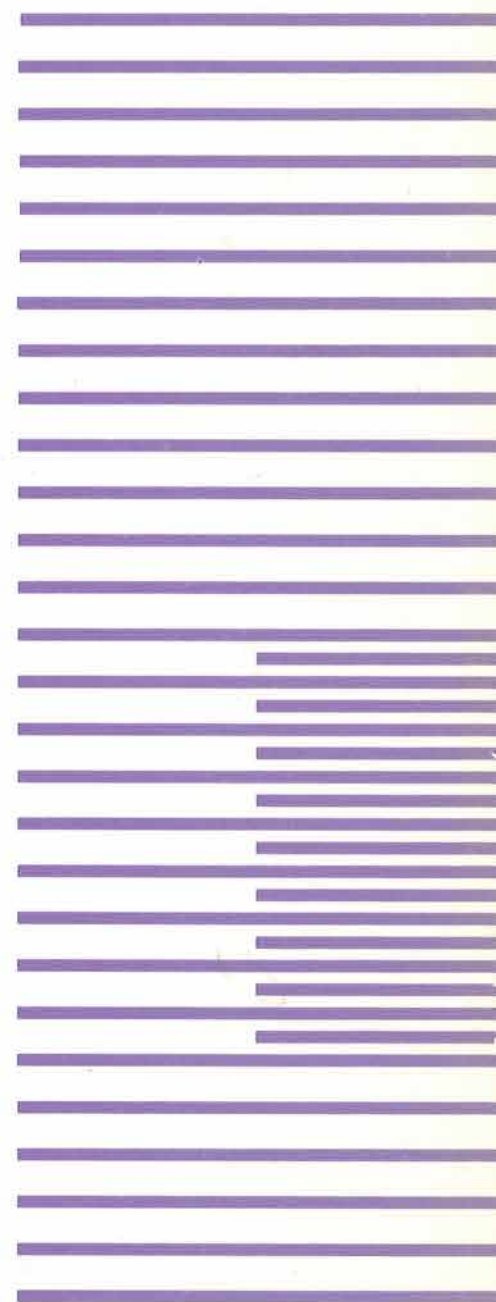
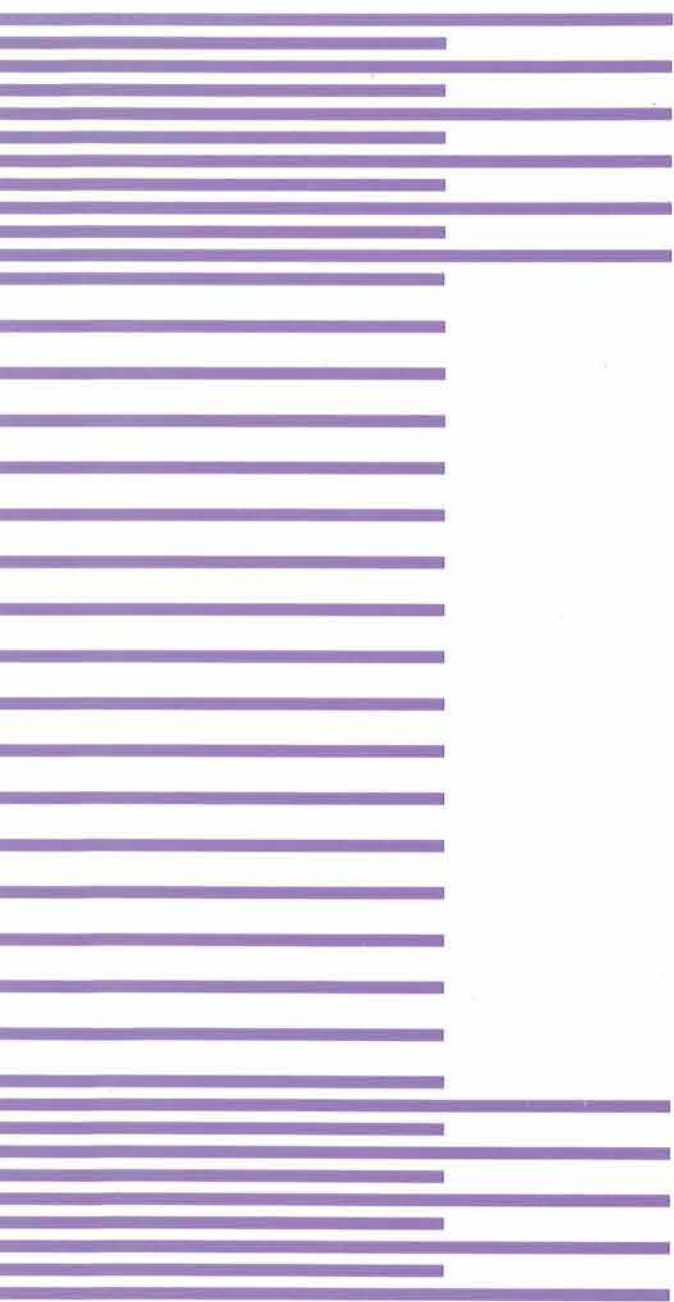


Juhani Aaltola

MERKITYKSEN KÄSITE IHMISTUTKIMUKSEN JA KASVATUKSEN PERUSTEIDEN ANALYYSIN LÄHTÖKOHTANA



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
CHYDENIUS
INSTITUUTTI

CHYDENIUS-INSTITUUTIN TUTKIMUKSIA

3/1992

CHYDENIUS-INSTITUTET UNDERSÖKNINGAR

Juhani Aaltola

MERKITYKSEN KÄSITE
IHMISTUTKIMUKSEN JA KASVATUKSEN
PERUSTEIDEN ANALYYSIN
LÄHTÖKOHTANA

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

CHYDENIUS-INSTITUUTTI

KOKKOLA 1992

URN:ISBN:978-951-39-8429-8
ISBN 978-951-39-8429-8 (PDF)
ISSN 0789-0710

ISBN 951-680-872-7 ISSN
0789-0710

S A M M A N D R A G

I denna undersökning analyseras begreppet betydelse närmast med Wittgensteins senfilosofi som grund. Utgångspunkten är alltså språkanalytisk. Hur får ett språkligt uttryck sin betydelse? Hur skall själva begreppet betydelse förstås? Vad visar en ingående analys av det?

Till Wittgensteins analys fogas i undersökningen utvecklingspsykologins och den filosofiska pragmatismens synvinklar. Till dessa ansluts ytterligare de aspekter som allmän antropologisk forskning fört fram på språket i primitiva samfund.

På basis av det mänskliga språkets utveckling och språkets funktion försöker man analysera och samtidigt heuristiskt strukturera en helhetsbild av begreppet betydelse så att dess användbarhet ur den humanistiska forskningens och fostrans synvinkel skulle bli uppenbar. Begreppet betydelse är allmänmetodiskt och också för struktureringen av "grundlogiken" i fostran ett samlande begrepp som öppnar nya aspekter.

Undersökningen leder framförallt till en ontologisk analys av människan och mänsklig verksamhet, på basis av vilken vi kan beskriva människan och hennes verksamhet som föremål för forskning och fostran. Undersökningen syftar således till att med hjälp av en analys av begreppet betydelse besvara frågorna: Vad undersöker vi i humanistisk forskning? Hurdana varelser fostrar vi då vi ägnar oss åt undervisande och fortrande verksamhet? Människan granskas i denna undersökning såsom en medlem av ett samfund, en till det inre social varelse.

S I S Ä L L Y S

JOHDANTO

1. MITÄ TUTKIMME ?	3
2. MERKITYKSEN KÄSITE	7
2.1. Yleistä	7
2.2. Merkityksen referenssiteoriat	9
2.3. Merkityksen ideaatioteoriat	12
2.4. Merkityksen käyttäytymisteoriat	16
2.5. Kielen käyttö ja merkitys	19
3. MERKITYKSEN ONGELMA WITTGENSTEININ FILOSOFIASSA	23
4. KIELIPELI: TODELLISUUS DIALOGIN KAUTTA	39
5. MITÄ TUTKIMME ? - ALUSTAVA YHTEENVETO	51
6. OPETTAMINEN, OPPIMINEN JA MERKITYS	54
6.1. Kielen oppimisen kognitiivinen perusta	54
6.1.1. Merkitys ja kieli ?	55
6.1.2. Merkitys ja syntaksi ?	61
6.2. Merkitys sosiaalis-dynaamisena prosessina	65
6.2.1. Sanan käytöt ja tilanteiden laatu	65
6.2.2. Säännöt ja osaaminen	68
6.2.3. Merkityksen oppiminen ja opettaminen	70
6.2.4. Merkitys tutkimuskokonaisuutta määräämässä	73
6.3. Varhainen kielenkehitys	76
6.4. Kielipelit 'pelitilana'	82
7. YHTEENVETO: MERKITYS, TUTKIMUS, KASVATUS	96
LÄHDE- JA TAUSTAKIRJALLISUUS	100

J O H D A N T O

Merkityksen käsite on usein analyysin kohteena erityisesti filosofiassa. Varsinkin analyyttisessä filosofiassa ja fenomenologiassa merkityksen käsite ja merkityksen analyysi eri muodoissa on ollut keskeisessä asemassa. Analyyttinen filosofia lähtee liikkeelle kielestä. Mikä on kielen ilmaisujen, esimerkiksi sanojen ja väitteiden merkitys? Miten ne voivat 'mielekkäästi' toimia kommunikaation välineinä? Miten ne saavat merkityksensä? Fenomenologinen merkityksen analyysi lähtee liikkeelle tajunnan konstruktioista. Tajunta suuntautuu maailmaan ja jäsentää sitä 'noemaattisesti', merkityksienannon kautta. Intentionaalisuuden ja merkityssuhteen käsitteet ovat keskeisessä asemassa fenomenologisessa analyysissä.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on kieli ja sen toiminta. Tässä mielessä analyysi sijoittuu analyyttisen filosofian traditioon. Tutkimusta on erityisesti inspiroinut Wittgensteinin filosofia, etenkin hänen myöhäisvaiheen ajattelunsa. Analyysissä Wittgensteinin ideoihin liitetään kehityspsykologian ja filosofisen pragmatismen näkökulmat. Näihin edelleen kytketään yleisen antropologian piirissä esiin tuotuja näkökulmia primitiivisten yhteisöjen kieleen.

Wittgensteinin myöhäisvaiheen ajatteluun on vaikuttanut merkittävästi pragmatismen keskeiset ideat. Pragmatismista Wittgenstein sai vaikutteita suoraan (mm. Jamesin kirjoista) ja välillisesti reformistisen pedagogiikan kautta toimissaan kansakoulunopettajana 1920-luvulla Itävallassa, jossa oli tuolloin menossa koulun uudistus. Lapset oppivat kielen olennaisesti toiminnan yhteydessä. Kielen käyttö erilaisissa

tilanteissa on jo sinänsä toimintaa, jolla saadaan aikaan jotakin. Näissä näkökulmissa on nähtävissä Deweyn kasvatustilanteiden filosofiset korostukset, joihin reformipedagogiikka pitkälle pohjaa. *

Edellä kuvattujen teoreettisten lähtökohtien ohjaamana pyrin tutkimuksessani inhimillisen kielen kehityksen ja sen toiminnan pohjalta analysoimaan ja samalla heuristisesti jäsentämään kokonaiskuvaa merkityksen käsitteestä siten, että sen käyttökelpoisuus ihmistutkimuksen ja kasvatuksen kannalta tulisi ilmeiseksi. **Merkityksen käsite on yleismetodologisesti ja myös kasvatuksen 'peruslogiikan' jäsentämiseksi kokoava ja uusia näkökulmia virittävä käsite.** Tutkimus johtaa ennen muuta ihmisen ja inhimillisen toiminnan ontologiseen analyysiin, jonka pohjalta voimme kuvata ihmistä ja hänen toimintaansa tutkimuksen ja kasvatuksen kohteena.

Toivon, että tutkielmani herättää niiden mielenkiinnon, jotka ovat kiinnostuneet tieteen perusteista ja pyrkivät uudelleen hahmottamaan tieteellisen tutkimuksen ja kasvatustoiminnan käsittellisiä lähtökohtia. Erityisesti ajatellen tieteellisiä jatkotutkintoja suorittavia ja heidän opettajiaan yliopistossa.

* Tätä tutkimusta laajemmin olen käsitellyt Wittensteinin filosofiaa ja sen yhteyksiä pragmatismiin väitöskirjassani *Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta* (1989).

1. MITÄ TUTKIMME?

Tieteellistä tutkimusta ohjaa pääasiassa kahdenlaiset kysymykset:

1. Miksi -kysymykset

- Etsimme ilmiön olemassaolon syytä. Ajattelemme ymmärtävämmä ilmiön, kun tiedämme sen syyn. Selitettävä ilmiö on seuraus jostakin tekijästä tai tekijöistä. Esimerkiksi kysymme, miksi tietyt oppilaat menestyvät heikosti koulussa tai miksi jotkut käyttäytyvät aggressiivisesti.

2. Mitä -kysymykset

- Haluamme ymmärtää ilmiön yrittämällä selvittää sen olemuksen. Haluamme selvittää mistä oikeastaan on kyse. Yritämme myös **tulkita uudelleen** ennestään tuttuja ilmiöitä. Esimerkiksi haluamme selvittää, mitä ymmärrämme 'kasvatuksella', mitä 'kasvatus' on? Mitä ymmärrän oikeudenmukaisuudella? Mitä tarkoitamme kausaali-suhteella?

Miksi- ja mitä- kysymykset viittaavat tutkimuksen kohteen pääaspektiin. Puhumme jo traditioksi muodostuneella tavalla 'ymmärtävästä' ja 'selittävästä' tutkimusotteesta. Usein tulkitseva ja kausaaliyhteyksiä etsivä selittävä ote nähdään toisilleen vastakkaisina tutkimushorisontteina. Mielestäni tämän 'konfliktin' korostaminen johtaa harhaan. Max Weberin tavoin olisi korostettava ymmärtävän ja selittävän otteen välttämätöntä yhteyttä ihmistutkimuksen kokonaisuudessa. Sosiologian päämäärää jäsentäessään Weber kirjoittaa, että sosiologian

...on oltava tiede, joka tulkiten ymmärtää sosiaalista tekoa ja tämän varassa syyperäisesti selittää sitä tapahtumisessaan ja vaikutuksissaan (Weber 1968, 542).

Sosiologian on siis ymmärrettävä sosiaalista toimintaa voidakseen tämän kautta selittää toimintaa kausaalisesti. Myös muuhun kuin sosiologiseen ihmistutkimukseen voidaan tätä periaatetta pitkälle yleistää. Ymmärtämisen ja selittämisen toisiaan täydentävästä yleisestä roolista voimme olla pitkälle yksimielisiä, mutta niiden 'samanarvoisuudesta' voi olla erilaisia käsityksiä. Weber alistaa tulkitsevan ymmärtämisen välineeksi kausaaliselityksille. Kuitenkin ymmärtäminen on välttämätön esivaihe kausaaliselitykselle. Selittäminen ei ole mahdollista ilman ymmärtämistä. (Juntunen & Mehtonen 1977, 102.) Joka tapauksessa ihmistä ja inhimillistä toimintaa tutkiessamme joudumme vastamaan sekä miksi- että mitä- kysymyksiin. Tämä sekä itse kysymystyyppien keskinäinen suhde käynee ilmi monessa muodossa, kun jatkamme merkityksen käsitteen analyysiä.

Jätämme pohditut kysymykset ja menemme tietyssä merkityksessä niiden taustaan. Ajattelemme yleisemmin tutkimusobjektin luonnetta. **Mitä tutkimme?** Esimerkiksi kasvatus ja yhteiskuntatieteissä tämä on tärkeä kysymys, joka liittyy keskeisesti merkityksen käsitteeseen.

Kysymys 'Mitä tutkimme' voidaan ymmärtää eräänä **transformaationa** kysymyksestä 'Mikä on sanan tai väitteen merkitys?' Tutkimustyössä on oleellista kyetä määrittelemään käsitteitä: esimerkiksi, mitä tarkoitan jonkin psykologisen tai kasvatustieteellisen tutkimuksen yhteydessä 'oppimisella'. On tärkeitä 'operationaalistaa' käsite, joka on saatava 'mitattavaan' ja keskusteltavaan muotoon. On kyse käsitteen **merkityksen** määrittelystä. - Ja tämä voidaan suorittaa monella eri tavalla. Käsite ja sitä vastaava ilmiö on saatava tavalla tai toisella keskusteltavaan 'asuun' ja tutkimuksen kohteeksi.

Tästä voidaan edetä yleisiin teoreettisiin kysymyksiin:

1. Mikä on kielen ja maailman suhde?
2. Mikä on sanan ja väitteen suhde maailmaan?
3. Mikä on sanan, lauseen tai muun kielellisen ilmaisun merkitys?
4. Mihin perustuu se, että kielen ilmaisuilla on yleensä jokin merkitys? Miten kieli voi 'tarttua' maailmaan?

En puhu seuraavassa systemaattisesti käsitteiden merkityksestä sinänsä, vaan laajemmin merkityksen analyysistä samalla jäsentäen yleensä **merkityksen käsitettä**. Merkityksen käsite avaa mielestäni tärkeän ja teoreettisesti syvän näkökulman muun muassa kasvatusta ja ihmistutkimusta ajatellen.

Kapeasti ymmärretty merkityksen analyysi on rajoittanut viime vuosikymmeninä käsityksiä. Analyyttisessä filosofiassa varsin pitkään keskityttiin puhumaan **semanttisesta analyysistä**, joka tuo mieleen usein pelkän logistisen termien määrittelyn. Tämän mukaisesti merkityksen analyysi vaikuttaa monista ehkä triviaalilta ja suorastaan ikävältä kielen ja käsitteiden pikkutarkalta erittelyltä.

Tästä rajoittuneesta näkökulmasta pitäisi pystyä vapautumaan. Analyyttisen filosofian varhaisvaihe, jota voidaan pitää loogisen empirismin, ja yleensä positivistisen teenteorian runkona, korosti voimakkaasti **kielen analyysin** merkitystä filosofian ja teoreettisen ajattelun lähtökohdana. Uskottiin, että se paljastaa väitteiden ja todellisuuden oikean suhteen ja samalla yleensä todellisuuden luonteen ja perusrakenteen. Tämän vakaumuksen mukaisesti voitiin filosofian tehtäväksi määritellä - kuten tunnettua - **kielen kritiikki**.

Kielen kritiikki merkityksen analyysin muodossa on pystynyt kehittymään ja syvenemään. Erityisesti myöhäisen analyytti-

sen filosofian, nk. arkikielen filosofian piiristä on tässä mainittava Ludwig Wittgensteinin myöhäisfilosofia, joka on virittänyt monia mielenkiintoisia ideoita, joita on myöhemmin käyttänyt hyväkseen muun muassa Peter Winch teoksessaan *The idea of a Social Science* (suom. *Yhteiskuntatieteet ja filosofia*).

Rajoitun seuraavassa lähinnä analyttiseen filosofiaan. On kuitenkin muistettava, että tällä vuosisadalla merkityksen analyysi on ollut keskeisellä sijalla myös fenomenologisen filosofian piirissä. Kehitys on johtanut siihen, että kyseiset traditiot ovat joiltakin osin lähentyneet toisiaan. Merkityksen perustana on yhä selvemmin korostunut käytännöllinen elämä, 'elämän muoto' (Wittgenstein) tai 'elämismaailma' (Husserl). Sosiaalisesti jäsentynyt toiminta muodostaa referenssijärjestelmän, jonka varassa kieli käsitteineen voi kehittyä ja toimia. Elämän kautta kieli ja maailma kietoutuvat toisiinsa. Ihminen jäsentää itseään tässä toiminnassa, jossa myös kasvatustoiminta tapahtuu.

2. MERKITYKSEN KÄSITTE

2.1. Yleistä

Tämän tutkielman painopiste on Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa: siinä esiin tulevassa merkityksen analyysissä ja siihen vaikuttaneissa tekijöissä, joista erityisesti kiinnitän huomiota Wittgensteinin kokemuksiin kansakoulunopettajana ja hänen pragmatismista saamiinsa suoriin ja epäsuoriin virikkeisiin. Aiheen jäsentämisen ja analyysin kannalta on kuitenkin välttämätöntä lähteä liikkeelle kokoavasti. Tarkastelen seuraavassa tiivistetysti keskeisiä ratkaisuyrityksiä merkityksen ongelmaan.

Merkityksen käsitteeseen liittyvillä kysymyksillä ja ongelmilla on pitkä historia. Esimerkiksi Gilbert Ryle (1963, 128-129) toteaa merkityksen käsitteeseen liittyvistä kysymyksistä:

...many of these issues were explicitly canvassed ...in certain of Plato's later Dialogues, and in the logical and other works of Aristotle. Some of them, again, were dominant issues in the late Middle Ages and with Hobbes; and some of them...stirred uneasily inside British epistemology between Locke and John Stuart Mill.

Kyseisten ongelmien jatkuvuus ja vaikeus sinänsä eivät ole tämän tutkielman kannalta tärkeitä. Sen sijaan on hyödyllistä tarkastella joitakin niistä yrityksistä, joita on tehty keskeisten ongelmien ratkaisemiseksi. Näin voimme ymmärtää paremmin myös Wittgensteinin ratkaisuja ja pragmatismiin piirissä kehiteltyjä ideoita.

Klassisessa teoksessaan *The meaning of meaning* Ogden ja Richards (1972, 186-187) erittelevät peräti 16 merkityksen määritelmää, joilla on kaikilla ollut arvostettuja kannattajia. Varsinkin analyttisen filosofian piirissä on muotoiltu lukuisia toisistaan poikkeavia määritelmiä merkityksestä. Esimerkiksi G.H.R. Parkinson (1970, 3-5) ryhmittelee kilpailevat merkityksen teorit kolmeen eri luokkaan: merkkiteoriat (denotation theories), kuvateoriat (image theories) ja kausaaliteoriat (causal theories). Jaottelu perustuu siihen, mikä tai minkälainen entiteetti muodostaa sanan tai ilmaisun merkityksen. Merkitys kaikissa näissä muodoissa on siis jotakin, joka 'vastaa' sanaa tai kielellistä ilmaisua - olkoon tämä 'vastine' sitten konkreettinen 'merkitty' esine, mielikuva, idea tai reaktio sanaan tai ilmaisuun. Daniel M. Taylor (1970, 112-140) jakaa puolestaan merkityksen teorit kahteen pääluokkaan: 'Fido'-Fido -teoriat ja kausaaliteoriat. 'Fido'-Fido -teorian mukaan sanan merkitys on se, mitä sana vastaa ja lauseen merkitys on se tilanne, jonka se kuvaa. Kausaaliteorian perusajatus on se, että sanat saavat merkityksensä ehdollistamisen tai siihen verrattavan prosessin kautta.

Merkityksen määritelmiin liittyvä kysymys näyttää ensi silmäyksellä oleva muotoa: Mikä tai mitä on merkitys? Näihin **mikä/mitä** -kysymyksiin kuuluu myös esimerkiksi kysymys: Mitä merkitsee, että kahdella eri sanalla on sama merkitys tai yhdellä sanalla on kaksi merkitystä?

Tämä kysymys viittaa epäsuorasti myös toiseen kysymysryhmään, joka liittyy merkitystä koskeviin selityksiin. Tämä ryhmä koostuu **kuinka/miten** -kysymyksistä. Näihin kuuluvat esimerkiksi kysymykset: Kuinka ratkaisen, mitä sanoja käytän, selvittääkseni toiselle, mitä tarkoitan? Miten ymmärrämme sanoja, joita toiset lausuvat? Kuinka **selvitän** tai **opetan** toiselle, mitä sana tai ilmaus merkitsee? - Ensi vaikutelma merkityksen teoriasta on se, että kausaaliteoriat näyttävät vastaavan sekä **mitä-** että **kuinka-** kysymyksiin. Kausaalinen merkityksen selitys ei kerro vain mitä merkitys

on, vaan myös kuinka sanat saavat merkityksensä ja miten kommunikaatio voi toimia.

Mitä- ja kuinka- kysymyksien ero ja toisaalta niiden yhteys implikoivat tärkeitä lisäkysymyksiä ja näkökulmia merkityksen ongelmaa jäsenettäessä. Mitä ja kuinka tarkoitan? Tässä lähestymme merkityksen käsitteen kautta edellä esitettyjä ihmistutkimuksen peruskysymyksiä: mitä ja miksi. Kysymys merkityksestä implikoi sekä 'tulkitsevan' että 'selittävän' tutkimushorisontin. Nämä horisontit eivät kuvaa ainoastaan tutkimuksen tarkoituksia, vaan myös itse tutkimuskohteen luonnetta. Tutkimuskohteen ontologista perustaa.

Kuten edellä totesin, merkityksen ongelmaa on yritetty ratkaista hyvin monella eri tavalla, ja selitykset poikkeavat usein huomattavasti toisistaan. Yhden kokoavan jäsentelytavan esittää Alston (1964, 11). Hän ryhmittelee merkityksen teorit kolmeen kategoriaan: referenssiteoriat (referential theories), ideaatioteoriat (ideational theories) ja käyttäytymisteoriat (behavioral theories). Jäsentelen seuraavassa näiden teorioiden sisältämiä keskeisiä ideoita ja korostuksia.

2.2. Merkityksen referenssiteoriat

Kysymykseen "Mitä sanomme kielellisestä ilmaisusta, kun täsmennämme sen merkityksen?" antavat referenssiteoriat vastauksen: kieltä käytetään esineistä ja olioista puhumiseen. Tästä yksinkertaisesta arkijärjen kannasta lähtien - sitä laajentaen ja kvalifioiden - on rakennettu merkityksen teoria. Referenssiteorioita on lukuisia eri muotoja, mutta yhteistä niille on perusväittäminen, että ilmaisu liittyy esineeseen tai oloon periaatteessa samalla tavalla kuin nimi liittyy nimettyyn esineeseen.

Referenssiteorian kvalifioimaton perusmuoto väittää, että

ilmaisun merkitys on se, mihin se viittaa, mitä se tarkoittaa tai minkä se nimeää (muun muassa Vaughn 1976, 11). Esimerkiksi tyttärelläni on vuohi, jonka nimeksi on annettu 'Tuhkimo'. Referenssiteorian perusversion mukaan sanan 'Tuhkimo' (vuohen nimi) merkitys on Tuhkimo (vuohi), joka hänellä on. Samalla tavalla sanan 'vesi' merkitys on vesi (aine, jota käytämme muun muassa juomiseen ja peseytymiseen). Näin minkä tahansa kielellisen ilmaisun merkitys on se kohde, mihin viitataan tai mikä nimetään.

Tämä teoria johtaa kuitenkin moniin huomattaviin vaikeuksiin pyrittäessä antamaan tyhjentävää vastausta merkityksen ongelmaan. Keskeisiä ongelmia tuottavat muun muassa seuraavat seikat:

- On tapauksia, joissa eri merkityksen omaavat ilmaukset viittaavat yhteen ja samaan esineeseen tai olioon.
- On myös tapauksia, joissa samalla ilmauksella on useampi kuin yksi viitattu kohde, mutta vain yksi merkitys.
- Lisäksi on kysyttävä, mikä muodostaa niiden sanojen merkityksen, joita vastaava kohde on tuhoutunut tai kuollut. Ovatko nämä sanat vailla merkitystä? Miten on mahdollista, että niitä kuitenkin kielessä voidaan mielekkäästi käyttää?

Viitataan seuraavassa kahteen jälkimmäiseen ongelmaan. On siis tapauksia, joissa ilmauksilla on sama merkitys, vaikka niillä on monia eri kohteita. Esimerkkinä mainittakoon eräät pronominit, kuten 'minä', 'sinä', 'tämä', jne. Näiden kohde voidaan määrätä vain tiettyjen kontekstuaalisten ehtojen varassa. Kuitenkin näillä ilmaisuilla on kullakin yksi määrätty merkitys.¹

Kolmas vaikeiden kysymysten joukko referenssiteorian vas-

tattavaksi nousee kysymyksestä, mikä on niiden ilmaisujen merkitys, joita vastaava kohde on tuhoutunut. Ongelma koskee muun muassa tuhoutuneiden muinaisten rakennuksien, sukupuuttoon kuolleiden eläinlajien ja edesmenneiden henkilöiden nimiä. Näitä joka tapauksessa käytetään mielekkäästi kielessä. Mikä on niiden (esimerkiksi 'Salomon temppeli', 'dinosaurius', 'Comenius') merkitys, jos pidämme kiinni perusväitelmästä, että sanan viittaama kohde on sen merkitys?

Kuvattujen ongelmien vuoksi referenssiteorian perusversiota on modifioitu erottamalla toisistaan **merkitys** tai **mieli** (sense) ja **referenssi** (reference). Tämän eron avulla on yritetty pitää voimassa teorian perusväite merkityksestä. Perusväitteen keskeinen modifikaatio ilmaistaan väitteenä, että ilmaisun merkitys määräytyy viittaus-, nimeämis- tai osoittamissuhteen kautta (Vaughn 1976, 13). Ilmaisun merkitystä ei enää samaisteta kohteeseen (referenssiin), vaan **viittaussuhde** spesifioidaan välttämättömäksi ehdoksi sille, että ilmaisu on mielekäs. Perusyksikkö voi olla sana ymmärrettynä nimeksi tai lause ymmärrettynä tilanteen kuvaukseksi. Joka tapauksessa keskeinen idea pysyy ennallaan: kielellisen ilmaisun merkityksen spesifioiminen merkitsee sitä, että spesifioimme sen suhteen mikä vallitsee ilmaisun ja sen viittaaman kohteen välillä.²

Alston (1964, 19) kritisoi erityisesti referenssiteorioiden väitettä, että jokaisella merkityksellisellä ilmaisulla täytyy olla kohde. Hän kuvaa vaikeuksia, joita liittyy yrityksiin ratkaista, mikä tietyn ilmaisun merkitys spesifioidusti voisi olla. Alston päättää (1964, 19) tarkastelunsa seuraaviin toteamuksiin:

The referential theory is based on an important insight -that language is used to talk about things outside (as well as inside) language, and what the suitability of an expression for such talk is somehow crucial for its having the meaning it has. But in the referential theory, this insight is ruined

through oversimplification. The essential connections of language with 'the world', with what is talked about, is represented as a piecemeal correlation of meaningful linguistic units with distinguishable components of the world. What the preceding discussion has shown is that the connection is not so simple as that. Speech does not consist of producing a sequence of labels, each of which is attached to something in 'the world'.

Kieli on 'kietoutunut' maailmaan, mutta referenssiteorioiden lähtökohdista käsin emme kykene kielen ja maailman suhdetta tyydyttävästi selittämään. Siksi on analysoitava myös muita viitekehyksiä merkityksen käsitteen jäsentämiseksi.

2.3. Merkityksen ideaatioteoriat

Ideaatioteoriat (ideational theories) perustuvat itsestään selvään havaintoon: sanoja käytetään usein ajatuksien, ideoiden ja kokemusten ilmaisemiseen.

Kielellisten ilmaisujen merkitys näyttää perustuvan ihmisen mentaalisesti kokemiin ja jäsentämiin sisältöihin. Klassisen ilmauksen tästä teoriasta voimme lukea John Locken teoksesta **Essay Concerning Human Understanding**. Locke päättelee:

The use ... of words is to be sensible marks of ideas; and the ideas they stand for are their proper and immediate signification.³

Ideaatioteorian kannattajien keskeinen väite voidaan täsmentäen esittää esimerkiksi seuraavasti (Vaughn 1976, 15):

To say of an expression that it has a certain meaning is to say that the expression is associated

with or used to indicate a definite idea in the mind of the speaker.

Määritelmä osoittaa, että ideaatioteoriat ja referenssi-teoriat implikoivat saman lähtökohdan. Kummankin selitystyyppin mukaan merkityksellisen ilmaisun täytyy **vastata** jotakin tai **viitata** johonkin entiteettiin, joka voidaan määritellä eri tavoin, mutta kuitenkin kummassakin tapauksessa itsenäisenä (tosiolevana) kokonaisuutena. Tässä merkityksessä myös ideaatioteoriat **esineellistävät** merkityksen, vaikka tarkoitetaan sielullisia tai henkisiä ilmentymiä.³

Edellä sanottu merkitsee, että käsiteltävän teorian perusversion mukaan ideoiden ja merkityksellisten ilmaisujen välillä tulee vallita yksi - yhteen vastaavuus. Tiettyä kielellistä ilmausta täytyy vastata määrätty identifioitavissa oleva idea puhujan mielessä. Alston analysoi (1964, 23-24) ideaatioteoriaa sen toimivuuden ehtojen määritelmällä:

Let us see what would have to be the case for this theory to work ... 1. the idea must be present in the mind of the speaker, and 2. the speaker must be producing the expression in order to get his audience to realize that idea in question is in his mind at that time. Finally 3. insofar as communication is successful, the expression would have to call up the same idea in the mind of the hearer...

Teorian mukaan kielen käytön ydin on siinä, että kerromme toisille, mitä me ajattelemme. Ajatus tai idea on **ennen** kieltä, ja kieltä käytetään ainoastaan **välineenä**, jolla ajatukset ilmoitetaan. Sanat yhdistyvät ajatuksiin **assosiaatioprosessin** kautta. Prosessissa ajattelun ja kielen maailma liitetään toisiinsa.

Ideaatioteorian perusidea näyttää selvältä. On kuitenkin muistettava, että teoriasta on kehitetty useita versioita pyrittäessä selviytymään erilaisista loogis-filosofisista

ongelmista. Tyydyimme tässä viittaamaan teorioiden kahteen perustyyppiin. Muun muassa Jerzy Pelc erottaa (1971, 62-63) toisistaan **psykologiset** ja **ei-psykologiset** teoriaversiot.

Edellä kuvattu versio edellyttää, että ideat ovat psykologisia mielikuvia, mielteitä tai jotakin muuta niihin verrattavaa. Koska ajatus teorian mukaan edeltää kieltä ja kieli välittää ajatuksen, ideat täytyy tulkita psykologisiksi tiloiksi. Tämä ideaatioteorian muoto vastaa lähinnä **konseptualismia**, jonka mukaan yleiskäsitteet ovat abstrahoinnin tuloksia, jotka ovat olemassa mielessämme (Karlsson 1977, 231). Esimerkiksi yleiskäsite 'lapsi' olisi tämän näkemyksen mukaan **mielle**, ihmispsykyssä oleva mielikuva niistä ominaisuuksista, jotka ovat yhteisiä lapsiyksilöille. Käsitteen merkitys on abstraktio - ja luokitteluprosessien tulos. Kuitenkin monet ideaatioteorian kannattajat tulkitsevat käsitteen 'idea' toisin. Pelcin mukaan (1971, 62-63) he tulkitsevat ideat joksikin muuksi kuin puhujan aktuaaleiksi mentaaliseksi jäsentymiksi.

Mihin tämä 'jokin muu' viittaa? Muun muassa Platonin ideaoppi osoittaa meille suunnan. Platonin mukaan merkityksien perusta ei ole yksilöllisissä ideoissa, vaan yliyksilöllinen ideoiden maailma, josta filosofian traditiossa on esitetty useita eri versioita, jäsentää meille **olemuksien** maailmaa. Mitä esimerkiksi 'opettaja' tai 'ystävyyks' merkitsevät, mikä on näiden sanojen merkitys? Muodostaako merkityksen yksilöllinen ajatus tai mielikuva vai yliyksilöllinen universaali idea?

Tämä 'idea' -käsitteen laajennus johtaa moniin lisäkysymyksiin. Näistä mainittakoon kysymys **subjektiivisuudesta** ja **objektiivisuudesta**. Miten subjektiivinen ja objektiivinen eroavat ja miten ne samalla määrittävät toisiaan? Tässä yhteydessä ei ole tarpeellista laajemmin selvittää näitä lisäkysymyksiä. Subjektiivisuus/objektiivisuus -kysymys jätettäkään taustakysymykseksi, jolla on heuristista arvoa analysimme myöhempiä kulkuja ajatellen.

Ideaatioteorian erilaisilla laajennuksilla ei ole suurta merkitystä aiheemme kannalta, sillä niistä huolimatta jää voimaan teorian keskeinen väite: jokaisen merkityksellisen ilmauksen täytyy assosioitua määrättyyn ideaan ja vastata sitä (huolimatta siitä, miten 'idean' tulkitsemme). Jos hyväksymme tämän perusväitteen, ideat täytyy voida identifioida erillisinä entiteetteinä viittaamatta vastaaviin kielellisiin ilmauksiin. Mitään viittausta ilmaukseen ei voi tehdä ratkaistaessa, mistä ideasta on kyse. Tässä joudumme toteamaan, kuten Alston (1964, 25):

Ideas would have to be introspektively discriminable items in consciousness. Locke was trying to satisfy this requirement when he took 'idea' to mean something like 'sensation or mental image'. But the more we push 'idea' in the direction of such identifiability, the clearer it becomes that words are not related to ideas in the way required by the theory.

Voimme todeta, että ideaatioteoria johtaa vaikeisiin ongelmiin. Introspektion varassa emme kykene vastaamaan tyydyttävästi siihen, miten vaadittavat assosiaatiot kielen ilmaisujen ja ideoiden välille syntyvät, vaikka kieliyhteisön jäsenenä tavallisesti osaamme toisille riittävästi selittää, mitä jollakin sanalla tai ilmaisulla tarkoitamme. Mutta tuleeko tällöin merkitys selvitetyksi idean (tai mielikuvan) avulla vai juuri sen selvittämisen (eli kielen) avulla? Ideoiden kuitenkin piti teorian mukaan olla riippumattomia kielestä!

Etenkin se, että joudumme turvautumaan introspektioon, joka osoittaa vain yksilöllisesti koetut assosiaatiot selittämättä oppimisen, kielen ja ideoitten suhdetta, on kiihottanut vuosisatamme tiedettä ja filosofiaa etsimään uusia teitä ongelmien ratkaisemiseksi. **Käyttäytymisteorioiden** kehittämisen merkitsee tässä suhteessa tärkeää laajentavaa näkökulmaa myös merkityksen analyysin kannalta.

2.4. Merkityksen käyttäytymisteoriat

Käyttäytymisteoriat kiinnittävät huomion tilanteeseen, jossa kommunikaatio tapahtuu. On kyse sekä tilanteen piirteistä, että ihmisen reaktioiden ja toiminnan piirteistä. Kun Alston (1964, 25-30) puhuu merkityksen käyttäytymisteorioista (behavioral theories of meaning), kattaa alue oleellisilta osin sen, mitä muun muassa Parkinson (1970, 3-5) tarkoittaa puhuessaan merkityksen **kausaaliteorioista** (causal theories of meaning). Tässä tarkoitettuja teorioita on laajalti totuttu nimittämään **behavioristisiksi** merkitysteorioiksi, koska niiden teoreettiset lähtökohdat perustuvat yleiseen behavioristiseen ihmistutkimuksen teoriaan. Behavioristinen merkitysteoria reagoi erityisesti konseptualismia vastaan, joka tulkitsee merkitykset tajunnan sisällöiksi (Karlsson 1977, 234). Behavioristinen merkitysteoria on yritys kuvata semantiikkaa ihmisten havaittavan käyttäytymisen pohjalta.

Alston erottaa kaksi pääversiota käyttäytymisteoriasta:

1. Selitys, jossa merkityksen käsite pyritään analysoimaan käyttäen hyväksi **ärsykkeen** ja **reaktion** käsitteitä behavioristisen psykologian kehittälemässä muodossa.
2. Selitys, jossa merkityksen käsite pyritään analysoimaan **disposition** käsitteen avulla. Tietyn ilmauksen kuullessamme meillä on taipumus, alttius reagoida määrätyllä tavalla (vaikka reaktiota ei aina ilmenisikään).⁴

Ensimmäinen selitystyyppi väittää, että merkitys koostuu tilanteesta, jossa ilmaus lausutaan ja toiminnasta, jonka se saa aikaan. Muun muassa Leonard Bloomfield edustaa tätä selityksen mallia todetessaan kirjassaan *Language* (1935, 139) kielellisen ilmaisun merkityksestä, että se on tilanne, jossa puhuja lausuu ilmaisun ja se reaktio, jonka ilmaisu saa aikaan kuulijassa.

Mikä siis on esitetyn teorian vastaus kysymykseen: "Mitä sanomme kielellisestä ilmaisusta, kun täsmennämme sen merkityksen?" Vaughnin (1976, 19) mukaan ärsyke-reaktio -teorian vastaus voidaan muotoilla seuraavasti:

When we specify the meaning of a linguistic expression we are specifying the features of the situation in which that expression is uttered along with the features of the responses by the hearer to its utterance which are characteristic of all and only the utterances of that expression.

Teoria on monessa suhteessa kritiikille altis. Erityisesti siinä korostetaan tilanteiden ja reaktioiden **samankaltaisuutta**. Ensiksikin **tilanteiden** samankaltaisiin piirteisiin ja tekijöihin vetoaminen on erittäin problemaattista, sillä samat tilannetekijät, jotka vallitsevat määrättyssä tilanteessa, jossa lausutaan esimerkiksi ilmaisu 'tehokas oppitunti', voivat vallita lukuisissa muissa tilanteissa, joissa käytetään aivan eri ilmaisuja. Vaikka tyytyisimme etsimään vain kaikkein **tyypillisimmät** tekijät, jotka ilmenevät useimmissa tapauksissa, jossa määrättyä ilmaisua käytetään, huomaamme näidenkin tekijöiden esiintyvän myös toisten aivan eri merkityksen omaavien sanojen ja lauseiden tarkoittamissa tilanteissa. Tyypillisimmätkään tilannetekijät eivät yksiselitteisesti 'sitoudu' vain tietyn merkityksen omaavaan ilmaisuun.

Myös **reaktioiden** yhdenmukaisuudet, jotka voidaan tulkita ilmaisun merkityksen keskeisiksi elementeiksi, osoittautuvat pettäviksi. Alston (1964, 27-28) erittelee ongelmaa kuvaamalla erilaisia reaktioita, joilla lapsi voi 'vastata' isän tai äidin käskyyn: "Tule heti sisään!" Alstonin esittämät käyttäytymisvaihtoehdot vaihtelevat kiltistä tottelemisesta siihen, että lapsi ei reagoi ollenkaan. Lapsi saattaa jatkaa meneillään ollutta leikkiä aivan kuin käskyä ei olisi annettukaan. Imperatiivit muodostavat puheena olevan selitysmallin kannalta tärkeimmän esimerkkialueen. Nimenomaisesti

kehotuksiin ja käskyihin odotamme reaktiota, toiminnallisia vastauksia. Mutta - kuten esimerkki osoittaa - on vaikea löytää **vakioreaktiota**, joka muodostaisi imperatiivin merkityksen tai oleellisen osan sen merkitystä. Imperatiiveihin voidaan reagoida lukuisilla eri tavoilla, emmekä näin ollen voi väittää, että reaktioiden yhtäläisyydet sinänsä konstituoivat ilmaisun merkityksen.

Toinen käyttäytymisteorioiden pääversio pyrkii välttämään edellä kuvatut ongelmat merkityksen määrittelyssä käyttämällä hyväksi **disposition** käsitettä sen sijaan, että lähettäisiin tilanteiden ja käyttäytymisen aktuaaleista samankaltaisuuksista. Tämän selitysmallin mukaan kielellisen ilmaisun merkitys voidaan parhaiten eksplikoida erittelemällä ne toiminnat ja teot, jotka kyseisen ilmaisun kuulija säännönmukaisesti (toistuvasti) on taipuvainen (disposed) tekemään.

Palaamme vielä edellä kuvattuun esimerkkiin lapselle esitetystä käskystä "Tule heti sisään!" Välittämättä siitä, mitä lapsi faktisesti tekee, jos hän on taipuvainen (halukas) tottelemaan äidin käskyä, ilmaisun merkitys määritellään spesifioimalla **relevantit toiminnot**, joiden suorittamiseen lausuttu ilmaisu tekee lapsen halukkaaksi: lapsi lopettaa leikin ja menee sisälle. Merkitystä määräävät näin ollen ne toimintadispositiot, jotka kyseisen ilmaisun kuuleminen saa aikaan.

Mutta miten itse asiassa erotamme ilmaisun merkitykselle relevantit tekijät niistä, jotka eivät ole relevantteja? Käyttäytymisteoriat määritelmänsä mukaan lähtevät käyttäytymisestä merkityksen kriteerinä. Mutta jos käyttäytyminen (yksinkertainen ja havaittava tai dispositioksi tulkittu) toimii ilmaisun merkityksen kriteerinä, emme voi erottaa relevantteja ja irrelevantteja tekijöitä vetoamalla ilmaisun merkitykseen. Tämä merkitsee, että käyttäytymisteoria eliminoi mahdollisuuden esimerkiksi sanoa, että leikin hauskuus on irrelevantti tekijä, koska "Tule heti sisään!" on **kehotus**

totella. Kuitenkin leikin viehättävyys voi juuri olla ratkaiseva tekijä siihen nähden, mikä käyttäytyminen käskyä seuraa!

Esiin tulleiden kysymyksien lisäksi käyttäytymisteoriat sisältävät monia muita teoreettisia ongelmia. Tämän tutkielman teema huomioon ottaen tyydyimme kuitenkin tässä vaiheessa edellä suoritettuun erittelyyn. Lähdemme etsimään edellä kuvattujen teorioiden esiin nostamiin ongelmiin vastauksia uudesta suunnasta. Seuraavaksi esittelen lyhyesti idean merkityksen käyttöteoriasta, jota voimme hahmotella erityisesti Wittgensteinin filosofian pohjalta. Tämä perspektiivi suuntaa erittelyä tästä eteenpäin läpi tutkielman.

2.5. Kielen käyttö ja merkitys

Edellä kuvatut teoriat eivät anna tyydyttävää ratkaisua merkityksen ongelmaan. Kukin teoria ottaa huomioon tärkeän aspektin merkityksen määrittämiseksi, mutta mikään niistä - viitattu esine, idea, mielikuva tai käyttäytyminen - ei sinänsä voi 'selittää' ilmaisun merkitystä.

Tärkeä askel merkityksen käsitteen jäsentämiseksi on kielen **käytön** huomioon ottaminen. Sanalla on merkitys vain kun sillä on käyttö, ja sanan käyttö ei ole mikään erillinen asia tai uusi kategoria. Tätä lähtökohtaa korostaa muun muassa Taylor (1970, 183).

Tällä lähestymistavalla on etuna se, että voidaan osoittaa, **kuinka** tosiasia, että tietyllä ilmaisulla on juuri määrätty merkitys, riippuu siitä, mitä kielen käyttäjät **tekevät** kyseisellä ilmaisulla. Merkityksen analyysin kytkeminen kielen käytön erittelyyn avaa näkökulman, johon luontevasti sijoittuvat myös käsitteet **opettaminen** ja **oppiminen**. Kielen käyttö merkitsee **osaamista**. On opittava taitoja, joita voidaan myös tietoisesti opettaa. Samalla korostuu **dialogi**

ihmisten kesken. Dialogisuhde toisiin ihmisiin on kielen käytön ja oppimisen välttämätön ehto. Se on myös kasvatus-toiminnan lähtökohta.

Idean merkityksestä kielen käytön funktiona on esittänyt erityisen vaikuttavasti Wittgenstein myöhäisfilosofiassaan. Sama näkökulma merkityksen ongelmaan on esitetty myös pragmatismissa. Varsinkin John Deweyn käsitykset merkityksestä kuuluvat käyttöteorioiden piiriin.

Myöhemmin tässä tutkielmassa pääpaino tulee olemaan juuri **käyttöteoriassa** ja sen eri sisällöissä. Karlssonin (1977, 235) mukaan merkityksen käyttöteoria on saanut vaikutteita behavioristisesta merkityksen teoriasta. Varsinkin Wittgensteinin myöhäisfilosofiaa ajatellen on mielenkiintoista arvioida, missä määrin tämä väite on oikeutettu, sillä Wittgenstein, käyttöteoriastaan huolimatta vastusti kausaalista merkityksen selittämistä. Wittgensteinia ei omien sanojensa mukaan kiinnostanut merkin psykologiset vaikutukset, vaan hän oli kiinnostunut merkistä "ainoastaan siirtona pelissä; terminä systeemissä" (Hilmy 1987, 108).

LUVUN 2 VIITTAUKSET:

1. Esimerkiksi Alston (1964, § 13) toteaa asian seuraavasti:

When Jones utters the word 'I', it refers to Jones; when Smith utters it, it refers to Smith. But this fact does not mean that 'I' has different meanings corresponding to these differences. If a word like 'I' had a distinguishable meaning for every person to whom it has ever been used to refer, it would be the most ambiguous word in English. Think of how many different meanings we would have to learn before we could be said to have mastered the use of the word; in fact, every time a new speaker of english learned to use the word, it would acquire a new meaning. But this is fantastic. The word has a single meaning a speaker. And it is because it always has this meaning that its referent systematically varies with variations in the conditions of utterance.

2. Jerzy Pelc 1971, 58-60. Pelc erottaa yksityisen **sanan merkitystä** koskevat teorit ja **lauseen merkitystä** koskevat teorit. Pelcin erottelu, josta hän keskustelee, kohdistuu luonnollisen kielen 'de facto' sanoihin ja lauseisiin.

3. Alston 1964, 22-23. Lainattu kohta, Locke: **Essay Concerning Human Understanding**, sec. 1, ch. 2, bk. 3. Alstonin mukaan tämä teoria on taustalla aina, kun kieltä pidetään '**ajatuksen ilmaisemisen välineenä tai instrumenttina**' tai '**sisäisen tilan fyysisenä ja ulkoisena kuvana**'.

4. Teoriaversio 1., ks. Alston 1964, 25-28 ja versio 2., 28-30. Kumpikin selitysversio on luonteeltaan kausaalinen, ja siksi monessa yhteydessä on luontevampaa Parkinsonin (1970) tavoin puhua merkityksen **kausaaliteorioista** kuin käyttäytymisteorioista. Tosin monissa tapauksissa on hyödyllistä käyttää näitä suurelta osalta päällekkäisiä käsitteitä

rinnan, koska ne korostavat merkitysprosessin eri aspekteja. On myös huomattava, että teoria implikoi käsitteellisesti laajempia yhteyksiä kuin käyttäytymisteorian eri versiot.

3. MERKITYKSEN ONGELMA WITTTGENSTEININ FILOSOFIASSA

Merkityksen ongelma on koko Wittgensteinin filosofian läpäisevä teema. Yleisesti puhutaan Wittgensteinin filosofian kahdesta kaudesta: varhais- ja myöhäiskaudesta.

Kuitenkin monien teemojen kannalta - muun muassa merkityksen ongelman kannalta - on hyödyllistä puhua Wittgensteinin filosofian **kolmesta** kaudesta: tällöin otetaan myös ns. väli-Wittgenstein huomioon. Wittgensteinin kolmea kautta voidaan kuvata kolmella sanalla, jotka ilmaisevat hänen käsityksiään kielestä:

1. KUVA
- varhaiskausi
2. KALKYYLI
- välivaihe
3. KIELIPELI
- myöhäisvaihe

Wittgensteinin varhaiskauden teoksessa Tractatus Logico-Philosophicus on keskeistä kielen käsittäminen maailman kuvaksi. Kielen lauseet **kuvaavat** maailmaan sisältyviä tosiasioita. Lause on staattinen kuva todellisuudesta. Lause on todellisuuden **looginen** kuva. Filosofiansa välivaiheessa - erityisesti kirjoissa Philosophische Grammatik ja The Blue and Brown Books - Wittgenstein tarkastelee kieltä kalkyylinä. Kieli toimii tiukkojen sääntöjen mukaan matemaattisen kalkyylin tavoin. Myöhäisvaiheensa keskeisessä teoksessa Philosophische Untersuchungen Wittgenstein tarkastelee kieltä peleinä. Kieli kietoutuu elämän käytäntöihin. Kieli 'elää' ja muotoutuu pragmaattis-sosiaalisessa inhimillisessä toiminnassa, jossa kieli erilaisina kielipeleinä toimii

myös välineenä, jolla vaikutamme todellisuuteen. Kieli on yksi keskeinen toiminnan ja elämän muoto.

Muistikirjoissaan nuori Wittgenstein toteaa, että logiikka on maailman ehto. Logiikan ja maailman suhde varhais- Wittgensteinillä voidaan nähdä seuraavasti: logiikka ja maailma eivät ole olemassa erillisinä ja valmiina kohdatakseen toisensa, sillä logiikka on vain siellä, missä on jotain, jolle voi antaa muodon ja maailma on vain siellä, missä on logiikka tuota muotoa antamassa. Empiirinen tieto siis on **dialogin kautta**, loogisen muodon ja sisällön vuorovaikutuksen tuloksena. Kielen muoto sisältää logiikan, jonka avulla voimme antaa todellisuuden sisällöille muodon.

Tractatuksen mukaan, siis varhais- Wittgensteinin analyysin mukaan:

1. **Lauseen merkitys** on se maailmassa mahdollisesti vallitseva asiantila, jonka lause kuvaa. Lause on siis tosiasian kuva.
2. **Sanan merkitys** puolestaan on se olio (objekti) maailmassa, jonka se nimeää.

Tractatuksen mukaan siis kielen lauseet nimenomaan ovat maailman kuvia. Tosin arkikielen lauseet peittävät todellisen loogisen rakenteensa, mutta luonnolliset lauseet voidaan Wittgensteinin mukaan **loogisesti analysoida** todelliseen muotoonsa, perusosiinsa **elementaarilauseiksi**, jotka suoraan vastaavat todellisuutta.

Elementaarilauseet ovat välittömästi todellisuuden (tosiasioiden) kuvia. Lauseen yleinen muoto on: "Asiat ovat niin ja niin". Lause näyttää merkityksensä (sen, miten oliot ovat liittyneet asiantilaksi). Lisäksi lause väittää, että kyseinen asiantila todella vallitsee. Lause näyttää etukäteen, miten on asianlaita, jos se on tosi. **Merkitys siis edeltää totuutta**. Tällä tavalla lause on saavuttanut yhteyden maail-

maan, ja sen totuus tai epätotuus voidaan tarkistaa vertaamalla sitä kielen ulkopuolella vallitsevaan todellisuuteen. Muun muassa tämä Tractatuksessa esitetty tiukka **verifioinnin** vaatimus väitteen totuuden ratkaisemiseksi inspiroi loogisen empirismin l. uuspositivismin edustajia, jotka esittävät tieteenteoriassaan kuuluisan verifioitavuusteetin. Tämä väitteen tai teorian testaamisen vaatimus 'tosiasioiden' kautta on keskeistä modernissa empiiris-positivistisessä tutkimuksessa.

Mainittu näkemys korostaa kielen **ekstensionaalisuutta**, etsitään käsitteiden ja väitteiden objektiivisiä vastineita, esineitä, tosiasioita. Lauseet, jotka edellä kuvatussa merkityksessä kuvaavat maailmaa, ovat Tractatuksen mukaan **mielekkäitä**. Niiden totuus voidaan yksiselitteisesti ratkaista vertaamalla niitä todellisuuteen. Kyseiset lauseet ovat luonteeltaan **empiirisiä lauseita**, jotka voivat olla tosia tai epätosia. Ne muodostavat sen, mitä todella voidaan sanoa, mistä voidaan puhua.

Entä filosofian ja metafysiikan lauseet? Ne eivät ole empiirisiä, eivät myös logiikan tautologisia lauseita. Wittgensteinin mukaan useimmat väitteet ja kysymykset, joita filosofian kirjoissa on esitetty, eivät ole tosia tai epätosia, vaan **mielettömiä**, sillä niissä yritetään sanoa sellaista, mitä kielessä ei voi sanoa. Filosofian lauseet ovat pseudo-lauseita, jotka pyrkivät ylittämään kielen ja maailman rajan. Filosofian lauseet ovat mielettömiä ja johtuvat siitä, että kieleemme logiikka on ymmärretty väärin.

Tractatuksessa halutaan osoittaa se, mitä ei voida sanoa osoittamalla selvästi se, mitä voidaan sanoa. Metafysiikan lisäksi myös etiikka on Tractatuksen mukaan sellaista, mitä ei voida ilmaista lausein. Mutta se mistä ei voida puhua, ilmenee, se näyttäytyy; - se on tärkeää!

Edellä sanottu osoittaa, että Wittgenstein ei hylännyt Tractatuksessa metafysiikkaa eikä etiikkaa, vaikka niistä ei

voidakaan mielekkäästi puhua. Wittgenstein kuvasi seuraavasti Tractatus-kirjaansa yrittäessään löytää sille kustantajan: "Kirjani tavoite on eettinen. ...Teokseni koostuu kahdesta osasta: siitä, joka on tässä esitetty, sekä kaikesta siitä, mitä en ole kirjoittanut. Ja juuri tämä jälkimmäinen osa on tärkeä. Kirjani rajoittaa eettisen ikäänkuin sisältäpäin, ja olen vakuuttunut, että AINOASTAAN näin se on täsmälleen rajoitettavissa." (Ks. Von Wrightin saatesanat Tractatuksen suomennokseen, s. xi ja xii.)

Sekä varhaisteoksessaan että myöhemmissä kirjoituksissaan Wittgenstein painottaa sitä, että **kielen logiikka on ymmärretty väärin**. Tractatuksen mukaan kielen todellinen logiikka on valmiina pinnan alla. Se on vain **analysoitava** esiin. Myöhemmin Wittgenstein alkoi tarkastella kieltä sen erilaisissa käytössä, joista hän uskoi kielen oikean logiikan löytyvän, vaikka kielen ulkonainen muoto pyrkii johtamaan ajattelumme harhaan, ts. kieli 'lumoo' ajattelumme muodolla.

Merkityksen **kuvateoria** pyrkii siis selvittämään kielen ja maailman välisen yhteyden, mutta selvittämättä jää, miten todella lauseen ja maailman väliset 'projektiiviset' suhteet muodostuvat. Nämä suhteet eivät vielä Tractatusessa problematisoidu syvemmissä mielessä lainkaan. Tämä problematisoituminen tapahtuu vasta Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa. Keskeiseksi loogiseksi tieksi tulee kielen merkityksen analyysi sosiaalisen säännönmukaisuuden ja sosiaalisten totaliteettien avulla.

Myöhäis- Wittgenstein tarkastelee erilaisia semanttisia teorioita, jotka ovat enemmän tai vähemmän orientoituneet **atomistisen** kielenkäsityksen mukaan. Voimme kokoavasti sanoa Wittgensteinin hyökkäävän semanttisten ilmiöiden kolmea tulkintaa vastaan, nimittäin:

- a) että merkitys on identtinen ilmaisun tarkoittaman objektin kanssa

b) että merkitys on identtinen tietyn mentaalisen rakenteen tai ideaalisen entiteetin kanssa

c) että merkitys on identtinen määrätyn käyttäytymisreaktion tai käyttäytymistäipumuksen kanssa

Wittgenstein kehittää oman merkityksen käsitteensä juuri pohtiessaan mainittuja teorioita. Ennen muuta myöhäis-Wittgenstein kritikoi Tractatuksessa itse edustamaansa tulkintaa, jonka mukaan sanan merkitys on identtinen sen objektin kanssa, johon se viittaa.

Tractatuksen a priori metodi muuttuu aktuaalisen käytössä olevan kielen tutkimiseksi. Myöhäisfilosofiassaan Wittgenstein tuo esiin **erilaisuuksia** kielen instrumenttien, sanojen ja lauseiden **käytössä**. Erojen kautta voimme ymmärtää avarammin kuin Tractatuksessa kysymyksen kielen ilmaisujen ja käsitteiden merkityksestä. Tässä uudessa ajattelussa on näkyvissä selvästi **pragmaattinen** lähestymistapa, jonka muodostumiseen vaikutti muun muassa William James, jonka kirjoituksia Wittgenstein luki (ks. Fann 1969, 47; Fann 1967, 68).

Kirjoittaessaan uskonnollisista kokemuksista James varoittaa absolutismista ja dogmatismista, joihin liiaksi yksinkertaistava teoreettinen mieli johtaa. Teoreettinen pyrkimys ilmenee **reduktiona**, jossa ilmiö (selitettävä asia) pelkistetään äärimmilleen. Liiallisen 'karsinnan' tuloksena tutkija voi kokonaan kadottaa ilmiön oleellisia Aspekteja. Jamesin (1960, 46) mukaan esimerkiksi uskontoon nähden on todettava, ettemme todennäköisesti löydä mitään yhtä ja ainoata piirrettä, jonka avulla voimme tyhjentävästi määritellä uskonnon. Tällaista 'olemusta' emme löydä, vaan löydämme monia tärkeitä piirteitä, jotka yhdessä määrittelevät uskontoa eräänä inhimillisen elämän muotona. Myös Wittgensteinilla on samankaltainen näkemys, kun hän myöhäisfilosofiassaan hyökkää 'essentialismia' vastaan. Älkäämme yrittäkö määritellä uskonnon tai vaikka kasvatuksen olemusta liian 'kirkkaasti'

jonkun määrätyn tekijän varassa. Parempi kuva saadaan, kun 'kartoitamme' esimerkiksi kasvatuksen käsitettä monien eri yhteyksien ja näkökulmien kautta. Käsite **kutoutuu** erilaisten yhteyksien ja niissä vaikuttavien tekijöiden varassa.

Ennen myöhäisfilosofiansa systemaattista kehittelyä Wittgenstein oli useita vuosia 1920-luvulla kansakoulunopettajana. Opettajana toiminen varmasti osaltaan vaikutti hänen myöhemmän pragmaattiseen kielen käsitykseensä. Sanan merkityksen **opettaminen** lapselle merkitsee sitä, että opetamme hänelle sen **käytön**. Ja kun haluamme tarkistaa, onko hän oppinut merkityksen, meidän on tarkettava, minkälaisissa yhteyksissä lapsi sanaa käyttää. Tämä merkitsee sitä, että luodaan **yhteys opettamisen käsitteen ja merkityksen käsitteen välille**.

Johtoajatus Wittgensteinin myöhäiskauden ajattelussa on mielestäni luettavissa teoksessa Zettel (§ 412), jossa Wittgenstein kirjoittaa:

Harjoitanko lapsipsykologiaa?

- Asetan opettamisen käsitteen yhteyteen merkityksen käsitteen kanssa.

Wittgensteinin kuuluisa **kielipelin** käsite ilmentää selvästi nimenomaisesti **pedagogista** asennoitumista merkityksen ongelmaan. Merkitystä analysoidaan suhteessa opettamiseen, oppimiseen; suhteessa **opittuun** elämään.

On siis monia erilaisia tapoja, joilla sana voi 'merkitä' jotakin. Kysymys "Mikä on sanan merkitys?" aiheuttaa meissä Wittgensteinin mukaan eräänlaisen henkisen krampin. Tunneemme, että emme aina voi vastaukseksi osoittaa mihinkään, vaikka **pitäisi** voida. Wittgenstein kehottaa vaihtamaan kysymyksen "Mikä on merkitys?" kysymykseen "**Mikä on merkityksen selitys?**" Tämä tuo kysymyksen maan pinnalle ja auttaa vapautumaan kiusauksesta etsiä objektia, jota kutsutaan 'merkitykseksi'. Myöhemmin Wittgenstein ehdottaa: "**Älä kysy**

merkitystä, kysy käyttöä". Kysymyksen "Mikä on merkitys?" transponoitumista Wittgensteinilla on käsitellyt muun muassa Fann (1969, 68).

Kun kysymme sanan käyttöä, edistymme kahdessa mielessä. Ensiksikin 'käyttö' ei tuo mieleen sanaa vastaavaa objektia. Toinen hyöty on se, että 'käyttöä' ei voida ymmärtää pelkäämään sanaa katselemalla ja a priori ajattelemalla, vaan on otettava huomioon sekä **kielelliset** että **sosiaaliset** kontekstit, joissa sana esiintyy. Filosofisissa tutkimuksissa Wittgenstein (1953 §43) antaa yleisen ohjeen:

Suuressa osassa tapauksia - vaikkakaan ei kaikissa, joissa käytämme sanaa 'merkitys', se voidaan määritellä seuraavasti: sanan merkitys on sen käyttö kielessä.

Ihmistutkimuksen kannalta tämä merkitsee voimakasta korostusta tarkastella ilmiötä **kontekstien** valossa. On taisteltava 'raakaa' empirismiä vastaan. Korostus on sama kuin hermeneutiikassa, jonka mukaan ilmiötä on tarkasteltava yhteyksissään, tosiasiallisissa suhteissaan muihin ilmiöihin.

Kieli ei siis ole vain yksi ainoa työkalu, jolla olisi vain yksi 'oleellinen' tehtävä, nimittäin kuvata maailmaa. Keksimiensä kielipelien lisäksi Wittgenstein viittaa usein myös luonnollisen kielen sisältämiin kielipeleihin, joista esimerkkinä mainittakoon:

- käskyjen antaminen janiiden toteuttaminen
- tapahtuman arvioiminen, pohtiminen
- hypoteesin muodostaminen ja testaaminen
- kysyminen, tervehtiminen, rukoileminen.

Kuten jo mainitsin, Wittgensteinin ajattelussa Tractatuksen jälkeen tapahtui huomattava muutos merkityssuhteen ymmärtämisessä. Tractatuksessa nimen merkitys oli olio, jota nimi edusti. Wittgensteinin mukaan tämä on yksi niistä käsityksistä, jotka ovat kahlehtineet ajatteluamme. Se on eräs keskeinen filosofisen ja tieteellisen sekaannuksen lähde.

Jos meillä on substantiivi, jolle emme löydä 'ulkoista' objektia sanan merkitykseksi, postuloimme jonkin 'sisäisen', mentaalisen objektin sanan merkitykseksi. Jos toinen kartesiolainen substanssi osoittautuu riittämättömäksi antamaan merkityksiä kaikille sanoillemme, on jäljellä vielä toinen substanssi, joka koostuu mentaalisisistä, aineettomista olioista ja prosesseista.

Dualistinen ajatuskaava esiintyy monessa eri muodossa. Puhumme sielusta ja ruumiista, mentaalisisestä ja fyysisestä, sisäisestä ja ulkoisesta jne. Merkityksen selittäminen ja esimerkiksi tutkimuskohteen rajaaminen määräytyy suoraan tai epäsuorasti **joko** sielullis-henkisen **tai** fyysisen pohjalta. Tämä joko-tai -asetelma syvänä ajatuskaavana aiheuttaa sen, että hyppäämme tärkeän 'välialueen' yli.

Erityisesti ihmistutkimusta ja kasvatusta ajatellen tämä välialue on ratkaiseva. Merkityssuhteet eivät rakennu (eivätäkään yleensä voi syntyä) vain mentaalisen tai vain fyysisen varassa. Ratkaisevaa on näitä yhdistävä inhimillinen **toiminta** ja ihmisten välinen **sosiaalinen yhteys**, jossa toiminta jäsentyy. Esimerkiksi 'opetuksen' ja 'kasvatuksen' käsitteet eivät perustu pelkästään mentaaliseen tai pelkästään fyysisen todellisuuteen. Kyseiset käsitteet syntyvät ja saavat merkityksensä ennen kaikkea sosiaalisessa toiminnassa, interaktiossa, jossa ihmisten päämäärät ja tarkoitukset muotoutuvat ja ainakin osittain toteutuvat.

Palatkaamme vielä käsitykseen mentaalisisestä sielun sisäisestä kielestä. Riippumatta siitä, millainen on tämä ajattelun tulkintaa kaipaamaton kieli, on se juuri se, jota Wittgenstein oli etsinyt! Sen etsimiselle oli pätevä syy; tärkeimpänä syynä oli Tractatusissa oletettu merkityksen yksiselitteisyys ja kirkkaus. Meidän tuli antaa yksiselitteinen merkitys **tarkoittamalla**. Tämän saatoimme tehdä ehkä ajattelemalla tarkoittamaamme. Joka tapauksessa tekemällä jotakin 'mielen alueella'. Koska kuitenkin tämä tietoisuudessa tapahtuva yksityinen tarkoittamistapahtuma jää täysin julki-

sen tarkkailun ulottumattomiin, nousee ongelmia, joihin Wittgenstein etsii ratkaisua.

Wittgenstein etsii kieltä, joka ei kaipaa ajattelun tulkin-
taa lähtökohdaksi. Jos joku sanoo esimerkiksi "Opeta lapsil-
le jokin peli!" ja opetan heidät pelaamaan jalkapalloa, mikä
oikeuttaa pyytäjän jälkeinpäin huomauttamaan, että ei hän
tällaista peliä tarkoittanut?

Kannisto (1977, 67) valaisee ongelmaa viittaamalla Jukolan
Juhaniin. Kun Jukolan Juhani 'Seitsemässä veljeksessä'
noituu: "Hiiteen lukkarit ja papit, lukukinkerit ja kirjat
ja nimismiehet paperipakkoinensa", pelästyy hän omia sanoja-
nsa ja katuu: "Mainitsin kirjat, mutta silloin en juuri
tarkoittanut pipliaa, Katkismusta ja aapista, enkä myöskään
'Huutavan Ääntä Korvessa' - sitä hirvittävää kirjaa -, niitä
juuri en tarkoittanut."

Mutta miten - kysyy Kannisto - Juhani saattoi olla tarkoit-
tamatta juuri näitä hengellisiä painotuotteita? Minkälaa-
tuisella tietoisuuden tempulla hän kirjojen suuresta joukos-
ta valitsi juuri nämä neljä manauksensa ulkopuolelle jätet-
täväksi? Ja tarkoittiko hän varmasti **kaikkia** muita?

Näiden kysymyksien 'ylittämiseksi' Wittgenstein alkaa jäsen-
tää näkemystä **lapsen kielen oppimisesta**. On löydettävä
perusta, joka ei edellytä sitä edeltävää ajattelun osaamis-
ta. Wittgenstein oli jo 1930 -luvun alussa ymmärtämisen
luonnetta pohtiessaan tullut siihen tulokseen, että pikemmin
kuin mikään tietoisuudentila, ymmärtäminen on osaamista,
kykenemistä, taitamista. Ymmärtäminen ja tarkoittaminen
eivät ole hetkellinen tapahtuma sielussa. Yksityisen lauseen
ymmärtäminen ei ole 'pistemäinen' tapahtuma, vaan ylipäänsä
on kyse kielen ymmärtämisestä. Kielen Wittgenstein ymmärtää
tällöin eksplisiittisten sääntöjen hallitsemana kalkyylinä.
Wittgenstein alkaa kuitenkin vähitellen tulkita kieltä
kielipeleinä, joita ohjaavat säännöt ovat 'joustavia', käyt-

töyhetyden mukaan muotoutuvia, eivät enää kalkkyylimaisen tiukkoja.

Filosofisia tutkimuksia -teoksen alussa (§ 1) Wittgenstein viittaa Augustinuksen kuvaukseen siitä, miten tämä käsitti oppineensa kielen. Augustinus havaitsi, että aikuiset ihmiset ilmaisivat tietyillä äänillä tiettyjä **esineitä** ympäristössä. Tämä kävi ilmi heidän eleistään ja toiminnastaan. Vähitellen hän näiden havaintojen perusteella sai selville sanojen merkitykset: hän oppi assosioimaan sanat ja esineet määrättyllä tavalla. Augustinuksen kuvaus ilmaisee tavanomaisen käsityksen kielen olemuksesta: **sanat nimeävät asioita tai esineitä**. Nimen merkitys on sitä vastaava objekti (nimi - nimenkantaja - paradigma). Lause on tällaisten nimien yhdistelmä. Tämä merkityksen 'korrespondenssiteoria' vastasi oleellisesti myös Tractatuksen käsitystä kielen olemuksesta. Huomattava osa filosofisista tutkimuksista on omistettu tämän näkemyksen johdonmukaiselle kritiikille.

Esimerkiksi Wittgenstein osoittaa, että Augustinus ei ota lainkaan huomioon **eroja** erilaisten sanojen kesken. Vain osa sanoista **nimeää**, kuten esimerkiksi 'pöytä', 'tuoli', 'Russell' 'punainen'. Tiedämme, mihin nämä sanat viittaavat. Mutta mihin viittaavat esimerkiksi sanat 'viisi', 'pian' ja 'opettaminen'? Näin voimme kysyä vain, jos otaksumme, että esimerkiksi sanalla 'viisi' on täsmälleen samanlainen funktio kuin sanoilla 'pöytä' ja 'punainen'. Toisin sanoen tunnemme, että **täytyy** voida **osoittaa** jotakin, joka on sanan 'viisi' referenssi, koska kerran voimme osoittaa referenssin sanoille 'pöytä' ja 'punainen'.

Vielä: "Mikä on sanan 'viisi' referenssi?" Saamme Wittgensteinilta (1953, § 1) vastauksen: "Tätä ei kysytä lainkaan tässä, kysytään vain, miten sanaa 'viisi' käytetään." Ratkaisu tässä on se, että **hylkäämme kysymyksen**. Kysymyksellä ei ole mieltä tässä yhteydessä. Into kysyä sanan merkitystä, kun sen käyttö on täysin selvä, johtuu "filosofisesta merki-

tyksen käsitteestä", joka perustuu primitiiviseen käsitykseen kielen toiminnasta.

Tästä vapautumiseksi on kyettävä muuttamaan tutkimusmetodia, on löydettävä uusi näkökulma merkityksen analyysin perustaksi. Wittgensteinin myöhäisfilosofian metodologinen ydin voidaan ilmaista seuraavilla Filosofisten tutkimusten sanoilla (1953, § 90):

Meistä tuntuu siltä kuin meidän pitäisi **katsoa** ilmiöitten läpi: Tutkimuksemme ei kuitenkaan kohdistu **ilmiöihin**, vaan - kuten voisi sanoa - ilmiöitten '**mahdollisuuksiin**'. Pysähdymme toisin sanoen ajattelemaan niiden **väitteiden laatua**, joita ilmiöistä esitämme.

Ei siis ole kyse ilmiöiden löytämisestä, eikä tiettyjen ilmiöitten olemassaolon todistamisesta. Wittgenstein yrittää selvittää sen sijaan niitä ehtoja, **joissa** me ilmiöitä tunnemme ja tiedämme. Näin filosofinen työ kohdistuu kokemuksemme ehtoihin, joita meidän on vaikea nähdä ja ymmärtää. Tästä 'ymmärtämättömyydestä' johtuvat filosofiset ongelmat eivät Wittgensteinin mukaan ratkea sillä, että esitämme uutta informaatiota, vaan siten, että panemme järjestykseen sen, mikä on ollut aina tunnettua (Wittgenstein 1953, § 109). Filosofia ei selitä eikä tee mitään johtopäätöksiä, vaan asettaa kaiken sellaisenaan eteemme. Wittgenstein korostaa, että filosofia - kaiken esiin asettamisena - on mahdollista ennen kaikkia uusia löytöjä ja keksintöjä. (Wittgenstein 1953, § 126.) Filosofian primaarina tehtävänä on saada meidät näkemään se, mikä jo on meille **annettuna**. Tässä mielessä 'filosofinen informaatio' ei esitä mitään 'uutta' tai pyri muuttamaan mitään. Juuri näin kuitenkin filosofia voi luoda syvässä merkityksessä **uusia mahdollisuuksia** ajattelumme ja elämäämme.¹

Filosofisissa tutkimuksissa (1953, § 127) todetaan, että "filosofin työ on muistutusten kokoamista määrätarkoitusta

varten". Erilaiset kielipelit 'muistuttajina' valaisevat kieleemme suhteita. Kielipelit ilmaisevat välttämättä jotakin 'syvempää', jota Wittgensteinin mukaan **ei voida** traditionaalisen filosofian tapaan palauttaa (ja esineellistää) akteiksi **sielussa** tai objekteiksi **maailmassa** tai entiteeteiksi jossakin **ideaalisessa todellisuudessa**. Suunta on toinen: määrättyjen entiteettien sijasta kielipelit osoittavat ajattelun ja käsitteellisen toimintamme perustavaksi ehdoksi **inhimillisen toiminnan**. Kielipelien avulla emme tutki pelkästään kieltä ja kielen ongelmia, vaan kysymys on käsitteiden ja maailman suhteesta, joka muodostuu toiminnassa.

Wittgenstein kirjoittaa (1953, § 19): "On helppo kuvitella kieli, joka sisältää vain taistelukäskyjä ja - ilmoituksia. - Tai kieli, jossa on vain kysymyksiä sekä ymmärtämisen ja kiellon ilmaisut. Ja lukemattomia muita. - Ja kielen kuvittelemisen merkitsee elämänmuodon kuvittelemista."

Tämä kohta on yksi monista, joissa tulee esiin Wittgensteinin **pedagoginen** tapa käsitellä filosofisia kysymyksiä. Eikä kyse ole vain käsitteilytavasta, vaan myös uudesta näkökulmasta ongelmiin. Tämä korostus asettaa keskeiseen asemaan kysymyksen kielen oppimisesta, opettamisesta ja sen kehittymisestä elämänmuodon muuttuessa. Tähän näkökulmaan liittyy keskeisesti myös idea kielipeleistä.

Useimmat niistä käsitteistä, joilla Wittgenstein Traktatussa määrittelee kieltä, ovat peräisin matematiikasta tai ne on konstruoitu analogiassa matemaattisiin käsitteisiin. Myöhäisfilosofiassa kielen käsite rakentuu aivan erilaisten näkemysten varaan. Uutta käsitettä hyvin kuvaavan vertauksen voimme lukea Filosofisten tutkimusten alkupuolelta (§ 18):

Kieltämme voidaan tarkastella vanhana kaupunkina: pienten kujien ja aukoiden, vanhojen ja uusien talojen ja eri aikakausilta olevien lisärakennusten sokkelona, jota ympäröi joukko usia esikaupunkeja suorine ja säännöllisine katuineen ja taloineen.

Kielemme on monimutkaisen rakentumisen tulos, eikä konstruk-
tio, joka on rakennettu tai laadittu yhtenäisen suunnitel-
man mukaan. Aivan kuten vanhaa kaupunkia ei ole rakennettu
yhtenäisen rakennussuunnitelman mukaan, ei myöskään kieltäm-
me ole pystytetty minkään muuttumattoman yhden logiikan tai
kieliopin varaan.²

Kielen vertaaminen kaupunkiin ilmaisee keskeisen aspektin
Wittgensteinin kielen käsitteestä, joka tietyn kehityksen
tuloksena vähitellen muotoutui. Kielemme kaikkine muotoi-
neen, käyttötapoineen ja osajärjestelmineen on **moninaisuus**,
joka "ei ole mitään kiinteää, kertakaikkisen annettua, vaan
uusia kielityyppejä, uusia kielipelejä - kuten voimme sanoa
- syntyy, toiset taas vanhenevat ja unohdetaan" (Wittgen-
stein 1953, § 23). Kielen oppiminen merkitsee erilaisten
'**alueiden**' oppimista ja samalla ihmisten toiminnassa elävän
ja muuttuvan **kokonaisuuden** oppimista. Kielemme ei ole kerta-
kaikkisesti annettu terävin rajoin suljettu kokonaisuus.
Tämä käsitys kielestä johti siihen, että Wittgenstein perus-
ti analyysinsä Filosofisissa tutkimuksissa oleellisesti
kielipelin käsitteen varaan.

Sanan 'peli' lisäksi myös nimenomaisesti ilmaus 'kielipeli'
esiintyy jo Wittgensteinin ajattelun siirtymäkaudella Sini-
sessä ja Ruskeassa kirjassa. Sinisessä kirjassa kielipelin
käsitteeseen liitetään muun muassa seuraavat momentit: ne
ovat tavallisen komplisoidun kielen muotoja yksinkertaisem-
pia tapoja käyttää merkkejä; ne ovat "primitiivisiä kielen
muotoja tai primitiivisiä kieliä"; ne ovat sen kaltaisia
lingvistisiä muotoja, joita lapsi käyttää kun hän oppii
kieltä ja tällöin "niillä on jopa pelien huvia tuottava
ominaisuus". Kielipelit eivät ole epätäydellisiä kielen
osia, vaan pikemminkin tehtävässään sinänsä täydellisiä ja
itsenäisiä inhimillisiä kommunikaatiojärjestelmiä. Edellä
mainittuja momentteja Wittgenstein täydentää vielä niihin
kiinteästi liittyvällä seikalla: kun lapsi tai aikuinen
oppii esimerkiksi karttojen käytön ja vaikkapa kemian symbo-

leja jne., hän oppii uusia kielipelejä. (vrt. Wittgenstein 1969b, 81.)

Filosofisissa tutkimuksissa kielipelin käsite saa uusia piirteitä. Wittgensteinin (1953, §§ 5 ja 7) mukaan kielipelit ovat, kuten jo Sinisen ja ruskean kirjankin mukaan, 'primitiivisiä kieliä' tai jopa lingvistisiä muotoja, joita lapsi käyttää oppiessaan puhumaan. Käsite saa kuitenkin kaksi uutta merkitystä, joihin vain viitataan Sinisessä ja ruskeassa kirjassa. Wittgenstein (1953, § 7) sanoo kielipeleiksi **kieltä kokonaisuudessaan** kaikkine siihen nivoutuvine toimintoineen. Lisäksi filosofisissa tutkimuksissa kielipeleiksi kutsutaan jokapäiväisen **kielen osajärjestelmiä** ja yksilöllisiä kielen **käyttötapoja**.³

Arvioidessaan filosofisia tutkimuksia Strawson (1954, 71) toteaa kielipelin käsitteestä, että Wittgenstein käyttää sitä viitatessaan mihin tahansa erityiseen tapaan - aktuaaliin tai keksittyyn käyttäen kieltä (tiettyä sanaa tai lausetta); ja myöskin viitatessaan kokonaisuuteen, joka koostuu kielestä ja siihen kietoutuvista toiminnoista. Stegmüller puolestaan suosittelee Wittgensteinin omia sanoja mukailleen hieman erilaista erottelua: "Wittgenstein ymmärtää kielipelillä joskus niitä, enimmäkseen leikinomaisia metodeja, joiden avulla lapset oppivat käyttämään äidinkieltään, mutta kielipeleiksi nimetään myös yksinkertaisia kielen malleja sekä vielä jokapäiväisen kielen kokonaisuutta siihen kietoutuvine toimineen" (Specht 1969, 42; vrt. Wittgenstein 1953, § 7).

Katsoen tekevänsä oikeutta sekä Strawsonin että Stegmüllerin erittelyille Specht (1969, 42) jäsentää sanalle kielipeli kolme keskeistä merkitystä, joiden mukaan "kielipeli" tarkoittaa:

- a) certain primitive and simplified forms of language such as, say, those used by a child when learning a language, or such as can be artificially drawn up;

b) ordinary everyday language together with all the activities and performances indissolubly belonging to it;

c) certain individual partial language systems, functional entities or applicational contexts that constitute part of an organic whole.

LUVUN 3 VIITTAUKSET:

1. Filosofian tehtävä on pyrkiä **yleiskatsauksellisuuteen**, jonka puitteissa on mahdollista nähdä kielen muotojen aiheuttamia syviä 'häiriötiloja'. Kielen muodot nimittäin luovat kaavoja katsoa '**aivan tarkasti**', jotta ymmärtäisimme asian olemuksen. Juuri kielen tavanomaiset muodot kaventavat liikkumatilaamme järjestää tunnettua uudella tavalla. - Ks. mm. Wittgenstein 1953, §§ 110-113 ja 122.

2. Ajatus kielestä vanhana kaupunkina, jota ei ole rakennettu systemaattisesti jonkin 'suuren suunnitelman' mukaan, on metafora, joka linjaa näkökulmaa postmodernin ajattelun suuntaan. Monet teoreetikot katsovatkin, että Wittgensteinin myöhäisfilosofia on antanut voimakkaita teoreettisia virikkeitä eräiden johtavien postmodernistien ajatteluun.

3. Kielipeliin liittyvä toiminta, joka ilmentää osaamista ja taitoa, on olennainen aspekti kielipelin käsitteessä. Kyseessä on pragmaattinen näkökulma kieleen ja oppimiseen. Korostus implikoi samoja ideoita, joita John Dewey käsittelee kasvatustilfilosofiassaan (esimerkiksi teoksessa Koulu ja yhteiskunta). - Wittgensteinin ajattelun yhteydet pragmatismiin tulevat monipuolisemmin esiin seuraavissa luvuissa.

4. K I E L I P E L I : T O D E L L I S U U S D I A L O G I N K A U T T A

Kielipelin käsitteen keskeinen sisältö korostaa **dialogia**, joka tapahtuu sekä kielen että toiminnan ja jopa eleiden muodossa. Wittgensteinin käyttämä saksankielinen sana Sprachspiel voidaan luontevasti suomentaa kahdella tavalla: **kielipeli** tai **kielileikki**. Suomen kielessä 'peli' tarkoittaa erityisesti toimintaa, joka on luonteeltaan sääntöjen ohjaama ja johdonmukaista. Sama merkityssisältö liittyy vahvasti myös englanninkieliseen sanaan 'game'. Saksan 'Spiel' voidaan kääntää sekä sanalla 'leikki' että 'peli'. Usein se merkitsee myös näyttelemistä ja leikittelyä. Kielipelin käsitteellä voidaan täten viitata tiukasti sääntöjen ohjaaman toiminnan lisäksi myös luovaan ja 'kokeilevaan' toimintaan ja kielenkäyttöön. Tästä näkökulmasta myös opettamisen ja oppimisen käsitteet on mahdollista mielenkiintoisella tavalla yhdistää kielipelin ja merkityksen käsitteisiin.

Edellä analysoitua kooten voimme esittää kieleen kuuluvat keskeiset aspektit, jotka Wittgenstein halusi tehdä ilmeisesti kielipelien avulla. Erityisesti on kyse neljästä mitä kiinteimmin toisiinsa liittyvästä tekijästä:¹

1. kielen käyttö on toimintaa, joka kuuluu kieltä käyttävien elämänmuodon kokonaisuuteen;
2. kielellä on instrumentaalinen luonne, sillä sen symboleja ja ilmauksia käytetään usein määrättyjen sääntöjen mukaan tiettyä tarkoitusta varten (vaikka säännöt ovat harvoin selvästi tiedostettuja);
3. kieli on **rakenne**, joka koostuu hyvin erilaisista funktionaalisista entiteeteistä;
4. kieli on **sosiaalinen** ilmiö, joka **opitaan** vain ihmisten välisessä yhteisessä toiminnassa.

Wittgensteinin (1953, § 23) mukaan kielen **puhuminen** on osa toimintaa, se on osa elämänmuotoa. Tätä kielipelin ja elämänmuodon 'liittoa' Wittgenstein korostaa lukuisissa yhteyksissä, erityisesti Filosofisissa tutkimuksissa, jossa hän (1953, § 241) muun muassa kirjoittaa:

Oikein ja väärin on se, mitä ihmiset **sanovat**, ja ihmiset ovat yhtä mieltä **kielestä**. Tämä ei ole mielipiteiden, vaan elämänmuodon yhtäpitävyyttä.

Elämänmuodon käsitteen avulla Wittgenstein pyrkii osoittamaan kaiken kielellisen kommunikaation 'viimeisen' perustan. Emme voi tunkeutua elämänmuodon läpi johonkin **syvempään**, johon kieli perustuisi, vaan meidän on hyväksyttävä elämänmuoto annettuna redusoimattomana 'kallio-pohjana'.²

Kuten Tractatuksen mukaan emme voi **mielekkäässä** puheessa ylittää kieleemme rajaa, emme Wittgensteinin myöhäisfilosofian mukaan voi 'ylittää' elämänmuotoa, joka on kaiken merkityksenannon perusehto. Tämä ei merkitse sitä, ettei elämänmuoto tai elämänmuodot voisi muuttua. Tämä perusta ei ole ikuinen ja muuttumaton. Se on ihmisen historian tuote, se on jotakin, minkä ihminen on tehnyt ja mitä hän voi myös muuttaa. Tosin emme voi selittää muutosta, emmekä **ennustaa** yhteiskunnan kehityksen suuntaa. (Wittgenstein 1979, 109).

Wittgensteinin **filosofisessa kielipelissä** 'elämänmuoto' toimii käsitteenä, jonka varassa kielen toiminta voidaan ymmärtää. Elämänmuodot, joihin kielipelit kietoutuvat, muodostavat varmuuden epäämättömän perustan samassa (metodisessa) mielessä kuin kartesiolainen käsite **cogito**, jossa tapahtuu - päinvastoin kuin Wittgensteinilla - käänne sielun sisäiseen 'kirkkaaseen' oivallukseen, josta olemassaolon todistaminen voi alkaa. Wittgenstein ei pyri tällaiseen 'todistamiseen', vaan inhimillisen ajattelun ja maailmamme yhteyden ymmärtämiseen toimintamme 'kirkkaassa' valossa.

Wittgenstein ei suinkaan yksin edusta edellä kuvatun kaltaista käsitystä kielestä. Samankaltaisia ajatuksia on esitetty sekä modernissa kielitieteessä että lingvistiksi filosofiassa. Kuuluisana esimerkkinä mainittakoon B.L. Whorf, joka tutki elämänmuodon ja maailman käsittämisen yhteyttä Amerikan intiaanikielissä. Kieli siihen sisältyvien semanttisten suhteiden muodossa määrää Whorfin käsityksen mukaan sitä, miten maailman jäsenämme, mitä **kategorioita** siinä erottelemme. ³

Whorfin mukaan me "paloittelemme luonnon niiden suuntaviivojen mukaan, jonka äidinkielemme meille viitoittaa. Erotamme ilmiöiden maailmassa kategorioita ja tyyppjä, emme suinkaan sen takia, että nämä kategoriat ja tyypit ovat itsestään selviä, päinvastoin maailma on edessämme kaleidoskooppi-maisena vaikutelmien virtana, joka tietoisuutemme on organisoitava - mikä puolestaan merkitsee pohjimmiltaan kielijärjestelmää, joka on tallentunut tietoisuuteemme. Jäsenämme maailmaa, organisoimme sen käsitteiksi ja erotamme merkityksiä tietyllä tavalla pohjimmiltaan siksi että olemme osallisia sopimuksessa, joka määrää tällaisen systematiikan. Ja tämä sopimus sitoo koko kieliyhteisöä." (Leontjev 1979, 44.)

Kuitenkin kieli määrää maailmaamme ihmisten **elämänmuodosta käsin**, eikä irrallisena semanttisena välineistönä. Tästä näkökulmasta voimme esittää kritiikkiä Whorfin teoriaa kohtaan. Jos ajattelemme **yksityistä** kielen puhujaa, niin tietysti nuori saamelainen Kuolan niemimaalla oppii, että on olemassa 20 erilaista lajia jäätä, oleellisesti kielen avulla, jossa on 20 sanaa merkitsemässä jäätä. Mutta eivät **saamelaiset** erota näitä 20 jää-lajia vain siksi, että heidän kielessään on 20 sanaa jäälle. Päinvastoin heillä on 20 sanaa eri jäätyypeille oleellisesti siksi, että heille **käytännön elämässä** on tärkeitä erottaa nämä erilaiset jäät. Tähän kytkeytyy myös se, että he **oppivat** käytännön kautta tekemään tarvittavat **erottelut** ollessaan kosketuksissa jään kanssa erilaisissa käytännön tilanteissa. Tämä muodostaa

myös perustan sille, **mitä** koulussa saamelaislapselle jäästä opetetaan.

Maailman 'jäsentämistä' ei määrää kieli sinänsä, vaan yhteisön (esim. kansan) **yhteiskunnallinen käytäntö**, johon kieli kytkeytyy. Tämän perusteella emme voi kuitenkaan sanoa, kuten esimerkiksi Leontjev (1979, 47), että yhteiskunnallinen elämä **'heijastuu'** kielessä. Wittgensteinin (1953, § 23) mukaan sanan 'kielipeli' eräs tarkoitus on tähdentää sitä, että kielen **puhuminen** on osa toimintaa ja elämänmuotoa. Kieli ei ole vain heijastaja jonkinlaisena 'ylärakenteena', vaan osaltaan myös todellisuuttamme rakentava tekijä elämänmuodossa. Elämänmuodon näkökulmasta käsin voimme ymmärtää esimerkiksi sen, miten voimme antaa merkeille merkityksen. Kielen 'sanoma' voidaan selvittää vain suhteessa 'viitekehukseen', jonka ihmisten elämäkäytäntö muodostaa (ks. Wittgenstein 1953, § 206).

Kieltä koskevissa käsityksissä ja teorioissa nousee jatkuvasti esiin keskeinen kysymys: **miten kieli olisi käsitettävä, että se ei ilmenisi inhimillisestä elämästä ja toiminnasta irronneena abstraktina rakenteena**. Abstraktiksi ymmärretty kieli avaa syvässä **käsitteellisessä** mielessä tien harhaanjohtaviin ja atomisoiviin käsityksiin esimerkiksi **kasvatuksesta**. Jos kieli 'nimitorian' mukaisesti ymmärrettään kohteisiin viittaavien nimien joukkona, sen 'luonnollisen' käyttö vahvistaa taipumusta jakaa maailma nimettävissä oleviin **elementteihin**, jotka alkavat 'irrota' yhteyksistään. Esimerkiksi opetussuunnitelmissa nimetään nykyisin atomistisen kaavan mukaan yhä uusia kasvatuksen sektoreita, kuten tiedollinen kasvatus, emotionaalinen kasvatus, esteettinen kasvatus, uskonnollinen kasvatus, rauhankasvatus, kansainvälisyyskasvatus, viestintäkasvatus jne. Mutta mikä on näiden kasvatuksen sektoreiden yhteys? Mitä merkitsee ihmisen kasvattaminen? - Entä kielipelit, hajoittavatko nekin kuvallulla tavalla ideaa kasvatuksesta?

Kuten luonnollisella kielellä myös tieteen ja filosofian kielellä on syvä merkitys siihen, **miten ymmärrämme todellisuutta**, jossa elämme. Kieli ei passiivisena vain totea ja nimeä asioita, vaan se myös jäsentää elämää ja ajattelua.

Sanat ja lauseet ovat käytettävissä välineinä, koska olemme **oppineet** käyttämään niitä; me **osaamme** käyttää niitä tietyllä tavalla. Vain oppimisen ja osaamisen kautta jokin esine voi olla työkalu tai jokin merkki voi olla sana (esim. nimi jollekin). Kielipelit on tarkoitettu osoittamaan, **miten** työskentelemme sanoilla, **mitä** teemme niillä, **kuinka** käytämme kieltä (Wittgenstein 1953, § 1). Kielen käyttö ei koske "vain käsitteitä" tai pelkästään "kognitiivisesti kehittyneitä ajattelun tasoja", kuten usein väitetään. Kieltä ja käsitteellisyyttä ei voida myöskään yleensä kokemukseen nähden tarkastella "vain eräänä kokemuksen korkeatasoisen jäsentymisen muotona". Kielen työkaluja voidaan käyttää muodossa tai toisessa inhimillisen kokemuksen kaikilla 'tasoilla'.

Huomioidakseen kaikki mahdolliset kielipelin momentit Wittgenstein sisällyttää kieleen myös **esineet**, **instituutiot** ja **konventiot**. Esimerkiksi, jos **puuseppä** (tai esim. **opettaja** käsityötunnilla) mittaa lautoja ja rimoja metrimitalla ja sanelee mitat oppilaalleen, joka kirjoittaa ne muistiin, on tässä Wittgensteinin mukaan kyse kielipelistä. Puutavaran mittaaminen, mittojen toistaminen, apulaisen merkkäustyö jne. yhdessä muodostavat toimintojen kokonaisuuden. Tämän kielipelin edellytyksenä on koko **mittaamisen instituutio** mittajärjestelmiseen, mittavälineiseen ja menetelmiseen, jotka täytyy **hallita**. (Ks. Wittgenstein 1953, §§ 50 ja 225.)

Mittaamisen instituutio opitaan (ja opetetaan) hallitsemaan **tekniikkana**, jonka tekee mahdolliseksi itse mittaamisen instituution, jota ihmiset ylläpitävät **soveltamalla** sitä erilaisiin tarkoituksiin. (Wittgenstein 1953, muun muassa §§ 337 ja 380.) Inhimillinen toiminta ja kieli ovat syvässä

merkityksessä **sosiaalisia**. Tämä sosiaalisuus voidaan kielen kannalta nähdä seuraavina dimensioina:

a) kielen merkit ja ilmaisut saavat merkityksen vain yhteisessä käytössä kielipeleissä;

b) itse tämä käyttö (kielipeleissä) voi olla mahdollista vain sosiaalisten instituutioiden ja käytäntöjen varassa (vaikkakin joskus tietoisessa kritiikissä valitseviin normeihin nähden);

c) ajattelumme ja kokemuksemme artikuloituu yhteisessä toiminnassa ja traditiossa, jota selvitämme itsellemme erityisesti juuri kielen avulla.

Voimme hyvin perustein korostaa, että ihminen on luonnostaan "yhteiskunnallinen olento", joka voi jäsentää ajatteluaan ja toimintaansa ainoastaan yhteisön jäsenenä. Tämän ilmaisee keskeisesti juuri kieli käsitteineen.

Wittgensteinin **perheyhtäläisyyden** käsitteen valossa käsitteet osoittautuvat perheiksi, joihin kuuluu monia jäseniä eroineen ja yhtäläisyyksineen. Inhimillinen toiminta **yhdistää** monia erilaisia toimintoja esimerkiksi 'peleiksi'. On esim. erilaisia pallopelejä, lautapelejä, korttipelejä jne. Ymmärtääksemme pelin käsitteen meidän on tarkattava aktuaaleja 'ilmiöitä': Mitä eri toimintoja nimitämme peliksi, missä erilaisissa yhteyksissä käytämme sanaa 'peli'? Huomaamme, että emme voi nähdä **ykseyttä** tässä **moneudessa**, mikäli ymmärrämme **ykseydellä** (olemuksella) objektiivasti jotakin yhtä piirrettä, joka on **kaikille** peleille yhteinen. Katsokaamme tosiaan, miten erilaisia toimintoja ja asioita voivat merkitä esimerkiksi seuraavat sanat:

- 'leikki'
- 'luku' (matematiikassa)
- 'oppitunti'
- 'lukea', 'näytellä'
- 'opettaa'
- 'ohjata', 'kasvattaa'

Mitä kaikkea voidaankaan pitää 'pelinä', 'näyttelemisenä', 'opettamisena' jne. Kuten muistamme, Wittgenstein viittaa (mm. 1953, § 23) siihen, miten kielen käyttöön sisältyvä moninaisuus ei ole kiinteää ja kertakaikkisesti annettua, vaan uusia kielityyppejä, uusia kielipelejä syntyy, toiset puolestaan vanhenevat ja ne unohdetaan. Käyttöissään uudistuva kieli on määrättyssä merkityksessä **luova** instrumentti, jossa jäsentyy uusia 'pelejä', joita Wittgensteinin mukaan emme voi selittää. Ne 'vain' syntyvät muodostaen meille uusia **kokemuksen mahdollisuuksia**. Kirjassaan Varmuudesta Wittgenstein kirjoittaa (1969c, § 559):

Sinun tulee pitää mielessäsi, että kielipeli on niin sanoakseni jotakin ennalta aavistamatonta. Tarkoiton: Se ei ole perusteltu. Ei järkevä (tai järjetön). Se vain on tässä - kuten elämämme.

Käsitteiden 'kasvualustana' on elämänkäytäntömme ja siihen kietoutuneet kielipelit, jotka olemme omaksuneet. Käsitteiden olemus - jos niin haluamme sanoa - ei ole primaarista määritellyssä, vaan siinä, mitä olemme elämänmuodossa oppineet. Opitun perusteella ajattelu voi 'tarttua' maailmaan. Yksinkertaisesti: "Meille on opetettava jotakin, mikä muodostaa perustan" (Wittgenstein 1969c, § 449).

Mielestäni Varmuudesta -kirjan edellä esitetyt huomautukset (§ 559 ja § 449) implikoivat ristiriidan: toisaalta kielipeli 'vain on' perustelemattomana tekijänä ja toisaalta Wittgenstein korostaa, että meille "on opetettava jotakin, mikä

muodostaa perustan". Opettaminen voi sisältää myös jotakin **uutta**, jota voidaan **perustella** suhteessa annettuun, joka "vain on".

Elämä on myös **ajankohtaista**, eikä pelkästään annettua. Ajankohtaisuuden korostus sisältyy myös Wittgensteinin ajatteluuun, kun hän puhuu sanan **käytöstä** tai merkin **soveltamisesta**. On ajateltava, että sana tai ilmaus voi saada myös uutta merkityssisältöä uuden (kenties täysin 'yllättävän') tilanteen vaatimassa käytössä. Kysymys annetun ja uuden suhteesta ilmaisee saman ongelman, mikä ilmenee pragmatismissa keskeisenä kysymyksenä **tradition** suhteesta ajankohtaisten **ongelmien ratkaisuun**.

Joudumme usein miettimään, mikä on jonkin yksityisen sanan merkitys. Mikä on esimerkiksi sanan 'hyvä' merkitys? Tässä tilanteessa Wittgenstein (1953, § 77) neuvoo kysymään:

Miten olemme **oppineet** tämän sanan (esimerkiksi 'hyvä') merkityksen? Minkälaisista esimerkeistä ja minkälaisissa kielipeleissä? Tämän jälkeen sinun on helpompi nähdä, että sanalla täytyy olla kokonainen merkityksien perhe.

Voimme käyttää määrättyä käsitettä moniin **eri tarkoituksiin**, emmekä voi määrätä jotakin **yhtä** tarkoitusta 'oleelliseksi' tarkoitukseksi, jonka mukaan voisimme käsitteen yleispätevästi määritellä. Wittgenstein vertaa kieltä **shakkiin**: sana vastaa pelinappulaa ja lausuttu kielen ilmaus vastaa siirtoa pelissä. Wittgenstein (1953, § 108) toteaa: "Kysymys 'Mikä sana todella on?' on analoginen verrattuna kysymykseen 'Mikä on pelinappula shakkipelissä?'"

Jotta ymmärtäisimme, mikä pelinappula on, meidän täytyy ymmärtää koko peli, peliä määräävät säännöt ja nappulan rooli pelissä. Vastaavasti voimme sanoa, että sanan merkitys on sen paikka kielipelissä. Merkityksen määräävät ne 'kieliopilliset säännöt', joiden mukaan sanaa kyseisessä kieli-

pelissä käytetään. Lauseen käyttäminen vastaa Wittgensteinin mukaan sääntöjen mukaista siirtoa pelissä. Peli merkitsee oleellisesti siis pelin osaamista, pelin ongelmien ymmärtämistä ja sen ratkaisemista määrättyjen sääntöjen sallimassa 'pelitilassa'. (Wittgenstein 1953, § 33.)

Siirto pelissä on verrattavissa kielessä lausuttuun ilmaisuun; merkityksellinen ilmaisu tarvitsee aina **elinympäristön**, johon Wittgensteinin käyttämä termi 'kielioppi' viittaa. Emme voi sanoa mitään **sanaksi** tai **lauseeksi**, ellei ole kysymys jostakin, joka on osana **sääntöjen** kattamassa toiminnassa, jota kutsumme kieleksi.

Sääntöjen ymmärtämiseksi on välttämätöntä ymmärtää koko säännön seuraamisen instituutio. Jos määrätyn tavan tausta poistetaan, niin myös säännöt, jotka ovat tapan liittyneet, häviävät. Wittgenstein esittää (1953, § 198) seuraavan esimerkin:

Mitä tekemistä säännön ilmaisulla - sanokaamme tienviitalla - on toimintani kanssa? Minkälainen yhteys on toimintani ja tienviitan välillä? - Ehkä tämä: minut on harjoitettu reagoimaan tähän merkkiin tietyllä tavalla, ja nyt minä reagoin siihen tällä tavalla.

Mutta tämä merkitsee vain kausaalisen yhteyden antamista; kerrotaan mitä on tapahtunut, että me nyt kuljemme tienviitan mukaan; ei kerrota, mitä tämä tienviitan mukaan kulkeminen todella sisältää. - Päinvastoin; ...ihminen kulkee tienviitan mukaan vain niin kauan kuin on olemassa tienviittojen käyttö, tapa.

Sosiaalisen ympäristön ja käyttäytymisen välillä vallitseva kausaalinen yhteys on mahdollinen vain sosiaalisten käytäntöjen varassa. Vastaavasti harjoitus voi tuottaa tuloksia vain suhteessa inhimillisen toiminnan ylläpitämiin institu-

tioihin, joiden puitteissa jäsenyivät 'mallit' kaiken oppimisen rungoksi. Oppiminen tekemään jotakin säännön mukaan ei kuitenkaan tapahdu pelkästään jäljittelemällä sitä, mitä joku toinen tekee. Inhimilliseen oppimiseen sisältyy myös harkinta ja ymmärtäminen, sillä malli ja esimerkki pelkän toistamisen lisäksi viittaa aina myös itsensä ulkopuolelle **soveltamiseen** ja '**jatkamiseen**' uusissa tilanteissa. Kysymys säännön **soveltamisesta** sisältyy jo sen omaksumiseen ja opettamiseen, kuten Winch (1977, 58) kirjoittaa:

Learning how to do something is not just copying what someone else does; it may start that way, but a teacher's estimate of his pupil's prowess will lie in the latter's ability to do things which he could precisely **not** simply have copied.

Säännön seuraamisen käsitteeseen nähden kysyn vielä: Miten esine voi osoittaa? Sekä **tienviittaaan** että esimerkiksi **nuoleen** nähden tuntuu siltä, että ne kuljettavat mukanaan jotakin. Meillä on taipumus ajatella, että pelkät viivat paperilla eivät osoita, vaan ainoastaan **psyyykinen** esine eli merkitys voi sen tehdä. Wittgensteinin kannalta tämä ajatus olisi sekä oikein että väärin. On totta, että viivat paperilla eivät sellaisenaan osoita, ne ovat kuolleita. Mutta se, mikä tekee ne eläviksi, ei ole psyyykinen esine tai akti. Wittgensteinin (1953, § 454) mukaan osoittaminen ei ole 'hokkus pokkus' -tempu, jonka vain sielu voi suorittaa. Nuoli tai viitta osoittaa vain, kun ihmisolennot **soveltavat** sitä tietyllä tavalla.

Olettakaamme, että esimerkiksi tienviitoilla ei olisi mitään ihmisten tekemiä sovellutuksia. Osoittaisivatko ne tästä huolimatta? Jos viitoilla ei olisi säännöllistä käyttöä, eikä olisi sopimuksia niiden käyttämiseksi, emme voisi **tulkita** niitä lainkaan. Viitat eivät voisi toimia oppainamme. Tarvitsemme siis ylläpidettyjä 'näkyviä' käytäntöjä merkityksen säilymisen perustana. Tämä koskee myös kasvatuksen maailmaa, jossa tarvitaan 'malleja', käyttäytymisessä

toteutettuja käytäntöjä, jotka osoittavat, mitä tapoja ja arvoja haluamme pitää yllä.

LUVUN 4 VIITTAUKSET:

1. Erotettujen tekijöiden 1.-3. osalta ks. Specht 1969, 48. Specht ei mielestäni riittävästi korosta kielipelin käsitteen sosiaalista dimensiota, jonka kautta oppiminen (ja kielen kehittyminen) on mahdollista. Tämän vuoksi kohdan 4. ilmaisema näkökulma on tärkeä. Perspektiiviä oleellisesti supistamatta sitä ei voi 'sisällyttää' kohtiin 1.-3.

2. Huomautuksia kommunikaation 'viimeisestä' perustasta: muun muassa Wittgenstein 1953, 226 ja 1969c, § 559.

3. Näkemyksensä kokemusten ja käsitteellisten järjestelmien keskinäisestä riippuvuudesta Whorf esittää muun muassa kirjassaan *Language, Thought and Reality* (1956).

5. MITÄ TUTKIMME?

- ALUSTAVA YHTEENVETO

On tehtävä uudelleen tutkielman alussa esitetty kysymys: Mitä tutkimme? Erityisesti ajattelemme tutkimuskohteen luonnetta yhteiskunta- ja kasvatustieteissä. Peruskysymyksemme on luonteeltaan **ontologinen**.

Tutkimme ihmistä ja yhteiskunnallisia instituutioita. Tarvemmin ilmaistuna tutkimme ihmistä **suhteessa** sosiaalisiin instituutioihin. Yksilöt elävät jatkuvassa **dialogissa** instituutioihin, joihin kuuluvat säännöt, normit ja odotukset ohjaavat ihmistä. Yksilö on 'moottori' ja toteuttaja, mutta hänen mahdollisuuksiaan määrää ja suuntaa sosiaaliseen järjestelmään kuuluvat realiteetit. Myös luonnon realiteetit oleellisesti määräävät ihmisen toimintaa ja pyrkimyksiä, mutta perussuhteemme luontoonkin määräytyy sosiaalisen tradition ja siinä muotoutuneiden rakenteiden kautta.

Wittgensteinin myöhäisfilosofiassaan suorittama merkityksen analyysi korostaa ihmisten välistä **yhteyttä** merkityksen synnyn ja merkityksien muotoutumisen pohjana. Me emme opi kieltä yksin, vaan ainoastaan olemalla mukana kielipeleissä, jotka merkitsevät ihmisten välistä dialogia sekä toiminnan että sanojen käytön muodossa.

Kielipelin idea valaisee hyvin ihmistutkimuksen ja kasvatuksen alueita. Kasvatus tapahtuu aina dialogin kautta ja tutkimusaiheemme nousevat jatkuvan dialogin maailmasta. Erityisesti kasvatusta emme voi relevantisti ymmärtää ja tutkia, elleimme näe sitä ihmisten välisen vuorovaikutuksen pohjalta. Ihminen ei voi kehittyä (toteutua) ihmisenä ilman sosiaalista yhteyttä. Tämän todistavat radikaalilla tavalla ns. 'metsälapset', joita on löydetty henkiin jääneinä luonnosta muun muassa Intiassa. Nämä sosiaalisista suhteista täysin irti revityt eivät ole voineet kehittyä psyykkisesti

ja henkisesti inhimillisiksi olennoiksi. Heiltä puuttuu tyystin kieli, inhimilliset tavat ja arvostukset.

Kuvatussa merkityksessä inhimillisen kasvun ja kasvatuksen logiikka rakentuu oleellisesti dialogin pohjalle. Voimme ilmaista asian myös toteamalla, että ihminen on **sisäisesti sosiaalinen**. Vain tästä lähtökohdasta käsin voidaan rakentaa pedagogiikan kannalta relevanttia ihmiskäsitystä.

Kuten kasvu ja kasvatustapahtumat dialogissa, voimme sanoa myös, että ihmistutkimuksen tutkimuskohteet ovat aina dialogin jäsentämiä ja välittämiä. Tämä näkyy selvästi muun muassa kasvauun tustieteellisessä ja psykologisessa tutkimuksessa, kun tutkitaan esimerkiksi:

- lasten leikin muotoja suhteessa kehitykseen murrosikäisten jengikäyttäytymistä
- kouluväkivaltaa
- erilaisten opetusmetodien tehokkuutta (vaikkapa matematiikassa tai äidinkielessä)
- vanhempien kasvatustietoisuutta

Viimeksi mainittu aihe kuvaa tutkimuskohdetta, joka on tyypillisesti dialogissa muotoutunut. Dialogissa kasvatustietoisuus pyrkii myös toteutumaan ja vaikuttamaan. Muutkin esimerkkeinä mainitut tutkimusaiheet sisältävät pysyvän dialogin 'energian'. Tutkimuskohde ei ole samana pysyvä, vaan siinä tapahtuu **muutoksia**, jotka tavalla tai toisella **suuntautuvat** johonkin. Tämä suuntautuminen voi olla tietois-ta tai tiedostamatonta: se on kasvua, kehitystä, ponnistelu-a, tavoittelua, uuden etsimistä.

Tutkiessamme ihmistä ja inhimillistä toimintaa tutkimme itseasiassa prosessia, joka on käynnissä. Tästä prosessista tutkimme aina periaatteessa vain tiettyä **poikkileikkausta**, josta jäsenämme kuvan. Tämän kuvan on koostuttava niin, että voimme nykytilanteesta käsin tai tietyn mittaisesta

nykytilanteen periodista käsin nähdä ilmiön lähikehityksen pääsuunnan ja siihen vaikuttavat keskeiset tekijät.

Ihmiseen prosessina, dialogissa sosiaalisen ja luonnonympäristön kanssa, vaikuttavat monenkaltaiset 'syyt'. Näistä monet kytkeytyvät tekijöihin, jotka ovat meille 'annettuja' siinä mielessä, että emme voi valita niitä itse. Ne tulevat vastaan. Jos aiomme väistää, ne kuitenkin vaikuttavat meidän toimintaamme ja elämäämme juuri noissa väistöliikkeissä. Nämä annetut tekijät voivat olla sekä sosiaalisesta että luonnon todellisuudesta nousevia. Osa syistä kytkeytyy omaan ajatteluun ja intresseihin. Suuntaamme elämäämme asettamalla itsellemme erilaisia päämääriä, jotka voivat selkeydeltään olla eriasteisia. Osa toiminnastamme on yleisesti rakentuvaa ja suuntautuvaa, osa taas on tarkkaan suunniteltua jonkin erityisen päämäärän tavoittamiseksi.

Wittgensteinin ideoita hyväksi käyttäen voimme sanoa, että eri tekijät vaikuttavat meihin erilaisten kielipelien kautta. Tekijät eivät vaikuta irrallisina, vaan aina inhimillisen dialogin kautta: siis kielen ja sosiaalisesti jäsentyneen toiminnan kautta. Myrsky voi hajottaa taloni, mutta minä ja perheeni hankimme uuden. Erilaisten sosiaalisten yhteyksien ja yhteisössä opittujen taitojen avulla vastaamme luonnon aiheuttamaan haasteeseen. Voimme sanoa, että ihmistä ohjaavat ja määrittävät sekä institutionaaliset (sosiaaliset) että kausaaliset tekijät. Viime mainittuihin kuuluu sekä fyysisiä että sosiaalishormatiivisia tekijöitä. Ja nämä kaikki voivat kietoutua toisiinsa toiminnan prosesseissa monimutkaisella tavalla 'kasvattaen' ihmisestä hyvin komplisoidun tutkimuskohteen. Ihmisen tutkimiseksi tarvitsemme ymmärtävän ja selittävän otteen lisäksi syvällisen **deskriptiivisen** näkökulman ihmisestä.

6. O P E T T A M I N E N, O P P I M I N E N J A M E R K I T Y S

6.1. Kielen oppimisen kognitiivinen perusta

Kehityspsykologisten tutkimuksiensa valossa sekä Piaget että Vygotski päätyivät teoriaan, jonka mukaan ajattelun kehittyminen on aluksi riippumatonta kielestä. Ajattelu ja kieli kehittyvät alkuvaiheissa erillään ja näiden tärkeä 'kohtaaminen' tapahtuu vasta myöhemmin. Vygotski painottaa muun muassa sitä, että ontogeneesissä voidaan havaita jo muutaman kuukauden ikäisillä lapsilla ääntelyä, joka toimii tunneilmaisujen ja sosiaalisen kontaktin välineenä. Kuitenkin vasta noin 2-vuotiaana tähän ikään saakka erilliset ajattelun ja puheen kehityskäyrät yhtyvät, mikä johtaa laadullisesti uuteen käyttäytymismuotoon.¹

Vygotskin mukaan lapsen puheessa voidaan erottaa geneettisesti **esiälyllinen kausi** (jokeltelu ja ensimmäiset sanat) ja toisaalta ajattelun kehityksessä **esikielellinen kausi** (sensomotorinen ajattelu). Näiden erillisten kehityskäyrien yhtyessä ajattelusta tulee verbaalista ja puheesta rationaalista. Tämän ajatuksen mukaisesti puolustaa Macnamara (1972, 1-13) voimakkaasti näkemystä, jonka mukaan lapsi oppii kieltä siten, että hän ensin **kielestä riippumatta** selvittää merkityksen, jonka puhuja haluaa hänelle välittää, ja vasta tämän jälkeen lapsi pyrkii ratkaisemaan merkityksen ja kielen välisen yhteyden. Vaikka ajattelun ja puheen yhdistyminen onkin jo aikaisemmin (1,5-2 -vuotiaana) tapahtunut, merkityksen jäsentely edeltää silti myöhemminkin sen ja kielen välisen yhteyden muodostamista. Kuitenkin kieli yhä voimakkaammin alkaa vaikuttaa 'suoraan' merkityksen analyysiin, ja näin kielen ja ajattelun yhteys syvenee. Kielen ja ajattelun 'synteesin' vahvistuessa voimme puhua Macnamaran mukaan **sanan merkityksestä**.

Kuvattu käsitys ajattelun ja kielen erillisyydestä sekä tähän liittyvä ajatus, että merkitys edeltää kieltä, poikkeavat selvästi Wittgensteinin ajattelutavasta. Kuten on käynyt ilmi, Wittgensteinin mukaan merkitys ja kieli ovat **sisäisessä** suhteessa toisiinsa: ne jäsentyvät yhdessä konkreettisen toiminnan mukana.

Kielen ja merkityksen erottaminen toisistaan johtaa myös oletamaan kolmanneksi erilliseksi maailmaksi **ajattelun** kognitiivisine teorioineen. Tämän käsitystavan mukaan lapsi jo varhain **ajatusoperaatioissaan** analysoi asioiden ja tapahtumien (merkityksen) maailmaa ja kielen (puheen) maailmaa ja 'keksii' niiden yhteyden eri tilanteissa. Seuraavassa käsittelemme laajemmin tätä erottelevaa ajatustapaa saadaksemme valaisevaa kontrastia Wittgensteinin näkökulmaan.

6.1.1. Merkitys ja kieli ?

Erotettaessa **kieli** ja **merkitys** ajatellaan tavallisesti, että lapsi käyttää juuri merkitystä vihjeenä kieleen, eikä päinvastoin kieltä vihjeenä merkitykseen. Tämä teoria korostaa merkityksen tärkeyttä kielen oppimisessa. Macnamara (1972) käyttää kyseisen uudemman kielitieteen ja psykolingvistiikan tuloksia hyväkseen painottaessaan merkityksen ensisijaisuutta kielen oppimisen alussa.²

1960-luvun lopussa kielen tutkijat alkoivat kiinnostua semantiikasta. Alettiin etsiä lapsen varhaisen kielen oppimisen perusteita ei-lingvististen kognitiivisten tekijöiden joukosta. Eräänä merkittävänä tätä suuntausta edustavana teoksena on mainittava Bloomin teos "Language development: Form and function in emerging grammars" (1970).

Macnamara (1972) kiinnittää erityisesti huomiota niihin **kognitiivisiin strategioihin**, joita pikkulapset käyttävät yrittäessään käsittää puhetta. Kyseisten strategioiden

selvittely luo Macnamaran mukaan perustaa koko kielen oppimista koskevalle tutkimukselle.³

Ennen kuin jatkamme, on täsmennettävä muutamalla rivillä, mitä tässä yhteydessä tarkoitetaan merkityksellä. Macnamara (1972, 2) käyttää 'merkitystä' viittaamaan niihin **intentioihin**, jotka puhuja haluaa ilmaista kielessä. Lisäksi hän pitää lauseita niiden ilmaisemien intentioiden niminä. Merkitykset voivat täten olla väitteitä, kieltoja, käskyjä, kysymyksiä jne. Niihin voi kuulua viittauksia puhujan fyysiseen ympäristöön, hänen tunteisiinsa ja hänen ideoihinsa tai käsitteisiinsä. Lisäksi mukaan voidaan lukea puhujan omat uskon tai epäilyn asenteet omia väitteitään kohtaan. Toisin sanoen tässä ymmärretään **merkityksellä** kaikkea, minkä henkilö voi ilmaista tai mihin hän voi viitata **lingvistisen koodin avulla**. Tämä koodi puolestaan sisältää joukon formaatiiveja ja syntaksisia väitteitä, joiden päätehtävänä Macnamaran mukaan on liittää merkitys kielen fonologiseen järjestelmään.

Tässä yhteydessä emme pyri tarkkaan määrittelemään merkitystä. Wittgensteiniin viitaten on kuitenkin hyödyllistä korostaa sitä, missä **yhteydessä** - missä 'pelissä' tai 'systemissä' - puhuja ilmaisee intentionsa. Ymmärtämisellä ja oppimisella on aina tietty sosiaalinen horisontti, emmekä voi - ainakaan ensisijaisina tekijöinä - nojata selityksissämme lapsen kognitiivisiin operaatioihin tai yleensä älylliseen analyysiin.⁴

Edellä on mainittu **merkitys** ja **lingvistinen koodi**. Vaikka erottelulla ei haluta viitata ajattelun ja kielen funktionaaliseen eroon, johtaa se helposti siihen, mitä Quine (1960, 206) nimittää '**vähentämisen virhepäätelmäksi**'. Tämän päätelmän mukaan merkitys on se, mitä jää jäljelle, kun kieli on siivilöity pois. Tämän virheen välttämiseksi Macnamara (1972) korostaa, että **merkitystä** ja **lingvististä koodia** on pidettävä elementteinä, jotka muodostavat **yhdisteen**. Ymmärtämisessä me koemme tavallisesti tämän yhdisteen,

emmeä tätä kokonaisuutta muodostavia elementtejä erillisinä. 'Yhdisteestä' puhuminen ei kuitenkaan voi poistaa käsitteellistä ongelmaa, joka luodaan merkityksen ja kielen erottamisella toisistaan. Varsinkin termi 'lingvistinen koodi' tuntuu tekniseltä ja tyhjältä.

Väite, että pikkulapset käyttävät merkitystä vihjeenä kielen koodiin, perustuu muun muassa käsitykseen, että aivan kielen oppimisen alussa lasten ajattelu on pidemmälle kehittynyt kuin heidän kielensä. Kuten jo aikaisemmin totesin, tämä käsitys saa tukea muun muassa Vygotskin ja Piagetin tutkimuksista. Lapsi alkaa noin vuoden iässä ymmärtää kieltä. Hän on tähän mennessä tehnyt suuren määrän havaintoja ympärillään olevasta maailmasta, itsestään ja toiminnastaan. Hän on luokitellut esineitä ja havainnut suhteita niiden välillä.

Näiden 'esikielellisten' havaintojen ja luokittelujen perusteella lapsella on tosiaankin jotakin **sanottavaa** puheen oppimisen alkaessa. Mutta tällöin kielen ja tosiasioiden maailma ei yhdisty lapsen mielessä, vaan voisimme sanoa, että todellisuus jäsentyy yhä tehokkaammin, kun kieli käsitteineen yhä laajemmin alkaa **sisältyä** lapsen toimintaan ja havaintoihin. Puhe ja kieli merkitsee alusta saakka primääristä toimintaa, eikä 'koodia', johon lapsella olisi jonkinlainen loogis-kognitiivinen asenne.

Muun toimintansa yhteydessä lapset monella tavalla **tapailvat** kieltä. Oma toiminta ja ympäristön tapahtumat vahvistavat spontaania suuntautumista kieleen. Kielipeli kielen ja muun toiminnan 'liittona' merkitsee sitä, että lapsi voi olla mukana kielipelissä, vaikka hän ei vielä käytä sanoja.

Väitettyjen merkityksen ja kognitiivisten strategioiden ensisijaisuutta kielen oppimisen alussa voidaan tarkastella kielen sanaston valossa. Tavallisesti ajatellaan, että pikkulapsen ensimmäinen ja yksinkertainen lingvistinen tehtävä on oppia kielen sanasto yhdistämällä ulkoisen maail-

man objektit ja niitä vastaavat nimet keskenään. Mutta itse sanavarastoa tarkastelemalla voidaan huomata, että kyseessä ei olekaan helppo tehtävä. Ensiksikin on huomattava, että yhteen ainoaan objektiin voidaan soveltaa useita nimiä ja deskriptiivisiä termejä. Tämän lisäksi laajempaan ja syvempänä ongelmana on se, että deskriptiiviset termit viittaavat objekteihin ainoastaan puhujan monimutkaisen käsiteverkoston välityksellä. Millä 'perusteella' lapsi toimii, miten hän sovittaa yhteen sanat ja käsitteet?

Teoksessaan *Word and Object* (1960) ja artikkelissaan *Ontological Relativity* (1968) Quine käsittelee laajasti **merkityksen** ongelmaa. Voimme kuvitella skeptistä kielentutkijaa, joka työskentelee vieraan kulttuurin parissa. Hän tarkkailee esimerkiksi sanan 'gavagai' käyttöä ja etsii vastinetta sille omassa äidinkielessään. Havaintojen perusteella hän päättelee, että termi 'gavagai' vastaa termiä 'jänis', koska vieraan kulttuurin jäsenet käyttävät sitä nähdessään jäniksen vilistävän pensaikossa. Quinen mukaan tutkijalle jää kuitenkin **epävarmuus**: tarkoittavatko oudon heimon jäsenet todella jänistä, vai jotakin jäniksen osaa, vai kenties tapahtumapaikkaa, tai jotakin muuta seikkaa, kuten esimerkiksi jäniksen muotoa tai läsnäoloa. Tätä emme voi koskaan ratkaista **ostension** (osoittamalla oppimisen) avulla kysymällä alkuasukkaalta toistuvasti sopivan stimulaation vallitessa. Quine näyttää päättelevän, että mikään **empiirinen** testi tai testistö ei voi lopullisesti tuoda tutkijalle varmuutta, vastaavatko kahteen eri kieleen kuuluvat termit, jotka näyttävät synonyymeilta, todella merkityksen puolesta toisi-
aan.

Koska kuitenkin kielen tutkijat **käytännössä** hyvällä menestyksellä pystyvät ratkaisemaan mainittuja ongelmia, voimme päätellä, että he eivät toimi samalla tavalla kuin Quinen skeptinen tutkija. Päinvastoin koulutuksen saanut kielen-
tutkija käyttää monia erilaisia vertailu- ja tulkintamenetelmiä, joihin hän luottaa toisella tavoin kuin Quinen kuvaama testaaja testeihinsä. **Aikuinen** kielen tutkija käyt-

tää tulkinnoissaan - jos niin haluamme sanoa - 'kognitiivisia strategioita'. Näitä strategioita ja niiden avulla syntyviä ymmärtämisen horisontteja hyväksi käyttäen tutkijat voivat kuvata vierasta kieltä. 'Kognitiivinen strategia' on käsitteenä kuitenkin vain metafora, joka helposti johtaa harhaan varsinkin lasten kielen **oppimista** käsiteltäessä: viitataan **ratkaisuna** mystiseen mekanismiin, jonka luonnetta ja mahdollisuutta juuri pitäisi tutkia.

Quinen argumentteja voimme tietysti erot huomioon ottaen käyttää näkökulmana myös lasten sanaston oppimisen tarkasteluun. Peruserona aikuisen kielentutkijan ja pikkulapsen välillä on se, että aikuisen tavoin **lapsi ei ole oppinut vielä mitään kieltä**. Hänen ongelmansa ei ole tavanomainen käännöksen ongelma, joka pyritään ratkaisemaan etsimällä oudon kielen termeille vastineita jo hallitussa kielessä. Pikkulapsi on oppimassa **ensimmäistä** kieltään, eikä hän voi näin ollen tulkita toisen kielen perustalta. Toisaalta emme voi jyrkästi erottaa lasta ja aikuista toisistaan.⁵

Kuten jo edellä väitimme, joutuu aikuinen tutkija turvautumaan kognitiivisiin keinoihin käännöksen varmistamiseksi. Samalla tavalla väittää Macnamara lapsen onnistuvan, kun hän pyrkii ymmärtämään kieltä. Kognitiiviset strategiat toimivat eräänlaisina oikoteinä, kun lapsi yrittää yhdistää symboleja puhujan intentioihin. Mainittujen kognitiivisten keinojen olemassaoloa Macnamara perustelee sillä tosiasialla, että sekä kielellisestä koodista että fyysisestä ympäristöstä puuttuvat riittävät ehdot tai 'rajoitukset', jotka voisivat selittää lapsen onnistumisen kielen oppimisen alkuvaiheessa. Esimerkiksi lapset eivät muodosta eriskummallista käsitettä, joka käsittäisi **jalan ja lattian** samalla sulkien pois kaiken muun. On olemassa **kognitiiviset rajat**, jotka määräävät, mitä voidaan liittää yhteen käsitteessä. Näitä kognitiivisia ehtoja, jotka havainnon tasolla ovat kiinnostaneet hahmopsykologeja, on tutkittu hyvin vähän. (Macnamara 1972, 4.) Kysymys 'kognitiivisista rajoista' ilmaisee mielenkiintoisen ja syvällisen ongelman. Joka tapauksessa nämä rajat ainakin

jossakin määrin voivat liikkua elämänmuodon ja dialogiyyhteisyyksien mukaan.

Merkityksen ja kielen erottaminen edustaa yleistä käsitystä kielen ja maailman suhteesta, mikä pakottaa vetoamaan psykisiin kognitiivisiin operaatioihin selittävinä tekijöinä. Näitä käsityksiä voimme asettaa kriittiseen kontrastiin Wittgensteinin ajatusten kanssa.

Kun opimme kieltä, opimme nimien lisäksi paljon muuta. Kun ajattelemme kieltä Wittgensteinin tavoin **kielipeleinä**, ymmärrämme, että kieli on toimintaa, joka ei vain nimeä ja kuvaa, vaan se on myös väline maailman **käsittelemiseksi**. Palatkaamme vielä nimiin ja niiden oppimisen herättämiin kysymyksiin. Kuinka itse asiassa voimme oppia nimiä ja niiden merkityksiä? Meille tämä on ensisijaisesti käsitteellinen eikä empiirinen kysymys.

Lapsen sisäisiin kognitioihin nojaava luokittelu ja selitystapa ei kuvaa oppimista ja merkityksen jäsentymisen ehtoja. Sen sijaan vedotaan jo **valmiiseen** älylliseen toimintaan ja sen oletettuihin strategioihin.

Sekä Vygotskin että Wittgensteinin mukaan **opettaminen** ja **merkitys** ovat toisiinsa kytkeytyviä käsitteitä. Erityisesti käsitehierarkioiden jäsentymistä ajatellen opettamisen merkitys lienee ratkaiseva. Vygotski korostaa opettamisen merkitystä tietoisuutta lisäävänä tekijänä. Tämä koskee erityisesti kouluaikaa, jolloin lapsen käsitteiden muodostumiseen ja niiden keskinäiseen jäsentymiseen vaikuttaa voimakkaasti opettajan tarjoamat 'tieteelliset käsitteet.'⁶

Wittgenstein puolestaan painottaa sitä, että opettaminen **näkyy** erityisesti siinä, mitä opettaja sanojen lisäksi tekee. Opettaminen voi vaikuttaa jo hyvin varhain havaintoihimme, jotka muodostavat perustan tiedolle ja ymmärtämiselle. Kysymykset **miten** ja **millaisena** sinä tämän asian näet kytkeytyvät kysymykseen, millä tavalla sinua on opetettu.

Mitä opitaan on **käsitteellisesti** riippuvaista **harjoituksesta** ja siitä **tekniikasta**, jonka hallinnan saavutamme. Harjoituksen ja toiminnan laatu, muoto ja asiayhteys määräävät **mitä** opitaan (ontologinen mitä -kysymys) ja harjoituksen ja toiminnan aktuaali suorittaminen ja toistaminen määrää miksi opitaan (kausaalinen miksi-kysymys). Toiminnan kokonaisuudessa mitä- ja miksi-aspektit kuuluvat välttämättä yhteen. Samoin ne kuuluvat yhteen tutkimustoiminnassaan.

Edellä on puhuttu sanoista, joilla on konkreettiset vastineet ympäristössä. Näiden lisäksi lapsi joutuu tekemisiin myös selllaisten sanojen kanssa, jotka primaarista viittaavat loogisiin operaatioihin ja vain toissijaisesti fyysisiin objekteihin. Esimerkkinä mainittakoon sanat 'ja', 'tai', 'enemmän', ja 'kaikki'. Mikä on sanan 'ja' merkitys ja miten pikkulapset oppivat sen? Macnamara (1972) näkee ainoaksi mahdollisuudeksi sen, että lapsi oman toimintansa yhteydessä on **ajatuksissaan** kokenut tarvitsevansa sitä ja on siksi **etsinyt** sen häntä ympäröivästä kielen käytöstä.

Wittgensteinin termejä käyttäen kielipeliin liittyvä elämänmuoto merkitsee lähtökohtaa, siihen sisältyvien sääntöjen varassa lapsi voi oppia myös loogisten termien käytön. Kaikki oppimisen perustana olevat säännöt ilmenevät jonkin muotoisena toimintana, jossa lapsi oman toimintansa kautta voi olla mukana. Kieltä omaksuessaan lapsi primaarista **yhdessä tekee** eikä ajatuksissaan **päättele**, mitä ilmaisujen 'täytyy' merkitä. Oppimisessa toiminta, asioiden kokonaiskulku edeltää 'rationaalisuutta'.

6.1.2. Merkitys ja syntaksi ?

Kuten sanojen niin myös **lauseiden** suhde merkitykseen on ongelmallinen. Seuraavassa tuon esille joitakin havaintoja ja ajatuksia **syntaksin** alueelta. Myös syntaksin oppimista selittäessämme voimme ajatella nimi-objekti -paradigman

mukaisesti. Voimme kuvitella Macnamaran (1972) tavoin, että lapsi omaksuu yksinkertaisia hypoteeseja. Hän saattaa päätellä, että tiettyä semanttista suhdetta vastaa aina tietty syntaktinen rakenne tai väline, jonka avulla kyseinen semanttinen suhde ilmaistaan. Tähän liittyen lapsi ehkä lisäksi olettaa, että jokainen muutos syntaktisessa rakenteessa viittaa tiettyyn muutokseen myös semanttisessa rakenteessa.

Tämän kaltainen strategia olisi kuitenkin pikemminkin este kuin apu oppimisessa, sillä luonnollisen kielen semanttisten ja syntaktisten rakenteiden välillä ei vallitse yksiselitteistä vastaavuutta. Tämän seikan valaisemiseksi seuraavassa muutama esimerkki:

1. a. Tämä on minun laukkuni.
b. Tämä laukku on minun.
2. a. Puseroni on sininen.
b. Minulla on sininen pusero.

Kuten huomaamme 1:ssä ja 2:ssa on sama asia ilmaistu kahdella eri rakenteella; tosin varsinainen viestikin jonkin verran muuttuu rakenteen mukana. Toisaalta voidaan yhdellä syntaktisella välineellä ilmaista useita erilaisia semanttisia rakenteita:

3. a. Laatikossa
b. Sodassa
c. Lukossa
d. Sadussa

Jo nämä muutamat esimerkit osoittavat, että syntaktisen ja semanttisten rakenteiden liittäminen toisiinsa ei ole aivan helppo tehtävä, sillä syntaksin säännönmukaisuudet ovat tietyssä määrin riippumattomia semantiikan säännönmukaisuuksista. Kuinka sitten lapsi oppii korreloimaan lauseet ja tietyt asiantilat? Macnamara (1972, 6) väittää, että lapsi käyttää apunaan merkitystä, jonka hän on jo hahmottanut,

löytääkseen perustavaa laatua olevat syntaktiset struktuurit. Lapsi käyttää ei-lingvististä tietoaan ja havaintojaan selvittääkseen subjekti-predikaatti ja subjekti-predikaatti-objekti suhteita. Ajatelkaamme seuraavaa lauseparia:

4. a. Koira puri kissaa.
- b. Kissa puri koiraa.

Macnamaran mukaan on vaikeaa selittää, miten lapsi voisi merkitykseen vetoamatta ymmärtää, että nämä lauseet eivät ole tyypillisesti variantteja esimerkiksi lauseiden 1. a. ja 1. b. tai lauseiden 2. a. ja 2. b. tapaan.

Voimme kysyä, miten pikkulapsi voi käyttää merkitystä viiheenä tiettyjen syntaktisten välineiden ymmärtämiseksi ja omaksumiseksi. Perustana voimme pitää varhaisempaa sanojen oppimista. Erityisesti on huomioitava ne substantiivit, verbit ja adjektiivit, joita lapsi käyttää suhteellisen vakiintuneesti. Kun lapsi kuulee yksinkertaisen lauseen, hän kykenee määrittelemään siihen kuuluvien sanojen vastineet. Tämän tiedon varassa hän voi **päätellä**, mitä semanttista rakennetta puhuja tarkoittaa. Tämän jälkeen lapsen tehtävänä on ikäänkuin palata kuulemaansa ja panna merkille, millainen syntaktinen rakenne vastaa tätä selvitettyä semanttista rakennetta.

Mutta **päätteleekö** lapsi yllä hahmotellulla tavalla lauseiden ja niiden 'merkityksien' suhteet? Tämä on aiheemme kannalta oleellinen kysymys. Eikö lauseiden niin kuin sanojenkin merkitys jäseny juuri harjaantumisessa ja oppimisessa? Merkitykset eivät ole päättelyn kohteita irrallaan oppimisesta. Kuviteltu 'analyttinen' ratkaisumenetelmä voi tuntua luontevalta, kun ajattelemme tavallisia **väitelauseita**. Tosin väitelauseidenkin ja niitä vastaavien semanttisten rakenteiden välisen yhteyden syntyemisessä on otettava huomioon myös holistisempi ote, jolloin erityisesti toiminta, esineiden väliset suhteet ja esimerkiksi puhujan ilmeet auttavat lasta yhdistämään yksinkertaisia asiantiloja ja niitä vastaavia

lauseita melko globaalisti toisiinsa. Tämä globaalin menetelmän liittäminen analyttiseen menetelmään näyttää tärkeältä etenkin, jos otamme huomioon, että kieli sisältää väitelauseiden lisäksi myös **kysymyslauseita, käskyjä ja huu-dahduslauseita.**

Monien tutkijoiden mukaan se, miten lapsi oppii luokittelemaan puheakteja, on lähes täydellinen mysteeri! Lapsen on kyettävä joka tapauksessa erottamaan erilaisten puheaktien (kuten kysymyksien, pyyntöjen ja lupauksien) luonne niiden syntaktisesta muodosta riippumatta.⁷ Voidaan väittää yleisemmin, että täytyy olla **konventionaalisia** merkkejä, kuten **eleet**, tietyt kehon **liikkeet** ja kasvojen **ilmeet**, jotka lapsi muiden tekijöiden lisäksi kykenee tulkitsemaan oikein ja voi tältä pohjalta erotella puheakteja. Evidenssi mainittujen yleisten ymmärtämistä tukevien merkkien hyväksi on lisääntymässä.

Tutkijoiden mukaan siis konventionaaliset merkit muiden tekijöiden **lisäksi** luovat perustan sille, että lapsi erottaa erilaiset puheaktit toisistaan. Näiden yleisten tekijöiden varaan halutaan rakentaa kattava referenssijärjestelmä, joka antaa perustan ymmärtämiselle ja niin myös kielen keinojen jäsentämiselle. Tämän ajatuskulun mukaan voimme päätellä, että lapsi on muun muassa kielen oppimisessa heti alusta alkaen yhteydessä hyvin yleisiin tekijöihin, jotka ovat ihmisille yhteisiä. On kuitenkin korostettava, että tämän yhteyden lapsi saavuttaa **sosiaalisten suhteiden ja pragmaattisen toiminnan** kautta. Sosiaalisten suhteiden ja toiminnan ansiosta oletetut yleiset merkit todella 'koskettavat' yksilöä.

Wittgenstein (1953, § 664) erottaa **pintakieliopin** (Oberflächengrammatik, surface grammar) ja **syvyyskieliopin** (Tiefengrammatik, depth grammar). Pintakieliopilla hän tarkoittaa sitä, mikä sanan käytöstä välittömästi ilmenee kuullun tai kirjoitetun **lausekonstruktion** perusteella. Juuri tässä mielessä ymmärrettyä 'kielioppia' on Wittgensteinin mukaan

varottava, kun pyrimme ratkaisemaan merkitykseen liittyviä ongelmia. Kielen ulkoinen muoto johtaa harhaan. Syvyyskieliopilla Wittgenstein viittaa nimenomaan sanan **käyttöön** (Pitcher 1964, 237). Syvyyskielioppi paljastaa sanojen **sovellukset**, ne instituutiot, jotka määräävät niiden käyttöä. On tutkittava sitä primitiivistä kokonaisuutta, jossa ilmausta käytetään ja jossa se myös opitaan. Tällöin tutkimuksemme kohde on sama kuin se, mihin lapsi aktuaalisti on perehtynyt ja mihin hänen sanan hallintansa perustuu. Voimme konkreettisesti tutkia oppimisen kenttää eri ulottuvuuksineen.

6.2. Merkitys sosiaalis-dynaamisena prosessina

6.2.1. Sanan käytöt ja tilanteiden laatu

Kysymystä sanojen oppimisesta Wittgenstein ei esitä siksi, että hän olisi ensisijaisesti kiinnostunut sanojen ja ilmaisujen aktuaalista oppimisprosessista, vaan osoittaakseen, että on monia tilanteita, joissa tietty sana on voitu oppia, ja on monia tilanteita, joissa sitä voidaan käyttää. Näin kysymys oppimisesta ja opettamisesta liittyy primaarista merkityksen filosofiseen tarkasteluun.

Kirjasessa *Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief* Wittgenstein (1970, 1) toteaa:

One thing we always do when discussing a word is to ask how we were taught it. Doing this on the one hand destroys a variety of misconceptions, on the other hand gives you a primitive language in which the word is used. Although this language is not what you talk when you are twenty, you get a rough approximation to what kind languagegame is going to be played.

Tämän primitiivisen kielen ja aikuisen kielen välillä on ero, mutta saamme kuitenkin Wittgensteinin mukaan 'karkean likiarvon' siitä, millaista kielipeliä tulemme aikuisina pelaamaan. Me emme voi palauttaa mieleemme, miten alunperin olemme oppineet useimmat niistä sanoista, joita nyt käytämme. Voimme kuitenkin arvioida, **millaisissa** tilanteissa oppiminen on aikanaan tapahtunut.

Wittgenstein (1970, 2) ottaa esimerkiksi sanan 'kaunis', jonka oppimisesta hän toteaa seuraavasti: "Jos kysyt itseltäsi, miten lapsi oppii sanat 'kaunis', 'hieno', jne., huomaat hänen oppivan ne lähimain huudahduksina. Lapsi usein soveltaa sanaa kuten 'hyvä' ensiksi ruokaan. Eräs hyvin tärkeä seikka opettamisessa on liioittelevat eleet ja kasvojen ilmeet. Sana opetetaan ilmeiden ja eleiden korvikkeena."

Wittgenstein korostaa **sanojen ja eleiden** välistä vastaavuutta **varhaisessa** kielen oppimisessa. Tämä vastaavuus on eräs oleellinen piirre Wittgensteinin 'primitiivisissä kielissä'. Tässä on havaittavissa yhtäläisyyttä G.H. Meadin (1963) esittämiin ajatuksiin eleestä ja 'signifikantista eleestä'. Tähän asiaan palaamme myöhemmin.

Wittgenstein pyrkii primitiivisillä kielipeleillä osoittamaan jotakin, joka jää usein vaille huomiota kehittyneemmissä kielissä. Hän kirjoittaa (1970, 2):

Kieli on oleellinen osa hyvin monissa eri toimissa - keskustelussa, kirjoittamisessa, linja-automatkalla, tervehdittäessä jne. Me emme ole keskittyneet sanoihin 'hyvä' tai 'kaunis', jotka ovat täysin epäoleellisia..., vaan niihin tilaisuuksiin, joissa ne sanotaan - tavattoman monimutkaiseen tilanteeseen, jossa esteettisellä ilmauksella on paikka, jossa ilmaisulla itsellään on melkein huomaamaton asema.

Kun lapsi tuottaa ensi kertoja sanan 'hyvä', se on **mieli-hyvän, tyytyväisyyden** tai **hyväksymisen** huudahdus. Lapsi ei ole tekemisissä pelkästään sanan kanssa, vaan häntä ympäröi monimutkainen tilanne, johon kuuluu ihmisiä, esineitä, toimintaa ja tekoja.

Kun ajattelemme 'tilannetta' laajemmin, tutkimuksemme ei enää ole pelkästään lingvivististä. Sekä sanan käytön erilaisuus että käyttötilanteen erilaiset välineet ja 'askaareet' tulevat esiin, kun ajattelemme esimerkiksi sanaa 'aika'. Voimme puhua ajasta **tunteina** ja **minutteina**: opetamme vaikkapa kellonaikoja 6-7 -vuotiaalle lapselle tarkkailemalla ja liikuttelemalla 'pahvikellon' viisareita, lisäksi selvitetään esimerkiksi isän töihinlähtöaika, ruokatunnin kesto jne. Toisaalta voimme puhua ajasta ihmisten ja heidän aikaansaannoksiensa **iän** merkityksessä: keskustelemme äidin lapsuuden ajasta, vanhoista rakennuksista, Suomen vanhimman asukkaan iästä jne. Lueimme kyseisistä asioista, kuuntelemme 'papan' kertomuksia ja katselemme vanhoja valokuvia. Edelleen voimme käsitellä aikaa syvemmin **historiallisen aikakauden** merkityksessä. Historian tunnilla keskustelemme esimerkiksi keskiajan luostarilaitoksesta tai Pietari Suuren ajasta Venäjällä. Mainittakoon vielä aika siinä merkityksessä kuin se erilaisten kokeiden yhteydessä määritellään **fysiikan** tunnilla lukiossa.

Kun ymmärrämme, että sanalla on monia käyttöjä, niin lakkaamme etsimästä sanan 'olemusta'. Intomme yleistämiseen laantuu, kun huomaamme, että mikään käyttö ei sisällä piirrettä, joka sisältyisi myös kaikkiin muihin kyseisen sanan käyttöihin (ajattele esimerkiksi sanan 'opettaa' käyttöä eri tilanteissa). Löydämme ehkä jotakin yhteistä, mutta **yhden** piirteen sijasta löydämmekin useita tekijöitä ja suhteita; päädyimme tiettyyn 'moninaisuuteen', jossa ovat korostunut määrättyt piirteet.⁸

Kysymykseen, miten opimme sanoja, Wittgenstein siis vastaa kielipelimallilla painon ollessa sanassa 'peli' (tai 'leikki'). Kuten olemme aikaisemmin todenneet, aktuaalin kielen sisältämien kielipelien lisäksi voimme **keksiä** kokonaan uusia sanan käyttöjä tarkataksemme oppimista. Kokonaisuutena ajatellen ei ole kysymys semanttisten sääntöjen luomisesta, vaan huomion kohteena ovat ensisijaisesti **kielen oppimisen tekniikat**.

Kuten jo totesin, Wittgenstein pohtii kysymystä sanojen oppimisesta myös toisessa mielessä. Tällöin hän kiinnittää huomiomme oppimistapahtumaa ympäröivän tilanteen **laatuun ja rakenteeseen**. Tarkatessaan sanojen 'tarkoittaa', 'ymmärtää', 'tietää' käyttöä Wittgenstein keskittyy tarkastelemaan tilannetta, joka mahdollisesti on 'laukaissut' niiden varhaisen käytön. Tässä 'laukaisu' ei viittaa mekaaniseen reaktioon, vaan pikemminkin **vastaukseen**, joka annetaan opittujen sääntöjen varassa. Pelaamme edelleen kielipeliä, mutta päähuomio kohdistuu pelin sisältämään toimintaan, siihen osallistuviin henkilöihin ja erilaisiin ei-kiellellisiin tekijöihin.⁹

6.2.2. Säännöt ja osaaminen

Wittgensteinille kielen oppiminen merkitsee ennen muuta sanojen käyttöä koskevien **sääntöjen** oppimista. Kielen oppiminen on samanlaista kuin pelin sääntöjen oppiminen. Kielipelissä siirtoja määräävät tietyt säännöt, - syntaktiset, semanttiset ja pragmaattiset säännöt. Kielen säännöt edustavat konventioita, jotka on opittava päästöksemme puheyhteisön jäseneksi.

Sana 'sääntö' sinänsä herättää kysymyksen: onko sääntö olemassa sanan käyttöä varten jollakin tavalla 'irrallaan' itse tuosta käytöstä? **Onko siis sääntö ymmärrettävä ennen kuin sovellamme sitä?**

Vastatessaan tähän kysymykseen Wittgenstein murtaa loogisen kehän vetoamalla kielen oppimisen ei-lingvistisiin tekijöihin. Kun Wittgenstein viittaa sanan funktioon tai sen käyttöön, niin päädytään käyttöön nimenomaisesti siinä mielessä, että on kyse **julkisesta** toiminnasta. Morris (1970a, 35) viittaa samaan seikkaan: "Jokainen sääntö aktuaalissa käytössä toimii tietynlaisena käyttäytymisenä, ja tässä mielessä kaikkiin sääntöihin sisältyy pragmaattinen komponentti."

Jos merkitys määritellään kielen käytön sääntöinä, niin merkityksen opettaminen merkitsee sääntöjen opettamista sanojen käyttöä varten. Saatamme ajatella, että tilanteeseen sisältyy kaksi tekijää:

1. sääntö, joka kattaa sanan käytön; ja
2. sanan aktuaali käyttö tietyn säännön mukaan.

Wittgenstein osoittaa monin esimerkein, että säännön seuraaminen merkitsee **samaa** kuin säännön käyttäminen. Sääntö ja säännön käyttö yhtyvät. Ja näin looginen kehä murtuu; oppiminen, tietäminen ja ymmärtäminen heijastuvat siinä, mitä **teemme** ja **osaamme**. Jotta ymmärtäisimme säännön, meidän on tiedettävä, miten soveltaa sitä, ja soveltaessamme sitä, me osoitamme, että ymmärrämme sen. Wittgenstein toteaa (1953, § 150): "Sanan 'tietää' kielioppi on läheistä sukua sanojen 'osata' ja 'pystyä' kieliopille. ('hallita' tekniikka)"

Kuten on käynyt ilmi, Wittgensteinilla on sama ajatus kuin **pragmatisteilla** siinä, että kieli yksinkertaisissa muodoissa on tiukasti liittynyt käyttäytymisen muotoihin. Wittgenstein kirjoittaa (1953, § 206):

Säännön seuraaminen ja käskyn noudattaminen ovat analogisia. Meidät on harjoitettu tekemään niin; me reagoimme käskyyn tietyllä tavalla. Mutta entä jos joku reagoisi yhdellä ja toinen jollakin toisella tavalla tiettyyn käskyyn ja harjoitukseen? Kumpi on oikeassa?

Toisin sanoen pelkkä reaktio ei ole tärkeä, vaan täytyy syntyä **signifikantti reaktio**. Tämä juuri on Meadin (1963) esittämä ajatus. Vastauksen täytyy olla konventionaalinen, teot ja reaktiot on voitava tulkita tilanteessa 'sosiaalisiksi teoiksi'. Ihmisten täytyy olla taipuvaisia reagoimaan **samalla** tavalla.

6.2.3. Merkityksen oppiminen ja opettaminen

Esimerkiksi lumilinnan rakentamisessa selviämme muutamalla objekteihin viittaavalla sanalla: 'lumi', 'lumipallo', 'seinä', 'katto', 'ovi', 'jää'. Ei edes käskyjä tarvitse välttämättä antaa, koska mainitut nimisanat toimintaan kytkeytyneinä ohjaavat riittävästi rakentamista.

Sinisessä ja ruskeassa kirjassa (1969b) Wittgenstein keskittyy eräissä kohdissa erityisesti kysymykseen merkityksen opettamisesta. Wittgensteinin mukaan voimme kuvitella tavallista kieltä yksinkertaisempia kieliä, jotka sisältävät vain yksinkertaisia ostensiivisesti määriteltäviä termejä. Tässä tapauksessa voimme Russellin tavoin puhua 'objekti-kieles-tä'.

Lumilinnan rakentamisessa tarvittava muutamasta sanasta koostuva kieli voidaan oppia nopeasti rakentamispuuhaan osallistumalla. Tämä esimerkki on tarkoitettu osoittamaan, miten kieltä voidaan tarkastella erityisistä näkökulmista. Mutta voimme tarkastella esimerkkiä myös mahdollisena selityksenä sille, miten lapselle voidaan **opettaa** yksinkertaisia kielen muotoja. Oppimisprosessi alkaa näiden yksinkertaisten muotojen omaksumisella. Ja vähitellen lapsi oppii puhumaan yhteisönsä kieltä.

Kehityksen alkuvaiheessa emme voi sanoa, että lapsi on oppinut 'kielen'. Lumilinnan rakentajien kielipelin aktuaalissa käytössä toinen lausuu sanat käskyinä ja toinen toimii niiden mukaan. Lapsi puuhailee ja vain 'nimeää' esineitä, hän lausuu kielen sanat, kun isä tai äiti osoittaa esineitä ja lausuu niiden nimiä. Hardwickin (1971, 89-90) mukaan kyseessä näyttää olevan klassinen **assosiaatiomenetelmä**, vaikka aikaisemmin esiin tulleen perusteella voimme päätellä Wittgensteinin puoltavan pragmaattista teoriaa. Tämän mukaan käskyn merkitys on sen **teko**, joka suoritetaan,

kun käskyä noudatetaan. Toisin sanoen merkityksen ymmärtäminen ei ole sitä, että liitämme nimilapun johonkin - korreloimme 'merkityksen' ja sanan - vaan siinä, että **otamme huomioon** toiminnan ja teot tilanteessa, missä sanaa opetetaan. Pragmatistien korostuksen mukaan tarkkaamme sanan (lauseen) **seurauksia** tilanteessa.

Kieli voidaan oppia, se tulee mielekkääksi ja ymmärrettäväksi toimintakontekstin pohjalta. Voimme viitata tässä kontekstiin samassa mielessä kuin Malinowski (1972, 310-311), joka viittaa eräässä esimerkissään alkukantaisen heimon **kalastajiin**. Laguunilla kalastavien miesten huudot saavat merkityksensä tilannekontekstin puitteissa. "Ylös!" merkitsee "Vedä verkko ylös!", mutta kalastustilanteessa tätä kielen avulla annettua täydentävää selitystä ei tarvita. Kalastajien lentävät huudahdukset voidaan kyllä **korvata** tarkemmilla ilmaisuilla, mutta näitä 'teknisiä' ilmaisuja ei voida tulkita tai kääntää muuten kuin kuvaamalla tarkkaan tilanne, siinä käytetyt välineet ja toiminnan muoto.

Oppiessamme erilaisia kommunikaation keinoja tai järjestelmiä pelaamme Wittgensteinin mukaan kielipelejä, jotka kukin sinänsä muodostavat täydellisen kokonaisuuden, kommunikaatioyksikön (kuten esimerkiksi tervehtiminen). Tästä syystä Wittgenstein kutsuu kielipelejä myös **kieliksi**, vaikka niille kaikille on yhteistä se, että ne kuuluvat samaan kieleen.

Wittgenstein vastustaa käsitystä, että on olemassa määrätty entiteetti, jota kutsumme **kieleksi**. Emme saa ontologisoida sitä väittääksemme, että kieli on jotakin enemmän kuin erillisiä pelejä. Toisaalta Wittgenstein ei suinkaan väitä, että kielipelit olisivat irrallisia toisistaan. Tämä seikka ilmenee Wittgensteinin käsitteestä '**perheyhtäläisyys**', joka viittaa siihen, että useat kielipelit ovat vaikuttaneet yksityisen käsitteen merkityksen muodostumiseen. Esimerkiksi '**kasvatuksen**' käsite voidaan 'sijoittaa' moniin eri kielipeleihin. Kasvatuksesta voidaan keskustella esimerkiksi koros-

taen kasvatuksen tarpeellisuutta **kulttuurin jatkuvuuden** kannalta, tai voimme puhua kasvatuksesta erityisesti tähden-
täen sen merkitystä **yksilön kehitykseen**, tai pohdimme kasva-
tuksen merkitystä **hyvien tapojen** muovaajana ja juurruttajana,
joskus pohdimme myös kasvatusta **itsekasvatuksen ja**
kriittisen ajattelun herättäjänä jne.

Oleellista on myös se, että keskustelu voi laajeta kieli-
peliksi, jossa tarkastellaan kasvatusta suhteuttaen se mah-
dollisimman moniin mainitun kaltaisiin tekijöihin. Tällöin
käsitteestä 'kasvatus' tulee nimenomaisesti kokoava käsite,
joka viittaa **merkityksien perheeseen** yhden ainoan kasvatuk-
sen olemukseksi määritellyn tekijän sijasta. Käsitteet
kokoavina verkostoina yhdistävät kielipelejä, ne tekevät
mahdolliseksi kielipelien **muuttumisen** toiseksi ja **interakti-**
on eri pelien välillä.¹⁰

Hardwick (1971, 11) arvostelee Wittgensteinia siitä, että
tämä ei selvästi erottanut **kontekstia** ja **tilannetta** eikä
toisaalta **kieltä** ja **puhetta**. Tätä arvostelua voimme pitää
oikeutettuna. Wittgenstein ei kirjoituksissaan kyseisiä
eroja käsittele. On totta, että hän voimakkaasti korostaa
välittömän tilanteen ja puheaktien merkitystä, eikä usein-
kaan sijoita niitä laajempaan kokonaisuuteen, kulttuuri- ja
kielikontekstiin. On tietenkin välttämätöntä, että komplek-
seja kielen muotoja ymmärtämään ja selittämään pyrittäessä
on tilanne sijoitettava laajempaan kulttuuri- ja kielitaustaan.
On kuitenkin muistettava Wittgensteinin perheyhtäläi-
syyden idea, joka valaisee eri tilanteisiin sidottujen
kielipelien keskinäisen yhteyden luonnetta.¹¹

Edelleen jää tyydyttävää vastausta vaille se, miten **ref-**
lektio, kriittinen vertailu eri kielipelien kesken on mah-
dollista. Kieleen reflektio sisältyy sisäisesti **itsereflek-**
tiona. Emme vain 'pelaa', vaan voimme ajattelevina olentoina
myös 'kääntyä' arvioimaan niitä pelejä, joissa elämme, -
joita käytämme elämässä. Mistä saamme kriteerit esimerkiksi
moraalisiin kielipeleihin, joissa käytämme käsitteitä 'hy-

vä', 'paha', 'vastuu' jne.? Tämä syvä kysymys on jatkuvasti läsnä oppimisessa, opettamisessa ja kasvatuksessa.

Yhteenvedonmaisesti voimme esittää Wittgensteinin keskeiset ajatukset kielen oppimisesta ja merkityksien syntymisestä seuraavasti:

1. Wittgenstein näki merkityksen ja merkityksen ymmärtämisen korostetusti sosiaalisen käyttäytymisen puitteissa. Toiminta, tekojen julkinen aspekti luo pohjan objektiivisuudelle, joka antaa yleisen perustan merkitykselle.
2. Lapsille opetetaan äidinkieli kielipelien avulla, joilla pelin (tai leikin) luonteen mukaisesti on huvia ja mielihyvää tuottavia piirteitä.
3. Kielen ja ajattelun toiminta ja kehittyminen laajemmin tarkasteltuna on kietoutunut aina inhimilliseen toimintaan ja sen seurauksiin.

6.2.4. Merkitys tutkimuskokonaisuutta määräämässä

Wittgenstein korostaa kielen pragmaattista luonnetta. Merkitys on ymmärrettävä pikemmin **verbinä** kuin substantiivina. Näin asiaa tarkasteltaessa sanan merkityksen opettaminen ja analysoiminen vapautetaan tietyistä metafyyysisistä ennakkolettamuksista. Merkitys ei ole sanan viittaama objekti eikä mikään mentaalinen rakenne tai ideaalinen entiteetti. Näin ollen ei tarvitse pohtia sitä, miten mentaalinen siirtyminen **opettajalta oppilaalle** on mahdollinen. Ymmärtäminen ja tarkoittaminen eivät jää mysteereiksi.

Charles Morris (1970a, 44-45) myös varoittaa ajattelemasta, että merkitys on jonkinlainen esine muiden esineiden joukossa. Morrisin mukaan merkitys on ne **säännöt**, jotka merkkien

käytöllä on. Nämä säännöt sisältävät **semiosiksen** kaikki dimensiot. Semiosis tarkoittaa prosessia, jossa jokin on merkki jollekin organismille. Morris (1970a, 45) toteaa:

Meanings are not to be located as existences at any place in the process of semiosis but are to be characterized in terms of this process as a whole.

Morris painottaa Wittgensteinin tavoin, että semiosis-prosessi ei tapahdu sielussa, vaan siinä toiminnassa, jonka avulla ryhmän toimintaan osallistuvat yksilöt 'ottavat lukuun' jotakin. Merkitys on osa tätä toimintaa; se on Wittgensteinin sanoja käyttäen "juurtunut elämänmuotoihin". Ja koska merkin merkitys voidaan täsmentää selvittämällä sen käytön säännöt, niin minkä tahansa merkin merkitys on periaatteessa määrättävissä **objektiivisen** tutkimuksen avulla. Esitetyn valossa 'objektiivinen tutkimus' ei merkitse tilanteen elementtien tutkimista, vaan elementeistä on siirryttävä dynaamisen inhimillisen toiminnan kokonaisuuksien tarkasteluun.

Merkitystä tutkittaessa on huomattava, että sanoja ei käytetä vain kommunikaatioon, vaan myös **yhteistyön** aikaansaamiseksi ja ajatuksien muodostamiseen. On korostettava ajattelun ja puheen yhteyttä. Tätä tähdentää muun muassa Vygotski (1982, 4-5), joka ajattelun ja kielen välisen suhteen tutkimisessa korostaa sitä, että verbaalista ajattelua on tarkasteltava **yksikköinä** eikä **elementteinä**. Jako elementteihin tarkoittaa sitä, että verbaalinen ajattelu analysoidaan komponentteihinsa, ajatteluksi ja puheeksi. Kun näin erotamme sanojen 'äänen' ja merkityksen, häivyttämme sen ilmiön, jota haluamme tutkia. Vastaavan virheen tekisimme, kun **veden** ominaisuuksia tutkiessamme hajoittaisimme vesimolekyyliin ja päätyisimme vety- ja happiatomeihin. Vedyn ja hapen ominaisuudet ovat toiset kuin veden ominaisuudet, joita piti tutkia. Verbaalista ajattelua tutkittaessa on pyrittävä analysoimaan ilmiö yksikköihin. Yksikkö (vrt. molekyyli) on analyysin tulos, joka kuitenkin vielä sisältää kokonaisuu-

delle olennaiset ominaisuudet. Vygotski katsoi, että verbaalisen ajattelun yksikkö on löydettävissä sanan sisäisessä aspektissa, **sanan merkityksessä**. Täten verbaalisen ajattelun tutkimuksen tulee olla semanttista analyysia, - yksikön (sanan merkityksen) kehittymisen, funktion ja rakenteen tutkimista.

Wittgenstein valitsi merkitystä tutkiessaan yksiköikseen kielipelit. Oppimista ajatellen voimme sanoa, että kielipelit määräävät tai organisoivat **todellisuutta**. Kielipeliä jäsentävät säännöt ovat **apriorisia** kokemukseen nähden. Ne edeltävät kokemusta antaen perustan, jonka varassa 'mittaamme' todellisuutta.

Yksinkertaiset kielipelit ovat valaisevia, kun ajatellaan kielen oppimisen varhaisia vaiheita, jolloin eleillä ja toiminnalla on tärkeä rooli. Kielipeli tarjoaa kokonaisuuden, jossa merkitys saa lähtökohdakseen havainnon ja toiminnan aspektit, jotka tuovat näkyviin merkityksen perustana olevat a priori säännöt: lapsi tulee mukaan valmiiksi jäsenytyneisiin kielipeleihin ja niihin kuuluviin toiminnan muotoihin, jotka määräävät, **mitä hän alkaa oppia**. Tässä merkityksessä kielipelin säännöillä on sama looginen asema kuin Kantin ymmärryksen kategorioilla. Pelin puitteissa voidaan myös ottaa huomioon kieli ja ajattelu, jotka lapsen kehityksen myötä yhä voimakkaammin vaikuttavat merkityksien syntyyn ja muuttumiseen. Kielipelimalli on joustava siinä mielessä, että äärimmäisen primitiiviseen peliin voidaan lisätä **uusia** piirteitä, jotka valaisevat merkityksien muuttumista ja rakennetta siirryttäessä monimutkaisempiin 'kieliin'.

Merkitystä voidaan siis analysoida 1. **komplisoimalla** tiettyä peliä 2. **vertaamalla** eri kielipelejä keskenään. Nämä kaksi näkökulmaa ovat kiinteässä suhteessa toisiinsa. Opittuamme yksinkertaisia kielen muotoja, joissa toiminta on merkityksen perustana, voimme käyttää näitä muotoja monimutkaisempien muotojen omaksumiseen ja tutkimiseen. Esimerkiksi opittuamme jonkin yksinkertaisen lautapelin tiedämme jo jotakin

myös muista lautapeleistä. Näin muun muassa käsitteen 'peli' merkitys muuttuu kielipelistä toiseen sekä **synkronisesti** että lasten kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen myötä myös **diakronisesti**.

Merkityksen analyysissä on nämä molemmat aspektit otettava huomioon. Kyseiset aspektit (toiminta ja kehittyminen) on oltava mukana siinä mallissa tai viitekehityksessä, jonka varassa rajataan ihmisen käyttäytymistä koskevia opetus- tai tutkimuskokonaisuuksia. Kielipelin ja elämänmuodon käsitteet viittaavat 'järjestelmään', jossa merkitykset syntyvät ja muotoutuvat. Kyseiset käsitteet ovat **vapaita** siinä merkityksessä, että ne eivät kuulu mihinkään määritelttyyn käsittehierarkiaan. Tutkimuskohdetta rajaavina käsitteinä niiden 'ala' voidaan määrätä eri tavalla tutkimustarkoituksen mukaan. Paitsi kielen ja sen kehityksen tutkimiseen kielipelin ideaa voidaan soveltaa luonnollisesti ihmisten käyttäytymisen tutkimiseen yleensä. Esimerkiksi kasvatustoiminta ja erilaiset pienyhteisöt muodostavat mielenkiintoisen tutkimusalueen.

6.3. Varhainen kielenkehitys

Olen edellä useassakin kohdassa viitannut merkityksen synnyn dialektiikkaan, jota seuraavassa käsittelen edelleen ottaen systemaattisesti huomioon lapsen varhaisen kielenkehityksen keskeiset piirteet, jotka täydentävät edellä sosiaalisesta merkityksen analyysistä annettua kuvaa.

Kun puhumme kielestä, me yksinkertaisesti viittaamme siihen tosiasiaan, että kieli konventioineen ja sääntöineen on jo olemassa ennen oppimistilannetta. Kieli on valmiina **sosiaalisena tosiasiana**. Opettaja ei voi muuttaa oppimansa ja opettamansa kielen sääntöjä. Oletamme myös, että pieni lapsi ei ole omaksunut mitään kieltä. Tämä lieneekin keskeisin ja vaikein ongelma. Ei ole kyse tavallisesta käännäsongelmasta,

jossa kieltä opetetaan jonkin toisen kielen avulla. Pikku-lapsen kielen oppiminen merkitsee 'radikaalikäännöstä', kuten Quine asian ilmaisee. Lapsi ei voi ajatella, arvata eikä tehdä olettamuksia merkityksiin nähden.

Miten sitten lapsi oppii korreloimaan hänelle opetettavat sanat niiden viittaamiin esineisiin? Tässä on tärkeätä painottaa sanaa 'puhe'. On erotettava **puhe** ja **kieli**. Lapsi oppii puhumaan, ennen kuin hän tietää mistä hän puhuu. Ensin opitaan sanat ääninä ja vasta myöhemmin sanat symboleina. 'Kieli' tarkoittaa de Saussuren mukaan sekä puhekyvyn sosiaalista tuotetta että kokoelmaa välttämättömiä sopimuksia, jotka sosiaalinen ryhmä on omaksunut, jotta yksilöt voisivat käyttää tuota kykyä. (Hardwick 1971, 115.)

Myös Wittgenstein korostaa, että sanojen käyttöjä kielessä määräävät **oppimisen kautta** omaksutut säännöt, jotka ovat sosiaalisia 'sopimuksia' siinä mielessä, että niiden varassa voimme puhua mielekkästä kielestä, joka voi toimia ihmisten välisenä kommunikaatiovälineenä. Kuitenkaan ei ole kyse sopimuksista siinä merkityksessä, että minut on määrätty käyttämään kieltä tietyissä tilanteissa aina määrättyllä tavalla. Näin ollen voimme puhua kielestä myös **erillään** tilanteista, joissa se aktuaalisti opitaan. Tätä kielen tilanteista riippumattomuuden aspektia (a priorina tilanteisiin nähden) ei Wittgenstein mielestäni riittävästi ota huomioon. Hän tarkastelee kielen yleistä aspektia lähinnä vain kriittisestä näkökulmasta.¹²

Varhaiset kehitysvaiheet ovat tärkeitä. Emme voi sanoa pelkästään, että lapsi oppii ensin sanoja ja sitten yhdistelemällä sanoja oppii muodostamaan lauseita. Vähän tarkentaen voimme sanoa, että lapsi oppii ensin muodostamaan ääniä, ja sitten erilaisia ääniteitä ja lopulta sanoja. Näiden vaiheiden jälkeen voimme sanoa lapsen oppineen puhumaan. Vasta tämän jälkeen lapsi tarkemmin oppii, **miten sanoja käytetään**. Käyttöjen oppimisen myötä voimme Wittgensteinin mukaan puhua merkityksien syntymisestä ja ymmärtämisestä. Käyttötaidon

kehittyessä myös merkityksien maailma rikastuu. Tämä sama koskee myös aikuisen oppimista.

Wittgensteinin ajatus, että opimme aluksi yksinkertaisia kielen muotoja, joita sitten kombinoidaan opittaessa monimutkaisempia muotoja, on sinänsä täysin hyväksyttävä. Mutta on väitetty (mm. Hardwick, 1971), että Wittgensteinin mallin puute on siinä, että se jättää kokonaan huomioon ottamatta lingvistiset entiteetit, joihin edellä lyhyesti viitattiin. Tämän käsityksen mukaan Wittgenstein lähtee liikkeelle väärästä lingvistiksestä yksiköstä. Yksinkertaiseltakin näyttävä **sana** on sinänsä **kompleksi kielen yksikkö**. Kielen oppiminen **ei** ala sanojen oppimisella ja niiden yhdistämisellä kielen ulkopuoliseen maailmaan. Ennen sanoja on omaksuttava tietyt lingvistiset perusentiteetit ja niiden kombinointiin liittyvät säännöt. Täten yksinkertaisenkin kielipelin säännöt ovat monimutkaisempia kuin ne, mihin Wittgenstein viittaa.

Hardwickin (1971, 118) mukaan kielipelin sääntöihin kuuluu pragmaattisten sääntöjen lisäksi myös kieliopin, syntaksin samoin kuin fonologian ja morfologian sääntöjä. Käsityksessään Hardwick on sinänsä oikeassa, mutta hän ei ymmärrä kritiikkinsä kohdetta oikein. On totta, että Wittgenstein ei kiinnitä huomiota ennen sanoja opittaviin lingvistisiin elementteihin. Tämä ei ole tärkeätä hänen kielen omaksumista koskevan analyysinsa kannalta, koska sanaa edeltävät elementit eivät ole sosiaalisesti määräytyvien sääntöjen alaisia. Hardwickin ajatustapa kokonaisuudessaan on hyvin 'epäwittgensteinilainen'. Wittgensteinin mukaan - päinvastoin kuin Hardwick antaa ymmärtää - lapsi ei tietoisesti pohtien omaksu tiettyjä lingvistisiä perusentiteettejä tai niiden kombinointisääntöjä. Lapsi on yksinkertaisesti mukana kielenkäytössä ja **oppii** vähitellen yhä monipuolisemmin **hallitsemaan** kielen erilaisia elementtejä ja muotoja.

Kielen oppimisen varhaisemmassa vaiheessa puheen kehittyminen liittyy tiettyihin **motorisiin** taitoihin. Lapsen on

ensiksi opittava muodostamaan **ääniä**. Näihin nähden tapahtuu kehitystä ja valikoitumista kuullun kielen suuntaan. Oppiminen on aluksi perusluonteeltaan biologinen prosessi, vaikka sosiologinen aspekti on mukana ja sen osuus nopeasti kasvaa. Kielen kehittymisen kannalta oleellinen seikka on se, että lapsi kykenee **erottelemaan** ääniä.

Äänien ja äänteiden esiintymisessä ja omaksumisessa ilmenee tiettyjä **säännönmukaisuuksia**, joita voidaan empiirisesti tutkia ja niiden omaksumisjärjestyksestä voidaan antaa kuvauksia. Näillä säännönmukaisuuksilla on kuitenkin käsitteellisesti toinen asema kuin niillä **säännöillä**, joihin sanojen ja lauseiden käyttö perustuu. Luonnontapahtumissa (kuten putoamisliike ja valon heijastuminen) ja myös lapsen biologisessa kehityksessä (esimerkiksi ääntely ja äänien muodostaminen) esiintyy säännönmukaisuuksia. Mutta nämä poikkeavat loogiselta luonteeltaan säännöistä, jotka kuuluvat sanojen käyttöön. Tästä syystä - analysoitaessa nimenomaan **merkityksen** käsitettä - sanat muodostavat oikean lähtökohdan, koska niiden käyttöä määräävät oleellisesti sosiaaliset säännöt eikä säännönmukaisuudet tai biologiset lainalaisuudet sinänsä.

Varhaisin ääniä koskeva diskriminaatio liittyy **tyytymättömyyden** ja **hyvänolon** ilmaisuihin. Nämä ilmaisut eroavat tiettyjen piirteiden suhteen toisistaan ja ne liittyvät määrättyihin ei-lingvistisiin asiantiloihin. Äänillä aletaan ilmaista kokemusta. Tämä osoittaa, että jo hyvin varhaisella tasolla ilmenee äänten differentioitumista, johon voi liittyä ei-kielellisen kokemuksen differentioituminen. Tyytyväisyyden ilmaisusta saa alkunsa **jokeltelu**. Lapsi leikkii äänillä. Vähitellen jokeltelu 'supistuu' valikoituun joukkoon ääniteitä, joista hän voi myöhemmin muodostaa sanoja. Jokelteluvaihetta seuraa **jäljittely**, mikä on tärkeä vaihe sanojen muodostamisen kannalta. Lapsi alkaa reagoida verbaliisiin ärsykkeisiin ja tällöin erityisesti lapsen ja ympäristön välinen interaktio on tärkeä.

Lapsi alkaa varhain reagoida tiettyihin **puhemalleihin** yhdistäen ne määrättyihin olosuhteisiin, jotka puheeseen liittyvät. Hän oppii, että kun vastaa tietyllä tavalla tiettyihin sanoihin tai ääniin, saa ympärillä olevilta hyväksymisen, josta seuraa mielihyvän tunne. Lapsi oppii myös, että muodostamalla nuo äänet saa toiset ihmiset toimimaan määrättyllä tavalla. Kun lapsi kykenee tähän, hän on saavuttanut **'merkityksellisen jäljittelyn vaiheen'**. Tämä vastaa Meadin (1963) ajatusta **'signifikantista eleestä'**. Lapsi ei enää pelkää jäljittelemään kuulemiaan ääniä. Vokaalinen ele on signifikantti silloin, kun se merkitsee lapselle **samaa** asiaa kuin mitä se merkitsee vanhemmille. Ele on mielekäs, kun se ymmärretään tarkoitetulla tavalla. Mead kritikoi niitä näkemyksiä, joiden mukaan kielen oppiminen selitetään pelkäämään jäljittelyprosessina. Jäljittely on tärkeä osa kielen oppimisessa, mutta sen on johdettava **merkitykselliseen jäljittelyyn**. Mead (1963, 66) kirjoittaa seuraavasti:

Ei ole kyse jäljittelystä siinä mielessä, että yksinkertaisesti tehdään, mitä nähdään jonkun toisen tekevän. Mekanismiin kuuluu, että yksilö saa aikaan itsessään saman reaktion, jonka hän aiheuttaa toisessa, ja sen tähden hän antaa enemmän painoa näille reaktioille kuin muille muodostaen näistä reaktiosarjoista vallitsevan kokonaisuuden.

Meadin mukaan **sanojemme merkitys on tendenssi reagoida niihin**. Voit pyytää jotakuta tuomaan tuolin vieraille. Näin saat toisessa aikaan tendenssin noutaa tuoli, mutta jos hän hidastelee, niin haet sen itse. Reaktio vokaaliseen eleeseen on jonkin asian tekeminen. Tärkeä kysymys on, miten lapsi ymmärtää, mitä toiset ihmiset **tarkoittavat**, kun he käyttävät sanoja. Hardwick (1971, 124-125) ehdottaa, että olisi puhuttava **'tarkoituksien kehittymisestä'**, joka lapsessa tapahtuu. Tähän vaikuttanee lapsi yhtä paljon kuin vanhemmatkin. Hardwick ei kuitenkaan riittävästi pohdi, **miten** lapsi ja vanhemmat vaikuttavat interaktion kehittymiseen.

Lapsi ilmaisee oman intentionsa eleessä, jota hän itse käyttää. Myöhemmin tapahtuu muutoksia ja korjauksia, mutta tärkeätä on, että mekanismi on jo hänen omassa kielenkäytössään. Wittgenstein voisi lisätä, että intentiomme ovat uppoutuneet elämänmuotoihimme, joissa käytämme myös kieltä. Intentio ja merkitys kytkeytyvät toisiinsa. Hyvin varhain lapsen vokaaliseen eleeseen liittyy esimerkiksi halu saada jotakin. Vanhemmat kykenevät tulkitsemaan näitä intentioita. Heissä itsessään viriää tendenssi toimia niiden mukaan. Intentio aktualisoituu ja saa määrätyn muodon vasta **yhteisyydessä**.

Siirtyminen pelkästä jäljittelystä merkitykselliseen jäljitelyyn tapahtuu pragmaattisesti toiminnan eikä päättelyn kautta. Kieli on pikkulapselle toiminnan muoto, ei ajattelun muoto. Kielen käyttö on aluksi samankaltaista kuin **käsien** käyttö. Vähitellen rakentuu **triadinen suhde**, jota Mead pitää merkityksen perusrakenteena. Triadinen suhde sisältää:

1. jonkun henkilön eleen
2. toisen henkilön reaktion tähän eleeseen ja
3. ensimmäisen henkilön aikaansaaman sosiaalisen teon suorittamisen.¹³

Malinowskin (1972, 321) mukaan sanat merkitsevät lapselle aktiivisia voimia, joilla hän saa **otteen todellisuuteen**. Niillä voi toimia, saada aikaan muutoksia ympäristössä. Ei ole tietenkään kyse lapsen tietoisista käsityksistä kielen suhteen, vaan on kysymys asenteesta, joka sisältyy lapsen käyttäytymiseen. Tämä viittaa selvästi Wittgensteinin käsitykseen, että sanan merkitys opitaan oppimalla, mitä sanalla voi tehdä.¹⁴

Wittgensteinin tiukka pyrkimys tarkastella kieltä yksinkertaisten pelien muodossa on yritys osoittaa se tosiasia, että kieli on perusluonteeltaan **työkalu**. Tämä asia on ilmeinen lasten kielen ja primitiivisten yhteiskuntien kielten tutkimuksen perusteella. Wittgensteinin painottama näkökulma

asettaa kysymyksen kokonaan uuteen valoon. Malinowski toteaa (1972, 325):

Merkitys ... ei tule primitiiviselle ihmiselle (tai lapselle) asioiden miettimisen tai tapahtumien analysoimisen perusteella, vaan heille relevantteihin tilanteisiin liittyvän käytännöllisen ja aktiivisen osanoton perusteella. Täydellinen tieto sanasta muodostuu, kun sitä käytetään tarkoituksenmukaisesti tietyssä tilanteessa.

Kielen kehittyessä tapahtuu sanojen merkityksen laajentumista ja supistumista. Tämän lisäksi tapahtuu myös muita muutoksia koskien merkityksen rakennetta ja funktioita. Korrespondenssiteorian mukaan sanalla on määrätty merkitys, joka on pysyvä. Tämä traditionaalinen käsitys osoittautuu äärimmäisen rajoittuneeksi ja harhaanjohtavaksi. Aktuaalisti merkitys muuttuu kehityksen kuluessa, eikä löytyne lainkaan kautta, jolloin tietyllä sanalla olisi absoluuttisen kiinteä merkitys. Elämän vaatima toiminta muovaa ja luo merkityksiä ja stimuloi ajattelua. Kehitys tapahtuu prosessina, jossa vanha ja uusi, persoonallinen ja sosiaalinen ovat vuorovaikutuksessa.

6.4. Kielipelit 'pelitilana'

Kielen oppiminen perustuu Wittgensteinin mukaan ihmisen 'luonnonhistorian' tarjoamaan perustaan. Kieli saa 'motiivin' luonnollisista reaktioista ja pyrkimyksistä, joiden tilalle kielen välineet kehittyvät. Tämä ei merkitse luonnollisten reaktioiden häviämistä sinänsä, vaan pikemminkin voidaan sanoa, että ne jatkavat elämäänsä kielessä uudessa jalostuneessa ja tehokkaammassa muodossa. Wittgenstein itse yleistää kantansa Yleisissä huomautuksissa (1979, 71) seuraavasti:

Kielipelien alkuperä ja alkeismuoto on reaktio. Vasta tältä perustalta voivat monimutkaisemmat muodot kasvaa. Haluan sanoa, että kieli on jotakin jalostettua - 'alussa oli teko'.

Kun reaktio siirtyy kieleen, se siirtyy samalla uudella tavalla ihmisten väliseksi asiaksi. Ihminen alkaa tehdä jotakin sosiaalisessa yhteisössä. Tämä merkitsee, että reaktiot ja 'alkuperäiset' teot jäsentyvät yhä komplisoidumpiin yhteyksiin. Tämän käyttäytymisen syntyminen ja monimutkaistuminen merkitsee myös ihmisen muuttumista. Kun opimme uusia kielipelejä, muutamme - ja mahdollisesti kasvamme -ihmisinä. Elämisen 'pelitila' laajenee.

Kirjoituksessaan historiallisen selityksen teoriasta Lauri Routila (1981, 41) määrittelee historian käsittelemää todellisuutta seuraavasti:

... historian käsittelemä todellisuus on (olemassa ollutta) inhimillistä elämäntodellisuutta ja että tämä puolestaan on niin sanoakseni todellisuusluonteeltaan ajallisesti järjestetty mahdollisuuskenttä (Möglichkeitfeld) tai -käyttääkseni Martin Heideggerin havainnollisempaa termiä -mahdollisuuksien pelitila (Spielraum der Möglichkeiten).

Kielipelit elämänmuotoihin juurtuneina (ja itse elämänmuotoina) rakentavat elämisen ja tarkoituksien pelitilaa. Kielipeleissä ihmisten yksilölliset teot ovat sosiaalisen pelitilan kautta sisäisessä suhteessa inhimilliseen historiaan tai luonnonhistoriaan, kuten Wittgenstein (eri painotusta tavoitellen) haluaa asian ilmaista.

Edellä olemme käsitelleet kielipelin idean runkokäsitteenä säännön käsitettä. Sääntöjen merkitys määräytyy ihmisten yhdenmukaisen toiminnan kautta. Sanojen säännönmukaisen käytön korostaminen antaa kuitenkin Wittgensteinin kielipelin ideasta yksipuolisen ja staattisen kuvan. Ehkä meidän

pitäisi, kuten Hunter (1980, 293) toteaa, käsitellä ilmaisua 'kielipeli' taiteen terminä. Wittgensteinille merkitsi tärkeätä filosofista oivallusta se, että pelaamme sanoilla pelejä. Kuitenkaan hän ei itse, eikä hänen tulkitsijansa ole juurikaan valaisseet täsmällisemmin, missä merkityksessä pelaamisen idea on inspiroiva ajatus. Asian tekee erityisen vaikeaksi se tosiasia, että puhumisen ja pelien pelaamisen välillä on hyvin monia eroavaisuuksia. Mutta nämä erot paljastavat pelin idean mahdollisia ulottuvuuksia.

Käsittelen seuraavassa mainittuja eroja Hunterin (1980) jäsennelmää hyväksi käyttäen:

- Pelejä pelataan useimmiten ajan kuluksi, 'huvikseen'. 'Se on vain leikkiä' ilmaisee sanontana tämän aspektin. Peli (tai leikki) ei ole vakavaa. Keskustelu puolestaan on useimmiten sävyiltään 'asiallista'.

- Tavallisesti teemme ehdotuksia esimerkiksi ystävillemme siitä, mitä pelejä pelattaisiin: 'Eikö olisi mukava pelata muutama erä myllypeliä?' tai 'Pelaisimmeko iltapäivällä lentopalloa?' Hyvin harvoin teemme vastaavasti ehdotuksia kielipelien pelaamisesta. Jos joku ehdottaisi meille kielipelejä, esimerkiksi sanalla 'ajatella', emme luultavasti oikein tietäisi, miten sellainen aloitetaan, mitä pitäisi tehdä.

- Useimmat pelit pelataan pyrkimyksenä voitto. Kielipeleihin nähden ei ole suinkaan selvää - erityistapauksia lukuunottamatta - miten ne voitetaan tai hävitään. Voimme tietysti voittaa argumentoinnissa tai yleensä sanasukkeluudessa, mutta nämä eivät ole relevantteja tapauksia Wittgensteinin pyrkimyksiä ajatellen.

- Monet pelit pelataan määrätyn **välinein** (pallot, mailat, pelinappulat jne.), mutta sanat eivät juurikaan muistuta tällaisia välineitä. Emme käsittele sanoja samalla tavoin kuin pelivälineitä.

- Monilla peleillä on selvät ja tarkkaan määrätty **säännöt**; mutta jos sanojen käytöllä on säännöt, niitä ei ole selvästi julkilausuttu, eikä ole suurtakaan yksimielisyyttä, mitä nämä säännöt olisivat.

On muistettava myös, että Filosofisissa tutkimuksissa (§§ 81-82) Wittgenstein ilmaisee jopa epäilyn siitä, onko kielellä sääntöjä jossakin **mielenkiintoisessa** merkityksessä. Ja samalla (§ 83) hän näyttää olevan kiinnostunut myös pelistä (pallon heittäminen niityllä), joka ei ole sääntöjen kattama samalla tavalla kuin pelit, joilla on tiukasti ilmaistut säännöt. Edelleen Wittgenstein (§ 83) kysyy:

Ja eikö ole olemassa myös tapaus, jolloin pelaamme ja 'muodostamme sääntöjä pelin kuluessa'? Jopa tapaus, jolloin muutamme niitä pelin edistyessä.

Olemme käsitelleet edellä pelien ja kielipelien eroja. Erityisesti sääntöjä koskevat spekulatiot ovat tärkeitä, koska ne saavat tavallisesti kielipelitulkinnoissa korostetun aseman. On erotettava toisistaan säännön seuraamisen **käsite** ja säännöt tosiasiallisina (tiedostettuina ja tiedostamattomina) **normeina** tai **ohjeina**. Säännön seuraamisen käsite osoittaa, että emme voi oppia kieltä yksin. Sääntöjen lisäksi kielipelin ideaa on analysoitava myös muista näkökulmista (ks. ed. s. 64). **Kielipeli** (tai **kielileikki**) ei ole vain sääntöjä ja niiden määräämää toiminnan yhdenmukaisuutta ilmentävä 'systemi', vaan se voidaan ymmärtää monia perspektiivejä sisältävänä inhimillisen toiminnan suuntaajana.¹⁵

Palaan vielä Hunterin esittämiin ajatuksiin. Erojen lisäksi Hunter (1980, 295-301) jäsentää myös pelin ja kielenkäytön välisiä filosofisesti mielenkiintoisia **samankaltaisuuksia**,

joista muutamia tarkastelen seuraavassa tiivistetysti liittäen niihin kommentteja ja laajennuksia. Emme voi tarkkaan sanoa, missä määrin Wittgenstein ajatteli samansuuntaisesti. Kuitenkin esille tulevat aspektit ovat mielenkiintoisia ennestään kovin sääntö-keskeisen 'pelitilan' laajennuksia:

1. On pikemminkin kyse **hyvästä mausta ja arvostelukyvystä** kuin sääntöjen soveltamisesta, kun ajattelemme esimerkiksi, miten jatkamme tai suuntaamme keskustelua puhuessamme ystäväpiirissä vaikkapa sukupuolielämästä. Usein keskustelu on kaavamaisista tiettyjä jäykkiä asenteita ja henkilökohtaisia korostuksia sisältävää, - ja siis tässä merkityksessä määrättyjä 'sääntöjä' noudattavaa. Mutta hyvä keskustelu sisältää aina myös 'yllätyksiä', uusia asiayhteyksiä, joiden selittäminen joidenkin 'komplisoitujen' sääntöjen soveltamisella on harhaanjohtavaa ja 'haettava'.

Vastaavasti lapset osoittavat arvostelukykä esim. **piilosilla** ollessaan, kun eivät mene piiloon kerrostalon katolle tai naapurikorttelin alueelle. Piilossa olossa voi olla joitakin yleisiä sääntöjä siitä, että piilo ei saa olla 'liian vaikea', mutta näitä sääntöjä ei voida täsmällisesti esittää lukemattomia eri tilanteita varten. Lasten on kytettävä **arvioimaan** tilanteet ilman sääntöjä, joita heidän voisi sanoa soveltavan.

2. Monien pelien, varsinkin kortti- ja lautapeliin luonteeseen kuuluu, että tekemämme **siirrot vaikuttavat** pelin kulkuun määrättyllä tavalla riippumatta siitä, tarkoitimmeko tai osasimmeko arvioida tätä siirtomme vaikutusta. Siirtoni seuraukset riippuvat kokonaan siirroistani - **ratkaisustani** - eivätkä tarkoituksistani. Vastaavasti keskustelussa sillä, mitä aktuaalisesti sanoin, on tietty merkitys riippumatta siitä, mitä sanoillani tarkoitin. Joudummekin usein sanomaan: 'Tätä en tarkoittanut!' Ristiriita tarkoituksien ja konkreettisten seurauksien välillä voi olla hyvin

voimakas. Joka tapauksessa ratkaisumme 'pelitilassa' 'viime kädessä ratkaisee, mitä oikeastaan teimme.'¹⁶

Pelitilassa on tietyt mahdollisuudet. Voimme käyttää kieli-
pelin todellisuudesta samaa ilmaisua kuin Routila (1981, 41)
historian käsittelemästä inhimillisestä todellisuudesta: on
kyse (ajallisesti järjestyneestä) mahdollisuuskentästä tai
mahdollisuuksien pelitilasta. Tämä pelitila ei 'säily'
muuttumattomana, vaan jokainen siirto (valittu mahdollisuus
pelissä) saa aikaan siinä muutoksia. Keskustelussa (esim.
kurin merkityksestä lasten kasvatuksessa) suljemme puheen-
vuoroilla tiettyjä mahdollisuuksia, mutta toisaalta sanamme
samalla linjaavat pelitilassa uusia 'suuntia' keskustelulle.
(Vrt. Routila 1981, 41-42)

3. Joihinkin peleihin kuuluu myös piirre, jonka varas-
sa voimme vastata kysymykseen **kuinka tiedämme**, mitä
tarkoitamme sillä, että 'Olen ajatellut tehdä sitä ja
sitä'. Tarkastelemme, mitä pelissä on tapahtumassa.
Selvitämme minkä **siirron** aiomme tehdä, ei introspek-
tion avulla selvittämällä, mikä halu meillä on, vaan
käymällä läpi niitä mahdollisuuksia, jotka pelin ase-
telmaan sillä hetkellä sisältyvät.

Se, mitä tahdomme ei löydy introspektiosta, vaan määrit-
telemme pyrkimyksemme **suhteessa** pelitilanteeseen. Kuitenkaan
emme esimerkiksi shakkipelissä tai keskustelussa reagoi
tilanteeseen kuten ärsyккеeseen, sillä pelitilanne ei ole
'stimulus', vaan se on pikemminkin avoin **tehtävä, joka
täytyy tutkia ennen suorittamista**. Mutta emme siis myöskään
löydä ratkaisua introspektiosta. Emme voi nojata mihinkään
sisäiseen 'ohjaussysteemiin', kuten Malcolm asian ilmaisee.
Artikkelinsa *The Myth of cognitive Processes and Structures*
lopussa Malcolm (1971, 392) toteaa oletetuista kognitiivi-
sista proseista ja rakenteista:

Our understanding of human cognitive powers is not advanced by replacing the stimulus-response mythology with a mythology of inner guidance systems.

Pelin idea ilmaisee hyvin sen, että joudumme selvittämään, mitä oikeastaan haluamme suhteessa konkreettiseen tilanteeseen. Syvässä merkityksessä **opimme** jotakin uutta pelitilan vaihtuvien vaatimuksien mukaan. Inhimilliseen oppimiseen kuuluu myös **ymmärtäminen**: ymmärrän pelin tilanteen ja tehtyjen siirtojen mukaan yhä paremmin sen, mitä oikeastaan haluan, mihin voin tai kannattaa pyrkiä. Samalla tavalla voi keskusteluun sisältyä oppimista ja ymmärtämistä siihen nähden, mihin pyrimme, miten määrätyn asian käsitämme, miten voimme laajentaa näkökulmaa.

Kritikoidessaan lähinnä eläinkokeisiin perustuvaa ehdollisen oppimisen teoriaa R. Rhees (1969, 155-164) käsittelee inhimillistä oppimista. 'Yritys-erehdys' -oppimisessa rotta oppii, miten se saa haluamansa ruokapalan. Se oppii **keinon**, mutta sen ei tarvitse oppia ruuan haluamista. Rotta ei opi, mitä se haluaa. (Rhees 1969, 155.) Ihmiset haluavat monia asioita. Ehdollisen oppimisen pohjalta on tehty yrityksiä luoda yleinen oppimisen teoria, joka selittäisi kaikki oppimisen lajit. Perusajatus muun muassa Mowderilla on, että kaikki oppiminen on perusluonteeltaan tyydytyksen saavuttamisen oppimista. Opitaan keinoja tarpeiden tyydyttämiseksi. (Rhees 1969, 156.)

Tämä on liian yleinen ja karkea kuva **inhimillisestä oppimisesta**. Kuten jo totesimme, rotan ei tarvitse oppia mitä se haluaa. Mutta ihmisillä sen oppiminen, mitä haluamme, muodostaa pääosan ajattelun ja ymmärryksen kehittymisestä. (Rhees 1969, 156.) Oppiessamme ymmärrämme paremmin, **mitä** todella tahdomme; oppimisen myötä saattavat jotkut asiat jopa kokonaan 'menettää merkityksensä'. Sokrateella oli tapana keskusteluissaan korostaa tätä.

Platonin dialogissa *Pidot* Sokrates luonnostelelee skemaattisesti **rakkauden kehittymisen**.¹⁷ Ihmisen varttumisen näkökulmasta on jotakin hyvin tärkeitä siinä ajatuksessa, että tunnistamme vähitellen, mitä todella rakastamme tai mitä rakkautemme itseasiassa on. Oppiminen on monessa mielessä 'silmien avautumista', ymmärryksen muuttumista ja syvenemistä erilaisten elämän tarjoamien **yhteyksien** kautta. Sokrates tähdentää, että rakkauden kehittyminen ei perustu siihen, että rakastaja löytää kohteensa, vaan siihen **kauneuteen**, jonka valossa hänen etsintänsä tapahtuu ja edistyy.

4. Peleissä **selitykset**, miksi tein tietyn siirron, ovat primaarista pelin sen hetkiseen tilanteeseen sisältyvien tai oletettujen mahdollisuuksien seostamisesta. Pelissä meillä voi olla mielipiteitä siitä, kuinka jonkun toisen henkilön pitäisi tai olisi pitänyt siirtää, mutta vain **pelaaja itse** voi määrätä, mikä hänen siirtonsa on. Tämä ei johdu siitä, että vain hän yksin tietää, mikä se on, vaan siitä, että se on **hänen** siirtonsa. Jokainen pelissä on vastuussa omasta siirrostaan.

Vastaavasti, kun meillä on käsityksiä tai epäilyjä jonkun toisen ihmisen ajatuksista, uskomuksista tai tarkoituksista, suhtaudumme kyseiseen henkilöön itseensä parhaana auktoriteettina selvittämään niitä. Meillä on vahva taipumus olettaa tämän johtuvan siitä, että henkilöllä itsellään on 'pääsy' johonkin sellaiseen, joka on meiltä piilossa. (Hunter 1980, 299; vrt. Malcolm 1971.) Pelianalogian valossa on kuitenkin mahdollista katsoa henkilön auktoriteetin omiin tarkoituksiinsa nähden johtuvan siitä tosiasiasta, että **on hänen asiansa** tehdä siirrot. Hän tekee tietyt teot, joilla on tietyt seuraukset, joista hän on myös vastuussa.¹⁸

5. Peleille on luonteenomaista, että ne luovat **mahdollisuuden** niille ominaisiin **toimintoihin**. 'Juoksemme kotiin' pesäpallossa, 'teemme maalin' jalkapallossa, 'syömme kuningattaren' ja 'uhkaamme kuningasta' sha-

kissa. Shakkia ei kuitenkaan keksitty purkautumistiek-
si halullemme ahdistella kuningatarta tai tuhota lä-
hettejä, vaan opimme nämä halut oppiessamme shakkia.¹⁹

Peliä ei opita 'abstraktina entiteettinä', vaan toimintana,
joka luo määrätyn - joissakin tapauksissa lähes rajattoman
- toimintamahdollisuuksien kentän. Kuten on tullut esiin,
Wittgensteinin mukaan tietty peli on luonteeltaan jäsentynyt
käytäntö, jonka varassa voimme oppia ja opettaa jotakin, ja
haluta jotakin; voimme haluta esimerkiksi pelata shakkia.
Toiminnan eri muodot jäsentävät intentioiden maailmaa.

Myös sanojen ja yleensä kielen käyttöön nähden voimme sanoa,
että oppimalla kieltä opimme sanojen käytön mukana myös
toiminta ja ajatustapoja sekä mahdollisuuksia **pyrkiä** johon-
kin ja **haluta** jotakin. Esimerkiksi oppiessamme **lukusanat** ja
värisanat opimme kompleksin verkoston erotteluja, jotka
avaavat mahdollisuuden erilaisiin toimintoihin, tekoihin ja
arviointeihin.

LUVUN 6 VIITTAUKSET:

1. Ajattelun ja kielen kehityksen suhteesta, ks. Piaget & Inhelder 1977, 84-89, Piaget 1970 ja Vygotski 1982, 2. luku. - Viimeksi mainitussa lähteessä Vygotski esittää kantansa suhteessa Piagetin käsityksiin. Vygotski kritikoii Piagetia siitä, että tämä katsoo puheen kehittyvän kokonaiskaavion mukaan: ei-kielellinen autistinen ajattelu - egosentrinen puhe ja egosentrinen ajattelu - sosiaalistunut puhe ja looginen ajattelu. Vygotskin mukaan kehityksellä on päinvastainen suunta: sosiaalinen puhe - egosentrinen puhe - sisäinen puhe. - Vygotskin kritiikki perustuu Piagetin varhais- tuotantoon. Se ei sovellu kovinkaan hyvin Piagetin myöhempiin teoreettisiin kehitelmiin.

2. Merkityksen asemaa kielen oppimisessa korostava lähestymistapa oli lingvistiikassa ja psykolingvistiikassa pitkään 1960-luvun loppupuolelle saakka laiminlyöty. **Strukturalismin** hengessä etupäässä Bloomfieldin näkemystä seuraten pyrittiin ratkaisemaan kaikki kieliopilliset kysymykset vetoamalla merkitykseen. Myöhemmin **transformaatiokieliopin** tulo ei merkinnyt muutosta tässä suhteessa, vaikka uusi suuntaus monessa suhteessa kritikoii lingvististä strukturalismia.

3. Tässä on syytä viitata lasten puheessaan tekemiin **virheisiin**, joista on tehtytutkimuksia jo vuosisadan alusta lähtien. Virheiden analyysin katsotaan antavan entistä yksityiskohtaisempaa tietoa kielen oppimisen lainalaisuuksista - Lyytinen 1973, 56. Virheanalyysien uskotaan tarjoavan myös oletettujen lapsen käyttämien 'kognitiivisten strategioiden' selvittelylle erään tärkeän mahdollisuuden.

4. Tässä esitettyssä merkityksen hahmottelussa ei ole pyritty tiukkaan tarkkuuteen samassa mielessä kuin esimerkiksi loogis-positivistisesti orientoitunut Quine, joka mahdollisimman pitkälle välttää puhetta merkityksestä ja korvaa sen

puheella esineistä ja olioista, jotka ovat aistein havaittavissa. Tässä selkeyden tavoittelussa on samoja pyrkimyksiä kuin Tractatuksessa. Näin hankitun selkeyden hintana on kuitenkin se, että jätetään huomioon ottamatta ymmärtämisen prosessiin sisältyvä dynamiikka. on kyse erilaisista sekä faktuaalisista että tajunnallisista ymmärtämisyhteyksistä.

5. Lasta ja aikuista emme voi jyrkästi asettaa eri kategorioihin, koska heti vauvaiän lopusta alkaen lapsi - kehitysvaiheesta riippuen - on jo jossakin määrin oppinut kieltä. Hän on mukana monella tavalla kielen käytössä, varsinkin jos Wittgensteinin tavoin pidämme kieltä elämänmuotona.

6. Vygotski korostaa, että vain järjestelmän osana käsite voi tulla tietoiseksi ja tahdonalaiseksi. Järjestelmä ja tiedostaminen eivät ilmaannu lapsen käsitteisiin ulkoapäin ja syrjäytä lapsen omaa käsitteiden muodostus- ja käyttötappaa, vaan ne edellyttävät, että lapsella on jo olemassa varsin runsas käsitteistö, joka sitten tulee tiedostamisen ja systematisoinnin kohteeksi. Tieteellisten käsitteiden piirissä syntyvä järjestelmä siirtyy arkikäsitteiden alueelle ja muuttaa niiden sisäisen rakenteen ikään kuin ylhäältäpäin. Molemmat seikat - tieteellisten käsitteiden riippuvuus spontaaneista käsitteistä ja niiden vaikutus spontaaneihin käsitteisiin - johtuvat tieteellisen käsitteen suhteesta kohteeseen. Siihen sisältyy samanaikaisesti sekä suhde objektiin että suhde toiseen käsitteeseen, toisin sanoen käsitejärjestelmän perusalkiot. - Vygotski 1982, 169.

7. Vastausta voidaan etsiä esimerkiksi äänensävystä tai äänen korkeudesta, kuten esimerkiksi Lieberman, joka tutki 14 kieltä ja havaitsi, että useammassa niissä kysymyksien esittämiseen liittyi kohoava äänenkorkeus. Voisimmeko näin ollen päätellä, että lasten luonnollinen pyrkimys olisi tulkita kohoava sävelkorkeus merkiksi siitä, että kysymys on esitetty? - Lieberman 1967, 132.

8. Mitä merkitsee sana 'opettaa'? - Joudumme laajaan keskusteluun opetusmenetelmistä, opetettavista asioista, aineksen integroimisesta muihin opetettaviin asioihin, havaintovälineistä, opettajan persoonallisuuden vaikutuksesta, oppilasryhmän koostumuksesta jne. Opetustilanteesta riippuen korostamme eri tekijöitä; kukin tilanne määrää sen, mitkä tekijät tulevat erityisen huomion kohteiksi.

9. Kun tilanteen laatu ja erityinen rakenne korostuvat, vakiintuneet tavat ja mahdollisesti tiedostetut säännöt jäävät taustalle. Tilanteen 'poikkeavuus' pakottaa etsimään uusia menetelmiä. Ajattele esimerkiksi opettajan työssä siirtymistä aikuisopetuksesta - vaikka kansalaisopistosta - peruskoulun yläasteen opettajaksi, tai normaalista alasteen luokasta harjaantumislukokalle. Näissä tilanteissa korostuu uusien tilanteiden erityispiirteet, kunnes ne tietyllä 'tekniikalla' opitaan hallitsemaan.

10. Kielipelien ja käsitteiden välisiin suhteisiin ja vaikutuksiin Wittgenstein ei suoranaisesti puutu. Edellä esitetyt Wittgensteinin analogiat viittaavat siihen, että kielessä on **keskus**, joka sisältää suuren joukon epäeksakteja mutta hyödyllisiä kielen muotoja, ja **reuna-alue**, johon sisältyvät eksaktit kielen muodot, kuten muun muassa matematiikan ja tieteen kielet. Ongelma on siinä, mikä on näiden alueiden välinen **yhteys**, mikä on keskuksen ja reuna-alueiden välinen yhteys. Osa tutkijoista korostaa kielipelien sukulaisuutta, osa taas autonomista luonnetta.

11. Joka tapauksessa kielipeli pelataan kielessä ja inhimillisen kulttuurin ja kokemuksen puitteissa, vaikka se kietoutuu aina tiettyyn konkreettiseen tilanteeseen. Kielipeli toimii osana ihmisen 'luonnonhistoriaa'. Wittgensteinin pyrkimys **yleiskatsauksellisuuteen** vaikuttaa siihen, että esim. käsitteet kielipeli, elämänmuoto ja sääntö ovat rajamattomia siinä mielessä, että niitä ei määritellä 'laajuutensa' puolesta suhteessa muihin käsitteisiin (kuten esimerkiksi 'konteksti' ja 'tilanne' määrittelevät toisiaan). -

Esimerkiksi 'elämänmuoto' voidaan rajata tarkoituksiemme mukaan monella tavalla; voimme tarkastella tervehtimiskäytäntöjä, kalastusta, opetustyötä, hallintoa ja jopa tietyn kulttuurin kokonaisuutta elämänmuotona.

12. Kuten olemme todenneet, Wittgenstein 'taistelee' kielen yleisiä muotoja vastaan. Kielen muodot irrotettuna käyttöyhteyksistään johtavat ajattelua harhaan. Ne vahvistavat intoamme vääriin **yleistykseen**. Wittgenstein ei riittävästi käsittele kielen yleisen aspektin positiivista merkitystä globaalina kielipelinä, joka osaltaan tekee mahdolliseksi liikkumisen kielipelistä toiseen, mikä puolestaan ylläpitää kieleen oleellisesti kuuluvaa itsereflektiota.

13. Mead 1963, 81. - Triadinen suhde merkityksen perusrakenteena sisältää sekä sosiaalisen että pragmaattisen momentin, vaikka Meadin käsitteistössä vaikuttaa myös behavioristinen ajattelutapa. Meadin pragmaattinen 'sosiaali-behaviorismi' merkitsee huomattavaa edistystä ihmistutkimuksen teoriassa.

14. Voidaan tietysti väittää, että tämä näkemys ei riitä kokonaan selittämään kielen oppimista 'kompleksisimmilla tasoilla', vaikka se tarjoaakin hyödyllisen mallin siitä, miten perimmältään voimme kielen luonnehtia. Tämän merkityksen oppimisen ja opettamisen pragmaattisen selityksen ulottuvuus riippuu siitä, miten ymmärrämme 'tekemisen'. Wittgenstein antaa tälle käsitteelle kielipelien kautta laajan merkityksen. - Eikö sittenkin sanojen ymmärtäminen kaikilla tasoilla ole sen tietämistä, mitä sanoilla voi tehdä?

15. Tärkeätä on muistaa Wittgensteinin tarkoitus: kielen ja pelin analogia on tarkoitettu **valaisemaan** kielen luonnetta ja toimintaa, se ei ole tarkoitettu teoriaksi kielestä.

16. Filosofisen ongelman luonnetta selvittäessään Wittgenstein puhuu **ristiriitaisuudesta**: kun asetamme pelille säännöt ja seuraamme niitä ei käykään niin kuin olimme oletta-

neet. Tavallaan sotkeudumme sääntöihimme ja joudumme sano-
maan: "en tarkoittanut sitä noin." - Ks. Wittgenstein 1953,
125.

17. Ks. Rhees 1969, 156. - Sokrateen johtama keskustelu
Pidot -dialogissa yhdistää 'sokraattiseen' tapaan rakkauden
kehittymisen rakastajan itsetuntemuksen kehittymiseen, jossa
kauneudella on tärkeä merkitys.

18. Ratkaisut pelitilan mahdollisuuksissa sitovat meidät
myös moraaliseen vastuuseen. Tässäkin merkityksessä 'mah-
dollisuuksien pelitila', jonka ihminen toisaalta luo omalla
toiminnallaan, on myös hänestä riippumaton hänen elämäänsä
vaikuttava **realiteetti**. - Vrt. Routila 1981, 10. Tätä reali-
teettia peleinä ja ratkaisuina niissä on mahdollista myös
tieteellisesti tutkia.

19. Hunter 1980, 300. - Tässä tulee esiin myös Wittgenstei-
nille luonteenomainen korostus: me opimme 'intentioita'
toimia tietyllä tavalla, kun opimme erilaisia pelejä, tek-
niikoita.

7. YHTEENVETO :

M E R K I T Y S , T U T K I M U S , K A S V A T U S

Olen tässä tutkielmassa analysoinut merkityksen käsitettä erityisesti ihmistutkimuksen ja kasvatustoiminnan peruskysymyksiä silmällä pitäen. Pääpaino on ollut Wittgensteinin filosofiassa. Merkityksen käsitteen analyysissa, jonka Wittgenstein suorittaa myöhäiskaudellaan, on voimakas pragmaattinen korostus. Wittgensteinin kokemukset opettajana kansakoulussa ja tutustuminen pragmatismien edustajien ajatuksiin aiheutti hänen ajattelussaan käänteän arkikielen toiminnan ja käytön tutkimiseen. Koululasten ohella erityisesti James ja Peirce vaikuttivat Wittgensteinin ajatteluun.

Merkityksen käsite on keskeinen, kun pyrimme kuvaamaan ihmistutkimuksen ja kasvatuksen kohteen yleistä luonnetta ja laatua. Pääkohteemme on ihmisen toiminta, pyrkimykset ja intressit. Inhimillistä elämää ja toimintaa määräävät olennaisesti ne merkitykset, joita annamme erilaisille esineille ja asioille ympäristössämme, joko luonnonympäristössä tai sosiaalisessa ympäristössä. Kuitenkaan 'merkityksen anto' ei tapahdu pelkästään henkisenä tai psyykkisenä aktina mielen sisäisyydessä. Ihminen voi oppia ja omaksua merkityksiä vain suhteessa toisiin ihmisiin. Kielen toiminnan ja käytön analyysit osoittavat vakuuttavasti, miten käsitteiden ja ajattelun kehittyminen ja muotoutuminen on sidoksissa sosiaalisen toiminnan erilaisiin muotoihin ja niiden kautta tradition.

Ihminen ei opi todellisuutta suoraan havaittuna, kuten **empiristinen** tietokäsitys korostaa. Todellisuus välittyy ja rakentuu ihmiselle aina tavalla tai toisella oman toiminnan kautta. Tästä syystä empirististä tietokäsitystä pitäisi laajentaa **pragmaattiseksi** tietokäsitykseksi. Ihminen tekee ensin ja vasta tekemisen kautta ymmärtää tiedon ja pystyy

luomaan uutta tietoa. Tieto on toimintaan kietoutuva prosessi. (Venkula 1989, 27).

On kuitenkin muistettava, että pragmatismi ei korosta vain toimintaa sinänsä, vaan on kyse **sosiaalisesta** toiminnasta, jota määrää ja jäsentää traditioiden, instituutioiden ja tapojen voima. Ihminen muuttaessaankin toiminnan muotojaan lähtee traditiosta, joka 'ruokkii' sekä pysyvyyttä että muutosta. Kokoavasti voimme tässä yhteydessä todeta, että pragmaattinen käsitys tiedosta ja ajattelun kehittymisestä pyrkii loogisesti suhteuttamaan käsitteet **kokemus**, **toiminta** ja **traditio** (sosiaalinen yhteys). Kokemus välittyy oleellisesti toiminnan kautta ja toiminta puolestaan määräytyy sosiaalisesti stimuloituen ihmisen tarpeista ja ongelmista.

Aikaisemmin viittasin ymmärtämisen ja selittämisen, mitä- ja miksi- kysymysten eroon ja samalla yhteyteen. Erityisesti Max Weber on korostanut kyseisten tutkimusaspektien yhteenkuuluvuutta. Ilmiön selittämiseksi tarvitsemme välttämättä ymmärtämisestä (tulkinnasta) nousevat lähtökohdat. Suorittamamme merkityksen käsitteen analyysi osoittaa, että inhimillinen 'merkityksen anto' sisältää transponoituna samat mitä- ja miksi- aspektit. Merkityksen käsite ilmaisee Ihmisen toiminnan, ajattelun ja tiedon **sisäisen** yhteyden. Analyysi jäsentää ennen kaikkea ihmisen ja inhimillisen toiminnan, ihmistutkimuksen kohteen, ontologista ja tietoteoreettista perusluonnetta. Samalla jäsenämme kasvatuksen käsitteellistä perustaa.

Teoreettisena lähtökohtana on edellä mainittu pragmaattinen näkökulma: Tutkimuksen lähtökohtana on kyettävä käsitteellisesti yhdistämään kokemus, toiminta ja traditio. Tämän **käsitteellisen** kokonaiskuvan jäsentämiseksi on ymmärrettävä ihmisen **sisäinen sosiaalisuus**, jota olen tutkielmassani useasta näkökulmasta hahmotellut.

Ihmisen maailmaa eivät luo yksinomaan mitkään esineet tai tosiasiat ulkoisessa maailmassa tai sielussa. Ennen kaikkea

inhimillistä elämää ja inhimillistä todellisuutta rakentaa ja muotoilee ihmisten reaalin toiminta eri muodoissaan. Itse kieli käsitteineen opitaan inhimilliseen toimintaan kietoutuneena. Luonnollisen kielen oppiminen ei perustu abstraktien kielen koodien ja niiden viittaamien objektien välisten assosiaatioiden 'pänttäämiseen'. Kieli on ennen kaikkea instrumentti, jonka ilmaisuja käytetään muun toiminnan yhteydessä. Kuten käsillä, työkaluilla ja koneilla, myös kielen sanoilla ja lauseilla tehdään jotakin. Kieli on ihmisen tehokkain ja hienopiirteisin instrumentti. Kieli liittyy tekemiseen, toimintaan, suunnitteluun, päämäärien jäsentelyyn ja vastuun ilmaisemiseen.

Esille tulleet kielipelin ja elämänmuodon käsitteet viittaavat ihmisen sisäiseen sosiaalisuuteen. Sekä kielen ja toiminnan että ajattelun tasoilla ihminen on syvässä merkityksessä dialogi-olento. Kun korostetaan ihmisen sisäistä sosiaalisuutta, ei ole kyse yksilön persoonallisista ominaisuuksista, esimerkiksi avomielisyydestä tai seurallisuudesta, vaan siitä, että ihminen varttuu ihmisenä, toteutuu ihmisenä aina sosiaalisten suhteiden ja yhteyksien kautta. Tässä mielessä sosiaalisuus on välttämätön ehto ihmisen toteutumisessa. Perustavia sosiaalisen yhteyden muotoja, voisimme sanoa elämänmuotoja, joiden kautta ihminen varttuu, ovat muun muassa koti, leikkikenttä, toveripiiri, koululuokka, työyhteisö.

Elämänmuoto on sosiaalinen yhteys, jossa ihmiset kasvavat ja jossa heitä myös opetetaan ja kasvatetaan. Vain elämänmuodon jäsenenä olemalla voimme toteutua ihmisinä. Opimme ymmärtämään omia ja toisten ihmisten tekoja ja pyrkimyksiä. Kaikki oppiminen, opettaminen ja kasvattaminen, tietoinen tai tiedostamaton, on mahdollista vain yhteisenä toimintana. Silloinkin, kun olemme yksin ja oivallamme jotakin, ymmärtämisemme ja oppimisemme perustana ovat yhteisessä elämässä omaksutut käsitteet, inhimilliset ongelmat ja pyrkimykset.

Inhimillisistä yhteyksistä irti revittyinä ihminen ei kasva ihmiseksi. Tämän todistavat konkreettisesti muun muassa Intiassa metsästä löydetyt lapset, jotka ovat säilyneet hengissä luonnossa ilman ihmisapua. Biologisina olentoina he elävät, mutta sielullisesti ja henkisesti heitä on vaikea pitää ihmisinä. Heiltä puuttuu ihmiselle ominainen käyttäytyminen ja he eivät ole oppineet kieltä, mikä taas sisältää sen, että heiltä puuttuu kielessä jäsenytyvät käsitteet itseään ja ympäristöään varten. Näin ollen keskeisiltä piirteiltään nämä irti revityt ovat hyvin epäinhimillisiä olentoja. Biologinen ihmissuvun jäsenyys ja luonnon osana oleminen metsässä, joka kyllä voi tarjota marjoja ja vaikkapa susiemon maitoa hengissä pysymiseksi, ei riitä ihmiseksi tulemiseen. Myös tarinat susien hoivaamista lapsista ja tynnyrissä kasvatetuista tytöistä ja pojista osoittavat mielestäni hyvin ongelman syvyyden.

Kasvatus, kuten myös osaltaan ihmistutkimus voivat pyrkiä päästämään meitä ulos erilaisista tynnyreistä. Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt ulos eräistä teoreettisesti raudoitetuista empirismin ja rationalismin tynnyreistä. Ihmisen tutkimisessa on varottava dualismin "aukkoa". Ihminen ei primaarisesti selity fyysis-materiaalisen substanssin eikä myöskään psyykkis-materialistisen substanssin kautta. Ihminen muotoutuu ja määrittää sekä henkistä että fyysistä todellisuutta toiminnan avulla dialogi-suhteessa toisiin. Tätä jäsenytyntä toimintaa erilaisina konkreettisina elämän muotoina ja kielipelinä voimme tutkia ja kasvatustyössä voimme noita toiminnan muotoja varioida ja kehittää.

LÄHDE- JA TAUSTAKIRJALLISUUS

Aaltola, J. 1985. **Monologista dialogiin. - Joitakin ajatuksia kasvatuksen perusteista.** Julkaisussa **Kasvatuksen peruskysymyksiä.** Jyväskylän yliopiston Filosofian laitoksen julkaisuja, no. 27.

Aaltola, J. 1988. **Humanismi kasvatuksen perustana.** Teoksessa Kantola A. (toim.): **Tulevaisuuden opettaja.** Atena Kustannus Oy, Jyväskylä.

Aaltola, J. 1989. **Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa.** Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, Psychology and social research 69. Väitöskirja.

Alston, W.P. 1964. **Philosophy of Language.** Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.

Apel, K.O. 1971. **Kommunikaatio ja ihmistieteiden perusteet.** Suom. Löppönen. Sociologia, no. 3.

Aspelin, G. 1963. **Ajatuksen tiet.** Suom. Hollo, WSOY, Porvoo.

Bartley, W.W. III 1973. **Wittgenstein.** J.B. Lippincott Co., Philadelphia.

Bloomfield, L. 1935. **Language.** Holt, Rinehart and Winston, New York.

Bourdeaux, R.M. 1972. **John Dewey's Concept of a Functional Self.** Educational Theory, Vol. 22, Summer 1972, no. 3.

Bowen, J. & Hobson, P.R. 1974. **Theories of Education. Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought.** Wiley, Brisbane.

Brubacher, J.S. 1966. **A History of the Problems of Education.** McGraw-Hill, Inc., New York.

Dewey, J. 1960. **From Absolutism to Experimentalism.** Teoksessa Bernstein R. (ed.): **On Experience, Nature and Freedom.** The Bobbs-Merrill Company, Inc., Indianapolis and New York.

Fann, K.T. 1969. **Wittgenstein's Conception of Philosophy.** Basil Blackwell, Oxford.

Fann K.T. (ed.) 1967. **Wittgenstein: The Man and His Philosophy.** Delta, New York.

Flavell, J.H. 1963. **The Developmental Psychology of Jean Piaget.** D. van Nostrand Company, Inc., Princeton, New Jersey.

Føllesdal, D. 1970. **Fenomenologia analyttisen filosofian ja eksistentialismin siteenä.** Teoksessa Hintikka J. & Routilala L. (toim.): **Filosofian tila ja tulevaisuus.** Weilin + GÖös, Tapiola.

Gullvåg, I. 1981. **Wittgenstein and Peirce.** Teoksessa Johannesen, K.S. & Nordenstam, T. (eds.): **Wittgenstein-Aesthetics and Transcendental Philosophy.** Hölder-Pichler-Temsky, Vienna.

Halliday, M.A.K. 1976. **Kielen mallit.** Teoksessa Doughty, P. & Pearce, G. & Thornton, G.: **Kielen tiet.** Suom. Vilkkuna, Tammi, Helsinki.

Hardwick, C.S. 1971. **Language Learning in Wittgenstein's Later Philosophy.** Mouton, The Hague.

Hilmy, S.S. 1987. **The Later Wittgenstein, The Emergence of a New Philosophical Method.** Basil Blackwell, Padstow.

Hintikka, J. & Routila, L.(toim.) 1970. **Filosofian tila ja tulevaisuus.** Weilin + Göös, Tapiola.

Hunter, J.F.M. 1980. **Wittgenstein on Language and Games.** Philosophy, vol. 55.

Ishiguro, H. 1969. **Use and Reference of Names.** Teoksessa Winch, P. (ed.): **Studies in the Philosophy of Wittgenstein.** Routledge & Kegan Paul, London.

James, W. 1913. **Pragmatismi, uusi nimitys eräille vanhoille ajattelutavoille.** Suom. Silfverberg, Otava, Helsinki.

James W. 1960. **The Varieties of Religious Experience.** Collins, London.

James W. 1984. (1892) **Psychology: Briefer Course.** Harvard University Press, Cambridge (Mass.).

Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1977. **Ihmistieteiden filosofiset perusteet.** Gummerus, Jyväskylä.

Kannisto, H. 1977. **Intention ongelma teemana Wittgensteinin filosofiassa.** Lisensiaattitutkielma teoreettisessa filosofiassa, Helsingin yliopisto.

Kant, I. 1956. (1781) **Kritik der reinen Vernunft.** Felix Meiner, Hamburg.

Karlsson, F. 1977. **Johdatusta yleiseen kielitieteeseen.** Oy Gaudeamus Ab, Vaasa.

Leontjev, A.A. 1979. **Kieli ja ajattelu.** Suom. Helkama, Kansankulttuuri, Kuopio.

Lewis, M. 1963. **Language, Thought and Personality in Infancy and Childhood.** Basic Books, New York.

Lieberman, P. 1967. **Intonation, Perception and Language.** M.I.T. Press, Boston.

Lyytinen, P. 1973. **Äidinkielen taivutusvirheistä 3-5 -vuotiaille lapsilla.** Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisu no. 134.

Macnamara, J. 1972. **Cognitive Basis of Language Learning in Infants.** Psychological Review, vol. 79, no. 1.

Malcolm, N. 1968. **Wittgenstein's Philosophical Investigations.** Teoksessa Pitcher, G. (ed.): **Wittgenstein, The Philosophical Investigations.** Macmillan, London.

Malcolm, N. 1971. **The Myth of Cognitive Processes and Structures.** Teoksessa Mischel, T. (ed.): **Cognitive Development and Epistemology.** Academic Press, New York.

Malcolm, N. 1982. **Wittgenstein: The relation of language to instinctive behaviour.** Philosophical Investigations, vol. 5.

Malinowski, B. 1972. **The Problem of Meaning in Primitive Languages.** Teoksessa Ogden, C.K. & Richards, I.A.: **The Meaning of Meaning.** Routledge & Kegan Paul, London.

Mead, G.H. 1963. **Mind, Self and Society.** Ed. C. Morris, University of Chicago Press, Chicago.

Morris, C. 1970 a. **Foundations of Theory of Signs.** The University of Chicago Press, Chicago.

Morris, C. 1970 b. **The Pragmatic Movement in American Philosophy.** George Braziller, New York.

Niiniluoto, J. 1987. **Pragmatismi**. Teoksessa Niiniluoto J. & Saarinen E. (toim.): **Vuosisatamme filosofia**. WSOY, Juva.

Nummenmaa, T. 1971. **Children's Conceptions of the Adult World**. Kasvatustieteiden Tutkimuslaitoksen julkaisu no. 91.

Ogden, C.K. & Richards, I.A. 1972. (1923) **The Meaning of Meaning, A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism**. Routledge & Kegan Paul, London.

Parkinson, G.H.R. 1970. **The Theory of Meaning**. Oxford University Press, Oxford.

Pelc, J. 1971. **Studies in Functional Logical Semiotics of Natural Language**. Mouton, The Hague.

Peltonen, A. 1979. **Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet**. Suomalaisen Teologisen Kirjallisuusseuran julkaisu no. 113, Helsinki.

Piaget, J. 1970. **Genetic Epistemology**. Tr. E. Duckworth, Columbia University Press, New York.

Pitcher, G. 1964. **The Philosophy of Wittgenstein**. Prentice-Hall, Inc., London.

Platon 1978. **Teokset 2**. Suom. Itkonen-Kaila, Saarikoski, Tyni, Otava, Keuruu.

Quine, W.V.O. 1960. **Word and Object**. M.I.T. Press, Cambridge.

Quine, W.V.O. 1968. **Ontological Relativity**. The Journal of Philosophy, no. 7.

Rhees, R. 1969. **Without Answers**. Routledge & Kegan Paul, London.

Routila, L. 1969. **Die aristotelische Idee der ersten Philosophie.** Acta philosophica fennica XXIII, North-Holland, Amsterdam.

Routila, L. 1981. **Historiallisen selityksen teoriasta.** Suomen filosofian ja fenomenologisen tutkimuksen seura ry, Turku.

Runkel, P.J. & McGrath, J.E. 1972. **Research on Human Behavior.** Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York.

Ryle, G. 1963. **The Theory of Meaning.** Teoksessa Caton C.E. (ed.): **Philosophy and Ordinary Language.** University of Illinois Press, Urbana.

Scheffler, I. 1974. **Four Pragmatists, A Critical Introduction to Peirce, James, Mead and Dewey.** Routledge & Kegan Paul, London.

Smart, H.R. 1957. **Language - games.** The Philosophical Quarterly, no. 7.

Specht, E.K. 1969. **The Foundations of Wittgenstein's Late Philosophy.** Tr. D.E. Waldorf, Manchester University Press, Köln.

Strawson, P.F. 1954. **Critical Notice of Philosophical Investigations.** Mind, LXIII, no. 249.

Taylor, C. 1967. **The Explanation of Behavior.** Routledge & Kegan Paul, London.

Taylor, C. 1970. **Explanation and Meaning.** Cambridge University Press, Oxford.

Taylor, D.M. 1970. **Explanation and Meaning.** Cambridge University Press, London.

Vaughn, S.R. 1976. **Pedagogical Experience and Theory of Meaning in Dewey and Wittgenstein.** Dissertation. Michigan State University.

Venkula, J. 1989. **Toiminnan yhteys tiedonmuodostukseen.** Tiedepolitiikka no 4.

Vygotsky, L.S. 1982. **Ajattelu ja kieli.** Suom. Helkama ja Keski-Jännes, Weilin + GÖös, Espoo.

Winch, P. 1969. **The Unity of Wittgenstein's Philosophy.** Teoksessa Winch, P. (ed.): **Studies in the Philosophy of Wittgenstein.** Routledge & Kegan Paul, London.

Winch, P. 1977. **The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy.** Routledge & Kegan Paul, London.

Weber, M. 1968. **Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre.** Tübingen.

Wittgenstein, L. 1926. **Wörterbuch für Volksschulen.** Hölder-Pitcher-Tempsky, Vienna.

Wittgenstein, L. 1953. **Philosophische Untersuchungen -Philosophical Investigations.** Engl. tr. G.E.M. Anscombe, Basil Blackwell, Oxford.

Wittgenstein, L. 1961. (1921) **Tractatus Logico-Philosophicus.** Saksalais-englantilainen rinnakkaislaitos. Engl. tr. D.F. Pears and B.F. McGuinness, Routledge & Kegan Paul, London.

Wittgenstein, L. 1964. **Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik - Remarks on the Foundations of Mathematics.** Ed. G.H. von Wright, R. Rhees and G.E.M. Anscombe. Engl. tr. G.E.M. Anscombe, Basil Blackwell, Oxford.

Wittgenstein, L. 1967. **Zettel**. Engl. tr. G.E.M. Anscombe, Basil Blackwell, Oxford.

Wittgenstein, L. 1969a. **Notebooks 1914-1916**. Engl. tr. G.E.M. Anscombe, Basil Blackwell, Oxford.

Wittgenstein, L. 1969b. **The Blue and Brown Books**. Basil Blackwell, Oxford.

Wittgenstein, L. 1969c. **Über Gewissheit - On Certainty**. Ed. G.E.M. Anscombe and G.H. von Wright. Engl. tr. D. Paul and G.E.M. Anscombe, Basil Blackwell, Oxford.

Wittgenstein, L. 1970. **Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief**. Basil Blackwell, Oxford.

Wittgenstein, L. 1971. **Tractatus Logico-Philosophicus eli Loogis-filosofinen tutkielma**. Suom. Nyman, WSOY, Porvoo.

Wittgenstein, L. 1973. **Philosophische Grammatik**. Ed. R. Rhees, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Wittgenstein, L. 1975. **Varmuudesta (Über Gewissheit)**. Suom. Nyman, WSOY, Porvoo.

Wittgenstein, L. 1977. **Muistikirjoja 1914-1916**. Julkaissut G.H. von Wright ja G.E.M. Anscombe. Suom. Nyman, WSOY, Porvoo.

Wittgenstein, L. 1979. **Yleisiä huomautuksia**. Toim. G.H. von Wright ja H. Nyman, WSOY, Porvoo.

von Wright, G.H. 1968. **Logiikka, filosofia ja kieli**. Suom. Hintikka ja Nyberg, Otava, Helsinki.

von Wright, G.H. 1971. **Explanation and Understanding**. Cornell University Press, Ithaca.

von Wright, G.H. 1975. **Wittgenstein varmuudesta**. Sisältyy Wittgensteinin **Varmuudesta (Über Gewissheit)** -teoksen suomenkseen. Suom. Nyman, WSOY, Porvoo.

Wynne, J.P. 1963. **Theories of Education: An Introduction to the Foundations of Education**. Harper and Row, New York.