen ja Japanin välillä on ”jotakin erityistä”, johon kannattaisi panostaa nyt ja tulevaisuudessa, eikä keskittyä siihen, miten muut maat toimivat Japanin suhteen. Suomella on Japanissa hyvä maine, ja kiinnostus on molemminpuolista.

Englannin opettajana Turkumäki törmää päivittäin japanilaisten heikkoon englannin taitoon. ”Japanin englanninkielen taso on edelleen valitettavan matala, joten pintaa syvemmälle on vaikea päästä muulla kuin japanilla, ja japanilaiset myös arvostavat sitä, että joku osaa heidän kieltään.”

Japanin opetuksen jatkuvuus haasteena?

Lukuisat eri oppilaitokset lukioista kansanopistoihin tarjoavat vuosittain japanin opetusta tuhansille opiskelijoille ympäri Suomea. Yliopistotasolla Itä-Aasian tutkimuksen pääaineopinnot ovat toistaiseksi olleet mahdollisia vain Helsingin yliopistossa sekä Fria kristliga folkhögskolanissa Vaasan yliopistossa Tukholman yliopistoon kuuluvalla laitoksella.⁴ Suomen yliopistoissa ei edelleenkään pystytty opettamaan edistyneen tason japania, mikäli opetus alkaa alkeista. Opiskelin

4 Fria kristliga folkhögskolan 2016.

lukuvuonna 2006–2007 japanin kääntämistä Pariisiin INALCO (*Institut National des Langues et Cultures Orientales*) -yliopistossa Pariisissa. Ranskalaisopiskelijat ällistelivät kuullessaan, että Helsingin yliopistossa kieliovetusta on tarjolla vain muutamia tunteja viikossa.

Ironista kyllä, kiinnostus japanin opintoja kohtaan on vain alati kasvanut. Nykyään japani kiinnostaa kouluista kantautuneiden huhujen mukaan valtavasti. Japanilainen populaarikulttuuri on jo joitakin vuosia kuulunut olennaisesti suomalaisnuorten kuluttaman kulttuurin valtavirtaan. Tampereen yliopistolla tutkimusjohtajana toimivan Katja Valaskiven mukaan noin 30 prosenttia 15–29 vuotiaista on ilmiöstä kiinnostunut.⁵

Päteviä japanin kielen opettajia siis tarvitaan. Helsingin yliopiston japanin kielen yliopistonlehtori ja dosentti Riikka Länsisalmi on puurtanut viime vuosina saadakseen lisää resursseja japanin opetukseen. Lukuvuonna 2013–2014 Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia koordinoi japanin ja kiinan didaktiikkahankkeen, ja vuonna 2014–2015 Helsingin yliopiston Itä-Aasian tutkimuksen oppiaineeseen perustettiin japanin ja kiinan aineenopettajalinjat. Vuoden 2016 elokuun 1. päivä on näiden kielten opetuksen kannalta merkittävä, sillä silloin voimaan astuneen opetussuunnitelman perusteisiin on liitetty yleiskuvaus japanista ja kiinasta B3-kielenä.⁶

Länsisalmi toimi myös edellä mainitun Opetushallituksen tukeman didaktiikkahankkeen vastaavana kouluttajana. Koulutus korosti erityisesti kielididaktiikkaa eli opetusmenetelmien kehittämistä sekä laadukasta opetusta. Yliopistonlehtori itse kantaa huolta japanin opetuksen ja opiskelun tulevaisuudesta nykyisten säästöpainneiden puristuksessa: ”Vuosikausia kestävät vaativat kieliopinnot istuvat huonosti tehokkuusajatteluun ja säästötarpeisiin, joten huonoimmassa skenaariossa Aasian tutkimuksenkaan ’asiantuntijoilta’ ei jatkossa voitane vaatia yhdenkään kohdealueen kielen hallitsemista tasolla, jolla olisi jonkinasteista todellista työelämärelevanssia”, hän kritisoi kirjoituksessaan.

5 *Suomen Kuvalehti* uutisoi aiheesta jo vuonna 2009 (SK:n toimitus 2009).

6 Länsisalmi 2015.

Suomen yliopistoissa viime vuosina suoritettuun laajaan uudistusohjelmaan on itse asiassa haettu mallia Japanista, kuten vuonna 2010 haastattelemani silloinen opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeyksikön johtajana Anita Lehikoinen totesi.⁷ Työnsä kautta Lehikoinen on seurannut kiinnostuneena Japanissa toteutettua yliopistouudistusta, jossa oli Lehikoisen mukaan monia yhteisiä elementtejä, kuten yliopistojen itsenäisyyden ja autonomian lisääminen, taloudellisen aseman vahvistaminen ja irrottaminen kauemmas valtiosta. Japanissa on valtava määrä yliopistoja ja niitä vastaavia oppilaitoksia, mutta ikäluokkien pienenemisen myötä niihin kaikkiin ei enää riitä opiskelijoita entiseen tapaan. Lisäksi humanistiset alat vaikuttavat olevan tiukemmalla kuin koskaan, ja niiden opetuksesta supistetaan rajusti. Suomessa jopa uutisoitiin erheellisesti syksyllä 2015, että Japanissa aiotaan lopettaa humanistiset tiedekunnat kokonaisuudessaan.⁸ Niin paha tilanne ei sentään ole, vaikka merkittäviä supistuksia ja muutoksia onkin luvassa.

”Mutta kannattaako se japani?”

Itä-Aasian tutkimuksen kaltaiset humanistiset aineet harvemmin synnyttävät välittömästi tuottavia innovaatioita. Laajemmasta näkökulmasta tarkasteltuna huomiota herättää julkisuudessa käyty keskustelu siitä, miten Suomen koulutusjärjestelmiä tulisi uudistaa. Usein painopiste tuntuu olevan lyhytnäköisessä taloudellisen hyödyn tavoittelussa. Viime aikoina on myös pohdittu, miten nuoria pitäisi luotsata eteenpäin alati muuttuvassa yhteiskunnassa. Mitkä taidot ovat tarpeen tulevaisuudessa? Onko olennaista osata koodata vaiko sittenkin kokata? Pitäisikö opettaa vähän kaikkea vai keskittyä syvemmin tiettyihin keskeisiin taitoihin ja laajempien kokonaisuuksien hahmottamiseen? Vai onko koulutus väistämättä jäljessä tulevista vaatimuksista?

Kielitaitoa voi luonnehtia henkiseksi pääomaksi, joka ei vanhene. Vaikka kieli muuttuu, sen kerran omaksunut päivittää osaamisensa tarvittaessa nopeasti. Etenkin japanin kaltaisen, ei-eurooppalaisen

⁷ Smedlund & Uemura 2010.

⁸ Paakkanen 2015.

kielen opiskelu avaa ikkunan toiseen ajattelutapaan ja kulttuuripiiriin. Esimerkiksi japanin kunnioittavan rekisterin eli *keigon* opiskelu vie sisään maailmankuvaan, jossa keskeistä on hierarkkisuus ja oman aseman hahmottaminen suhteessa muihin. *Keigon* sujuva käyttö ja kielen kohteliaisuustasojen hallitseminen on välttämätöntä normaalissa sosiaalisessa kommunikaatiossa. Kulttuurinen ymmärrys vahvistuu käsi kädessä kielitaidon kanssa ja luo valmiuksia ymmärtää muuttuvaa maailmaa ja omasta tutusta ajattelutavasta poikkeavia näkemyksiä ja mielipiteitä. Japanin kohdalla tämä voi esimerkiksi merkitä kykyä oppia hahmottamaan oma paikkansa yhteisön sisällä, sekä sen tiedostamista, miten puhutella ylemmällä portaalla olevia. Japanin parlamentin ylähuoneen edustajana toiminut Marutei Tsurunen kärjistikin aikoinaan häntä haastattellessani,⁹ että ”suomeksi voi puhua samalla tavalla presidentille kuin vaimolleen”.

Kulttuurisen kieliopin hallinta korostuu Japanin kaltaisen, meille vieraimman kulttuuripiirin kanssa toimittaessa. Edellä mainitun *Japanin kieli Suomessa* -kirjan haastattelut tukevat tätä käsitystä: kielitaito on avain maan kulttuuriin, mutta ilman kulttuurillista ymmärrystä kieleen astunut jää oven suuhun.

Yksi keskeinen taito, jota kielten opiskelu kehittää, on kyky pitkäjänteiseen ja sinnikkääseen ponnisteluun tietyn päämäärän saavuttamiseksi. Viime aikoina niin Suomen kuin Japaninkin medioissa on alettu puhua yhä enemmän digitalisaation aiheuttamista keskittymishäiriöistä, joista yhä nuoremmat kärsivät.¹⁰ Omaksuakseen edes jossain määrin uuden kielen ja ajattelutavan on työskenneltävä ututterasti ja kärsivällisesti vuosien ajan, minkä jälkeen kielitaitoa on vaalittava ruostumiselta soveltamalla sitä ahkerasti. Niinpä kieliopintojen voi luonnehtia lääkitsevän myös koetuksella olevaa keskittymiskykyä.

9 Olen haastatellut Tsurusta vuosien varrella neljä kertaa. Kaksi haastattelusta päätyi oman tietokirjani (Porrasmaa 2012) materiaaliksi, yksi em. JASU-seminaarin seminaarikirjaan (Smedlund & Uemura 2010) ja vielä yksi Nytiliitteeseen (*Helsingin Sanomat*, Nyt-liite 10.4–23.4.2009).

10 Gwinn 2013; Hot News 2013–2016.

Japanin opinnoissa erityisen paljon aikaa ja keskittymiskykyä vaaditaan maailman vaikeimpana pidetyn¹¹ kirjoitusjärjestelmän opetteluun.¹² Ulkoa päättääminen tuntuu olevan suorastaan pannassa nykyisessä suomalaisessa koulutuksessa, mutta *kanji*-merkistön omaksuminen on mielestäni lähes mahdotonta ilman merkkien manuaalista harjoittelemista eli niiden kirjoittamista käsin yhä uudelleen. Olen opettaessani joutunut muutaman kerran taittamaan peistä käsillä kirjoittamisen tärkeydestä, sillä missionani on ollut korostaa kirjoitusjärjestelmän opiskelua alkeistasolta lähtien. Esimerkiksi *Helsingin Sanomien* vuonna 2016 uutisoiman norjalaistutkimuksen mukaan kynän käyttäminen jättää laajemman muistijäljen aivoihin kuin tietokoneen näpsyttely.¹³ Kynän liikuttelu rakentaa aivoihin oppimista ja kognitiivisia prosesseja edistäviä polkuja, mikä puolestaan vaikuttaisi helpottavan oppimista. Muutkin tutkimukset¹⁴ ovat osoittaneet, että käsin kirjoittaminen kehittää muistia, edistää oppimista ja tarjoaa ”henkistä stimulaatiota aivoille”, kuten *New York Timesin* haastattelema psykologi Stanislas Dehaene luonnehtii.¹⁵ Digiaikana useimmat meistä keskittyvät naputtelemaan ja lääppimään sormillaan laitteita, ja vaikutukset näkyvät Japanissakin, missä natiiviosaajat itse unohtelevat lapsena omaksumiaan merkkejä.

Myös minulta kysytään usein, kannattaako japanin opiskelu. Vastausta pohtiessani olen muistellut hieman huvittuneena, miten ranskan opinnoista japaniin liukuessani lähipiirini (tai oikeastaan lähes kaikki, keiden kanssa asia nousi puheeksi) suosittelivat valitsemaan kiinan japanin sijaan. Japani tulkittiin – ja tulkitaan usein edelleenkin – laskevan aurinگون maaksi, kun taas talousveturina puksuttaneen Kiinan tulevaisuutta pidettiin lupaavana. Sittemmin muun muassa saasteongelmat, odotettua

11 Matsumoto 2015.

12 Helsingin yliopiston Aasian tutkimuksen professori Juha Janhunen kommentoi aihetta näin (suullinen tiedonanto): ”kirjoitusjärjestelmien vaikeusasteiden vertailusta en ole nähnyt mitään kattavaa tieteellistä esitystä, mutta on silti selvää, että japanin kirjoittaminen on maailmanhistorian vaikeinta: siinä on sekä eniten merkkejä ja eniten rinnakkain toimivia järjestelmiä että myös eniten idiosynkraattisia sääntöjä.”

13 Päivänen 2016.

14 James & Engelhardt 2012.

15 Konnikova 2014.

heikompi demokratisoitumiskehitys ja talouskasvun hidastuminen ovat hillinneet näitä kehotuksia. Vastaavasti japanilaisen populaarikulttuurin buumi ja perinteisemmän kulttuurin sitkeä suosio ovat hillinneet kyynikoiden kieliä. Muutaman viime vuoden aikana Japaniin on matkannut enemmän turisteja kuin koskaan aiemmin, mikä kertoo osaltaan Japanin valtion harjoittaman systemaattisen kulttuuriviennin menestyksestä.

Kaikesta skeptisyydestä huolimatta vakaumukseni on, että opinnoissa *kannattaa* keskittyä siihen, mistä on aidosti kiinnostunut eikä takertua juuri kyseisellä hetkellä muodikkaisiin aloihin tai häilyviin oletuksiin siitä, mikä tulevaisuudessa on ”kannattavaa”. Vaikka oman alan töitä ei heti saisikaan, työkalut on hyvä pitää takataskussa. Sinnikäs ponnistelu palkitaan ennen pitkää, jos todella nauttii siitä, mitä tekee ja pyrkii kehittymään omalla alallaan niin pitkälle kuin suinkin mahdollista. Japanin taitojen ohessa kannattaa kehittää myös muita taitoja, olipa sitten kyseessä vaikkapa liiketoiminnallinen osaaminen tai sisustussuunnittelu. Pelkän japanin varaan ei toisin sanoen kannata heittäytyä, vaan harkita, mihin kielitaitoa voisi soveltaa. Kolmas vinkki on erikoistuminen: tietyn erityisalan hallitseva voi profiloitua alansa osaajana. Suomen kokoisessa maassa minkä tahansa alan syvällisesti hallitsevia asiantuntijoita on väistämättä vähän. Toisaalta (vaikkakin ristiriitaisesti) tulevaisuus on samalla parempi jättää avoimeksi ja pitää munia useammassa korissa: kieltä kannattaa opiskella ja pyrkiä käyttämään mahdollisimman laaja-alaisesti. Tietenkin osaamista on jatkuvasti myös päivitettävä.

Tulevaisuuden yhteiskunta Japani

Japanin tutkimukselle luulisi ylipäätään olevan kysyntää myös tulevaisuudessa, sillä Japanin huomisessa näemme myös oman tulevaisuutemme. Japanilainen yhteiskunta vanhenee nopeimmin maailmassa, mutta Suomi ei tule kaukana perässä. Nyt on siis hyvä tilaisuus seurata ”edelläkävijämme” edesottamuksia. Miten japanilaiset onnistuvat ratkaisemaan heikkenevän huoltosuhteen ja riittämättömän lapsiluvun aiheuttamat ongelmat? Japani on samalla ainoa maa maailmassa, jossa voi tehdä varteenotettavaa vanhus-tutkimusta jopa 100-vuotiaista koostetulla tutkimusaineistolla.

Myös Japanin nuoriso kiinnostaa yhä uusia tutkijoita, sillä monien nuorisokulttuurin trendien ja alakulttuurien on huomattu leviävän Japanista maailmalle, osittain tietenkin japanilaisen populaarikulttuurin suosion myötä. Tällä hetkellä tutkijoita puhuttaa esimerkiksi niin sanottu *satori*-sukupolvi, ”valaistuneet” nuoret. Jälkitekollisen yhteiskunnan yltäkylläisyydessä varttuneet vaurauden lapset eivät nimittäin halua *mitään*. Median synkin sävyin sävyttämän maailmankuvan omaksuneet nuoret eivät uskalla haaveilla, sillä olisihan hirveää joutua pettymään. Samalla moni kokee, että itsellä on jo yllin kyllin kaikkea.¹⁶ Vuonna 1985 syntynyt nuorisotutkija Noritoshi Furuichi on toisaalta todennut, että yltäkylläisyydessä kasvaneet nykynuoret ovat tyytyväisempiä kuin aiemmat sukupolvet: vuoden 2010 mielipidekysely osoittaa, että tyytyväisiä nuoria on eniten 40 vuoteen. Nuorilla ei yksinkertaisesti vaikuta olevan tarvetta kamppailla samaan tapaan kuin edellisillä sukupolvilla, joiden oli ponnisteltava uutterasti korkeamman elintason ja paremman yhteiskunnallisen aseman saavuttamiseksi. Kaikesta epävarmuudesta huolimatta nuoret ilmeisesti kokevat, että japanilaisilla menee paremmin kuin monella muulla kansalla. He haluavat nauttia elämästä tässä ja nyt.

Siirtolaiskysymys on Suomessa polttavan ajankohtainen. Japanin tilanne muistuttaa Suomea siltä osin, että vähenevän väestön ja heikenevän huoltosuhteen vuoksi siirtolaisia tarvitaan merkittävästi aiempaa enemmän. Tähän asti tulijoita on otettu vastaan vain minimimäärä. Aivan viime vuosina Japani on kuitenkin alkanut tukea aiempaa vahvemmin työperäistä maahanmuuttoa ja kutsunut maahan hoitohenkilökuntaa esimerkiksi Filippiineiltä. Erityisen aikaa vieväksi on osoittautunut kielen opettelu, sillä japanin kirjoitusjärjestelmää pidetään erittäin haastavana omaksua. Suomen kannattaakin seurata, miten Japani onnistuu vastaanottamaan tulijat ja ratkaisemaan mahdolliset kulttuuriset ristiriidat.

Yksi keskeinen tulevaisuuden kysymys koskee energiaa. Tällä hetkellä Japanin hallitus pyrkii käynnistämään vuoden 2011 katastrofista lähtien seisokissa olleet ydinvoimalat, mikä on herättänyt myös vastustusta. Uusiutuvien energiamuotojen kehittäminen etenee toisaalta samaan

16 Furuichi 2011.

aikaan yllättävänkin vauhdikkaasti etupäässä yksityisten yritysten johdolla. Korkean teknologisen osaamisen vuoksi Japanin kannattaa panostaa paitsi energiateollisuuteen, myös muuhun ympäristöteknologiaan. Uusiutuvat energiamuodot kiinnostavat maailmalla laajemminkin, myös Suomessa, etenkin kun pyrkimyksenä on vähentää paitsi tuontienergian, myös ydinvoiman osuutta energian tuotannosta. Japanissa Kyūshūn yliopisto on kehittämässä veden päällä kelluvaa tuulivoimalaa, ja hanke sai tuulta propelleihin Fukushima katastrofin jälkeen. Kehitteillä olevan kelluvan tuulivoimalan on tarkoitus kestää jopa jokavuotiset taifuunit. Tuulivoima on perinteisesti tyrmätty Japanissa toteamalla, ettei voimaloille ole tilaa tiheästi asutetuilla rannikkoalueilla. Huomioitta ovat kuitenkin jääneet saarivaltion suuret merialueet.

Fukushiman ydinvoimaonnettomuus toki jatkuu edelleen, ja kaikki teknologinen osaaminen on otettava käyttöön ydinvoimalan purkutöissä. Vuoden 2016 keväällä mediassa julkaistiin ensimmäisen kerran kuvia sulaneesta polttoaineesta tyhjentyneen reaktorin sisältä: kyseiset otokset oli napsinut käärmemäisesti pienestä aukosta sisään ryöminyt robotti. Robotiikan kehittämisessä Japani onkin maailman kärkimaita.

Myös lukuisat asumiseen ja rakentamiseen liittyvät kysymykset tekevät Japanista kiinnostavan maan tulevaisuudessakin. Japanilaiset yritykset ovat kehittäneet muun muassa järjestelmän, jonka avulla käyttäjä pystyy seuraamaan ja säätelemään energiankulutustaan tietokoneella.¹⁷ Katolle asennetut aurinkopaneelit ovat olleet yleisiä Japanissa jo aiemminkin, mutta maaliskuun 2011 katastrofin aiheuttamat sähkökatkot ja sähkön säästäminen saivat aiempaa laajemmän joukon ihmisiä kiinnostumaan energiantuotannosta ”kotikonstein”. Elokuussa 2011 japanilainen yritys Sekisui esitteli uuden sukupolven hybridikodin, jossa aurinkopaneelien tuottamaa energiaa varastoidaan pattereihin. Ideaalina on talo, joka tuottaa itse asukkaiden tarvitseman energian. Samaan aikaan japanilaiset ovat myös kiinnostuneita suomalaisesta puurakentamisesta, ja joukko suomalaisia yrityksiä viekin jo puurakenteisia taloja Japaniin.¹⁸

17 Sekisuiheim-yrityksen kotisivut.

18 Esim. Suomi-koti 2014.

Puurakentamista ja energiatehokkaita koteja yhdistää pyrkimys ekologiseen asumiseen, ja tällä saralla suomalais-japanilaisella yhteistyöllä voisi kuvitella olevan enemmänkin annettavaa.

Japani kiinnostaa myös lääketieteen saralla. Esimerkiksi vuonna 2012 Nobelin palkinnon yhdessä yhdysvaltaisen John Gurdonin kanssa saaneen professori Shinnya Yamanakan kantasolututkimus on herättänyt huomiota maailmalla. Vuonna 2016 puolestaan lääketieteen Nobelilla palkittiin Yoshinori Ōsumi solututkimuksestaan. Hän oli 25. Nobelilla palkittu japanilainen, mikä kertonee osaltaan maan korkeasta tieteellisestä tasosta.¹⁹

Teknologiastaan tunnetun maan uskomattoman rikas perinteinen kulttuuri tarjoaa lisäksi huikean aarreaitan, joka pursuaa varsin yllättäviäkin sovellusmahdollisuuksia. Viime aikoina huomiota ovat herättäneet esimerkiksi origamit: perinteisen paperintaittelun metodeita voidaan nimittäin hyödyntää hämmästyttävällä tavalla tieteen puolella, esimerkiksi sateenvarjon lailla aukeavissa avaruussatelliittien peileissä²⁰ tai toisaalta aivan solutasolla, ihmiskehon sisällä.²¹

Viime aikoina Japanissa on käännetty katseita Afrikkaa kohti. Kiina on viime vuosina investoinut Afrikkaan liiketoiminnan kautta: kehitysavun vastapainona se on päässyt hyödyntämään useiden maiden luonnonvaroja. Japanin pyrkimys on tarjota kehitysapua siellä missä sitä kaivataan ja toisaalta pyrkiä kehittämään voittoon tähtäävää liiketoimintaa siinä vaiheessa kun kehitys on jo pidemmällä. Syyskuussa 2016 näkemässäni televisio-ohjelmassa japanilainen yritys esimerkiksi vei kannettavia led-valaisimia Keniaan. Yksinkertaiset valonheittimet latautuvat aurinkopaneeleilla päivän aikana ja tarjoavat illan tullen ainoan valonlähteen sähköttömään kylään. Onkin syytä seurata myös Japanin yhteistyötä kehittyvien maiden kanssa.

Tällä hetkellä Japanissa on käynnissä kiivas keskustelu perustuslain mahdollisesta muuttamisesta. Japanin perustuslakia ei ole muokattu sitten toisen maailmansodan lopun. Kyseisen dokumentin mukaan maa

¹⁹ Wanklyn 2016.

²⁰ Jet Propulsion Laboratory 2014.

²¹ Kuribashi-Shigetomi ym. 2012.

sanoutuu virallisesti irti sodasta eikä sillä ole omaa armeijaa, keisarin toimiessa maan symbolina vailla poliittista roolia. Tosiasiassa Japanin itsepuolustusjoukot lukeutuvat Aasian teknisesti kehittyneimpiin sota-voimiin. Silti on syytä pohtia, olisiko maailmalla opittavaa sodan jälkeisen Japanin näihin päiviin asti julki tuomasta pyrkimyksestä pasifismiin. Maa nousi sodan jälkeen hämmästyttävän nopeasti jaloilleen ja valitsi rauhanomaisen politiikan tien. Viime aikoina huolta on herättänyt nationalistisen hengen voimistuminen. Samankaltainen trendi on toki vahvistumassa myös Euroopassa, ja siinäkin mielessä on hyvä seurata, millaisia seurauksia sillä on Itä-Aasiassa.

Lopuksi

Japani on kiinnostava maa nyt ja tulevaisuudessa. Tulevaisuus vaikuttaa sikäli valoisalta, että Japanin merkitys muuttuvassa maailmassa tuskin ainakaan vähenee. Kuten haastatteluista kävi ilmi, japanin osaaminen voi avata monia eri urapolkuja. Kääntäjän ja opettajan tehtävien lisäksi myös tutkijat hyötyvät ei-eurooppalaisen kielen osaamisesta ratkaisevalla tavalla: japanin taito voi tarjota työkalun erikoistumiseen. Tutkijan kannalta Japani on monessa suhteessa kiinnostava maa, ja sen yliopistot pystyvät tarjoamaan houkuttelevia tutkimusympäristöjä.

Samaan aikaan kysynnän ja tarjonnan kohtaamattomuuden ongelma vaivaa Japanin tutkimuksen alaa, vaikka usein kuulee harmiteltavan pulaa Aasian osaajista. Kaikki tässä artikkelissa esitellyt urapolut ovat relevantteja nykyisille ja tuleville opiskelijoille. Parhaimmillaan pystymme hyödyntämään osaamistamme toimimalla sillanrakentajina kahden kulttuurin välillä.

Tällä hetkellä japanin opetuksen tilanne Suomessa ei ole ruusuinen, vaikka japanin kieli selvästi kiinnostaa nuorisoa. Sopiikin toivoa, että koulutuspolitiikkaa suunniteltaisiin pitkäjänteisesti niin, ettei se huojuisi esimerkiksi talouden alati muuttuvien trendien armoilla. Siksi pyrkimys lukio-opetukseen panostamiseen tuntuu oikealta suunnalta.

Lokakuun 2016 lopussa uutisoitiin, että Japaniin oli saapunut kulu-
neen vuoden aikana jo yli 20 miljoonaa turistia, ensi kerran historiassa.²²
Myös maahan saapuvien suomalaisten määrän voi näin ollen kuvitella
olevan kasvussa, kun otetaan huomioon Japanin kielen ja kulttuurin
suosio maassamme. Turismin kasvu tuskin yllättää, onhan Japani lois-
tava matkailumaa: siisti ja turvallinen, tulvillaan kauniita maisemia ja
ystävällisiä ihmisiä. Herkullinen ruoka ja monipuolinen kulttuuritarjonta
houkuttelevat yhä uusia matkalaisia, jotka tuovat mukanaan huomatta-
van summan tuloja. Suomen olisikin syytä ottaa oppia esimerkiksi siitä,
miten taitavasti Japania on onnistuttu markkinoimaan tai miten syste-
maattisesti erilaisia palveluita ja infrastruktuuria on pyritty kehittämään
matkailijoiden tarpeisiin soveltuviksi. Suomi nimittäin kiinnostaa saari-
valtion asukkaita.

Kun kerron japanilaisille olevani Suomesta, reaktio on melko varmasti
ihastunut. Vastapuoli tuntee yleensä suomalaisen designin, kuten Iittalan
ja Marimekon, suomalaisen koulutusjärjestelmän ja hyvinvointivaltion
ajatuksen. Toki häntä kiinnostavat myös revontulet, yötön yö ja tuhan-
sien järvien kirjoma metsäinen maa. Suomalaisten olisikin syytä rohkeasti
vahvistaa sitä erityistä suhdetta, joka maidemme välillä jo vallitsee, kuten
tässä artikkelissa haastateltu Miia Turkumäki ehdottaa. Kääntäjä Matti
Huotaria mukailien voidaan todeta Suomi-brändin olevan hyvissä kan-
timissa japanilaisten keskuudessa. Siksi olisikin hirvittävää haaskausta
jättää tuo pääoma käyttämättä. Japani voi olla meille suomalaisille paljon
enemmän kuin geisha, sushi ja samurai, ja me voimme varmasti tarjota
japanilaisille muutakin kuin joulupukin ja muumit. Mitä kaikkea se muu
voisi olla? Se riippuu meistä itsestämme.

Lähteet

Fria kristlija folkhögskolan 2016. Japanologi. <fkf.fi/uni/>, viitattu 10.5.2017.
FURUICHI, Noritoshi 2011. *Zetsubō no kuni no wakamonotachi*. Tokio: Kōdansha.

22 Naito 2016.

- GWINN, Jessica 2013. Overuse of Technology Can Lead to "Digital Dementia". *Alzheimers.net* 12.11.2013 <alzheimers.net/2013-11-12/overuse-of-technology-can-lead-to-digital-dementia/>, viitattu 10.5.2017.
- HOFFMANN, Michael 2013. Life Is Too Short for an Undesirable Satori. *Japan Times* 31.3.2013. <japantimes.co.jp/news/2013/03/31/national/media-national/life-is-too-short-for-an-undesirable-satori/#.VtN6ulJiSRM>, viitattu 10.5.2017.
- Hot News (toim.) 2013–2016. Jōhōka shakai no otoshi ana! Dejitaru ninchishō no osoroshisa to, sono yobōhō ni tsuite. <hot-topic-news.com/digital-dementia>, viitattu 10.5.2017.
- JAMES, Karin H. & Laura ENGELHARDT 2012. The Effects of Handwriting Experience on Functional Brain Development in Pre-Literate Children. *Trends in Neuroscience and Education* 1(1): 32–42.
- JANHUNEN, Juha 2017. Suullinen tiedonanto, 10.5.2017.
- Jet Propulsion Laboratory (toim.) 2014. Solar Power, Origami-Style. *California Institute of Technology, NASA* 14.8.2014. <jpl.nasa.gov/news/news.php?release=2014-277>, viitattu 10.5.2017.
- KONNIKOVA, Maria 2014. What's Lost as Handwriting Fades. *New York Times* 2.6.2014. <nytimes.com/2014/06/03/science/whats-lost-as-handwriting-fades.html?_r=0>, viitattu 10.5.2017.
- KURIBASHI-SHIGETOMI, Kaori, Hiroaki ONOE & Shoji TAKEUCHI 2012. Cell Origami: Self-Folding of Three-Dimensional Cell-Laden Microstructures Driven by Cell Traction Force. *PLoS One* 7(12): e51085.
- LÄNSISALMI, Riikka 2015. Sammakkona kaivossa vai valtamerellä? Aasian kielten osaaminen avartaa maailmaa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 6(2). <kieliverkosto.fi/article/sammakkona-kaivossa-vai-valtamerella-aasian-kielten-osaaminen-avartaa-maailmaa/>, viitattu 10.5.2017.
- MATSUMOTO, Mami 2015. The Most Difficult Writing System. *LRNGO INC* 30.1.2015. <lrngo.com/languages/partners/the-most-difficult-writing-system-97>, viitattu 10.5.2017.
- NAITO, Hisashi 2016. Foreign Visitors to Japan Top 20 Million for First Time in 2016. *Asahi Shimbun* 31.10.2016. <asahi.com/ajw/articles/AJ201610310055.html>, viitattu 10.5.2017.
- NYE, Joseph S. 2004. *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. NY: Public Affairs.
- Opetushallitus 2018. Auktorisoidut kääntäjät. <www3.oph.fi/kaantajat/>, viitattu 10.5.2017.
- PAAKKANEN, Mikko 2015. Japani kehottaa yliopistoja lakkauttamaan humanistiset tiedekunnat. *Helsingin Sanomat* 23.9.2015. <hs.fi/ulkomaat/a1442971441887>, viitattu 10.5.2017.
- PORRASMAA, Raisa 2012. *Japani pintaa syvämmältä: Muutakin kuin sake, sushi ja samurait*. Jyväskylä: Atena.

- PÄIVÄNEN, Pinja 2016. Tutkimus: Kynä ja paperi auttavat oppimaan tehokkaammin kuin tietokoneen näpyttely. *Helsingin Sanomat* 22.6.2016. <hs.fi/elama/a1466567020994>, viitattu 10.5.2017.
- Sekisuiheim. Smartheim Navi Home Energy Management System (HEMS). <sekisuiheim.com/>, viitattu 10.5.2017.
- SK:n toimitus 2009. Mangaa ja animea: Japanista tulee ”aidompaa” nuorisokulttuuria. *Suomen kuvalehti* 5.3.2009. <suomenkuvalehti.fi/jutut/kulttuuri/mangaa-ja-animea-japanista-tulee-aidompaa-nuorisokulttuuria>, viitattu 10.5.2017.
- SMEDLUND, Outi & Yukako UEMURA (toim.) 2010. *Japanin kieli Suomessa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suomi-koti 2014. <suomi-koti.com/>, viitattu 10.5.2017.
- WANKLYN, Alastair 2016. Japanese Microbiologist Yoshinori Ohsumi Wins Nobel in Medicine for Autophagy Research. *Japan Times* 3.10.2016. <japantimes.co.jp/news/2016/10/03/world/japanese-microbiologist-yoshinori-ohsumi-wins-nobel-prize-in-medicine-for-autophagy-research/#.V_P-XajiSRM>, viitattu 10.5.2017.

JAPANIN KIELI SUOMESSA 2010-LUVULLA

Riikka Länsisalmi

Johdanto

Mediassa ja politiikassa on muutamien viime vuosien aikana otettu toistuvasti kantaa maamme kieltenopetukseen, kielikoulutuspolitiikkaan ja kielivarannon kaventumiseen. Puuttumatta ruotsi-, venäjä- ja *lingua franca* -keskusteluun tarkastelen aihetta tässä kirjoituksessa hieman toisenlaisesta, joskin ajankohtaisesta näkökulmasta, kartoittamalla suurimpia muutoksia japanin kielen opetuksen viime vuosien kehityksessä. Keskiössä on yliopisto- ja korkeakoulutasoinen opetus maassamme, mutta viitataan opetukseen liittyviin ilmiöihin ja kehityskuluihin myös yleissivistävässä koulutuksessa ja vapaan sivistystyön piirissä. Tarvittaessa peilaan havaintoja kansainvälisiin kehityskuluihin.

Käsittelen tarkemmin erityisesti 1) (kieli)koulutuspoliittisia linjauksia ja rakenteellisia muutoksia suhteessa japanin kielen oppimistavoitteisiin ja opiskelun motivaatiotekijöihin, 2) aineenopettajakoulutusta ja aineenopettajan pätevyuden vaatimuksia, 3) ruohonjuuritason toiminnan merkitystä (paitsi hankkeissa myös esimerkiksi Japanin kielen ja kulttuurin opettajain yhdistyksen toiminnassa), 4) Opetushallituksen kautta kanavoituvaa tai kanavoitunutta valtionapua ja koulutustukea ja sen pohjalta syntyneitä projekteja ja tuloksia ja 5) lukion opetussuunnitelmauudistusta.

Taustaa

Japania opiskelee ympäri maailman tällä haavaa ainakin nelisen miljoonaa kielenoppijaa, joista lähes 70 prosenttia Itä- ja Kaakkois-Aasiassa, etenkin kolmessa suuressa Aasian valtiossa Kiinassa, Indonesiassa ja Etelä-Koreassa. Euroopan prosenttiosuus jää sen sijaan alle yhdeksään. Koska japani on jäämässä opiskelijamäärän kehityksessä kiinan var-

joon, on Japanin valtio asettanut tavoitteekseen japaninopiskelijoiden määrän kasvattamisen Japanin ulkopuolella viiteen miljoonaan Tokion kesäolympialaisvuoteen 2020 mennessä.¹ Suomessa ei ole tarkkaa tilastotietoa japanin, kiinan tai muiden tähän julkaisuun sisältyvien kielten opiskelijamääristä julkisesti saatavilla, sillä esimerkiksi lukiolaisten ja peruskoululaisten kielivalintoja listaavissa tilastoissa nämä kielet niputetaan vieraiden kielten kategoriassa otsikon ”muu kieli” alle.² Näitä ”muita kieliä” opiskelee vuosittain vain noin 3–5 prosenttia koululaisista ja lukiolaisista. On kuitenkin todettava, että nämä luvut eivät suoraan heijasta kiinnostuksen tasoa. Kuten Nuolijärvi toteaa:

Kysymys ei välttämättä ole siitä, ettei olisi kiinnostusta, kysymys on tarjollaolosta: jos peruskoululainen ei voi ottaa ohjelmaansa saksaa tai ranskaa ryhmän pienuuden vuoksi, hän ei voi ottaa niitä ohjelmaansa, olivat kauniit tavoitteet sitten mitä tahansa. Niin yksinkertaisella tavalla esimerkiksi erilaiset säästötoimet vaikuttavat kielenopetuksen arjen ratkaisuihin.³

Tarjollaoloon vaikuttaa talouden lisäksi suoraan myös tieto. Mikäli koulutuksen toteuttajalla tai sen kohteella – tai kohteen huoltajilla – ei ole tietoa tai ymmärrystä muista kuin ”perinteisistä” vieraista kielistä, ei kielivalikon laajentamiseen ole kannustimia. Kolmas suora vaikutin lienee opettajaresurssit. Vaikka maailma on muuttunut ja globalisaatio on arkipäivää, on päteviä aineenopettajia näihin aikoihin asti valmistunut ainoastaan tutummista eurooppalaisista kielistä.

Suomalaisten pitkään jatkunut Japani-innostus ei juuri osoita laantumisen merkkejä: manga-sarjakuva, anime-piirroselokuvat, cosplay (pukeutuminen esimerkiksi anime- tai manga-hahmoiksi ja esiintyminen) ja J-pop-musiikki ovat arkipäivää, ja Disneyn sijaan Pikachu ja muut Pokemonit valtaavat jälleen alaa.⁴ Valaskiven mukaan kolmannes

1 Bunkachō 2015; Gaimushō 2013; Japan Foundation 2013.

2 Takae Takanen, joka opettaa japania mm. lukiossa ja aikuisopistossa, kokosi syksyllä 2016 epävirallisen listan japania opettavista oppilaitoksista, joita löytyi 85: 54 työväen-, kansan- ja kansalaisopistoa, 9 yliopistoa (ja kielikeskusta), 8 avointa tai kesäyliopistoa, 3 ammattikorkeakoulua, 9 lukiota ja 2 yksityistä kurssia. Tämä luku vaihtelee vuosittain. Ks. lukioista alempana Ippo-hanke.

3 Nuolijärvi 1999.

4 Ks. manga-suomennoksista esim. Doki Doki 2016 ja cosplaysta Itäkangas 2015.

nuoristamme kuluttaa aktiivisesti mangaa, animea ja J-poppia, ja moni heistä opiskelee tai haluaa oppia myös japanin kieltä.⁵ Niinpä työväen-, kansan- ja kansalaisopistojen sekä yliopistojen ja korkeakoulujen kieli-keskusten (korkeakoulu-uudistusten jälkeen jäljelle jääneet) japanin-kurssit pursuavat opiskelijoita, ja viime vuosina on julkaistu useita uusia suomenkielisiä japanin alkeisoppikirjoja.⁶ Listaa voisi jatkaa, mutta kuvaan tähän havainnollisena esimerkkinä pari tositapahtumaa viime vuosilta. Kun astun helsinkiläiseen raitiovaunuun, korvani sieppaa viereiseltä penkiltä hapuilevaa, mutta ymmärrettävää japanin kieltä. Ihmetyksekseni keskustelijat ovat arviolta kymmenvuotiaita suomalaispoikia. Samana iltana remonttimies silmäilee kirjajhylyäni: ”Ai, japania. Minulla onkin kysymys: Missä tuttavaperheeni teini-ikäinen nuori voisi opiskella japania Helsingissä?” Listaan muutaman lukion ja ystävyysyhdistyksen ja pahoittelen nuorten opiskelupaikkojen puutetta, jolloin remonttimies jatkaa sujuvasti keskusteltua japanilaisissa elokuvissa huo- maamistaan japanin murre-eroista.

Japaninopetuksen nykytilasta

Yllä esittämäni esimerkit osuvat maaliin monessakin kieltenopiskelun ongelmaksi mainitussa asiassa: kieltenopiskelu ei enää kiinnosta, varsinkaan poikia, ja opiskelu aloitetaan liian myöhään.⁷ Japanin kielen opetuksen parissa toimivat tietävät näiden ongelmien, viimeksi mainittua lukuun ottamatta, puuttuvan tyystin. Japanin opiskelu kiinnostaa niin, että opetusresurssit eivät riitä vastaamaan kysyntään – alle 15-vuotiaille ei tosin juuri ole kursseja tarjollakaan – eikä esimerkiksi romaanisten kielten kursseille herkästi syntyvää naispainottunutta sukupuolijakoa

5 Valaskivi 2009.

6 Esim. Matilainen & Serita 2010/2014; 2012.

7 Ks. japanin kielen opetuksen historiasta Suomessa esim. Smedlund & Uemura 2010.

tavallisesti ole.⁸ Yliopistojen kielikeskusten japanin kursseille osallistuvien tietojenkäsittelyn ja matemaattisten aineiden opiskelijoiden määrät ovat huomattavia ja kielen suosio teknisten alojen korkeakouluissa, esimerkiksi Aalto-yliopistoa edeltäneessä Teknillisessä korkeakoulussa, on ollut vankka.⁹ Sitten Aalto-yliopisto ilmoitti karsivansa kielten opetustarjontaa ja esimerkiksi muotoilijoille, taloustieteilijöille, arkkitehteille, insinööreille ja muille teknisten alojen osaajille hyödyllinen japani päätyi leikkauslistalle.¹⁰ Saman kohtalon koki muiden muassa italia.

Vaikka japania opiskellaan toki innokkaasti myös vapaan sivistystyön kursseilla, kansanopistojen intensiiviohjelmissa ja erilaisten ystävyysyhdistysten kursseilla, ovat rankat säästötoimet etenkin korkeakoulusektorilla viime aikoina kohdistuneet myös siihen. Tämä on paradoksaalista, sillä samaan aikaan on tehty paljon japanin kielen aseman vakiinnuttamiseksi: Opetushallituksen tuella on järjestetty opettajien täydennyskoulutusta ja toteutettu projekteja, lukion opetussuunnitelmaan on sisällytetty ”Aasian ja Afrikan kielet” B3-kielenä (lukiossa alkava vieras kieli) ja aineenopettajakoulutusta on pyritty kehittämään.

Uudistuksen puhurit puhaltavat kuitenkin yliopistorintamalla yleisemminkin, ja paraikaa puhuttavat uudenlaiset laajat kandidaatintutkinnot ja entistä erikoistuneemmat maisterintutkinnot. Helsingin yliopistossa syksyllä 2017 aloittaneissa ohjelmissa kielitaidon asema on jatkossa kahtiajakoinen. Koko Itä- ja Etelä-Aasian kattava erittäin laajalainen Aasian tutkimuksen oppiaine sulautuu osaksi vieläkin suurem-

8 Esimerkiksi syyskuussa 2016 aloittaneella Aasian tutkimuksen japanin peruskurssilla oli Helsingin yliopistossa (rekisteröityjen etunimien perusteella) kymmenen mies- ja kymmenen naispuolista opiskelijaa. Syyskuussa 2017 aloittaneeseen uuteen Kielten kandiohjelman japanin kielen opintosuuntaan sen sijaan valikoitui 11 naista ja vain yksi mies, joka peruutti opiskelupaikkansa.

9 Jyväskylän yliopisto 2015; Raebiger ym. 2016; Takala 2015: 345.

10 Aallon leikkauspäätös aiheutti paljon polemiikkia Japanissa asti, ja Suomessa joukko Valtion teknillisen tutkimuskeskuksen (VTT) tutkijoita allekirjoitti vetoumuksen japanin kielen säilyttämiseksi – näillä näkymin turhaan, sillä Aallon oma opetus päättyi jäljelle jääneen lehtorin jäätyä eläkkeelle marraskuun lopussa 2016 (Raebiger ym. 2016). Pitkään Kauppakorkeakoulussa japania opettanut ja monia projekteja Japanissakin vetänyt opettaja menetti työnsä jo aiemmin leikkauspäätösten tuoksinassa.

pia kokonaisuuksia uusissa kulttuurien tutkimuksen kandi- sekä alue- ja kulttuurintutkimuksen maisteriohjelmissa. Näissä ohjelmissa opiskelijat voivat halutessaan kartuttaa kohdealueen kielten taitoaan, mutta esimerkiksi lähteiden hallintaa kohdealueen kielellä, kuten japanilla, ei enää vaadita. Toisaalta alueen kieliin voi tulevaisuudessa perehtyä entistä syvällisemmin uusissa kielten kandi- ja maisteriohjelmissa, joissa voi vaikkapa pätevyitä japanin tai kiinan aineenhallinnassa ja valmistua Aasian, Afrikan tai Lähi-idän alueen kielten asiantuntijaksi – alue- ja kulttuurintutkimuksen opintoja unohtamatta.¹¹ Lasketaanhan Aasian kielten puhujat miljardeissa ja alueen kielet kattavat noin puolet maailman puhutuimpien kielten kärkikymmeniköstä.

Syksyyn 2017 saakka oli Helsingin yliopiston Aasian (ja maisteritasolla Itä-Aasian) tutkimus maassamme ainoa oppiaine, jossa oli mahdollista erikoistua Aasiaan kandidaattivaiheen opintojen alusta alkaen maisteritasolle asti ja jossa kohdealueen kielitaito oli merkittävässä roolissa. Vaikka Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan Aasian tutkimuksen oppiaineessa (3 + 2 v.) hakemusten määrä laski vuosina 2012–2016 reilusta 500:sta noin 350:een, ei pääsykokeeseen osallistuneiden määrä vaihdellut yhtä suuresti: 2016 kokeeseen osallistui 165 kandidaattia, joista opiskelupaikkaa tarjottiin kuudelletoista (9,7 %).¹² Vuosina 2012–2015 luvut sen sijaan olivat: 235/16 (6,8 %), 225/17 (7,6 %), 204/16 (7,8 %), 200/16 (8 %).¹³ Vertailun vuoksi mainittakoon, että Helsingin yliopiston oikeustieteellisessä ja lääketieteellisessä tiedekunnassa hakijakandidaattien vastaavat prosentuaaliset osuudet vuoden 2016 pääsykokeessa olivat 12,4 prosenttia (Helsinki, suomenkielinen) ja 10,6 prosenttia (suomenkielinen).¹⁴ Vuoden 2017 haussa japanin kieli oli ensimmäistä kertaa omana opintosuuntanaan syksyllä aloittaneen Kielten kandiohjelman ”Maailman kielten ja lingvistiikan” hakukohteessa. Vieraista kielistä

11 Maamme ainoa Japanin kielen ja kulttuurin professori irtisanottiin Helsingin yliopistosta keväällä 2016 (Koivuranta 2016).

12 Helsingin yliopisto 2016b. 16 hyväksytyn hakijan joukossa oli muiden muassa jo viidettä kertaa koulutukseen hakenut onnellinen kandidaatti.

13 Helsingin yliopisto 2016a.

14 Helsingin yliopisto 2016b.

vain englannissa (774) oli kevään yhteishaussa enemmän hakijoita kuin japanissa (189). Japani peittosi myös yleisesti suosittuna pidetyn espanjan (165) ja selvemällä marginaalilla muutkin perinteiset eurooppalaiset kielet. Japanin opintosuunnan valintakokeeseen osallistui 125 hakijaa, joista opiskelupaikan sai 12 eli alle 10 prosenttia.¹⁵

Vastaavuuskyselyiden määrän perusteella muutamit kansanopistojen intensiivikurssit tuntuvat tätä nykyä toimivan jonkinlaisina epävirallisina valmennuskursseina Aasian tutkimuksen ja japanin kielen pääsykokeisiin valmistautuville. Tällaisilla kursseilla opiskellaan tavallisesti kieltä päivittäin koko lukuvuoden ajan, ja osa niistä korvaa suoraan avointen yliopistojen kurssisuorituksia.¹⁶

Japanin opintoihin kuluva ajasta: kynnyksenä kirjoitusjärjestelmä

Yllä mainittujen kansanopistojen intensiivikurssien japanin opettajilla kollegoineen on selkeä ymmärrys japanin ja kiinan kaltaisten kielten opiskelun vaativuudesta ja siihen kuluva ajasta, mutta monilta koulutuksen suunnittelijoilta se valitettavasti harmittavan usein puuttuu.¹⁷ Esimerkiksi yliopiston kielikeskuksessa kerran viikossa kokoontuvalla kurssilla yletään yhden lukuvuoden aikana peruskieliopin alkeisiin ja opitaan ehkä tavukirjoitusmerkit *hiragana* ja *katakana* sekä jokunen kiinalaisperäinen *kanji*-merkki, mutta sillä tahdilla eteneminen ei tuota osajaa, joka pystyisi käyttämään kieltä työkielenään tai apuna alkukie-

15 Helsingin yliopisto 2017. Hakukohteeseen ”Maailman kielet ja lingvistiikka” tuli hakemuksia 387, joista japanin osuus oli 189 eli lähes 49 %. Aasian kielistä ovat hakuvuorossa vuonna 2018 kiina ja korea, japani seuraavan kerran vasta syksyllä 2019.

16 Ks. esim. Joutsenon opisto (2016), Lahden kansanopisto (2016), Länsi-Suomen opisto (2016) ja Fria kristliga folkhögskolan (2016). Yliopistoissa Japani-opintokokonaisuuksia opetetaan Helsingin lisäksi esimerkiksi Itä-Suomen (2016) ja Oulun yliopistoissa (2016). Jonkin verran Japani-opetusta tarjoaa myös Turun yliopiston koordinoima Yliopistojen Aasia-verkosto (2014).

17 Koulutuksen suunnittelijoita houkuttanee myös mahdollisuus turvautua opetuksessa ulkoiseen rahoitukseen, esimerkiksi kiinan kielen opetuksessa Konfutse-instituuttienkin toimintaa pyörittävän Kiinan valtion alaisen *Office of Chinese Language Council International (Hanban)* -viraston tukeen. Konfutse-instituutteja on kuitenkin viime vuosina lakkautettu eri syistä, 2015 esimerkiksi Tukholman yliopistossa (Fiskesjö 2015).

lisiin lähteisiin tutustumiseen tutkimuksessaan.¹⁸ Kuvaavaa onkin, että esimerkiksi 15 opintopisteen edeltäviä opintoja edellyttävän japanin korkeimman kurssitason 6 sisältö vastaa Tampereen teknillisessä yliopistossa opinto-oppaan kuvauksen perusteella Helsingin yliopiston japanin kielen opintosuunnan opiskelijoiden ensimmäisen ja toisen vuoden tasoja.¹⁹ Vastaavasti Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen tarjoaman, lähtötasokseen 21 opintopistettä vaativan japanin 6. tason kurssi näyttäisi sekin rinnastuvan japanin opintosuunnan toisen vuoden kielitaitokurssin tasoon.²⁰ Kurssien opettajilla on tietenkin selvä käsitys saavutettavan kielitaidon tasosta, eikä kielikeskusten opiskelijoiden voida olettaa osallistuvan oman pääaineen opintojensa ohessa monta kertaa viikossa japanin tunneille. Rahakirstun vartijoiden tuntuu sen sijaan olevan vaikeaa ymmärtää, millä lailla japanin kaltaisen kielen omaksumisen tahti poikkeaa tutumpien eurooppalaiskielten opiskelusta, mikäli haaveillaan muustakin kuin toimivasta alkeiskielitaidosta.

Tässä kirjoituksessa ei ole mahdollista syventyä japanin kielen erityispiirteisiin, mutta käsittelen kuitenkin lyhyesti kynnyksistä ehkä korkeinta eli kirjoitusjärjestelmää, jonka omaksuminen on suoraan verrannollinen opintoihin kuluvaan aikaan. Kohteliaan kielen rekisterien preskriptiivisen ohjeistuksen ohella kielenhuollon kohteena on nimittäin Japanissakin jatkuvasti kirjoitusjärjestelmä. Myös japania ja kiinaa vieraana kielenä opiskelevat oppijat jakavat yhteisen haasteen, jonka rinnalla vaikkapa venäjän kyrillisten aakkosten omaksuminen on lastenleikkiä: japanin tapauksessa kiinalaisia (kiinalaisperäisiä) kirjoitusmerkkejä käyttävän ja kolme merkistöä sisältävän kirjoitusjärjestelmän.²¹ Peruslukutaidon mit-

18 Japanin kirjoitusjärjestelmästä lisää alla.

19 Tampereen teknillinen yliopisto 2015.

20 Jyväskylän yliopisto 2016.

21 Japanin kirjoitusjärjestelmä sisältää kolme merkistöä: foneettiset tavu- (tai mora-)merkistöt *hiraganan* ja *katakanan* eli *kana*-merkit sekä kiinalaisperäiset *kanji*-merkit, joiden lisäksi esimerkiksi mainosteksteissä ja lyhenteissä käytetään myös latinalaisia aakkosia. Suurin osa *kanji*-merkeistä on joko abstrakteja käsitteitä ilmaisevia käsite-merkkejä eli ideogrammeja, ääntämyselementin sisältäviä ideogrammiyhdistelmiä tai muunlaisia yhdistelmämerkkejä. Vaikka Manner-Kiinan yksinkertaistetut ja Taiwanin perinteiset kirjoitusmerkit ovat nykyisin vain osittain yhteisiä japanin kanssa, edesauttaa japanin järjestelmään tutustuminen myös kiinan opiskelua ja päinvastoin.

tarina japanin kielessä pidetään 2 136 ”päivittäiskäytössä olevan” kiinalaisperäisen *kanji*-kirjoitusmerkin (*jōyōkanji*/常用漢字) hallitsemista.²² Yleistajuisimpienkin sanomalehtiartikkelien kursoriseen lukemiseen vaaditaan *kana*-aakkosiston 92 kirjoitusmerkin lisäksi vähintään 800 *kanjia*.²³ Reilulla tuhannella japanilaisissa alakouluissa opetettavalla *kanji*-merkillä ylittää kuitenkin jo lähes 90-prosenttiseen kattavuuteen.²⁴ Yksinkertaisella jakolaskulla pääsemme tulokseen, että kielenoppijan olisi omaksuttava kahden *kana*-aakkosiston sisältämän 92 kirjoitusmerkin jälkeen enemmän kuin yksi *kanji*-merkki (jolla on yleensä vähintään kaksi eri luku-tapaa) joka päivä viiden vuoden ajan, jos hän haluaisi ylittää japanilaisen alakoululaisen tason ja hallita kaikki reilut 2 000 yleisesti käytettyä ”päivittäistä *kanjia*” (*jōyōkanji*/常用漢字).

Vaikka internet ja älypuhelinsovelluskaupat pullistelevat monenmoisia japanin kirjoitusmerkkien opetus- ja oppimishjelmiä, korostuu oppimisstrategioissa niihin tottumattomilla yhä käsin kirjoittaminen: aikaa vievä kymmenien ja satojen jatkuvalla syötöllä lisääntyvien merkien mekaaninen jäljentäminen.²⁵ Akateeminen, maisteritasolla vaadittava kirjallisuus vaatii tietenkin vielä enemmän eri alojen erikoissanastosta, esimerkiksi tekniikan sanastosta puhumattakaan. Tavallisten kirjakauppojen myymät japanilaisille suunnatut *kanji*-sanakirjat sisältävät tyypillisesti 7500–12 000 kirjoitusmerkkiä.²⁶ Omassa, ulkomaalaisille suunnatussa englanninkielisessä opiskeluvuosieni ensi ajoista lähtien mukanani kulkenessa sanakirjassani merkkejä on 5 446. *Kanji*-merkit esiintyvät teksteissä ja käsitteinä kuitenkin tavallisimmin kaksi merkkiä tai useamman merkin yhdistävinä *jukugo*-sanoina/-idiomeina (熟語), ja esimerkiksi erään tutkimuksen sanomalehtikorpuksesta löytyi lähes 4 500 erilaista kahden *kanjin* *jukugo*-yhdistelmää.²⁷ Tällaiset käsitteet edustavat vain yhtä japanin sanatyyppejä, ja sanaston kerrostuneisuuden ja eri kielirekisterien

22 Bunkachō 2010. Ihmisten nimissä käytettävien *kanjien* (*jimmeiyō kanji*/人名用漢字) listalla on vielä reilut 800 merkkiä lisää.

23 Grainger 2005: 329.

24 Nozaki & Shimizu 2000: 124.

25 Grainger 2005: 331–332.

26 Nozaki & Shimizu 2000: 122.

27 Nozaki & Shimizu 2000: 125.

vuoksi sujuvan arkikielenkin perustaksi vaaditaan jopa 10 000 sanan sanavarasto. Kielenoppijaa lohduttanee kuitenkin edes hieman arvio, että hallitsemalla siitä puolet kykenee ymmärtämään tavallisesta arkikielestä jo noin 80 prosenttia.²⁸

Japanilaisyliopistoissa tavanomaiseen luento-opetukseen osallistuvilta ulkomaalaisilta opiskelijoilta edellytetään usein käsin kirjoittamisen taitoa ja kansainvälisen japanin kielen tasotestin (*Japanese-Language Proficiency Test/JLPT*) ylimmän N1-tason läpäisemistä. Tällä tasolla lähennellään 2 000 *kanji*-merkin ja 10 000 sanan hallitsemista, ja siihen vaadittavan opiskelun on arvioitu vievän *kanji*-merkkejä käytävään logografiseen kirjoitusjärjestelmään tottumattomalta opiskelijalta 3 100–4 500 tuntia,²⁹ mikä vastaisi opintopisteiksi muunnettuna 115–167 pistettä. N1-tason saavuttaneen kielenoppijan pitäisi esimerkiksi pystyä lukemaan sanomalehtien pääkirjoitusten kaltaisia, monimutkaisia rakenteita sisältäviä autenttisia tekstejä ja ymmärtämään uutiskatsauksia, luentoja ja muita suullisia esityksiä.³⁰ Kun humanististen tieteiden kandidaatin tutkinnon laajuus on 180 opintopistettä, joista pääaineen perus- ja aineopintoja tyypillisesti 70–95 pistettä, on selvää, ettei nollasta alkavaa, edistyneelle tasolle tähtäävää tavoitteellista japanin kielen opiskelua ole yksinkertaista mahduttaa tutkintoon. Helsingin yliopiston Aasian ja Itä-Aasian tutkimuksen oppiaineissa oli varaa tarjota nykyjapanin opetusta yhteensä 50 opintopisteen verran, toisin sanoen opiskeluun kuluvaksi

28 Okimori ym. 2006: 82. Nykykielen sanastosta karkeasti puolet on niin kutsuttuja *kango*-sanoja (漢語) eli kiinalaisperäisiä tai Japanissa luotuja, käsitteitä ilmaisevia kahden tai useamman *kanji*-merkin yhdistelmiä, joissa merkit ääntyvät pääosin yhden tai useamman kiinalaisen ääntämistavan mukaan (*on*-lukupata/音読み). Vajaat 35 % sanastosta on omaperäisiä *wago*-sanoja (和語), joilla on kotoperäinen japanilainen ääntämistapa (*kun*-lukupata/訓読み). Loput sanastosta on eurooppalaisperäisiä lainoja, mimeettisiä sanoja tai erilaisia hybridejä (Okimori ym. 2006: 71). Muodollisessa tai virallisessa puhutussa kielessä sekä monissa kirjoitetun kielen genreissä käytetään suhteellisesti enemmän *kango*-sanoja, kun taas arkinen puhekieli suosii kotoperäistä sanastoa. Homonyymien ja sanaston kerroksellisuudesta johtuva synonyymien (tai lähes samaa tarkoittavien sanojen) suuri määrä tuo oman lisähaasteensa japanin opiskeluun.

29 JLEC 2015.

30 JF & JEES 2012a. Kiinalaisilla ja taiwanilaisilla kandidaateilla on testissä etulyöntiasema kirjoitusjärjestelmätaustansa vuoksi.

ajaksi muunnettuna suunnilleen 1350 tunnin opiskelupanosta vastaava määrä. Tällä tuntimäärällä puolestaan ylittää arvioiden mukaan JLPT-testin tasolle N₃,³¹ joka riittää esimerkiksi tiettyjä arkipäiväisiä aiheita käsittelevien tekstien ja sanomalehtiotsikoiden kursoriseen ymmärtämiseen. Myös hieman tavanomaista hitaamman puheen ymmärtämisen arkipäiväisissä tilanteissa pitäisi tällä tasolla onnistua.³² Uusien kielten ohjelmien kielitaitokursseilla ylletään opetusresursseista riippuen 55–65 opintopisteeseen.³³

Maailmanlaajuisesti noin puolet JLPT-testiin osallistuvista kandidaateista on yliopisto- ja korkeakouluopiskelijoita, ja siihen voi vuonna 2015 osallistua Japanin lisäksi Japanin ulkopuolella 219 kaupungissa 68 eri maassa. Vuosina 1984–2009 kokeeseen osallistuneiden määrä nousi reilusta 7000:sta huippuunsa yli 75000:een, minkä jälkeen lukumäärä on pysytellyt 600000 kandidaatin paikkeilla. Suurin osa eli lähes 40 prosenttia osallistuu kokeeseen mittaauttaakseen omaa japanin osaamistaan ja vajaat 30 prosenttia katsoo hyötyvänsä taitotasotodistuksesta työelämässä.³⁴ Helsingissä joulukuun ensimmäisenä sunnuntaina vuodesta 2005 alkaen järjestettyyn JLPT-tasotestiin osallistuvien määrä on viime vuosina kasvanut yli 200:aan ja on selvästi korkeampi kuin toisessa pohjoismaisessa testipaikassa Kööpenhaminassa. Merkille pantavaa on, että vaativimman tason N₁-testiin osallistuneiden määrä on 2010-luvulle tultaessa säännöllisesti ylittänyt kymmenen prosenttia: 2015/202 osallistujaa (N₁ 14,4 %), 2014/211 (N₁ 11,8 %), 2013/178 (N₁ 14,6 %), 2012/193 (N₁ 11,9 %), 2011/178 (N₁ 11,2 %) ja 2010/165 (N₁ 7,3 %).³⁵

Minkään testin läpäiseminen tietyllä tasolla ei tietenkään takaa, että kielienoppija pärjää tilanteessa kuin tilanteessa vaatimustason mukai-

31 JLEC 2015.

32 JF & JEES 2012a.

33 Mikäli voimia vaativiin hakemus- ja raportointiprosesseihin riittää, on omatoimisilla opettajilla mahdollisuus hakea lisärahoitusta opetuksen kehittämiseksi erilaisista japanilaissäätiöistä, kuten tämän kirjoituksen laatija on tehnyt.

34 JF & JEES 2015a.

35 JF & JEES 2015b. Lisätietoja JLPT-kokeesta: JF & JEES 2015a; 2015b. Koska testi järjestetään maailmanlaajuisesti joulukuun 1. sunnuntaina, osuu se Helsingissä ajoittain itsenäisyyspäiväksi, mistä huolimatta paikalliset järjestäjät ja avustajat toteuttavat sen normaaliin tapaan.

sesti. Kuvaavaa onkin, että JLPT-testin korkeimman tason N1 läpäisseistä kandidaateista ainoastaan 25–50 prosenttia arvioi itse pystyvänsä esimerkiksi ymmärtämään japanilaisten sanomalehtien pääkirjoituksia, ja ainoastaan vajaat 25 prosenttia ilmaisi kykenevänsä ymmärtämään politiikkaa ja taloutta käsittelevien televisiouutisten pääkohdat.³⁶ JLPT-testi mittaa monivalintatehtävillä pääosin reseptiivisiä, ei-produktiivisia taitoja, eikä sen tulos kerro mitään siitä, kuinka hyvin testin läpäissyt puhuu tai kirjoittaa kieltä.

Koska tavallisissa arkipäivän tilanteissa selviäminen ei Japaniasiantuntijoiksi kouluttautuville riitä, on Aasian ja Itä-Aasian tutkimuksen sekä japanin ja Aasian kielten opintosuuntien laskukaavoissa ollut perinteisesti mukana eräänlainen ”kielilisiä” – niin opiskelijoiden kuin opettajienkin hiljaisesti hyväksymä tosiasia: opintopisteiden eteen on japanissa yksinkertaisesti tehtävä enemmän töitä kuin monessa muussa oppiaineessa, mikäli haluaa saavuttaa kohdekielellä työuraa tai tutkimusintressejä aidosti hyödyttävät reseptiiviset ja produktiiviset taidot. Vaikka informaatioteknologian vaikutus kirjoitusjärjestelmän opiskeluun on ollut merkittävä, ei tarjolla ole varteenotettavaa ohituskaistaa. Tekstinkäsittelyohjelmilla kirjoittaminen toki onnistuu nykyisin nopeasti ja vaivattomasti ja nettisanakirjoista tai mobiililaitteista löytyy hetkessä tuntematon merkki tai merkkiyhdistelmä, mutta suuri keskustelu käsin kirjoittamisen vaatimuksista digiajan japanissa vieraana kielenä on vielä käymättä. Suomessa on luovuttu kaunokirjoituksen opettamisesta ja ylioppilastutkinto muuttuu sähköiseksi asteittain vuoteen 2019 mennessä, mutta japanin opiskelijat törmäävät joka tapauksessa käsin kirjoittamisen vaatimukseen lähtiessään opiskeluvaihtoon Japaniin. Toinen kysymys on, missä määrin tuhansien *kanji*-merkkien rakennetta voi ylipäätään oppia hahmottamaan ja sitä kautta ymmärtämään lukemaansa ilman toistuvaan mekaaniseen jäljentämiseen sisältyvää kinesteettisvisuaalista harjaantumista.

Japanin opiskelun syitä

Mikä sitten saa niin monet kiinnostumaan japanista ja käyttämään sen haastavan kirjoitusjärjestelmän ja muiden kommervenkkiä opiskeluun vuoden toisensa perään? Vaikka nykyinen vallitseva yksipuolinen talouspuhe viittaa kieltenopiskeluun pelkkänä välinearvona (esimerkiksi ”kiina = rahaa”), on kieltenopiskelulla myös monenlaisia muita motivaatio-tekijöitä, joista japaninopiskelijoille ovat rahan sijasta merkityksellisimpiä kiinnostus kieleen itseensä (62 %) ja mahdollisuus kanssakäymiseen japaniksi (56 %). Motivaattorina toimii niin ikään jatkuvasti yllä mainittu japanilainen pop-kulttuuri (54 %) sekä kiinnostus Japanin historiaan ja kirjallisuuteen (50 %).³⁷

Japanin valtio on ymmärrettävästi kiinnostunut hyödyntämään kulttuurin *soft power* -vaikutusta, ja Kiinan vaikutusvallan kasvamisesta huolestunut Japanin ulkoasiainministeriö mainitsee tätä nykyä strategisina kehittämiskohteina ja -tarpeina myös Japanin ulkopuolella operoivien japanilaisyriyten toimintaedellytykset sekä koulujen kielikoulutuksen kehittämisen mahdollisuudet.³⁸ Huolta Japanissa on viime aikoina herättänyt brexit-uutinen, sillä Brittein saaret ovat perinteisesti toimineet japanilaisyriyten porttina Euroopan Unionin markkinoille. Monet suuryriyten edustajat ilmoittivatkin välittömästi brexit-äänestyksen tuloksen selviämisen jälkeen ryhtyvänsä suunnittelemaan Euroopan pääkonttorinsa siirtämistä esimerkiksi Irlantiin, joka on Euroopan Unioniin vielä jäljelle jäävä englanninkielinen toimintaympäristö. Muiden eurooppalaisten kielten osaaminen on Japanissa hyvin vähäistä eikä toisaalta englanninkaan osaaminen vakuuta. Japanin kielikoulutuspolitiikka ansaitsee oman kirjoituksensa, mutta mainitsen tässä yhden havainnollisen esimerkin. Käytännön englannin taitoa mittaavan valtakunnallisen kokeen (*Eiken Test in Practical English Proficiency*) heikot tulokset saivat suurilevikkisen *The Japan Times* -sanomalehden ottamaan kantaa koulujen englanninopetuksen tilaan pääkirjoituksessaan.³⁹ Lähes kolman-

37 Japan Foundation 2013: 4.

38 Gaimushō 2013.

39 *The Japan Times* 2015.

nes testatuista sai nimittäin kirjoitustaitoja mittaavasta osiosta pyöreät nolla pistettä ja suullisia taitoja mittaavaan osioon uskaltautui ainoastaan neljännes, joista 13 prosenttia saavutti niin ikään tuloksen nolla pistettä. 60 prosenttia testatuista ilmaisi samassa yhteydessä, ettei pidä englannin opiskelusta. Japanin englanti-keskustelu muistuttaakin ajoittain kotimaista ”pakkoruotsi”-debattia, eivätkä ”pakkokielten” osaamistulokset ymmärrettävästi yllä kovin korkealle tasolle.

Japania ei Suomessa opiskella vieraana kielenä pakosta, ja toivoa sopii, ettei myöskään ”pakkokiinaa” ryhdytä ajamaan oppilaitoksiin vain juanin (CNY) kuvat silmissä. Lukiolaisten japanin kielen opiskelumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä on tätä kirjoitusta laadittaessa tekeillä pro gradu. Takala on kartoittanut Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen opiskelijoiden syitä japanin valitsemiseksi.⁴⁰ Vaikka otos on pieni (39 vastaajaa), kiinnostavia havaintoja on useita. Lähes puolet vastaajista oli kyselyssä teknisten ja matemaattisten aineiden pääaineopiskelijoita ja yli puolet kertoi opiskelevansa yliopistossa japania ainoana vapaavalintaisena vieraana kielenään, vaikka monet olivat opiskelleet muitakin (harvinaisia) kieliä aiemmin.⁴¹ Eniten japanin hyödyllisyyttä oman alansa kannalta painottivat tietojenkäsittelyn ja historian opiskelijat. Samaa mieltä hyödyistä oli vajaa kolmannes vastaajista ja hyötynäkökulmasta tärkeimmiksi nousivat (kansainvälinen) ura ja/tai työ Japanissa sekä ammatilliset yhteydet japanilaisiin. Käytännön hyöty -ajattelu korreloi hyvän opintomenestyksen kanssa.

Tärkein motivaatiotekijä japaninopiskelun taustalla oli kuitenkin affektiivinen eli omakohtainen kiinnostus Japaniin. Japanin jatkuva suosio talouselämää enemmän kiinnostavan kiinan kustannuksella kirjoittaa toisinaan ihmetteleviä kommentteja, mutta yksi ero kielten suo-

40 Takala 2015.

41 Takalan (2015) pääkartoituksessa vuonna 2013 oli 39 vastaajaa, mutta määrä kasvoi vielä 34:llä suppeammassa jatkokartoituksessa seuraavana vuonna. Yhteensä laskettuna yli 60 % vastaajista edusti teknisiä ja matemaattisia aloja. Vuonna 2015 matemaattis-luonnontieteellisen ja informaatioteknologian tiedekunnan opiskelijat suorittivat puolet japanin kielen opintopisteistä (Jyväskylän yliopisto 2015).

sion eroon löytynee nimenomaan näistä affektiivisista tekijöistä.⁴² Kuten Takalakin muihin opiskelumotivaatiotutkijoihin viitaten toteaa, positii-
viset tunteet kohdekielen puhujayhteisöä kohtaan ja into päästä kanssa-
käymiseen kohdekielen puhujien kanssa näyttelevät merkittävää roolia.⁴³
Vaikka Kiina pyrkii enenevässä määrin lisäämään vaikutusvaltaansa peh-
mein keinoin (*soft power*) kiinalaisen kulttuurin ja viihteen levittämisen
kautta, on epäselvää miten viehätysvoimaa maailmalla arvioidaan, mikäli
poliittinen järjestelmä säilyy ennallaan. Kuten Pöyhönen huomauttaa,
kielivalinta on myös identiteettikysymys.⁴⁴ Japani on erikoisempi kuin
moni muu tarjolla oleva kieli, sen opiskelu vaatii oma-aloitteisuutta ja
ruokkii uteliaisuutta eikä sen yhdistyminen populaarikulttuuriin ja
perinteisempiin kulttuurimuotoihin, taistelulajeihin, pelimaailmaan,
huipputeknologiaan, gastronomiaan tai vaikkapa pohjoisen hiihtokes-
kusten puuterilumeen vähennä viehätystä – ainakaan, jos toisessa vaaka-
kupissa painavat uutisotsikoissa näkyvät internet-sensuuri, sananvapau-
den rajoittaminen, ihmisoikeuskysymykset ja ilmansaasteet.

Opiskelumotivaatioon vaikuttaa myös kiinnostus opiskeluun ulko-
mailla. Vaikka harvat Japaniin vaihtoon lähtevät opiskelijat pystyvät
osallistumaan tavalliseen japaninkieliseen opetukseen, saattavat lähet-
tävät yliopistot edellyttää vaihtoon hakevilta edes alkeistason kieliopin-
toja. Opiskeluliikkuvuuden kohteena Aasia on viime aikoina kasvattanut
suosiotaan, vaikka suurin osa yliopisto-opiskelijoista lähteekin edel-
leen Suomesta muualle Eurooppaan. Korkea-asteella Kiina on nykyisin
kansainvälisten partnerimaiden listalla viidennellä sijalla, mutta Japani ei
mahdu kärkikymmenikköön.⁴⁵ Yliopistojen opetus- ja tutkimushenkilö-
kunnasta lähti vuonna 2014 Japaniin 130 henkilöä ja tulijoita Japanista
oli 61. Kiinan tapauksessa vastaavat luvut olivat 194 ja 94 eli jälleen
hieman Japania korkeammat.⁴⁶ Peruskoulujen ja lukioiden kansainvälis-

42 Opetushallituksen opetusneuvos Paula Mattila arvioi kiinan kiinnostavan erityi-
sesti koulujen johtoa ja totesi: ”Kiinan opintotarjontaan ei valitettavasti vielä ole nuo-
riso vastannut samanlaisen mielenkiinnon vallassa kuin japanin” (Vanhamaa 2016).

43 Takala 2015: 350.

44 Takala 2015: 350.

45 Garam & Korkala 2015.

46 Vipunen 2015a.

tymisessä sekä Japanilla että Kiinalla näyttää niin ikään olevan vakiintunut asema. Vuonna 2014 Kiina oli liikkuvuustilastoissa sijalla yhdeksän (96 lähtijää ja 221 tulijaa), perässään Japani sijalla kymmenen (51 lähtijää ja 222 tulijaa).⁴⁷ Alempana mainitulla japanin kielen Ippo-hankkeen verkostokouluilla on aktiivisia yhteyksiä japanilaiskouluihin.

Ruohonjuuritason toimintaa

Yliopisto- ja korkeakouluopetuksen jälkeen käsittelen seuraavaksi japanin aseman vakiinnuttamisessa avainasemassa olevaa ruohonjuuritason toimintaa ja sen viimeaikaisia tuloksia. Täysin vapaaehtoisvoimin toimii Japanin kielen ja kulttuurin opettajain yhdistys (JOY ry), joka perustettiin vuonna 1993 kehittämään japanin kielen ja kulttuurin opetusta Suomessa muun muassa ”edistämällä jäsenten ammattitaitoa ja seuraamalla alan kansainvälistä kehitystä”.⁴⁸ Jäseniä yhdistyksessä on tällä hetkellä yli 60 ja sen pääponnistus on lähes vuosittain järjestettävä, eri oppilaitoksissa japania opiskeleville suunnattu Japanin kielen puhetilaisuus. Tilaisuuteen osallistuu kielenopiskelijoita ympäri maan; pääkaupunkiseudun lisäksi tulijoita on viime vuosina ollut esimerkiksi Tampereelta, Kuopiosta, Joutsenosta, Joensuusta ja Jyväskylältä. JOY ry suunnittelee ja toteuttaa tilaisuuden ja hankkii sitä varten ulkopuolista rahoitusta ja osallistujapalkintoja japanilaislähteistä sekä paikallisilta sponsoreilta. Puhetilaisuuksia järjestettiin jo ennen opettajainyhdistyksen perustamista, ja vuonna 2015 oli vuorossa 30. juhlavuosi, jolloin tilaisuus järjestettiin pitkstä aikaa jälleen Helsingin yliopistossa.⁴⁹ Vertailun vuoksi

47 Garam & Korkala 2015.

48 Japanin kielen ja kulttuurin opettajain yhdistys ry 2016. JOY ry:n puheenjohtajia: 1993–2003 Jun’ichirō Ōkura, 2004–2007 Merja Karppinen, 2007–2008 Yuki Kikugawa-Rajama, 2008–2010 Virpi Serita, 2010–2011 Kaori Maezono-Eskola, 2011–2013 kirjoittaja, 2013–2016 Suvi Valsta, 2016– Akane Suzuki. Erittäin pitkäaikaisena sihteerinä alkuajoista lähtien toimi Pirjo-Riitta Kuusikko.

49 Huomattavimpia puhetilaisuuden tukijoita ovat viime vuosina olleet paikallisten järjestäjätahojen ohella *The Japan Foundation*, *The Scandinavia-Japan Sasakawa Foundation*, *Japan Airlines*, Japanin Suomen suurlähetystö ja Suomalais-Japanilainen Yhdistys ry. Lisäksi lukuisat paikalliset yritykset ovat tarjonneet pieniä osallistujapalkintoja. Oulun yliopisto ja Turun yliopiston Itä-Aasian tutkimus- ja koulutuskeskus ovat myös järjestäneet omia pienempiä puhetilaisuuksiaan.

mainittakoon, että vastaava kiinan puhetilaisuus järjestettiin Suomessa vuonna 2016 yhdeksättä kertaa ja korean opiskelijoille samankaltainen tilaisuus on järjestetty kolme kertaa. Keväällä 2017 japanin puhetilaisuus järjestettiin Joensuussa, 2018 oli vuorossa Turku ja 2019 on jälleen Helsingin vuoro.

Puhetilaisuuden lisäksi JOY ry järjestää jäsenilleen (verkko-)työpajoja ja luentotilaisuuksia, joihin saadaan toisinaan puhujiksi esimerkiksi *The Japan Foundation* -säätiön kouluttajia Euroopan toimipisteistä tai muita vierailijoita. Osa jäsenistä osallistuu opetustyön ohessa aktiivisesti kansainvälisiin konferensseihin tai monenlaisten kulttuuritapahtumisen järjestämiseen (esimerkiksi Helsingin Cine Aasia -elokuvalifestivaali ja Annantalon Japani-päivä). Yhdistyksen aktiivit kantoivat pitkään päävastuun myös kansainvälisen japanin kielen taitotasotestin (*Japanese Language Proficiency Test/JLPT*) vuotuisesta järjestämisestä, mutta voimien hiipussa testin käytännön järjestelyistä on viime aikoina ottanut vastuun Japanin Suomen suurlähetystö toimikuntineen.

Työllisyystilanteen kiristyessä on opettajinyhdistyksen hallituksen kokoaminen ollut viime vuosina vaikeaa, sillä ruohonjuuritason vapaaehtoistyölle ei tunnu näkyvän loppua. Kohtuuttomalta tuntuukin, että jokunen vuosi takaperin joissakin epävirallisissa viranomaiskommenteissa epäiltiin japaninkielenopettajien joukosta puuttuvan ”tulisieluja”, jotka lähtisivät ajamaan japanin opetuksen asemaa aikaansaadakseen esimerkiksi Helsingin Meilahden koulun kaksikielisen suomi–kiina-opetuksen kaltaisen ohjelman. Japanin pallo heitettiin siis kentälle, kun taas aloite Meilahden suomi–kiina-opetuksen aloittamiseen tuli Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitralta, Elinkeinoelämän keskusliitolta ja Helsingin kaupungilta.⁵⁰ Tulisieluisuuden puutteesta ei kuitenkaan ole kyse, ehkä enemmänkin henkilökohtaisista resursseista. Yksin ei hankkeita perusteta, vaan avustusten hakemiseen ja hankkeiden toteuttamiseen vaaditaan kentällä koulujen rehtorien ja kunnan sivistystoimen osallistumista. Japaninopettaja myös opettaa tyypillisesti lähes kaikissa mahdollisissa koulutusorganisaatioissa (yliopiston kielikeskukset, kesä-

50 Sitra 2007.

yliopistot, ammattikorkeakoulut, työväen-, kansan- ja kansalaisopistot, yksityiset opistot, Japani-ystävyyshdistysten kurssit, lukiot, Japanikerhot, japani kotikielenä -opetus jne.), jopa viittätoista eri japanin kurssia samanaikaisesti käyttäen opetukseen ja sen suunnitteluun lähes kaikki arkipäivät ja -illat, toisinaan myös viikonloput lyhytkursseilla ja suosituissa Japani-tapahtumissa. Lisäksi hän on ehkä mukana opettajainyhdistyksen toiminnassa osallistuen kokouksiin, järjestäen työpajoja, kirjoittaen apurahahakemuksia ja raportoiden rahojen käyttöä. Tämän ohella hän kenties suunnittelee ja toteuttaa valtakunnallisen puhetilaisuuden tai hankkii tapahtumalle sponsoreita ja tekee siinä sivussa vähän käännös- ja tulkkauskeikkoja pysyäkseen leivän syrjässä kiinni. Palkattomat kesät hän voi viettää opastamalla japanilaisturisteja tai opettamalla kesäkursseilla. Tuntiopettajana häntä ei aina kutsuta työnantajiansa koulutustilaisuuksiin, saati kustanneta tai edes tueta hänen osallistumisestaan esimerkiksi erilaisiin valtakunnallisiin kieltenopetuksen tapahtumiin ja seminaareihin. Aasian kielten työpajoja on valtakunnallisten kokoontumisten yhteydessä testattu, mutta kuinka moni työtaakkansa alle nääntynyt tuntiopettaja matkustaa tilaisuuksiin vapaa-ajallaan omalla kustannuksellaan tai peruuttaa opetustuntinsa, vaikka kiinnostusta olisi?

Muutama vuosi sitten kirjoittaja neuvotteli Suomen kieltenopettajien liitto ry:n (SUKOL) kanssa JOY ry:n liittymisestä liittoon, mutta koska JOY ry edustaa myös kulttuurin opettajia, ei liittyminen lisjäsenmaksuineen saanut jäseniltä yksimielistä kannatusta. SUKOL sen sijaan suhtautui ajatukseen hyvin positiivisesti, vaikkakin uuden kieliyhdistyksen liittyminen liittoon olisi ollut niin harvinaista, ettei kukaan oikein ollut suoralta kädeltä selvillä prosessin kulusta.

Kompastellen kohti opetuksen kehittämistä

Miksei kaikenikäisille sitten tarjota laajemmin elinkeinoelämääkin hyödyttävää kieltä (välinearvo), johon tuntuu löytyvän vilpitöntä motivaatiota (ilmaisulliset, henkilökohtaiset, koulutukselliset ynnä muut arvot)? Välinearvo ei ilmeisesti harmaantuvan Japanin tapauksessa vakuuta, vaikka Japani on Yhdysvaltain ja Kiinan jälkeen edelleen maailman

kolmanneksi suurin talous, yli 125 miljoonan potentiaalisen kuluttajan markkina-alue ja yksittäisille yrityksille hyvin merkittävä ja luotettava kauppakumppani.⁵¹ Japanilaisten kiinnostuksesta Suomeen uutisoidaan jatkuvasti, eurooppalaisista lentoyhtiöistä ainoastaan kotimainen toimijamme lentää kesällä suoraan neljään japanilaiskaupunkiin ja japanilais-turistit valitsevat hanakasti kohteekseen Pohjoismaat turvattomammilta vaikuttavien Keski-Euroopan kohteiden sijaan.

2010-luvulle tultaessa uutisoi esimerkiksi *Helsingin Sanomat* kieli-keskustelun laineissa suurten suomalaisten pörssiyritysten voimakkaasta Aasia-riippuvuudesta, Elinkeinoelämän keskusliiton vaatimuksista työelämän kannalta tärkeiden oppiaineiden ja kielten puolesta (ml. Aasian kielet) ja Helsingin kaikkien aikojen parhaasta matkailuvuodesta – ruotsalaisnaapureiden ohella kärkinousijoina tuolloin japanilaiset turistit. Siinä missä eurooppalaisten matkailijoiden yöpymisten määrä Suomessa on vuosina 2009–2015 vaihdellut suhteellisen vähän neljän ja viiden miljoonan välillä, on aasialaisten yöpyjien määrä kaksinkertaistunut reiluun 700 000:een. Kiinalaisten määrä (211 000) on sittemmin kasvanut tasaisesti ja ohittanut vuonna 2015 ensimmäistä kertaa niukasti japanilaisten määrän (203 000).⁵² Japanilaisten kiinnostuksesta suomalaisluontoon ja luonnonläheiseen matkailuun uutisoidaan kuitenkin jatkuvasti, ja se suuntautuu muumien ja muiden kulttuurilähettiläiden ohella myös muotoiluun, arkkitehtuuriin, musiikkiin, kasvatukseen ja koulutukseen – vain muutamia mainitakseni.⁵³ Japanin suurkaupunkien kirjakauppojen koulutus-aiheisesta hyllystä vie yhä suuren osan suomalaista koulutusjärjestelmää esittelevä kirjallisuus. Jos haluat oppia kasvattamaan lapsesi suomalaisittain tai perehtyä suomalaisen peruskoululaisen äidinkielen oppikirjan japaninkieliseen käännökseen, pika-apu löytyy hyllystä.

Maailmankieli japani on kuitenkin vanhemman ikäluokan kunta- ja koulutuspäättäjien suunnittelupöydillä yhä ”eksoottinen” kieli eikä siitä tiedetä tarpeeksi. Vastuuta on siinä tapauksessa vaikeaa ottaa.

51 Porrasmaa tässä julkaisussa; Smedlund & Uemura 2010.

52 Visit Finland 2016.

53 Muumimaa *Metsa* (メツツア) avataan Japanin Saitaman prefektuurin Hannön kaupunkiin 2018.

Esimerkiksi kymmenen vuoden takaisessa (silloisen) opetusministeriön Aasia-toimintaohjelmassa (2006) heitettiin Aasian kielten osalta pallo ministeriön asettamalle kielipoliittiselle kehitysprojektille, joka päättyi 2007. Projektin loppuraportissa pallo palautettiin takaisin ministeriölle ja työelämän kielikoulutukseen vaadittiin esimerkiksi asiantuntija-yhteistyössä toteutettavaa valtakunnallista strategiaa maassamme vähemmän opiskeltujen kielten sekä japanin, kiinan ja arabian kaltaisten Euroopan ulkopuolisten kielten varannon takaamiseksi.⁵⁴ 1980-luvulla ministeriössä oltiin aktiivisia ja nähtiin Aasian-tuntemuksen ja -tutkimuksen kehittäminen yhtenä Suomen koulutus- ja tiedepolitiikan keskeisistä pitkän tähtäyksen tavoitteista. Nousukauden jälkeen ja laman iskettyä ”Euroopan Japaninkin” Aasia-innustus laimeni.

Helsingin yliopistossa Aasia-innustus ei sisään pyrkivien ja päässeiden opiskelijoiden parissa ole laimentunut, ja oppiaineiden piirissä onkin kehitetty lisäkimmoketta maamme kielikoulutuksen monipuolistamiseksi. Lukuvuodesta 2014–2015 alkaen on Itä-Aasian tutkimuksesta, nyttemmin Aasian kielten opintosuunnasta, ollut mahdollista pätevyitä japanin ja kiinan aineenopettajaksi, vaikka varsinaista näiden kielten aineenopettajakoulusta ei vielä ole ollut tarjolla eikä tavanomaista kielenopetustakaan pystytty tarjoamaan tarpeeksi.⁵⁵ Käytännössä vaadittava 120 opintopisteen laajuinen pääaineen, japanin tai kiinan kielen, aineenhallinta on täytynyt hankkia suurelta osin ulkomailta opiskelijavaihdossa tai jollakin muulla tavalla. Keväällä 2017 saatiin kuitenkin opettajankoulutuslaitoksen aineenopettajan pedagogisiin opintoihin oma pieni kiintiö japanin ja kiinan opiskelijoille.⁵⁶ Aineenopettajaksi kouluttautuminen selkiytyi syksyllä 2017 alkaneiden kielten kandi- ja maisteriohjelmien myötä niin, että jatkossa japanin ja kiinan opettajiksi tähtäävät hakeutuvat kielten kandiohjelmaan ja edelleen kielten maisteri-

54 Pöyhönen & Luukka 2007.

55 Tämän kirjoituksen laatija haki ja sai Japanista ulkopuolista rahoitusta yhden aineenopettajalinjalle suunnatun kurssin toteuttamiseksi Helsingin yliopiston Itä-Aasian tutkimuksen oppiaineessa syksyllä 2016.

56 Siihen asti aineenopettajalinjan opiskelijoiden oli yritettävä päästä suorittamaan pedagogisia opintoja humanistisen tiedekunnan aikuiskoulutukseen suuntautuvassa pienessä kiintiössä, josta paikkoja ei kaikille halukkailla riittänyt.

ohjelmaan, jonka aikana he suorittavat myös opettajan pedagogiset opinnot. Aasian, Afrikan ja Lähi-idän kielet saivat kielten kandiohjelmassa omat pienet sisäänottokiintiönsä, ja opintojen riittävä laajuus pyritään turvaamaan siten, että näitä kieliä, myös japania ja kiinaa tai koreaa, voi hakea opiskelemaan vuorovuosin; japania ensi kertaa 2017 ja kiinaa tai koreaa vuorostaan 2018. Jokavuotisten alkeiskurssien sijaan pystytään näin ollen toivon mukaan tarjoamaan vuorovuosin myös entistä enemmän edistyneemmän tason opetusta. Toiveissa on, että jatkossa niin ikään kääntämisen ja tulkkauksen maisteriohjelmaan pystyy hakeutumaan yksittäisiä japanin taitajia. Kiinnostusta kääntämiseen on lisännyt erityisesti manga-sarjakuvan suosio, mutta viime vuosina myös muiden genrejen suomentaminen suoraan japanista on ollut ilahduttavassa kasvussa.⁵⁷ Moni kääntäjä on opiskellut japania Helsingin yliopiston Aasian ja Itä-Aasian tutkimuksessa. Nimensä julkaisseita auktorisoituja kääntäjiä yhdistelmällä japani–suomi oli maassamme syksyllä 2016 ainoastaan kolme ja yhdistelmällä suomi–japani neljä.⁵⁸

Japanin ja kiinan opettajakoulutusta testattiin jo vuonna 2013–2014, jolloin silloinen Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia toteutti Opetushallituksen tuen avulla kymmenen opintopisteen laajuisen täydennyskoulutuksen pilottihankkeen.⁵⁹ Tämän kirjoituksen laatija kutsui kokoon japanin oman työryhmän, jonka suunnittelutyön tuloksena laadittiin julkaisematon 28-sivuinen mietintö. Japanin ryhmän kokoamista edelsivät kirjoittajan keskustelut Opetushallituksen kanssa, jotta kiinan ohella täydennyskoulutus- ja aineenopettajakoulutussuunnitelmiin saatiin mukaan myös japani. Palmenian välityksellä muodostettiin kiinnostuneiden japanin ja kiinan opettajien yhteinen työryhmä,

57 Suomen Japanin Instituutin taannoinen johtaja Merja Karppinen ehdotti syksyllä 2014 kääntäjäseminaarien järjestämistä, ja Instituutin tuella toteutettuihin seminaareihin osallistuivat kesällä 2015 ja 2016 suomentajat Markus Mäkinen, Raisa Porrasmaa, Mayu Saaritsa ja Antti Valkama. Seminaariohjelmien sisällöllisestä suunnittelusta huolehti kirjoittajan ohella auktorisoitu kielenkääntäjä Matti Huotari englanninkielisen kirjallisuuden suomentajan Kristiina Drewsin tukeamana. Aiheesta lisää esimerkiksi Järvenpää 2016a; 2016b.

58 Opetushallitus 2016.

59 Yanzu 2014a.

joka työsti syksyllä 2012 ehdotuksen yhteisestä täydennyskoulutuskokonaisuudesta.⁶⁰ Suunnitelmat pantiin toimeen, ja Palmenia koordinoi reilun vuoden kestäneen japanin ja kiinan didaktiikkahankkeen, jonka japanin osion vastaavana koordinaattorina ja kouluttajana kirjoittaja muiden halukkaiden puuttuessa toimi. Kielikohtaisiin työpajoihin ja yhteisten osuuksien luennoitsijoiksi kutsuttiin lisäksi monia ulkopuolisia kouluttajia. Koulutustapaamisten teemoja olivat esimerkiksi yhteiskunnat ja kulttuuri opetuksessa, kirjoitusmerkit ja media opetuksen tukena sekä eurooppalainen viitekehys (EVK/CEFR) japanin ja kiinan oppimisessa. Japanin koulutusryhmään hyväksyttiin 12 osallistujaa, joista suurin osa toimi ja toimii edelleen japaninopettajina työväen-, kansan- ja kansalaisopistoissa, lukioissa, Japani-ystävyyshdistyksissä, kesäyliopistoissa tai muissa vastaavissa oppilaitoksissa.

Didaktiikkahankkeen yhtenä tarkoituksena oli toimia pilottina tuolloin Helsingin yliopiston maailman kulttuurien laitoksen ohjelmiin sisällytetylle japanin ja kiinan aineenopettajakoulutukselle, mutta testattua kymmenen opintopisteen kokonaisuutta ei ole taloudellisista syistä johtuen päästy sellaisenaan toteuttamaan. Lähitulevaisuudessa ajankohtaiseksi tulee uudenlaisten aineyhdistelmien rakentaminen, jolloin vaikkapa matematiikan, historian tai maantiedon aineenopettaja voisi opettaa toisena aineenaan japania tai kiinaa sen sijaan, että yhdistelmänä olisi perinteiseen tapaan kaksi kieltä.⁶¹ Tämä ehdotus sisältyy myös UNIFI:n (Suomen yliopistot ry) vieraiden kielten ja kulttuurien koulutuksen ja tutkimuksen rakenteellisen kehittämisen ja profiloinnin loppuraporttiin,⁶² joka huomauttaa kiinan ja japanin osaamisen kehittämistarpeista ja toteaa: ”Kiinan ja japanin opetuksen kysyntä lisääntynee, [...] joten näiden kielten opettajista ja asiantuntijoista tulee olemaan kasvava kysyntä.”

60 Yhteisen työryhmän muodostivat Guo Hai (kiina/k), Merja Karppinen (japani/j), kirjoittaja (j), Pia Matilainen (j), Pia Näsman-Hao (k), Veli-Matti Palomäki (k), Ulla Saari (j), Outi Smedlund (j/japanin ryhmän mietinnön kirjoittaja) ja Yukako Uemura (j).

61 Näissä yhdistelmissä oman haasteensa muodostaa kielitieteellisen ja -didaktisen peruskoulutuksen mahdolluttaminen ei-kieliaineiden opiskelijoiden opintoihin.

62 UNIFI 2015: 15.

Vaikka tarkkoja tietoja ja tilastoja kouluissa toteutetuista japanin kursseista ei ole tarjolla, tiedetään että nykyisin japania on mahdollista opiskella yli parissakymmenessä koulussa ympäri Suomen. Rajamäen lukion lehtorin Ulla Saaren koordinoiman, Opetushallituksen tueman ja vuodesta 2012 käynnissä olleen Ippo-hankkeen verkostossa on mukana 23 koulua ja lukiota, mutta lista ei ole vielä kattava.⁶³ Tälläkin hetkellä kouluissa toimii monenlaisia japaninopettajia eikä yhtenäisiä opetussuunnitelmia tai lukio-opetukseen räätälöityä Suomessa julkaistua oppimateriaalia ollut aiemmin saatavilla, mutta mahdollisuus tilanteen kohentamiselle on nyt käsillä. Japanin Ippo- ja kiinan Yanzu-hankkeiden muuttamat aktiivit ja yhteistyökumppanit olivat avainasemassa historiallisessa kehityksessä, joka saavutti merkittävän välietapin 1.8.2016 lukion uuden opetussuunnitelman perusteiden astuessa voimaan.⁶⁴ Vieraiden kielten kuvaukseen on ensimmäistä kertaa sisällytetty muiden B3-kielten (lukiossa alkava vieras kieli) oppimäärän kanssa linjassa oleva Aasian ja Afrikan kielten opetussuunnitelma.⁶⁵ Opetussuunnitelmassa mainitaan japanin ja kiinan ohella arabia, mutta kuvaukset on laadittu vapaaehtoisten japanin ja kiinan opettajien ja Opetushallituksen yhteistyönä. Huomionarvoista on, että kyseessä on nimenomaan *kielten* opetussuunnitelma, ei kielten ja kulttuurien, vaikka mitään luonnollista kieltä ei tietenkään opeteta ”ilman kulttuuria”. Helsingin yliopistossa aineenopettajasuuntautumisvaihtoehdon voi aiemmin valita Itä-Aasian tutkimuksessa, mutta vastaavaa oppiainetta Itä-Aasian tutkimus tai Japanin tutkimus ei kouluissa opeteta eikä sellaista siis myöskään ole sisällytetty lukion opetussuunnitelmaan.⁶⁶

63 Ippo-hanke 2016b.

64 Yanzu 2014a.

65 Opetushallitus 2015: 118–120.

66 Tämä ero vaikuttaa aineenopettajan pätevyuden arvioimiseen, koska kyse on nimenomaan *kielen* opettajasta, jonka on oltava osaamiseltaan verrannollinen esimerkiksi venäjän kielen aineenopettajaan. Vrt. Alankomaiden *Chinese Taal en Cultuur*/Kiinan kieli ja kulttuuri -oppimäärä, johon kuuluu lukemisen, kuuntelemisen, puhumisen ja kirjoittamisen taitojen lisäksi erikseen nimetty *Chinese cultuur*/kiinalainen kulttuuri -osa-alue (SLO 2015). Kirjoittaja on esitellyt Alankomaiden oppimäärää ja opettajakoulutusta kiinan Yanzu-hankkeessa (esim. Yanzu 2014b).

Nyt Ippo-hanke pyrkii edelleen kehittämään ja yhtenäistämään japanin kielen opetusta peruskouluissa ja lukioissa niin, että opetussisällöt noudattavat mahdollisuuksien mukaan uutta Aasian ja Afrikan B3-kielten opetussuunnitelmaa ja laati koulujen hiihtolomalla 2016 kolmen hengen talkootyönä tarkemman B3-japanin opetussuunnitelman.⁶⁷ Teemoiltaan muita kieliä seurailevassa kahdeksan lukio-kurssin laajuisessa suunnitelmassa liikutaan realistisesti yleiseurooppalaisen CEFR/EVK-viitekehyksen tasoilla A1.3–A2.1,⁶⁸ joiden puitteissa tulevat japania opiskelevat lukiolaiset saavuttanevat entistä yhtenäisemmän ja perusteiltaan vankemman toimivan alkeiskielitaidon lukemisessa ja kirjoittamisessa (A1.3) ja yltänevät muissa taidoissa muiden B3-kielten lailla peruskielitaidon alkuvaiheen tasolle (A2.1).⁶⁹ Seuraavaksi Ippo-hankkeen päättyessä tulisi paneutua perusopetuksen japanin opetussuunnitelman laatimiseen sekä opetussuunnitelmien mukaisen oppimateriaalin kehittämiseen ja jakamiseen, myöhemmin mahdollisesti myös ylioppilaskirjoitusten laajentamiseen japanin kieleen – mikäli lisäresursseja, tukea ja voimia jostain löytyy. Hanke teki ja tekee yhteistyötä paitsi kiinan Yanzu-hankkeen myös ammatillisen opetuksen Suomi–Japani-verkoston Hanakon kanssa.⁷⁰

Toivoa voi, että lähitulevaisuudessa japanin kielen oppimisjatkumo alkaisi entistä useammin kouluasteelta, ellei sitten jo kielikylpynä tai -suihkutuksena esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen puolelta, eikä yliopistovaiheessa näin ollen olisi enää tarvetta aloittaa pääkielen opintoja

67 Ippo-hanke 2016a. Talkootyön tekivät lukion japaninopettajat Ulla Saari, Takae Takanen ja Mari Kimanen. Myös B2-japanin opetussuunnitelman laatiminen on aloitettu Helsingin Suomalaisen Yhteiskoulun aloittaessa B2-japanin opetuksen syksyllä 2018.

68 Council of Europe 2016.

69 Opetushallitus 2014. Ks. opetuksen tavoitteista esimerkiksi: opiskelija ”osaa suhteuttaa omaa osaamistaan kehittyvän kielitaidon kuvausasteikon tasoon A2.1 vuorovaikutuksen, puhutun tekstin ymmärtämisen ja tuottamisen taidoissa sekä A1.3 kirjoitetun tekstin ymmärtämisen ja tuottamisen taidoissa ja arvioida omien taitojensa kehittymistä sekä kehittää taitojaan edelleen” (Ippo-hanke 2016a). Englannissa B3-kielen vaatimustaso on hieman korkeampi A2.2–B1.1 eli kehittyvä peruskielitaito – toimiva peruskielitaito (Opetushallitus 2015: 117).

70 Hanako Network 2016.

nollatasolta. Monenlaisissa oppilaitoksissa tarjottavien yksittäisten kurs-
sien yhteismitallisuutta kannattaisi niin ikään kehittää, jotta siirtyminen
oppilaitoksesta toiseen sujuisi saumattomasti. Nykyisen Sipilän hallituk-
sen kärkihankkeisiin lukeutuvassa osaamisen ja koulutuksen hankkeessa
mainitaan yhtenä toimenpiteenä kieltenopiskelun monipuolistaminen ja
lisääminen: ”Toimenpide mahdollistetaan myöntämällä erityisavustuksia
koulutuksen järjestäjille alueellisten kokeiluiden järjestämiseen kielten-
opiskelun aloittamiseksi 1. vuosiluokalla ja varhaiskasvatuksessa.”⁷¹
Opetushallituksen kautta on jaossa vuosina 2017–2018 yhteensä kym-
menen miljoonaa euroa valtion erityisavustuksina. Avustusten hakemi-
nen on japanin parissa toimiville tuttua. Nähtäväksi jää, miten heidän
panoksensa tulee näkymään rahoituksen kohdentamisessa. Työ jatkuu.

Lopuksi

Esitän lopuksi maabrändityöryhmille ja tulevaisuustoimikunnille poh-
dittavaa. Valtakunnallisella tasolla puhutaan yhä enemmän Aasiasta, joka
kuitenkin merkitsee nykyisin etupäässä Kiinaa ja enenevässä määrin
myös Intiaa. Globaalin luovuuden indeksin (*Global Creativity Index*)
perusteella maailman valtioita arvioivalle, Euroopan, Oseanian ja Pohjois-
Amerikan dominoimalle Top 25 -ranking-listalle yltää Aasiasta kuitenkin
ainoastaan Singapore (9.), Hong Kong (21.) ja Japani (24.).⁷² Japanissa
on tällä haavaa päätoimisia tutkijoita miljoonaa asukasta kohden reilut
5 000, Manner-Kiinassa noin viidennes tästä.⁷³ Kiinassa tieteellisten jul-
kaisujen määrä on ollut viime vuosina voimakkaassa kasvussa ja on nyt
miljoonaan asukkaaseen suhteutettuna 184. Sama suhdeluku Japanissa
on kuitenkin 576. Myös kansainvälisten yhteisjulkaisujen suhteellisessa
osuudessa Japani on edelleen hiukan Manner-Kiinaa edellä.⁷⁴ Japanilaiset
julkaisevat erittäin ahkerasti myös omalla kielellään – mutta siitä *lingua*
franca -maailma, Suomi mukaan luettuna, tietää hyvin vähän.

71 Valtioneuvoston kanslia 2016: 33.

72 Florida ym. 2015: 22.

73 Ilmaistuna päätoimiseen työmäärään suhteutettuna, ei tutkijoiden päälukuna.

74 Schneegans & Eröcal 2015.

Miksei Suomi, entinen ”Euroopan Japani”, sitten voisi profiloitua Euroopan Japani-osaajaksi? Molemmipuolinen kiinnostus on suurta ja positiivista, suorat lentoyhteydet vievät nopeasti Tokioon, Osakaan, Nagoyaan ja Fukuokaan, Suomella on Gustaf J. Ramstedtin jalanjäljissä elvytettävissä olevia ja ylläpidettäviä perinteitä japanin kielen ja Aasia-osaamisen opetuksessa ja tutkimuksessa, kiinnostus japanin kieleen on jatkuvaa ja – mikä parasta – meillä on etulyöntiasema ja kielivaltti germaanisista kielistä puhuviin naapureihimme nähden omasta takaa: japanin tavoin agglutinoiva kieli, suomi.

Lähteet

- Bunkachō/文化庁 (Council of Cultural Affairs) 2010. Jōyokanjihyō/常用漢字表 <kokugo.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/joho/kijun/naikaku/pdf/joyokanjihyo_20101130.pdf>, viitattu 25.8.2016.
- Bunkachō/文化庁 (Council of Cultural Affairs) 2015. Kaigai ni okeru nihongo kyōiku. Nihongo kyōiku suishin kaigi (dai 6-kai). *Gaimushō daijinkanbō bunkakōryū, kaigai kōbōka, shiryō* 6/海外における日本語教育. 日本語教育推進会議 (第6回) 『外務省大臣官房文化交流・海外広報課、資料6』 . <bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_suishin/06/pdf/shiryō_6.pdf>, 10.6.2016, viitattu 25.8.2016.
- Council of Europe 2016. EVK, kielen taitotasot ja profiilit. *Linguistic Integration of Adult Migrants (LLAM)*. <<https://www.coe.int/fi/web/lang-migrants/cefr-and-profiles>>, viitattu 28.8.2016.
- Doki Doki 2016. *Suomennettu manga*. <voltti.org/dd/DD-suomimanga.html>, viitattu 25.8.2016.
- FISKESJÖ, Magnus 2015. Stockholm University Terminating its Confucius Institute. *H-Asia: H-Net Humanities and Social Sciences Online*. <networks.h-net.org/node/22055/discussions/56521/stockholm-university-terminating-its-confucius-institute>, viitattu 26.8.2016.
- FLORIDA, Richard, Charlotta MELLANDER & Karen KING 2015. The Global Creativity Index 2015. *Martin Prosperity Institute, Rotman*. <ec.europa.eu/futurium/en/content/global-creativity-index-2015-most-creative-countries>, viitattu 28.9.2016.
- Fria kristliga högskolan 2016. Universitetsavdelningen. Japanologi. *FKF: Fria Kristliga Folkhögskolan*. <fkf.fi/uni/>, viitattu 28.8.2016.
- Gaimushō/外務省 (Ministry of Foreign Affairs of Japan) 2013. *Kaigai ni okeru nihongo no fukyū sokushin ni kansuru yūshikisha kondankai "Saishū hōkokusho"/『海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会「最終報告書」』*. <mofa.go.jp/mofaj/press/release/press24-00013.html>, viitattu 10.6.2016.

- GARAM, Irma & Siru KORKALA 2015. At School, in the University, Abroad: Statistics on International Pupil and Student Mobility in Finnish Schools, Vocational Education and Training and Universities in 2014. Teoksessa T. Lehmusvaara (toim.), *Faktaa: Facts and Figures 1B*. (CIMO Centre for International Mobility). <cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/78242_Faktaa_1B_2015.pdf>, viitattu 7.9.2016.
- GRAINGER, Peter 2005. Second Language Learning Strategies and Japanese: Does Orthography Make a Difference? *System* 33: 327–339.
- Hanako Network 2016. <hanako-network.com/>, viitattu 28.8.2016.
- Helsingin yliopisto 2016a. Tilastot: päävalinta. *Humanistinen tiedekunta*. <helsinki.fi/hum/opiskelijavalinnat/tilastot/tilastot-pv.html>, viitattu 23.8.2016.
- Helsingin yliopisto 2016b. Kevään päähaku. <https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/tilasto-paahaku-2016-1.pdf>, viitattu 11.1.2017.
- Helsingin yliopisto 2017. Yhteishaun hakijamäärät 2017. Kandiohjelmien hakijamäärät (päähaku) 2017. <https://helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/2404_kandiohjelmiin-hakeneet-yhteishaussa-2017.pdf>, viitattu 26.4.2017.
- Ippo-hanke 2016a. B3-japanin OPS. <ippohanke.wordpress.com/2016/05/02/b3-japanin-ops/>, viitattu 16.8.2016.
- Ippo-hanke 2016b. Hankkeen yhteystiedot – Contact Information. Rajamäen lukio. <rajamaenlukio.fi/ippo-hanke/hankkeen+yhteystiedot/>, viitattu 25.8.2016.
- ITÄKANGAS, Lauri 2015. Cosplayn SM-kilpailut suorana lähetyksenä. *Yle Teema*. <yle.fi/aihe/artikkeli/2015/10/26/cosplayn-sm-kilpailut-suorana-lahetyksena>, viitattu 26.8.2016.
- Itä-Suomen yliopisto 2016. Filosofinen tiedekunta: Japanin kieli ja kulttuuri. <https://www2.uef.fi/fi/filtdk/japanin-kieli-ja-kulttuuri>, viitattu 28.8.2016.
- Japan Foundation 2013. *Survey Report on Japanese-Language Education Abroad 2012: Excerpt*. <jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2012/2012_s_excerpt_e.pdf>, viitattu 16.8.2016.
- Japan Times 2015. Disappointing Levels of English. *Editorials*. <japantimes.co.jp/opinion/2015/03/28/editorials/disappointing-levels-english/#.V7wlzSiQoUU>, viitattu 23.8.2016.
- Japanin kielen ja kulttuurin opettajain yhdistys ry 2016. Yhdistyksen esittely. <nihongo.fi/?page_id=6>, viitattu 24.8.2016.
- JF (The Japan Foundation) & JEES (Japan Education Exchanges and Services) 2012a. Nihongo nōryoku shiken/日本語能力試験/Japanese-Language Proficiency Test. N1-N5: Summary of Linguistic Competence Required for Each Level. <jlpt.jp/e/about/levelsummary.html>, viitattu 24.8.2016.
- JF (The Japan Foundation) & JEES (Japan Educational Exchanges and Services) 2012b. JLPT Can-do Self-Evaluation List. <jlpt.jp/e/about/candolist.html>, viitattu 25.8.2016.
- JF (The Japan Foundation) & JEES (Japan Education Exchanges and Services) 2015a. Nihongo nōryoku shiken/日本語能力試験/Japanese-Language Proficiency Test. JLPT in Charts. <jlpt.jp/e/statistics/>, viitattu 23.8.2016.

- JF (The Japan Foundation) & JEES (Japan Education Exchanges and Services) 2015b. Nihongo nōryoku shiken/日本語能力試験/Japanese-Language Proficiency Test. Past Test Data. <jlpt.jp/e/statistics/archive.html>, viitattu 23.8.2016.
- JLEC (Japanese Language Education Center) 2015. Japanese Language Proficiency Test Information. <studytoday.com/JLPT.asp?lang=EN>, viitattu 16.8.2016.
- Joutsenon opisto 2016. Japanin kielen ja kulttuurin linja. <joutsenonopisto.fi/japanin-kieli-ja-kulttuuri/>, viitattu 26.8.2016.
- Jyväskylän yliopisto 2015. Yliopistopalvelut. Kielikeskuksen opintosuoritukset vuonna 2015. <https://www.jyu.fi/yliopistopalvelut/tilastot/opintosuoritustilastot/vuosio2015/kieop15>, viitattu 7.9.2016.
- Jyväskylän yliopisto 2016. Yliopiston kielikeskus. Japani 6 (5 op). <kielikeskus.jyu.fi/opetus/japani/japani-6>, viitattu 23.8.2016.
- JÄRVENPÄÄ, Juulia 2016a. Japanilaiset kääntäjät kokoontuivat Orilammella: Mayumi Furuichi sai innostuksen muumeista. *Kouvolan Sanomat* 13.8.2016. <kouvolansanomat.fi/Online/2016/08/13/Japanilaiset%20k%20C3%A4%C3%A4nt%C3%A4j%C3%A4t%20kokoontuivat%20Orilammella%20E2%80%94%20Mayumi%20Furuichi%20sai%20innostuksen%20muumeista/2016221153250/4>, viitattu 25.8.2016.
- JÄRVENPÄÄ, Juulia 2016b. Suomalainen mangakääntäjä muutti Japaniin 3-vuotiaana: ”Ajattelin, että voisi opiskella uuden kielen”. *Kouvolan Sanomat* 15.8.2016. <kouvolansanomat.fi/Online/2016/08/13/Suomalainen%20mangak%C3%A4%C3%A4nt%C3%A4j%C3%A4%20muutti%20Japaniin%203-vuotiaana%20E2%80%94%20E2%80%9DAjattelin,%20ett%C3%A4%20voisi%20opiskella%20uuden%20kielen%20E2%80%9D/2016221153068/4>, viitattu 25.8.2016.
- KOIVURANTA, Riitta 2016. Taidemusiikin opetus uhkaa loppua Helsingin yliopistossa: Lehtorit irtisanottiin. *Helsingin Sanomat* 2.5.2016. <hs.fi/kulttuuri/a1461907480671>, viitattu 28.8.2016.
- Lahden kansanopisto 2016. Japanin kieli ja kulttuuri. <lahdenkansanopisto.fi/fi/opintolinjat/kieliet_historia_yhteiskunta/japanin_kieli_ja_kulttuuri>, viitattu 26.8.2016.
- LÄNSISALMI, Riikka 2015. Sammakkona kaivossa vai valtamerellä? Aasian kielten osaaminen avartaa maailmaa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 6(2). <kieliverkosto.fi/article/sammakkona-kaivossa-vai-valtamerella-aasian-kielten-osaaminen-avartaa-maailmaa/>, viitattu 24.8.2016.
- Länsi-Suomen opisto 2016. Japanin kieli. <lansisuomenopisto.fi/index.php?option=com_k2&view=item&id=417:japani&Itemid=1101&lang=fi>, viitattu 26.8.2016.
- MATILAINEN, Pia & Virpi SERITA 2010/2014. *Michi 1: Tie japanin kieleen*. Helsinki: Otava.
- MATILAINEN, Pia & Virpi SERITA 2012. *Michi 2: Vuosi Japanissa*. Helsinki: Otava.

- NOZAKI Hironari & Yasutaka SHIMIZU/野崎浩成・清水康敬 2000. Shinbun ni okeru kanji hindo tokusei no bunseki to NIE no tame no kanji gakushūhyō no kaihatsu/「新聞における漢字頻度特性の分析とNIEのための漢字学習表の開発」. *Nihon kyōiku kōgakukai ronbunshi/Nihon kyōiku kōgaku zasshi*/『日本教育工学会論文誌/日本教育工学雑誌』 24(2): 121–132.
- NUOLIJÄRVI, Pirkko 1999. Suomen kielitilanne 2000-luvulla. *Tieteessä tapahtuu* 17(1). <tieteessatapahtuu.fi/991/nuolijarvi.htm>, viitattu 22.8.2016.
- OKIMORI, Takuya, Yoshiyuki KIMURA, Liwei CHEN & Shingo YAMAMOTO /沖森卓也・木村義之・陳力衛・山本真吾 2006. *Zukai nihongo*/『図解日本語』. Tokio: Sansendo/東京:三省堂.
- Opetushallitus 2014. Liite 2: Kielitaidon tasojen kuvausasteikko. <oph.fi/ops/taitotasosteikko.pdf>, viitattu 28.8.2016.
- Opetushallitus 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. (Määräykset ja ohjeet 48). <oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf>, viitattu 18.8.2016.
- Opetushallitus 2016. Auktorisoidut kääntäjät. <www3.oph.fi/kaantajat/>, viitattu 28.8.2016.
- Oulun yliopisto 2016. Japani-opinnot. <www.oulu.fi/japaniopinnot/>, viitattu 28.8.2016.
- PÖYHÖNEN, Sari & Minna-Riitta LUUKKA (toim.) 2007. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/36609>, viitattu 16.4.2016.
- RAEBIGER, Hannes, Henri SAARIKOSKI & Petri KIVIKANGAS 2016. Mielipide: Japanin kielen opetuksen lopettaminen Aalto-yliopistossa on suuri virhe. *Helsingin Sanomat* 24.5.2016. <hs.fi/mielipide/a1463973783803>, viitattu 28.8.2016.
- SCHNEGANS, Susan & Deniz ERÖCAL (toim.) 2015. *UNESCO Science Report: Towards 2030*. Pariisi: UNESCO Publishing. <unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235406e.pdf>, viitattu 28.9.2016.
- Sitra 2007. Sitra selvitti kiinankielisen perusopetuksen tarvetta. <sitra.fi/uutiset/sitra-selvitti-kiinankielisen-perusopetuksen-tarvetta/>, viitattu 20.1.2019.
- SLO/nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling 2015. Handreiking schoolexamen chinees. <handreikingschoolexamen.slo.nl/chinees>, viitattu 25.8.2016.
- SMEDLUND, Outi & Yukako UEMURA (toim.) 2010. *Japanin kieli Suomessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Maaailman kulttuurien laitos.
- TAKALA, Pauliina 2015. Students' Choice of Language and Initial Motivation for Studying Japanese at the University of Jyväskylä Language Centre. Teoksessa J. JALKANEN, E. JOKINEN, & P. TAALAS (toim.), *Voices of Pedagogical Development: Expanding, Enhancing and Exploring Higher Education Language Learning*: 279–318. <jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47196/298.pdf?sequence=1>, viitattu 23.8.2016.
- Tampereen teknillinen yliopisto 2015. KIE-81300 Japani 6, 3 op, Japanese 6. *Opinto-opas 2014–2015*. <tut.fi/wwwoppaat/opas2014-2015/perus/laitokset/Kielikeskus/KIE-81300.html>, viitattu 23.8.2016.

- UNIFI/Suomen yliopistot ry 2015. *Strategia- ja vaikuttavuushanke: Vieraiden kielten ja kulttuurien koulutuksen ja tutkimuksen rakenteellinen kehittäminen ja profilointi: Loppuraportti*. <unifi.fi/wp-content/uploads/2014/10/RAKE-vieraat-kielet-ja-kulttuurit-loppuraportti.pdf>, viitattu 25.8.2016.
- VALASKIVI, Katja 2009. *Pokemonin perilliset: Japanilainen populaarikulttuuri Suomessa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Valtioneuvoston kanslia 2016. *Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019: Päivitys 2016*. (Hallituksen julkaisusarja 2016(2)). <valtioneuvosto.fi/documents/10184/321857/Toimintasuunnitelma+strategisen+hallitusohjelman+k%C3%A4rkihankkeiden+ja+reformien+toimeenpanemiseksi+2015%E2%80%932019%2C+p%C3%A4ivitys+2016/305dcb6c-c9f8-4aca-bbbb-1018cd7a1fd8>, viitattu 2.1.2017.
- VANHAMAA, Kirsi 2016. Kiinan ja japanin kielen asema vahvistuu lukio-opetuksessa. Uutiset. *Opetusalan Ammattijärjestö OAJ*. <oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408913149091&page_name=Kiinan+ja+japanin+kielen+asema+vahvistuu+lukio-opetuksessa>, viitattu 24.8.2016.
- Vipunen 2015a. Yliopistojen tutkimus- ja opetushenkilökunnan kansainvälinen liikkuvuus. *Opetushallinnon tilastopalvelu*. <vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Opetus-%20ja%20tutkimushenkil%C3%B6kunnan%20kv-liikkuvuus%20-%20kohdelah%C3%B6maa.xlsb>, viitattu 7.9.2016.
- Vipunen 2015b. Lukiokoulutus: Kieli- ja muut ainevalinnat. *Opetushallinnon tilastopalvelu*. <vipunen.fi/fi-fi/lukio/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx>, viitattu 24.8.2016.
- Vipunen 2016. Haku- ja valintatiedot: Yliopistojen hakeneet ja paikan vastaanottaneet. *Opetushallinnon tilastopalvelu*. <vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Haku-%20ja%20valintatiedot%20-%20korkeakoulu%20-%20oy%20-%20yliopisto.xlsb>, viitattu 7.9.2016.
- Visit Finland 2016. Vuositason kehitystrendi. *Tilastopalvelu Rudolf: Majoitustilastot*. <visitfinland.fi/blog/graphs/vuositason-kehitystrendi/>, viitattu 23.8.2016.
- Yanzu 2014a. Kiinan opettajien koulutus ja kelpoisuusehdot. <yanzu.fi/opettajille/kiinan-opettajien-koulutus/>, viitattu 25.8.2016.
- Yanzu 2014b. Kansainvälisyys. <yanzu.fi/kansainvalisyys/>, viitattu 28.8.2016.
- Yliopistojen Aasia-verkosto 2014. <asianet.fi/suomeksi/>, viitattu 28.8.2016.

Suomen Itämaisen Seuran suomenkielisiä julkaisuja

www.suomenitamainenseura.org

Myynti:

Tieteellisten seurain valtuuskunnan kirjakauppa Tiedekirja

Snellmaninkatu 13, 00170 Helsinki

www.tiedekirja.fi

Sarjassa aiemmin ilmestynyt muun muassa:

29. **V.-P. Seppälä** Paratiisi on idässä: Lähi-idän kristittyjen ja syyrialaisen kirjallisuuden historiaa sekä kokoelma syyrialaiden isien opetuksia. 1999. 364 s. 20 €
30. **Manas** Kirgiisien kansalliseepoksesta valikoiden suomentanut Harry Halén. Kuvittanut Theodor Herzen. 2000. 248 s. 12 €
32. **Munkki Serafim (V.-P. Seppälä)** Kerubin silmin: Luolissa, erämaissa, luostareissa ja pylväillä kilvoitteleiden syyrialaiden askeettien historiaa. 2002. 381 s. sid. 25 €
33. **Asko Parpola** Sanskritin peruskurssi. 2003. 42 + 96 s. 15 €
34. **Heikki Palva** (suom.) Kitab Ibn Fadlan: Ibn Fadlanin matka Bagdadista volganbolgaarien luo 921–922. 2008. xxvi + 77 s. 15 €
35. **Liezi. Salaisuuksien tien kulkija** Kiinan kielestä suomentanut Toivo Koskikallio. Toimittaneet Jouko Koskikallio ja Petteri Koskikallio. 2007. 176 s. 15 €
36. **Kimmo Granqvist** Suomen romanin äänne- ja muotorakenne. 2007. Suomen Itämaisen Seuran suomenkielisiä julkaisuja 36 / Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 145. xxvi + 714 s. 25 €
37. **Simo Muir & Ilona Salomaa** (toim.) Hyljättiin outouden vuoksi: Israel-Jakob Schur ja suomalainen tiedeyhteisö. 2009. 221 s. 20 €
38. **Klaus Karttunen** Mooseksen kirjoista kungfutselaisuuden klassikoihin ja Jerusalemissa Siperian tundralle: Aasian-tutkimuksen vaiheita Suomessa. 2011. xiv + 634 s. 30 €
39. **Kadriye Bedretdin** (toim.) Tugan tel: Kirjoituksia Suomen tataareista. 2011. xii + 396 s. 25 €
40. **Lotta Aunio & Juha Janhunen** (toim.) Miten minusta tuli tohtori: Itämaiden tutkijat kertovat. 2012. xix + 356 s. 19 €
41. **Ari Kerkkänen & Lotta Aunio** (toim.) Lukemista Levantista: Suomalaisten tutkijoiden kirjoituksia Lähi-idästä. 2013. xi + 193 s. 19 €
42. **Heikki Palva** Galilean kujilta idän majoille: Retkiä arabian puhekielen tutkimuksen kenttätyömaille. 2014. x + 320 s. + kuvaliite 40 s. 19 €
43. **Marjatta Parpola** Ukki, minä olen nähnyt Himalajan: Kertomus tutkijan perheen Etelä-Aasian matkasta. 2015. xiv + 182 s. + kuvaliite 40 s. 19 €
44. **Aleksi Sahala** Johdatus sumerin kieleen. 2017. xii + 424 s. 25 €
45. **Klaus Karttunen** Vuosisata Aasiaa ja Afrikkaa: Suomen Itämainen Seura 1917–2017. 2017. x + 228 s. 19 €

