

Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa/ Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism

LATOJAN VIESTI

Olen luonut tämän otteen (luvut I-VI) Juhani Aaltolan väitöskirjasta siksi, että olen itse ollut monien muiden lailla vaikuttamassa Aaltolan työn syntyyn. Oma työni

The Man of Pragmatism and a Refugee of Pragmaticism

sivuaa joiltakin osin Aaltolan käsittelemiä teemoja. Ja miksi ei sivuaisi - olemmekaan käyttäneet kumpikin joitakin yhteisiä lähteitä, kuten Gullvåginn artikkelia, sekä eräitä kommentaattoriteoksia. Töidemme tiettyyn samankaltaisuuteen on useita eri syitä. Eräs niistä on se, että olin opiskeluaikani Aaltolan pitämässä seminaarissa, joka oli suuntautunut Wittgensteinin filosofiaan. Näin tulin tutustuneeksi pintapuolisesti eräisiin Wittgensteinin esimerkkeihin, kuten "rakentajien kielipeliin", ja kirjoitin Tero Aution kanssa lyhyen referaatin *Donaganin artikkelista*. En ollut mitenkään innostunut Wittgensteinin filosofiasta tuolloin. Ollessani työllistettynä Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksella suuntauduin amerikkalaiseen filosofiaan, ja tein useitakin käännöksiä, joiden pohjalta kirjoitin yhden laajemman selvityksen pragmatismista, sekä useita suppeampia opuksia.

Suoraan verrannollisia työmme eivät silti ole, sillä Aaltola oli perin opettajamainen persoona, ja toisti alvariinsa sitä miten Wittgenstein määrää, ja miten meidän tulee totella määräyksiä. Minä taas en paljoa määräyksistä perustanut. Oma työni on selkeästi keskittynyt pragmatismien sisäisiin ongelmiin, enkä suuntautunut pedagogiikkaan – ja minulla oli tuolloin huumorintajua, jota Aaltolalta puuttui.

Minä siis osallistuin Aaltolan työn toteuttamiseen skannaamalla hänen tekstejään (ja osoittamalla niissä epä johdonmukaisuuksia ja virheitä). Aaltola oli varsin ovela, sillä hän oli jakanut työn toteuttamisen useille eri henkilöille, ja halusi siten estää työn kaappaamisen. Yhdelle hän delegoi niin sanotu taiton, joka tuntuu pätkähullulta ajatuksesta kun kyseessä oli DOS-pohjainen tekstinkäsittelyohjelma WordPerfect, ei siis joku hienempi julkaisuohjelma, kuten Ventura, tai kirjanpainon käyttämät kalliit ohjelmat. Mutta näin Aaltola halusi olevan. Hän halusi ettei työn tekovaiheesta jäisi minkäänlaisia dokumentteja jäljelle. Tämä ei täysin onnistunut, sillä löysin työn teossa luomani tiedostot penkomalla vanhoja diskettejä, ja kun tiesin kirjoittaneeni tekstin WordPerfect 4.2 -ohjelmalla ja Dest -skannerilla, niin kykenin konvertoimaan tiedostot DOCX -tiedostomuotoon, ja korjailemaan tekstiä WORD -ohjelmassa, ja viimeistelemään OpenOffice -sovelluksessa. Teksti oli koodattu suoraan sanoen kömpelösti, sillä siinä oli paljon käytetty sisäänlyöntejä, kun olisi pitänyt käyttää sisennystoimintoa. Valitettavasti en keksinyt tälle korvaavaa toimintoa, koska viitteistysysteemi olisi pitänyt rakentaa uusiksi – eikä siinä nyt olisi

ollut minkäänlaista järkeä, sillä ketäpä tämä tekele enää kiinnostaa. Työssä oli käytetty sangen kömpelöllä tavalla alleviivausta ja lihavennosta - ikään kuin korostamaan Aaltolan ajatuksenjuoksua ja jankkaavaa puhetapaa. Opettajilla on taito puhua kaikille ikäänkuin nämä olisivat vähä-älyisiä.

Joka kerta kun Aaltola toi konekirjoitusliuskojaan skannattavaksi – esimerkiksi keskiyön tienoilla - hän läikytti kiihdyksissään kahvia pöydälle, ja lupasi suorastaan kuun taivaalta, ja suuria palkkioita -jotka jäivät kuitenkin pelkäksi haaveeksi. En minä paljoakaan tämän miekkosen auttamisesta kostunut. Niin, ja olinhan minä väitöstilaisuudessakin läsnä. Paljonhan siellä puhuttiin korukieltä ja kiertoilmaisujakin käytettiin. Kukaan ei sanonut, että tähän on silkkaa paskaa, tai käyttänyt vastaavanlaisia reippaita ilmaisuja. Ei Aaltola sentään heittänyt minua ulos karonkastaan kuten muuan tieteenfilosofiasta väitellyt hemmo, jolle minä sanoin suoraan, että hänen työnsä oli lähinnä sitä itseään - niin kuin muuten olikin.

ABSTRACT

Aaltola Juhani

Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa/ Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism.

Jyväskylä University of Jyväskylä, 1989. 249 pp.
(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,
ISSN 00754625; 69) ISBN 9516800866

(katso englanninkielistä tekstiä painetusta alkuperäisjulkaisusta)

ESIPUHE (Aaltola ite)

Tämän työn aihe muotoutui ajatuksissani 1970luvun lopulla valmistaessani luentoja Wittgensteinin filosofiasta. Esitin idean akateemikko G.G. von Wrightille, joka piti sitä mielenkiintoisena ja rohkaisi työhön antaen samalla hyödyllisiä neuvoja tutkimustyötä varten. Myöhemmin professori Lars Hertzberg luki tutkimukseni alustavan version. Hänen asiantuntevat huomautuksensa ja neuvonsa hyödyttivät monella tavoin työtäni. Kiitän tästä tärkeästä tuesta. Tärkeänä pidän myöskin kosketustani Heikki Kannistoon. Erityisesti hänen Wittgensteinin myöhäisfilosofiaa käsittelevät tutkielmansa ovat auttaneet minua orientoitumaan Wittgensteinin ajatteluun.

Kiitän professori Lauri Olavi Routilaa ja professori Reijo Wileniusta, jotka ovat neuvoillaan ja

kannustuksellaan ratkaisevasti vaikuttaneet työni edistymiseen ja valmistumiseen. Työni esitarkastajina kiitän heitä käsikirjoitukseni huolellisesta lukemisesta ja osuvista huomautuksista, jotka olen pyrkinyt ottamaan huomioon työni viimeistelyssä.

Edellä mainittujen lisäksi olen saanut tutkimustani inspiroivia virikkeitä useilta tutkijoilta. Erityisesti olen hyötynyt keskusteluyhteyksistä Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksessa. Yhteydet psykologian laitokseen sekä opiskelijana että opettajana ovat merkittävästi laajentaneet näkökulmaani "puhtaasta filosofiasta" kehityspsykologian ja psykolingvistiikan suuntaan.

Maisteri Timo Kinnusta kiitän monenlaisesta ja taitavasta avusta tekstin käsittelyssä. Lisensiaatti Keijo Virtanen ansaitsee lämpimät kiitokset siitä, että hän modernin tekniikan avulla ripeästi ja pätevästi viimeisteli tekstin julkaisukelpoiseksi. Maisteri Marjatta Gates on kääntänyt tiivistelmän englanniksi. Käännöksen on tarkistanut lehtori Steven Saletta. Lausun heille parhaat kiitokseni.

Tässä yhteydessä haluan ilmaista kiitokseni myös Heikki Nymanille, jonka ansiokkaita Wittgensteinsuomennoksia olen käyttänyt hyväkseni niissä kohdissa, joissa olen siteerannut Wittgensteinin ajatuksia suomenkielellä. Useassa yhteydessä huomasin, että tarkkakaan harkinta ei johtanut hänen esittämänsä käännöksen muuttamiseen.

Jyväskylän yliopiston julkaisutoimikuntaa kiitän työni hyväksymisestä julkaisusarjaan Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, jonka toimittaja dosentti Mikko Korhokangas on ystävällisesti opastanut minua julkaisuteknisissä ja esitystapaan liittyvissä kysymyksissä. Taloudellista tukea työhöni olen saanut Suomen Akatemialta, Emil Aatosen säätiöltä ja Ellen ja Artturi Nyssösen säätiöltä. Erityisesti haluan kiittää vaimoani Sinikkaa ajasta, monelaisesta tuesta ja työni peruslaadun ymmärtämisestä. Lämmin kiitos kuuluu myös äidilleni Eiralle hänen eri tavoin osoittamastaan avusta ja rohkaisusta.

Omistan työni lapsilleni Marialle, Mikalle ja Elisalle.

Petjäveden Kitaudella huhtikuussa 1989 Juhani Aaltola

< 1 >

1. JOHDANTO

1.1. Työn alue ja tarkoitus

Tutkielmani, jossa tarkastelen merkityksen käsitettä oppimisen ja opettamisen näkökulmasta, on teemaltaan filosofisesti syvä ja kosketuskohdiltaan laaja. Teema sisältää filosofian eri alueiden

kannalta monia keskeisiä kysymyksiä. Erityisesti yhteydet koskevat kielenfilosofian lisäksi tietoteoriaa ja ihmistutkimuksen filosofisia perusteita. Työni käsittelee ongelmia, jotka ovat tärkeitä myös kasvatuksen teorian kannalta. Esille nousevat erityisesti kysymykset inhimillisestä kokemuksesta, toiminnan suhteesta kieleen ja ajatteluun sekä kysymykset oppimisen ja opettamisen luonteesta ja edellytyksistä. Tutkielmassani nämä kysymykset kietoutuvat yhteen saavat yhdistävän näkökulman juuri merkityksen käsitteestä.

Tutkimusotteeltaan työni on käsitteellistä erittelyä ja käsitteyhteyksien kartoittamista. Käsitellen kysymystä merkityksestä Wittgensteinin filosofian ja pragmatismien valossa. Pragmatismien filosofeista olen laajimmin ottanut huomioon William Jamesin, jonka kirjoituksiin Wittgenstein usein viittasi. Viittaukset toisiin pragmatisteihin ja muihin tutkijoihin on tehty ei systemaattiseen vertailuun pyrkien vaan pedagogisessa merkityksessä Wittgensteinin ajatuksien muotoutumisen ymmärtämiseksi ja eri suuntiin käyvien yhteyksien näkemiseksi. Pääosin työni lähteistö rajoittuu analyyttisen filosofian traditioon, jossa merkityksen analyysi on tällä vuosisadalla muodostanut yhden keskeisistä teemoista. Kuitenkin itse tutkimuksen pääkohteet Wittgensteinin myöhäisfilosofia ja pragmatismi auttavat meitä vapautumaan tästä "rajoituksesta".

< 2 >

Tutkielmani perusmotiivi nousee käsityksestä, että kehittynyt merkityksen analyysi muodostaa perustavan näkökulman, joka tarjoaa lähtökohdan mm. ihmistutkimusta ja kasvatusta koskevien käsityksien avartamiseen ja kehittämiseen. Sanan, väitteen tai teorian merkityksen kysyminen on osa "kriittistä filosofiaa", vaikka analyysi usein onkin pysähtynyt semanttisten vastaavuussuhteiden pintatasoon. Erilaiset teoriat ja käsitykset merkityksestä osoittavat kuitenkin, että analyysi on kehittynyt: on kyetty löytämään uusia yhteyksiä kielen, todellisuuden, inhimillisen toiminnan, ajattelun ja vastuun välillä. Kehittyneessä merkityksen analyysissä ihminen ei tutki vain kieltä, vaan sen kautta ennenkaikkea itseään, pyrkimyksiään ja mahdollisuuksiaan. Tärkeätä on koota ja täydentää kuvaa aktuaalista ja mahdollisesta ihmisestä.

Merkityksen käsitteen suhde opettamiseen ja oppimiseen avaa yhden mahdollisuuden laajentaa ja syventää merkityksen analyysia. Opimme ja opetamme kieltä lukuisin tavoin eri tilanteissa. Kieltä ihminen käyttää monella eri tavalla ja moniin eri tarkoituksiin. Tätä korostaa mm. englantilainen kielitieteilijä M.A.K. Halliday, joka erittelee (1976) lapsen käyttämiä kielen malleja. Hallidayn mukaan kieli on lapselle rikas ja taipuisa tarkoitusten toteuttamisen väline. Tästä johtuen lapsen sisäinen kielen malli on monisäikeinen, eikä aikuisten useimmat kieltä koskevat käsitykset yllä samalle tasolle. Aikuisten käsitykset saattavat olla tietoisesti muotoiltuja, mutta tavallisesti aivan liian yksinkertaisia. Kieli ei ole mukana ainoastaan lapsen ryhtyessä toimimaan ympäristössään ja hankkimaan siitä tietoa, vaan se on mukana alusta saakka myös hänen yksilöllisyyden ilmauksissaan ja mielikuvituksen muodostumisessa.

Halliday erottelee kaikkiaan seitsemän "mallia" lapsen kielenkäytössä: instrumentaalinen malli (kieltä käytetään asioiden aikaan saamiseen), regulatorinen malli (kieli ohjaa käyttäytymistä), interaktionaalinen malli (kieltä käytetään vuorovaikutuksessa), persoonallinen malli (kielen avulla lapsi tulee tietoiseksi itsestään), heuristinen malli (kieli johtaa etsimään ja keksimään

asioita), imaginatiivinen malli(kielen kautta lapsi oppii luomaan omaa kuviteltua maailmaansa) ja representationaalinen malli (kielellä ilmaistaan väittämiä ja välitetään tietoa jostakin).

< 3 >

Representationaalinen kielen malli on monien aikuisten ainoa kielen malli. Tämä on määrännyt myös monien filosofien ja tutkijoiden käsitystä kielen luonteesta ja tehtävästä. Mm. merkityksen kuvateoria, jonka Wittgenstein Tractatuksessa kehittänyt, perustuu ideaan kielen representationaalisesta tehtävästä. Tämä malli on kuitenkin riittämätön. Meillä on voimakas taipumus aliarvioida kielen merkitystä ja sen toiminnan moninaisuutta lapsen elämässä. Tämä sama taipumus koskee myös kieltä yleensä: filosofiassa ja erityistieteissä yksi ihmistutkimuksen keskeinen rajoitus on se, että kieli ymmärretään ja määritellään ahtaasti. Rajoittunut käsitys kielestä vahvistaa rajoittuneita käsityksiä ihmisestä, mm. ihmisen kasvusta ja kasvattamisesta.

Merkityksen käsitteen analyysi merkitsee kielen toiminnan ja käyttöjen jäsentämistä. Kuten edellä viittasin, kielen tutkimus sekä filosofiassa että erityistieteissä on tavallisesti perustunut määrättyyn ennakkokäsitykseen kielen tehtävästä. Tämänkin työn lähtökohtana on representationaalisen kielen käsitteen looginen erittely (luku 3.). Tämä suoritetaan siksi, että saamme "kristallinkirkkaan" käsityksen kielen eräästä tulkinnasta, jonka Wittgenstein varhaisfilosofiassaan johdonmukaisesti kehittää äärimmäisiin johtopäätöksiinsä. Tämä selkeä rajojen osoittaminen muodostaa (myös Wittgensteinille itselleen) kritiikin lähtökohdan ja luo tarpeen analysoida kielen tosiasiallista käyttöä, joka paljastaa lukuisia erilaisia kielen funktioita. Vastaavasti merkityksen käsite osoittautuu komplisoiduksi käsitteeksi, jota ei voida tyydyttävästi määritellä yhden ainoan funktion kautta. Wittgensteinin myöhäisfilosofia ja eräät pragmatismen perusideat tarjoavat vapauttavienäkökulmia merkityksen käsitteen uudelleen määrittelyyn. Samalla tulee mielenkiintoiseksi Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismen suhteen kartoittaminen. Tähän liittyy myös mielenkiintoinen kysymys, missä määrin Wittgensteinin kokemukset kansakoulun opettajana vaikuttivat hänen myöhäiskautensa ajatteluun.

Edellä sanottua tiivistäen korostan, että ihmistutkimuksen ja kasvatuksen kannalta on tärkeää pyrkiä uudelleen määrittelemään merkityksen käsite. Opettakoon meitä tässä määrittelyssä lapset. Lapselle kieli on jonkin tekemistä: sillä on merkitys. Kielellä on merkitys hyvin laajassa mielessä. Siihen kuuluu lukuisia sellaisia

< 4 >

tehtäviä, joita aikuinen ei tavallisesti ajattele merkityksellisinä. Tässä työssä tutkin kielen kompleksia käyttöä ja moniulotteista luonnetta lähinnä teoreettisen analyysin valossa. Jonkin verran käytän hyväkseni myös kielen kehitystä koskevan empiirisen tutkimuksen tuloksia.

Kuvaamani taustan pohjalta voimme määritellä tämän tutkielman perusteeman ja siihen sisältyvät alateemat seuraavasti:

Tutkielmani perusteeman muodostaa merkityksen käsitteen analyysi Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa. Samalla selvitetään eräiltä osin Wittgensteinin suhdetta pragmatismiin. Erityisenä näkökulmana on merkityksen käsitteen suhde opettamiseen ja oppimiseen.

Tärkeänä alateemana tutkielmassa on pyrkimys jäsentää yleisesti merkityksen käsitteen kautta kasvatuksellisen ihmiskäsityksen perusteita. Tätäkin laajempaan heuristiseen päämäärään on tuottaa virikkeitä ihmistutkimuksen peruskäsitteiden uudelleen arviointiin ja kehittelyyn.

1.2. Logiikasta arkikieleen

Otan työssäni huomioon Wittgensteinin filosofian molemmat "kaudet": loogissemanttisesti orientoituvan varhaisvaiheen ja pragmaattishermeneuttisesti virittyvän myöhäisfilosofian. Tutkielmani varhaisfilosofiaa käsittelevä osa jäsentää merkityksen ongelmaa koskevia traditionaalisia peruskysymyksiä. Miten kieli ja maailma vastaavat toisiaan, miten ne "kiinnittyvät" toisiinsa? Näissä kysymyksissä loogissemanttiset ja ontologiset näkökulmat leikkaavat toisensa tavalla, joka pakottaa etsimään uusia käsitteellisiä yhteyksiä, joita Wittgenstein myöhäisfilosofiassaan jäsentää. Myöhäisfilosofiaan on merkittävästi vaikuttanut pragmatismi, josta Wittgenstein sai vaikutteita kielen sosiaalista ja instrumentaalista luonnetta korostaviin käsityksiinsä.

< 5 >

Tutkimusteeman luonteen mukaisesti työni painopiste on selvästi Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa, johon varhaisfilosofiaa käsittelevä työn alkuosa (3.luku) toimii johdantona. Samalla alkuosa on johdatus vuosisatamme tieteenkäsitettä vallitseviin perustaviin filosofisiin asenteisiin, jotka eri tavoin muuntuneina elävät positivistisessä tieteenteoriassa. Keskeinen osa myöhäiskauden filosofiasta on luotu kriittisessä suhteessa varhaiskauden ajatuksiin, jotka Wittgenstein on esittänyt teoksessa *Tractatus Logico-Philosophicus*.

Kuten tunnettua saatuaan *Tractatus* teoksensa valmiiksi Wittgenstein jätti filosofian. Hän toimi mm. useita vuosia kansakoulunopettajana Itävallassa. Opettajan työssä saadut kokemukset ovat todennäköisesti vaikuttaneet Wittgensteinin käsityksien kehittymiseen huomattavasti syvemmin kuin mitä Wittgensteinitutkimuksessa tähän saakka on esitetty. On huomattava myös, että osa pragmatismien vaikutusta lienee välittynyt juuri opetustyön kautta. Takaisin filosofian pariin Wittgenstein palasi 1920-luvun lopussa. Wittgensteinin uusi ajattelutapa tuli tunnetuksi suppealle

piirille ns. Sinisen kirjan välityksellä. Vähän myöhemmin ilmestyi luentojen pohjalta ns. Ruskea kirja. Philosophische Untersuchungen, joka on tärkein Wittgensteinin myöhäisvaiheen teoksista, ilmestyi vasta vuonna 1953, kaksi vuotta hänen kuolemansa jälkeen. Edellä mainittujen lisäksi tämän työn kannalta keskeisiä myöhäisfilosofiaa koskevia lähteitä ovat Wittgensteinin teokset Zettel ja Über Gewissheit, jotka myös on julkaistu vasta Wittgensteinin kuoleman jälkeen. Pragmatismien filosofeilta keskeisimpiä lähteitäni ovat kommentaarien lisäksi Jamesin pääteokset, kuten The Principles of Psychology ja Varieties of Religious Experience ja John Deweyn eräät kirjoitukset sekä teokset Koulu ja yhteiskunta (The School and Society) ja Democracy and Education.

< 6 >

1.3. Kielen muoto merkityksen peittona

Charles Morrisin (1970) tunnetun erottelun mukaan on kielessä totuttu näkemään kolme "ulottuvuutta", nimittäin syntaktinen, semanttinen ja pragmaattinen dimensio. Syntaktinen dimensio koskee sanan ja sanayhdistelmien suhdetta toisiin sanoihin ja sanayhdistelmiin. Semanttinen dimensio puolestaan tarkoittaa sanojen ja sanayhdistelmien suhdetta tarkoitteisiin eli niihin objekteihin, joista kielen ilmaisuvälineiden avulla puhutaan. Pragmaattinen dimensio jäsentyy sen mukaan, mikä suhde sanoilla on ihmisiin, jotka käyttävät kieltä.

Voimme sanoa, että Tractatusissa Wittgenstein lähtee kielen analyysissään liikkeelle logiikan a priori vaatimusten mukaan syntaktisesta dimensiosta edeten semanttiseen dimensioon. Myöhäisfilosofiassaan hän etenee yhä syvemmälle kielen pragmaattiseen ulottuvuuteen, jossa sanojen käyttö paljastaa sen syvemmän "logiikan", joka on edellytyksenä maailman jäsentymiselle ja merkityksellisen kielen syntymiselle ja toiminnalle. Esitetty kielen ulottuvuuksien erottelu on hyvin karkea. Se johtaa helposti tasoja elementtialjatteluun, joka voi estää näkemästä kielen merkityksen ja ajattelun perustavimpia ehtoja. Voimme itse asiassa perustellusti väittää, että Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa Morrisin erottelu menettää mielekkyytensä mm. siksi, että sanan ja olion suhde on erilainen eri sanojen kohdalla. Ja myös siksi, että monien sanojen ja ilmaisujen kohdalla on problemaattista puhua lainkaan semanttisesta suhteesta; ajatelkaamme esimerkiksi sanoja ja ilmaisuja "aamulla", "jos", "kiitos!", "ymmärrän sinua".

Tractatusta dominoi fundamentaalinen käsitys, että arkikielemme "peittää" aktuaalin loogisen rakenteensa tai ilmaisee sen epätäydellisesti. Mutta on mahdollista ajatella kieli, joka esittää puhtaassa muodossa arkikielemme loogisen rakenteen.

< 7 >

Kielen perusfunktio on kuvaamisfunktio: kielemme kuvaa maailmaa siten, että kielen lauseet

vastaavat määrättyä asiaintilaa maailmassa. Tosin kuvaamisfunktio ei ilmene selvästi arkikielessämme, koska jokapäiväisen kielen sanat ja lauseet ovat liian komplekseja. Tämän funktion paljastamiseksi Wittgenstein analysoi kieltä erityisen menetelmän loogisen analyysin avulla. Tämän analyysin avulla jokainen lause voidaan jakaa peruselementteihinsä, elementaarilauseiksi. Tractatuksessa omaksutun loogisen teorian mukaan kieleemme kaikki merkitykselliset kompleksit lauseet ovat yksinkertaisempien lauseiden "totuusfunktioita"; ne rakentuvat loogisten operaatioiden avulla yksinkertaisemmista lauseista.

Poikkeuksen muodostavat logiikan lauseet, jotka Wittgenstein tulkitsee tautologioiksi tai kontradiktioiksi. Ne eivät kuvaa maailmassa vallitsevia asiaintiloja ja ovat siksi lauseita, jotka ovat "vailla mieltä". Logiikan lauseet eivät kuitenkaan tästä syystä ole "mielettömiä" eli symboliyhdistelmiä, jotka kuten esimerkiksi metafysiikan lauseet rikkovat kielen loogista syntaksia.

Tractatuksen kielenteoria johtaa tiettyihin seurauksiin filosofian kannalta. Filosofiset ongelmat johtuvat kieleemme logiikan väärinkäsittämisestä, ja ne voidaan poistaa vain selvittämällä kielen todellinen logiikka. Tractatuksen mukaan filosofia ei tuota "filosofisia lauseita", vaan se ainoastaan selvittää lauseiden statusta, joka on määräytynyt ennen sitä. Filosofia ei siis ole mikään oppi, vaan se on "kielen kritiikkiä". Tämä merkitsee sitä, että erotetaan tiukasti se mitä voidaan sanoa ja mitä ei voida sanoa.

Myöhäisfilosofiassaan Wittgenstein alkoi voimakkaasti kritikoida erilaisia traditionaalisia merkityksen analyysseja, näiden mukana myös omaa analyysia Tractatuksessa. Samalla myös Wittgensteinin käsitys lauseen luonteesta ja funktiosta muuttui perusteellisesti. Teoria elementaarilauseista kokonaisuudessaan alkaa hävitä, ja sen mukana ajatus, että kaikki mielekkäät lauseet ovat elementaarilauseiden totuusfunktioita. Blue and Brown Books, joka kuvaa tärkeätä kehitysvaihetta Wittgensteinin myöhäisajattelussa, antaa erilaisen kuvan kielestä kuin Tractatus. Tällä siirtymäkaudella, jota mm. Kannisto (1977) valaisee hyvin, Wittgenstein täysin vapautuu ajatuksesta kielestä kuvana.

< 8 >

Keskeiseksi nousi ensin käsitys kielestä kalkyylina, joka toimii tiukkojen sääntöjen mukaan. Vähitellen nämä säännöt alkavat näyttää yhä monimutkaisemmilta ja samalla "joustavilta" muuttuen pragmaattissosiaalisen tilanteen mukaan. Vapautuakseen "harhauttavista" liiksi yleistävistä mallikäsitteistä, jotka estävät selvästi näkemästä kieleemme toimintaa, Wittgenstein kehitti kielipelimetodin. Kielipelit tarkoittavat yksinkertaistettuja pelin tapaan rakennettuja (usein kuviteltuja) kielellisiä kokonaisuuksia, joihin liittyy myös määrättypragmaattissosiaalinen toiminta. Näiden "pelien" avulla Wittgenstein pyrkii valaisemaan arkikielen toimintaa ja siihen sisältyviä relaatioita.

Wittgensteinin käsitys filosofisten ongelmien käsittelystä liittyy kiinteästi tähän uuteen käsitykseen kielestä. Fundamentaalisti filosofiset ongelmat syntyvät siitä, että eri kielen alueet asetetaan parallelliin suhteeseen toistensa kanssa ja oletetaan, että mikä on validia yhdellä

alueella sen täytyy olla validia myös toisella. Tällaiset analogiat peittävät kielellisten symbolien todellisen funktion ja myös symbolien tarkoittamien objektien varsinaisen luonteen; ja tämä johtaa Wittgensteinin mukaan filosofisiin vaikeuksiin. Nämä vaikeudet voidaan ratkaista vain refleктоimalla uudelleen kielellistä käytäntöä ja ilmaisujen aktuaalista käyttöä. Tästä syystä Wittgenstein luonnehtii filosofian tehtävän analyttiseksi ja kriittiseksi, siis eräässä mielessä samalla tavalla kuin Tractatuksessakin. Filosofia merkitsee taistelua sitä "lumousta" vastaan, joka kielen sanoilla ja ilmaisuilla on meihin.

Tractatuksen kuvateoria pyrkii selvittämään kielen ja maailman välisen yhteyden, mutta selvittämättä jää, miten todella lauseen ja maailman väliset "projektiiviset suhteet" muodostuvat. Itse asiassa nämä suhteet eivät vielä Tractatuksessa problematisoidu syvemmässä mielessä lainkaan. Tämä problematisoituminen tapahtuu vasta Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa, jossa ajatus kielen ja maailman välisestä yhtenäisestä suhteesta hylätään. Uuden "pluralistisen" kannan muodostumiseen vaikutti monet tekijät, mutta tärkeimpiä lienee opettajan kokemus ja pragmatismen korostus kielestä välineenä moninaisten ongelmien käsittelyssä ja ratkaisussa. Kielen ja maailman suhde nähdään monivivahteisesti. Tämä ilmenee selvästi merkityksen sosiaalisissa analyysissa.

< 9 >

Philosophische Untersuchungen teoksessa Wittgenstein tarkastelee erilaisia semanttisia teorioita, jotka kaikki 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 omaa merkityksen analyysiaan suhteessa näihin tulkintatapoihin. Hän edellyttää aina, että teoriat, joita hän kritikoii, käyttävät väitteissään sanaa "merkitys" arkikiellemme merkityksessä. Tälle edellytykselle perustuu hänen kritiikkinsä, jonka mukaan, vaikka mainitut teoriat lähtevät jokapäiväisestä merkityksen käsitteestä, ne eivät tyydyttävästi selitä sitä.

Merkityksen ongelma Wittgensteinin tutkimuksissa osoittaa, että hänen merkityksen teoriansa liittyy kiinteästi hänen kielen teoriaansa. Wittgensteinin mukaan ligvistisen merkin merkitys ei ole mikään itsenäinen objekti tai entiteetti. Ei ole olemassa kielen ja objektien lisäksi erikseen

mitään merkityksen sfääriä, joka antaa elämän kielelle kokonaisuudessaan. Pikemmin on kysymys siitä, että kieli saa merkityksensä ja tehtävänsä yksinkertaisesti ihmisten harjoittamasta käytännöstä, heidän toiminnastaan merkkien ja objektien suhteen. Tämä on oleellisesti sama korostus kuin pragmatismissa mm. Jamesin puhuessa psykologian perusteista opettajille tai Deweyn korostaessa käytännön toiminnan merkitystä oppimisessa sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. Ei ole kyse vain motivaation aikaan saamisesta, vaan ennen kaikkea pyrkimyksestä hallita ja ymmärtää todellisuutta paremmin.

< 10 >

1.4. Merkitys, oppiminen ja opettaminen

Pyrkiessään selvään kuvaan kielestä Wittgenstein tutkii kielen käyttöjä ja väärinkäyttöjä. Vaikka hänen primaari tarkoituksensa on ratkaista tai "hävittää" määrätyt filosofiset ongelmat, hänen kieltä koskevilla huomioillaan on merkittäviä implikaatioita myös tämän ensisijaisen intressin ulkopuolella.

Eräät Wittgensteinin tutkimustyön aspektit antavat erityistä aihetta vertailuun muiden tutkimuksien suhteen. Olemme jo puhuneet siitä, että Wittgensteinin myöhäiskauden näkemys kielestä on eräiltä piirteiltään samankaltainen kuin pragmaattinen kielen käsitys, jonka kehittäjiä ovat olleet William James, George Herbert Mead ja John Dewey. Näiden edustaman käsityksen mukaan kieli on empiirinen tulos ihmisen interaktiosta ympäristönsä kanssa. He pitävät kieltä työkaluna, jonka primaari funktio on tehdä yhteistyö ihmisten kesken mahdolliseksi. Pragmatistit painottavat kielen biologista ja sosiologista luonnetta. Tämä viittaa kahteen parallelliin käsitykseen Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa: kielen luonnehtiminen sen käytön kautta ja hänen käsityksensä että kieli on eräs "elämänmuoto".

Toinen vertailukohta muuhun tutkimukseen tarjoutuu, kun tarkasteellaan sitä, miten Wittgenstein käsittelee kielen oppimista. Myöhäiskaudellaan hän toistuvasti kysyy: "Miten olemme alunalkaen oppineet tämän tai tuon sanan?" Tietyssä mielessä tämä kysymys on terapeutin väline. Kysymällä miten aluksi opimme sanoja Wittgenstein osoittaa, että on hyvin erilaisia tilanteita, missä voimme oppia tämän tai tuon sanan, on erilaisia konteksteja, joissa ensi kerran käytämme tiettyä sanaa oikein. Kun huomaamme tämän, voimme halun etsiä sanalle kattavaa yhtä merkitystä, jotakin mikä erottuisi ympäristömme tilanteesta.

< 11 >

Eräissä kohdissa Wittgenstein käsittelee edellä viitattua laajemmin kielen oppimista. Hän ajattelee, että ymmärtäessämme miten lapsi aluksi oppii kieltä, ymmärrämme jotakin tärkeää

myös kielestä. Wittgenstein ajattelee tässä samalla tavalla kuin monet kielitieteilijät ja psykologit: kieli on kompleksi ilmiö, jota voidaan oppia parhaiten ymmärtämään tarkkailemalla sen yksinkertaisia muotoja. Etsittäessä yksinkertaisia kielen muotoja on luonnollista, että lasten kieli ja kielen oppiminen otetaan huomioon. Kielen yksinkertaisista opituista ja muuttuvista muodoista kielitieteilijä voi etsiä esimerkiksi kielen rakenteen lainalaisuuksia, psykologi taas vaikkapa kielen vaikutusta lapsen kehitykseen, filosofian kannalta näkökulma on laaja: kysymme kielen suhdetta todellisuuteen, tai oikeastaan kysymme kuinka kieli on osa todellisuutta, kuinka todellisuutta jäsentävä kieli on mahdollinen?

1.5. Kokemuksen ehdot?

Todellisuus ilmenee meille kokemuksina. Yksi kokemuksen keskeinen muoto on tieto, joka kytkeytyy kiinteästi kieleen. Mihin perustuu tieto? Mistä tieto on peräisin? Mitkä ovat tiedon ehdot? Empiristisen ajattelun mukaan tieto on peräisin oleellisesti kokemuksesta, nimenomaisesti aistikokemuksesta. Aistien välityksellä saamme tiedon tai ainakin sen perustavat elementit. Ilman kokemusta ihminen on tyhjä taulu, "tabula rasa". Rationalistit puolestaan väittävät, että tieto perustuu järkeen. Jyrkimmät rationalistit väittävät, että ihmisellä on a priori tietoa, joka on täysin kokemuksesta riippumaton, jopa synnynnäistä. Maltillisemmän rationalismin mukaan subjektissa toimiva järki käsitteidensä avulla jäsentää todellisuuden, jonka me aistien välityksellä kohtaamme. Immanuel Kant kriittisessä idealismissaan pyrki luomaan kompromissin rationalismin ja empirismin välillä. Kantin mukaan tiedon sisältö tulee kokemuksesta, mutta kokemuksen moneuteen luo muodon ymmärrys kategorioidensa

< 12 >

(käsitteidensä) avulla. Vasta subjektin aktiivisen käsitteellisen toiminnan kautta tieto ja yleensä inhimillinen kokemus on mahdollista. Mutta miten subjekti kykenee jäsentämään todellisuuden, miten ymmärryksen kategoriat yleensä ovat mahdolliset? Miten on ymmärrettävä, että subjekti kokee ja toimii näin? Tätä Kant ei kysynyt.

Olemme tulleet tärkeään miten -kysymykseen. Ei ole vain kysyttävä, mitä aktuaalisti koemme, mikä on kokemuksemme rakenne, vaan on kysyttävä myös, miten kokemuksemme ylimalkaan on mahdollista. Kant vastasi kysymykseen korostamalla subjektin toimintaa ja yleensä loogisesti jäsentämällä subjektissa olevia kokemuksen ehtoja. Jean Piaget on puolestaan geneettisessä epistemologiassaan kuvannut ajattelun ja käsitteiden kehitystä lapsilla. Tämä merkitsee Kantin loogisen analyysin jatkamista ja sen täydentämistä geneettisellä analyysillä, jossa kuitenkin Piaget jättää kokemuksen merkityksen toissijaiseen asemaan. Mitenkysymys täytyy tehdä uudelleen. Miten tietyllä tavalla toimiva ja ajatteleva subjekti on

mahdollinen? Emme käsittele pelkästään subjektia ja sen kehittymistä, vaan tämän subjektin ehtoja ja edellytyksiä. Sekä "valmis" että kehittyvä subjekti on aina suhteessa johonkin.

Ihminen syntyy määrättyyn ihmisten muodostamaan ja ylläpitämään yhteisöön. Olemme suhteessa tietyn "muotoiseen" kulttuuriin. Tämä elämänmuoto on kaikille yhteisön jäsenille yhteinen ja julkinen kokemuksen perusta: ihmiset elävät ja oppivat niin sanoaksemme yhteisyyden kategoriassa, jossa kieli osaltaan konstituoi kokemustamme. Kieltä käsitteineen ihminen ei opi yksin. Tämä "oppimattomuus" pitäisi muistaa kasvatuksen jaihmistutkimuksen logiikan yhtenä perustana.

< 13 >

2. MERKITYKSEN KÄSITE

2.1. Yleistä

Kuten todettu tämän tutkielman painopiste on Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa: siinä esiin tulevassa merkityksen analyysissä ja siihen vaikuttaneissa tekijöissä, joista erityisesti kiinnitämme huomiota Wittgensteinin kokemuksiin kansakoulun opettajana ja hänen pragmatismista saamiinsa suoriin ja epäsuoriin virikkeisiin. Aiheemme jäsentämisen ja analyysin kannalta on välttämätöntä lähteä liikkeelle merkityksen käsitteestä.

Merkityksen käsitteeseen liittyvillä kysymyksillä ja ongelmilla on pitkä historia. Esimerkiksi Gilbert Ryle (1963,128129) 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 pragmatismien piirissä kehiteltyjä ideoita.

Klassisessa teoksessaan *The Meaning of Meaning* Ogden ja Richards (1972, 186187) erittelevät peräti 16 merkityksen määritelmää, joilla on kaikilla ollut arvostettuja kannattajia. *1 Varsinkin analyttisen filosofian piirissä, jossa erityisesti on merkityksen käsitettä tällä vuosisadalla analysoitu, ovat monet tutkijat pyrkineet luokittelemaan lukuisia toisistaan paljonkin poikkeavia määritelmiä ja niihin kuuluvia käsitteitä.

< 14 >

Esimerkiksi G.H.R. Parkinson (1970, 35) ryhmittelee kilpailevat merkityksen teorit kolmeen luokkaan: merkkiteorit (denotation theories), kuvateorit (image theories) ja kausaaliteorit (causal theories). Jaoittelu 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, 112140) jakaa puolestaan merkityksen teorit kahteen pääluokkaan: "Fido" Fido teorit ja kausaaliteorit. "Fido" Fido teorian mukaan sanan merkitys on se, mitä sana vastaa ja lauseen merkitys on se tilanne, jonka kuva. Kausaaliteorian perusajatus on se, että sanat saavat merkityksensä ehdollistamisen tai siihen verrattavan prosessin kautta. Prosessin tuloksena lausuttu sana tuottaa tietyn vaikutuksen kuulijan mielessä.

Merkityksen määritelmiin sisältyvä kysymys näyttää ensi silmäyksellä olevan 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. Tähän ryhmään 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? Ensivaikutelma merkityksen teoriasta on se, että kausaaliteorit 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.

1 Myöhemmin kappaleessa 4.6. tulee esiin, miten Ogdenin ja Richardsin teos vaikutti 1920luvulla myös Wittgensteiniin. Teoksessa korostuu kausaalinen merkityksen selittäminen, jota Wittgenstein myöhäiskaudellaan voimakkaasti kritikoiti.

< 15 >

Ennen teorioiden erittelyä on kuitenkin huomautettava niistä sanan "merkitä" ja "tarkoittaa" (mean) merkityksistä, joilla ei ole filosofisesti relevanttia yhteyttä tutkimusongelmaamme. Kyseisiä merkityksiä ilmaisevat esimerkiksi seuraavat lauseet:

1. Elämäni merkitsee minulle jälleen jotakin.
2. Hän tarkoitti auttaa ystäväänsä.
3. Poliitiikka ei merkitse minulle mitään.
4. Mitä tämä teko merkitsee?
5. (Ystäväni menetti työpaikkansa.) Tämä merkitsee uuden työpaikan etsimistä.
6. Tuo ilme hänen kasvoillaan merkitsee vaikeuksia.

Lauseet 1. ja 3. viittaavat **mielekkyyteen** tai sen puuttumiseen, lause 2. ilmaisee **tarkoituksen, intention**. Lauseessa 4. kysytään **selitystä**. Lause 5. yhdistää kaksi asiantilaa sisältäen **implikaation**. Samoin lauseessa 6. yhdistetään kaksi asiaa: toisen olemassaolo on merkki toisen olemassaolosta. Nämä esimerkit riittäkööt luomaan käsityksen ongelmamme kannalta epärelevanteista tapauksista, joita ei ole aihetta tässä yhteydessä laajemmin käsitellä.

Palataksemme lähtökohtaamme, oleellinen merkitystä koskeva ongelma onkysymys sanan, ilmaisun tai lauseen merkityksestä: mitä ne merkitsevät tai millä tavalla ne merkitsevät jotakin. Tutkimme kielellistä, lingvististä merkitystä. William P. Alston (1964, 10) esittää lingvististä merkitystä koskevan ongelman seuraavien kysymyksien avulla:

1. Mitä sanomme kielellisestä ilmaisusta, kun täsmennämme sen merkityksen?
2. Mitä on kielellinen merkitys?
3. Kuinka kielellisen merkityksen käsite on analysoitavissa?

< 16 >

Näihin Alstonin esittämiin kysymyksiin, nimenomaisesti kysymykseen 3., haluan ennakoiden lisätä "epärationaalisen" kysymyksen, joka antaa erään näkökulman kysyttäessä, miten merkityksen käsite on analysoitavissa:

4. Mitä teemme sanoilla ja lauseilla, mihin tarvitsemme niitä?

Ongelmamme on siis kielellinen merkitys. Kuten edellä totesin, merkityksen ongelmaa on yritetty ratkaista hyvin monella eri tavalla, ja monet selitykset poikkeavat suuresti toisistaan. Alston (1964, 11) ryhmittelee merkityksen teorit kolmeen kategoriaan: referenssiteoriat (referential theories), ideaatioteoriat (ideational theories) ja käyttäytymisteoriat (behavioral theories). Jäsentelen näiden teorioiden keskeisiä ajatuksia, jotta voisimme luoda kuvan niistä ongelmista, joiden parissa myös Wittgenstein ja pragmatismien edustajat ponnistelivat.

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 jokainen merkityksellinen ilmaisu viittaa johonkin ja 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 (mm. 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 mm. juomiseen ja peseytymiseen). Näin minkä tahansa kielellisen ilmaisun merkitys on se kohde, mihin viitataan tai mikä nimetään.

< 17 >

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

On tapauksia, joissa eri merkityksen omaavat ilmaukset viittaavat yhteen ja samaan esineeseen tai oloon.

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?

Määrättyjä kuvauksia koskevan analyysinsa yhteydessä Bertrand Russell esittää mm. seuraavan esimerkin: "Scott on Waverleyn tekijä". Tämä on klassinen esimerkki tapauksesta, missä ilmaukset eroavat merkitykseltään, vaikka niillä on sama kohde. Molemmat ilmaukset ("Scott" ja "Waverleyn tekijä") viittaavat Sir Walter Scottiin. Jos korvaamme toisen ilmaisun toisella, tuloksena ei ole informatiivinen väite, jolla olisi ekvivalentti merkitys alkuperäisen kanssa. Merkityksen pitäisi olla sama, jos mainituilla ilmauksilla olisi sama merkitys. Tuloksena kuitenkin on epäinformatiivinen identiteettiväite: "Scott on Scott" tai "Waverleyn tekijä on Waverleyn tekijä".

Esimerkki osoittaa, miten ilmauksilla joskus on sama kohde, mutta silti eri merkitys. On myös 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. Esimerkiksi Alston (1964, 13) toteaa asian seuraavasti:

< 18 >

When Jones utters the word "I", it refers to Jones; when Smith utters it, it refers to Smith. But this fact doesn't 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.

Kolmas vaikeiden kysymyksien joukko referenssiteorian vastattavaksi nousee kysymyksestä, mikä on niiden ilmaisujen merkitys, joita vastaava kohde on tuhoutunut. Ongelma koskee mm. tuhoutuneiden muinaisten rakennuksien, sukupuuttoon kuolleiden eläinlajien ja edesmenneiden henkilöiden nimiä. Näitä joka tapauksessa käytetään mielekkäästi kielessä. Mikä on niiden (esimerkiksi "Salomon temppeli", "dinosaurius", "Sokrates") merkitys, jos pidämme kiinni perusvaatimuksesta, 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

< 19 >

Alston (1964, 19) kritikoit 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 connection 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. Jerzy Pelc 1971, 5860. Pelc erottaa yksityisen **sanan merkitystä** koskevat teoriat ja **lauseen merkitystä** koskevat teoriat. Pelcin erottelu, josta hän keskustelee, kohdistuu luonnollisen kielen "de facto" sanoihin ja lauseisiin.

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 referenssiteoriat 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. Alston 1964, 2223. Lainattu kohta, Locke: *Essay Concerning Human Understanding*, sec. 1, ch. 2, bk. III. Alstonin mukaan tämä teoria on taustalla aina, kun kieltä pidetään "**ajatuksen ilmaisemisen** välineenä tai instrumenttina" tai "sisäisen tilan fyysisenä ja ulkoisena kuvana".

Edellä sanottu näyttää merkitsevän, että käsiteltävän teorian perusversion mukaan ideoiden ja merkityksellisten ilmaisujen välillä tulee vallitayksi yhteen vastaavuus; tiettyä kielellistä ilmausta täytyy vastata määrätty identifioitavissa oleva idea puhujan mielessä. Alston analysoi (1964, 2324) 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 ajatuksesta ilmoitetaan. Sanat yhdistyvät ajatuksiin assosiaatioprosessin kautta. Prosessissa ajattelun ja kielen maailma "koplataan" toisiinsa.

Ideaatioteorian perusidea näyttää selvältä. On kuitenkin muistettava, että teoriasta on kehitetty useita versioita pyrittäessä selviytymään erilaisista loogisfilosofisista ongelmista. Tyydymme tässä viittaamaan teorioiden kahteen perustyyppiin. Mm. Jerzy Pelc erottaa (1971, 6263) 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 psykologiseksi 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, 6262) he tulkitsevat ideat joksikin muuksi kuin puhujan aktuaaleiksi mentaaliseksi jäsentymiksi.

< 22 >

Mihin tämä "jokin muu" viittaa? Mm. Platonin ideaoppi osoittaa meille suuntaa. Merkityksien perusta ei ole yksilöllisissä "sisäisissä" kokemuksissa, vaan **ylilyksilöllisissä** ideoissa, joita voimme oppia "näkemään" kokemuksen ja ajattelun

harjoituksen kautta. 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. Kuitenkin subjektiivisuus/objektiivisuus -kysymys jätettäkään taustakysymykseksi, jolla on heuristista arvoa analyysimmemyöhempiä 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 introspectively 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 osaammekin toisille riittävästi selittää, mitä jollakin sanalla tai ilmaisulla tarkoitamme.

< 23 >

Mutta tuleeko tällöin merkitys selvitetyn 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 kehittäminen 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, 2530) puhuu merkityksen käyttäytymisteorioista (behavioral theories of meaning), kattaa alue oleellisilta osin sen, mitä mm. Parkinson (1970, 35) 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.

< 24 >

Alston erottaa kaksi pääversiota käyttäytymisteoriasta:

1. selitys, jossa merkityksen käsite pyritään analysoimaan käyttäen hyväksi ärsykkeen ja reaktion käsitteitä behavioristisen psykologian kehittämissä 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. Mm. 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.

Alston (1964, 26) arvioi tämän teorian toimivuuden ehtoja seuraavasti:

The requirements for the adequacy of this kind of theory are similar to those for the ideational theory. If it is to work, there must be features that are common and peculiar to all the situations in which a given expression is uttered in a given sense, and there

must be features common and peculiar to all the responses that are made to the utterance of a given expression in a given sense. (Furthermore, these common elements must be actually employed as criteria for assigning the sense in question to that expression.)

4. Teoriaversio 1., ks. Alston 1964, 2528 ja versio 2., ks. ss. 2830. 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 ilmaisevat merkitysprosessin eri aspekteja.

< 25 >

Mikä siis on esitetyn teorian vastaus kysymykseen: "Mitä sanomme kielellisestä ilmaisusta, kun täsmennämme sen merkityksen?" Vaughnin (1976, 19) mukaan ärsykereaktio 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 "vaarallinen risteys", 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" tietyn merkityksen omaavaan ilmaisuun, vaikka ilmaisulla onkin täysin tyydyttävästi ymmärretty merkitys! Ajattele esimerkiksi ilmaisujen "kaunis talo" ja "hyvä opettaja" merkityksiä.

Myös **reaktioiden** yhdenmukaisuudet, jotka voidaan tulkita ilmaisun merkityksen keskeiseksi elementiksi, osoittautuvat pettäviksi. Alston (1964,2728) erittelee ongelmaa kuvaamalla erilaisia reaktioita, joilla lapsi voi "vastata" isän tai äidin käskyyn: "Tule heti sisään!" (tai *remmi laulaa* -Lat.huom.). Alstonin esittämät käyttäytymisvaihtoehdot kaikkiaan yhdeksän 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 kehoituksiin ja käskyihin odotamme reaktioita, toiminnallisia vastauksia. Mutta kuten esimerkki osoittaa on vaikea löytää vakioreaktiota, joka muodostaisi imperatiivin merkityksen tai oleellisen osan sen merkityksestä. Imperatiiveihin voidaan reagoida lukuisilla eri tavoilla, emmekä näin ollen voi väittää, että reaktioiden yhtäläisyydet sinänsä konstituivat ilmaisun merkityksen

< 26 >

Toinen käyttäytymisteorioiden pääversio pyrkii välttämään edellä kuvatut ongelmat merkityksen määrittelyssä käyttämällä hyväksi disposition käsitettä sen sijaan, että lähdetäisiin 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, niin 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 **kehoitus totella**. Kuitenkin leikin viehättävyys voi juuri olla ratkaiseva tekijä siihen nähden, mikä käyttäytyminen käskyä seuraa!

Esiin tulleiden ongelmien lisäksi käyttäytymisteoriat sisältävät monia muita vaikeita kysymyksiä. Tutkielmamme kannalta ei ole kuitenkaan tarpeellista eritellä teorioita pidemmälle. Esitetyn perusteella voimme yhtyä Alstonin (1964, 30) yhteenvetoon:

< 27 >

Whether we consider relatively crude that regard meaning as a function of common features of situations in which expressions are uttered and responses made to those utterances, or relatively sophisticated versions in terms of dispositions to response produced by utterances, we will be unable to find situation and response features that are distributed in the way the theory requires. Meaning simply does not vary directly with the kinds of factors highlighted in these theories.

2.5. Kielen käyttö ja merkitys

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

Tärkeä askel merkityksen käsitteen jäsentämiseksi on kielen käyttämisen huomioon ottaminen. Sanalla on merkitys vain kun sillä on käyttö, ja sanan käyttö ei ole mikään erillinen asia tai uusi kategoria. Tätä lähtökohtaa korostaa mm. Taylor (1970, 183). Alston (1964, 3234) tutkii mahdollisuutta selittää kielellisen ilmaisun merkitys sen käyttötavan funktiona. Tällä lähestymistavalla on etuna se, että voidaan osoittaa, **kuinka** tosiasia, että tietyllä ilmaisulla on juuri määrätty merkitys, on sen funktio, 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.

Kuten tiedämme, idean merkityksestä kielen käytön funktiona on esittänyt erityisen vaikuttavasti Wittgenstein myöhäisfilosofiassaan. Sama näkökulma merkityksen ongelmaan on esitetty myös pragmatismissa. Varsinkin Dewey'n käsitykset merkityksestä kuuluvat käyttöteorioiden piiriin.

< 28 >

Myöhemmissä luvuissa (4., 5. ja 6.) pääpaino tulee olemaan juuri **käyttöteoriassa**: sen eri sisällöissä ja sen jäsentymiseen vaikuttaneissa tekijöissä Wittgensteinilla ja pragmatismissa. 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). Näihin huomautuksiin sisältyvien

implikaatioiden jäsentäminen on tutkielmani keskeinen päämäärä.

Lähdemme seuraavassa luvussa liikkeelle Tractatuksen kuvateoriasta, joka antaa tutkielmani kannalta parhaan mahdollisen taustan ja lähtökohdan merkityksen käsitteen analyysille. Kuvateoriaa voidaan pitää referenssiteorian eräänä johdonmukaisesti kehiteltynä muotona. Kattavana teoriana se osoittaa myös vanhaan korrespondenssin ideaan nojaavan teorian rajoitukset.

< 29 >

3. MERKITYKSEN PERUSTA TRACTATUKSEN MUKAAN

3.1. Maailma tosiasioden kokonaisuutena

Keskeinen kysymyksemme on, miten maailma voi meille jäsentyä. Miten ajatus voi "käsitellä" maailmaa ja objekteja? Jo 1915 muistiinpanoissaan Wittgenstein (1977, 77) kirjoittaa: "Se suuri ongelma, jonka ympärille kaikki kirjoittamani kiertyy, on tämä: Onko maailmassa a priori järjestystä ja jos on, mikä se on?"

Kuten tunnettua Tractatuksessa Wittgenstein vastaa edellä olevan kysymyksen ensimmäiseen osaan myöntävästi. Maailmassa on apriorinen järjestys. Vastauksessa kysymyksen jälkimmäiseen osaan tulee esiin selvästi kantilainen näkökulma. Maailmaan tuo apriorisen järjestyksen kokemuksen subjekti. Seuraavassa käsittelen Tractatuksen ontologiasta liikkeelle lähtien varhaisen Wittgensteinin käsitystä maailman a priori muodosta, joka on ajattelumme ja kaiken "merkityksenantomme" perustana.

Tractatuksen kaksi ensimmäistä lausetta ovat: *5

- 1 Maailma on kaikki, mikä on niinkuin se on.
(Die Welt ist alles, was der Fall ist.)

5. Wittgenstein: Tractatus LogicoPhilosophicus. Saksalais
englantilainen rinnakkaislaitos. Engl. käänös Pears ja McGuinness,
1961. Vrt. Wittgenstein: Tractatus LogicoPhilosophicus eli Loogis filosofinen tutkielma.

Suom. Heikki Nyman, 1971.

< 30 >

1.1 Maailma on tosiseikkojen, ei olioiden kokonaisuus.

(Die Welt ist die Gesamtheit der Tatsachen, nicht der Dinge.)

Hieman myöhemmin voimme lukea:

1.2 Maailma jakautuu tosiseikkoihin.

(Die Welt zerfällt in Tatsachen.)

Wittgenstein korostaa, että maailma on tosiseikkojen (tai tosiasioiden) jäsentämä kokonaisuus. Hänen käsityksensä maailman rakenteesta näyttää poikkeavan yleisestä käsityksestä, jonka mukaan maailma on esineiden **joukko** tai niiden **summa**. Saadaksemme tarkemman kuvan siitä, mitä hän tarkoittaa, on otettava huomioon käsitteiden erottelu niiden loogisen luonteen mukaan.

Blackin (1964, 2728) mukaan Wittgensteinin ontologia poikkeaa jyrkästi esimerkiksi Spinozan ja Descartesin käsityksistä. Varhaisemmat metafysiikot tavallisesti katsovat, että he tutkivat jotakin nimettävissä olevaa entiteettiä eli Tractatuksen **oliota**. Korostaessaan maailman koostuvan tosiseikoista Wittgenstein hylkää selvästi traditionaalisen käsityksen, että maailma on jotakin, johon voidaan viitata pelkästään nimen avulla. Nimi viittaa Tractatuksen mukaan atomiseen olioon, mutta olio voidaan ymmärtää vain tosiasian jäsenenä samoin kuin nimi "sanoo" meille jotakin vasta artikuloidun lauseen jäsenenä.

"Tosiasioiden" ja "olioiden" välistä eroa Aristoteleesta lähtien on pidetty kahden **kategorian** välisenä erona. Tässä tulemme entiteettien erotteluun niiden "loogisen luonteen" perusteella. *6 Skolastisen logiikan mukaan ensin on selvitettävä yleinen käsite, **genus**, josta määriteltävä käsite muodostaa osan eli **specieksen**. Tämän jälkeen on etsittävä ominaisuus, differentia, joka erottaa tiettyyn speciekseen kuuluvan objektin toisesta samaan genukseen kuuluvasta. Tämän analyysin perusteella on saatu määritelmä mm. ihmiselle: **homo = animal rationale**. Tietty genus voidaan usein tulkita jonkun yleisemmän genuksen speciekseksi. Skolastisen logiikan mukaan kuitenkin käsite "substanssi" on genus, jota ei voida enää tulkita minkään yleisemmän speciekseksi, "substanssi" on yleisin kaikista käsitteistä.

6. Stenius: Wittgenstein.s tractatus, ss. 2023. Ks. myös Stenius: Wittgensteinin "puhtaan kielen kritiikki", teoksessa Filosofian tila ja tulevaisuus, toim. Hintikka ja Routila, 1970, ss. 4952.

Täydennykseksi edellä sanottuun viitataan vielä Routilan analyysiin Aristoteleen substanssin käsitteestä. *7 Voimme valaista asiaa seuraavan väitteen avulla: "Puu on ruskea." Sanomme puusta jotakin. Ensimmäisen kategorian muodostaa se, josta puhutaan (puu) ja toisen kategorian se, mitä siitä puhutaan (on ruskea). Routilan mukaan Aristoteleella "substanssi" merkitsee oliota, sitä yleistä, sitä jotakin (Dieses Etwas), josta puhutaan. Puhumme **jotakin jostakin**.

Skolastisen logiikan kategoriaerotteluista lähtien Stenius (1964, 21) korostaa käsitteiden kategoriaerojen merkitystä. Käsitteiden jakaminen "kategorioihin" on täysin erilaatuinen kuin se jako, joka suoritetaan tietyn kategorian sisällä entiteettien kesken. Voidaan sanoa, että käsitteiden jakaminen kategorioihin ei perustu käsitteiden sisältöön vaan niiden "loogiseen luonteeseen": tapaan tai näkökulmaan, jolla ne ohjaavat maailman jäsentämistämme. Se, mitä kategorioita voimme erottaa jakamalla käsitteet niiden "loogisen luonteen" mukaan, on avoin filosofisesti syväkysymys. Myöskään itse termin "looginen luonne" merkitys ei ole suinkaan lopullisesti ratkaistu. Seuraavassa lähdemme liikkeelle traditionaalisesti perustavasta kategorijaosta.

Tarkastelkaamme Steniuksen (1970, 4950) esittämiä lauseita:

- (1) Maa on pyöreä.
- (2) Maa on suurempi kuin kuu.

Nämä lauseet kuvaavat "tosiasioita". Edellisessä lauseessa maa on "looginen subjekti" ja ominaisuus "olla pyöreä" on lauseen "looginen predikaatti". Jälkimmäisessä lauseessa on kaksi loogista subjektiä, maa ja kuu ja sen looginen predikaatti on "suurempi kuin" relaatio.

7. Esitetyt huomautukset Aristoteleen substanssi ja kategoriaopista perustuvat professori Routilan kanssa käymääni keskusteluun hänen tutkimuksensa Die aristotelische Idee der ersten Philosophie (1969) pohjalta.

Loogisena predikaattina voi siis lauseessa olla joko ominaisuus tai kaksi tai useampipaikkainen relaatio. Ominaisuuksia tai relaatioita voimme kutsua yhteisesti "predikaateiksi". Tosiasian,

jonka lause (1) kuvaa, voimme sanoa koostuvan kahdesta alkioista, oliosta maa ja yksipaikkaisesta predikaatista "olla pyöreä". Lauseen (2) kuvaaman tosiasian voimme sanoa rakentuvan kolmesta alkioista, oliosta maa ja kuu sekä "suurempi kuin" relaatiosta.

"Oliot" ja "ominaisuudet" ovat "loogiselta tyypiltään" erilaisia ja siten ne kuuluvat eri kategorioihin. Alkiot tosiasiasissa (1) kuuluvat siis eri kategorioihin. Kolmesta tosiasian (2) alkioista kaksi kuuluu olioiden kategoriaan ja kolmas, "suurempi kuin" relatio, kuuluu predikaattien kategoriaan.

Edellä suoritettu kahden lauseen sisältämien kuvausten analyysi johtaa näin ollen oletamaan kolme eri kategoriaa:

- (a) **tosiasioiden** kategorian,
- (b) **olioiden** kategorian ja
- (c) **predikaattien** kategorian.

On huomattava, että tosiasioiden kategoriaan eivät kuulu vain ne, mitä todet lauseet kuvaavat. Esimerkiksi myös se, mitä lause "luumu on kuutiomainen" kuvaa, on loogisen tyyppinsä mukaisesti tosiasia, vaikka kuvattu seikka ei satukaan olemaan vallitseva tosiasia.

Olemme erottaneet tässä kolme kategoriaa, jotka ovat tärkeitä Tractatuksen ymmärtämisen kannalta. Myöhemmin tulee esiin, että Tractatuksen semanttisenanalyysin kannalta riittää itse asiassa kaksi kategoriaa, nimittäin tosiasioiden ja olioiden kategoriat, sillä olioiden ominaisuudet niiden kuvattavuus määräytyy siitä, missä suhteessa ne ovat toisiinsa nähden; eli minkälaisen tosiasian ne muodostavat. Predikaattien huomioon ottaminen Tractatuksen ontologiaa selvitettäessä johtuu käsityksestä, jonka mukaan oliot ja predikaatit täydentävät toisiaan; ajatteleminen oliominaisuus kaavan mukaan. Kategorioita voisimme määrittellä useampiakin kuin mainitut kolme, mutta sitä, mitä kategorioita voisimme erotella, emme voi absoluuttisesti ratkaista. Ajattelumme ja toimintamme voi luoda uusia käsitekategorioita. Tähän mahdollisuuteen ja tämän mahdollisuuden ylläpitämiseen inhimillinen oppiminen, opettaminen ja kasvatus syvimmiltään perustuvat. Saman tosiasian voi "hahmottaa" eri tavalla riippuen siitä, mitä "alkioita" kuvauksessamme käytämme. Tästä ja samalla Wittgensteinin kantilaisuudesta puhumme lisää muunmuassa seuraavassa kappaleessa Maailman hahmottaminen.

< 33 >

Tractatuksen suomennoksessa (Heikki Nyman 1971) on Tatsache (fact) käännetty sanalla "tosiseikka". Tässä tutkielmassa käytän kuitenkin yleensä termiä "tosiasia", joka tutkittavaa ongelmaa ja kommenttikirjallisuutta ajatellen vaikuttaa luontevammalta. Kertaamme vielä Tractatuksen lauseen

1.1 Maailma on tosiseikkojen, ei olioiden kokonaisuus.
(Die Welt ist die Gesamtheit der Tatsachen, nicht der Dinge.)

Steniuksen mukaan lauseet 1 ja 1.1. on katsottava eräänlaiseksi "suostuttelevaksi määritelmäksi" ("persuasive definition"). Tämän mukaisesti Stenius (1964, 22) olettaa Wittgensteinin sanovan: "Sanalla maailma ymmärrän tosiasioiden kokonaisuutta, en kaikkia olioita." Ja vielä Stenius ajattelee Wittgensteinin tarkoittavan, että tämä on filosofisesti **tärkeä** "maailma" sanan merkitys.

Yllä esitettyihin Steniuksen ajatuksiin viitaten Black toteaa (1964, 37, ks. myös 2930), että on merkityksetöntä konstruoida "maailman" omavaltaista määritelmää. Wittgenstein yrittää saavuttaa välttämättömiä totuuksia maailmasta. Joskus Wittgenstein puhuu (2.063) "maailman" (Welt) sijasta "koko todellisuudesta" (die Wirklichkeit). Todellisuus tai maailma koostuu siitä, mikä **kontingentisti** on niinkuin se on. Blackin (1964, 37) mukaan voimme ajatella Wittgensteinin sanovan: "Harkitse, mitä tarkoitat kaikella sillä, mikä kontingentisti on olemassa, kaikkea mikä tekee maailman erilaiseksi siitä, mitä se olisi voinut olla. Huomaat, että sinun on viitattava tosiasioiden joukkoon, eikä olioiden joukkoon, kuten olet saattanut otaksua." Tässä näemme, miten Wittgensteinin metafysiikka johtaa kielestä maailmaan. Tämä näkyy myös hänen myöhäisvaiheen ajattelussaan: Philosophische Untersuchungen teoksessa Wittgenstein (1953, sect. 104) sanoo mm.: "Me väitämme oliosta sitä, mitä sen kuvaamismetodi sisältää." Itse kuvaamismetodi on puolestaan sisäisessä suhteessa kieleen. Metodi rakentuu kielessä; se opitaan kielessä.

< 34 >

Black (1964, 37) toteaa, että Wittgenstein tahtoo sanoa, että "tosiasia" tai jokin sen kanssa ekvivalentti ilmaisu on välttämätön, jos tahdomme kielen, jolla voimme ilmaista koko totuuden maailmasta. Jos rajoitumme "olioon", olemme avuttomat sanomaan, mikä asiointila kontingentisti vallitsee. Emme voi karakterisoida maailmaa haluamallamme tavalla. Tractatuksen ja etenkin myöhäisfilosofian mukaan emme voisi itse asiassa karakterisoida maailmaa lainkaan. Atomistisesti olioista lähtien emme voisi edes nimetä niitä. Nimi olio vastaavuuksien rakentaminen sinänsä jo edellyttää "paljon muuta". Tractatuksessa pysyäksemme näyttää siltä, että todellisuuden täytyy olla luonteeltaan sellainen, että se vastaa täydellistä ja todenmukaista **kronikkaa** (tosiasiaa tai tosiasiain yhtymää), eikä niinkään **luetteloa** (esineitä tai esineiden joukkoa). Tässä tulee esille ajatus "universaalista kronikasta" (Black 1964, 30).

Blackin esiintuomat ajatuskulut täydentävät toisiaan. Jos "tosiasia" on välttämätön maailman yleiselle selvittämiseksi, tämä voi olla vain siksi näin voimme ajatella että maailma on tosiasioiden kokonaisuus. Ja jos maailma todella koostuu tosiasioista, on adekvaatin metafyyssisen sanaston toimittava vastaavasti.

Tavallisessa käytössä "tosiasia" viittaa toteen väittämään yleensä, mutta Wittgensteinin "tosiasialla" on täysin erilainen käyttö. Oleellista on se, että Wittgenstein ajattelee kaikkien "tosiasioiden" koostuvan "atomisista tosiasioista". Hänen metafysisen ajattelunsa keskeinen piirre on, että tällaisia äärimmäisiä tosiasioita täytyy olla, jotta maailma voisi rakentua. Wittgenstein ei voi osoittaa esimerkkiä atomisesta tosiasiaista. Niiden täytyy olla, mutta tunnemme ne vain **a priori**. Tässä merkityksessä kaikki väitteet, joissa Wittgenstein käyttää tosiasian käsitettä, ovat välttämättömiä (Black 1964, 33).

Wittgensteinin käsitteen pohjana on ajatus, että kontingentisti toden väitteen totuus johtuu jostakin nonverbaalisesta, jostakin joka on "ulkona maailmassa". Kontingentti väittäjä viittaa johonkin ehtoon, asiintilaan (Sachlage) tai tosiasiaan (Tatsache), joka voi tehdä siitä toden.

< 35 >

Keskeinen painotus Wittgensteinin ajattelussa on se, että kontingentisti toden väittämän nonverbaalista vastinetta (tosiasiaa) ei voida nimetä tai osoittaa nimen avulla. Wittgenstein ajatteli, että jokaisella nimellä täytyy olla "kantaja", kuten hän myöhäisvaiheen filosofiassaan asian ilmaisee. Tämä viittaa johonkin, joka aktuaalasti on olemassa. Jos koko lause olisi nimi, kuten Frege ajatteli, sillä ei olisi merkitystä, ellei vastaavaa kantajaa, vastaavaa tosiasiaa olisi olemassa. Siten millään epätodella väitteellä ei olisi merkitystä, eikä myöskään mitään väitteitä ymmärrettäisi ilman ennalta olevaa tietoa niiden totuudesta. Frege selviytyi tästä ongelmasta erottamalla toisistaan merkityksen "referenssin" ja "mielen" ("Sinn"). Tämän eron perusteella epätodellakin väittämällä Fregen mukaan on "mieli", oli sillä sitten referenssiä tai ei. Wittgenstein ei perusnäkemyksensä mukaisesti voinut hyväksyä tällaista merkityksen jakamista, eikä näin ollen voinut ratkaista epätosienväitteiden tuomaa ongelmaa tämän suuntaisilla yrityksillä.

Blackin (1964, 30 ja 167171) mukaan tosiasiaa ei voida esittää (designate) kuvauksella, joka on käsitetty Russelin kuvauksia koskevan teorian mukaisesti. *8 Wittgenstein hyväksyi tämän "kuvausten teorian", joka käsittelee määrättyjä kuvauksia, kuten esim. "Englannin nykyinen presidentti" ja "muodollisen logiikan isä". Näitä kuvauksia ei pidä sekoittaa nimiin. Russell pyrki osoittamaan, että tällaisia kuvauksia sisältävät lauseet voidaan muuntaa toisiksi samaa merkitseviksi lauseiksi, joissa ei enää esiinny näitä kuvauksia.

Tässä yhteydessä on harkittava, soveltuuko Russelin kuvausten teoria tosiasioita koskeviin kuvauksiin. Jotkut filosofit ovat katsoneet tämän mahdolliseksi. Tractatuksen lauseessa 4.023 todetaan: "... lause kuvaa todellisuuden esittämällä sen sisäiset ominaisuudet".

8. Määrättyjä kuvauksia koskeva teoria on selostettu lyhyesti von Wrightin teoksessa Logiikka, Filosofia ja kieli, ss. 129132.

Määrättyjä kuvauksia koskevan teorian, joka merkitsee tärkeää virstanpylvästä analyttisen filosofian traditiossa, Russell esitti kirjoituksessaan *On Denoting*, joka ilmestyi *Mindaikakauskirjassa* 1905.

< 36 >

Tässä "todellisuus" merkitsee samaa kuin "tosiasia", joka tarkoittaa todellisuuden osaa. Olettakaamme *propositio*, jonka muodostaa kahden nimen yhteenliittymä. Nimet ovat a ja b, jotka vastaavat olioita A ja B. Aivan kuten "Ranskan kuningas" kuvaa henkilöä, joka saattaa olla tai ei olla olemassa, niin myös lause "ab" kuvaa tosiasiaa, joka vallitsee tai ei vallitse. Jos joku henkilö on Ranskan kuningas, niin määrätty kuvaus esittää tämän henkilön "ulkonaisen" ominaisuuden. Tämä olisi häneltä voinut puuttua hänen silti pysyessä samana henkilönä. Mutta tosiasia, joka koostuu olioiden A ja B yhteenliittymästä, ei olisi ollut **tämä** tosiasia, jos se olisi koostunut toisista rakenneosista. Täten *propositio* "ab" kuvaa tosiasian "sisäisen" ominaisuuden.

Voimme vielä lisäksi todeta, että lausetta (tai *propositiota*) tuskin voidaan Russellin käsityksen mukaisesti katsoa tosiasian "määrätyksi kuvaukseksi", koska määrätty kuvaus "epätäydellisenä symbolina" saa merkityksen vasta laajemman kokonaisuuden osana. Lause taas on tässä suhteessa täydellinen, eikä ole riippuvainen laajemmasta yhteydestä. Kun Wittgenstein ilmaisee (4.023), että todellisuutta (tosiasioita) voidaan kuvata, niin hänen käsityksensä kuvauksesta on erotettava Russellin kuvausten teoriasta. Wittgensteinin "kuvaus" viittaa laajasti hänen näkemykseensä lauseen ja sen mielen välisestä yhteydestä. Lausetosiasiaa ja esitettyä tosiasiaa yhdistää loogisen muodon identtisyys, kuten myöhemmin tulee esiin.

3.2. Maailman hahmottaminen

Tosiasioita ei siis voi nimetä tai esittää edellä esitetyssä mielessä kuvauksen avulla. Ne voidaan ainoastaan väittää. Mutta tällöin yleiset väittämät tosiasioita (tulkittuina viittaamaan objektiivisiin vaatimuksiinsa) tuovat mukanaan monia ongelmia. Wittgenstein käsittää atomisen tosiasian rakenteeltaan ainutlaatuisiksi olioiden "konfiguraatioksi" tai "yhteenliittymäksi" (*concatenation*), joka ei itse ole kompleksi objekti. Tällaisen käsityksen perustana on totuuden korrespondenssiteorian ja merkityksen "kantajateorian" sekä Russellin kuvausten teorian määrätynlainen yhteisvaikutus

< 37 >

Aikaisemmin tuli esiin ajatus "universaalista kronikasta". Todellisuuden on oltava luonteeltaan

sellainen, että se vastaa "kronikkaa" eikä "luetteloa". Viittaa vielä Pitcherin (1964, 19) esittämään havainnolliseen esimerkkiin. Olettakaamme, että meidät pyydetään rakentamaan malli tietyistä huoneista. Tätä tehtävää varten meille ojenetaan luettelo, jossa on kaikki ne esineet, jotka huone sisältää. Tehtävämme on suorastaan toivoton, sillä esineiden yhdistämisessä ja järjestämisessä on hyvin monia mahdollisuuksia. Selviydymme tehtävästä vain, jos saamme luettelon huonetta koskevista tosiasioista. Esimerkiksi meille kerrotaan ikkunoiden ja huonekalujen sijainnista toisiinsa nähden. Voimme ajatella huoneen "maailmaksi". Tämän maailman määräävät tosiasiat eikä objektit. Ajattelumme näyttää toimivan ensisijaisesti esineiden relaatioihin viittaavien tosiasioiden eikä pelkästään "irrationaalisten" esineiden varassa. Juuri tosiasioiden perusteella aktuaalinen maailma voidaan erottaa muista mahdollisista maailmoista.

Pyrkimään tulkitsemaan Traktatuksen lauseita 1, 1.1 ja 1.2 Stenius ottaa esimerkkejä havaintopsykologian alueelta. Miten syntyy visuaalinen havaintomme esimerkiksi lipusta? Vanhemman "atomistisen" psykologian mukaan tämä tapahtuu siten, että lipun eri osista saadut havainnot yhdistyvät ja muodostavat kokonaisuuden. Hahmopsykologia kieltää tämän. Me havaitsemme ensin kokonaisuuden ja osat vasta tämän kokonaisuuden myöhemmän analyysin perusteella. Ongelma onkin lähinnä se, miten differentioitumaton kokonaisuus, "havaintokenttä", saa tietyn rakenteen, josta elementit käyvät ilmi. (Stenius 1964, 2326.)

Hahmopsykologit ovat esittäneet tietyt periaatteet, ns. hahmotuksen lait, jotka pyrkivät selittämään, miten havaintokenttä saa tietyn rakenteen. Näitä tunnettuja lakeja ovat mm. läheisyyden laki, samankaltaisuuden laki ja yhteisen liikkeen laki.

Steniuksen (1964, 27) mukaan voimme sitä, mitä on sanottu havaintokentästä, soveltaa koko **maailmankuvaamme**. Tietomme maailmasta kokonaisuutena on ensisijaisesti tietoa tosiasioista. Olioiden ja predikaattien tehtävä on esiintyä elementteinä rakenteessa, joka on tulos tosiasioiden analyysistä. Oliot ja predikaatit ovat toisiaan täydentäviä (complementary).

< 38 >

Oliot ovat predikaattien "kantajia". Emme voisi käsittää "pelkkää" oliota tai pelkkää "predikaattia". Tosiasiat kokonaisuutena voidaan analysoida eri tavoilla "relevanteiksi tosiasioiksi". Maailman rakenteen määrää siis se tapa, miten maailma tosiasiana analysoidaan yksinkertaisemmiksi tosiasioiksi ja miten nämä taas puolestaan ymmärretään olioina ja predikaatteina. Huomattavat edistysaskeleet esim. tieteessä ovat sisältäneet juuri maailmaan sovellettujen tosiasioiden "uudelleen jäsentämisen", analyysi on suoritettu uudella tavalla. Se on johtanut uuteen **käsitteelliseen** näkökulmaan, jonka mukana myös tietomme maailmasta muuttuu.

Tieto empiirisestä todellisuudesta käsittää Kantin mukaan **sisällön**, joka tulee aistimuksista, ja **muodon**, jonka alainen sisältö on. Tämän muodon tiedolle antaa teoreettinen järki. Jonkin tosiasian eri hahmotukset ovat näin ollen subjektiivisen aktiviteetin tuloksia. Teoksessaan Kritik

der reinen Vernunft Kant esittää, että aistimuksista saadun materian jäsentää tiedoksi havainnon muodot (aika ja paikka) ja ymmärryksen kategoriat (määrätyt a priori käsitteet, kuten esimerkiksi käsitys syysuhteesta). Vain näiden a priori tekijöiden kautta inhimillinen tieto ja inhimillinen kokemus yleensä on mahdollista: aistimusmaterian moneuteen luodaan ykseys.

Edellä sanottu liittyy siihen, mitä Kant nimitti tosiasian subjektiiviseksi muodoksi. Kant ajatteli, että loogisten rakenteiden (kategorioiden muodossa) täytyy olla alusta alkaen sisältyneinä siinä tosiasiassa, että lauseet todella sanovat jotakin empiirisestä maailmasta. Ajatuksella, lauseella täytyy olla looginen rakenne, ei pelkästään siksi, että voimme päätellä lauseesta toiseen, vaan myös siksi, että ne ylipäättänsä voivat sanoa jotakin todellisuudesta. (Vrt. Winch 1964, 4.) Tämä kuuluu inhimilliseen ymmärrykseen. Ymmärrys kohdistuu empiiriseen todellisuuteen antaen sille muodon käyttämällä käsitteitä, joihin olen edellä viitannut *9. Kun Wittgenstein korostaa, että maailma on tosiasiaa eikä olioiden kokonaisuus, hänen ajattelunsa viittaa samaan suuntaan. *10 Tractatuksessa myöhemmin esiin tuleviin keskeisiin teeseihin viitaten todettakoon jo tässä, että "muoto", jonka Kantin mukaan teoreettinen järki antaa empiiriselle todellisuudelle, on Wittgensteinin mukaan kielen oma looginen muoto. kielen muoto on myös kielellä kuvattavan todellisuuden looginen muoto

9. Kant erottaa teoksessaan Kritik der reinen Vernunft toisistaan järjen ja ymmärryksen. Järki luo ideoita, jotka regulatiivisina perinsiipeinä tähtäävät kaikkea empiirisesti tarjoutuvaa kaueammaksi. Ideoilla on suuri merkitys ajattelumme ihanteena ja sen rationaalisen etenemisen perusteena. Ymmärrys sensijaan "käsittelee" empiiristä todellisuutta. Ks. mm. Aspelin 1963, 403404♦.

< 39 >

Tractatuksessa kieli on nimenomaisesti maailman **kuva**, ja kielen lauseet ovat tosiasioiden loogisia kuvia. Kieli ymmärretään transsendentaaliseksi subjektiksi, joka "luo" maailman meille. Mutta kaikkea kuvaamista edeltää tai siihen sisäisesti kuuluu ymmärtäminen ja tulkinta, joita Tractatuksessa ei systemaattisesti problematisoida maailman kuvaamisen ehtoina. Myöhäisfilosofiassaan Wittgenstein puhuu kielipeleistä ja elämänmuodosta. Nämä käsitteet osoittavat näkökulman muuttumisen merkityksen loogissemanttisesta analyysistä sen sosiaalispragmaattiseen tarkasteluun. Tämä näkökulman muutos merkitsee sitä, että ymmärtäminen, oppiminen ja opettaminen sekä näihin liittyen **osaaminen** tulevat keskeisiksi käsitteiksi merkityksen analyysissä, kuten tulen myöhemmin osoittamaan.

3.3. Käsite "Sachverhalt"

Kuten on käynyt ilmi, Tractatuksen mukaan maailma koostuu tosiasioista, joita lauseet kuvaavat. Edellä on viitattu siihen, että tosiasiat voivat jakautua yksinkertaisemmiksi tosiasioiksi. Tosiasioita, jotka eivät enää jakaudu yksinkertaisemmiksi tosiasioiksi, voimme kutsua atomisiksi tosiasioiksi. Tällaista tosiasiaa vastaa kielessä Wittgensteinin mukaan "elementaarilause" (tai "elementaaripropositio").

10. Tosiasian käsite, kuten ymmärryksen kategoriat Kantilla, toimii kokemuksen perustana. Tosiasia tekee kokemuksen mahdolliseksi yleisen voimme sanoa suhteen kategorian kautta. Tosiasia sisältää aina vähintään yhden relaation.

< 40 >

Tässä yhteydessä on yritettävä erottaa toisistaan käsitteet "Sachverhalt" ja "Tatsache". Tractatuksen lauseessa 2 luumme:

2 Was der Fall ist, die Tatsache, ist das Bestehen von Sachverhalten
(Mikä on niinkuin se on, tosiseikka, on yksityisten asiaintilojen vallitsemista).

Wittgenstein itse toteaa käsitteiden "Tatsache" ja "Sachverhalt" erosta seuraavasti: "Sachverhalt tarkoittaa sitä, mikä vastaa elementaarilauseetta, jos tämä lause on tosi. Tatsache vastaa puolestaan elementaaripropositioiden loogista tulosta, kun tämä tulos on tosi." *11 "Tatsache" voidaan kääntää sanalla "tosiasia" tai "tosiseikka" ("fact"). Tämä eri tutkijoiden hyväksymä käänös on tullut aikaisemminkin tässä tutkielmassa esiin. Käsite "Sachverhalt" on edellistä paljon ongelmallisempi.

Kirjaimellisesti sana "Sachverhalt" Anscomben (1963, 29) mukaan merkitsee samaa kuin "situation" ("tilanne"). Etymologisesti se viittaa samaan kuin "hold of things", eli tapaan, jolla oliot ovat järjestyneet toisiinsa nähden. Blackin mukaan Wittgenstein käyttää käsitettä "Sachverhalt" silloin, kun hän haluaa viitata analysoimattoman kontingentin totuudenobjektiiviseen vastineeseen. Tästä syystä Black pitää parempana ilmaisua "atomic fact", sillä "state of affairs" etenkin ilman adjektiivia hämärtää Wittgensteinin tarkoituksen (Black

1964, 3940). Lauseessa 2.0124 Wittgenstein käyttää sanontaa "möglicher Sachverhalt", joka Blackin mielestä erityisesti aiheuttaa vaikeuksia. Tämä johtuu siitä, että on taipumus ajatella, että "mahdollinen tosiasia" ei ole vielä tosiasia lainkaan. Jotkut tutkijat tulkitsevatkin käsitteen "Sachverhalt" merkitsevän pikemminkin mahdollisuutta kuin tosiasiaa.

11. Wittgenstein: Notebooks 1914-1916, s. 129. Tässä yhteydessä Wittgenstein antaa myös ymmärtää, että hän on introdusoinut käsitteen "Tatsache" ennen käsitettä "Sachverhalt".

< 41 >

Stenius on yksi niistä, jotka ajattelevat kyseisen käsitteen merkitsevän jotakin, joka saattaisi mahdollisesti vallita. "Tatsache" merkitsisi puolestaan jotakin, joka todella vallitsee. Hän esittää teoksessaan (1964, 30) seuraavan esimerkkilauseen:

(1) Kuu on pienempi kuin maa.

Sitä, minkä tämä lause väittää vallitsevan, eli että kuu on pienempi kuin maa, Stenius kutsuu tämän lauseen "deskriptiiviseksi sisällöksi". Otamme vielä toisen lauseen:

(2) Maa on pienempi kuin kuu.

Tämän lauseen deskriptiivinen sisältö on, että maa on pienempi kuin kuu. Huomaamme, että ensimmäinen lause on tosi ja toinen epätosi. Ensimmäinen lause ei vain väitä, että jokin seikka vallitsee, vaan se myös todella vallitsee. Voimme sanoa, että deskriptiivinen sisältö on tosiasia (Tatsache). Mutta lauseen (2) deskriptiivinen sisältö on vain väitetty vallitsevaksi, mutta se ei todella vallitse. Se siis ei ole tosiasia (ei Tatsache). Tämänkaltaisen lauseen deskriptiiviseen sisältöön Stenius soveltaa käsitettä "Sachverhalt" **riippumatta** siitä, onko se tosiasia vai ei. Tämän terminologian mukaan molemmat yllä esitetyt lauseet kuvaavat seikan, johon voidaan viitata käsitteellä "Sachverhalt". Erona on se, että lauseen (1) kuvaama "Sachverhalt" on olemassaoleva, se on tosiasia. Lauseen (2) kuvaama "Sachverhalt" puolestaan on ei-olemassaoleva, ja se ei ole tosiasia.

Edellä olevan mukaan "Sachverhalt" viittaa johonkin, joka mahdollisesti vallitsee. Lauseen väittämä "Sachverhalt" on tosiasia, jos lause on tosi; mutta se ei ole tosiasia, jos lause on epätosi. Tämä ero käsitteiden "Sachverhalt" ja "Tatsache" välillä on sopusoinnussa Tractatuksen lauseiden kanssa, ehkä vain paria poikkeusta (2.034 ja 4.2211) lukuunottamatta. Erityisesti voimme viitata lauseeseen 2.04, jossa maailma luonnehditaan **vallitsevien** asiaintilojen (die

bestehenden Sachverhalte) kokonaisuudeksi. Tätä näkemystä vahvistaa myös lause 2.05, jonka mukaan vallitsevien asiaintilojen(Sachverhalte) kokonaisuus määrittää myös ne asiaintilat (Sachverhalte), jotka eivät vallitse.

< 42 >

Pitcher (1964, 47) toteaa myös, että lauseiden 1.1 ja 2.04 perusteella voidaan ajatella, että tosiasiat vastaavat vallitsevia asiaintiloja (Sachverhalte). Mutta aikaisemmin lainattu Wittgensteinin oma selitys selvästi osoitti, että "Sachverhalt" vastaa totta elementaarilauseetta, ja "Tatsache" elementaarilauseiden loogista lopputulosta, jos se on tosi. Tästä voimme päätellä, että "Sachverhalt" vastaa atomista seikkaa. Tämän toteavat myös sekä Pitcher että Stenius verratessaan laajemmin Tractatuksen lauseita toisiinsa. Jälkimmäinen katsoo lopulta käsitteen "Sachverhalt" sopivimmaksi englanninkieliseksi käännökseksi "atomic state of affairs" ("atominen asiaintila").

Huomaamme, että emme voi suoraan rinnastaa käsitteitä "Sachverhalt" ja "Tatsache", vaikka Sachverhalt olisikin vallitseva. Wittgenstein näyttää viittaavan käsitteellä "Tatsache" eri lauseissa erilaisiin "tosiasioihin". Esim. lauseessa 2 "Tatsache" viittaa ilmeisesti johonkin yhdistämällä saatuun "tosiasiaan". Lauseissa 1.1 ja 1.2 , joissa puhutaan tosiseikkojen kokonaisuudesta ja maailman jakautumisesta tosiseikkoihin, viitataan johonkin, jota voimme pitää "atomisena". Voisimme täten tietyissä yhteyksissä käyttää myös ilmaisua "atominen tosiasia" ("atomic fact"). Atomiset tosiasiat muodostavat positiivisesti sen, mistä maailma aktuaalisti rakentuu.

Tractatuksessa voimme lukea väitteen

2.061 Die Sachverhalte sind von einander unabhängig

Käyttääksemme edellä täsmennettyä terminologiaa ("Sachverhalt" = "atomic state of affairs") voimme suomentaa tämän lauseen: "Atomiset asiaintilat ovat toisistaan riippumattomia". Tätä riippumattomuutta voimme pitää yleisenä sääntönä. Riippumattomuus edellyttää atomisten asiaintilojen loogista yksinkertaisuutta. Riippumattomuus merkitsee, että atomisen asiaintilan olemassaolo tai ei-olemassaolo ei ole riippuvainen minkään toisen atomisen asiaintilan olemassaolosta tai ei-olemassaolosta.

Kuten on käynyt ilmi, maailma tosiasiana jakautuu yksinkertaisemmiksi tosiasioiksi. Yksinkertaisimmat tosiasiat, vallitsevat "atomiset asiaintilat" ovat Tractatuksen mukaan toisistaan riippumattomia. Tämä "riippumattomuus" kuuluu maailman **loogiseen** rakenteeseen. Riippumattomuus ei liity vain todelliseen maailmaan, vaan myös kaikkiin mahdollisiin maailmoihin.

Edellä suoritettu erottelu määrättyjen käsitteiden kesken osoittaa, miten Wittgenstein loogisen analyysin avulla pyrki löytämään arkikielen "pinnan alla" piilevän kielen toiminnan todellisen perustan, merkityksen perustan. Kielen kaikkien lauseiden perustana ovat elementaarilauseet, jotka ovat suorassa yhteydessä atomisiin asiointiloihin (Sachverhalte). Elementaarilauseet ovat "kristallinkirkkaita" tulkinnan päätepiteitä, jotka loogisina kuvina ilman tulkintaa **näyttävät** merkityksensä. Wittgensteinin suorittaman analyysin luonne ja päämäärä saa lisävalaistusta seuraavassa, kun tarkastelemme vielä hänen käsitystään maailman substanssista.

3.4. Tractatuksen looginen atomismi

Aikaisemmin viittasin Russellin kuvauksia koskevaan teoriaan. Russellin analyysi johtaa siihen, että määrättyjä kuvauksia sisältävät lauseet saavat uuden muodon, joka tarkemmin kuin alkuperäinen vastaa lauseiden esittämien asiointilojen loogista rakennetta. Keskeinen seikka on se, että määrättyt kuvaukset (esim. "Englannin presidentti") eivät itse asiassa ole asiointilojen osia. Russellin kuvauksia koskeva teoria muodostaa lähtökohdan hänen teesilleen tuttuuteen palautumisesta. Tämän mukaan jokaisen ymmärrettävän lauseen täytyy kokonaan koostua rakenneosista, jotka ovat meille tuttuja (Russell 1969, 72). Yhtä hyvin voisimme puhua tosiasioitten perimmäisistä rakenneosista, jotka olisi tunnettava tuttuuden perusteella. Aineelliset esineet eivät voi Russellin mukaan olla asiointilojen äärimmäisiä rakenneosia, koska tunneimme kuvauksen avulla. Asiointilan perimmäisinä osina voisi ajatella olevan havainnonsisältöjä ja niissä olevia yleiskäsitteitä. Näitä osia Russell nimittää elementeiksi, joista meillä on välitöntä tietoa. Tästä syystä elementtejä ei voida kuvata, vaan ainoastaan **nimittää**. Russell ei voi sanoa suoraan, mitä elementit ovat, mutta hän on varma niiden olemassaolosta. Leibniz edusti samankaltaista näkemystä. Kielellisen ilmauksen pitää täydellisesti analysoituna vastata merkityksen loogista rakennetta. Leibniz suunnitteli aikanaan **tieteen ihannekieltä**, jonka ilmaisuissa tuli olla yhtä monta elementtiä kuin asiointiloissa, joita ilmaisut vastasivat. (von Wright 1968, 135136.)

Kuvattu näkemys, jota Russell alkoi kutsua "loogiseksi atomismiksi", vallitsee tietyssä muodossa myös Tractatuksen ajattelua. Russell puhuu "äärimmäisistä elementeistä", joilla on todellisuus, joka ei liity mihinkään muuhun. Tractatuksen mukaan on olemassa kahta lajia äärimmäisiä yksiköitä: "atomisia asiointiloja" ja "olioita". Nämä kummatkin ovat oman luokkansa yksinkertaisimpia jäseniä, joita ei voida enää muuntaa yksinkertaisemmiksi asiointiloiksi tai

vastaavasti yksinkertaisemmiksi olioiksi.

Nimenomaisesti merkityksen analyysin kannalta on tärkeätä jo tässä painottaa erästä Tractatuksen fundamentaalista käsitystä, joka eroaa jyrkästi Russellin loogiseen atomismiin kuuluvasta perusajatuksesta: Tractatuksen mukaan oliot määräytyvät tunnistettaviksi vain asiointilan jäseninä ja vastaavasti nimellä on merkitys vain **lauseyhteydessä** (vrt.mm. Winch 1969, 8). Emme voi siis puhua nimistä elementaarilauseiden **itsenäisinä** merkityskomponentteina. Objekti voi olla nimen merkitys vain artikuloitun lauseen välityksellä.

Jotkut filosofit, kuten mm. Hume, ajattelivat, että täytyy ollayksinkertaisia olioita, joiden olemassaolo ei ole enää riippuvainen mistään niitä yksinkertaisemmista osista. Heidän mukaansa on mahdotonta, että kaikki olemassaolo olisi ehdollista, että voisi olla olemassa kontingentteja komplekseja, joita ei voitaisi palauttaa itsenäisiin perusosiin (Black 1964, 5960). Wittgensteinin loogisen atomismin perustana ei ollut niinkään tämä traditionaalinen käsitys, vaan hänen näkemyksensä kielen ja maailman välisestä suhteesta. Jos kaikki tosiasiat olisivat palauttamattomia kontingentteja komplekseja, eli ei olisi äärimmäisiä olioita, jotka suoraan vastaisivat niitä edustavia nimiä, niin lauseet eivät ilmaisisi mitään määrättyä. Jos maailmalla ei olisi substanssia (eli olioita), niin kompleksin lauseen analyysillä ei olisi loppua. Joidenkin kielen merkkien (nimien) täytyy olla suorassa yhteydessä maailmaan, jotta jotkut toiset merkit voisivat olla maailmaan epäsuorassa yhteydessä. Lauseiden merkitys johti Wittgensteinin uskomaan elementaarilauseisiin ja niin myös olioihin. Näiden lähinnä semanttisten näkökohtien vuoksi Wittgenstein loi oman loogisen atomismin muotonsa.

< 45 >

3.5. Oliot

Olemme edellä keskittyneet Wittgensteinin käsitykseen maailman loogisesta rakenteesta. Olemme puhuneet atomisista ja eiatomisista asiointiloista ja vastaavasti tosiasioista. Seuraavassa esittelen atomisen asiointilan sisäistä rakennetta. Wittgenstein toteaa Tractatuksessa:

2.01 Der Sachverhalt ist eine Verbindung von gegenständen (Sachen, Dingen).
(Atominen asiointila on olioiden (asioiden, esineiden) yhteys).

Stenius toteaa, että ne, joita Wittgenstein kutsuu "olioiksi", eivät voi kuulua tosiasioiden kategoriaan. Atominen asiointila, joka kuuluu tosiasioiden kategoriaan, on "olioiden yhteys", mutta se ei ole itse olio. Seuraava keskeinen Steniuksen (1964, 63) väite olioista kuuluu:

"Wittgenstein ei pidä "olioina" ainoastaan yksityisiä objekteja vaan myös predikaatteja, jotka voivat olla erilaisia paikkalukunsa puolesta."

Tämä käsitys poikkeaa selvästi mm. Copin, Pitcherin ja Anscomben käsityksistä. He korostavat, että Wittgensteinin tarkoittamiin "olioihin" kuuluu vain yksityisiä objekteja (particulars).

Aikaisemmin kappaleessa "Maailman hahmottaminen" tuli esille Steniuksen käsitys, jonka mukaan oliot ja predikaatit täydentävät toisiaan. Oliot esiintyvät maailmankuvassa predikaattien "kantajina".

< 46 >

Nyt pohtiessaan atomisten asiaintilojen rakennetta Stenius viittaa aiemmin lausumaansa käsitykseen ja toteaa, että oliot voivat esiintyä tosiasioissaja asiaintiloissa vain predikaattien kantajina. Tämän perusteella hän edelleen päättelee, että oliot yksistään eivät voi muodostaa atomista asiaintilaa ja siksi myös predikaatit on luettava "olioihin", joista atomiset asiaintilat muodostavat yhteyden.

Copi on yksi niistä tutkijoista, jotka eivät hyväksy tällaista käsitystä olioista. *12 Copi esittää omana käsityksenään, että Tractatuksen järjestelmässä ei ole sijaa atomisille asiaintiloille, joihin liittyisi yksipaikkainen predikaatti. Copi pitää Steniuksen (1964, 62) käyttämää ilmausta "A on punainen" epäonnistuneena esimerkkinä atomisesta asiaintilasta. Wittgenstein toteaa lauseessa 6.3751: "On selvää, ettei kahden elementaarilauseen looginen tulo voi olla tautologia eikä kontradiktio. Väite, että näkökentän jossakin kohdassa on samanaikaisesti kaksi eri väriä, on kontradiktio." Stenius itsekin myöntää aikaisemmin teoksessaan, että Wittgenstein ei ilmeisesti pitänyt asiaintilaa, joka on tyyppiä "tämä läikkä on punainen" atomisena. Kuitenkin Stenius vähän myöhemmin käyttää ilmausta "A on punainen" esimerkkinä atomisesta asiaintilasta. Copi viittaa myös lauseisiin 2.061 ja 2.062, joissa atomisten asiaintilojen sanotaan olevan toisistaan riippumattomia. Copi päätyy siihen, että väritermien lisäksi myös muut yksipaikkaiset predikaatit omalla alueellaan ovat toisiinsa nähden poissulkevia, ja siksi atomiset asiaintilat eivät voi sisältää lainkaan yksipaikkaista predikaattia. Täten Steniuksen väite ei saa tukea, vaikka hänen esimerkkinsä ("A on punainen") muokattaisiinkin toiseksi, joka sisältäisi jonkun toisen yksipaikkaisen predikaatin kuin väri.

Muistamme, miten Stenius totesi, että "olio" ilman predikaattia on käsittämätön. Copi myöntää, että tällaista oliota emme voi kuvitella tai kuvata, mutta Wittgensteinin käsityksiä tämä seikka ei horjuta.

-
12. Copi: Review of E. Stenius, Wittgensteins Tractatus. Philosophical Review, LXXII, no. 3 (1963). Esitän tiivistetysti vain keskeiset kohdat Copin huomautuksista Steniuksen argumentteihin. Kokonaisuudessaan on kyse tärkeästä näkökulman laajentamisesta: olio

määräytyy **suhteessa** toisiin olioihin olioiden **määrätyssä** yhteenliittymässä.

< 47 >

On muistettava, että merkityksen kuvateoria sopii vain propositioihin, jotka kuvaavat asiointiloja. Tractatuksen mukaan asiointilat voidaan kuvata, mutta niitä ei voida nimetä (3.144). Toisaalta lauseen 3.221 mukaan oliot voidaan ainoastaan **nimittää**. Vielä Wittgenstein toteaa lauseessa 3.001, että atominen asiointila on ajateltavissa oleva, jotakin, josta voimme luoda itsellemme kuvan. Koska oliot voidaan vain nimittää, eikä kuvata, niin ne ovatkin Tractatuksen mukaan mahdottomia ajatella, eli käsittämättömiä. Silti ei pidä ajatella, etteivät ne voisi olla olemassa.

Steniuksen toinen argumentti perustuu Wittgensteinin ilmaisuihin, kuten mm. olioista atomisessa asiointilassa, miten ne liittyvät toisiinsa "kuten ketjun renkaat" ja elementaarilauseista, kuinka ne "muodostuvat välittömästi toisiinsa liittyvistä nimistä". Steniuksen saama vaikutelmaon, kuten jo totesimme, että atomiseen asiointilaan kuuluu myös predikaatteja ja elementaarilauseeseen objektien nimien lisäksi myös predikaattien nimiä.

Copin mukaan Stenius ei ole ymmärtänyt Wittgensteinin selkeätä ajatusta lauseessa 2.03: "Atomisissa asiointiloissa oliot liittyvät toisiinsa kuin ketjun renkaat." Tämä lause antaa vastauksen Steniuksen lisäksi myös Bradleylle. Viimeksi mainittu on esittänyt aikanaan relaatioista lyhyesti sanottuna seuraavan käsityksen: Jotta A ja B voitaisiin yhdistää, tarvitaan relaatio R yhdistämään niitä, mutta siihen tarvitaan myös relaatiot R1 ja R2. Näistä R1 tarvitaan yhdistämään A ja R ja R2 yhdistämään R ja B. Tämän jälkeen tarvitaan uudet relaatiot yhdistämään A ja R1, R1 ja R, R ja R2, R2 ja B, jne. Wittgenstein purkaa tämän ongelman viitatessaan ketjuun ja sen renkasiin. Objektit voivat liittyä toisiinsa ilman niiden väliin tulevaa relaatiota, aivan kuten ketjun renkaat voivat riippua toisissaan. Relaatio on yksinkertaisesti se tapa, millä unioni on **syntynyt**, se on olioiden yhteys.

Steniuksen analogia on epäonnistunut: kaksi toisiinsa kytkeytynyttä rengasta ovat hyvin erilaisia verrattuna yksityiseen olioon ja sen tiettyyn ominaisuuteen. Esimerkiksi vaate ja sen väri, yksityinen olio ja ominaisuus, kuuluvat eri kategorioihin, kun taas ketjun renkaat kuuluvat samaan kategoriaan. Wittgensteinin vertaus Copin mukaan selvästi ilmaisee, että kaikki oliot kuuluvat **samaan** kategoriaan. Copin kanssa samankaltaisia argumentteja on esittänyt myös Pitcher (1964, 113116), jonka mukaan Wittgensteinin tarkoittamat atomiset asiointilat muodostuvat ainoastaan yksityisten objektien kombinaatioista.

< 48 >

Tractatuksen lauseessa 2.02 todetaan olioiden olevan yksinkertaisia. Olioiden olemukseen

kuuluu siis paitsi se, että ne ovat atomisten asiaintilojen komponentteja, myös se, että ne ovat "yksinkertaisia". Tässä on jälleen viitattava Wittgensteinin loogiseen atomismiin. Lauseen täydellisessä analyysissä päädyimme elementaarilauseisiin, jotka koostuvat välittömästi **toisiinsa liittyvistä** nimistä, jotka ovat analysoimattomia "perusmerkkejä". Tämä merkitsee, että ymmärrämme elementaarilauseen tietämällä, minkä olioiden nimiä siinä olevat nimet ovat. Kuitenkin on muistettava, että Tractatuksen mukaan nimet voidaan tulkita vain juuri **lauseyhteydessä**, siis niiden käytön perusteella. Nimen käyttö vasta identifioi loogisesti atomisen olion, johon viitataan. (Vrt. Ishiguro 1969, 4647.)

Lauseessa 2.021 sanotaan, että oliot muodostavat maailman substanssin. Steniuksen mukaan Wittgensteinin tarkoittaman "substanssin" oleellinen piirre on se, että se muodostaa sen, mikä on **yhteistä** kaikille mahdollisille maailmoille, substanssi on riippumaton siitä, miten kulloinkin on asiainlaita (Stenius 1964, 60). Ellei maailmalla olisi tällaista substanssia, niin lauseen mielekkyys riippuisi jonkin toisen lauseen totuudesta (2.0211). Jo mainittu olioiden yksinkertaisuus liittyy läheisesti ajatukseen, että ne muodostavat jotakin, mikä on yhteistä kaikille mahdollisille maailmoille. Wittgenstein ajatteli, että jos oliot eivät olisi yksinkertaisia, niin silloin "osien" voitaisiin ajatella jäsentyneen eri tavalla eri maailmoissa. Jos näin olisi, emme voisi tietää, onko määrätty elementaarilause **mielekäs** tässä maailmassa, ennen kuin olemme saaneet selville, onko tässä maailmassa juuri tällaisia olioita. Toisaalta Wittgenstein puhuu olioiden yksinkertaisuudesta, mutta monissa Tractatuksen lauseissa myös olioiden ominaisuuksista. Ja varmasti hän ajatteli, että niillä on todella ominaisuuksia. Mutta eikö se, jolla on ominaisuuksia, ole ajateltava kompleksiksi? Mm. Pitcher esittää tämän luonnollisen kysymyksen ja osoittaa myös, miten tähän voidaan vastata, kun otetaan huomioon Wittgensteinin ajatus olion "muodosta".

< 49 >

Muoto ja **mahdollisuus** ovat Tractatuksen keskeisiä käsitteitä. Niitä käytetään monissa yhteyksissä ja niiden merkitystä on usein vaikea täsmentää. Voimme kuitenkin sanoa, että "muoto" ja "mahdollisuus" kuuluvat yhteen. Se, mitä sanomme toisesta, liittyy jollakin tavalla myös toiseen. Wittgenstein käyttää myös ilmaisua "looginen muoto", mikä usein merkitsee samaa kuin pelkkä "muoto".

Kuten jo mainitsin, Wittgenstein puhuu usein olioiden ominaisuuksista. Mutta eikö silloin yksinkertaiseksi väitetty olio ole sittenkin ymmärrettävä kompleksiksi? Eikö toisaalta ole erotettava ominaisuus ja olio itse, johon ominaisuus on liittynyt? Tätä luonnollista näkemystä emme voi soveltaa Wittgensteinin käsitykseen olioista ja niiden ominaisuuksista. Pitcherin (1964, 120) mukaan se, että oliolla on tietty ominaisuus P, ei merkitse sitä, että sillä on luontainen piirre P, vaan on kysymys siitä, että se on liittynyt toisiin olioihin (a, b, c jne.) tietyllä tavalla. Wittgensteinin ajattelu ei näinollen lainkaan edellytä, että olion olisi oltava jollakin tavalla yhdistetty, jotta sillä voisi olla ominaisuus. Lause 2.0232 kuuluu: "Sivumennen sanottuna: Oliot ovat värittämiä." Edellä sanotun perusteella katsomme Wittgensteinin tällä lauseella tarkoittavan, että oliolla itsessään sinänsä ei ole väriä. Määrättyä lajia olevalla oliolla voi olla väri vain konfiguraatiossa toisten olioiden kanssa. Ollessaan erillään muista olioista se

on väritön. Esitetyn tulkinnan perusteella meidän ei tarvitse Steniuksen tavoin olettaa, että olioihin kuuluu myös universaaleja (kuten värit). Jotta oliolla olisi väri, sen ei tarvitse konfiguroitua universaalin vaan toisten yksityisten olioiden kanssa. Näissä konfiguraatioissa oliot tulevat tunnetuiksi samoin kuin nimen merkitys voidaan ymmärtää vain lauseyhteydessä.

Olioilla on Tractatuksen mukaan tietyt mahdollisuudet liittyä toisiin olioihin, eli tietyt mahdollisuudet olla komponentteina atomisissa asiointiloissa. Lauseessa 2.0123 sanotaan olion tuntemisen merkitsevän sitä, että tunnetaan kaikki sen esiintymismahdollisuudet atomisissa asiointiloissa. Heti seuraavassa lauseessa (2.01231) todetaan, että olion tuntemiseksi ei tarvitse tuntea sen **ulkoisia** ominaisuuksia, mutta on tunnettava sen **sisäiset** ominaisuudet. Tulemme siihen, että olion esiintymismahdollisuudet atomisissa asiointiloissa liittyvät sen sisäisiin ominaisuuksiin. Seuraavaksi lueimme Tractatuksesta:

< 50 >

2.0141 Die Möglichkeit seines Vorkommens in Sachverhalten ist die Form des Gegenstandes)
(Olion esiintymismahdollisuus atomisissa asiointiloissa on olion muoto.)

Tämä lause merkitsee, että sen, mihin atomisiin asiointiloihin olio voi liittyä, ratkaisee olion "muoto" ja myös päinvastoin, että olion muodon määräävät ne atomiset asiointilat, joihin se voi liittyä. Kun liitämme tähän käsitteen "sisäinen ominaisuus", niin voimme sanoa, että olion (looginen) muoto määrää sen sisäiset ominaisuudet, eli sen, missä atomisissa asiointiloissa se voi esiintyä. Ja myös voimme sanoa päinvastoin, että sisäiset ominaisuudet ilmaisevat olion muodon.

Jos olio on muodoltaan sellainen, että sillä täytyy olla jokin väri, niin on olemassa rajoitettu määrä atomisia asiointiloja, joissa sen on mahdollista esiintyä. Tietyt atomiset asiointilat tällä rajoitetulla alueella vastaavat esim. sitä, että a on punainen, toiset sitä, että se on sininen jne. Mahdollisuus, että a voi esiintyä tämän määrätyn alueen atomisissa asiointiloissa, on a:n muoto. Kun a todella **yhdistyy** toisiin olioihin, eli tulee jäseneksi johonkin atomiseen asiointilaan, niin se tätä kautta saavuttaa tietyn **materiaalisen** ominaisuuden, joka Pitcherin mukaan kuuluu Wittgensteinin mainitsemiin ulkoisiin ominaisuuksiin (Pitcher 1964, 120121). Emme voi ajatella oliota erillään atomisista asiointiloista, joissa se voi esiintyä (sisäiset ominaisuudet) tai esiintyy (materiaaliset ominaisuudet). Kun olio tunnetaan, niin se tarkoittaa, että sen (looginen) muoto tunnetaan, mutta tämä ei merkitse sitä, että jokin sen materiaalisista ominaisuuksista tunnetaan.

Olioiden kokonaisuus muodostaa empiirisen todellisuuden rajan, ja tämä raja ilmenee uudelleen elementaarilauseiden muodostamassa kokonaisuudessa. Kuten edellä ilmeni, nimien määrätty **käyttö** elementaarilauseissa identifioi ne oliot tai niiden olioiden luonteen joihin viitataan (Vrt. Ishiguro 1969). Tässä syvässä merkityksessä kysymys sanan käytöstä on keskeinen ongelma jo Tractatuksessa, vaikka myöhäiskaudella Wittgensteinin "käytön" analyysi muotoutuu luoteeltaan systemaattiseksi ja monitahoiseksi arkikielen analyysistä käsin.

Tractatuksen analyysi kuitenkin jo selvästi osoittaa systeemin näkökulman välttämättömyyden merkityksen analyysissä. Olion suhde tosiasiaan ja nimen suhde lauseeseen implikoi samoja ongelmia kuin myöhemmin sanan ja lauseen kytkeminen käytön välityksellä kielipeliin (ja elämänmuotoon).

3.6. Substanssin pysyvyys

Loogiselta muodoltaan erilaiset oliot muodostavat maailman substanssin, joka Tractatuksen mukaan voi määrittää vain maailman muodon, mutta ei sen materiaalisia ominaisuuksia. Vasta lauseet esittävät niitä, ja ne muodostuvat vasta olioiden konfiguraatioista (2.0231). Substanssin muoto, sen sisäinen rakenne, osoittaa, mitkä "maailmat" ovat mahdollisia. Lauseen 2.025 mukaan substanssi on kuitenkin myös "sisältöä". Tämän perusteella Black (1964, 65) toteaa, että oliot muodostavat myös aineksen (stuff), josta tosiasiat muodostuvat. Stenius (1964, 80) mukaan substanssin sisällön voi määrätä ainoastaan ilmoittamalla, mitkä ovat substanssin elementit. Tässä todettu viittaa paitsi siihen, että oliot ovat ennenasiointiloja, myös siihen, että "muutokset" liittyvät olioiden keskinäisiin suhteisiin, eikä loogisesti atomisiin olioihin.

Wittgenstein toteaa lauseessa 2.0271: "Oliot ovat kiinteitä ja pysyviä, niiden konfiguraatiot muuttuvia ja vaihtelevia." Voimme ajatella Wittgensteinin tässä tarkoittavan, että oliot ovat pysyviä ja että ne käsittävät kaiken, mikä on pysyvää muuttuvassa maailmassa. Palataksemme aikaisemmin mainittuun erotteluun "sisäisen" ja "ulkoisen" kesken toteamme, että lauseen 2.0271 tarkoittamat muutokset eivät koskaan ole sisäisiä vaan ulkoisia. Oliot eivät muutu, vaan niiden konfiguraatiot muuttuvat. Pitcher mukaan oliot ovat ikuisia ensiksikin, koska ne ovat yksinkertaisia, eivätkä siis tule olemassaoleviksi tai katoa komponenttien yhteenliittymisen tai eroamisen seurauksena.

Toinen syy Pitcher mukaan on semanttinen. On aina loogisesti mahdollista kuvata kaiken tuhottavissa olevan tuhoutumista. Mutta tällainen kuvaus sisältää nimiä ja se, mitä ne ilmaisevat, ei voi olla tuhottavissa, sillä niiden tuhoutuessa tuhoutuisi myös **nimien merkitys**. Ja ellei kuvaukseen sisältyvillä nimillä ole merkitystä, niin myöskään kuvauksella ei ole mieltä. Wittgenstein esittää edellä olevan perustelun Filosofisissa tutkimuksissa, vaikka hän ei enää filosofiansa myöhäisvaiheessa sitä hyväksynytäkään. (Pitcher 1964, 123124.)

Stenius ajattelee, että Tractatuksessa määritelty substanssi on pysyvä ajassa. "Looginen avaruus"

on tärkeä, koska se määrää pysyvän rungon sille, miten asiat voivat olla tulevaisuudessa. Ajatus substanssin kestävydestä ajassa paljastaa Steniusin mukaan kuitenkin Tractatuksessa piilevän perustavaa laatua olevan epäselvyyden. Mielestäni tämä epäselvyys ilmaisee voimakkaasti ongelman maailman ja toimivan, erityisesti kieltä käyttävän ihmisen suhteesta: kuinka **voimme** ja **tahdomme** kuvata maailman? Missä mielessä todella olivat yhteisiä kaikille "mahdollisille maailmoille"? Otamme esille kaksi mahdollista vastausta:

- (1.) Se, että kaikilla mahdollisilla maailmoilla on yhteinen substanssi, on ymmärrettävä absoluuttisessa mielessä. On olemassa tarkalleen määrätty atomisten olioiden järjestelmä, ja maailmaa, jonka substanssi ei ole tämä, ei voida ajatella.
- (2.) Se, että kaikilla mahdollisilla maailmoilla on yhteinen substanssi, on ymmärrettävä relatiivisessa mielessä. Atomisten asiointilojen järjestelmä on kyllä ennen maailman kuvaamista ja muodostaa sille rungon (framework), mutta tämä "viitekehys" on valittavissa eri tavoin, ja jokainen valinta määrää erilaisten mahdollisten maailmojen järjestelmän. (Stenius 1964, 84.)

Monet Tractatuksen lauseet viittaavat siihen, että Wittgenstein omaksuu vaihtoehdon (1). Mm. lauseessa 2.022 todetaan, että vaikka kuviteltu maailma poikkeaisi todellisesta paljonkin, niin sillä täytyy olla **jotakin** tämän kanssa yhteistä, nimittäin muoto.

< 53 >

Heti seuraavassa lauseessa sanotaan lisäksi tämän kiinteän muodon rakentuvan juuri olioista. Myös Wittgensteinin "looginen atomismi", ajatus lauseen täydellisestä analyysistä, nimistä ja niitä yksiselitteisesti vastaavista olioista, vastaa luontevammin vaihtoehtoa (1).

Kuitenkin Tractatuksen mukaan maailma on tosiasioiden kokonaisuus. Kuten kappaleessa "Maailman hahmottaminen" aiemmin totesimme, "maailma tosiasiana" voidaan analysoida eri tavoin yksinkertaisemmiksi tosiasioiksi, ja tällöin myös maailman elementit ovat erilaisia riippuen siitä, miten analyysi on suoritettu. Maailmaa ympäröivän loogisen avaruuden rakenne riippuu siitä, miten maailma tosiasiana on analysoitu. Eräissä Tractatuksen kohdissa Wittgenstein ilmaisee ajatuksensa tavalla, joka näyttää olevan ristiriidassa sen ajatuksen kanssa, että olisi olemassa kertakaikkisesti määrätty substanssi. Esimerkiksi lauseen 5.557 sisältämän ajatuksen perusteella Stenius toteaa Wittgensteinin viittaavan mahdollisuuteen, että "viitekehys" voidaan valita eri tavoin. Miten se valitaan, riippuu logiikan **soveltamisesta**, siitä, miten käytämme sanoja, millaisina **lauseina** niitä käytämme. Vaikka Wittgenstein (5.557) puhuukin "logiikan soveltamisesta", ei viitekehysten valinta ole kuitenkaan kokonaan kokemuksesta riippumaton seikka. Lauseessa 4.01 Wittgenstein toteaa, että lause on määrätyn kaltaiseksi kuvittelemamme todellisuuden malli. Analysoimme ja samalla "kokoamme" maailman määrättyjen mallien

(lauseiden) mukaan, joiden merkitys puolestaan määräytyy laajemman mallin eli sen mukaan, miten **jo** olemme todellisuuden "kuvitelleet" tai hahmottaneet. Lauseen merkitystä määrittää näinollen toisten lauseiden merkitys. Päädymme tässä tärkeään ongelmaan viitekehysten ja kokemuksen välisestä suhteesta. Viitekehys vaikuttaa empiirisille kysymyksille annettuun muotoon, jonka mukana kysymyksien ja niihin annettujen vastauksien keskinäinen suhde ja merkitys määräytyy. Se, mitä jo ennalta maailmasta "kuvittelemme" ja mitä siitä kysymme, riippuu viime kädessä siitä, mitä olemme maailmasta **oppineet**. Tässä merkityksessä kysymys oppimisesta ja opettamisesta on tärkeä. Wittgenstein ei vielä varhaisissa kirjoituksissaan ota tätä näkökulmaa huomioon.

< 54 >

Wittgensteinin substanssikäsitteeseen liittyvä "muoto" muistuttaa Kantin terminologiaa. Voidaan sanoa, että Kant on ensimmäisenä kiinnittänyt huomiota "viitekehyskysymyksien" ja empiiristen kysymyksien väliseen eroon. Wittgenstein pyrki osoittamaan, mikä osuus kielellä on viitekehysten muodostumisessa. Kieli ja maailma ovat kiinteästi liittyneet toisiinsa. Tämä kielen ja maailman liitto ilmenee itse asiassa vielä lujempaan Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa, jossa elämänmuodot ja niihin "kietoutuneet" kielipelit määräävät todellisuutta.

3.7. Kieli ja maailma

3.7.1. Merkityksen kuvateoria

Leibniz ja Russell näyttävät ajatelleen, että lauseet täytyisi voidaloogisesti analysoida muotoon, jossa lauseen yksityiset merkitysosat vastaavat tarkkaan asiaintilan perusosia. Tämä ajatus **täydellisestä** analyysistä on lähtökohtana myös Tractatuksessa. Wittgenstein uskoi, että jokainen lause, joka väittää todellisuudesta jotakin, voidaan täysin analysoida yhdellä ja vain yhdellä tavalla (3.25).

Atomisia asiaintiloja kuvaavat kielessä **elementaarilauseet**, jotka muodostuvat yksinomaan nimistä. Elementaarilause on nimien yhteys, niiden yhteenliittymä (4.22). Tavalliset lauseet kielessä vastaavat kompleksia asiaintilaa. Asiaintilan analyysia vastaavasti voidaan lause loogisen analyysin avulla johtaa yksinkertaisemmiksi lauseiksi, kunnes päädytään elementaarilauseisiin, joita ei voida enää johtaa uusiksi lauseiksi. Yleisemmän lauseen nimet häviävät lausetta analysoitaessa, mutta elementaarilauseen nimet ovat analysoimattomia perusmerkkejä, joiden avulla kieli "tarttuu" maailmaan. Ne vastaavat yksiselitteisesti atomiseen asiaintilaan kuuluvia olioita, jotka ovat kiinteitä ja pysyviä, mutta niiden konfiguraatiot (atomiset asiaintilat) ovat muuttuvia.

Elementaarilauseeseen kuuluvan **nimen merkitys** on siis yksinkertainen olio, jota ei voida kuvata, vaan ainoastaan nimetä. Jos maailmalla ei olisi substanssia (eli olioita), niin kompleksin lauseen analyysillä ei olisi loppua. Tractatuksen mukaan joidenkin kielen merkkien **täytyy** olla suorassa yhteydessä maailmaan, jotta eräät toiset merkit puolestaan voisivat olla maailmaan epäsuorassa yhteydessä.

Olen työssäni lähtenyt liikkeelle maailman luonnetta kuvaavista käsitteistä, jotka Tractatuksessa ensin kohtaamme. On kuitenkin muistettava, että Wittgenstein lähtee liikkeelle logiikasta edeten kielen ja sitten maailman rakenteeseen. Maailmassa **täytyy** olla rakenne tai järjestys a priori. (Wittgenstein 1969a, 62,79.) Lauseiden merkitys johti Wittgensteinin uskomaan nimistä muodostuviin elementaarilauseisiin ja niin myös atomisiin asiointiloihin ja olioihin.

Wittgensteinin looginen atomismi on teoria lauseista ja samalla se on myös metafyyminen teoria. Atomiset asiointilat ovat riippumattomia toisistaan. Samoin myös kielessä atomisia asiointiloja vastaavat elementaarilauseet ovat täysin riippumattomia toisistaan (5.134). Kompleksin kielellisen ilmaisun analyysi osoittaa merkityksen palautuvan aina lopulta maailmaan, eikä toisiin kielen ilmaisuihin. Lopullinen ote maailmaan saadaan kielen perusmerkkien, nimien kautta. Näin kielen ja maailman rakenteet kietoutuvat toisiinsa.

Mutta miten lause viime kädessä **vastaa** asiointilaa? Frege ajatteli, että lause itsekin on jonkinlainen nimi. Tämän käsityksen Wittgenstein kuitenkin jyrkästi torjui. Mutta miten joukko nimiä voi muodostaa lauseen, kun Wittgenstein toteaa myös, että loogiset vakiot eivät vastaa mitään todellisuudessa, eikä siis niitäkään voi kuulua elementaarilauseeseen (4.0312)? Miten lause ja tosiasia todella vastaavat toisiaan? Mikä tekee epätoden lauseen epätodeksi, ja miten saamme selville totuusarvoltaan tuntemattoman lauseen totuuden tai epätotuuden? Voidaksemme testata lausetta vertaamalla sitä maailmaan on meidän tiedettävä maailmasta riippumatta etukäteen, mitä lause merkitsee. Jos Wittgensteinin tavoin oletamme, että maailma koostuu tosiasioista, niin ongelmaksi jää, mitenlauseilla on merkitys maailmasta riippumatta.

Wittgenstein löysi vastauksen ongelmaan tulkitsemalla elementaarilauseen **kuvaksi**. Mikä sitten on kuva? Tässä tyydymme lyhyesti toteamaan, että se on myös **tosiasia** (2.141). Kuva, esim. maalaus, on se tosiasia, että kuvan elementit järjestyvät toisiinsa nähden juuri tietyllä tavalla (2.14). Myös lause koostuu elementeistä. Sen elementteinä väritäplien ja viivojen sijasta ovat nimet. Kuvan tavoin lausekin on tosiasia, sillä sen elementit (sanat) suhteutuvat toisiinsa määrättyllä tavalla (3.14). Tällainen lausetosiasia kuvaa erästä mahdollista tapaa, jolla lauseessa

esiintyviä sanoja vastaavat oliot voivat todellisuudessa liittyä toisiinsa. Huomaamme, että sana ja lause ovat luonteeltaan täysin erilaisia. Tässä on muistettava vastaava ero olion ja asiointilan välillä. Joukko nimiä ei ilmaise merkitystä. Sen tekee vasta tosiasia: lause, joka koostuu määrättyllä tavalla yhteenliittyneistä nimistä. Lause on artikuloitu kokonaisuus (3.141).

Elementaarilauseet ovat siis kuvia. Kielen funktio on kuvata tosiasioita. Lauseen yleinen muoto on: "Asiat ovat niin ja niin" (4.5.). Elementaarilauseiden merkitys voidaan nähdä. Lause **näyttää** merkityksensä (sen, miten oliot ovat liittyneet asiointilaksi). Lisäksi lause **sanoo**, että kyseinen asiointila todella vallitsee. Lause näyttää etukäteen, miten on asiainlaita, jos se on tosi. **Merkitys** siis edeltää **totuutta**. (von Wright 1968, 150.) Tällä tavalla lause on saavuttanut yhteyden maailmaan, ja sen totuus tai epätotuus voidaan tarkistaa vertaamalla sitä kielen ulkopuolella vallitsevaan todellisuuteen. Mikään lause ei voi tämän Tractatuksen perusnäkemyksen mukaan olla tosi a priori. Lauseesta itsestään ei voi päätellä, onko se tosi vai epätosi (2.224).

Asiointilalla, kuvalla ja lauseella on yhteisenä piirteenä elementtien luku ja järjestys. Ne "sitoo" toisiinsa identtinen looginen muoto. Lause on todellisuuden (asiointilan) tosi tai epätosi **looginen kuva**. Loogisen kuvauksen yleisenä perusedellytyksenä voimme pitää seuraavia seikkoja: 1) jotta A olisi looginen kuva B:stä, täytyy vallita yksiyhteen vastaavuus A:n komponenttien ja B:n komponenttien välillä, 2) jokaista A:n rakenteessa tai muodossa olevaa piirrettä tulee vastata tietty piirre B:n rakenteessa tai muodossa ja 3) täytyy olla projektiosäännöt, joiden avulla voidaan yhdistää A:n komponentit B:n komponentteihin. Lauseen ja tosiasian välistä suhdetta voimme monessa suhteessa verrata esimerkiksi partituurin ja musiikkiesityksen väliseen suhteeseen.

< 57 >

Tractatuksen lauseessa 3.12 todetaan, että lause on lausemerkki, joka on **projektiivisessa suhteessa maailmaan**. Pitcherin (1964, 93) mukaan Wittgenstein tarkoittaa tässä sitä, että lause ei ole mikään kolmas entiteetti lausemerkin ja tosiasian lisäksi. *13 On vain lausemerkki ja asiointila, jonka lause kuvaa; lause ei ole "jokin" lausemerkin ja asiointilan yläpuolella, vaan se on lausemerkki projektiivisessa suhteessa maailmaan. Jokainen lause on tarkka esittävä (looginen) kuva määrätystä asiointilasta. Wittgenstein korostaa nimenomaisesti, että lause on kuva, mutta lausemerkki ei ole kuva. Lausemerkki on kuva vain, kun sen elementit (yksinkertaiset merkit) on korreloitu todellisuuden elementtien kanssa, eli lausemerkki on kuva vasta kun se on lause. Wittgensteinin mukaan projektio menetelmä on lauseen merkityssisällön ajattelemista (3.11). Voimme ajatella, että kielessä on tietyt projektiosäännöt, joiden avulla lausemerkistä ajattelun kautta syntyy tietyn tilanteen projektio. Ihmiset suorittavat projisoinnin ajattelemalla lauseen merkitystä. Ajattelu luo kuvan maailmasta ja tämän kuvan kautta määrätynlaisen yhteyden maailmaan.

Mitä sitten merkitsee kuvan elementtien korreloituminen todellisuuden elementtien kanssa? Kuinka projektiivinen suhde maailmaan voi syntyä? Tästä Wittgenstein ei sano paljon eikä mitään täsmällistä. Wittgensteinin kirjoituksissa on kohtia, joista ilmenee, että korrelointi on

jotakin, jonka minä suoritan. Kuinka tämä tapahtuu? Jo mainitun lauseen projektiomenetelmä on lauseen merkitysisällön ajattelemista" perusteella voimme päätellä jotakin. Kuvan tai lauseen elementtien korreloiminen todellisuuden elementtien kanssa on mentaalinen akti. Tämä tarkoittamisen akti ei Wittgensteinille varhaiskaudella ollut vielä tärkeä ongelma, mutta sitä voimakkaammin "tarkoittaminen" (ja "ymmärtäminen") problematisoituvat Wittgensteinin myöhäisajattelussa, jossa luonteeltaan toisenlainen merkityksen analyysi johtaa myös "a priorin" ehtojen syvempään tarkasteluun. Tärkeäksi tulee kysymys siitä, miten todella ajattelu voi "käsitellä" objektia ja maailmaa.

13. Teoksessaan *The Philosophy of Wittgenstein* (ss. 9095) Pitcher valaisee Wittgensteinin käsitystä lauseesta analysoimalla "kuvan" käsitettä. Samassa yhteydessä Pitcher tarkastelee Wittgensteinin käyttämiä käsitteitä "projektiio" ja projektiivinen suhde".

< 58 >

Olemme käsitelleet elementaarilauseita, jotka kuvaavat atomisia tosiasioita. Tractatuksen mukaan kaikkien elementaaristen lauseiden merkitys voidaan täydellisesti selvittää elementaarilauseiden avulla, joihin lauseen analyysi päättyy. Tractatuksen lauseessa 4.51 sanotaan: "Olettakaamme, että tuntisin **kaikki** lauseet ja juuri **tällä tavalla** niiden kokonaisuus rajautuu." Tavallisten lauseiden ja elementaarilauseiden välinen suhde on lauseen 5 mukaan se, että ei elementaarilause on elementaarilauseiden totuusfunktio. Tämä on eräs Tractatuksen keskeisiä teesejä. Wittgensteinin teoria sisältää kaksi komponenttia. Kuvateoria osoittaa, mikä on kielen funktio, ja totuusfunktio teoria osoittaa, mikä on kielen rakenne. Anscombe (1963, 81) korostaa, että kuvateoria ja totuusfunktio teoria on ymmärrettävä yhdeksi ja samaksi teoriaksi. Kuvateoria edellyttää totuusfunktio teorian. Elementaarilauseella on "mieli", jos sitä voidaan verrata todellisuuteen, jonka perusteella se voidaan todeta todeksi tai epätodeksi kuvaksi. Sama koskee kaikkia lauseita. Jotta niillä olisi mieli, niiden on voitava olla tosia tai epätosia. Lauseen analyysi päättyy elementaarilauseisiin, joiden totuusarvot määräävät totuusfunktioopin perusteella myös yleisen lauseen totuuden tai epätotuuden. (Fann 1969, 18,19.) Yleiset kompleksit lauseet, jotka sisältävät loogisia vakioita, ovat näin ollen todellisuuden kuvia välillisesti totuusfunktiosuhteiden kautta.

< 59 >

3.7.2. "Sense", "senseless", "nonsense"

Wittgensteinin mukaan lauseen olemuksen ilmaiseminen merkitsee kaiken kuvauksen olemuksen ilmaisemista ja siten myös maailman olemuksen ilmaisemista (5.4711). Lauseessa 5.6 todetaan: "Kieleni rajat merkitsevät maailmani rajoja." Tractatuksen teorian mukaan "sanoa" jotakin merkitsee samaa kuin "kuvata" jotakin. Kaikki todet lauseet yhdessä muodostavat luonnontieteen (4.11). Lauseen 6.53 perusteella voimme päätellä lisäksi, että se, mitä **voidaan** sanoa, sisältyy luonnontieteiden lauseisiin tai "empiirisiin lauseisiin". Mitä sitten on sanottava logiikan, etiikan, metafysiikan ja uskonnon lauseista?

Wittgensteinin mukaan lause, joka on maailman kuva, ei voi olla tosi a priori ilman vertailua todellisuuteen. Logiikan lauseet ovat kyllä tosia a priori, mutta ne eivät ole tosia samassa mielessä kuin empiiriset lauseet. Logiikan lauseet ovat riippumattomia todellisuuden tiloista, olioiden konfiguraatioista. Wittgenstein nimittää logiikan lauseita tautologioiksi, jotka ovat vailla mieltä (sinnlos, senseless), mutta eivät silti mielettömiä. Logiikan lauseet **näyttävät** kielen ja maailman formaaliset ominaisuudet (6.12). Ne osoittavat kielen ja samalla maailman rajan, josta emme voi mielekkäästi **sanoa** mitään.

Etiikan, uskonnon ja metafysiikan lauseet ovat mielettömiä (unsinnig, nonsensical), koska ne pyrkivät sanomaan sellaista, mitä ei kielessä voida sanoa. Ne käsittelevät sitä, mikä ylittää maailman ja siten myös kielen. Uskonto, etiikka ja metafysiikka törmäävät kieleemme rajaan. Tämä "ryntäily häkkimme seiniin" on Wittgensteinin mukaan toivotonta. Kuitenkin se on merkki ihmismielessä olevasta pyrkimyksestä, jota Wittgenstein itse sanoi kunnioittavansa syvästi. (Fann 1969, 28.) On todella asioita (mm. moraaliset arvot), joita ei voida sanoa, mutta ne **ilmenevät**.

< 60 >

Se, mikä ilmenee, on Tractatuksen mukaan mystistä (6.522). Wittgensteinin oma asenne tätä mystistä kohtaan oli positiivinen. Tämä ilmenee mm. hänen etiikkaa käsittelevästä luennostaan.
*14

Tractatuksen keskeinen pyrkimys on osoittaa se, mitä ei voida sanoa, esittämällä selvästi se, mitä voidaan sanoa. Muun muassa uuspositivistisen ajatussuunnan edustajat, joihin Wittgensteinin ajattelu voimakkaasti vaikutti, pitivät Tractatusta antimetafyysisenä (ks. mm. Specht 1969, 68). Tämä käsitys on kuitenkin väärä. Wittgenstein ei halunnut eliminoida metafysiikkaa, vaan päinvastoin puolusti sitä omalla tavallaan. Maailman merkitys on maailman ulkopuolella (6.41). Tractatuksen lauseet viittaavat selvästi tähän ulkopuolella olevaan, josta ei kuitenkaan voida sanoa mitään. Tämä ainoastaan ilmenevä sisältyy Tractatuksen kirjoittamattomaan osaan. Wittgenstein itse kirjoitti seuraavasti yrittäessään löytää Tractatukselle kustantajaa: "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

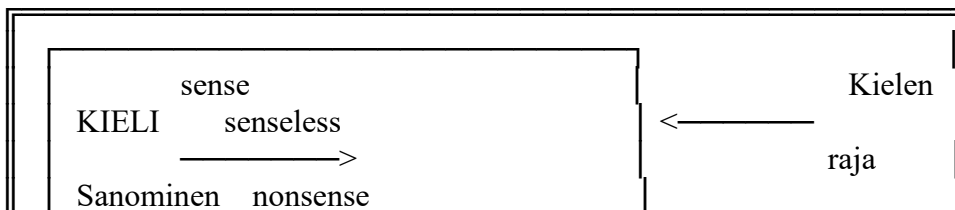
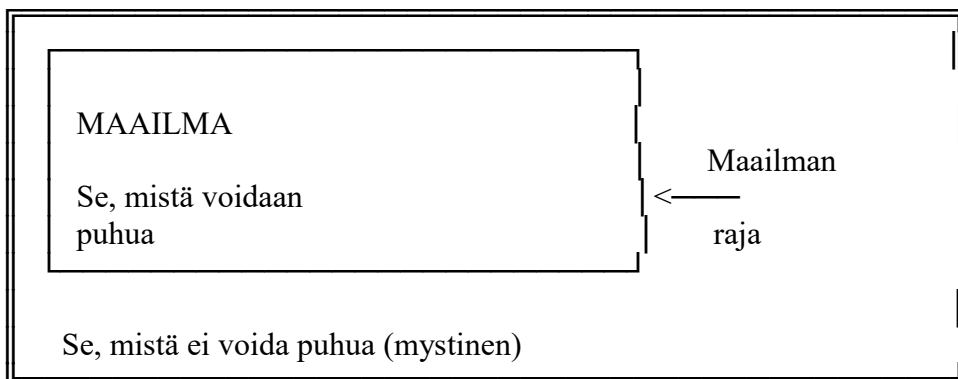
ikään kuin sisältäpäin, ja olen vakuuttunut, että AINOASTAAN näin se on **täsmälleen** rajoitettavissa." *15 Uuspositivistien ja eräiden muiden filosofien virheellinen käsitys, että Wittgensteinin filosofia on perusnäkemykseltään antimetafyysistä, johtui siitä, että Tractatuksen ilmestymisen jälkeen varsin pitkään ei täsmällisesti ymmärretty sitä rajankäyntiä, jonka Wittgenstein oli suorittanut. Sekaannus koski varsinkin käsitteitä "vailla mieltä" ja "mieletön". Termi mieletön koskee vain **sanomista**, eikä sitä, mikä **näyttäytyy**.

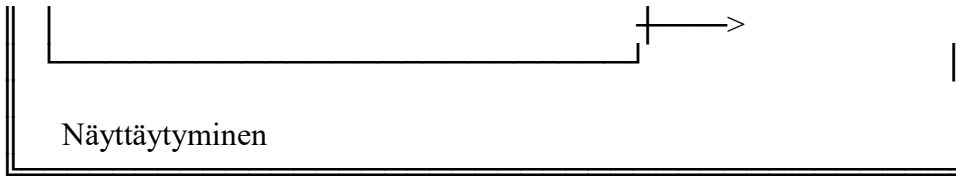
Tiivistämme edellä sanotun kaksiosaiseksi kuvioksi, jossa osa II kuvan tavoin vastaa osaa I:

14. Wittgensteinin Lecture on Ethics vuodelta 1929 on julkaistu mm. Philosophical Review'ssa LXXIV, no. 1 (1965), ss. 312. (Suom. Heikki Nyman, Parnasso, no. 25, 1975, ss. 154161.)

15. Ks. von Wrightin saatesanat Tractatuksen suomennokseen, s. XI ja XII.

< 61 >





(Valitettavasti nämä WordPerfect -grafiikat nyt ovat mitä ne ovat)

Wittgenstein etenee **logiikasta** kielen kautta **maailmaan**. Tractatuksen ontologiset käsitteet ovat muotoutuneet viimeisinä, vaikka teos alkaakin suoraan maailman analyysillä, jonka avulla voidaan jäsentää merkityksen kuvateoria. Wittgensteinin atomistinen teesi ei kuitenkaan ole luonteeltaan ontologinen vaan loogissemanttinen; maailmalla täytyy olla määrätty rakenne, jotta lauseilla ja nimillä voisi olla yksiselitteinen merkitys. Wittgensteinin pyrkimys "atomeihin" ja hänen tapansa käyttää visuaalisia metaforia yhdistyvät hänen huomautuksessaan, että "pisteet visuaalisessa kentässä" ovat esimerkkejä atomeista, joista merkitys kasvaa. Atomiset objektit määritellään niiden keskinäisillä suhteilla logiikan avaruudessa. Yksinkertaiset objektit eivät muodosta "maailman sinänsä" äärimmäisiä konstituentteja, vaan niiden täytyy olla "ihmisen tekemässä maailmassa", havaitussa maailmassa.

< 62 >

Wittgenstein erottaa **kuvauksen muodon** (form of representation, form der Abbildung) ja **todellisuuden loogisen muodon** (logical form of reality, logische Form der Wirklichkeit, logische Form). "Kuvauksen muoto" on mahdollisuus, että oliot tai esineet ovat järjestyneet toisiinsa nähden samalla tavalla kuin kuvan elementit (2.151). On kyse siitä, mikä määrättyllä kuvalla täytyy olla yhteistä todellisuuden kanssa voidakseen kuvata sitä. "Todellisuuden muoto" viittaa siihen, mikä **jokaisella** kuvalla (jokaisella mallilla) täytyy olla yhteistä todellisuuden kanssa kuvatakseen sitä (4.12). Todellisuuden muoto on se, mikä on yhteistä kaikille kuvauksen muodoille. Jos tämä yleisin muoto on aina välttämättä mukana jokaisessa kuvauksen muodossa, sitä itseään ei voida lainkaan esittää. Todellisuuden muoto on näin luonteeltaan a priori. Sen ja erilaiset kuvauksen muodot yhdistää määrätty projektion lait. Edellisen perusteella voimme yleisemmin todeta, että kuvauksen muoto on kuvan ja todellisuuden välinen yhdysside.

Wittgensteinin ratkaisu ongelmaan, miten on mahdollista kuvata maailmaa kuvien avulla, näyttää olevan se, että on looginen a priori (todellisuuden looginen muoto) ja spesifisti inhimillinen kyky (kuvaamisen logiikka). Tämän kyvyn varassa meidän on mahdollista luoda "projektion lakeja" muodostaaksemme **erilaisia** kuvaamisen muotoja. A priori on aina läsnä kaikessa kuvaamisessa, vaikka siitä ei voida sanoa mitään; sitä itseään ei voida kuvata, vaan lauseet **osoittavat** todellisuuden loogisen muodon.

3.8. Sanan ja lauseen käyttö

Kokoavasti voimme todeta, että Wittgensteinin filosofiassa Tractatuksessa ja myös muissa vaiheissa läpäisevänä yleisteemana on kysymys kielen ja maailman suhteesta. Kuinka sanat ja lauseet voivat "tarttua" maailmaan ja käsitellä sitä? Miten kielellä voi olla merkitys? Siirtymäkaudelta 1930luvun alusta lähtien Wittgenstein myöhäisfilosofiassaan yhä voimakkaammin korostaa sanan käyttöä merkityksen perustana.

< 63 >

Edellä on tullut ilmi, että jo Tractatuksessa sanan käyttö on esillä implisiittisenä ongelmana. Me kuvaamme todellisuutta muodostamalla erilaisia kuvaamisen muotoja, joita yhdistää todellisuuden looginen muoto. Lause on malli tietynlaiseksi **kuvitellusta** todellisuudesta (vrt. 4.01). Wittgensteiniin teki syvän vaikutuksen kielen joustavuus ja luovuus. Kielessä voimme tuottaa rajattomasti **uusia** lauseita, jotka voimme ymmärtää, vaikka emme ole niitä koskaan aikaisemmin kuulleet.

Jotta lause olisi todellisuuden kuva, se on määrättyllä tavalla "projisoitava" todellisuuteen. Kuten edellä olemme huomanneet, sanan merkitys voidaan identifioida vasta sen mukaan, millaisessa lauseessa sitä käytetään. Lause on jäsennetty **kokonaisuus**, jossa sanoja käytetään määrättyllä tavalla. Tässä mielessä sanan käyttö on merkityksen avaimena jo Tractatuksessa.

Lauseessa 6.211 enteellisesti metodinsa tulevaan kehittymiseen nähden Wittgenstein toteaa, tosin sulkumerkeissä: "Kysymys, mihin oikeastaan käytämme tätä sanaa tai tätä lausetta?" johtaa filosofiassa toistuvasti arvokkaihin oivalluksiin." Tractatuksessa esitetty "nimiteoria" kielestä edellyttää artikuloitua lausetta, jonka kautta nimi objekti suhde identifioituu, kun **a priori** nimen merkitys on objekti maailmassa.

Siirtymäkaudella ja myöhäisfilosofiassaan Wittgenstein luopuu nimi objekti suhteen apriorisuudesta, jolloin käsitys lauseen (ja kielen) luonteesta ja tehtävästä muuttuu. Kysymys kielen käytöstä merkityksen perustana syvenee. Ei kysytä enää ensisijaisesti, mihin "viittaa" kielen avulla, vaan miten käytän kieltä, mitä osaan sillä tehdä. Kielen käyttöön ja osaamiseen merkityksen ehtoina liittyy oleellisesti myös opettaminen, oppiminen ja harjoitus inhimillisen toiminnan suuntaajina. Näin a priorin asemaan tulee määrätyn elämänmuodon mukaan jäsentyvä toiminta, joka muodostaa perustan kielen "projektiivisille" suhteille. Ihmisen toiminnassa määrätty sanojen merkitys ja siinä "näyttäytyy" myös se sanoin ilmaisematon eettinen, jonka Wittgenstein Tractatuksessa halusi rajata "sisältöpäin".

< 64 >

Idea kielestä kuvana oli liian staattinen ilmaisemaan kielen erilaisia käyttäjiä, jotka muovaavat sanojen merkityksiä. Kuten tunnettua, Wittgenstein otti myöhäisfilosofiassaan käyttöön käsitteen **Sprachspiel**, jonka avulla hän kuvaa kielen erilaisia käyttötapoja ja tehtäviä. Saksankielinen sana Sprachspiel voidaan luontevasti suomentaa kahdella tavalla: **kielipeli** tai **kielileikki**.

Suomen kielessä "peli" tarkoittaa erityisesti toimintaa, joka on luonteeltaan sääntöjen ohjaamaa ja johdonmukaista. sanan merkityssisältö liittyy vahvasti myös englanninkieliseen sanaan "game". Saksan "Spiel" voidaan kääntää sekä sanalla "leikki" että "peli". Usein se merkitsee myös näyttelemistä ja leikkittelyä. 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. Näillä johdattelevilla huomautuksilla siirrymme tarkemmin erittelemään Wittgensteinin myöhäisfilosofian perusteita ja sen yhteyksiä erityisesti pragmatismiin.

< 65 >

4. WITTGENSTEIN JA PRAGMATISMI

4.1. "Täydellisen analyysin" hylkääminen

Tractatus keskittyi selittämään **kuinka** kieli oli mahdollinen. Elementaarilauseisiin päättyvän "täydellisen analyysin" tuli osoittaa, että tavallisten lauseiden merkitys **itse asiassa** on täysin selvä ja "kirkas"; on vain analyysin avulla vedettävä merkityksen peitteenä oleva arkikielen verho syrjään.

Wittgensteinin ajattelussa tapahtui asteittain voimakas murros 1930luvun alkuvuosina, kun hän oli palannut takaisin filosofian pariin. Wittgenstein alkoi kritikoida voimakkaasti monia varhaisempia käsityksiään ja a priori metodiaan, jotka hän näki traditionaalisen filosofian paradigmana. Mooren mukaan (Wittgenstein's Lectures in 1930-33) kritiikki sai alkunsa erityisesti elementaarilauseista ja niiden yhteyksistä totuusfunktioihin (Fann 1969, 56). Tractatuksen mukaan jokaisella lauseella tuli siis olla täysin määrätty mieli. Tässä voimme nähdä vaikutusta Fregeltä, joka ajatteli, että epämääräinen käsite ei ole käsite lainkaan. Vain täsmällinen käsite voi rajata jotakin todellisuudessa.

Myöhäisfilosofiassaan Wittgenstein oivaltaa, ettei ajatus täsmällisestä lauseen mielestä ole tutkimuksen tulos, vaan ennakkovaatimus. Mitä tarkemmin tutkimme aktuaalista kieltä, sitä selvemmäksi tulee ristiriita sen ja ennalta omaksumamme käsityksen välillä (Wittgenstein 1953, sect. 107). Tractatuksessa analyysin ideaan liittyivät kiinteästi käsitteet "yksinkertainen" ja "kompleksi". Ero näiden käsitteiden kesken otaksuttiin Tractatuksessa absoluuttiseksi

den kesken otaksuttiin Tractatuksessa absoluuttiseksi. Oletettiin mm. absoluuttisen yksinkertaiset oliot, joiden konfiguraatioista atomiset tosiasiat muodostuvat. Tractatuksen "oliot" olivat maailman peruselementtejä, jotka vastasivat Wittgensteinin oman huomautuksen (1953, sect. 46) mukaan Russellin "yksilöitä" ("individuals"). (Vastaaviksi peruselementeiksi voimme filosofian traditiosta nostaa mm. Descartesin "substanssin", Locken "ideat", Humeen "impressionit" ja "sensedatumien" loogisen positivismin edustajilta.)

Filosofisissa tutkimuksissa Wittgenstein (1953, sect. 47) kysyy poleemisesti uuden näkökulman mukaan:

Mutta mitkä ovat ne yksinkertaiset rakenneosat, joista todellisuus koostuu? Mitkä ovat tuolin yksinkertaiset rakenneosat? Puupalasetko, joista se on koottu? Vai molekyylit, vai atomit? "Yksinkertainen" merkitsee: ei "yhdistetty". Tärkeätä tässä on: missä mielessä "yhdistetty"? Ei ole mitään mieltä puhua absoluuttisesti "tuolin yksinkertaisista osista".

"Yksinkertainen" ja "kompleksi" ovat relatiivisia termejä. Niiden käytössä on aina otettava huomioon käyttöyhteys, konteksti. Tietyissä yhteydessä jokin esine (vaikkapa kirja) voidaan katsoa yksinkertaiseksi, mutta jossakin toisessa sitä voidaan sanoa kompleksiksi. Sama koskee myöskin termejä "tarkka" ja "epätarkka". Emme voi puhua absoluuttisesti tarkasta, vaan "tarkkuus" vaihtelee sen mukaan, **missä yhteydessä** käsitettä käytämme. Opimme kielen ja käytämme sitä monissa erilaisissa yhteyksissä erilaisiin tarkoituksiin. Wittgenstein pitää filosofien tyypillisenä virheenä sitä, että he puhuvat asioista absoluuttisin käsittein ottamatta huomioon luonnollisia yhteyksiä eli kielipelejä, joissa käsite esiintyy (Fann 1969, 61). Luonnollisen kielen "horjuvuus" ja monikäyttöisyys osoitti Wittgensteinille, että "täydellisestä analyysistä" on luovuttava. Tämä merkitsi sitä, että oli luovuttava varhaisemmasta kielen käsitteestä, jonka mukaan jokainen lause rakentuu merkitykseltään täysin määrättyistä elementaarilauseista.

Vaikka lauseen analyysi merkityksen "paljastamiseksi" voi olla hyödyksi, niin toisaalta tavallisen lauseen analysoitu muoto usein johtaa "outoon" ja hyödyttömään selvennykseen. Wittgensteinin (1953, sect. 60) omaan esimerkkiin viitaten olettakaamme, että joku sanoo: "Tuo minulle luudanvarsi ja itse luuta, joka on kiinnitetty varteen".

Tässä yhteydessä ei kuitenkaan ajatella luudan osia erikseen, vaan kysymyksessä on **kokonaisuus**. Selventämisen sijaan analyysi vain himmentää ilmaisun merkitystä, ja toinen henkilö voi kysyä: "Haluatko luudan? Miksi sanot asian niin konstikkaasti?"

4.2. Vaikutuksia pragmatismista ja opettajan työstä

Ajattelunsa myöhäisvaiheessa Wittgenstein omaksui loogisanalyttisen metodin sijasta **erottelun metodin**, jonka avulla hän halusi tuoda esiin erilaisuuksia "kielen instrumenttien" käytössä. Analyysi ei enää nojaa ajatukseen perimmäisistä elementeistä, vaan analyysi jos edelleen tahdomme metodia tällä sanalla kuvata perustuu vertailuun kielen erilaisten ilmentymien kesken. Havaittujen erojen ja yhtäläisyyksien kautta on mahdollista hahmottaa laajemmin kuin Tractatussa kielen ja maailman yhteyksiä.

Wittgensteinin uudessa asteittain muotoutuneessa ajattelussa on näkyvästi selvästi pragmaattinen ote. *16 Kokonaisuutena ajatellen myöhäisfilosofiaan myös sen pragmaattiseksi tulkittaviin piirteisiin on vaikuttanut luonnollisesti monenlaiset virikkeet. Keskityn kuitenkin seuraavassa nimenomaan Wittgensteinin ja pragmatismien välisiin kosketuksiin, jotka tutkielmani teeman kannalta näyttävät erityisen mielenkiintoisilta ja tärkeiltä. Osa tässä väitetyistä

-
16. Wittgensteinin myöhäisfilosofian pragmaattisiin piirteisiin ymmärrettyinä nimenomaisesti samankaltaisuuksina verrattuna amerikkalaiseen pragmatismiin ovat kiinnittäneet huomiota mm. Pitcher (1964), Fairbanks (1966), Fann (1969), Hardwick (1971), Wertz (1972), Vaughn (1976) ja Gullvåg (1981). Hyvin mielenkiintoisen ja uusia yhteyksiä avaavan tutkimuksen on julkaissut Hilmy (1987). Hilmy ei jäsennä yleisesti pragmatismia ja Wittgensteinin suhdetta, vaan hän analysoi teemoja kuten Wittgensteinin suhdetta merkityksen kausaaliseen selittämiseen jotka valaisevat Wittgensteinin suhdetta pragmatisteista lähinnä Jamesin ajatteluun. Viittaa kyseisiin tutkimuksiin laajemmin työni edetessä.

Wittgensteinin pragmatismiyhteyksistä on tosiasiallisia, osa todennäköisiä tai ainakin hyvin perustein mahdollisia. Erotan seuraavassa 1) välittömät, 2) välilliset ja 3) käytännöllisesti välittyneet yhteydet pragmatismiin. Wittgensteinin kokemukset **kansakoulun opettajana**

voidaan osittain jäsentää käytännöllisesti välittyneiden yhteyksien kautta.

Välitön kosketus pragmatismiin Wittgensteinilla oli William Jamesin kautta. Tämän teos *Principles of Psychology* oli yksi niistä harvoista kirjoista, jotka muistetaan Wittgensteinilla olleen mukana jopa luennoilla. W. Maysin mukaan Wittgenstein luki kyseisestä teoksesta otteita ja käsitteli niitä kriittisesti luennoissaan uskonnosta. (Fann 1969, 47.) Wittgensteinin kirjoituksissa on myös useita viittauksia Jamesiin, mihin seikkaan palaamme tarkemmin seuraavassa kappaleessa. Druryin käsityksen mukaan (Ludwig Wittgenstein: A Symposium) Wittgenstein kunnioitti suuresti Jamesia kehoittaen Drurya lukemaan Jamesin teoksen *The Varieties of Religious Experience* (Fann 1967, 68).

Mainittu teos on mielenkiintoinen, kun ajattelemme Wittgensteinin myöhäisfilosofiaan sisältyvää taistelua ilmiöiden olemusmääritelmiä vastaan. Kirjoittaessaan uskonnollisista kokemuksista James varoittaa absolutismista ja dogmatismista, joihin liiaksi yksinkertaistava teoreettinen mieli usein johtaa. Tätä yksinkertaistamista ilmenee runsaasti sekä filosofiassa että uskonnossa. Jamesin mukaan esimerkiksi uskontoon nähden on myönnettävä, että päädymme useisiin eri yhteyksissä tärkeisiin piirteisiin, jotka kukin kuuluvat uskontoon. James kirjoittaa (1960, 46): "Älkäämme välittömästi langetko yksipuoliseen näkemykseen aiheestamme, vaan myöntäkäämme vapaasti heti alussa, että emme todennäköisesti löydä yhtä ainoata olemusta, vaan monia piirteitä, jotka voivat vuorotellen olla yhtä tärkeitä uskonnolle." Myös Wittgensteinilla on samankaltainen näkemys, kun hän myöhäisajattelussaan hyökkää "**essentialismia**" vastaan. Wittgensteinin näkökulmasta esimerkiksi **kieltä** tai vaikkapa **ymmärtämisen** ja **opettamisen** käsitteitä ei voida jos halutaan tehdä asialle oikeutta määritellä yhden ainoan "perustekijän" varassa. Into redusoida "kristallisoida" ilmiö olemukseensa johtaa abstraktiin ajatteluun, josta puuttuu **konkreettinen yleiskatsauksellisuus**, jota Wittgenstein myöhäisfilosofiassaan tavoitteli.

< 69 >

Varoitukset dogmatismista ja absolutismista toistuvat monissa yhteyksissä erityisesti Jamesin teoksessa *Pragmatismi*. *17 Mm. ykseyden ja moneuden problematiikasta puhuessaan James kyseisessä teoksessa (1913, 100109) korostaa **erilaisten yhteyden tyyppien erittelyä** luonnollisen kokemuksen pohjalta. Maailma ei ole yksinkertaisesti vain kaikkeus (universum) eikä se ole myöskään pelkkä moneus (multiversum). Jamesin mukaan moninaiset muodot, joissa maailma esiintyy ykseytenä, luovat tieteelliselle työlle vastaavan määrän toimintaohjelmia. (James 1913, 100.) Tästä syystä **pragmaattiset kysymykset** "Mitä ykseydellä on ymmärrettävä?", "Mitä käytännöllistä eroa käsitys merkitsee?" auttavat meitä kulkemaan kokemuksen virrassa "selvin päin" (James 1913, 100).

Pragmaattisten periaatteiden mukaisesti emme ole oikeutetut edeltäpäin kokemuksen virrasta välittämättä väittämään ehdottoman ykseyden olemassaoloa missään merkityksessä. Kieltämättä maailmassa **mahdollisesti** vallitsevaa ykseyttä pragmatismi vastustaa absoluuttista monismia ja "asettuu selvästi pluralismin puolelle" (James 1913, 108109). Asettaessaan keskeisiksi

tutkimuksen kohteiksi maailmassa havaittavat **eriateiset** ja **erityyppiset** yhteyden muodot Jamesin käsitykset tulevat lähelle Wittgensteinin uuteen metodiin sisältyviä näkökulmia:

-
17. Varoituksiin dogmatismista ja absolutismista liittyy Jamesilla usein korostus pragmatismista välittävänä järjestelmänä, mm. empirismin ja uskonnon välillä, ks. James 1913, 49. James kritikoi varsinkin rationalismia, jonka kautta pragmatismi erityisesti määrittelee itseään. Kuitenkaan pragmatismi ei Jamesin mukaan hylkää kokonaan rationalismia.

James kirjoittaa (1913, 180):

Yksi muoto käsittää pragmatismia väärin on pitää sitä samana kuin karkeasyistä positivismia, otaksua, että se halveksii jokaista rationalistista käsitystä pelkkänä roskana ... Olen tässä luennessa tuonut esille niin paljon rationalismin ylenhienostuneita muotoja vastaan ... (mutta) olenhan samalla aina puolustanut rationalistisia hypoteeseja, sikäli kuin ne johtavat meitä hedelmällisesti takaisin kokemuksen piiriin.

Jamesin rationalismin kritiikki (sikäli kuin rationalismi ei ota huomioon kokemuksen ja inhimillisen toiminnan moninaisuutta) muodostaa keskeisen taustatekijän arvioitaessa Wittgensteinin myöhäisfilosofian lähtökohtia.

< 70 >

erilaiset kielipelit rajaavat erilaisyhteyden muotoja, joiden kautta olemme dialogissa todellisuuden kanssa; ja **perheyhtäläisyydet** ilmentävät sitä, miten monet erilaiset tekijät voivat olla muodostamassa ykseyttä (esim.: kuten nimitämme "peleiksi" monia erilaisia aktiviteetteja, nimitämme "opettamiseksi" hyvin monia erilaisia vaikuttamaan ja ohjaamaan pyrkiviä toiminnan muotoja). Tässä esiinnostettuihin ajatuksiin palaamme seuraavassa kappaleessa, jossa vertailemme laajemmin Wittgensteinin ja Jamesin käsityksiä.

Pragmaattinen "avainkysymys" koskee niitä käytännöllisiä **eroja** tai **seurauksia**, joihin tietty käsiteerottelu tai ajatus johtaa (toiminnassa). Merkityksen analyysissään myös Wittgenstein tarkkaa sanojen erilaisten käyttöjen seurauksia ja niissä ilmeneviä konkreettisia eroja.

Wittgenstein sai vaikutteita pragmatismista Jamesin lisäksi myös ystävänsä Frank Ramsey'n välityksellä. Ramsey piti pragmatismia keskeisenä väitteenä sitä, että lauseen merkitys on sen

seurauksissa. Ramseyn ajatteluun oli vaikuttanut erityisesti pragmatismien perustaja Charles Sanders Peirce, joka täten välillisesti vaikutti Wittgensteinin myöhäisfilosofiaan. (Fann 1969, 46.)

Kuten tunnettua Ramsey oli Wittgensteinin pitkäaikainen keskustelukumppani 1920luvulla. Ramsey vieraili Wittgensteinin luona myös Itävallassa kaksi kertaa (1923 ja 1925) Wittgensteinin toimiessa Puchbergissa opettajana kansakoulussa (Gullvåg 1981, 73). Filosofisten tutkimusten esipuheessa Wittgenstein mainitsee paitsi Piero Straffan myös Ramseyn erityisesti vaikuttaneen ideoittensa kehittymiseen.

Miten voimme lyhyesti luonnehtia Ramseyn vaikutusta Wittgensteinin ajatteluun? Vuonna 1927 painetussa kirjoituksessaan *Facts and Propositions* Ramsey kirjoittaa:

I must emphasize my indebtedness to Mr. Wittgenstein, from whom my view of logic is derived. Everything which I have said is due to him, except the parts which have a pragmatist tendency, which seem to me to be needed in order to fill up a gap in his system... (Gullvåg 1981, 7374.)

< 71 >

Samassa kirjoituksessa Ramsey sanoo pitävänsä pragmatismien olemuksena vaatimusta, jonka mukaan

the meaning of a sentence is to be defined by reference to the actions to which asserting it would lead... (Gullvåg 1981, 74).

Peirce on voimakkaasti vaikuttanut Ramseyn ajatteluun. Etenkin myöhemmissä kirjoituksissaan Ramsey usein viittaa Peircen ideoihin, joita hän eräissä yhteyksissä myös laajahkosti tulkitsee. Ennen varhaista kuolemaansa vuoden 1930 alussa Ramseyn on ollut mahdollista tutustua Peircen ajatteluun vuonna 1923 julkaistun kokoelman *Chance, Love and Logic* kautta, mikä oli ensimmäinen julkaistu kooste Peircen kirjoituksista.

Peircen ajattelussa kombinoituu vaikutuksia sekä Kantin että Hegelinfilosofiasta. Peirceä inspiroi laajassa merkityksessä **merkkien tutkimus** "uudessa" muodossa: hän ei ollut kiinnostunut abstrakteista merkkisysteemeistä sinänsä, vaan sosiaalisiin yhteyksiin ja toimintaan kytkeytyneiden **merkkien käytöstä**. Jamesille pragmatismi merkitsi ennen muuta totuusteoriaa, mutta Peircele se merkitsi teoriaa merkityksestä ja metodologista periaatetta. Peircen oppilas Dewey käytti termiä "instrumentalismi" opettajansa metodologisista käsityksistä. (Gullvåg 1981,

71.)

Tehtävämme tämän tutkielman puitteissa ei ole yrittää tarkkaan jäljittää sitä, missä määrin ja miten Peircen filosofia on Wittgensteinin myöhäisfilosofiaan vaikuttanut. Välillinen vaikutus Ramseyen kautta on kuitenkin joidenkin keskeisten teemojen osalta ilmeinen. Myös suora kosketus Peircen filosofiaan on hyvin mahdollinen myöhemmin, kun tämän kirjoituksia alettiin laajemmin julkaista (Collected Papers laitoksen julkaiseminen aloitettiin 1931).

Aiheemme kannalta mielenkiintoisia yhtäläisyyksiä Peircen ja Wittgensteinin teemoissa ja yrityksissä voimme tiivistää seuraavasti:

(1.) Ennen Wittgensteinia Peirce voimakkaasti puolusti käsitystä, jonka mukaan olennaista tulee etsiä havaittavien "tavallisten" ilmiöiden välisistä suhteista, eikä yksinkertaisista elementeistä tai kvaliteeteista. Kuten Wittgenstein myös Peirce tähdensi, että välittömästi silmiemme edessä oleva "meitä tuijottava" ei ole suinkaan aina helpoimmin tunnistettavissa (Ks. Cohen 1923, 237).

< 72 >

(2.) Kummallakin filosofilla on silmiinpistävä "praktinen" orientoituminen filosofian ongelmiin. Kumpikin kritikoivat purevasti filosofiensa varsinkin aikalaisiaan siitä, että nämä keskittyvät sanojen muotoon välittämättä siitä, mitä sanoilla tehdään ja minkälaiseen toimintaan ne liittyvät. Vastaavasti molemmat haluavat perustaa merkityksen analyysin käytäntöön ja toimintaan. Kirjoituksessaan *How to make our ideas clear* Peirce väittää: "...there is no distinction of meaning so fine as to consist in anything but a possible difference of practice." (Ks. mm. Wittgenstein 1970, 23; Cohen 1923, 43.)

(3.) Praktinen näkökulma johti Peircen käsitykseen, että yksityiset aistimuskvaliteetit ovat irrelevantteja kommunikaation kannalta (Gullvåg 1981, 80). Tässä käsityksessä on samoja painotuksia kuin Wittgensteinin keskustelussa "yksityiskielen" mahdollisuudesta (esim. Wittgenstein 1953, sect. 269, sect. 275, sect. 293). Yleisesti voimme todeta, että kumpikin korvasi cartesiolaisen sisäisen intuition ja introspektion sosiaalisella perspektiivillä. Samoin kumpikin kritikoivat traditionaalista merkityksen kuvateoriaa.

(4.) Tunnetusti Wittgenstein eteni atomistisesta merkityksen ideasta kalkyylin omaisiksi tulkittujen sanan käyttöä ohjaavien sääntöjen

kautta merkityksen käsitteeseen, jossa sanan (merkin) käyttö ja asema inhimillisessä elämässä ja kielessä tulevat avaintekijöiksi. Tämäm uuden idean Wittgenstein näki vaihtoehtona traditionaaliselle "abstraktille" filosofialle. Karakterisoidessaan Peircen pragmatismia P. Weiss ja C. Hartshorne kirjoittivat vuonna 1931 (tai sitä ennen): "Pragmatism...was, in Peirce's conception, an alternative to the traditional philosophical view that the abstract explains the concrete, and that the most abstract ideas are ultimate and unanalysable" (Gullvåg 1981, 8081).

< 73 >

Voimme sanoa sekä Wittgensteinin että Peircen harjoittavan filosofiaa, jossa ideoitten, sanojen ja lauseiden merkitykset määräytyvät niiden käytössä ja sen seurauksissa, joita **voidaan tarkata** ja myös **oppia** (toisin kuin sielun sisäisiä "yksityisiä" elämyksiä tai mielikuvia).

Tosiasiallisissa ja mahdollisissa Wittgensteinin pragmatismiyhteyksissä voidaan erottaa myös **käytännöllisesti välittyneet** yhteydet, jotka Wittgensteinin filosofian kokonaisuudesta ajatellen näyttävät hyvin tärkeiltä tekijöiltä. Tarkoittamani yhteydet kutoutuvat Wittgensteinin opettajan työhön 1920luvun Itävallassa. Hän toimi vuosina 1920-1926 kansakoulun opettajana Trattenbachissa, Puchbergissa ja Otterthalissa.

Esimerkiksi Fann (1969, 4344) ja erityisesti W.W. Bartley (1973) korostavat opettamisen todellisuuden merkitystä Wittgensteinin uuden ajattelun ja kielen käsitteen muodostumisessa. Jos haluan selvittää, tunteeke lapsi tietyn sanan merkityksen, onko minulla muuta mahdollisuutta kuin tarkata, kuinka lapsi tuota sanaa **käyttää**? Ja eikö sanan merkityksen selittäminen lapselle merkitse juuri sitä, että **opetamme** hänelle sen **käytön**?

Kokemukset opetustyöstä ovat jättäneet jälkensä sekä Wittgensteinin luentoihin että kirjoituksiin. Eräässä yhteydessä hän huomauttaa, että selvittäessämme sanan merkitystä on erittäin hyödyllistä kysyä: "Kuinka tämä sana on opittu?", "Kuinka opettaisimme lapsen käyttämään tätä sanaa?" (Fann 1969, 44.) Nämä kysymykset tähtäävät **merkityksen** ongelman jäsentämiseen uudessa käsitteellisessä näkökulmassa; ei ole kyse varsinaisesti didaktiikkaan tai kehityspsykologiaan liittyvien ongelmien käsittelystä. Työnsä tarkoitusta Wittgenstein täsmentää ytimekkäästi Zettelissä (1967, sect. 412):

Betreibe ich Kinderpsychologie? Ich bringe den Begriff des Lehrens mit dem Begriff der Bedeutung in Verbindung.

Tämä opettamisen ja merkityksen käsitteiden "**suhteeseen asettaminen**" ilmaisee tutkimusteemani ytimen. Opettamisen käytäntöön Wittgensteinin opettajavuosina sisältyi teemamme kannalta mielenkiintoisia erityispiirteitä. Itävallassa oli tuolloin menossa koulureformi liittyneenä laajaan kansainväliseen uudistusliikkeeseen. Bartley väittää (1973, 144), että koulunuudistukseen sisältyvät ideat, jotka ajatussisällöltään poikkesivat jyrkästi Wittgensteinin varhaisemmista käsityksistä, vähitellen murensivat nämä aikaisemmat näkemykset jaasettuivat itse niiden sijaan. Bartley III arvelee, että tämä on ehkä tapahtunut täysin vastoin Wittgensteinin tarkoituksia ja odotuksia.

Itävallan koulureformin johtajina olivat mm. Otto Glöckel, Karl ja Charlotte Bühler, Elsa Köhler ja Hildegard Hetzer. Nämä puolestaan viittaavat saksalaiseen kasvattajiin Kerschensteineriin ja Gaudigiin inspiraation lähteenä. Kaikki nämä henkilöt kuuluivat laajaan kansainväliseen liikkeeseen, joka pyrki kasvatuksen uudistamiseen. Vuonna 1921 perustettiin liikkeen antamien virikkeiden pohjalta maailmanlaajuinen organisaatio uuden kasvatuksen edistämiseksi. (Gullvåg 1981, 72.)

Yksi tämän liikkeen johtajista ja keskeisistä innoittajista oli John Dewey, johon mm. Kerschensteinerilla oli suora kosketus. Tämä luki Deweyn School and Society kirjan ja viittaa usein kirjoituksissaan Deweyn ideoihin. Kerschensteiner myös tapasi Deweyn vieraillessaan Yhdysvalloissa 1911. (Gullvåg 1981, 72.)

Kuten tunnettua Dewey suositteli **learning by doing** ideaa, jota voitaisiin toteuttaa uudelleen järjestetyssä koulussa, työkoulussa (work school). Kasvatus on integroitava produktiiviseen työhön pyrkien johdonmukaisesti toteuttamaan ja vahvistamaan luonnollista sosiaalista yhteistyötä. Saksalaisella kielialueella työkoulun keskeisin puolestapuhuja ja kehittäjä oli nimenomaan Kerschensteiner, joka on useassa yhteydessä tunnustanut velkansa Deweylle (GrueSoerensen 1961, 268275).

Jos ajattemme edellä sanotun valossa koulunuudistusta Itävallassa, on helpompi ymmärtää siihen sisältyvän ideoita deweylaisesta pragmatismista. Uudistuksen pääprinsippejä olivat itsenäisen työskentelyn ja sosiaalisen yhteistyön korostaminen. Lisäksi korostettiin

oppiaineiden keskinäistä integroimista ja lapsen arkiympäristöstään hankkimien kokemusten hyväksikäyttöä opetuksessa. *18

Palattuaan sodasta ja vetäytyttyään filosofiasta Wittgenstein joutui opettajana välttämättä tutustumaan ja ottamaan kantaa kuvatun liikkeen ideoihin. Määrätyllä varovaisuudella voidaan

sanoa, että tämän liikkeen isä oli John Dewey -ja sen filosofinen isoisä oli Charles Sanders Peirce. Deweyn **progressiivisen kasvatuksen** teorioihin vaikutti varsinkin Peircen "ajattelun probleemiteoria", joka Israel Schefflerin mukaan tähdentää sitä, että aito ajattelu nousee todellisista ympäristössä kohdatuista vaikeuksista, eikä niinkään abstrakteista teoreettisista motiiveista. Tämä ajatus kietoutuu laajemmin Peircen **tutkimuksen teoriaan**. Sen mukaan kaiken tutkimuksen pitää alkaa todellisesta ja aktuaalista epäilystä (Gullvåg 1981, 73; Scheffler 1974, 6869.)

Tractatuksessa kieli toimi vain yhdellä tavalla; oli kyse kognitiivisesta kielestä, joka luo kuvan maailmasta. Myöhäisfilosofiassa Wittgenstein sen sijaan korostaa kielen käyttöä eri tilanteissa. Kielen ilmaisujen (kuten myös esimerkiksi eleiden) merkityksen määrää lopulta sosiaalinen ja konkreettinen tilanne, joka näin ollen määrätynä "pelitilana" on erotettava tutkimuskohteeksi. Tässä yhteydessä on palautettava mieleen varsinaisen pragmatismen ulkopuolelta tulleen "vaikuttajana" italialainen taloustieteilijä Piero Sraffa. Fannin (1969, 4950) mukaan Sraffa vaikuttikritiikillään erityisesti Wittgensteinin tutkimusmetodiin, johon kielipelit kuuluivat olennaisena osana. Taloustieteen teoriaa käsittelevässä kirjassaan Sraffa käyttää apunaan yksinkertaista kuviteltua yhteiskuntaa, jonka hän vähitellen muotoilee monimutkaisemmaksi lisäämällä siihen uusia piirteitä. *19 Samaan tapaan Wittgenstein alkoi käyttää kielen tutkimuksessa yksinkertaisia kielipelejä, muunneltavia "systeemejä", joiden avulla voidaan valaista kielen toimintaa.

-
18. Kyseiset pedagogiset periaatteet ovat oleellisia Deweyn kasvatustieteen filosofiassa, jonka perimmäisin idea oli koulun ja elämän yhdistäminen ja tiedon suhteuttaminen kulttuuritradition tuntemiseen ja kulttuurin kehittämiseen. Ks. mm. Dewey 1957, 8587 ja 1966, erit. luvut 1, 2, 6 ja 8. Käsittelemme Deweyn kasvatustieteen filosofisia periaatteita tarkemmin kappaleissa 4.7. ja 4.8..
 19. Sraffa: *Production of commodities by Means of Commodities, Prelude to a Critique of economic Theory*, Cambridge University Press, 1960. Esipuheen mukaan kirjan keskeiset väitteet ovat muotoutuneet jo 1920-luvun loppupuolella, siis todennäköisesti ennen kuin Sraffa tapasi Wittgensteinin♦.

< 76 >

4.3. Wittgenstein ja James

Käsittelin edellä Wittgensteinin suoria yhteyksiä Jamesin filosofiaan. Erilaisten yhteyksien taustan ymmärtämiseksi on syytä vielä huomauttaa, että Jamesin Pragmatismiteoksen käänsi saksankielelle Wilhelm Jerusalem jo vuonna 1908. Samana vuonna järjestettiin myös kolmas kansainvälinen Filosofian kongressi Heiselbergissa. Kongressin keskeinen aihe oli pragmatismi. Erityisesti Jerusalemin yhteys Jamesiin vaikutti pragmatismien ideoiden leviämiseen saksassa ja myös Itävallassa. Jerusalem toimi mm. Wienin yliopiston filosofian ja pedagogian professorina (Oehler 1977, xxvii*xxx*.)

Siirtäkäämme filosofian sisältökysymyksiin. Matthew Fairbanks (1966, 331) analysoi Wittgensteinin yhteyttä Jamesin filosofiaan painottamalla seuraavia näkökohtia:

- (1.) Wittgenstein viittaa lukuisia kertoja Jamesin käsityksiin.
- (2.) Kumpikin filosofi on vakuuttunut siitä, että sekä idealistinen että empiristinen tulkinta ihmisestä ja maailmasta on epätydyttävä.
- (3.) Kumpikin on tietoinen inhimilliseen kommunikaatioon sisältyvästä "epämääräisyydestä" (vagueness) ja sen merkityksestä, ja kumpikin tarjoaa epämääräisyyden selvittämiseksi praktisten olosuhteiden ja kielen kontekstuaalisen käytön tarkkailua.
- (4.) Mainitut käsitykset johtivat Wittgensteinin ja Jamesin ajatukseen, että on parasta järjestää ideat eri tasoille tai "kerrostumiin" ja ajatella kutakin tasoa "pelinä".

< 77 >

Ennenkuin puhumme yhtäläisyyksistä, on huomautettava, että Wittgensteinin ja Jamesin käsityksissä ja ajattelijan laadussa on myös huomattavia eroja. Jamesia pidetään oikeutetusti psykologifilosofina, joka ei suosi loogista analyysia. Hän on erityisesti kiinnostunut jäsentämään inhimillisen kokemuksen kokonaisuuteen sisältyvää kompleksisuutta. Paitsi psykologiaa koskevissa kirjoituksissa tämä ilmenee erittäin selvästi mm. Jamesin Pragmatismiteoksessa, jossa kompleksisuuden idea liittyy erityisesti pluralistisen näkökulman korostamiseen. *20 Wittgenstein on puolestaan analyytikko, jolle logiikka ja kieli tarjoaa parhaat mahdollisuudet osoittaa ja ymmärtää ongelmia ja etsiä niihin ratkaisuja. Huomattavista eroista huolimatta tai ehkä juuri niiden vuoksi yhtäläisyydet näiden kahden ajattelijan välillä tulevat selvästi esiin.

Kuten todettu, Wittgenstein luki Jamesin kirjoituksia ja viittasi niihin sekä luennoillaan että kirjoituksissaan. Filosofisissa tutkimuksissa (1953) on useita suoria viittauksia ja Sinisessä ja Ruskeassa kirjassa (1969 b) on ainakin kaksi viittausta *21 Seuraavan jäsentelyn kannalta kuitenkin mikään Wittgensteinin suora viittaus ei ole relevantti. Etenemme yleisempiä filosofisia asenteita ja käsityksiä rinnastaen. Seuraavassa kappaleessa rinnastus on spesifimpi,

kun tarkastelemme Wittgensteinin suhdetta Jamesin psykologiskausaaliseen selittämistapaan.

Fairbanks (1966, 332) pitää avaimena Jamesin ja Wittgensteinin ajattelun yhdenmukaisuuksiin sitä, että molemmat selvästi ymmärtävät atomistisen empirismin ja monistisen idealismin rajoitukset. He käsittävät nämä kannat yksipuolisiksi äärimmäisyyksiksi.

Edellä (3. luvussa) olemme analysoineet Tractatuksen ontologisia peruskäsitteitä. Varhaisvaiheensa ajattelussa Wittgenstein analysoi

20. Ks. James, 1913, erit. 4. luento ykseydestä ja paljoudesta. Tärkeätä Jamesille on erilaisten yhteyden tyyppien esittely. Maailma on yhteys juuri siinä määrin kuin sen osat liittyvät toisiinsa määrättyllä tavalla. On siis tarkattava, mitä kokemus tosiasiallisesti osoittaa, jotta voimme vastustaa monistista dogmatismia. (Ibid., 105109.)

21. Viittauksia Jamesiin: Filosofiset tutkimukset (1953), pykälät 342, 413, 610 ja s. 219; Sininen ja Ruskea kirja (1969 b) s. 78 ja s. 103.

< 78 >

systemaattisesti maailmaa nimenomaisesti atomistisena rakenteena. Kuitenkin jo Tractatuksessa Wittgenstein osittain näkee atomistiseen tulkintaan sisältyvät rajoitukset. Tästä syystä hän pyrkii huolellisesti osoittamaan myös yhteydet ja suhteet jotka vallitsevat olioiden välillä. Emme voi ajatella olioita "irrationaalisena" vailla yhteyden mahdollisuutta toisiin olioihin (2.0121). Vastaavasti nimellä on merkitys vain propositioyhteydessä (3.3). Nimen on siis liityttävä toisiin nimiin määrättyllä tavalla saadakseen merkityksen. Wittgenstein ymmärsi, että voidaksemme tulkita adekvaatisti asiointiloja meidän on myönnettävä erillisyyden ja sen komplementti: yhteys.

Myöhäisfilosofiassaan Wittgenstein rakentaa yhteyttä atomismin ja monismin, erillisyyden ja ykseyden välille. Miten nämä kaksi todellisuuden ilmiöissä nähtyä komplementtia voidaan "sovittaa"? Tämä on Wittgensteinille tärkeä kysymys, sillä eivät "osat" sen paremmin kuin "ykseydet" (tai "kokonaisuudet") itsessään riitä antamaan tyydyttävää kokonaiskuvaa todellisuuden ilmiöistä.

Mitä voimme todeta, kun ajattelemme esimerkiksi käsitteiden "opetusmenetelmä" ja "kasvatus" sisältöä? Nämä käsitteet tarkoittavat sosiaaliseen todellisuuteen kuuluvia ilmiöitä. Mitä siis havaitsemme? Havaitsemme lukuisia toimenpiteitä ja menetelmiä sekä opetus että

kasvatustyössä; on lukuisia eri asiasisältöjä, joita opetetaan; on erilaisia oppilasryhmiä, joita "käsitellään"; kasvatustyöllä voi olla monia eri päämääriä jne. Löydämme asioiden kesken samanlaisuutta ja myös monia eroja, vallitsee ykseyttä ja toisaalta asiat näyttävät "hajoavan". Voimme todeta, kuten Wittgensteinin (1953, sect. 66) tarkasteltuaan pelin käsitettä: "Näemme monimutkaisten päällekkäisten ja ristikkäisten yhtäläisyyksien verkoston. Yhtäläisyyksiä niin suurissa kuin pienissä asioissa."

Havaittuja kattavuudeltaan eri laajuisia yhtäläisyyksiä Wittgenstein (1953, sect. 67) nimittää "perheyhtäläisyyksiksi", jotka sitovat käsitteen eri komponentit "perheeksi". Perheyhtäläisyyden käsitettä jäsenämme tuonnempana tarkemmin. Wittgensteinin päämäärä on osoittaa, että suuri osa käsitteistämme on komplekseja: ne kukin muodostavat kokonaisen merkityksien perheen. Tätä merkityksien verkostoa ei voi paljastaa empiristinen atomismi, joka korostaa erillisyyttä, eikä idealistinen monismi, joka korostaa jatkuvuutta ja ykseyttä. *22

< 79 >

Myös James, joka lähtee ontologisesta näkökulmasta, korostaa, että sekä monismi että absoluuttinen pluralismi johtavat harhaan. Kumpikin kanta merkitsee ääriasennetta ja antaa usein liiaksi yksinkertaistetun ja vääristyneen käsityksen asioista. (Fairbanks 1966, 334.) Todellisuus ei jäsenny pelkästään osina tai pelkästään ykseytenä, vaikka todellisuudessa ilmenee eri muodoissa sekä moneutta että ykseyttä. James kirjoittaa (1970, 6970):

treat the problem of the One and the Many in a purely intellectual way; and we see clearly enough where pragmatism stands. With her criterion of the practical differences that theories make, we see that she must equally abjure absolute monism and absolute pluralism. The world is One just so far as its parts hang together by any definite connection. It is many just so far as any definite connection fails to obtain. And finally it is growing more and more unified by those systems of connection at least which human energy keeps framing as time goes on.

Seuraava esimerkki valaiskoon monismin ja pluralismin välistä komplisoitua suhdetta. Ajatelkaamme suomalaista saunailtaa. Joku on kutsunut luokseen muutaman työkaverin ja jonkun "vanhan tutun". Saunasta, iltapalasta ja oluesta "huolimatta" keskeiseksi asiaksi saunaillassa tavallisesti muodostuvat keskustelut, joita illan mittaan käydään. "Keskustelu" viittaa kokonaisuuteen, mutta silti ei ole relevanttia korostaa, että kukin ottaa osaa yhteen keskusteluun. Toisaalta ei myöskään ole kyse pelkästään siitä, että keskustelun kuluessa kosketeltiin lukuisia eri aiheita. Keskustelu hyppeläh

22. Esimerkiksi kasvatuksen käsite voidaan nähdä erilaisista toimenpiteistä koostuvana perheenä, jota havaittavien yhtäläisyyksien hienosäikeinen verkosto pitää koossa, vaikka mikään yhtäläisyys ei lyö leimaansa kaikkiin perheen jäseniin. Wittgensteinin tunnetun vertauksen mukaan käsite perheenä on kuin nuora, jossa kuidut ovat kietoutuneet toisiinsa. Nuoran lujuus ei synny siitä, että jokin yksityinen kuitu kulkee nuoran läpi koko pituudelta, vaan siitä, että kuidut ovat punoutuneet tiukasti toisiinsa. Wittgenstein 1953, sect. 67 ja 1969b, 87. Käsittelemme tarkemmin perheyhtäläisyyden ideaa kappaleessa 5.3..

< 80 >

tii aiheesta toiseen: puhutaan työpaikan hankalista ihmisistä, päivän politiikasta, kenties urheilusta, shakin maailmanmestaruusottelusta, uskonnosta, nuorten huumeiden käytöstä, taidehuutokaupoista, asuntolainoista jne. Mitään aihetta ei ehkä käsitellä perusteellisesti; joitakin aiheita käsitellään pidempään, toisia taas sivutaan ohimennen vain muutamalla huomautuksella.

Vastaavasti keskustelu "risteilee" usein myös seminaarissa, jonka aihe ja alustukset on etukäteen sovittu. Määrättyä teemaa voidaan käsitellä monista eri näkökulmista. Asiasta voida esittää useita eri mielipiteitä ja korostuksia; käsityksiä voidaan perustella monella eri tavalla. Kaiken kaikkiaan kokonaiskuva sekä "tavallisessa" että teemoitetussa keskustelussa voi muodostua monien eri tekijöiden ja korostuksien kautta. Joskus on lähes mahdoton muodostaa keskustelusta mitään kokonaiskuvaa, mutta voimme ehkä erottaa erilaisia painopisteitä tai osittaisteemoja. Mielenkiintoista on juuri tämä keskustelun muotoutumis ja eriytymispyrkimys. Etsitään kiinnostavia aiheita ja toisaalta asioiden yhteyksiä. Toisaalta keskustelu koostuu eri asteisesti, mutta samalla sitä uhkaa hajoaminen uusien motiivien ja näkökulmien vuoksi. Mutta eikö näin pidäkin olla? Etsimme tyydyttävää kokonaisuutta erilaisten tärkeiden erojen ja tarpeiden kautta. Merkityksen käsitteeseen palataksemme on todettava, että käsitteiden (esimerkiksi "keskustelu", "perustelu", "opettaminen") merkitykset eivät koostu yhdestä selvästi erottuvasta tekijästä, eivätkä käsitteiden merkitykset myöskään hajoa täysin toisistaan riippumattomiin osiin. Wittgensteinia lainataksemme käsitteet pysyvät koossa kattavuudeltaan erilaisten "perheyhtäläisyyksien" kautta. Perheyhtäläisyydet kietovat erilaisia tekijöitä ja motiiveja yhteen, vaikka mitään yhtä yhteistä tekijää ei ehkä löydykään. Asiat hahmottuvat kokonaisuuksiksi monien välityksien varassa, kuten köysi ja nuora koostuvat ja saavat lujuutensa monien säikeiden yhteen punoutumisesta.

Sekä James että Wittgenstein korostivat meidän elävän maailmassa, jossa vallitsee sekä ykseyttä että moneutta. Pluralistinen näkökulma muodostaa lähtökohdan maailman ja sitä käsittelevän kielen tarkastelussa. Tämän näkökulman mukaan James ja Wittgenstein tulivat voimakkaasti

tietoisiksi epämääräisyydestä (vagueness), joka on kaiken läpäisevä epistemologinen tila inhimillisessä kokemuksessa (Fairbanks 1966, 335).

< 81 >

Wittgenstein käsittelee (1953, sects. 4647) tähän liittyen mm. käsitteitä "yksinkertainen ja "kompleksinen". Kyseiset käsitteet eivät Wittgensteinin mukaan ole absoluuttisia käsitteitä, vaan yhteydestä riippuen näiden käsitteiden sisältö vaihtelee. Todellisuuden analyysillä ei ole ehdotonta päätepistettä. *23

Lingvistinen atomismi näyttää antavan vääristyneen kuvan kielestä ja todellisuudesta. Absoluuttisesti ymmärretyn nimiolio suhteen lisäksi tämä vääristymä vaikuttaa erityisesti lauseiden analyysissä, jossa etsimme lauseita, jotka vastaisivat yksityhteen tosiasioita. Filosofisissa tutkimuksissa (sect. 99 ja sect. 101) Wittgenstein kirjoittaa:

Lauseen mieli haluaisimme sanoa voi tietenkin jättää tämän tai tuon avoimeksi, mutta lauseella on toki oltava jokin määrätty mieli. Epämääräinen mieli, se ei ole oikeastaan mikään mieli...

Haluamme sanoa, että logiikassa ei voi olla mitään monimielisyyttä. Elämme siinä käsityksessä, että ihanteen "täytyy" löytyä todellisuudesta, vaikka emme vielä näe, miten se löytyy sieltä, emmekä ymmärrä tämän "täytymisen" luonnetta. Uskomme: sen täytyy piillä siellä, sillä uskomme jo näkevämme sen siellä.

Wittgenstein pyrkii osoittamaan, että on harhaan johtavaa välttää "epämääräisyyttä" tai pyrkiä kieltämään se etsimällä "täysin" analysoitu muoto lauseesta. Jos emme ole varovaisia, lankeamme houkutuksen ajatella, että todellisuus ja kieli vastaa keinotekoista ideaaliamme.

James oli myös tietoinen epämääräisyyden olemassaolosta ja merkityksestä. Hän kirjoittaa (1979, 285) esimerkiksi:

23. Ks. ed. kappale 4.1.. Wittgenstein hylkäsi Tractatuksessa esitetyn ajatuksen "täydellisestä analyysistä". Käsitteillä "olio" ja

"elementaarilause" ei ole yksiselitteistä vastinetta maailmassa. Wittgensteinin mukaan käytämme hyväksemme esimerkiksi sanoja "kompleksinen" ja "yksinkertainen" lukemattomin eri tavoin, ja eri käyttötavat liittyvät toisiinsa eri tavoin. Wittgenstein 1953, sects. 4647.

< 82 >

In a question of significance, of worth ... conclusions can never be precise. The answer of appreciation, of sentiment, is always a more or a less, a balance struck by sympathy, insight, and good will. But it is an answer, all the same, a real conclusion. And, in the course of getting it, it seems to me that our eyes have been opened to many important things.

Epämääräisyyden korrelaattia moniselitteisyyttä (ambiguity) ei voida sulkea pois merkityksen maailmasta. Tämä ajatus toistuu lukuisissa yhteyksissä mm. Jamesin käsitellessä pragmaattista totuuskäsitystä (Ks. James 1970, 87104). Toisessa yhteydessä James (1970, 116) tarjoaa konkreettisen esimerkin epämääräisyydestä, joka on luonteeltaan ja arvoltaan praktista:

"Winter" is only the name for a certain number of days which we find generally characterized by cold weather, but it guarantees nothing in that line, for our thermometer tomorrow may soar into the 70's. Nevertheless the word is a useful one to plunge forward with into the stream of our experience. It cuts off certain probabilities and sets up others. You can put away your straw hats; you can unpack your arctics. It is a summary of things to look for. It names a part of nature's habits, and gets you ready for their continuation. It is a definite instrument abstracted from experience, a conceptual reality that you must take account of, and which reflects you totally back into sensible realities.

Tämän esimerkin ilmaisema epämääräisyys on tärkeätä, koska se auttaa jäsentämään kokemustamme ja lisää näin mahdollisuuksiamme hallita ympäristöämme.

Kieleen ja kokemukseen kuuluvan "horjuvuuden" hyväksyen sekä Wittgenstein että James päättivät eritellä sanojen ja ideoiden praktisia käyttöjä saadakseen selville merkityksen ja totuuden spesifejä standardeja. He näkivät verifikaation vanhat normit, kuten a priorin, loogisen yhtäpitävyyden ja aistikokemuksen, seurauksina monismin ja atomismin virheellisistä

kärjistyksistä. (Fairbanks 1966, 337.) Tästä syystä he pitivät hedelmällisempänä tutkia käyttöjä ja erilaisia praktisia implikaatioita käsitteiden väitteiden ja teorioiden "todellisen" merkityksen selville saamiseksi.

< 83 >

James kirjoittaa (1970, 27) pragmaattisesta metodista seuraavasti:

No particular results then, so far, but only an attitude of orientation, is what the pragmatic method means. The attitude of looking away from first things, principles, "categories", supposed necessities; and of looking towards last things, fruits, consequences, facts. *24

Pragmaattisen periaatteen mukaan käsitteet ja ideat täytyy "istuttaa" käytännöllisen elämän eri "kerrostumiin". Näin voidaan rajoittaa käsitteiden ja väitteiden käytössä ilmenevää jatkuvaa vaihtelua. Kuten tunnettua Wittgenstein asettaa kielelliselle prosessille rajat kielipelin käsitteen avulla. Ja kielipeli ei merkitse vain kieltä. Wittgenstein korostaa (1953, sect. 7), että hän nimittää kielipeliksi myös kieltä ja niiden toimintojen kokonaisuutta, joihin kieli nivoutuu. Kieli koostuu lukemattomista kielipeleistä, joita voidaan rajata eri tarkoituksia varten. Kielipelit voidaan tulkita toiminta ja selityskokonaisuuksina, joiden varassa opimme kieltä. Niiden kautta voimme myös tutkia kieltä ja sen suhdetta todellisuuteen. Mielekäs "peli" kielessä vaatii keskittymisen ja tietyt rajat, vaikka näitä rajoja voidaankin liikutella eri suuntiin. Kukin kielipeli on kuitenkin yksiselitteinen finiittinen kokonaisuus. Keskittymisen komplementtina ideoita on käsiteltävä myös eri tasoilla eri yhteyksissä. *25

24. Jamesin mukaan pragmaattinen metodi merkitsee yritystä tulkita käsitteet ja niiden väliset erot niiden praktisten seurauksien perusteella. James kirjoittaa (1970, 177):

The pragmatic method ... is to try interpret each notion by tracing its respectable practical consequences ... If no practical difference whatever can be traced, then the alternatives mean practically the same thing, and all dispute is idle.

Tätä on mielenkiintoista verrata Wittgensteinin huomautuksiin siitä, miten idealisti ja realisti kasvattavat lapsiaan. Idealistikin kasvattaa lapsiaan mm. hakemaan tuolin sitä pyydettyä. Miten sitten idealistisesti kasvatetut lapset eroavat realistisesti kasvatetuista esim. sen suhteen, mitä he sanovat? "Eikö ero ole ainoastaan sotahuudoissa?" kysyy Wittgenstein.
Ks. Zettel, sects. 413414.

< 84 >

James korostaa erityisen selvästi, että ideat täytyy ryhmitellä eri tasoille. Lukuisissa yhteyksissä hän tarkastelee rajoituksia, jotka vaikuttavat niihin, jotka operoivat vain yhdellä tasolla. Kirjassaan *The Will to Believe and other essays in popular philosophy* James kirjoittaa:

The rules of the scientific game, burdens of proof, presumptions, experimenta crucis, complete inductions and the like, are only binding on those who enter that game.

.....

A single explanation of a fact only explains it from a single point of view. The entire fact is not accounted for until each and all of its characters have been classed with their likes elsewhere. To apply this now to the case of the universe, we see that the explanation of the world by molecular movements explains it only so far as it actually is such movements. (Fairbanks 1966, 339)

Oman kantansa inhimillisestä ajattelusta ja älyn tutkivasta suunnasta James ilmaisee (1970, 58) mm. seuraavasti:

If instead of using the term philosophy, we talk in general of our intellect and its needs, we quickly see that unity is only one of them. Acquaintance with the details of fact is always reckoned, along with their reduction to system, as an indispensable mark of mental greatness...

25. Wittgenstein korostaa kielipelien moninaisuutta. Jos emme salli

liikkumista eri tasoilla, tärkeät sanat voivat menettää merkityksensä meille ja voimme kadottaa kykymme pelata määrätyllä sanalla juuri tiettyä kielipeliä. Mielestäni näillä huomautuksilla on tärkeä merkitys opettamisen teorian ja käytännön kannalta. Opetustyössä on pyrittävä virittämään useita perspektiivejä tiettyyn aiheeseen, jotta opimme keskittymään hyvin yhteen perspektiiviin (kielipeliin). Vrt. Wittgenstein, 1953, sects. 24 ja 57.

Mm. F. Waismann on kehitellyt mielenkiintoisella tavalla ideaa kielen monitasaisuudesta ja erilaisten väitteiden erilaisesta logiikasta. Fairbanks, 1966, 339.

< 85 >

What our intellect really aims at is neither variety nor unity taken singly, but totality. In this, acquaintance with reality's diversities is as important as understanding their connection. Curiosity goes pari passu with the systematizing passion. *26

Tieteen ja ajattelun tulisi karakterisoida ilmiöitä useasta näkökulmasta, jotta jäsennetyt totaliteetit eivät antaisi yksipuolista kuvaa asiasta. Ilmiön yhdellä tavalla (tai tasolla) näkeminen vähentää myös mahdollisuuksiamme suhteuttaa se muihin ilmiöihin ja olioihin, joita sitoo Jamesin mukaan toisiinsa lukemattomat siteet ja "vaikutusviivat" (James 1970, 60).

Edellä sanotun valossa voimme perustellusti väittää, että Wittgensteinin ja Jamesin ajattelussa on mielenkiintoisia yhtäläisyyksiä, jotka liittyvät nimenomaisesti heidän ajattelunsa keskeisimpiin korostuksiin. Kumpikin totesi idealismin ja empirismin yksipuolisuuden tietoon, kieleen ja todellisuuteen nähden. Kumpikin otti periaatteekseen "katsoa käyttöjä" löytääkseen merkityksen verifikaatioperustan.

Artikkelissaan On Wittgenstein and James S.K. Wertz (1972) esittää erään lisäpiirteen, joka täydentää kuvaa Wittgensteinin Jamesilta saamista vaikutteista. Wertz väittää (1972, 446), että edellä mainittujen teoksien lisäksi Wittgensteinilla oli tieto myös Jamesin kirjoituksesta The Sentiment of Rationality. Samassa yhteydessä Wertz väittää myös, että Wittgensteinin Lectures and Conversations ja Lecture on Ethics sisältävät relevanttia informaatiota Jamesin vaikutuksesta Wittgensteiniin. Wertzin mukaan (1972, 446-447) tämä vaikutus lokalisoituu sanan "craving" (halu; tässä ehkä myös: pyrkimys) käyttöön. Saman sanan toistuminen sinänsä ei ole filosofisesti kiintoisaa, mutta se, että sanoilla on sama käyttö, viittaa selvään ja mielenkiintoiseen paralleeliin.

Lectures and Conversations tekstissä Wittgenstein (1970, 36) puhuu "pyrkimisestä" seuraavasti:

26. Totaliteetin käsite Jamesilla kattaa sekä moneuden (variety) että ykseyden (unity) käsitteet. James, 1913, 87.

< 86 >

The craving for simplicity. (People would like to say) "What really matters is only the colours". You say this mostly because you wish it to be the case. If your explanation is complicated, it is disagreeable, especially if you don't have strong feelings about the thing itself.

Jamesin kirjoituksessa *The Sentiment of Rationality* on samankaltainen, joskaan ei identtinen konteksti:

Enough simplicity remains, however, and enough urgency in our craving to reach it, to make the theoretic function one of the most invincible of human impulses... it is when the conception of the universe as a unique fact is nearest its perfection, that the craving for further explanation, the ontological wonder sickness, arises in its extremest form. (Wertz 1972, 447)

Pyrkimys tai halu yksinkertaisuuteen selityksissä on ollut varsinkin filosofiassa liikkeellepaneva voima: pyritään redusoimaan ilmiö äärimmilleen, jotta sen "olemus" saataisiin esiin. Tämä perustavimman selityksen löytäminen aiheuttaa vaivan, jolle James antaa nimen "ontological wondersickness". Tässä paralleeli Wittgensteiniin on erittäin selvä. Monessa yhteydessä Filosofisissa tutkimuksissa Wittgenstein kuvaa filosofiaa terapiana. Wittgensteinin mukaan (1953, sect. 255) filosofi käsittelee kysymystä kuten sairautta. Ja ratkottavana on monia ongelmia, eikä vain yhtä ongelmaa; siksi ei ole olemassa yhtä filosofian menetelmää, vaan useita menetelmiä, tavallaan erilaisia terapioida (Wittgenstein 1953, sect. 133). Sinisessä kirjassa Wittgenstein (1969b, 1) käyttää sairauden sijasta myös ilmaisua "mental cramp", jonka meissä aiheuttavat eräät klassiset filosofiset kysymykset (kuten "Mikä on merkitys?"). *27

-
27. Wittgensteinin mukaan filosofisten sairauksien pääsyy on "yksipuolinen ruokavalio". Ruokimme ajatteluamme yksipuolisesti, vain yhdenlaisilla esimerkeillä. Wittgenstein, 1953, sect. 593. Herää mielenkiintoinen ja tärkeä kysymys filosofian ja pedagogiikan leikkauksesta: Kuinka ja mitä minulle on opetettu tai olen opettanut muille?

< 87 >

James väittää, että ihmisen filosofista asennetta määrää balanssi kahden pyrkimyksen (clearness ja simplicity) välillä. Hyväksyttävän filosofisen järjestelmän tulee ottaa riittävästi huomioon sekä selvyys että yksinkertaisuus. Ihmisellä on intohimo (passion) selviin erotteluihin ja pyrkimys rationaalisuuteen. Wertzin mukaan voimme todeta, että James puhuu filosofiasta ja erityisesti metafysiikasta intohimona (passion) ja pyrkimyksenä (craving). (Wertz 1972, 447448.) Kuten tunnettua tämä käsitys on yksi keskeisistä teemoista Wittgensteinilla sekä varhais että myöhäisvaiheessa. Ennen kaikkea filosofin olisi kyettävä parantamaan itsensä filosofoinnin intohimosta.

James puhuu siis "pyrkimyksestä rationaalisuuteen" (craving for rationality). Analoginen korostus on myös Wittgensteinilla, kun hän esim. Sinisessä kirjassa puhuu "pyrkimyksestä yleisyyteen" (craving for generality). Tarkoittamassani kohdassa Wittgenstein kirjoittaa uudesta metodista, nimenomaisesti kielipelien käytöstä tutkimuksessa. Uuden metodin käyttöön otolla on kuitenkin este. Wittgensteinin (1969b, 17) mukaan "what makes it difficult for us to take this line of investigation is our craving for generality"; tämä pyrkimys puolestaan "is the resultant of a number of tendencies connected with particular philosophical confusions". Yhdeksi keskeiseksi syyksi pyrkimykselle yleisyyteen Wittgenstein (1969b, 18) näkee myös kiinnostuksen tieteelliseen metodiin, jossa mm. luonnon ilmiöiden selittäminen pyritään redusoimaan mahdollisimman harvoin perustaviin luonnonlakeihin. Jamesin suhde tieteelliseen selittämiseen poikkeaa Wittgensteinin asenteesta. Wittgenstein kritikoit voimakkaasti mm. Jamesin psykologistieteellistä tapaa selittää kieli. Tätä käsityksien eroa analysoimme seuraavassa kappaleessa. Varsinaisesti kritiikki yleisyyden innokasta tavoittelua kohtaan pysyy kuitenkin luonteeltaan samankaltaisena kummallakin. Into yleisyyteen merkitsee välinpitämättömyyttä tai "ylenkatseellista asennoitumista" erityistapauksiin (Wittgenstein 1969b, 18). Tätä myös James tähdentää monissa yhteyksissä pragmaattista metodia kuvatessaan.

Wittgenstein ja James pyrkivät taistelemaan edellä eriteltyjä tendenssejä ja asenteita vastaan. Kuten olemme edellä todenneet mm. Fairbanksin (1966) analyysin perusteella, yksi seuraus tästä "asennemuutoksesta" oli, että James ja Wittgenstein hyväksyivät

< 88 >

käsitteiden epämääräisyyden ja hämäryyden, sillä niiden varassa teoreettinen ja käytännöllinen aspekti nivoutuivat toisiinsa reaalissa elämän kulussa. Wittgensteinilla elämänmuoto (Lebens form) ilmaisee tämän suhteen ja sen syntymisen ehdot. Wertzin mukaan (1972, 448) Jamesin ajattelussa käsitteiden hämäryys ilmaisee fundamentaalista epäselvyyttä ihmisen älyllisessä ja moraalisisessa "horisontissa" (horizon). Tämän vuoksi James katsoo myös eettiset väitteet epämääräisiksi ja mahdottomiksi kehitellä etukäteen; ne ovat ehdollisia kokemukseen ja elämään nähden (Wertz 1972, 448). Kummankin ajattelijan perusasenteeksi nousee näin läheisyyden vaatimus suhteessa reaaliseen elämään ja toimintaan.

4.4. Jamesin psykologia

Psykologian traditiossa James kehitti osaltaan amerikkalaista funktionalismia, jonka piirissä hän oli pitkään dominoiva hahmo. Funktionalismi liittyi kiinteästi pragmatismiin filosofiassa. Funktionalistinen psykologia ei hyväksy rationalistista eikä myöskään empirististä käsitystä inhimillisen tiedon ja kokemuksen selittämisessä. (Boring 1931, 493495, 498502.) Descartesin perinnön mukaan rationalistinen selitys pitää tiedon ja kokemuksen perustana yksilön välittömiä kokemuksia, jotka vain hän itse sielussaan voi tiedostaa. Empirismin mukaan sielu on "puhdas", kunnes kokemus painaa siihen jälkensä. Kokemuksen kautta sieluun varastoituu yksinkertaisia ideoita, jotka eri tavoin edustavat ympäristön objekteja. Erilaisten sielunkykyjen (kuten vertailu, luokittelu ja assosiaatiokyky) avulla sielu kokoaa aistien kautta saaduista yksinkertaisista ideoista komplekseja rakenteita, joista inhimillinen tieto koostuu.

Empiristiset teoriat sielusta tai mielestä (tulkittuina ensi sijassa psykologioina eikä tietoteorioina) ovat saaneet osakseen oikeutettua kritiikkiä. Mm. Israel Scheffler (1974, 117118) esittää seuraavat huomautukset:

< 89 >

Mentaalinen toimintamme ei kehittyessään ole vain assosiativista ja synteettistä, vaan myös erottelevaa ja analyttistä. Havaitsemme sekä kokonaisuuksia että elementtejä.

Empirismin edellyttämää sensoristen ideoitten absoluuttista yksinkertaisuutta samoin kuin ideaa sielun yleisistä kyvyistä on vaikeaa ottaa vakavasti. Yksinkertaisuus on relatiivinen käsite, joka riippuu käytetyistä käsitteistä ja analyysin perustana kulloinkin olevista kategorioista. Tietomme jäsentyy käsitteiden ja kategorioiden mukaan kielessä, eikä se ole johdettavissa suoraan aistinsisällöistä.

Kielen käsitteet ja kategoriat nivoutuvat puolestaan toimintaan ja motivaatioon. Ne toimivat organismissa, jolla on määrätty biologiset ominaispiirteet. Käsitteet ja kategoriat ovat pikemmin kulttuurin ja historian tuotteita, eivätkä vain yksityistä sielua koskeva asia.

Funktionaalinen psykologia suhtautuu vakavasti empiristiseen assosiaatioteoriaan kohdistettuun kritiikkiin. Suhteessa assosiativiseen psykologiaan funktionaalinen psykologia korostaa erityisesti dynaamisuutta, hyödyllisyyttä ja organismia (Scheffler 1974, 118). Vuonna 1906 James R. Angell karakterisoi funktionaalista psykologiaa erottamalla kolme sitä kuvaavaa näkökulmaa: *28

- (1.) Functional psychology may be regarded as the "psychology of mental operations in contrast to the psychology of mental elements." This is the view which sets functionalism off as the antithesis to structuralism. In dealing with complete coordinations, the answer to the question ""What?"" includes the answer to the questions "How?" and "Why?". Structural psychology rigorously distinguished between these questions, but the more thoroughgoing description of functionalism embraces all.
- (2.) Or functional psychology may be thought of as the "psychology of the fundamental utilities of consciousness," in which mind is "primarily engaged in mediating between the environment and the needs of the organism." The function of the psychological act is "accomodatory service"; the function of consciousness is "accommodation to the novel," since consciousness wanes in the face of an habitual situation. This view is a narrow view because it limits functional psychology to the consideration of conscious phenomena.

28. Angell: The Province of Functional Psychology, Psychological Review, 14 (1907), ss. 6191. Tässä olen käyttänyt lähteenä teosta Edwin G. Boring: A History of Experimental Psychology, 1931, 543544.

< 90 >

- (3.) However, there is a broader view of functional psychology as psychophysics, that is to say, the psychology of the total mindbody

organism. Such a view leaves psychology room for the consideration of well-habituated acts, where consciousness has almost or entirely lapsed.

Mikään esitetystä näkökulmista ei yksin riitä kuvaamaan funktionaalista psykologiaa, vaan Angell korostaa niiden keskinäistä riippuvuutta (Boring 1931, 544). Kuten voimme todeta, funktionalismi on omaksunut käsityksiä evoluutioteoriasta. Soveltaen evolutionistisia ideoita psykologiaan funktionalismi on muotoillut uudelleen klassiset käsitykset sielusta korostaen ihmisen kehityksessä vaikuttavia biologisia ja sosiaalisia tekijöitä sekä toimintaan kuuluvaa tavoitteellisuutta.

Biologinen näkökulma yhdistää myös Jamesin psykologisia käsityksiä. Fyysinen konteksti aiheuttaa perusongelman organismille, joka vaatii määrättyjen tarpeiden ja halujen tyydyttämistä pysyäkseen elossa. Organismin täytyy tiettyine kognitiivisine ja emotiivisine kykyineen sopeutua tilanteeseen. (Scheffler 1974, 119.) Jamesin mukaan:

"... mental life is primarily teleological; that is to say, that our various ways of feeling and thinking have grown to be what they are because of their utility in shaping our reactions on the outer world." *29

Tämä poikkeaa erittäin voimakkaasti rationalistisesta käsityksestä, jonka mukaan sielu on itsერიitoinen omaten intuitiivisen varmuuden olemassaolostaan. Yhtä selvästi käsitys poikkeaa myös empiristisestä kannasta, jonka mukaan sielu on tyhjä rekisteri, joka täyttyy vähitellen kokemuksen antamista yksinkertaisista kvaliteeteista, jotka sielu kykyjensä avulla "järjestää" määrättyllä standardilla tavalla. Kumpikin kritikoitu kanta näkee kokemuksen määräävät tekijät joksikin, mikä on sielussa.

29. James: Psychology: Briefer Course, 1984 (1892). 11. Samassa yhteydessä James korostaa modernin näkemyksen päätuloksena sitä, että on vähitellen vakuuttavinta siitä, että mentaalinen elämä on primaaristi teleologista. Sekä mentaalisen että kehoellisen elämän olemus on sama, nimittäin sisäisen sovittaminen ulkoisiin suhteisiin (mt. 1112).

metodologiseksi skeemaksi mindbody dualismin. Tämä jäi kuitenkin Schefflerin mukaan (1974, 199120) siirmävaiheeksi, sillä artikkelissaan Does Consciousness Exist? vuonna 1904 James kirjoittaa: "... thoughts in the concrete are made of the same stuff as things are". *30 Ero ajatuksen ja esineen välillä merkitsee funktionaalista kontrastia, joka ilmenee kokemuksen piirissä.

Aikaisemmin Principlesteoksessa James kuitenkin hyväksyy fysiologisen psykologian hypoteesin, että kaikki mentaaliset tilat ovat aivotilojen vaikutuksia. Hän puhuu mentaalista tiloista erityisinä erotettavissa olevina entiteetteinä, vaikka hän pyrkii yhdistämään ne kausaalisesti ruumiillisiin tiloihin. (Scheffler 1974, 120.)

Mentaaliset tilat eivät kuitenkaan merkitse Jamesille pelkästään ruumiillisten tilojen kausaalisia haarautumia, joilla ei ole organismille merkitystä. Päinvastoin mentaalilla tiloilla on oleellinen merkitys organismille elämän ongelmien käsittelyssä. Koska tietoisuus on kehittynyt, siitä todennäköisesti on hyötyä organismille. James paikallistaa tämän hyödyn valinnan prosessiin. Tietoisuus suorittaa valintoja, jotka perustuvat mielihyvään ja kipuun. Valintojen suorittaminen parantaa organismin mahdollisuuksia selvitä elämässä. Jamesin mukaan (1984, 99100) mielihyvä yleisesti ottaen liittyy hyödyllisiin ja kipu puolestaan vahingollisiin kokemuksiin; keskimäärin se, mikä on parasta tietoisuudelle, on itse asiassa parasta myös luontokappaleelle.

Mitään välttämätöntä yhteyttä mielihyvän aistimuksien ja organismin tulevaisuutta koskevien hyötynäkökohtien välillä ei James oleta olevan. Valinnan prosessi liittyy Jamesin psykologiassa kiinteästi tapojen muodostumista koskevaan analyysiin. Valinnat kiteytyvät vakiintuneissa hermorakenteissa, jotka ovat resistenttejä muutokselle. Toisiaan seuraavat valinnat stabilisoivat edelleen organismin hermorakenteita ja näin valinnat tapahtuvat yhä tiukempien rajoitusten puitteissa. (Scheffler 1974, 120121.)

30. James: Does Consciousness Exist?, Journal of Philosophy, 1 (1904), ss. 477491. Uudelleen painettu kokoelmassa James: Essays in Radical Empiricism, 1912. Ks. Scheffler, 1974, 120.

Puhuessaan opettajille sielutieteen merkityksestä kasvatuksessa James korostaa voimakkaasti ihmisen käytännöllisyyttä. *31 Mitä kaikkea muuta ihminen lieneekin, hän on kuitenkin ensi sijassa käytännöllinen olio, jolle henki on annettu apuneuvoksi elämään sopeutumista varten (James 1926, 20). Opettajille suunnatuista luennoista tutkielmani kannalta erityisen kiintoisia ovat luennot tottumuksen laeista ja mielteiden assosiaatioista. Kyseiset esitykset osoittavat, että assosiaatioteoria muodostaa keskeisen osan Jamesin psykologian teoriassa. *32 Assosiaatioiden

avulla selitetään sekä toiminnan että ajatuksien strukturoitumista. Tältä osin James on aikansa lapsi, sillä 1800-luvun lopulla kehityksensä alkuun päässeen kokeellisen psykologian keskeinen psyykkisten ilmiöiden selityspöytä ja toisaalta tutkimuskohde oli assosiaatioidensyntyminen. Kokemuksessamme toistuessaan ilmiöt alkavat yhä tiukemmin kytkeytyä toisiinsa määrättyllä tavalla. Jamesin mukaan (1926, 50) "koko elämämme, mikäli sillä on määrätty muoto, on vain järjestelmällinen joukko tottumuksia käytännöllisiä, tunteen alaan kuuluvia ja älyllisiä, jotka vievät meitä vastustamattomasti päin kohtaloamme olkoon se sitten millainen tahansa".

James korostaa, että tottumuksen laki (law of habit) vallitsee meitä siksi, että meillä on ruumis. Hermostomme elävän aineksen muotoutuminen vaikuttaa sen, että tehtävä, jonka suorittaminen ensi kerralla on vaikeaa, käy toistettaessa kerta kerralta helpommaksi, kunnes lopulta teemme sen lähes konemaisesti. Hermostomme kasvaa siihen suuntaan, mihin sitä harjoitetaan. Tottumus on todella toinen luonto. (James 1926, 50). Jokapäiväisen elämän rutiinit, kuten pukeutuminen, syöminen, tervehtiminen, kohteliaisuudet naisille ja jopa tavanomaiset puheenparret, jatkuvasti toistettuina saavat niin kiinteän muodon, että ne voi katsoa lähes heijastusliikkeiksi. Yleensä ottaen jokaiseen vaikutukseen meillä on valmis vastaus. (James 1926, 51.)

-
31. James: Talks to Teachers on Psychology: And to Students on some of Life's Ideals, 1899. Teos on ilmestynyt suomeksi kahtena osana: Sielutiede ja kasvatus, puheita opettajille, 1912 ja 1926, suom. Hollo ja Elämän ihanteita, puheita opiskeleville, 1916, suom. Hollo.
 32. Assosiaatioteorian keskeinen asema Jamesin psykologiassa näkyy Principlesteoksessa erityisesti luvuissa IV (Habit), VIII (The Relations of Minds to other Things), XIV (Association) ja XVI (Memory).

< 93 >

Jamesin luettelo jokapäiväisen elämän rutiineista muistuttaa ensi näkemältä Wittgensteinin luetteloa (1953, sect. 23) erilaisista kielipeleistä, jotka kietoutuvat inhimilliseen toimintaan. Wittgenstein ei selitä kielipelejä assosiaatioiden mukaan tottumuksina. Kuitenkin Wittgenstein kuvaa tapoja ja käytäntöjä, joita ihmiset pitävät yllä jokapäiväisen elämän tarpeiden mukaan. Ihmiset käyttävät kieltä tiettyihin tarkoituksiin. Assosiaatioiden syntyminen Wittgensteinin näkökulmasta katsottuna on mahdollista vain, kun ihmiset pitävät yllä tiettyä käytäntöä, käyttävät esimerkiksi nuolta liikenteen ohjauksessa suunnan osoittamiseen. Tämä yleinen käyttö tekee mahdolliseksi, että voimme harjaantua reagoimaan esim. nuoleen refleksinomaisesti. James puolestaan kiinnittää analyysinsä oleellisesti kausaalisen selittämisen tasoon. Ihmisten ylläpitämää käytäntöä hän ei systemaattisesti ota huomioon toiminnan taustana.

Jamesin mukaan opettajan tulee mitä innokkaimmin pyrkiä kasvattiin istuttamaan sellaista tottumusvalikoimaa, josta on hänelle eniten hyötyä halki elämän. Kasvatus nimenomaisesti tarkoittaa oikeiden toimintatapojen muovaamista, ja tottumukset muodostavat sen aineksen, josta käytännöllinen toiminta koostuu. (James 1926, 51.) Koska ihminen "aina ja kaikessa" osoittaa taipumusta kaavamaisuuteen luomalla tottumuksia, on parasta, että opettaja ohjaa tottumuksien syntymistä. Muussa tapauksessa ohjaamattomat usein haitalliset tottumukset valtaavat ihmisen. (Vrt. James 1926,5153.) Kaiken kasvatuksen tärkein päämäärä on Jamesin (1926, 51) mukaan tehdä hermosto ystäväksemme, jotta se ei pääsisi viholliseksemme.

Vaikka totumuksen valta on suuri, voi ihminen myös muuttua. Hän voi Jamesin (1926, 59) mukaan omaksua uusia tottumuksia, jos on olemassa uusia virikkeitä ja kiihokkeita. Tärkeätä on, että uudet virikkeet johtavat toimintaan, mikä on ainut tie tottumuksien syntymiselle. Erilaisiin virikkeisiin on vastattava määrätynlaisella toiminnalla. Ja tämän toiminnan on toistuttava, sitä on harjoitettava, jotta havaitun asian (ongelman) ja siihen annettavan "vastauksen" välinen yhteys säilyy. Totumuksen käsitteeseen sisältyy näin ollen assosiativinen käsitys tapahtumien toisiinsa liittymisestä.

< 94 >

Assosiaation perustana ei ole pelkästään spontaani reaktio johonkin virittävään seikkaan, vaan kyse on myös johdonmukaisesta toiminnan toistamisesta, harjoittamisesta ja ylläpitämisestä. Jos näin ei tapahdu, vanha tottumus tai tottumuksien järjestys murtuu. Tässä James lähestyy Wittgensteinin ajatusta tapojen ja merkkien käytön instituutioluonteesta.

Tottumuksissa havaittu (tiedollinen tai emotionaalinen) virike yhdistyy toimintaan. Luennossaan mielteiden assosiaatioista James (1926, 6169) ulottaa totumuksen lain koskemaan myös ajatus ja tunnetoimintoja. Liikunnollisten tottumuksien kuten James sanoo lisäksi myös mielteet liittyvät toisiinsa totumuksen lain mukaisesti. James korostaa, että tajunta on lakkaamaton mielteiden, tunteiden ja virikeperäisten pyrkimyksien virta, joka jäsentyy eri vaiheissaan erilaisiin "piireihin" tai "aaltoihin". Kukin tajunnan aalto on jossakin suhteessa edeltäjiinsä. Tätä suhdetta ilmaisevat kuuluisat assosiaation lait: kosketuksen laki ja yhtäläisyyden laki (James 1926, 62). Lait korostavat mielteiden toisiinsa liittymisen perustana niiden paikallista tai ajallista läheisyyttä ja niiden samankaltaisuutta.

Jamesin käsitykset mielteiden assosioitumisesta tajunnan virrassa muistuttavat Wittgensteinin ideaa perheyhtäläisyyksistä, jotka yhdistävät erilaisia olioita tai ilmiöitä toisiinsa niin, että käsitämme niiden sisältyvän samaan käsitteeseen (ajattele, mitä erilaisia tekijöitä, suhteita ja tekoja voi olla muodostamassa esim. käsitteitä "oppilas" ja "kuri"). Toistuva kokemus "järjestää" sekä toiminnan että mielteiden maailmaa. James katsoo tottumuksien muovaamisen ja ylläpitämisen riippuvan nimenomaisesti määrätyn toiminnan toteuttamisesta ja toistamisesta. Kuten myöhemmin tulee esiin, Wittgenstein puhuu tekniikan "hallitsemisesta", osaamisesta ja

tavasta toimia määrättyllä tavalla. Tämä tietty osaaminen ja tapa toimia muodostavat perustan, jonka varassa voidaan ymmärtää inhimillistä toimintaa, joka sitoo erilaisia toimintoja, asioita ja esineitä yhteen. Sekä Jamesin että Wittgensteinin mukaan tarvitaan

< 95 >

käytäntöjä, joiden varassa elämä voidaan hallita ja ongelmiin antavastauksia.

James korostaa (1926, 64) assosiaatiota tosiasiana, olkoon "sen pohjana puhdas henkisyys tai aivojen rakenne tai mikä muu hyvänsä ja voitakoon sen lakeja supistaa yhteen tai ei". James katsoo (1926, 64-65) assosiaation tosiasian olevan käytännöllisesti arvokkaan erityisesti kasvatustoiminnan kannalta. Mitä muuta kasvatit ovatkin, joka tapauksessa he ovat Jamesin mukaan pieniä "assosiaatiokoneistoja", joiden kasvattaminen merkitsee sitä, että heihin juurrutetaan määrättyjä assosiaatiosuuntia. Näiden avulla "he oppivat yhdistämään vaikutelmat seurauksiin, seuraukset reaktioihin, reaktiot tuloksiin jne. Mitä useampia assosiaatiojärjestelmiä yksilöön syntyy, sitä täydellisemmin hän sopeutuu maailmaan." (James 1926, 64.)

Kuten olen edellä todennut Wittgenstein ei selitä kielipelejä ja erilaisia käytäntöjä psykologisen assosiaatioteorian pohjalta. Ylipäänsä hän korostaa tehtäväkseen filosofina kuvata eikä selittää kielen erilaisia käyttöjä. Kuitenkin analyysin yleisessä rakenteessa Jamesin ja Wittgensteinin välillä on monia yhtäläisyyksiä. James puhuu tajunnan jatkuvasta virrasta, jossa voidaan havaita "aaltoja" ja toisiinsa yhteydessä olevia "piirejä". Tajunta on Jamesin mukaan prosessi, joka jatkuvasti saa uusia sisältöjä ja luo erilaisia yhteyksiä. (mm. Ford 1982, 910.) Wittgenstein puolestaan kuvaa, miten kieli lukuisina kielipeleinä elää ja toimii inhimilliseen toimintaan kytkeytyneenä. Kieli "elää" sen mukaan, kuinka uusia kielipelejä syntyy (otetaan käyttöön) ja toisia kuolee pois, kun niitä ei enää käytetä. Vastaavasti elävät käsitteet, joiden merkitysisältöä määräävät ne kielipelit, joissa niitä käytetään.

Käsitys tajunnan virrasta osoittaa Fordin (1982, 10) mukaan, että James hylkää assosiativisen käsityksen sielusta ja kokemuksesta substanssina. Sielu ei ole määriteltävissä oleva pysyvä entiteetti. Vastaavasti kokemus muuttuu, eikä edes kokemuksen "perusosia" voida tulkita pysyviksi substanssin kaltaisiksi entiteeteiksi. Tässä mielessä James hylkää sekä idealistisen että empiristisen substanssipsykologian. *33

< 96 >

Kuten Ford (1982, 10) toteaa, Jamesin prosessipsykologian mukaan uusi kokemus on aktuaalisti uusi kokemus, eikä pelkästään aistimuksien tai oletettujen tietoisuuden yksikköjen uudelleen

ryhmittymä. Vaikka mielteet muodostavat assosiaatioita, ne eivät ole yhdistelmiä, jotka koostuvat jostakin pysyvistä atomeista, jotka voidaan analysoida esiin. Kun Wittgenstein varhaiskaudellaan etsi kielen ja maailman varmaa "liitoskohtaa" päätyen kielen perusosiin, jotka yksiselitteisesti vastaavat maailman pysyvää substanssia, hän myöhäiskaudellaan tutkii kieltä, jonka yhteys maailmaan ei ole vakio jonkin perusosiinsa analysoitavissa olevan substanssin varassa.

Kuvattu kokemuksen prosessiluonne ilmenee mielteiden assosiaatioissa. Jamesin (1926, 65) mukaan jokapäiväinen kokemus osoittaa, että henkemme voi siirtyä esineestä toiseen useiden välittävien tajunnanpiirien kautta. Assosiaatioidemme tosiasiallisten "reittien" epämääräisyys on lähes yhtä silmiinpistävä kuin niiden abstraktisen muodon yhdenmukaisuus; esimerkiksi mikä tahansa sana voi mielessämme synnyttää suuren määrän mitäerilaisimpia mielteitä. Esimerkiksi sana "sininen" voi tuoda mieleen sinisen taivaan ja hellepäivän, josta voimme siirtyä kesävaatteisiin tai yleensä sään miettimiseen, toisaalta voimme ajautua miettimään spektriä ja väriaistimusten fysiologiaa ja vaikkapa ihon väriä ja ihmisen terveyttä. (Vrt. James 1926, 6566.) James kuvaa tajunnan kulkua joskus jopa hyvin runollisesti. Hän kirjoittaa (1926, 67): "Siten tajunnan virta seuraa mielenkiintomme häilähtelevää leikkiä mitä mutkikkaimpia latuja kulkien, ja henkinen toiminta käy kiertelevin juovin kuin hehku poltetussa paperissa."

Tajunnan luovaa kulkua James neuvoo käytettäväksi hyväksi myös opetuksessa ja kasvatuksessa. Opetuksessa ei pidä luottaa yksityisiin iskusanoihin, vaan on käytettävä niin monia sanoja kuin mahdollista.

33. Jamesin prosessipsykologia rakentuu oleellisesti assosiaatioteorian varaan, mutta assosiaatiot eivät yhdistä vakioiksi tulkittuja substanssin kaltaisia entiteettejä. Jamesin psykologia on oppositiossa eri tyyppisiin substanssipsykologioihin nähden, selvimmin "mind stuff" teoriaan, "assosiativiseen" teoriaan ja "idealistiseen" tai "transsendentalistiseen" teoriaan nähden. Kullekin näille on ominaista oletus, että on olemassa psyykkisiä substansseja. Ks. mm. Principlesteos, luku X.

< 97 >

On laadittava monenlaisia opetettavaa asiaa koskevia kysymyksiä, samoin on etsittävä useita kuvaavia esimerkkejä. Yleensä selitykset on saatava monipuolisiksi. (James 1926, 6869.) Viittasin jo edellä Wittgensteinin perheyhtäläisyyden käsitteeseen kuvatessani Jamesin käsityksiä mielteiden assosioitumisesta. Idea perheyhtäläisyyksistä on myös hedelmällinen oppimisen ja opettamisen kannalta. Käsitteiden merkityksiä voidaan oppia ja laajentaa monien yhteyksien

kautta. Emme tarvitse ainoastaan tiukkoja olemusmääritelmiä. Itse asiassa on parempi, että ajatukselle löytyy monia teitä omaksua asioita ja laajentaa käsityksiä niistä. Luova ajattelu on oleellisesti uusien yhteyksien löytämistä ja niiden hyväksikäyttöä.

4.5. Substanssi, tietoisuus, kokemus?

Kuten todettu, James hylkäsi substanssipsykologian sekä empiristisen että spiritualistisen (transsendentalistisen) muodon. Empiristinen teoria on luonteeltaan atomistisassosiatiivinen: sen mukaan kompleksi kokemus on yhdistelmä yksinkertaisista substanssinkaltaisista aistimuksista. Spiritualistinen kanta pitää kokevaa minää pysyvänä mentaalisenä substanssina. Kummassakin muodossa perustavana psykologisena todellisuutena pidetään siis substanssia tai substanssien yhdistelmää.

Lähtökohta Jamesin kritiikissä on yleisen "mindstuff" teorian määrittelyja analyysi. Kyseisen teorian mukaan mentaaliset tilat ovat yhdistelmiä (compounds). Kaikki olemassaolon uudet muodot myös mentaaliset ovat vain muuttamattomien atomien erilaisia uudelleen jäsentymiä.

*34 Jamesin (1952, 95) mukaan teorian kannattajien mielestä:

34. Mind stuff teorian lähtökohdat ovat käsitteellisesti samat kuin todellisuutta koskevassa vanhassa atomiteoriassa.

< 98 >

The selfsame atoms which, chaotically dispersed, made the nebula, now jammed and temporarily caught in peculiar positions, form our brains; and the "evolution" of the brains, if understood, would be simply the account of how the atoms came to be so caught and jammed. In this story no new natures, no factors not present at the beginning, are introduced at any later stage.

Teorian kannattajat uskovat, että mikä pitää paikkansa biologisesta evoluutiosta, pätee myös mentaaliseen evoluutioon. Kokemuksen korkeammat muodot ovat vain ennalta olemassaolevien kokemuksen "bittien" (bits) kombinaatioita. Principlesteoksessa (1952, 98) James kirjoittaa:

just as the material atoms have formed bodies and brains by massing themselves together, so the mental atoms, by an analogous process of aggregation, have fused into those larger consciousnesses which we know in ourselves and suppose to exist in our fellowanimals.

James kritikoit mindstuff teoriaa sekä empiirisin että loogisin perustein. Empiirinen huomautus perustuu introspektioon: itsehavainnon mukaan se, mikä on annettu, on jakamaton ehjä kokemus, eikä yhteen sovitettujen osien joukko. Jamesin looginen huomautus perustuu substanssin käsitteeseen. Tunteen (kokemuksen) atomit jos ne ovat substanssin kaltaisia yksiköjä eivät voi muodostaa mielekkäitä kokonaisuuksia, sillä olla substanssi, merkitsee itsenäisesti olemassa olevaa oliota. (Ford 1982, 10.) Miten nämä "valmiit" entiteetit voisivat jäsentyä uusiin kokonaisuuksiin?

Toinen substanssipsykologian muoto, jonka James hylkää, on assosiaatioteoria, jota klassikoista erityisesti David Hume on edustanut. Assosiaatioteoria on eräiltä osin samanlainen kuin mindstuff teoria. Jamesin mukaan tavanomainen assosiaatiopsykologia olettaa, että milloin tahansa ajattelun kohde sisältää monta elementtiä, ajatuksen itsensä täytyy koostua yhtä monesta elementistä; jokaista elementtiä vastaa yksityhteen määrätty idea, ja nämä sulloutuvat ilmiänsultaan yhteen, vaikka ovatkin tosiasiallisesti erillisiä (Ford 1982, 11).

< 99 >

James lainaa (1952, 226) Hume'n käsityksiä teoksesta Treatise on Human Nature, jossa Hume toteaa ihmisyyksilöistä, että

"they are nothing but a bundle or collection of different perception, which succeed each other with an inconceivable rapidity, and are in a perpetual flux and movement. ... The mind is a kind of theatre, where several perceptions successively make their appearance; pass, repass, glide away and mingle in an infinite variety of postures and situation". Lisäksi Hume väittää, että kaikilla erillisillä havainnoillamme on oma erillinen olemassaolonsa, ja sielu ei koskaan havaitse mitään todellista yhteyttä niiden kesken (James 1952, 227).

Useimmat tutkijat eivät tulkitse assosiaatiivista teoriaa miksiäkään substanssipsykologian tyyppiä. Tämä johtuu siitä, että kyseisen teorian kannattajat kieltävät ainakin muodollisesti substantiaalisen minän olemassaolon. (Ford 1982, 11.) Tätä kantaa voidaan pitää oikeutettuna, mutta on muistettava, että tällöin ei oteta riittävästi huomioon sitä, että Hume'n käyttämät käsitteet "havainto (perception) ja "vaikutelma" (impression) vastaavat sisällöltään cartesiaanista substanssin määritelmää, jonka mukaan substanssi on oleva, joka ei vaadi itsensä lisäksi mitään muuta ollakseen olemassa. Hume toteaa tämän itse seuraavasti:

My conclusion...is that since all our perceptions are different from each other, and from everything else in the universe, they are also distinct and separable, and may be considered as separately existent, and have no need of anything else to support their existence. They are therefore substances, as far as this definition explains a substance. *35

Voimme näin ollen väittää, että Hume on määrätysssä merkityksessä substanssiteorian kannattaja. Vaikka hän kieltää substantiaalisen minän, hän korvaa sen sikermällä havaintoja, joista jokainen itsessään on substanssi. Assosiativinen teoria voidaan täten luokitella erääksi substanssipsykologian muodoksi kuvatun kokemuksen käsitteen perusteella.

35. Ford, 1982, 1112. Lainattu kohta, Hume: A Treatise on Human nature, bk. 1, pt. 4, sec. 5.

< 100 >

Fordin mukaan James hylkäsi Humen ajatteluun pohjaavan assosiativisen teorian kokonaan. Jamesin kritiikki korostaa kolmea keskeistä virhettä assosiativisessa teoriassa (Ford 1982, 12):

- (1.) oletus, että ajatus itse koostuu yksinkertaisista elementeistä, koska ajatuksen kohteena oleva objektikin voidaan analysoida yksinkertaisiin osiinsa
- (2.) tunteita kvalifioivan suhdekokemuksen kieltäminen (James itse korostaa, että aikaisemmat tunteet kvalifioivat myöhempiä)
- (3.) aktiivisen agentin (minän) käsitteen "salakuljettaminen" sen jälkeen, kun tällainen entiteetti on ensin kielletty.

Voimme yhteenvedona todeta, että toisaalta assosiativisen teorian kannattajat väittävät, että minä on vain kimppu erilaisia havaintoja, ja toisaalta he puhuvat "sielusta" tai "mielestä", joka ei havaitse mitään yhteyksiä yksityisten havaintojen välillä. Jamesin näkökulmasta katsottuna teoria

on loogisesti virheellinen, kokemusta vastaamaton ja ristiriitainen.

Kolmas substanssipsykologian päämuoto, jonka James hylkää, on "spiritualistinen" tai "transsendentalistinen" psykologia. Spiritualismin kannattajat korostavat substantiaalisen minän olemassaoloa. Minä (self) merkitsee kuolematonta sielua, henkistä substanssia. Jamesin mukaan sielu ymmärretään tällöin yksinkertaiseksi henkiseksi substanssiksi, jossa erilaiset psyykkiset kyvyt, operaatiot ja affektiot vaikuttavat; ja sielun yksinkertaisuudesta ja substantiaalisuudesta seuraa sen turmeltumattomuus, kuolemattomuus ja vastuullisuus kaikesta tekemästään (James 1952, 211). James samaistaa Kantin teorian transsendentaalisesta minästä klassiseen substantiaaliseen sielun käsitteeseen. Käsitteellä "substantiaalinen" (substantial) James tarkoittaa:

"... selfexisting being or one which needs no other subject in which to inhere" (Ford 1982, 13).

Principlesteoksen valossa Jamesin käsitys näyttää olevan, että klassinen substantiaalinen teoria minästä tarjosi kristillisille ajattelijoille filosofisen selityksen ihmissielun kuolemattomuudesta ja vastuullisuudesta Jumalan edessä. Kantin viehäytys teoriaan perustui puolestaan "praktisiin" syihin. Kantin motivaatio oli teoreettinen: hän halusi jäsentää ykseyden tai yhteyden prinssiipin perustaksi humelaisille havainnoille ja aistivaikutelmille. Kantin päämääränä oli "koota yhteen" transsendentaalisessa minässä Humeen toisistaan erottamat havainnot.

< 101 >

Mutta mitä minästä pysyvänä entiteettinä on ajateltava? Jamesin kritiikki perustuu erityisesti empiiriseen asenteeseen. Hän kysyy: Voimmeko (introspektiossa) havaita tällaista pysyvää itseriittoista minää? Tähän Jamesin peruskysymykseen liittyy kaksi muuta kysymystä, jotka eri yhteyksissä vaikuttavat suuntaa antavasti Wittgensteinin myöhäisajattelussa: Tarvitaanko kokemuksen yhdistämiseen juuri substantiaalinen itsensä varassa oleva sielu tai minä? Ja riittääkö, kykeneekö tämä muita subjekteja tarvitsematon minä yhdistämään mielekkäitä kokonaisuuksia aistihavainnoista? Nämä kysymykset vaikuttavat lähinnä implisiittisinä Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa, jossa hän johdonmukaisesti kritikoi omia varhaisempia käsityksiään maailman substanssista ja kielen yhteydestä siihen sekä varsinkin cartesiolaista yksityiskielen käsitettä, joka sisältää muunmuassa ajatuksen, että sielu yksin ratkaisee, mitä kielen sanat merkitsevät. James hylkäsi assosiativisen kokemusteorian lisäksi myös "sieluteorian" ja kehitti kontrastina niihin oman prosessipsykologiansa, johon viittasin edellisessä kappaleessa. Jamesin mukaan (Ford 1982, 14) minä (self) ei ole mitään muuta kuin sarja kokemuksia tai kuten hän myös sanoo sarja "ajatuksia" tai "tunteita". Täten Jamesille minä ei ole pysyvä substanssi eikä kokoelma substanssin kaltaisia entiteettejä. James nimittää minää yksinkertaisesti "ajatuksien virraksi" ja joskus hän käyttää myös sanontaa "sarja aikaisempia itsejksiä" (a chain of past selves) (mm. James 1952, 146-154). Jamesin psykologisen analyysin yksi keskeinen osa on juuri ajattelun analyysi. Jamesin mukaan (1952, 146) kaikille ajatuksille on yhteistä seuraavat tekijät:

1. Every thought tends to be part of a personal consciousness.
2. Within each personal consciousness thought is always changing.

< 102 >

3. Within each personal consciousness thought is sensibly continuous.
4. It always appears to deal with objects independent of itself.
5. It is interested in some parts of these objects to the exclusion of others, and welcomes or rejects chooses from among them, in a word, all the while.

Ajatuksen karakterisointi ilmaisee selvästi, miten James haluaa korvata substanssipsykologian itse kehittämällään prosessipsykologialla. Ajatuksien prosessiluonnetta koskeva kuvaus perustuu oleellisesti introspektioon, jossa korostuu ajattelun tosiasiallisen toiminnan tarkkailu. Hän ei tee oletusta pysyvistä sielusta, jonka "täytyy" olla olemassa, vaan pyrkii näkemään, mitä on tai tapahtuu. Tässä tutkimusasenteessa on sama korostus kuin Wittgensteinin "Älä ajattele, vaan katso" (Wittgenstein 1953, sect. 66). Näyttää todennäköiseltä, että Jamesin tutkimusote on tässäkin suhteessa vaikuttanut Wittgensteiniin, vaikka tutkimuskohde vaihtuukin radikaalisti psyykkisten tapahtumien introspektiosta kielen tosiasiallisten käyttötapojen (ja siis "kieliopillisten" erojen) erittelyyn. Kielipelit eroineen ja yhtäläisyyksineen muodostavat prosessin. Kieli ei ole entiteetti tai valmis rakenne, vaan käyttöjensä mukaan toimiva ja muuntuva.

Tässä yhteydessä on myös huomautettava Jamesin funktion käsitteestä. Kuten Boring (1931, 501) toteaa, Jamesin funktion idea on johdettu Darwinilta eikä Brentanolta. Se on luonteeltaan biologinen käsite, eikä se merkitse intentionaalista aktia (Akt) fenomenologisen Funktionkäsitteen merkityksessä. *36 James käsitteli tietoisuutta ikäänkuin se olisi orgaani, jolla on määrätty funktio psykofyysisessä taloudessa. Mielellä (mind) on tehtävä ja se voidaan havaita käytännössä. Jamesin mukaan tietoisuus on kehittynyt "kaiken todennäköisyyden mukaan" kuten kaikki muutkin funktiot käyttöä varten. (Boring 1931, 501.) Jamesilla korostuu pragmaattisen asenteen mukaan toiminta: tietoisuuden tehtävä on osallistua ongelmien ratkaisuun.

36. Kuten tunnettua, Brentano erotti intentionaalisuuden analyysissä

inhimillisen aktin ja sen intentionaalisen objektin. Tämän kaksijaon sijasta Husserl otti käyttöön kolmijaon akti noema objekti. Jokaisella aktilla on noema, jonka avulla akti suuntautuu objektiin, mikäli sillä on objekti. Kaikilla tajunnan akteilla ei ole objektia. Esim. ajatellessamme kentauria ajattelumme aktilla on noema, mutta sillä ei ole objektia. Noeman kautta akti voi intentoida silloinkin, kun objektia (esineitä) ei ole olemassa. Aktilla on aina tarkoite eli noema. Intentoiminen merkitsee fenomenologian mukaan yksinkertaisesti noeman omaamista. Foellesdal 1970, 3536. Amerikkalainen funktionalismi tarkastelee tietoisuutta välineenä ympäristöön sopeutumisessa. Lähtökohta on darwinistinen eikä fenomenologinen.

(Alleviivattu osa alaviitteestä kuuluu alkuperäistekstissä sivulle 103)

< 103 >

Toimintaprosessissa, joka tähtää ongelmien ratkaisuun, jäsentyy myös tietoisuuden kohteet ja täten tietoisuuden suuntautuneisuus. Analogisella tavalla Wittgenstein kuvaa shakkipeliä shakkiongelmien ratkaisemisena. Emme vain siirtele laudalla puisia tietynmuotoisia nappuloita, vaan toimimme määrätystä tilanteesta ratkaisten tiettyjä ongelmia. Tämä tilanne, nämä olosuhteet määräävät tietoisuuden sisältöä ja sen suuntautumista. (ks. mm. Wittgenstein 1953, sect. 337.)

4.6. Merkityksen kausaalinen selittäminen

Monien yhtäläisyyksien ohessa Wittgensteinin ja Jamesin ajattelussa on myös huomattavia eroja. Teemamme kannalta tärkeäksi nousee erityisesti asenne merkityksen (ja kielen) kausaaliseen selittämiseen, jota päin vastoin kuin James Wittgenstein ei hyväksy. Wittgenstein korostaa, että merkin psykologiset vaikutukset ihmismieleen eivät kiinnosta häntä, vaan hän keskittyy merkkiin "vain siirtona pelissä, terminä systeemissä". *37 Pelin ja systeemin korostaminen tiukkana kalkyylina on ominaista Wittgensteinille siirtymäkaudella 1930luvun alussa.

37. S. Stephen Hilmy, 1987, 108. Wittgensteinin uuden filosofisen metodin kehitystä tutkiessaan Hilmy tuo runsaasti esiin aineistoa Wittgensteinin julkaisemattomista käsikirjoituksista. Viitatus toteamuksen on Wittgenstein luonnostellut jo 1931. Vähän myöhemmissä kehitelmissä Wittgenstein ilmaisee samankaltaisen idean käyttäen kalkyylin käsitettä. Nimellä on merkitys ja propositiolla mieli kalkyyllissa, johon se kuuluu. Samalla Wittgenstein korostaa kalkyylin autonomisuutta. Hilmy, mt., 266.

< 104 >

Merkin merkitys määräytyy sen asemasta ja "liikkeistä" määräytyssä kokonaisuudessa, jota voidaan kuvata tiukkojen sääntöjen kattamana pelinä. Merkin psykologisten vaikutuksien sijasta Wittgenstein tutkii sanojen "kielioppia", eli juuri niiden toimintaa systeemissä. Käsikirjoituksissaan Wittgenstein kehittää ajatuksiaan seuraavasti (Hilmy 1987, 108, 268):

It would be characteristic for a specific erroneous view if a philosopher believed a sentence would have to be printed in a red colour, since only in this way would it completely express what the author wants to say. (Here we would have the magical view of signs instead of the logical one.)

The investigation of whether the meaning (Bedeutung) of a sign is its effect is a grammatical investigation.

I believe that to the causal theory of meaning one can simply answer that if someone received a push and fell, we don't call (nennen) the fall the meaning (Bedeutung) of the push....

The sense (Sinn) of language is not determined by its #purpose# effect. Or what one calls the sense (Sinn), the meaning (Bedeutung) in language is not its effect.

What we investigate is actually "the meaning of meaning": namely //or// the grammar of the word "meaning" (Bedeutung).

Emme saa täsmällistä kuvaa sitaatin perusteella siitä, mikä on Wittgensteinin oma käsitys merkeistä ja mitä kantaa hän tarkkaan ottaen vastustaa. Kuitenkin on selvää, että hän piti omaa käsitystään merkeistä määräytyssä mielessä "loogisena" näkökulmana ja hän vastusti "maagista" merkkien tulkintaa, jonka hän samaisti teoriaan, joka 1930-luvun alussa alettiin tuntea

"kausaalisen merkityksen teoriana". Tämän mukaan merkitys selitettiin merkin psykologisilla vaikutuksilla. Pilkallinen nimitys "maaginen" viittaa Hilmy (1987, 109) mukaan käsitykseen, jonka mukaan kielen tehtävänä on manata esiin määrättyjä mentaalisia kuvia ja vaikutelmia: olen käyttänyt kieltä oikein, jos merkki on tuottanut kuulijassa tai lukijassa sen mentaalisen impression, jonka halusin aikaan saada.

< 105 >

Vuonna 1923 siis kuusi vuotta ennen Wittgensteinin paluuta filosofianpariin ilmestyi C.K. Ogdenin ja I.A. Richardsin kirjoittama teos *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*. Tämä teos oli anglosaksisessa maailmassa kyseisen aikakauden huomattavin esitys merkityksen käsitteestä. Teoksen perustava näkökulma on merkityksen kausaalinen selittäminen. Teos tunnettiin yleisesti pääotsikkonsa mukaan nimellä *The Meaning of Meaning*, mikä on juuri sama ilmaus, jota Wittgenstein käyttää edellä lainatussa kohdassa kirjoituksissaan. Wittgenstein toteaa siis itse tutkivansa "merkityksen merkitystä", mutta jyrkästi eri lähtökohdasta käsin kuin mitä "maagiseen" tai psykologiseen lähestymistapaan sisältyy. Wittgensteinin korostus on, että "merkityksen merkitys" on hänelle "looginen" (tai "kieliopillinen") eikä kausaalinen kysymys, joka voitaisiin ratkaista merkin ja sen psykologisten vaikutuksien yhteyksiä analysoimalla.

Ogdenin ja Richardsin teoksen nimenä oleva *The Meaning of Meaning* ei ole täysin omaperäinen. Nimen valintaan on todennäköisesti vaikuttanut saman niminen symposium, joka järjestettiin kolme vuotta ennen teoksen julkaisemista. Symposiumin keskustelun ytimen inspiroi Russellin kirjoitus *On Propositions: what they are and how they mean*. Tutkielmassaan Russell esitteli merkityksen "kausaaliteorian". *38 Ogdenin ja Richardsin teoria merkityksestä on sisällöltään hyvin samanlainen kuin Russellin teoria. Vain mielikuvien (images) aseman korostamisessa on eroa teorioiden välillä. Tähän seikkaan palaamme tuonnempana.

38. Russell: *On Propositions: what they are and how they mean*, *Proceedings of the Aristotelian Society*, 1919, suppl. vol. II. Esittämänsä merkityksen kausaaliteoriaa Russell täsmensi myöhemmin (1921) teoksessaan *The Analysis of Mind*.

< 106 >

Edellä mainitut julkaisut ja merkityksen merkitystä koskeva symposium toteutuivat Wittgensteinin ollessa vetäytyneenä filosofiasta. Kuitenkin hänellä säilyi kontakti filosofiaan. Edellä (kappaleessa 4.2.) olen jo tuonut esiin Wittgensteinin yhteydet Ramseyyn kanssa.

Gullvåg (1981, 73) mukaan Ramsey vieraili Wittgensteinin luona kaksi kertaa (1923 ja 1925) Itävallan Puchbergissa, jossa Wittgenstein työskenteli opettajana. Wittgenstein teki myös itse matkan Englantiin 1925 (Hilmy 1987, 111). Kun vielä otamme huomioon Wittgensteinin käsikirjoituksissaan käyttämät ilmaisut ja korostukset, voimme perustellusti väittää, että hän oli tietoinen filosofisesta keskustelusta Englannissa 1920luvulla, varsinkin "The Meaning of Meaning" teemaa koskevista käsityksistä. Tätä käsitystä vahvistaa vielä se, että Ogden lähetti Wittgensteinille The Meaning of Meaning teoksen heti sen tultua julkaistuksi.*39 Tätä ennen 1922 Wittgenstein tapasi Russellin Innsbruckissa, missä on ollut mahdollista keskustella kausaaliteorian tarjoamasta "ratkaisusta" merkityksen ongelmaan (Hilmy 1987, 112).

Edellä todetun valossa näyttää ilmeiseltä, että Wittgenstein alkoi kehittää uutta kalkyyli/peli/systeemi ideaansa kielen toiminnasta ja merkityksen käsitteestä suurelta osin reaktiona kausaalista kielen selittämistä vastaan. Prima facie näyttää siltä, että Ogden ja Russell pitivät omaksumiansa kausaaliteorian ajatuksia selvänä edistysenä Tractatuksen teoriaan verrattuna. Wittgensteinille jäi merkityksen kuvateoriassa ongelmaksi lausemerkkien ja tosiasioiden väliset "projektiiviset" suhteet. Projektion idea Tractatuksessa jää abstraktioksi. Lauseiden ja sanojen vastineet on loogisesti analysoitu esiin, mutta tämä analyysi ei selitä sitä, miten projektiot lauseesta tosiasiaan syntyvät. Etsiessään ratkaisua Wittgenstein eteni toista tietä kuin psykologiskausaalisen selityksen kannattajat.

39. Kirjeessään Ogdenille maaliskuussa 1923 Wittgenstein toteaa saamastaan kirjasta:

"The meaning of meaning" reached me a few days ago. ... I have not yet been able to read your book thoroughly. I have however read in it and I think I ought to confess to you frankly that I believe you have not quite caught the problems which for instance I was at in my book (whether or not I have given the correct solution).
... Letters to C.K. Ogden, 1973 b, 69.

< 107 >

Russell määritteli merkityksen "assosiaatioina" (mielikuvat vs. aistimukset), jotka määrätty kielellinen tilanne stimuloi esiin. Russell erottaa toisistaan "kertovan" (narrative) kielen käytön ja "osoittavan" (demonstrative) kielen käytön. Demonstratiivisen kielen käytön tehtävänä on Russellin (1961, 200) mukaan osoittaa aktuaalissa ympäristössä vallitsevia yksityiskohtia. Nykyisin tätä kielen tehtävää voitaisiin kuvata ostensiiviseksi kielen käytöksi. Kertovan kielen käytön olemuksen puolestaan muodostaa puhujan muistikuva (memory image) ja kuulijan

mielikuva (imaginationimage) puheena olevasta asiasta (Russell (1961, 201). Behavioristista käsitystään kertovasta kielen käytöstä Russell (1961, 200201) kuvaa esimerkin avulla seuraavasti:

a child who hears the word "motor" for the first time when crossing a street along which a motorcar is approaching. On a later occasion, we will suppose, the child remembers the incident and relates it to someone else. In this case, both the active and passive understanding of words is different from what it is when words are used demonstratively. The child is not seeing a motor, but only remembering one; the hearer does not look round in expectation of seeing a motor coming, but "understands" that a motor came at some earlier time. The whole of this occurrence is much more difficult to account for on behaviourist lines. It is clear that in so far as the child is genuinely remembering, he has a picture of the past occurrence, and his words are chosen so as to describe the picture; and in so far as the hearer is genuinely apprehending what is said, the hearer is acquiring a picture more or less like that of the child. It is true that this process may be telescoped through the operation of the wordhabit. The child may not genuinely remember the incident, but only have the habit of the appropriate words, as in the case of a poem which we know by heart, though we cannot remember learning it. And the hearer also may only pay attention to the words, and not call up any corresponding picture.

< 108 >

Russell (1961, 200) korostaa sitä, että muistikuvien ja mielikuvien mahdollisuus puhujan ja kuulijan mielessä muodostaa kertovan kielen merkityksen "olemuksen", vaikka kielen käyttö voikin tiivistyä vain sanaoperaatioiksi, joissa mielikuvien osuus saattaa olla olematon. Vähän myöhemmin samassa keskusteluyhteydessä Russell (1961, 202) toteaa, että demonstratiivisesti käytetyt sanat kuvaavat ympäristöä ja niiden tarkoitus on saada aikaan aistihavaintoja (sensations). Samat sanat kertovassa kielen käytössä on sitä vastoin tarkoitettu herättämään mielikuvia. Russellin (1961, 198) mukaan käytämme sanaa "korrektisti", kun saamme keskiverto kuulijassa aikaan tarkoittamamme vaikutuksen. Tämä merkitsee, että sanan käytön tuloksena kuulijalla on sama assosiaatio kuin puhujallakin.

Teoksessaan *The Analysis on Mind* Russell osoittaa saaneensa voimakkaita vaikutteita vuosisadan vaihteen ja alkupuolen tunnetuilta teoreetikoilta. Erityisesti häneen ovat vaikuttaneet James ja behaviorismin kehittäjä John Watson, joka luki Russellin teoksen käsikirjoituksen ennen julkaisua (Russell 1961, 6). Lisäksi on mainittava R.W. Semon, jonka kirjoitusten (mm. teoksen *Die Mneme*) pohjalta Russell kehitti oman teoriansa merkityksen kausaalisesta luonteesta. Semonin käsityksien fysiologisen painotuksen sijasta Russellin teoriassa on psykologinen korostus. Russell kehitti yleisen psykologisen kausaalilain. Tätä lakia hän kutsui nimellä "mnemic causation". (Hilmy 1987, 116.) Russell (1961, 86) muotoilee lain seuraavasti:

If a complex stimulus A has caused a complex reaction B in an organism, the occurrence of a part of A on a future occasion tends to cause the whole reaction B.

Russell (1961, 86) katsoo, että laki ilmaisee ilmiöiden kausaaliyhteyden ominaisuutensa "ilman mitään hypoteettista lisäystä". Vain tapahtumien frekvenssin vaikutus kausaaliyhteyteen tarvitsee Russellin mukaan tarkemman kuvauksen. Tämä puolestaan on oleellisesti empiirisen tutkimuksen keinoin ratkaistavissa. Meidän kannaltamme tärkeää on Russellin teorian ydin, joka voidaan tiivistää seuraavasti: sanan merkitys on sen vaikutus mieleen (sanaan assosioitunut mielikuva), ja tämä vaikutus voidaan selittää kausaalisuhteen (mnemic causation) avulla yksilön historia huomioon ottaen. Russellin (1961, 78) mukaan nimi "mnemic phenomena" voidaan antaa niille organismin reaktioille, jotka voidaan alistaa kausaalilakien alle vain ottamalla huomioon organismin aiemman historian tapahtumia osaksi nykyisen reaktion syihin

< 109 >

Russellin käsitys on lähellä behaviorismia. Muuntaaksemme sen behavioristiseksi näkökulmaksi on vain rajattava käsitystä merkityksestä (kompleksista reaktiosta) luopumalla mentaalisen mielikuvan käsitteestä ja puhumalla sen sijaan reaktioista joko neurofysiologisessa merkityksessä tai suoraan "behavioraalisiin" käsitteisiin toiminnasta, jonka määrätty tilanne stimuloi. Se, missä määrin Russell yhtyy puhtaasti behavioristiseen reduktioon, vaihtelee kaudesta toiseen hänen filosofiassaan. *40

Joka tapauksessa pääpaino Russellilla on mentaalisen mielikuvan käsitteessä. Tästä poiketen Ogden ja Richards puhuvat omassa kausaaliteoriassaan ajatuksista. He korostavat, että symbolin (sanon tai lauseen) merkitys on se ajatus, jonka symboli saa aikaan. Russell pitää ajatuksen käsitettä ja mielikuvan käsitettä samalla tavalla mentalistisina ilmaisuina, eikä korosta niiden eroa. Kuten olen jo aikaisemmin viitannut, Ogdenin ja Richardsin teoria on hyvin samansisältöinen kuin Russellin, vaikka edellä mainitun lisäksi muitakin vähäisiä eroja on. (Hilmy 1987, 119120).

Kuten todettu, Russell sai vaikutteita kausaaliteoriaansa myös Jamesin psykologiasta. James käsittelee kausaaliteoriaa lähinnä assosiaatiota koskevan analyysin yhteydessä Principlesteoksessaan (James 1952, luku XIV). Olen edellä (kappaleessa 4.5.) argumentoinut, että James hylkäsi käsityksen sielusta substanssina ja myös humelaisen assosiaatioteorian sielusta.

40. Hilmyyn mukaan vielä 1919 Russell piti behavioristista reduktiota kestävämmän ja hän vastusti jyrkästi Watsonia. Tämä näkyy mm. Russellin aiemmin mainitussa artikkelissa On Propositions. Vuonna 1921 Russellin kanta Watsonia kohtaan on jo sovittelevampi. Hän myöntää, että vaikka mielikuvat ovatkin epäamättömiä, sanoja voidaan teoreettisesti selittää myös mielikuviin viittaamatta. Vähitellen Russell näyttää innostuneen enemmän puhtaasti behavioristisesta kannasta. Hilmy, 1987, 273274; Russell, 1961 (1921), 201202.

< 110 >

Boring (1931, 498) toteaa, että James vastusti psykologian teoriassaan elementarismia (mm. Wundtin eräitä käsityksiä). Tämä elementarismien kritiikki näkyy selvimminkin Jamesin keskustelussa "tajunnan virrasta". James oli innostunut "uudesta" psykologiasta ja hän piti tieteellistä analyysiä välttämättömänä, mutta analyttisen kuvauksen ei saanut merkitä sitä, että sielu (mind) ymmärretään pelkkänä elementtien kasautumana. *41

Tämä tausta muistaen assosiaatiot Jamesin mukaan yhdistävät ajatuksia, tunteita ja toimintoja tajunnan ja toiminnan virrassa, jota ei determinoi pysyvät henkiset substanssit. Viitatussa Principlesteoksen luvussa (Association) James antaa tiivistetyt assosiaatioteoriaan perustuvat selitykset mm. muistista, mielikuvituksesta, pelosta ja rakkaudesta. Assosiaatiolain versiot, joita James kyseisessä luvussa (1952, 367) siteeraa, ovat Alexander Bainilta ja David Hartleyilta:

Actions, sensations, and states of feeling, occurring together or in close succession, tend to grow together, or cohere, in such a way that, when any one of them is afterwards presented to the mind, the others are apt to be brought up in idea.
Any sensations A, B, C, etc. by being associated with one another a sufficient Number of Times, get such a power over the corresponding Ideas a, b, c, etc., that any one of the sensations A, when impressed alone, shall be able to excite in the Mind b, c, etc., the ideas of the rest.

41. Vaikka James oli kiinnostunut uudesta kokeellisesta psykologiasta, häntä on silti pidettävä ennen muuta filosofina. Boringin mukaan James ei ollut eksperimentalisti. Häntä kiinnosti laboratorio ja hän

uskoi siihen, mutta hän ei pitänyt siitä. James aloitti Principles teoksen kirjoittaakseen uuden tieteellisen psykologian oppikirjan. Kun hän oli saanut työn valmiiksi, hän kirjoitti, että "ei ole olemassa sellaista asiaa kuin psykologia tieteenä". Hänen mukaansa psykologia oli vielä esitieteellisessä tilassa. Työllään James kuitenkin huomattavasti edisti myös kokeellisen psykologian kehitystä Yhdysvalloissa. Psykologiassaan hän oli pragmatisti, joka rikkoi traditionaalisia muotoja ja rajoituksia. Hänen ajatuksensa ennakoivat sekä hahmopsykologiaa että toisaalta behaviorismia, jotka molemmat merkitsevät kapinaa samoja traditionaalisia dogmeja vastaan. Välittömimmin hän tietysti vaikutti amerikkalaisen funktionalismin muotoutumiseen, jossa keskeisintä osaa tuli esittämään John Dewey. Boring: A History of experimental Psychology, 1931, 497 ja 502.

< 111 >

James soveltaa samaa ajatusmallia myös kieleen, johon hänen käsityksensä mukaan assosiaatiolait ovat suoraan sovellettavissa. James (1952, 364) kirjoittaa muunmuassa:

the most notorious and important case of the mental combination of auditory with optical impressions originally experienced together is furnished by language. The child is offered a new and delicious fruit and is at the same time told that it is called a "fig". Or looking out of the window he exclaims, "What a funny horse!" and is told that it is a "piebald" horse. When learning his letters, the sound of each is repeated to him whilst its shape is before his eye. Thenceforward, long as he may live, he will never see a fig, a piebald horse, or a letter of the alphabet without the name which he first heard in conjunction with each clinging to it in his mind; and inversely he will never hear the name without the faint arousal of the image of the object.

Kausaalinen kielen selittäminen Jamesilla ja myöhemmin häneltä vaikutteita saaneilla kuten Russellilla liittyy tiukasti uusien tieteellisten menetelmien arvostamiseen ja omaksumiseen. James, Russell ja Ogden kirjoittivat "tieteellisessä hengessä". Erityisesti psykologian kokeelliset menetelmät vaikuttivat ajatteluun. Russell nimenomaisesti kehittikausaalisen merkityksen teoriansa pyrkiessään soveltamaan uusia empiirisen tieteen menetelmiä kieltä koskevaan analyysiin. Valaiseva on Russellin itsensä kommentti Meaning of Meaning symposiumissa:

I believe that there is one method of acquiring knowledge, the method of science; and that all specially "philosophical" methods serve only the purpose of concealing ignorance....Now meaning is an observable property of observable entities and must be amenable to scientific treatment. My object has been to endeavour to construct a theory of meaning after the model of scientific theories, not on the lines of traditional philosophy. *42

42. Russells comments in the "Meaning of 'Meaning'" symposium, *Mind*, XIX, 1920, s. 401. Ks. Hilmy, 1987, 273. Kuten tunnettua, tieteellinen menetelmä ei kiinnostanut vain Russellia ja anglo-amerikkalaista filosofiaa, vaan se saavutti yleisemmän suosion, mikä näkyi varsinkin "Wienin piirin" sympatioissa.

< 112 >

Vastaavan kaltainen innostuneisuus tieteelliseen metodiin ilmenee myös Jamesilla. Tämä kuvastuu erityisesti edellä viitatuista assosiaatioita käsittelevästä luvusta *Principlesteoksessa*. Luku sisältää edustavan kokoelman psykologistisia käsitteitä, joiden avulla pyritään kielen "tieteelliseen" selittämiseen. Kyseisessä luvussa James (1952, 364-367) ihailen siteeraa mm. Francis Galtonin, Gabriel Valentinin ja Wilhelm Wundtin tieteellisiä "löytöjä". James (1952, 364) selostaa mm. Valentinin koetuloksia lukunopeudesta ja luetun ymmärtämisestä. Kyse on merkkien (kirjainten ja sanojen), äänien ja "ideoiden" assosioitumisnopeudesta, jota voidaan selvittää yksinkertaisin psykometrisin menetelmin. Samassa yhteydessä James (1952, 364) siteeraa innostuneesti myös Galtonia:

The timemeasuring psychologists of recent days have tried their hand at this problem by more elaborate methods. Galton, using a very simple apparatus, found that the sight of an unforeseen word would awaken an associated "idea" in about 5/6 of a second.

Ei ihme, että Wittgenstein, joka tutustui lähinnä Jamesin välityksellä näihin "tieteellisen hengen" inspiroimiin kirjoituksiin, keskustelee pitkään mm. juuri "lukemisen" käsitteestä Ruskeassa kirjassa. Myöhemmin kyseinen keskustelu on sisällytetty Filosofisiin tutkimuksiin (ks. sects.

156). Wittgenstein ei hyväksynyt lukemisesta (ja ymmärtämisestä) annettua kausaalista selitystä, joka perustuu assosiaation käsitteeseen. Jonkin tekstijakson ymmärtäminen ei merkitse ymmärtämisen "kasaamaa", joka koostuu luettuun jaksoon kuuluvien yksittäisten kirjainten ymmärtämisestä. Kritiikin kohteeksi joutuu myös käsitys, että "ymmärtäminen" on sisäinen psykologinen prosessi, jonka kesto voidaan mitata. Monet Wittgensteinin konstruoimat kielipelit on tarkoitettu paljastamaan mm kyseisiin "tieteellisiin" käsityksiin sisältyviä omituisuuksia.

< 113 >

Psykologiseen näkökulmaan sisältyy useita käsityksiä, joita vastaan Wittgenstein johdonmukaisesti argumentoi. Assosiaation käsitteeseen liittyy keskeisesti se, että ulkoiseen toimintaan (liikkeeseen, huutoon, sanaan jne.) liittyy jokin sisäinen ilmiö (ajatus, prosessi, mielikuva tai tunne). Tämä sisäinen on jotakin salattua, joka antaa ulkoiselle varsinaisen mielen ja merkityksen. Salatun korostaminen vahvistaa "mystistä" tai "maagista" näkemystä sanojen merkityksestä. James esimerkiksi kirjoittaa (1952, 159) käsitteisiin liittyvistä tunteista (joita hän ei kuitenkaan tulkitse pysyviksi sielullisiksi substansseiksi, ks. kappale 4.5.) seuraavasti:

We ought to say a feeling of and, a feeling of if, a feeling of
but and a feeling of by quite as readily as we say a feeling of
blue or a feeling of cold.

Mikä aiheuttaa todellisen eron sanojen välillä, on ennen kaikkea se tunne, joka niihin liittyy. Kontrastina tälle psykologiselle ja mystiselle käsitykselle Wittgenstein kehittää omaa "loogista" näkökulmaansa, joka tähtää kausaalisen selittämisen sijasta systeemin (kalkyylin, pelin) huomioon ottamiseen. Huomio kiinnitetään siihen "instituutioon", minkä varassa kausaaliset selitykset tulevat mahdollisiksi. Ennen kausaalisuhteita, ennen niiden vaikutuksia (ja niiden "oppimista") on jo olemassa jotakin, joka determinoi kokemusta.

Rinnastaessaan omaa näkökulmaansa Jamesin psykologiseen ajatustapaan Wittgenstein kirjoittaa käsikirjoituksissaan 1937: (yliviivaukset on erotettu # merkein)

One who reads a sentence in his mother tongue perceives the
individual words, as they follow one another, each in a
(#completetely#) different way. We completely forget that nicht
and mich and sieht, as articulations or written forms, don't
differ essentially from each other //are not so very different from
each other//. In a language completely foreign to us we #perceive#
notice the real uniformity of words. Could one not talk (even)
about the pieces of a game in a wholly analogous way? Though also

(for example) about tools #in a toolbox# (the instruments / Instrumenten/ of a dentist) (perhaps); one who doesn't know their purpose (use) perceives (♥only♦) long and short, sharp and dull (thick and thin)

< 114 >

#pieces of metal /Stahlstücke#/ rods /Stäbe/. For the one who uses them, they above all each have their (a) meaning //they above all have meanings//.

In so far as (to the extent that) (according to James) there is an iffeeling, an orfeeling, etc., there is for the chessplayer (surely) (**also**) a kingfeeling, a bishopfeeling, etc. But is it these feelings that is what really matters with a chessgame? *43

Viimeisen lauseen sisältämään kysymykseen Wittgensteinin vastaus on kielteinen. Pelattaessa shakkia esimerkiksi kuninkaaseen tai lähettiin mahdollisesti liittyvät tunteet eivät ole tärkeitä pelin kannalta. Wittgenstein ei kiellä, että pelissä eri roolin omaaviin nappuloihin kuten kielen sanoihinkin voi liittyä tiettyjä tunteita. Nämä ovat kuitenkin yhdentekeviä merkityksen määräytymisen kannalta. Sanojen kuten työkalujenkin relevantit erot ymmärretään ja opitaan niiden erilaisen käytön (käyttötarkoituksen) perusteella. Siteeratussa kohdassa Wittgenstein asettaa vastakkain merkityksen analyysia koskevan psykologisen lähestymistavan ja oman loogisen lähestymistapansa, jonka mukaan sanan merkitys kietoutuu sen rooliin kielipelissä. Samalla tulee terävästi esiin Wittgensteinin kriittinen asenne ajalle ominaiseen tieteelliseen asenteeseen, johon hän oli 1920luvulla ("kadotetulla vuosikymmenellä") tutustunut.

43. Käsikirjoitus 116, s. 40. Hilmy, 1987, 124125. Toisessa yhteydessä käsikirjoituksissaan Wittgenstein tekee samankaltaisen huomautuksen:

What are we to understand by the 'meaning' (Bedeutung) of a word? A characteristic feeling that accompanies the asserting (hearing) of the word? (The andfeeling, iffeeling of James.) Or are we to use the word 'meaning' completely differently; and, for example, say two words have the same meaning when the same grammatical rules apply to both of them? We can take it as we want, but must recognize that these are two completely different forms of use

(Gebrauchsweisen) (meanings) of the word 'meaning'. (One could perhaps also speak of a specific feeling which the chessplayer experiences while moving the king.) Hilmy, mt., 278.

< 115 >

Uusi tieteellinen ajattelutapa kausaaliselityksineen oli Wittgensteinin mukaan harhaanjohtava. Tieteellisen selittämisen sijaan Wittgenstein kehitteli uutta ajatustapaa (Denkweise), jota voidaan yleisesti kuvata siirtymisenä selittämisestä kuvaamiseen. Seuraavat luonteeltaan metodologiset huomautukset kuvaavat Wittgensteinin uuden ajattelutavan keskeistä näkökulmaa:

We are not in the domain of explanations and any explanation sounds trivial for us. (1931)

You want explanations instead of wanting descriptions. And you are therefore looking for the wrong kind of thing. (1931)

Refrain from writing down any hypotheses and any vague general statements and you have made a philosophical investigation. (1931) *44

Our method is purely descriptive; the descriptions we give are not hints of explanations. (1934). *45

Kun Wittgenstein tarjoaa "kuvausta" metodologisena vaihtoehtona (psykologiselle) selittämiselle, hän tarkoittaa kielen kuvaamista, erityisesti kielen kuvaamista kalkyylina ja myöhemmin aktuaalina kielipelinä tai kommunikaatiojärjestelmänä. Wittgenstein hylkää hypoteesien esittämisen ja selityksien antamisen. James ja Russell selittivät sanojen (ja muiden merkkien) merkityksen mielen omalaatuisen ja salaperäisen mekanismin avulla. Sinisessä kirjassa Wittgenstein (1969b, 56) kirjoittaa yleisestä kiusauksestamme korostaa mielen omalaatuisuutta; meillä on houkutus sanoa: "Mielen täytyy olla erittäin omalaatuinen mekanismi, jotta se kykenee siihen, mihin kykenee". Tässä teemme kuitenkin Wittgensteinin (1969b, 6) mukaan kaksi virhettä, nimittäin:

44. Huomautukset vuodelta 1931 ovat käsikirjoituksista. Ks. tarkemmin Hilmy, 1987, 202 ja 304.

45. The Blue and Brown Books, 1969 b, 125.

For what struck us as being queer about thought and thinking was not at all that it had curious effects which we were not yet able to explain (causally). Our problem, in other words, was not a scientific one; but a muddle felt as a problem.

Kyse ei ole vain käsitteitä "merkitys", "ajattelu" ja "ymmärtäminen" koskevasta sekaannuksesta, vaan myös siitä, että itse ongelma, joka on luonteeltaan käsitteellinen, on tulkittu väärin tieteelliseksi ongelmaksi. Wittgensteinin mukaan on ymmärrettävä, että ongelma on käsitteellinen ja sitä ei voida ratkaista paljastamalla uusia empiirisiä faktoja. Empiiristen "löytöjen" ja selityksien sijaan Wittgenstein ehdottaa ennestään tutun ("annetun") pelkkää kuvaamista ja kuvaamisen kautta uudelleen järjestämistä.

Kokonaisuudessaan Wittgensteinin uutta lähestymistapaa voidaan suurelta osin pitää reaktiona aikaisten pseudotieteellisiin spekulatioihin kielen luonteesta. Samalla kritiikin kohteena ovat myös Tractatuksen teorian rajoitukset, jotka olivat vaikuttaneet myös Russellin ja Ogdenintutkimuksiin. Teoreettisen tradition sisältä nousevien virikkeiden lisäksi on tärkeää ottaa huomioon myös muita Wittgensteinin elämän historiaan sisältyviä tekijöitä, jotka ovat voineet tarjota relevantteja virikkeitä filosofisen analyysin edelleen kehittämiseen. Mielenkiintoisin kyseisistä tekijöistä on Wittgensteinin kokemukset opettajan työssä. Opettajan työ merkitsi opettamisen lisäksi myös tutustumista ja mahdollisesti syvempääkin perehtymistä 1920luvun kasvatuksellisiin ja yhteiskunnallisiin virtauksiin.

4.7. Dewey: uusi koulu

Opettajakausi näyttää vaikuttaneen monella tavalla siihen, että Wittgenstein siirtyi Tractatuksen monologista myöhäiskauden **dialogiseen metodiin**, jossa keskustelevilla ja kyselevillä kielipeleillä on keskeinen asema. Kielipelien rakenne ja niissä esitetyt kysymykset sisältävät monia **opetustilanteelle** ominaisia piirteitä. Opetustilanne koulussa on usein luonteeltaan peli tai "systeemi", jossa tarkkaillaan tosiasioita, suoritetaan mittauksia näyttemateriaalin avulla, tehdään kysymyksiä, keskustellaan ja määritellään asioita opettajan johdolla. Tämä tilanne kuvaa hyvin myös sitä, miten kielen käyttö liittyy toimintaan. Asioita ei opita pelkästään kielen avulla, vaan

tekemisellä on oleellinen osa tilanteessa. Juuri toiminnan ja tekemisen osuutta oppimisessa moderni koulu on halunnut korostaa John Deweyn kiteyttämän "**learning by doing**" periaatteen mukaan.

Opetustyön vaikutuksia Wittgensteinin metodiin emme luonnollisesti voi suoraviivaisesti osoittaa. Kyse on epäsuorista vaikutuksista, jotka yhdistyvät niihin "teoreettisiin" vaikutuksiin, joista keskeisiä olen edellä käsitellyt. Kuten kappaleessa 4.2. pääpiirtein osoitin, opettajan työstä saadut virikkeet kietoutuivat erityisesti pragmatismiin. Paitsi että Wittgenstein luki pragmatistien kirjoituksia ja tutustui niihin myös toisten filosofien välityksellä, hän sai pragmatismiin kosketuksen myös koulun kautta. Wittgensteinin tullessa opetustyöhön oli Itävallassa juuri alkanut koulureformi, jonka keskeisiin ideoihin oli vaikuttanut John Dewey. Koulunuudistusaalton Euroopassa oli vaikuttanut mm. Deweyn kirja *School and Society* (ks. ed. kappale 4.2.).

Itävallassa koulureformi alkoi 1910 ja 1920luvun taitteessa. Uudistus liittyi suuriin yhteiskunnallisiin ja poliittisiin muutoksiin. Koulunuudistusta johtivat sosiaalidemokraatit, jotka olivat tulleet mukaan keisarivallan jälkeen perustetun uuden liittotasavallan hallitukseen.

< 118 >

Uudistuksen johtajana toimi ripeäotteisesti Otto Glöckel. *46 Hänen johdolla aloitettiin myös opettajakoulutuksen uudistaminen. Wittgensteinin sisko Margarete tunsu henkilökohtaisesti Otto Glöckelin. Todennäköisesti juuri Margarete selvitti Wittgensteinille, joka vapautettiin armeijasta elokuussa 1919, koulunuudistuspyrkimyksiä ja siihen liittyviä mahdollisuuksia opetustyössä. Joka tapauksessa Wittgenstein kirjoittautui jo syyskuussa 1919 opiskelijaksi opettajanvalmistuslaitokseen, joka toimi Glöckelin valvonnassa. *47

Uudistusmieliset poliitikot ja kasvattajat kritikoivat vanhan kansakoulun (Volksschule) ominaispiirteitä. Erityisesti vanhassa koulussa arvosteltiin seuraavia seikkoja: (1.) lasta pidettiin pienenä aikuisena, joka hankkii tietoa tulevaa käyttöä varten; (2.) oppilaalta odotettiin kuuliaisuutta ja vastaanottavaisuutta suhteessa opettajan auktoriteettiin, oppilaan harjoitukset opettajan esityksen mukaan muodostivat opetuksen rungon; (3.) koulun opetusmateriaali oli yleislaadultaan lapselle etäistä; (4.) koulutyöskentelyn jakaminen moniin aineisiin ja vastaavasti kolopäivän osittaminen eri aineisiin käytettäviin aikajaksoihin; (5.) herbartilainen moraalkasvatuksen identifioiminen tahdon harjoittamiseen hyväksyttävien asenteiden kehittämisessä (Vaughn 1976, 5657).

46. Hallituksessa Glöckel uudisti nopeasti kasvatusasioista vastaavan

ministeriön henkilökunnan. Nopeasti hänen johtamana alettiin perustaa myös vanhempien järjestöjä ja opettajien neuvostoja, joiden oli määrä antaa neuvoja ja suosituksia ministeriölle koulureformia koskevissa kysymyksissä. Myös alueellista kouluhallintoa kehitettiin "demokraattista" koulua rakennettaessa. Uusien opetusmenetelmien kehittämistä varten valitut opettajat suorittivat luokissaan kokeilua. Joistakin näistä luokista kehittyi laboratorioita, joista ministeriö sai materiaalia koulun kehittämiseen. Myös muiden maiden koulunuudistuskokemuksia seurattiin aktiivisesti. Vaughn, 1976, 5758; Papanek, 1962, 57.

47. Kyseessä oleva oppilaitos: Lehrerbildungsanstalt, Kundmannngasse. Wittgensteinin sisaret Margarete ja Mining pitivät hyvänä ratkaisuna valita opettajan ura. Bartleyn mukaan he pitivät opetustyötä hyvänä työterapiana sodasta palaavalle veljelleen. Bartley, 1973, 4445.

< 119 >

Keskeisen osan reformiohjelmasta muodosti vallitsevan **herbartilaisen** pedagogiikan periaatteiden kritiikki. Erityisesti kritikoitiin herbartilaisen pedagogiikan perustana olevaa **assosiaatiopsykologiaa** ja opetuksen **formaalisia vaiheita**, jotka kyseisessä pedagogiikassa erotetaan. (Vaughn 1976, 55.) Herbart korosti, että luokkaopetuksen tuli edetä ennalta määrättyssä järjestyksessä, joka takaa uuden opittavan aineksen tehokkaan assimiloitumisen aikaisemmin opittuun. Empiristisen assosiaatiopsykologian mukaisesti Herbart ajatteli, että mielteiden tajuntaan tulo ja toisiinsa kytkeytyminen noudattaa määrättyjä sääntöjä, assosiaatiolakeja (Grue Soerensen 1961, 125). Opetus merkitsee mielteiden järjestämistä. Jotta opetus voisi vaikuttaa tyydyttävästi, Herbart määritteli seuraavat neljä astetta, jotka opetuksen on peräkkäin käytävä läpi: **selvyys, assosiaatio, järjestelmä ja metodi**. Ensiksi opittava aines on esitettävä mahdollisimman selkeästi ja omaksumiseen on varattava riittävä aika. Assosiaatio merkitsee, että uusi mielle asetetaan yhteyteen entisten kanssa. Tärkein keino tässä on vapaa keskustelu, jolloin oppilaat saavat tilaisuuden tuoda esiin niitä ajatuksia, joita uusi asia heissä synnyttää, ja kytkeä sen näin aikaisempaan tietoonsa. Järjestelmä tarkoittaa mielteiden laajempaa ja syvempää koordinoitua. Tilapäisistä assosiaatioista pyritään loogisiin ja käsitteellisiin järjestelmiin. Metodi puolestaan viittaa opitun järkevään käyttöön. Metodi koskee myös koulun ulkopuolista elämää sikäli, että hankitut tiedot ja periaatteet joutuvat siellä tulikokeeseen. *48

Herbartin jaottelu opetuksen vaiheista tuli laajalti vallitsevaksi Euroopan maissa. Ajan kuluessa muodollisten asteiden järjestelmä muuttuikaavaksi, jota noudatettiin jäykemmin kuin mitä sen kehittäjä lienee tarkoittanut. Näin oli tapahtunut laajalti myös Itävallan kouluelämässä. Voimakas opettajakeskeisyys koulussa oli vallitseva tila. Lasta käsiteltiin **passiivisena** vastaanottajana, joka kuuntelee ja suorittaa harjoituksia opettajan esittämällä tavalla.

-
48. Oppi pedagogiikan muodollisista asteista, ks. Grue Soerensen, 1961, 130131. Herbartin seuraajat pyrkivät kehittämään ideaa pedagogiikan asteista. Jotkut esim. supistivat asteiden määrän kolmeksi: havainto, käsitteeksi kokoaminen ja käyttö. Toiset taas lisäsivät asteiden määrän viideksi. Grue Soerensen, mt., 131.

< 120 >

Vanhassa koulussa omaksuttavat asiat saatiin pitkälle valmiina ja niitä katsottiin tarvittavan **myöhemmin** todellisessa elämässä. Tähän asiantilaan koulureformi haki ratkaisua. Lapsi voi oppia **oman toimintansa** kautta ja samalla käyttää tietojaan ja taitojaan jo nyt, eikä vasta kaukaisessa tulevaisuudessa. Otto Glöckelin johdolla valmistunut reformiohjelma Itävallan koulua varten sisälsi seuraavat johtavat periaatteet (Vaughn 1976, 5859):

- (1.) lapsen ominaislaadun ymmärtäminen
- (2.) lapsen oman toiminnanhalun huomioiminen
- (3.) tutun ympäristön hyväksi käyttö
- (4.) keskitetty ja integroitu opetus
- (5.) yhteistyön suosiminen

Periaatteissa korostuu useat Deweyn kasvatustieteelliset ajatukset, joita tämä kehittäjä filosofian teoreettisten ongelmien rinnalla. Tultuaan 1894 Chicagoon filosofian, psykologian ja pedagogiikan professoriksi Dewey perusti siellä 1896 kuuluisaksi tulleen Laboratoriokoulun (Laboratory School). Koulua voitiin Grue Soerensenin (1961, 239) mukaan tulkita joko koekouluksi pedagogiseksi kokeilulaitokseksi tai paikaksi, jossa työskenneltiin laboratorion tapaan ja jossa opetus perustui oppilaiden itsenäisiin kokeisiin, tutkimuksiin ja havaintoihin. Koulua pitivät yllä lähinnä sen toiminnasta kiinnostuneet oppilaiden vanhemmat, mutta myös yliopisto osoitti kiinnostusta kouluun. Dewey johti koulua vuoteen 1904 saakka. Koulua johtaessaan Dewey kirjoitti ensimmäiset pedagogiset teoksensa, joista tunnetuimmat ovat edellä mainittu *School and Society* (Koulu Ja yhteiskunta, suom. 1957) ja *The Child and the Curriculum*.

Eurooppaa aikaisemmin Amerikassa oli jo 1870luvulla herännyt kritiikkiä vanhaa autoritaarista koulua kohtaan. Kuitenkin vasta 1890luvulla eri puolilla noussut hajanainen kritiikki alkoi

koostua johdonmukaiseksi yritykseksi uudistaa koulu. Maatalousvaltainen yhteiskunta oli nopeassatahdissa teollistunut. Tästä huolimatta vanha yleinen koulu, joka oli rakennettu palvelemaan agraarista yhteiskuntaa, jatkoi toimintaansa opetussuunnitelmiltaan, metodeiltaan ja päämääriltään lähes muuttumattomana. Traditio sitoi kansakunnan koululaitoksen, jonka olisi pitänyt kehittyä radikaalisti muuttuneen yhteiskunnallisen kontekstin mukana. Koulu ei kyennyt vastaamaan uuden sosiaalisen järjestyksen synnyttämiin haasteisiin. Kaiken kaikkiaan useimpien yleisten koulujen kapealla traditionaalisella opetussuunnitelmalla oli vain vähän relevantteja yhteyksiä nopeasti kehittyneeseen teolliseen yhteiskuntaan. (Vaughn 1976, 32.)

< 121 >

Deweyn kasvatustajattelu ja kokeilutyö kohdistui erityisesti siihen, miten koulu kykenee ohjaamaan lapsen sosiaalisiin yhteyksiin ja mielekkäisiin kontakteihin ympäristön kanssa. *49 Vanha koulu tarjosi tiedon valmiina talletettavaksi muistiin; tiedon ja myös harjoitettujen taitojen käyttö "elävässä elämässä" tuli eteen joskus **myöhemmin**. Siis tiedot ja taidot omaksuttiin irrallaan luontevista ja hyödyllisistä käytännöistä, jotka oppilas vasta joskus aikuisena kohtaa. Tiedon ja käytännön eron aiheuttaa erityisesti se, että koulusta puuttuvat sosiaaliset motiivit, jolloin tietojen ja taitojen mielekkyyttä ja merkitystä on vaikea nähdä. Välitön dialogi tiedon ja käytännön väliltä puuttui. Herbartilaisessa kasvatuskäytännössä vasta opetuksen viimeisessä eli metodivaiheessa pyritään opitun järkevään käyttöön uusissa tilanteissa, jotka voivat kuulua myös käytännön elämään. Dewey pyrki ylittämään tämän katkoksen **sosiaalisen** kautta samaan tapaan kuin Wittgenstein myöhemmin halusi nitoa sanat ja lauseet kielipeliin ja elämänmuodon toimintakokonaisuuteen niiden merkityksen osoittamiseksi.

Deweyn mukaan **toiminta** herättää lapsissa omaehtoista mielenkiintoa ja tarkkaavaisuutta. Yksilölliseen aktiivisuuteen liittyy myös sosiaalinen kokemus, mikäli toimintaan liittyy "tuotteliaisuus". Lasten on opittava näkemään toimintansa hyödyllisyys. Esimerkiksi puutyö ja ompeleminen ovat **elämisen** ja **oppimisen** menetelmiä, eikä vain erillisiä oppiaineita, joita koulussa on harjoiteltava. (Dewey 1957, 2021.) Perussyynä siihen, että koulu ei jäsenny toimivaksi sosiaalseksi yhteisöksi, on Deweyn mukaan juuri yhteisen ja tuotteliaan toimeliaisuuden puuttuminen (Dewey

49. **Kasvu** on Deweyn mukaan **vuorovaikutusta** ympäristön kanssa. On kyse yksilön ja ympäristön molemminpuolisesta sopeutumisesta. Lapselle on tunnusomaista plastisuus, kyky sopeutua uusiin tilanteisiin tutkimalla, kokeilemalla ja oppimalla. Kasvatuksen keskeisenä tarkoituksena on pyrkimys säilyttää tämä joustavuus. Peltonen, 1979, 47; Bowen Hobson, 1974, 169 ja 180. 1957,21)

Vaikka koulutyö tuottaa hyödyllisiä tuotteita (kuten vaatekappaleita ja huonekaluja), pyrkimyksenä ei ole tuotteiden taloudellinen arvo, vaan sosiaalisen voiman oivaltaminen ja kehittäminen (Dewey 1957, 25).

Laboratoriokoulussa Dewey keskittyi työvereittensa kanssa moniin keskeisiin opetussuunnitelmaa ja opetuksen metodeja koskeviin kysymyksiin. Kaikkein keskeisin piirre kokeilukoulun toiminnassa oli pyrkimys rekonstruoida koulusta **yhteisö**. Koulusta haluttiin luoda yhteisyyttä ylläpitävä ja sitä kehittävä laitos, Deweyn sanoin:

institution in which the child is, for the time, to live to be a member of a community life in which he feels that he participates, and to which he contributes. *50

Koulu ei saanut olla irrallaan lapsen elämästä ja kokemuksista luokkahuoneen ulkopuolella. Lapsen piti saada käyttää koulussa mahdollisimman paljon hyväkseen koulun ulkopuolella hankittuja kokemuksia. Dewey kuvaa perusajatusta seuraavasti (Mayhew & Edwards 1966, 466):

The idea involved a radical departure from the notion that the school is just a place in which to learn lessons and acquire certain forms of skill. It assimilated study and learning within the school to the education which takes place when outofschool living goes on in a rich and significant social medium.

Koulun ei saa "kieltää" lapsen muualla hankkimia kokemuksia, jotka (joka tapauksessa) vaikuttavat lapsen toiminnassa ja ajattelussa. Koulun tehtävä on **sulauttaa** koulun ulkopuolinen kokemus koulutyöhön. Dewey pitää siis tärkeänä tahatonta kasvatusta, joka tapahtuu koulun ulkopuolella rikkaassa sosiaalisessa elämässä, jota jäsentävät mitä moninaisimmat inhimilliset tarpeet ja pyrkimykset.

50. Dewey: The Early Works, 1882-1898, 1972, vol. 5, 224. Vaughn, 1976, 4243.

Toinen kokeilukoulun erityispiirre koski opetuksen järjestelyä. Koulun opetusohjelmaa ei organisoitu traditionaalisen oppiainejaon mukaan. Lukuisat eri oppiaineet korvattiin huolellisesti valituilla **tehtävillä**. Nämä tehtävät (**activities, occupations**) suunniteltiin siten, että ne reprodusoivat sosiaalisessa elämässä suoritettavia työmuotoja ja tehtäviä. Tehtävien kuten ompeleminen, siivoaminen ja puutyö primaarina tarkoituksena ei ollut tiettyjen taitojen hallinnan saavuttaminen. Primaarina tarkoituksena ei myöskään ollut oppia suorittamaan tehtäviä, jotka ovat hyödyllisiä tai jopa välttämättömiä aikuisena. (Vaughn 1976,4344.)

Perustelu tehtävien suorittamiseen johdetaan **jatkuvuuden** vaatimuksesta. Koulun tulee Deweyn mielestä olla sekä yksilön kasvun että koko yhteiskunnan kehityksen väline: kasvatuksen tulee auttaa lasta kehittämään ajatteluaan, jotta hän kykenee jäsentämään ja ratkaisemaan ympäristön asettamia ongelmia (Bowen Hobson 1974, 170). Tehtäviä suorittaessaan lapset ja nuoret kehittyvät ongelmien ratkaisemisessa. Samalla he kytkevät itsensä yhteiskunnan jatkuvuuden pyrkimykseen. Mayhew ja Edwards (1966, 474) kirjoittivat kokeilukoulussa suoritettujen tehtävien merkityksestä:

occupations ... were means of securing the transformation of crude and sporadic impulses into activities having a sufficiently long timespan as to demand foresight, planning, retrospective reviews, the need for further information and insight into principles of connection. On the moral side, this same continuity demanded patience, perseverance, and thoroughness all the elements that make for a genuine as distinct from artificially imposed discipline.

Tehtävät (occupations) tarjosivat ratkaisun Deweyn formuloimaan kasvatuksen keskeiseen ongelmaan. Niiden avulla voitiin silloittaa koulun ja yhteiskunnan välinen kuilu. Tehtävät **harmonisoivat** yksilön välittömiä pyrkimyksiä ja piirteitä suhteessa yhteiskunnan instituutioihin ja arvoihin.

Dewey uskoi, että oppiaineiden sijasta tehtävien mukaan jäsennetty opetusohjelma tarjoaa koululle keinot ratkaista kolme kouluopetukseen liittyvää fundamentaalista ongelmaa: (1.) opetusohjelma,

joka "paloittelee" ympäristön moniin osiin, erottaa jyrkästi **sosiaalisen** todellisuuden ja **luonnon**

todellisuuden; ympäristön osittaminen lukuisiin merkityksettömiin osiin ja detaljeihin aiheuttaa oppilaille motivaatioongelmia, joista tehtäväkeskeinen opetus voi vapauttaa suuntaamalla oppilaiden mielenkiinnon mielekkäisiin, motivaatiota virittäviin ongelmatilanteisiin; (2.) edelliseen läheisesti liittyen tehtäväkeskeinen opetussuunnitelma antaa mahdollisuuden **integroida** opetusta, josta helposti katoaa relevantit asiakokonaisuuksiin kuuluvat jatkuvuudet noudatettaessa lukuisten tieto ja taitoaineiden mukaista lukujärjestystä; (3.) opetuksessa usein epäonnistutaan kytkemään toisiinsa **tuttu** ja **tuntematon**; toisaalta harjoitellaan taitoja tuttujen asioiden parissa, toisaalta hypätään uuteen ja outoon ja vedotaan lapsen mielikuvitukseen, eikä tutun ja oudon välille synny yhteyttä; tehtävät pyrkivät suuntaamaan ajattelun ja toiminnan elämästä tuttuihin ongelmiin, jotka herättävät mielenkiinnon ja samalla rohkaisevat etsimään uusia ratkaisuja mm. erilaisten kokeilujen ja yhdessä keksimisen avulla; näin "vanha" kannustaa luontevasti etenemään uuteen. *51

Deweyn sekä tietoteoreettisen että kasvatusfilosofisen kannan mukaan **ajatus** ei ole väline, jonka avulla hankimme "näköiskuvan" meitäympäristöstä maailmasta, vaan se on keino tai instrumentti, jolla voimme **hallita** maailmaa. Kuten Wittgenstein (esim. 1953, sec. 11) vertaa **sanoja** työkaluihin, vasaraan, sahaan, ruuvitaltaan jne., joita käytämme eri tarkoituksiin, puhuu Dewey käsitteistä työvälineinä. Käsitteet ovat työvälineitä ja aivomme reagointielin eikä elin, jolla keräämme tietoja maailmasta kuvina (Grue Soerensen 1961, 240; vrt. Dewey 1957, 127133).

Dewey nimitti tietoteoreettista kantaansa aluksi **instrumentalismiksi**. Myöhemmin hän luopui tästä nimityksestä ja piti filosofista perusasennettaan **eksperimentalismina**, millä hän halusi korostaa otaksuimenne ja käsityksiemme kokeiluluontoisuutta.

51. Vaughn, 1976, 4447. Deweyn mukaan kasvuprosessin sisältö on olennaisesti ongelmien ratkaisemista. Tästä lähtökohdasta käsin hän korostaa, että opetuksen on oltava **ongelmakeskeistä** ja **oppilakeskeistä**. Oppimisen lähtökohta on ongelma ja toisaalta juuri yksilö itse, hänen tilanteensa, ajatuksensa ja asenteensa. Oppiminen on ensi sijassa oppilaan eikä opettajan "idea". Kolmas tärkeä tekijä opetuksessa on **sosiaalinen kokemus**. Yksilön aktiivisuus saa varsinaisen tehonsa sosiaalisen kokemuksen ja yhteistyön kautta. Peltonen, 1979, 4748.

. Ajattelu merkitsee ennen muuta sopeutumista, joko sopeutumista ulkomaailmaan tai ulkomaailman sopeuttamista päämääriemme, tarkoituksiemme, toiveidemme ja tarpeidemme

mukaiseksi. (Grue Soerensen 1961, 240241.) Kasvatus merkitsee tästä näkökulmasta ensi sijassa saavutettujen kokemusten muovaamista ja uudelleen järjestelyä (**reconstruction**). Keskeisessä teoksessaan *Democracy and Education* Dewey (1966, 7980) korostaa, että kokemukset varsinkin varhaiset eivät koostu ulkoisesti annetusta materiaalista, vaan interaktioista synnynäisten aktiviteettien ja ympäristön välillä. Tämä interaktio progressiivisesti modifioi sekä toimintaa että ympäristöä. Samassa yhteydessä Dewey kritikoit herbartilaista kasvatusteoriaa siitä, että korostamalla opettajan esitystä se jättää huomioon ottamatta kokemuksia jatkuvasti muovaavan interaktion ja muutoksen. *52 Deweyn teorian pohjalta voidaan Herbartia "vastaan" sanoa, että **kasvatus on elämää, eikä pelkästään valmistautumista siihen**. Kokemukset jäsentyvät, vaikuttavat toisiinsa ja muuttuvat. Kokemukset ja käsitykset eivät säily missään vakio tai ideaalimuodossa tulevaa aikuiselämää varten.

Deweyn mukaan kasvatukseen nähden voidaan omaksua joko **retrospektiivinen** tai **prospektiivinen** näkökulma. Tämä merkitsee sitä, että kasvatus ymmärretään joko tulevaisuuden mukauttamisena menneeseen tai menneen hyväksikäyttönä pyrittäessä rakentamaan tulevaisuutta. (Dewey 1966, 79.) Retrospektiivinen asenne ottaa periaatteensa ja norminsa menneestä. Aikaisemmin omaksuttu kategorioit uudet sisällöt. Kokemuksen rekonstruktioita ei oteta lukuun. Prospektiivinen asenne kasvatukseen sitä vastoin ilmaisee

52. Dewey puhuu tässä erityisesti ihmisen varhaisista kokemuksista, joissa tapahtuu jatkuvasti ja nopeasti suuria muutoksia. Kuitenkin kokemuksen rekonstruktiossa on oleellista myös "vanha" kokemus. Kokemuksen jäsentymisessä tarvitaan myös pysyviä elementtejä, joiden asema vahvistuu ihmisen varttuessa. Tätä korostaa varsinkin James mm. puhuessaan uusien vakaumuksien muodostamisesta suhteessa vanhoihin totuuksiin. Suurikin "mullistus" jättää Jamesin mukaan suurimman osan vanhoista totuuksista entiselleen. Tässä suhteessa pragmatismia on usein arvioitu väärin, ikäänkuin se ei näkisi tiedossa, kokemuksessa ja totuudessa mitään pysyvyyttä tai jatkuvuutta. Ks. James, 1913, mm. 4245.

< 126 >

Deweyn idean kasvatuksesta: kasvatus perustuu traditioon, mutta sosiaalisen elämän tarjoamien mielekkäiden tehtävien ja ongelmien ratkaisemisen kautta suuntaudutaan tulevaisuuteen ja opitaan uutta, joka rikastuttaa sekä yksilöä että yhteiskunnan traditioita. *53

Kasvatus ei merkitse menneen toistamista eikä myöskään varustautumista kaukaista tulevaisuutta varten. Kokemuksen jatkuvan rekonstruktion idea sitoo kasvatuksen nykyisyyteen. Kokemus muotoutuu, kokemus **tehdään** toiminnassa, eikä sitä voida valmiina ulkoisesti oppilaille antaa. Dewey (1966, 80) tiivistää käsityksensä kasvatuksesta:

The idea of education advanced ... is formally summed up in the idea of continuous reconstruction of experience, an idea which is marked off from education as preparation for a remote future, as unfolding, as external formation, and as recapitulation of the past.

Olen käsitellyt koulunuudistuspyrkimyksiä erikseen sekä Itävallassa että Yhdysvalloissa. Kuten olemme aikaisemmin todenneet (kappaleessa 4.2.) Itävallan koulureformia on pidettävä sen erityispiirteistä huolimatta osana laajempaa eurooppalaista koulunuudistusliikettä, johon Deweyn ideat olivat huomattavasti vaikuttaneet. Wittgenstein joutui näin ollen jo opettajakoulutuksessa ja myöhemmin opetustyössä ainakin epäsuorassa muodossa tutustumaan pragmatismiin keskeisiin ideoihin myös deweylaisen kasvatustilafilosofian kautta. Tämä epäsuora kosketus on ilmeistä, kun otamme huomioon Itävallan ja Yhdysvaltojen koulureformin **yhteiset piirteet**, jotka voidaan tiivistää seuraavasti (Vaughn 1976, 67, 7376):

- (1) Uudet psykologiset lähtökohdat: Sekä Itävallan reformistit että Dewey hylkäsivät oleellisilta osin Herbartin assosiaatiopsykologian. Sen sijaan alettiin johdonmukaisesti ottaa huomioon uusi kehityspsykologia, joka korosti lasta aktiivisena agenttina, eikä pelkästään passiivisena opetuksen kohteena. Dewey korosti erityisesti, miten psykologia osoittaa ideoiden nousevan toiminnan varassa, toiminnan määritelmänä. Itävallassa koulunuudistukseen vaikuttaneista psykologeista on mainittava ennen kaikkea Karl Bühler. *54

53. Deweyn mukaan yhteiskunnan keskeinen tehtävä on elämän säilyttäminen ja edistäminen. Kasvatus on tärkeä välikappale jatkuvuuden ylläpitämisessä. Koulu on paikka, jossa voidaan yhdistää yksilön joustavuuden ja yhteiskunnan jatkuvuuden pyrkimykset. Koulu on näin ollen sekä yksilöllisen kasvun että yhteiskunnallisen kehityksen väline. Peltonen, 1979, 47.

< 127 >

- (2.) **Lapsen olemus:** Itävallassa haluttiin luoda koulu, jossa oppilaat voivat aktiivisesti osallistua omaan oppimiseensa ja vaikuttaa koulun toimintatapoihin. Myös Dewey jo aikaisemmin korosti lapsikeskeistä koulua. Perustana sekä Amerikassa että Itävallassa oli uudistunut näkemys lapsen olemuksesta ja oppimiskokemuksesta. Lapsi on Deweyn mukaan toimiva olento. Lapsen toiminnallisuus on

luonnollista, itsestään virittyvää. Sitä ei tarvitse erikseen lapsessa kehittää.

- (3.) **Koulu ja yhteisö:** Deweyn yksi keskeisimpiä pyrkimyksiä koulunuudistuksessa oli luoda umpeen koulun ja kodin välinen kuilu. Koulun tuli ottaa huomioon kotielämä ja yleensä sosiaalinen elämä koulun ulkopuolella. Itävallan koulunuudistajat korostivat vastaavasti tarvetta rakentaa koulu siten, että se kytkeytyy luontevana osana oppilaan muuhun elämään.

-
54. Uuden koulun vaihtoehtoiseen oppimisen teoriaan ja kasvatuksen filosofiaan, joita alettiin opettaa Wienin yliopistossa ja opettajanvalmistuslaitoksissa, vaikutti erityisesti Karl Bühlerin (1879-1963) näkemykset. Bühler edusti lapsipsykologiassaan hahmoteorian kriittistä versiota. Johtavien koulureformistien innostamana Bühler muutti vaimonsa Charlotten kanssa, joka oli myös huomattava lapsipsykologi, Wieniin 1922. Muutama kuukausi Bühlerin muuton jälkeen 1923 Glöckel julisti muodollisesti sen, mikä oli jo pitkään ollut ilmeistä: "Koko koulureformi rakentuu oleellisesti lapsen mieltä koskevan psykologisen tutkimuksen tuottamien tuloksien varaan". Bartley, 1973, 145.

< 128 >

- (4.) **Toimintapohjainen opetussuunnitelma:** Itävallan koulureformissa haluttiin vapautua koulupäivän jakamisesta säännöllisiin ajanjaksoihin ja opetusohjelman jakamisesta oppiaineisiin, jotta opetuksen integraatiota voitiin kehittää. Deweyn kokeellisessa opetusohjelmassa käytettiin tehtäviä (occupations) ratkaistaessa samaa ongelmaa.
- (5.) **Sosiaalinen kasvatusta ja kansalaiskasvatusta:** Toimintapohjaista opetussuunnitelmaa pyrittiin Itävallassa käyttämään sosiaalisen kasvatusta ja kansalaiskasvatusta kehittämiseen. Vanhan habsburgilaisen koulun opetusmenetelmän katsottiin sopivan vain alamaisten kouluttamiseen, ei vapaiden kansalaisten kasvattamiseen. Dewey ilmaisi samanlaisia näkemyksiä arvioidessaan herbartilaista metodia:

Herbartianism seems to me essentially a schoolmaster's psychology, not the psychology of a child. It is the natural expression of a nation laying great emphasis upon authority ... It is not the psychology of a nation which professes to believe that every individual has within him the principle of authority, and that order means coordination, not subordination. *55

On oltava varovainen puhuttaessa Deweyn vaikutuksesta Wittgensteinin ajatteluun. Voimme vain sanoa, että olisi "ihme", jos Wittgenstein ei olisi lukenut Deweyn tekstejä missään muodossa tai edes kuullut hänen kasvatustilafilosofiansa perusteista opettajakoulutuksen ja opettajavuosien aikana. Lisäksi on mahdollista, jopa todennäköistä, että keskusteluissa pragmatismista tutkijatovereiden, esimerkiksi Ramsayn kanssa on tullut esille myös Deweyn käsityksiä. Itse asiassa kuitenkin kiintoisampi ja monivivahteisempi vaikutussuhde muodostuu **opetustyön** kautta. Tässä praktisessa suhteessa Wittgenstein on voinut toiminnan kautta omaksua ja samalla itsenäisesti kehittää "pragmaattisia" käsityksiään mm. kielestä. Filosofian teoreettisiin ongelmiin hän sovelsi näitä käsityksiä systemaattisesti vasta vuosia myöhemmin.

55. Dewey: Interest in Relation to Training of the Will, The Early Works, 1882-1898, 1972, vol. 5, 141. Vaughn, 1976, 76.

< 129 >

Kuten edellä on todettu, Deweyn kasvatuksen idean ytimenä on ajatus kokemuksen jatkuvasta **rekonstruktioista**. Kokemuksen rekonstruktio perustuu **toimintaan**, joka puolestaan saa mielekkään suunnan ja virikkeet ihmisten yhteisestä sosiaalisesta elämästä. Tässä ajatuskulussa on samoja korostuksia kuin Wittgensteinin dialogisessa kielipielianalyysissa. Kuten Deweylle myös Wittgensteinille on tärkeää **kontekstin** korostaminen. Oppiminen tapahtuu **yhteyksien** kautta: Dewey puhuu tehtävistä (occupations), jotka jäsentyvät sosiaalisen elämän pohjalta ja Wittgenstein puhuu kielipeleistä, jotka kietoutuvat määrättyyn toimintaan, elämänmuotoon. Rekonstruktion ajatus liittyy Wittgensteinilla myös filosofisten ongelmien "ratkaisuun". Näitä ongelmia ei voida ratkaista etsimällä uutta tietoa, vaan **järjestämällä uudelleen** se, minkä jo välittömästi tunnemme. Samoin Dewey on soveltanut kasvatuksen alueella kehittelemäänsä rekonstruktion ideaa myös filosofian teoreettisiin ongelmiin, mm. merkityksen käsitteen analyysiin. Voimme sanoa, että sekä Deweylla että Wittgensteinilla kasvattajan ja opettajan praktinen kokemus on vaikuttanut filosofiseen analyysiin. Filosofia ja kasvatustieteet ovat olleet heillä sisäisessä suhteessa toisiinsa.

4.8. Pedagoginen kokemus ja teoria merkityksestä

Olen edellä käsitellyt Wittgensteinin yhteyksiä pragmatismiin. Osa näistä yhteyksistä on muodostunut opetustyön välityksellä. Pragmatismien tarjoamat ideat ovat todennäköisesti saaneet myös uusia vivahteita ja muotoja juuri pedagogisen toiminnan kautta. Näin voidaan perustellusti ajatella myös muista teoreettisista ideoista ja ongelmista, jotka askarruttivat Wittgensteinia opettajavuosien aikana ns. "kadotetulla vuosikymmenellä". Puhuminen kadotetusta ajasta osoittaa, miten Wittgensteintutkimus valtaosalta on aliarvioinut tai jättänyt kokonaan huomiotta pedagogisen kauden merkityksen Wittgensteinin ajatteluun.

Kuitenkin voimme monien ilmeisten tekijöiden perusteella väittää, että pedagoginen kokemus on vaikuttanut filosofisten ongelmien muotoutumiseen ja käsittelyyn Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa. Erityisesti tämä koskee merkityksen "käyttöteoriaa", jota jäsentäessään Wittgenstein esittää usein kysymyksen, miten olemme **oppineet** tietyn sanan tai ilmauksen. Hän kysyy kontekstia, järjestelmää ja toimintaa, minkä yhteydessä kielellinen ilmaus on opittu. Kielipelejä esittäessään ja keksiessään Wittgenstein esiintyy usein kuin opettaja, joka antaa **tehtävän** ja vihjaa samalla, millaisilla välineillä ja kokeilla tehtävä voidaan ratkaista. Kuitenkaan tarkkaa ohjetta ei anneta vaan oppilaiden on itse kokeilemalla oivallettava ongelma ja löydettävä siihen ratkaisu.

Tässä **etsimisen** kielipelissä johdattelevilla retorisisilla **kysymyksillä** on tärkeä sija. Hyvin keskeinen sija Wittgensteinin tutkimusmetodissa on myös kehoituksilla **kuvitella** (vorstellen) määrätty kielipeli, väite, tilanne, kirjoitus tai merkitsemistapa tms. (esim. Wittgenstein 1953, sects. 2, 4, 14, 21). Wittgensteinin (1953, sect. 19) mukaan voimme kuvitella esimerkiksi kielen, joka sisältää vain taistelukäskyjä ja ilmoituksia, tai kielen, jossa on ainoastaan kysymyksiä sekä myöntämisen ja kiellon ilmaisut. Samassa yhteydessä Wittgenstein toteaa:

Ja kielen kuvittelemisen merkitsee elämänmuodon kuvittelemista.

Kysymyksillään ja kehoituksillaan kuvitella erilaisia kieliä ja niihin liittyviä toimintatapoja Wittgenstein pyrkii **dialogiin** uuden pedagogiikan hengessä. Kuten olemme todenneet,

hylättyään herbartilaisenpsykologian uusi koulu korosti oppilaan **aktiivista** osallistumista opetukseen ja oppimiseensa. Oppilas oppii oman toimintansa kautta. Opettaja on toimintaa ja dialogia virittävä (ja ehkä johtava) henkilö, joka ei suoraan "sano", miten asiat ovat. Deweyn korostuksen mukaan ajattelu kehittyy oman elämän ja toiminnan kautta. Elämän todelliset tehtävät ja ongelmat pakottavat yhdistämään "vanhan" ja "uuden", mikä merkitsee kokemuksen (ja ajattelun) rekonstruktiota, jota opettajan **monologi** voi hidastaa ja yksipuolistaa.

Edellä lainatussa kohdassa Wittgenstein (1953, sect. 19) toteaa, miten kielen kuvittelemisen merkitsee (myös) elämänmuodon kuvittelemista. Voimme sanoa, että mielekäs kieli kytkeytyy aina elämänmuotoon: pelkkää kieltä, joka ei kuvaa mitään, ei määrittele mitään tai ei ylipäänsä kohdistu mihinkään, emme voi ymmärtää. Tästä johtuen me vaadimme mm. **esimerkkejä**, kun meille esitetään väitteitä tai oletuksia, joiden merkityksestä olemme epävarmoja. Mielekäs kieli on **dialogisuhteessa** todellisuuteen inhimillisen toiminnan monien erilaisten muotojen ja pyrkimyksien kautta.

Nimenomaisesti opetustyössä dialogisuhteiden rakentaminen puhutun tai kirjoitetun kielen ja todellisuuden välille on tärkeää. Opettajat pyrkivät esimerkiksi **havainnollistamaan** eri tavoin sanallista opetusta. Kuten olemme todenneet, koulureformi Amerikassa ja Euroopassa pyrki uudistamaan opetuksen tekemällä koulusta pienoisyhteiskunnan, jossa erilaisilla tehtävillä ja yhteistyöllä on keskeinen sija. Pyrkimyksenä oli paljon syvempi muutos kuin vain opetuksen "elävöittäminen" kehittämällä esimerkiksi erilaisia havainnollistamistekniikoita. Tässä uudistustyössä Wittgenstein oli mukana yhtäjaksoisesti useita vuosia

< 132 >

Bartley (1973, 82135) osoittaa, että Wittgenstein osallistui aktiivisesti reformiohjelman toteuttamiseen. Bartley kuvaa esimerkiksi ekskursioita, jotka Wittgenstein teki oppilaidensa kanssa ja konstruktivisia tehtäviä, joita luokahuoneessa suoritettiin. Wittgenstein kokosi oppilaidensa kanssa myös **sanakirjan** kansakouluja varten. *56 Juuri tämän kaltaista toimintaa reformiohjelma johdonmukaisesti suositteli koulutyössä käytettäväksi.

Wittgensteinilla oli myös ongelmia paikallisen väestön kanssa kylissä, joissa hän toimi opettajana. Tämäkin vahvistaa käsityksiä, että Wittgenstein pyrki vakavasti toteuttamaan reformiohjelman, jota konservatiivisella maaseudulla ei kaikilta osin hyväksytty. Maan poliittisen tilanteen mukaan lähinnä vain pääkaupunki muodosti uudistusohjelman tukialueen. *57 Wittgensteinin asennoituminen opettamiseen ei ilmeisesti oleellisesti poikennut muiden reformia kannattavien opettajien näkemyksistä. Kuitenkin hän poikkesi lähes kaikista muista siinä, että hän yritti toteuttaa uudistusta maaseudulla. *58 Kaiken kaikkiaan Wittgenstein oli innovatiivinen opettaja, jonka työ tuotti hyviä oppimistuloksia mm. matematiikassa, historiassa ja kirjallisuudessa. *59

56. Wittgenstein: Wörterbuch für Volksschulen, Hölder Pichler Tempsky A.G., Vienna, 1926.

Kirja sisältää 6000 7000 sanaa. Oppilaat itse keräsivät materiaalia sanakirjaa varten opettajan antamien tehtävien ja omien kirjoituksiensa pohjalta. Oppilaat esimerkiksi valmistivat kotona kukin oman sanakirjan, joka koostui niistä sanoista, joita kyseinen oppilas oli itse käyttänyt kirjoituksissaan. Wittgenstein itse kokosi perussanastoa joka oli luokkahuoneessa käytettävissä, kun joku oppilaista halusi tarkistaa esim. tietyn sanan määrättyt käyttötavat. Bartley, 1973, 112113.

Käsillä olevan työn jatkotutkimuksena on tarkoitus analysoida sisällöllisesti ko. sanakirja, joka sisältää 60007000 sanaa. (ja siitähän nyt ei tullut yhtään mitään! Lat.huom)

57. Pääkaupungin ja maaseudun välillä oli poliittinen muuri, joka oli myös opettajan kannalta tärkeä riippuen kunkin omista poliittisyhteiskunnallisista käsityksistä. Ks. Vaughn, 1976, 71.

58. Bartleyn käsitys on, että Wittgenstein päätti mennä opettajaksi maaseudulle eettisistä syistä pyrkien itse asiassa noudattamaan elämässään Tolstoin periaatteita. Kuten tiedämme, Wittgenstein oli perehtynyt Tolstoin kirjoituksiin ja tämän tulkintoihin evankeliumeista. Wittgnstein meni talonpoikien pariin melko romanttisin käsityksin maaseudun yksinkertaisesta ja "rehellisestä" elämästä. Käsityksiin oli vaikuttanut Tolstoin lisäksi myös omat kokemukset sodan ajalta, demokraattiset puheet uudesta Itävallasta ja tietysti koulureformin ohjelma. Ks. Bartley, 1973, 8284 ja 9799.

< 133 >

Sekä Ruskeassa kirjassa että Filosofisten tutkimuksien ensimmäisessä osassa Wittgenstein kritikoit Augustinuksen käsitystä lapsen kielen oppimisesta. Opetustyön yhteydessä hän kokosi oppilaiden kanssa sanakirjan, jota oppilaat jo kokoamisvaiheessa käyttivät hyväkseen tarkistaakseen laatimiensa kirpituksien oikeinkirjoitusta. Ja Zettelissä (sect. 412) Wittgenstein kysyy itseltään: "Harjoitanko lapsipsykologiaa?" Tähän nähden ei ole yllätys, että hän jo

ensimmäisessä virkapaikassaan Trattenbachissa tapasi kertoa oppilailleen seuraavan tarinan:

Kerran tehtiin koe. Kaksi pientä lasta, jotka eivät vielä olleet oppineen puhumaan, eristettiin naisen kanssa, joka ei kyennyt puhumaan. Kokeen tarkoitus oli selvittää, oppivatko he jonkinlaisen primitiivisen kielen tai keksivätkö kokonaan uuden oman kielen. Koe epäonnistui. *60

Tämä 910 vuotiaille koululapsille kerrottu tarina ei ainoastaan ennakoisi, vaan ilmaisee jo itsessään eräitä keskeisiä ideoita kielen oppimisesta, primitiivisesti kielestä ja "yksityiskielestä", jotka tulivat keskeisiksi analyysin kohteiksi Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa, jonka tavallisesti katsotaan "puhjenneen" vasta 1930-luvun alussa. Tämä käsitys ei anna arvoa päivittäiselle opetustyölle ja kontaktille lasten kanssa.

Joka tapauksessa voimme hyvin perustein väittää, että vuosia kestänyt aktiivinen yhteistyö lasten kanssa on vaikuttanut merkittävästi myös filosofian teknisiin ja teoreettisiin kysymyksiin.

-
59. Lukion ja ylempien kouluasteiden edustajat kritikoivat perusasteen koulunuudistusta aktiivisuuden korostamisesta sisällön kustannuksella. Kuitenkin Wittgenstein saavutti erinomaisia tuloksia varsinkin matematiikassa. Esim. noin kolmannes poikaoppilaista oppi hallitsemaan matemaattista teoriaa ja tehtäviä, joita ei tavallisesti opetettu ollenkaan kansakoulussa, vaan vasta lukiossa. Bartley, 1973, 117.
60. Tarina, joka tässä muodossa ilmeisesti on vain muistettu fragmentti laajemmasta alkuperäisestä muodosta, on saatu Wittgensteinin entiseltä kansakouluoppilaalta. Bartley, 1973, 8586.

< 134 >

Elämänsä aikana Wittgenstein opetti kandenlaisia ihmisiä: "etuoikeutettuja" opiskelijoita ja tutkijoita Cambridgessa ja köyhän maaseudun lapsia Itävallassa. Myöhäisfilosofia osoittaa, että hän oppi lapsilta yhtä paljon ja todennäköisesti enemmänkin kuin aikuisilta.

Koulureformissa omaksutut uudet kehityspsykologiset perusteet ja käytännöllinen opetustyö vaikuttivat **yhdessä** Wittgensteinin ajatteluun. Tämä eri tekijäin yhteisvaikutus pakotti Wittgensteinin itse käymään rajaa mm. edellä mainitussa Zettelin kohdassa (sect. 412).

Merkitseekö hänen tutkimuksensa lapsipsykologian harjoittamista? Wittgensteinin mukaan tästä ei ole kysymys, vaan hän pyrkii liittämään opettamisen käsitteen merkityksen käsitteen yhteyteen.

Wittgenstein korostaa samassa yhteydessä (Zettel, sect. 412), että jokaisen selityksen perustana on **harjoitus**, mikä kasvattajien pitäisi muistaa. Esimerkiksi kieliopin ja matematiikan opettamisessa Wittgenstein korosti Bartleyn (1973, 114)) mukaan sitä, että lapsen pitäisi oppia asiaan sisältyvä periaate **mielenkiintoisen** erityistapauksen kautta Standardiesimerkkejä mielenkiintoisempia ovat epätavalliset tapaukset. Opetuksessa on näinollen usein mielekkäämpää edetä epätavallisesti tavalliseen kuin päinvastoin tavallisesta epätavalliseen, kuten opetustyössä useimmiten tehdään. Harjoitus toimintakokonaisuutena muodostaa **pelin** tai **kontekstin**, jonka varassa esimerkiksi matematiikan (vaikkapa kertolaskun) sääntöjä voidaan oppia. Operaatioiden merkityksen oppiminen sisältyy tietyn **tekniikan** oppimiseen. Robert Dottrens JeanJacques Rousseau Instituutista kirjoitti koulureformin ohjelman perusteista seuraavasti:

Like the instruction in the native tongue and in writing, the teaching of arithmetic is completely changed ... **The meaning of operations is discovered while their technique is being acquired** (vahvennus, JA) *61

61. Robert Dottrens: The New Education in Austria, 1930, 58. Emme voi "selittää" merkitystä tekniikan tai osaamisen ulkopuolella.

< 135 >

Kuten voimme todeta, Dottrens'in sanat ilmaisevat saman ytimen kuin Wittgenstein Zettelissä (sect. 412) todetessaan pyrkivänsä asettamaan "opettamisen käsitteen yhteyteen merkityksen käsitteen kanssa".

Wittgenstein ei harjoittanut lapsipsykologiaa, mutta uuden kehityspsykologian soveltaminen opetuksessa auttoi löytämään uuden näkökulman merkityksen ongelman käsittelyyn. Uuden pedagogiikan periaateista varsinkin oppilaan oman **aktiivisuuden** hyväksikäyttö ja opetuksen **integrointi** tarjosivat aineksia pelin ja systeeminäkökulman kehittämiseen. Integraation periaate rohkaisi opettajia suhteuttamaan opetusprosessi oppilaiden lähiympäristöön ja siinä vallitseviin tapoihin; ja laajan liikkumavapauden puitteissa opettajalla oli vapaus määrätä, kuinka ja koska oppilaat siirtyvät aineesta toiseen ja kuinka he yhdistävät niitä toisiinsa. Esimerkiksi **lukemista** "sisänsä" tietynä tuntina vältettiin ja se liitettiin vaikkapa **historian** opiskeluun. Vaikkapa

opetukselle määriteltiin yleiset päämäärät, sallittiin oppilaiden intressien pitkälle jäsentää koulupäivän kulkua. Ratkaisevasti toisin toimittiin vanhassa koulussa assosiaatiopsykologian valossa. Sen mukaan pidettiin itsestään selvänä, että kaikki opetettava aines voitiin jakaa perusyksiköksi tai perusideoiksi, mikä merkitsi käytännössä sitä, että myös eri aineet lokeroitiin itseriittoisiksi kokonaisuuksiksi opettamista varten. Nämä assosiaatioteorian perusoletuksat ovat monessa suhteessa sukua Wittgensteinin itsensä Tractatuksessa esittämille käsityksille kielen ja maailman rakenteesta ja perusyksiköistä. Assosiaatioteoriasta ja atomista vapautumiseen vaikutti uusi kehityspsykologia, jota voidaan suurelta osalta pitää hahmopsykologian eräänä versiona.

Hyvin voimakas vaikutus Wittgensteiniin on ollut Karl Bühlerillä, joka toimi professorina Wienin yliopistossa ja Wienin Pedagogisessa Instituutissa. Hän oli yksi keskeisimpiä teoretikkoja koulunuudistusliikkeessä. Varsinkin Bühlerin teos *Geistige Entwicklung des Kindes* oli uusissa opettajanvalmistuslaitoksissa kurssikirjan asemassa. *62 Bühlerin lapsipsykologiaa voidaan pitää hahmopsykologian kriittisenä versiona. Kuten hahmoteoretikot, myös Bühler pyrki osoittamaan, että **teorian** ja **systemin** jäsentäminen on ihmismielen perusfunktio riippumatta aistivaikutelmien tai muiden "ajattelun atomien" assosiaatioista. Mielen organisointitoiminta on ensisijaista ja se määrää **kokonaisuudet**, joiden varassa "elementtejä" ajattelussa käsitellään.

62. Mainittu Bühlerin teos ilmestyi 1918. Englanniksi teos käännettiin 1930 nimellä *The Mental Development of the Child*.

< 136 >

Kuten Wolfgang Köhler, yksi johtavista hahmoteoretikoista, väittää myös Bühler psykologista atomismia vastaan esittämiensä argumenttien kumoavan myös epistemologisen ja filosofisen atomismin (Bartley, 1973, 147). Maailmansodan loppuun mennessä Bühler oli kehittänyt merkittävästi kielen teoriaa ja lapsipsykologiaa. Kyseiset aiheet dominoivat hänen edellä mainittua teostaan. *63 Sekä kielen että lapsen kehityksen tutkimuksessa Bühler johdonmukaisesti tuo esiin aineistoa atomismia vastaan. Paitsi Bühleriä Wittgenstein on epäilemättä lukenut hahmopsykologian keskeisten tutkijoiden kirjoituksia. Lähinnä tulevat kysymykseen Köhlerin ja Kurt Koffkan tekstit. *64

Zettel, Sininen ja ruskea kirja ja Filosofiset tutkimukset on luettava monella eri tavalla, useasta eri näkökulmasta. Kuitenkin kaksi näkökulmaa on välttämättä otettava huomioon: (1.) polemiikki mm. Tractatusteoksen, Russellin ja Herbartin esittämää atomismia vastaan ja (2.) yritykset kehittää luonnos kielen oppimisen periaatteista lapsen kehityksen valossa. Suuri osa Filosofisten tutkimuksien ensimmäisestä osasta keskittyy kysymykseen, miten lapsi oppii äidinkieltänsä. Kyseiset näkökulmat (1.) ja (2.) niveltävät käsitteellisesti toisiinsa ja alistuvat Wittgensteinilla merkityksen analyysin aspekteiksi.

-
63. Muita tärkeitä Bühlerin julkaisemia teoksia: Die Krise der Psychologie (1926), Ausdruckstheorie (1933) ja Sprachtheorie (1934). Bühlerin vaikutus oli erittäin suuri Itävallassa, erityisesti Wienissä, ja myös maan rajojen ulkopuolella. Dottrensin mukaan Wien oli tärkeä uuden kasvatuksen keskus, eräänlainen pedagogiikan Mekka, jossa realisoitiin uuden koulun ideoita ja unelmia. Dottrens, 1930, 202.
64. Wittgenstein viittaa suoraan Köhleriin Filosofisissa tutkimuksissa sivulla 203. Bartleyn mukaan muutamat Filosofisten tutkimuksien esimerkit ovat peräisin Koffkalta. Bartley, 1973, 148.

< 137 >

Bartley, (1973) ja Vaughn (1976) viittaavat Bühlerin ja Wittgensteinin myöhäiskauden ideoiden silmiinpistäviin samankaltaisuuksiin. Bartley (1973, 149) mainitsee mm. seuraavat yhtäläisyydet:

- (1.) heidän oppositionsa psykologista ja loogista atomismia vastaan
- (2.) atomismien korvaaminen kontekstualismilla tai konfigurationismilla
- (3.) radikaali lingvistinen konventionalismi kehitettynä essentialistisia oppeja vastaan
- (4.) idea "kuvattomasta ajattelusta" ("imageless thought") *65

Osittain nämä teknisin termein kuvatut yhtäläisyydet voisivat olla harhaanjohtavia. Vaughn korostaakin **praktisia** näkökulmia, joiden kautta Bühler on voinut vaikuttaa Wittgensteiniin. Bühlerin tutkimukset käsittelevät lukuisia aiheita, jotka ovat keskeisiä myös wittgensteinin myöhäisfilosofiassa. Vaughn (1976, 102103) mainitsee esimerkiksi seuraavat seikat, jotka tulevat esiin mm. teoksessa Geistige Entwicklung des Kindes:

kysymys, kuinka lasten puhe kehittyy mielekkääksi kommunikaatioksi
puheen eri funktiot
sosiaalisten tekijöiden merkitys kielen kehityksessä

-
65. Wittgenstein kirjoittaa Filosofisissa tutkimuksissa **kuviteltavuuden** (Vorstellbarkeit, imaginability) roolista tutkimuksissaan. Missä määrin kuviteltavuus varmistaa lauseen mielen? Wittgensteinin mukaan "lauseen ymmärtämisen kannalta on yhtä vähän olennaista, että sen yhteydessä kuvitellaan jotakin, kuin että sen perusteella luonnostellaan piirros". Seuraavassa pykälässä Wittgenstein toteaa: "... jokin kuva voi tuppautua käyttöömme hyödyttämättä yhtään mitään". Wittgenstein, 1953, sects. 395397.

< 138 >

leikin keskeinen rooli lapsen mentaalisisä kehityksessä, kielen kehitys mukaanlukien

Lasten kielen kehitykseen liittyvät kysymykset ja tosiasiat tarjoavat mielekkäimmän mahdollisen näkökulman tutkia kielen luonnetta ja toimintaa. Kielen kehitykseen vaikuttavat monet erilaiset tekijät korostavat **moninaisuutta**, joka pakottaa kielen analyysissä monipuolisempaan "logiikkaan" kuin se, mitä esimerkiksi Tractatuksessa Wittgenstein käytti. Merkityksen kuvateoria korosti merkityksen olemuksena sitä, että kielen lauseet kuvaavat maailman tosiasioita. Kielen oppimisen ja opettamisen tosiasiat johtivat Wittgensteinin näkemään kielellä myös lukuisia muita funktioita. Kielen **muotoutuminen** ja moninainen **käyttö** vahvistivat antiessentialisista käsitystä kielestä ja merkityksen käsitteestä. Mitä tässä yhteydessä merkitsevät käsitteet "atomismi", "kontekstualismi" ja "konventionalismi", joiden avulla Bartley edellä määritteli Bühlerin ja Wittgensteinin ajattelun yhtäläisyyksiä? Vaughn (1976, 102) epäilee, että Bartleyn rinnastukset (edellä 1.4.) ovat joiltakin osin virheellisiä. Mielestäni ne ovat joka tapauksessa liian yleisiä väitteitä, jotka filosofian teknisin käsittein antavat sävyiltään mekaanisen ja dikotomisen kuvan vaihtoehtoisista ajatustavoista. Tämän vuoksi on tärkeätä, että Vaughn (1976, 102103) osoittaa edellä esitetyt praktiset näkökulmat, jotka kuvaavat Bühlerin ja Wittgensteinin myöhäiskauden yhteisiä kiinnostuksen kohteita. Nämä lapsen kehitykseen ja kielen omaksumiseen liittyvät kysymykset johtivat Wittgensteinin tutkimaan **arkikieltä** yksityiskohtaisesti.

Tämä tutkimus osoitti mm. siirtymisen atomismista kontekstualismiin Wittgensteinilla **uudella** tavalla perustelluksi ja samalla kompleksiksi siirtymäksi. Kuten Filosofisissa tutkimuksista (sect. 47) ilmenee, käsitteet "yksinkertainen" ja "kompleksi" tulkitaan nyt relatiivisiksi käsitteiksi. Niiden merkitys riippuu siitä yhteydestä, jossa niitä käytetään. "Kompleksi" tietyssä yhteydessä voi jossakin toisessa yhteydessä olla "yksinkertainen" (ajattele esimerkiksi käsitteen "perhe" käyttöä psykologiassa tai sosiaalipolitiikassa tai kasvatuskeskustelussa). Saman käsitteen **rooli**

voi muuttua myös tietyn aihepiirin puitteissa keskustelun näkökulman vaihtuessa. Tämä näkökulmien kompleksinen **hienovaraisuus** on otettava huomioon, kun puhumme teknisin termein Wittgensteinin siirtymisestä atomismista kontekstualismiin tai konfigurationismiin

< 139 >

Wittgensteinin hyökkäyksellä atomismia vastaan oli filosofian traditioon nähden **poikkeavat** perustelut. Sinisessä ja ruskeassa kirjassa kuten myös Filosofisissa tutkimuksissa hän ei paljon pohdi elementaarilauseiden mahdottomuutta tai epätydyttävyyttä, vaan hänen argumenttinsa on pikemminkin, että **niitä ei tarvita mielekkään kommunikaation perustana**. Tavallisen kielen oppiminen ja sen mielekäs käyttö eivät näyttäneet edellyttävän atomisia peruslauseita, joiden varaan sanojen ja lauseiden merkitys rakentuisi. Yleensä atomismin kannattajan ovat korostaneet mielekkään kommunikaation sijaa tarvetta erottaa legitimit väitteet eilegitiimeistä. Tämän tarpeen tyydyttämiseksi, jos väitteen pätevyydestä on epäilyjä, voidaan vedota analyysiin. *66

Pedagoginen kokemus johti tärkeältä osalta Wittgensteinia pois Tractatuksen atomismista. Fannin (1969, 45) mukaan ei ole liioittelua sanoa, että Wittgensteinin varhaiskauden norsunluutornin kieltä koskevan käsityksen löivät maahan kansakoululapset. Ehkä vain perusopetusta antavalle opettajalle saattoi syntyä idea kytkeä opettamisen ja merkityksen käsitteet keskenään. Tämän kytkennän seuraukset muodostavat mm. Fannin (1969, 44) mukaan tärkeimmän aspektin Wittgensteinin uudessa metodissa.

Kuten olemme todenneet, Wittgenstein työskenteli uudessa koulussa, johon oli vaikuttanut myös pragmatismi etenkin Deweyn kautta. Dewey vaikutti kouluun erityisesti learning by doing idean ja evoluutioteoriaan pohjaavien ihmisen kehitystä koskevien ajatusten välityksellä. Toimintaja ympäristön asettamien ongelmien tiedostaminen ja ratkaiseminen muodostavat ihmisen kehityksen ja myös kasvatuksen perustan. *67

66. Traditionaalinen atomismi väittää, että teorian tulee olla johdettavissa "puhtaista" havaintolauseista. Niinpä traditionaalinen kritiikki atomismia vastaan korostaa puolestaan, että teoriasta vapaita havaintolauseita ei voi olla, vaan kaikki havainnot ovat teoria tai näkökulmasidonnaisia.

67. Deweyn mukaan ajattelu on toiminnan väline, joka auttaa ihmistä

olemassaolon taistelussa. Dewey sai voimakkaita vaikutteita Darwinin kehitysajattelusta. Hän on ensimmäinen kasvatustieteilijä, joka antoi systemaattisen muodon dynaamiselle evoluutioajatukselle. Aristoteleesta Hegeliin olivat ajattelijat ja myös kasvatustieteilijät pitäneet ihmisen järkeä annettuna suurena, jonka kehittäminen sinänsä oli kasvatuksen tehtävä. Darwin pyrki osoittamaan, että järki on suhteellisen myöhään kehittynyt ja sekin on kehityksen alainen. Peltonen, 1979, 46 ja Brubacher, 1966, 131.

(Alleviivattu osa viitettä 67 sijoittuu alkuperäistekstissä sivulle 140)

< 140 >

Vaughn (1976) perustelee laajasti, miten Deweyn filosofisten käsityksien kehittymiseen vaikutti hyvin merkittävästi hänen pedagoginen kokemuksensa, jota hän hankkii erityisesti johtaessaan kokeilukoulua Chicagossa (ks. ed. kappale 4.7.). Luonnollisesti pedagoginen kokemus vaikutti varsinkin Deweyn kasvatustieteilijän filosofiaan. Mielenkiintoisempaa kannaltamme on kuitenkin se, että koulu ja kasvatuskokemukset vaikuttivat myös Deweyn muihin filosofisiin käsityksiin, mm. tietoteorian ongelmiin ja merkityksen teoriaan. Voidaanko myös osoittaa, että pedagogia vaikutti Deweyn filosofian kokonaiskehitykseen, kun hän siirtyi "kaudesta" toiseen. Tosin tätä pedagogian vaikutusta filosofiaan ei (myöskään) Deweyn kehityksessä ole riittävästi otettu huomioon (Vaughn 1976, 7787).

Deweyn filosofisessa kehityksessä voidaan erottaa kolmen pääkautta, joita Lewis E. Hahn kuvaa sanoilla intuitionismi, absoluuttinen idealismi ja instrumentalismi (Vaughn 1976, 77). Intuitionistinen kausi kyse oli lähinnä skottilaisen intuitionismin vaikutuksista ei Deweyn omien sanojen mukaan jättänyt hänen myöhäisempään ajatteluunsa pysyviä vaikutuksia, eikä se tyydyttänyt sitä, mitä hän haparoiden tavoitteli (Vaughn 1976, 7980). Meitä kiinnostaa lähinnä kaksi jälkimmäistä kautta ja erityisesti siirtyminen hegeliläisestä filosofiasta instrumentalismiin, mikä merkitsi filosofista itsenäistymistä.

Dewey kiinnostui Hegelin filosofiasta monesta eri syystä. Se tarjosi maailmasta kuvan, joka korosti **ykseyttä** jakautumisen sijaan. Dewey näki hegelismin konstruktiivisimpana ja elinvoimaisimpana liikkeenä aikansa filosofiasa ja hän uskoi, että se osoitti todellista ja painavaa huomiota sosiaalisiin ongelmiin pikemmin kuin teologisiin aiheisiin, jotka olivat keskeisiä intuitionismissa. (Vaughn 1976, 80) Dewey omaksui hegeliläisen idealismin G.S. Morrisin johdolla ollessaan suorittamassa jatkoopintoja Johns Hopkins yliopistossa. Mutta samaan aikaan hän opiskeli myös kokeellista psykologiaa G. Stanley Hallin johdolla. Tuolloin kehityksensä alussa ollessaan kokeelliseen psykologiaan perehtyminen vaikutti voimakkaasti

< 141 >

Morrisin opettaman hegeliläisen idealismin ja kokeellisen psykologian vuorovaikutus oli keskeinen tekijä, joka vaikutti Deweyn oman filosofian, instrumentalismin kehittymiseen. Morton G. White (1943) korostaa jännitystä Deweyn idealistisen filosofian ja samanaikaisesti kokeellisen psykologian harrastuksen välillä. *69 Whiten keskeinen teesi lopulta näyttää olevan, että Deweyn filosofinen kehitys merkitsee hegeliläisten kehitysteemojen darwinilaista variaatiota. White painottaa erityisesti, että Hall vaikutti Deweyn kehitykseen. Deweyn instrumentalismissa on Whiten mukaan keskeistä mm. dualismin (objekti vs. subjekti, ruumis vs. sielu, kaino vs. päämäärä jne.) vastustaminen, naturalismi, käyttäytymisen kulttuuri ja biologiasidonnaisuuden korostaminen sekä ajattelun korostaminen tutkimusprosessina, joka ilmenee ongelmatilanteissa. Kukin näistä perspektiiveistä progressiivisesti muuntui Hallin kokeellisen psykologian darwinilaisen korostuksen mukaan instrumentalismin komponentiksi.

Whiten analyysi sisältää monia tärkeitä oivalluksia, mutta tärkein osa asiasta on jäänyt vaille huomiota. Vaughn (1976, 83) korostaa praktisten kokemusten merkitystä Deweyn ajattelun kehittymiseen lainaten tämän omia sanoja:

upon the whole, the forces that have influenced me have come from persons and from situations more than from books not that I have not, I hope, learned a great deal from philosophical writings, but that what I have learned from them has been technical in comparison with what I have been forced to think upon and about because of some experience in which I found myself entangled. *70

68. Ks. Deweyn suhde Halliin ja Deweyn asema funktionaalisen psykologian kehittäjänä, Boring, 1931, 506 507, 539542.

69. Deweyn mielenkiinto kokeelliseen psykologiaan vaikutti vähitellen hänen irtautumiseensa hegeliläisestä idealismista. Kuitenkin aluksi uusi psykologia näytti jopa vahvistavan hegeliläisiä käsityksiä. Vaughn, 1976, 81.

70. Dewey: From Absolutism to Experimentalism, s. 13. Teoksessa Bernstein R. (ed.) On Experience, Nature and Freedom, 1960.

Korostaessaan praktisen kokeilun ja kokemuksien "fundamentaalista merkitystä" Deweyn instrumentalismin synnyssä Vaughn (1976, 8384) viittaa Deweyn omaan erittelyyn filosofiansa kehittymiseen vaikuttaneista tekijöistä. Dewey identifioi seuraavat neljä tekijää, joiden hän katsoo vaikuttaneen ajattelunsa muuttumiseen hegeliläisestä idealismista instrumentalismiin. *71

- (1) kasvatuksen käytäntöön ja teoriaan liittyvä kokemus
- (2) hänen kasvanut mielenkiintonsa tiettyihin logiikan ongelmiin koskien tieteellisten uskomuksien (beliefs) ja arvojen suhdetta
- (3) tietyt aspektit Jamesin psykologiassa erityisesti JamesLange teoria emootioista
- (4) kommunikation ja osallistumisen merkityksen oivaltaminen erityisesti sosiaalisina kategorioina

Samassa yhteydessä Dewey korostaa nimenomaan **kasvatukseen** kohdistuneen mielenkiintonsa keskeistä merkitystä todeten, että nuorten kasvattaminen oli tekijä, joka sulatti yhteen aikaisemmin irralliset psykologiset ja sosiaaliset intressit. Tässä yhteydessä jälleen kerran korostuu Deweyn filosofian praktinen holismi: käytännöllinen elämä ja toiminta **opettaa** filosofialle ja tieteelle **yhteyksiä**. Kasvatustyö tarjoaa erityisen hyvän esimerkin toiminnasta, joka **sulattaa yhteen** lukemattomia eri tekijöitä, jotka inhimillisessä elämässä vaikuttavat. Eri tekijät saavat merkityksensä nimenomaisesti tietyllä tavalla toiminnan kautta toisiinsa suhteutettuina.

Todettuaan, miten nuorten kasvattaminen sulatti yhteen hänen aiemmin irrallisia intressejään psykologisissa ja sosiaalisissa kysymyksissä, Dewey keskeiseen teokseensa viitaten kirjoittaa:

although a book called Democracy and Education was for many years that in which my philosophy was most fully expounded, I do not know that philosophic critics, as distinct from teachers, have ever had recourse to it. I have wondered whether such facts signified that philosophers in general, although they are themselves usually teachers, have not taken education with sufficient seriousness for it to occur to them that any rational

71. Dewey: From Absolutism to Experimentalism, ss. 1418.

< 143 >

person could actually think it possible that philosophizing should focus about education as the supreme human interest in which, moreover, other problems, cosmological, moral, logical, come to a head. At all events, this handle is offered to any subsequent critic who may wish to lay hold on it. *72

Kuten Vaughn (1976, 85), voimme tiivistäen sanoa, että Deweyn kokemus lasten kasvatuksessa vaikutti pysyvästi hänen filosofisiin käsityksiinsä sekä filosofisen analyysin aiheena että filosofisesti tärkeiden aiemmin irrallisten intressien yhdistäjänä.

Huolimatta tosiasiaista, että Dewey katsoi kasvatustoimintansa ja intressinsä avaimiksi filosofiseen ajatteluunsa, suhteellisen harvat filosofit ovat ottaneet vihjettä vakavasti. Mm. Charles Morris toteaa, että teos *Democracy and Education* edustaa "paremmin kuin mikään toinen teos Deweyn ajattelun ja hänen elämänmotiivinsa ykseyttä." Kuitenkin Morrisin kommentit Deweyn kasvatustoiminnasta rajoittuvat liitteeseen, jossa käsitellään hänen työtään kasvattajana. Samalla tavalla Israel Scheffler (1974) käsittelee erikseen Deweyn filosofista analyysia ja toisaalta hänen sosiaalista ja kasvatuksellista teoriaansa. Lukijan tehtäväksi jää relevanttien yhteyksien keksiminen näiden alueiden välillä. Mainittujen esimerkkien lisäksi voitaisiin esittää lukuisia muita, jotka osoittavat, että kasvattajakokemuksen vaikutusta Deweyn filosofian muotoutumiseen ei ole riittävästi tutkittu. Saman seikan olemme todenneet Wittgensteinin filosofian kehittymisestä.

Deweyn filosofian tarkastelu laajempaa taustaa vasten on kuitenkin välttämätöntä. Oleellisen osan taustakontekstista muodostaa nimenomaisesti Chicagon yliopiston yhteydessä toiminut kokeilukoulu, josta olemme edellä puhuneet. Dewey itse kirjoittaa, että laboratoriokoulun primaari tarkoitus oli testata psykologisia ja filosofisia hypoteeseja, ja että muunmuassa Vaughn (1976, 87) väittää, että Deweyn käsitykset kasvatuksesta eivät oleellisesti muuttuneet noin vuoden 1897 jälkeen. On hyviä perusteita väittää, ettäkasvatukselliset testit, joihin Dewey alisti filosofiset ja psykologiset oppinsa, todella aiheuttivat muutoksia ajattelussa.

< 144 >

Seuraavassa luvussa lähdemme tarkemmin jäsentämään nimenomaisesti merkityksen käsitteen analyysia Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa. Samalla kartoitamme seuraavassa ja myöhemmissä luvuissa tarkemmin Wittgensteinin, opettamisen todellisuuden ja pragmaattisen filosofian välisiä monisäikeisiä yhteyksiä.

4.8. Pedagoginen kokemus ja teoria merkityksestä

Olen edellä käsitellyt Wittgensteinin yhteyksiä pragmatismiin. Osa näistä yhteyksistä on muodostunut opetustyön välityksellä. Pragmatismien tarjoamat ideat ovat todennäköisesti saaneet myös **uusia** vivahteita ja muotoja juuri pedagogisen toiminnan kautta. Näin voidaan perustellusti ajatella myös muista teoreettisista ideoista ja ongelmista, jotka askarruttivat Wittgensteinia opettajavuosien aikana ns. "kadotetulla vuosikymmenellä". Puhuminen kadotetusta ajasta osoittaa, miten Wittgensteinin tutkimus valtaosalta on aliarvioinut tai jättänyt kokonaan huomiotta pedagogisen kauden merkityksen Wittgensteinin ajatteluun. Kuitenkin voimme monien ilmeisten tekijöiden perusteella väittää, että pedagoginen kokemus on vaikuttanut filosofisten ongelmien muotoutumiseen ja käsittelyyn Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa. Erityisesti tämä koskee merkityksen "käyttöteoriaa", jota jäsentäessään Wittgenstein esittää usein kysymyksen, miten olemme **oppineet** tietyn sanan tai ilmauksen. Hän kysyy kontekstia, järjestelmää ja toimintaa, minkä yhteydessä kielellinen ilmaus on opittu. Kielipelejä esittäessään ja keksiessään Wittgenstein esiintyy usein kuin opettaja, joka antaa **tehtävän** ja vihjaa samalla, millaisilla välineillä ja kokeilla tehtävä voidaan ratkaista. Kuitenkaan tarkkaa ohjetta ei anneta vaan oppilaiden on itse kokeilemalla oivallettava ongelma ja löydettävä siihen ratkaisu. Tässä etsimisen kielipelissä johdattelevilla retorisilla **kysymyksillä** on tärkeä sija. Hyvin keskeinen sija Wittgensteinin tutkimusmetodissa on myös kehoituksilla **kuvitella** (vorstellen) määrätty kielipeli, väite, tilanne, kirjoitus tai merkitsemistapa tms. (esim. Wittgenstein 1953, §2, §4, §14, §21). Wittgensteinin (1953, §19) mukaan voimme kuvitella esimerkiksi kielen, joka sisältää vain taistelukäskyjä ja ilmoituksia, tai kielen, jossa on ainoastaan kysymyksiä sekä myöntämisen ja kiellon ilmaisut. Samassa yhteydessä Wittgenstein toteaa:

Ja kielen kuvittelemisen merkitsee elämänmuodon kuvittelemista.

Kysymyksillään ja kehoituksillaan kuvitella erilaisia kieliä ja niihin liittyviä toimintatapoja Wittgenstein pyrkii **dialogiin** uuden pedagogiikan hengessä. Kuten olemme todenneet, hylättyään herbartilaisen psykologian uusi koulu korosti oppilaan **aktiivista** osallistumista opetukseen ja oppimiseensa. Oppilas oppii oman toimintansa kautta. Opettaja on toimintaa ja dialogia virittävä (ja ehkä johtava) henkilö, joka ei suoraan "sano", miten asiat ovat. Deweyn korostuksen mukaan ajattelu kehittyy oman elämän ja toiminnan kautta. Elämän todelliset tehtävät ja ongelmat pakottavat yhdistämään "vanhan" ja "uuden", mikä merkitsee kokemuksen

(ja ajattelun) rekonstruktiota, jota opettajan monologi voi hidastaa ja yksipuolistaa. Edellä lainatussa kohdassa Wittgenstein (1953, §19) toteaa, miten kielen kuvittelemisen merkitsee (myös) elämänmuodon kuvittelemista. Voimme sanoa, että mielekäs kieli kytkeytyy aina elämänmuotoon: pelkkää kieltä, joka ei kuvaa mitään, ei määrittele mitään tai ei ylipäänsä kohdistu mihinkään, emme voi ymmärtää. Tästä johtuen me vaadimme mm. **esimerkkejä**, kun meille esitetään väitteitä tai oletuksia, joiden merkityksestä olemme epävarmoja. Mielekäs kieli on **dialogisuhteessa** todellisuuteen inhimillisen toiminnan monien erilaisten muotojen ja pyrkimyksien kautta. Nimenomaisesti opetustyössä dialogisuhteiden rakentaminen puhutuntai kirjoitetun kielen ja todellisuuden välille on tärkeää. Opettajat pyrkii mm. **havainnollistamaan** eri tavoin sanallista opetusta. Kuten olemme todenneet, koulureformi Amerikassa ja Euroopassa pyrki uudistamaan opetuksen tekemällä koulusta pienoisyyhteiskunnan, jossa erilaisilla tehtävillä ja yhteistyöllä on keskeinen sija. Pyrkimyksenä oli paljon syvempi muutos kuin vain opetuksen "elävöittäminen" kehittämällä esimerkiksi erilaisia havainnollistamistekniikoita. Tässä uudistustyössä Wittgenstein oli mukana yhtäjaksoisesti useita vuosia (1920-1926). Bartley (1973, 82135) osoittaa, että Wittgenstein osallistui aktiivisesti reformiohjelman toteuttamiseen. Bartley kuvaa esimerkiksi ekskursioita, jotka Wittgenstein teki oppilaidensa kanssa ja konstruktivisia tehtäviä, joita luokkahuoneessa suoritettiin. Wittgenstein kokosi oppilaidensa kanssa myös sanakirjan kansakouluja varten.⁷² Juuri tämän kaltaista toimintaa reformiohjelma johdonmukaisesti suositteli koulutyössä käytettäväksi.

Wittgensteinilla oli myös ongelmia paikallisen väestön kanssa kylissä, joissa hän toimi opettajana. Tämäkin vahvistaa käsityksiä, että Wittgenstein pyrki vakavasti toteuttamaan reformiohjelmaa, jota konservatiivisella maaseudulla ei kaikilta osin hyväksytty. Maan poliittisen tilanteen mukaan lähinnä vain pääkaupunki muodosti uudistusohjelman tukialueen.⁷³ Wittgensteinin asennoituminen opettamiseen ei ilmeisesti oleellisesti poikennut muiden reformia kannattavien opettajien näkemyksistä. Kuitenkin hän poikkesi lähes kaikista muista siinä, että hän yritti toteuttaa uudistusta maaseudulla.⁷⁴ Kaiken kaikkiaan Wittgenstein oli innovatiivinen opettaja, jonka työ tuotti hyviä oppimistuloksia mm. matematiikassa, historiassa ja kirjallisuudessa.⁷⁵ Sekä Ruskeassa kirjassa että Filosofisten tutkimuksien ensimmäisessä osassa Wittgenstein kritikoi Augustinuksen käsitystä lapsen kielenoppimisesta. Opetustyön yhteydessä hän kokosi oppilaiden kanssa sanakirjan, jota oppilaat jo kokoamisvaiheessa käyttivät hyväkseen tarkistaakseen laatimiensa kirpituksien oikeinkirjoitusta. Ja Zettelissä (§412) Wittgenstein kysyy itseltään: "Harjoitanko lapsipsykologiaa?" Tähän nähden ei ole yllätys, että hän jo ensimmäisessä virkapaikassaan Trattenbachissa tapasi kertoa oppilailleen seuraavan tarinan:

Kerran tehtiin koe. Kaksi pientä lasta, jotka eivät vielä olleet oppineen puhumaan, eristettiin naisen kanssa, joka ei kyennyt puhumaan. Kokeen tarkoitus oli selvittää, oppivatko he jonkinlaisen primitiivisen kielen tai keksivätkö kokonaan uuden oman kielen. Koe epäonnistui.⁷⁶

Tämä 910 vuotiaalle koululapsille kerrottu tarina ei ainoastaan ennakoisi, vaan ilmaisee jo itsessään eräitä keskeisiä ideoita kielen oppimisesta, primitiivisesti kielestä ja "yksityiskielestä", jotka tulivat keskeisiksi analyysin kohteiksi Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa, jonka tavallisesti katsotaan "puhjenneen" vasta 1930-luvun alussa. Tämä käsitys ei anna arvoa päivittäiselle opetustyölle ja kontaktille lasten kanssa. Joka tapauksessa voimme hyvin perustein väittää, että

vuosia kestänyt aktiivinen yhteistyö lasten kanssa on vaikuttanut merkittävästi myös filosofian teknisiin ja teoreettisiin kysymyksiin. Elämänsä aikana Wittgenstein opetti kändensläisiä ihmisiä: "etuoikeutettuja" opiskelijoita ja tutkijoita Cambridgessa ja köyhän maaseudun lapsia Itävallassa. Myöhäisfilosofia osoittaa, että hän oppi lapsilta yhtä paljon ja todennäköisesti enemmänkin kuin aikuisilta. Koulureformissa omaksutut uudet kehityspsykologiset perusteet jakäytännöllinen opetustyö vaikuttivat **yhdessä** Wittgensteinin ajatteluun. Tämä eri tekijäin yhteisvaikutus pakotti Wittgensteinin itse käymään rajaa mm. edellä mainitussa Zettelin kohdassa (§412). Merkitseekö hänen tutkimuksensa lapsipsykologian harjoittamista? Wittgensteinin mukaan tästä ei ole kysymys, vaan hän pyrkii liittämään opettamisen käsitteen merkityksen käsitteen yhteyteen. Wittgenstein korostaa samassa yhteydessä (Zettelin, §412), että jokaisen selityksen perustana on harjoitus, mikä kasvattajien pitäisi muistaa. Esimerkiksi kieliopin ja matematiikan opettamisessa Wittgenstein korosti Bartleyn (1973, 114)) mukaan sitä, että lapsen pitäisi oppia asiaan sisältyvä periaate **mielenkiintoisen** erityistapauksen kautta. Standardiesimerkkejä mielenkiintoisempia ovat epätavalliset tapaukset. Opetuksessa on näinollen usein mielekkäämpää edetä epätavallisesti tavalliseen kuin päinvastoin tavallisesta epätavalliseen, kuten opetustyössä useimmiten tehdään. Harjoitus toimintakokonaisuutena muodostaa **pelin** tai **kontekstin**, jonka varassa esimerkiksi matematiikan (vaikkapa kertolaskun) sääntöjä voidaan oppia. Operaatioiden **merkityksen** oppiminen sisältyy tietyn **tekniikan** oppimiseen. Robert Dottrens JeanJacques Rousseau Instituutista kirjoitti koulureformin ohjelman perusteista seuraavasti: 77

Like the instruction in the native tongue and in writing, the teaching of arithmetic is completely changed ... **The meaning of operations is discovered while their technique is being acquired.** (vahvennus, JA)

Kuten voimme todeta, Dottrens'in sanat ilmaisevat saman ytimen kuin Wittgenstein Zettelissä (§412) todetessaan pyrkivänsä asettamaan "opettamisen käsitteen yhteyteen merkityksen käsitteen kanssa". Wittgenstein ei harjoittanut lapsipsykologiaa, mutta uuden kehityspsykologian soveltaminen opetuksessa auttoi löytämään uuden näkökulman merkityksen ongelman käsittelyyn. Uuden pedagogiikan periaateista varsinkin oppilaan oman **aktiivisuuden** hyväksikäyttö ja opetuksen **integrointi** tarjosivat aineksia peli ja systeeminäkökulman kehittämiseen. Integraation periaate rohkaisi opettajia suhteuttamaan opetusprosessi oppilaiden lähiympäristöön ja siinä vallitseviin tapoihin; ja laajan liikkumavapauden puitteissa opettajalla oli vapaus määrätä, kuinka ja koska oppilaat siirtyvät aineesta toiseen ja kuinka he yhdistävät niitä toisiinsa. Esimerkiksi lukemista "sisänsä" tietynä tuntina vältettiin ja se liitettiin vaikkapa historian opiskeluun. Vaikkapa opetukselle määriteltiin yleiset päämäärät, sallittiin oppilaiden intressien pitkälle jäsentää koulupäivän kulkua. Ratkaisevasti toisin toimittiin vanhassa koulussa assosiaatiopsykologian valossa. Sen mukaan pidettiin itsestään selvänä, että kaikki opetettava aines voitiin jakaa perusyksiköksi tai perusideoiksi, mikä merkitsi käytännössä sitä, että myös eri aineet lokeroitiin itseriittoisiksi kokonaisuuksiksi opettamista varten. Nämä assosiaatioteorian perusoletukset ovat monessa suhteessa sukua Wittgensteinin itsensä Tractatuksessa esittämille käsityksille kielen ja maailman rakenteesta ja perusyksiköistä. Assosiaatioteoriasta ja atomista vapautumiseen vaikutti uusi kehityspsykologia, jota voidaan suurelta osalta pitää hahmopsykologian eräänä versiona. Hyvin voimakas vaikutus Wittgensteiniin on ollut Karl Bühlerillä, joka toimi professorina Wienin yliopistossa ja Wienin Pedagogisessa Instituutissa. Hän oli yksi keskeisimpiä teoreetikkoja koulunuudistusliikkeessä. Varsinkin Bühlerin teos *Geistige Entwicklung des Kindes* oli uusissa opettajanvalmistuslaitoksissa kurssikirjan asemassa.

78 Bühlerin lapsipsykologiaa voidaan pitää hahmopsykologian kriittisenä versiona. Kuten hahmoteoreetikot, myös Bühler pyrki osoittamaan, että **teorian** ja **systemin** jäsentäminen on ihmismielen perusfunktio riippumatta aistivaikutelmien tai muiden "ajattelun atomien" assosiaatioista. Mielen organisointitoiminta on ensisijaista ja se määrää **kokonaisuudet**, joiden varassa "elementtejä" ajattelussa käsitellään. Kuten Wolfgang Köhler, yksi johtavista hahmoteoreetikoista, väittää myös Bühler psykologista atomismia vastaan esittämiensä argumenttien kumoavan myös epistemologisen ja filosofisen atomismin (Bartley, 1973, 147). Maailmansodan loppuun mennessä Bühler oli kehittänyt merkittävästi kielen teoriaa ja lapsipsykologiaa. Kyseiset aiheet dominoivat hänen edellä mainittua teostaan. 79 Sekä kielen että lapsen kehityksen tutkimuksessa Bühler johdonmukaisesti tuo esiin aineistoa atomismia vastaan. Paitsi Bühleriä Wittgenstein on epäilemättä lukenut hahmopsykologian keskeisten tutkijoiden kirjoituksia. Suorina "todisteina" tästä ovat mm. muutamat Filosofisissa tutkimuksissa olevat esimerkit, jotka on otettu Kurt Koffkan kirjoituksista. 80

Zettel, Sininen ja ruskea kirja ja Filosofiset tutkimukset on luettava monella eri tavalla, useasta eri näkökulmasta. Kuitenkin kaksi näkökulmaa on välttämättä otettava huomioon: (1.) polemiikki mm. Tractatusteoksen, Russellin ja Herbartin esittämää atomismia vastaan ja (2.) yritykset kehittää luonnos kielen oppimisen periaatteista lapsen kehityksen valossa. Suuri osa Filosofisten tutkimuksien ensimmäisestä osasta keskittyy kysymykseen, miten lapsi oppii äidinkieltä. Kyseiset näkökulmat (1.) ja (2.) nivELYVÄT käsitteellisesti toisiinsa ja alistuvat Wittgensteinilla **merkityksen analyysin** aspekteiksi. Bartley, (1973) ja Vaughn (1976) viittaavat Bühlerin ja Wittgensteinin myöhäiskauden ideoiden silmiinpistäviin samankaltaisuuksiin. Bartley (1973, 149) mainitsee mm. seuraavat yhtäläisyydet:

- (1.) heidän oppositionsa psykologista ja loogistaatomismia vastaan
- (2.) atomismien korvaaminen kontekstualismilla tai konfigurationismilla
- (3.) radikaali lingvistinen konventionalismi kehitettynä essentialistisia oppeja vastaan
- (4.) idea "kuvattomasta ajattelusta" ("imageless thought") 81

Osittain nämä tekniset termit kuvattavat yhtäläisyydet voisivat olla harhaanjohtavia. Vaughn korostaakin käytännöllisiä näkökulmia, joiden kautta Bühler on voinut vaikuttaa Wittgensteiniin. Bühlerin tutkimukset käsittelevät lukuisia aiheita, jotka ovat keskeisiä myös Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa. Vaughn (1976, 102-103) mainitsee esimerkiksi seuraavat seikat, jotka tulevat esiin mm. teoksessa *Geistige Entwicklung des Kindes*:

kysymys, kuinka lasten puhe kehittyy mielekkääksi kommunikaatioksi

puheen eri funktiot

sosiaalisten tekijöiden merkitys kielen kehityksessä

leikin keskeinen rooli lapsen mentaaliosassa kehityksessä, kielen kehitys mukaanlukien Lasten kielen kehitykseen liittyvät kysymykset ja tosiasiat tarjoavat mielekkäimmän mahdollisen

näkökulman tutkia kielen luonnetta ja toimintaa. Kielen kehitykseen vaikuttavat monet erilaiset tekijät korostavat **moninaisuutta**, joka pakottaa kielen analyysissä monipuolisempaan "logiikkaan" kuin se, mitä esimerkiksi Tractatuksessa Wittgenstein käytti. Merkityksen kuvateoria korosti merkityksen olemuksena sitä, että kielen lauseet kuvaavat maailman tosiasioita. Kielen oppimisen ja opettamisen tosiasiat johtivat Wittgensteinin näkemään kielellä myös lukuisia muita funktioita. Kielen **muotoutuminen** ja moninainen **käyttö** vahvistivat antiessentialisista käsitystä kielestä ja merkityksen käsitteestä.

Mitä tässä yhteydessä merkitsevät käsitteet "atomismi", "kontekstualismi" ja "konventionalismi", joiden avulla Bartley edellä määritteli Bühlerin ja Wittgensteinin ajattelun yhtäläisyyksiä? Vaughn (1976, 102) epäilee, että Bartleyn rinnastukset (edellä 1.4.) ovat joiltakin osin virheellisiä. Mielestäni ne ovat joka tapauksessa liian yleisiä väitteitä, jotka filosofian teknisin käsittein antavat sävyiltään mekaanisen ja dikotomisen kuvan vaihtoehtoisista ajatustavoista. Tämän vuoksi on tärkeää, että Vaughn (1976, 102-103) osoittaa edellä esitetyt praktiset näkökulmat, jotka kuvaavat Bühlerin ja Wittgensteinin myöhäiskauden yhteisiä kiinnostuksen kohteita. Nämä lapsen kehitykseen ja kielen omaksumiseen liittyvät kysymykset johtivat Wittgensteinin tutkimaan **arkikieltä** yksityiskohtaisesti.

Tämä tutkimus osoitti mm. siirtymisen atomismista kontekstualismiin Wittgensteinilla **uudella** tavalla perustelluksi ja samalla **kompleksiksi** siirtymäksi. Kuten Filosofisissa tutkimuksissa (§47) ilmenee, käsitteet "yksinkertainen" ja "kompleksi" tulkitaan nyt relatiivisiksi käsitteiksi. Niiden merkitys riippuu siitä yhteydestä, jossa niitä käytetään. "Kompleksi" tiettyssä yhteydessä voi jossakin toisessa yhteydessä olla "yksinkertainen" (ajattele esimerkiksi käsitteen "perhe" käyttöä psykologiassa tai sosiaalipolitiikassa tai kasvatuskeskustelussa). Saman käsitteen rooli voi muuttua myös tietyn aihepiirin puitteissa keskustelun näkökulman vaihtuessa. Tämä näkökulmien kompleksinen **hienovaraisuus** on otettava huomioon, kun puhumme teknisin termein Wittgensteinin siirtymisestä atomismista kontekstualismiin tai konfiguraationismiin.

Wittgensteinin hyökkäyksellä atomismia vastaan oli filosofian traditioon nähden poikkeavat perustelut. Sinisessä ja ruskeassa kirjassa kuten myös Filosofisissa tutkimuksissa hän ei paljon pohdi **elementaarilauseiden** mahdollisuutta tai epätydyttävyyttä, vaan hänen argumenttinsa on pikemminkin, että **niitä ei tarvita mielekkään kommunikaation perustana**. Tavallisen kielen oppiminen ja sen mielekäs käyttö eivät näyttäneet edellyttävän atomisia peruslauseita, joiden varaan sanojen ja lauseiden merkitys rakentuisi. Yleensä atomismin kannattajat ovat korostaneet mielekkään kommunikaation sijaa tarvetta erottaa legitiimit väitteet eilegitiimeistä. Tämän tarpeen tyydyttämiseksi, jos väitteen pätevyydestä on epäilyjä, voidaan vedota analyysiin.

82

Pedagoginen kokemus johti tärkeältä osalta Wittgensteinia pois Tractatuksen atomismista. Fannin (1969, 45) mukaan ei ole liioittelua sanoa, että Wittgensteinin varhaiskauden norsunluutornin kieltä koskevan käsityksen löivät maahan kansakoululapset. Ehkä vain perusopetusta antavalle opettajalle saattoi syntyä idea kytkeä opettamisen ja merkityksen käsitteet keskenään. Tämän kytkennän seuraukset muodostavat mm. Fannin (1969, 44) mukaan tärkeimmän aspektin Wittgensteinin uudessa metodissa.

Kuten olemme todenneet, Wittgenstein työskenteli uudessa koulussa, johon oli vaikuttanut myös pragmatismi etenkin Deweyn kautta. Dewey vaikutti kouluun erityisesti **learning by doing** idean

ja **evoluutioteoriaan** pohjaavien ihmisen kehitystä koskevien ajatuksien välityksellä. Toiminta ja ympäristön asettamien ongelmien tiedostaminen ja ratkaiseminen muodostavat ihmisen kehityksen ja myös kasvatuksen perustan. 83

Vaughn (1976) perustelee laajasti, miten Deweyn filosofisten käsityksien kehittymiseen vaikutti hyvin merkittävästi hänen pedagoginen kokemuksensa, jota hän hankkii erityisesti johtaessaan kokeilukoulua Chicagossa (ks. ed. kappale 4.7.). Luonnollisesti pedagoginen kokemus vaikutti varsinkin Deweyn kasvatustilanteisiin. Mielenkiintoisempaa kannaltamme on kuitenkin se, että koulu ja kasvatustilanteet vaikuttivat myös Deweyn muihin filosofisiin käsityksiin, mm. tietoteorian ongelmiin ja merkityksen teoriaan. Voidaanko myös osoittaa, että pedagogia vaikutti Deweyn filosofian kokonaiskehitykseen, kun hän siirtyi "kaudesta" toiseen. Tosin tätä pedagogian vaikutusta filosofiaan ei (myöskään) Deweyn kehityksessä ole riittävästi otettu huomioon (Vaughn 1976, 7787).

Deweyn filosofisen uran kehitystä voidaan kuvata kolmen pääkauden avulla, joita voidaan kuvata Lewis E. Hahnin tavoin sanoilla intuitionismi, absoluuttinen idealismi ja instrumentalismi (Vaughn 1976, 77). Intuitionistinen kausi kyse oli lähinnä skottilaisen intuitionismin vaikutuksista ei Deweyn omien sanojen mukaan jättänyt hänen myöhempiin ajatteluunsa pysyviä vaikutuksia, eikä se tyydyttänyt sitä, mitä hän haparoiden tavoitteli (Vaughn 1976, 7980). Meitä kiinnostaa lähinnä kaksi jälkimmäistä kautta ja erityisesti siirtyminen hegeliläisestä filosofiasta instrumentalismiin, mikä merkitsi filosofista itsenäistymistä.

Dewey kiinnostui Hegelin filosofiasta monesta eri syystä. Se tarjosi maailmasta kuvan, joka korosti ykseyttä jakautumisen sijaan. Dewey näki hegelismin konstruktivisimpana ja elinvoimaisimpana liikkeenä aikansa filosofiassa ja hän uskoi, että se osoitti todellista ja painavaa huomiota sosiaalisiin ongelmiin pikemmin kuin teologisiin aiheisiin, jotka olivat keskeisiä intuitionismissa. (Vaughn 1976, 80) Dewey omaksui hegeliläisen idealismin G.S. Morrisin johdolla ollessaan suorittamassa jatkoopintoja Johns Hopkins yliopistossa. Mutta samaan aikaan hän opiskeli myös kokeellista psykologiaa G. Stanley Hallin johdolla. Tuolloin kehityksensä alussa ollessaan kokeelliseen psykologiaan perehtyminen vaikutti voimakkaasti Deweyn filosofisten käsityksien kehittymiseen. 84

Morrisin opettaman hegeliläisen idealismin ja kokeellisen psykologian vuorovaikutus oli keskeinen tekijä, joka vaikutti Deweyn oman filosofian, instrumentalismin kehittymiseen. Morton G. White (1943) korostaa jännitystä Deweyn idealistisen filosofian ja samanaikaisesti kokeellisen psykologian harrastuksen välillä. Whiten keskeinen teesi lopulta näyttää olevan, että Deweyn filosofinen kehitys merkitsee hegeliläisten kehitysteemojen darwinilaista variaatiota. White painottaa erityisesti, että Hall vaikutti Deweyn kehitykseen. Deweyn instrumentalismissa on Whiten mukaan keskeistä mm. dualismin (objekti vs. subjekti, ruumis vs. sielu, kaino vs. päämäärä jne.) vastustaminen, naturalismi, käyttäytymisen kulttuuri ja biologiasidonnaisuuden korostaminen sekä ajattelun korostaminen tutkimusprosessina, joka ilmenee ongelmatilanteissa. Kukin näistä perspektiiveistä progressiivisesti muuntui Hallin kokeellisen psykologian darwinilaisen perspektiivin mukaan instrumentalismin komponentiksi.

Vaughn (1976, 83) toteaa Whiten analyysin sisältävän monia tärkeitä oivalluksia, mutta samalla hän väittää, että tärkein osa asiasta on jäänyt kertomatta. Vaughn korostaa praktisten

kokemusten merkitystä Deweyn ajattelun kehittymiseen lainaten tämän omia sanoja:

upon the whole, the forces that have influenced me have come from persons and from situations more than from books not that I have not, I hope, learned a great deal from philosophical writings, but that what I have learned from them has been technical in comparison with what I have been forced to think upon and about because of some experience in which I found myself entangled. 85

oroastaessaan praktisen kokeilun ja kokemusten "fundamentaalista merkitystä" Deweyn instrumentalismien synnyssä Vaughn (1976, 8384) viittaa Deweyn omaan erittelyyn filosofiansa kehittymiseen vaikuttaneista tekijöistä. Dewey identifioi seuraavat neljä tekijää, joiden hän katsoo vaikuttaneen ajattelunsa muuttumiseen hegeliläisestä idealismista instrumentalismiin. 86

(1) kasvatuksen käytäntöön ja teoriaan liittyvä kokemus

(2) hänen kasvanut mielenkiintonsa tiettyihin logiikan ongelmiin koskien tieteellisten uskomusten (beliefs) ja arvojen suhdetta

(3) tietyt aspektit Jamesin psykologiassa erityisesti JamesLange teoria emootioista

(4) kommunikation ja osallistumisen merkityksen oivaltaminen erityisesti sosiaalisina kategorioina

Samassa yhteydessä Dewey korostaa nimenomaan kasvatukseen kohdistuneen mielenkiintonsa keskeistä merkitystä todeten, että nuortenkasvattaminen oli tekijä, joka sulatti yhteen aikaisemmin irralliset psykologiset ja sosiaaliset intressit. Tässä yhteydessä jälleen kerran korostuu Deweyn filosofian praktinen holismi: käytännöllinen elämä ja toiminta **opettaa** filosofialle ja tieteelle **yhteyksiä**. Kasvatustyö tarjoaa erityisen hyvän esimerkin toiminnasta, joka **sulattaa yhteen** lukemattomia eri tekijöitä, jotka inhimillisessä elämässä vaikuttavat. Eri tekijät saavat merkityksensä nimenomaisesti tietyllä tavalla toiminnan kautta toisiinsa suhteutettuina.

Todettuaan, miten nuorten kasvattaminen sulatti yhteen hänen aiemmin irrallisia intressejään psykologisissa ja sosiaalisissa kysymyksissä, Dewey keskeiseen teokseensa viitaten kirjoittaa: 87

although a book called Democracy and Education was for many years that in which my philosophy was most fully expounded, I do not know that philosophic critics, as distinct from teachers, have ever had recourse to it. I have wondered whether such facts signified that philosophers in general, although they are themselves usually teachers, have not taken education with sufficient seriousness for it to occur to them that any rational person could actually think it possible that **philosophizing should focus about education as the supreme human interest in which, moreover, other problems, cosmological, moral, logical, come to a head**. At all

events, this handle is offered to any subsequent critic who may wish to lay hold on it.

Kuten Vaughn (1976, 85), voimme tiivistäen sanoa, että Deweyn kokemus lasten kasvatuksessa vaikutti pysyvästi hänen filosofisiin käsityksiinsä sekä filosofisen analyysin aiheena että filosofisesti tärkeiden aiemmin irrallisten intressien yhdistäjänä.

Huolimatta tosiasiaista, että Dewey katsoi kasvatustoimintansa ja intressinsä avaimiksi filosofiseen ajatteluunsa, suhteellisen harvat filosofit ovat ottaneet vihjettä vakavasti. Mm. Charles Morris toteaa, että teos *Democracy and Education* edustaa "paremmin kuin mikään toinen teos Deweyn ajattelun ja hänen elämänmotiivinsa ykseyttä." Kuitenkin Morrisin kommentit Deweyn kasvatustoiminnasta rajoittuvat liitteeseen, jossa käsitellään hänen työtään kasvattajana. Samalla tavalla Israel Scheffler (1974) käsittelee erikseen Deweyn filosofista analyysia ja toisaalta hänen sosiaalista ja kasvatuksellista teoriaansa. Lukijan tehtäväksi jää relevanttien yhteyksien keksiminen näiden alueiden välillä. Mainittujen esimerkkien lisäksi voitaisiin esittää lukuisia muita, jotka osoittavat, että kasvattajakokemuksen vaikutusta Deweyn filosofian muotoutumiseen ei ole riittävästi tutkittu. Saman seikan olemme todenneet Wittgensteinin filosofian kehittymisestä.

Deweyn filosofian tarkastelu laajempaa taustaa vasten on kuitenkin välttämätöntä. Oleellisen osan taustakontekstista muodostaa nimenomaisesti Chicagon yliopiston yhteydessä toiminut kokeilukoulu, josta olemme edellä puhuneet. Dewey itse kirjoittaa, että laboratoriokoulun primaari tarkoitus oli **testata** psykologisia ja filosofisia hypoteeseja, ja että muunmuassa Vaughn (1976, 87) väittää, että Deweyn käsitykset kasvatuksesta eivät oleellisesti muuttuneet noin vuoden 1897 jälkeen. On hyviä perusteita väittää, ettäkasvatukselliset testit, joihin Dewey alisti filosofiset ja psykologiset oppinsa, todella aiheuttivat muutoksia ajattelussa.

Seuraavassa luvussa lähdemme tarkemmin jäsentämään nimenomaisesti merkityksen käsitteen analyysia Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa. Samalla kartoitamme seuraavassa ja myöhemmissä luvuissa tarkemmin Wittgensteinin, opettamisen todellisuuden ja pragmaattisen filosofian välisiä monisäikeisiä yhteyksiä.

< 145 >

5. MERKITYKSEN KÄSITE WITTGENSTEININ MYÖHÄISAJATTELUSSA

5.1. Kielipelit

5.1.1. Opettaminen, oppiminen ja elämänmuoto

Kuten jo totesin, Zettelissä Wittgenstein (1967, sect. 412) sanoo työstään yleisesti, että hän ei harjoita lapsipsykologiaa, vaan pyrkii luomaan yhteyttä **opettamisen** käsitteen ja **merkityksen** käsitteen välille. Eräs keskeinen näkökulma Wittgensteinin uuteen metodiin ja ajattelutapaan

avautuu juuri opettamisen ja oppimisen käsitteiden kautta.

Aivan Filosofisia Tutkimuksia teoksen alussa (sect. 1) Wittgenstein viittaa vielä Augustinuksen kuvaukseen siitä, miten tämä käsitti oppineensa kielen. *73 Hän 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 Tutkimuksia teoksesta on omistettu tämän näkemyksen johdonmukaiselle kritiikille.

73. Wittgenstein siteeraa alkukielellä Augustinuksen kuvauksen kielen oppimisesta. Ks. Augustinus: Tunnustuksia, I kirja, kappale 8.

< 146 >

Esimerkiksi Wittgenstein osoittaa, että Augustinus ei ota lainkaan huomioon eroja erilaisten sanojen kesken. Vain osa sanoista nimeää, kuten esim. "pöytä", "tuoli", "Russel", "punainen". Tiedämme, mihin nämä sanat viittaavat. Mutta mihin viittaavat esimerkiksi sanat "viisi" ja "pian"? 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 referenssi sanoille "pöytä" ja "punainen". Vielä: "Mikä on sanan "viisi" referenssi?" Saamme Wittgensteinilta Filosofisista Tutkimuksista (1953, sect. 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 merkityksen 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, sect. 90):

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

Ei siis ole kyse uusien ilmiöiden löytämisestä, eikä tiettyjen ilmiöitten olemassaolon todistamisesta. Wittgenstein yrittää selvittää sen sijaan niitä ehtoja, **joissa** me ilmiötä tunnemme ja tiedämme. Näin filosofinen työ kohdistuu kokemuksemme ehtoihin, joita meidän on vaikea nähdä ja ymmärtää. Tästä "ymmärtämättömyydestä" johtuvat filosofiset ongelmat eivät Wittgensteinin mukaan ratkeaisi sillä, että esitämme uutta informaatiota, vaan siten, että panemme järjestykseen sen, mikä on ollut aina tunnettua (Wittgenstein 1953, sect. 109).

< 147 >

Filosofia ei selitä eikä tee mitään johtopäätöksiä, vaan asettaa kaiken sellaisenaan eteemme. *74 Wittgenstein korostaa, että filosofia kaiken esiin asettamisena on mahdollista ennen kaikkia uusia löytöjä ja keksintöjä. (Wittgenstein 1953, sect. 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.

Filosofisissa Tutkimuksissa (1953, sect. 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 ja prosesseiksi **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 myös käsitteidemme ja maailmamme suhteesta, ajattelun ja maailman suhteesta, joka muodostuu toiminnassamme. Wittgensteinin mukaan kielen kuvittelu merkitsee myös elämänmuodon kuvitteluista. *75 Tämä korostus asettaa keskeiseen asemaan kysymyksen kielen oppimisesta ja kielen kehitymisestä elämänmuodon muuttuessa.

74. 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, sects. 110113 ja 122.

75. Wittgenstein kirjoittaa (1953, sect. 19): "On helppo kuvitella kieli, joka sisältää vain pelkkiä

taistelukäskeyjä 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 käsitelytavasta, vaan myös uudesta näkökulmasta ongelmiin.

< 148 >

5.1.2. Kielipelin käsite

Useimmat niistä käsitteistä, joilla Wittgenstein Tractatusissa määrittelee kieltä, ovat peräisin matematiikasta tai ne on konstruoitu analogiassa matemaattisiin käsitteisiin: looginen avaruus, totuusperuste, propositionaalinen variaabeli, kieli on kuva, joka kuvaa maailmaa määrätyn projektion lain mukaan, totuusfunktiot ovat tuloksia tiettyjen totuusoperaatioiden soveltamisesta jne.

Myöhäisfilosofiassa kielen käsite rakentuu aivan erilaisten näkemysten varaan. Uutta käsitettä hyvin kuvaavan vertauksen voimme lukea Filosofisten Tutkimusten alkupuolelta (sect. 18): "Kieltämme voidaan tarkastella vanhana kaupunkina: pienten kujien ja aukioiden, vanhojen ja uusien talojen ja eri aikakausilta olevien lisärakennusten sokkelona, jota ympäröi joukko uusia esikaupunkeja suorine ja säännöllisine katuineen ja taloineen." Tämä on yksi Wittgensteinin monista vertauksista ja kuvista, jotka usein ovat valaisevia jopa yksityiskohtiin saakka. Kielemme on monimutkaisen rakentumisen tulos eikä konstruktio, joka on rakennettu tai laadittu yhtenäisen suunnitelman mukaan. Aivan kuten vanhaa kaupunkia ei ole rakennettu yhtenäisen rakennussuunnitelman mukaan, niin myöskään kieltämme ei ole pystytetty minkään muuttumattoman yhden logiikan tai kieliopin varaan. *76

76. Vuosisatojen kuluessa jäsentynyt sanojen ja kieliopillisten muotojen varasto on kuin vanha sokkeloinen kaupunki. Uudet tekniset kielet ja terminologiat ovat uusia lisärakennuksia ja liitosalueita suorine katuineen. Erityisesti matematiikan ja logiikan kielet ovat verrattavissa kaupungin yhteinäisiin moderneihin osiin, joista on kuitenkin milloin helpompi, milloin vaikeampi yhteys kaupungin keskustaan.

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

Ensimmäiset merkit siitä, että Wittgenstein vertaa kielellisiä ilmiöitä peliin, on nähtävissä aivan 1930luvun alussa (Moore Lectures). Miettiessään propositioiden merkitykseen liittyviä kysymyksiä Wittgenstein toteaa, että sanoessamme "Tällä ei ole mieltä" tarkoitamme aina "Tällä ei ole mieltä **tässä erityisessä pelissä.**" (Specht 1969, 40.) "Pelillä" Wittgenstein halusi jäsentää kontekstikokonaisuuden, jossa lausetta käytetään. Tämä näkökulma kehittyi edelleen Sinisessä ja ruskeassa kirjassa. Siinä Wittgenstein (1969b, 6768) puhuu suuresta määrästä pelejä, joita kielessämme lauseilla pelataan.

Sanan "peli" lisäksi myös nimenomaisesti ilmaus "kielipeli" esiintyy jo Sinisessä ja ruskeassa kirjassa. Sinisessä kirjassa kielipelin käsitteeseen liitetään muunmuassa seuraavat momentit: ne ovat tavallisen komplisoidun kielen muotoja yksinkertaisempia 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 momenteja Wittgenstein täydentää vielä niihin kiinteästi liittyvällä seikalla: kun lapsi tai aikuinen oppii esimerkiksi karttojen käytön ja vaikkapa kemian symboleja jne., hän oppii uusia kielipelejä. (vrt. Wittgenstein 1969b, 81.)

Sinisessä ja ruskeassa kirjassa ajattelunsa siirtymäkaudella Wittgenstein käytti kielipelejä erityisesti selvittääkseen totuuden problematiikkaa ja jäsentääkseen yleensä väitteen luonnetta ja sen suhdetta todellisuuteen (Wittgenstein 1969b, 17).

Myös muissa siirtymäkauden kirjoituksissaan, kuten esimerkiksi Philosophische Grammatikissa, Wittgenstein etsi mainittuihin kysymyksiin **selkeyttä**, jonka komplisoitu kieli ja monimutkaiset

ajatusprosessit peittivät. Tämä "tractatusmainen" pyrkimys selkeyteen ilmeni siinä, että siirtymäkaudellaan Wittgenstein korosti myös uuden kehittyvän metodinsa puitteissa kielen **kalkyylin** kaltaisuutta. kieli toimii tiukkojen sääntöjen mukaan matemaattisen kalkyylin tapaan. Käsitys kieltä ohjaavien sääntöjentiukkuudesta muuttui vähitellen. Säännön käsite säilyy keskeisenä kielen analyysissa, mutta myöhemmin Wittgenstein korostaa kielen käytön perustana olevien sääntöjen monimutkaisuutta ja "joustavuutta". Kieli elää kielipeleinä pragmaattissosiaalisessa inhimillisessä toiminnassa, joka harvoin noudattaa kalkyylin täsmällisyyttä. (Kannisto 1977, 7576.)

Filosofisissa Tutkimuksissa kielipelin käsite saa uusia piirteitä. Wittgensteinin (1953, sects. 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, sect. 7) sanoo kielipeliksi **kieltä kokonaisuudessaan** kaikkine siihen nivoutuvine toimintoineen. Lisäksi Filosofisissa tutkimuksissa kielipeleiksi kutsutaan jokapäiväisen **kielen osajärjestelmiä** ja yksilöllisiä kielen **käyttötapoja**. *77

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

77. Esimerkkeinä tällaisista kielipeleistä mainittakoon:

Käskeminen ja toimiminen käskyjen mukaan, hypoteesin laatiminen ja testaaminen, näyttelemine, vitsin keksiminen ja kertominen, pyytäminen, tervehtiminen, rukoileminen (Wittgenstein 1953, sect. 23).

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 (Generally in the locution "the languagegame".)
- (c) certain individual partial language systems, functional entities or applicational contexts that constitute part of an organic whole

Teemani kannalta on aiheellista käsitellä tarkemmin näitä kielipelin käsitteelle annettuja merkityksiä.

Wittgenstein käyttää yksinkertaisia kielipelejä pelkistettyinä malleina, joiden avulla on tarkoitus esittää jokapäiväiseen **kieleen sisältyviä suhteita**, jotka eivät ole välittömästi selviä ja havaittavissa olevia. Ymmärtääksemme, mistä on kysymys, kun puhumme kielipelin **yksinkertaisuudesta** tai "**primitiivisyydestä**", otamme esille kuuluisan rakentajien kielipelin, jonka Wittgenstein esittää Filosofisten Tutkimusten alussa (1953, sect. 2). Edessämme on lingvistinen tilanne, joka on meille tuttu jokapäiväisestä kielen käytöstä: kuvittelemme, että henkilö A rakentaa taloa ja toinen henkilö B on hänen apulaisenaan. A rakentaa erimuotoisista rakennuskivistä: kuutioista, palkeista, pylväistä ja laatoista. A opettaa B:n tuomaan kuution, kun hän huutaa "kuutio", palkin, kun hän huutaa "palkki", jne. Tässä kielessä tarvitaan vain muutama sana, joiden merkityksen A opettaa yksitellen etupäässä siten, että hän osoittaa tietyn muotoista rakennuskiveä ja lausuu samalla sen nimen. On kyse ostensiivisesta oppimisesta. vastaavasti voimme puhua **ostensiivisesta** opettamisesta.

< 152 >

Kuvatussa rakentajien kielen käytössä kumppanit ovat lingvistisesti "suuntautuneet" toisiinsa. Ja mikä tärkeintä: he ovat "rakentajia", **he suuntautuvat toisiinsa** rakennustyömaalla. Konteksti määrää kieltä, sen opettamista ja oppimista. Koko kommunikaatiosysteemi voidaan ymmärtää hyvin yksinkertaiseksi kieleksi, johon kuuluu vain muutama sana ("kuutio", "pylväs", ja "laatta"). Tämä "kieli" on tarkoitettu yksinomaan rakentajan (A) ja hänen apulaisensa (B) keskinäistä ymmärtämistä varten. Siksi rakentajien kieleen on otettu vain niin monta ilmaisun välinettä kuin on tarpeellista, jotta A ja B voivat tehdä itsensä ymmärretyiksi rakennustyömaalla. Mitään muita tämän tilanteen ylittäviä päämääriä ei kommunikaatiolle tässä aseteta.

Esimerkki osoittaa, miten Wittgenstein käyttää arkikielestä yksinkertaistettuja tai kokonaan

keksittyjä kielipelejä: niiden avulla hän haluaa demonstroida tavallisen kielemme erilaisia funktioita ja "saavutuksia". Wittgenstein (1953, sect. 130) korostaa, että yksinkertaiset kielipelit ovat **vertailukohteita**, jotka on tarkoitettu valaisemaan kielemme tosiasioita **samanlaisuuksiensa ja erilaisuuksiensa** avulla; niitä ei ole tarkoitettu alustaviksi tutkimuksiksi kielen tulevaa säätelyä varten.

Etenkin Wittgensteinin konstruoimissa **kärjistetyn keinotekoisissa** kielipeleissä yhteys kielen ja ihmisten elämän välillä on asian ydin, mikäli haluamme ymmärtää kuvitellun kielen mielen. Tällainen elämä tekee ymmärrettäväksi tämän "merkillisen" kielen. Wittgenstein kehoittaa usein kuvittelemaan, miten määrätty kielipeli (kuten esim. rakentajien kielipeli) voisi olla jonkin heimon koko kieli. Kieli kietoutuu heimon elämään (Wittgenstein 1953, sect. 6): lapsia kasvatetaan suorittamaan **nämä** toiminnot, käyttämään näissä yhteyksissä **näitä** sanoja ja reagoimaan toisten ihmisten sanoihin **tällä tavalla**

Kuvatessaan elämänmuodoltaan hyvin erilaisia heimoja, Wittgenstein samalla tutkii niitä seurauksia, joita nämä muutokset elämässä aiheuttavat kulloinkin kyseessä olevan heimon kieleen ja puhetapoihin. Kieli "reagoi" elämän käytäntöihin, eikä toimi itsenäisenä rakenteena (Ks. Wittgenstein 1964, 43, 105 ja 1953, sect. 19.)

< 153 >

Edellä sanottu liittyy myös toiseen kielipelin käsitteen perustavaan merkityskomponenttiin. Wittgenstein tarkoittaa ilmaisulla "kielipeli" usein erityisesti kielen **kokonaisuutta**. Kielipeli on kokonaisuus, johon kielen lisäksi kuuluvat ne toiminnot, joihin kieli on nivoutunut (Wittgenstein 1953, sect. 7). Wittgenstein käyttää useimmiten sanaa "kieli" hyvin laajassa merkityksessä. Esimerkiksi matematiikan ja logiikan **merkkijärjestelmät** kuuluvat kieleen. Tosin "se, mitä sanomme "kieleksi" on **ennen kaikkea** tavallisen puhekielemme, sanakielemme, koneisto" (Wittgenstein 1953, sect. 494). Muita rakenteita sanomme kieleksi sen perusteella, miten analogisia ja verrannollisia ne ovat tavallisen sanakielemme kanssa (Wittgenstein 1953, sect. 494). *78

Kolmas keskeinen kielipelin käsitteeseen liittyvä merkityskomponentti on siinä, että "kielipeli" useissa yhteyksissä tarkoittaa jotakin kielen **osasysteemiä** tai **osafunktiota**. Tässä merkityksessä kielipeleihin kuuluu luonteeltaan hyvin erilaisia "pelejä", joita seuraavassa Spechtin hahmotelmaa mukailten pääpiirtein erottelen (Specht 1969, 4547).

Tähän kategoriaan kuuluvia kielipelejä ovat ensiksikin kaikki "lingvistiset aktit", kuten esimerkiksi käskeminen, tapahtuman selostaminen, vitsin kertominen ja teon motiivin myöntäminen (ks.mm. Wittgenstein 1953, sects. 23, 249, 224). Näille läheistä sukua ovat esimerkiksi seuraavat kielipelit: lukeminen, kääntäminen kielestä toiseen ja kertomuksen sepittäminen (Wittgenstein 1953, sect. 23). Näitä emme kuitenkaan edellisten tavoin voi

luontevasti sanoa lingvistiksi akteiksi, vaikka niissä kielellä onkin ratkaiseva rooli.

Kolmannen ryhmän tässä kategoriassa muodostavat kielipelit, joissa puhuminen ja kielen käyttö jäävät taustalle, vaikka toiminta kiistatta nivoutuukin kieleen. Tässä tarkoitettuja kielipelejä edustakoot esimerkkeinä seuraavat toiminnat: esineen valmistaminen kuvauksen tai piirroksen mukaan, hypoteesin muodostaminen ja testaaminen, koetulosten esittäminen taulukoiden avulla ja ennsuteiden tekeminen (Wittgenstein 1953, sects. 23 ja 630). Näihin suorituksiin liittyvät toimenpiteet eivät ole kielestä vapaita, kuten olemme helposti taipuvaisia ajattelemaan. Erilaisten "mallien" ja "taulukoiden" merkitys joudutaan aina selvittämään kielen avulla, siis kielessä.

78. Kun Wittgenstein puhuu "kielipelistä" tässä merkityksessä, hän tarkoittaa lingvistisen merkkijärjestelmän lisäksi kaikkea sitä toimintaa, joka kuuluu merkkijärjestelmän käyttöön.

< 154 >

Kielen osasysteemeistä puhuessamme otamme huomioon vielä neljäntenä ryhmänä kielipelit, joissa korostuu voimakkaasti määrättyjen spesifien kielen käyttöjen **järjestelmä**aspekti. Kielipeli tässä yhteydessä merkitsee aina määrättyä suppeampaa tai laajempaa kielen suhteellisen itsenäistä osaa, johon liittyvät merkit ja niiden käyttöä ohjaavat säännöt muodostavat tietyn totaliteetin. Esimerkkinä tällaisesta kielestä mainittakoon kielipeli **värisanoilla** (värien nimillä), jota Wittgenstein monissa yhteyksissä tarkastelee. Kielipeli värisanoilla muodostaa hyvin komplisoidun kokonaisuuden sanoista, sanojen käytöistä, väitteiden eri tyypeistä jne. Voimme puhua riittävällä varovaisuudella erityisestä "lingvistikentästä" tai "lingvistikentästä avaruudesta", joka määrää sanojen käyttöä ja esitettyjen väitteiden luonnetta.

Kielipeleihin, joissa korostuu kielen systeemaspekti, on luettava vielä esimerkiksi kemian ja matematiikan **symbolijärjestelmät**, vaikka ne eivät välittömästi kuulukaan arkikieleemme, mutta ovat kuitenkin kiinteässä suhteessa siihen. Yleisen kielen sisältämien käsitteiden kautta voimme ymmärtää näiden erityiskielten ilmaisemia merkityksiä suhteessa "siviilielämäämme". Esimerkkinä mainittakoon "uuden matematiikan" käsitteet. "Joukko" ja "alkio", joukon ja alkion suhde sekä joukkojen suhteet joudutaan oppilaalle aluksi selittämään arkikielen avulla. *79

79. Arkikieli tarjoaa merkityksperustan kyseisille käsitteille, jotka saavat asteittain matemaattisissa kielipeleissä spesifisti matemaattisia merkityssisältöjä. Voimme Vygotskin tapaan todeta, että "arkikäsitteet" ja "tieteelliset käsitteet" ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

Ks. Vygotski 1982, 6. luku.

< 155 >

5.1.3 Kielen käyttö

On paljon keskusteltu siitä, miksi Wittgenstein valitsi ilmaisun "kielipeli", vaikka hän ei suinkaan halunnut tulkita kieltä "pelkäksi peliksi". Esimerkiksi H.R. Smart (1957, 233) kritikoit voimakkaasti Wittgensteinia **harhaanjohtavasta** analogiasta, joka on omiaan johtamaan vain sekaannukseen ja hämäryyteen. Smartin mukaan vain operaatiot symbolisilla kalkyyleilla muistuttavat jonkin pelin pelaamista, mutta yleensä peleillä ei ole mitään tärkeitä funktiota elämässä. Ne eivät palvele mitään vakavaa päämäärää. Täten Smartin mukaan ne eivät voi olla "instrumentteja", kun taas kieli on oleellisesti instrumentti. Lisäksi monen mielestä "peli" tiukkoine sääntöineen tuntuu loukkaavan inhimillisen toiminnan **luovaa** momenttia.

Voimme puolustautua tämän kaltaista kritiikkiä vastaan väittäen, että analogia kielen ja pelin välillä on joka tapauksessa monella tavalla **valaiseva**: sekä kieli ja pelit ovat toimintaa määrättyjen sääntöjen mukaan; kieli ja pelit eivät "toimi", jos säännöt ovat ristiriitaiset ja riittämättömät; lisäksi kieli ja pelit ovat kommunikaation muotoja osanottajien kesken, ne tekevät mahdolliseksi yhteisen myös luovan toiminnan.

Tämän enempää emme tässä pohdi sitä, miten onnistunut valinta termi "kielipeli" on. Tärkeämpää on osoittaa ne kieleen kuuluvat eri aspektit, jotka Wittgenstein halusi tehdä ilmeisiksi kielipelien avulla. Erityisesti on kyse neljästä mitä kiinteimmin toisiinsa liittyvästä tekijästä: *80

80. Erotettujen tekijöiden (i)(iii) osalta ks. Specht 1969, 48. Specht ei mielestäni riittävästi korosta kielipeli käsitteen sosiaalista dimensiota, jonka kautta oppiminen (ja kielen kehittyminen) on mahdollista. Tämän vuoksi kohdan (iv) ilmaisema näkökulma on tärkeä. Perspektiiviä oleellisesti supistamatta sitä ei voi "sisällyttää" kohtiin (i)(iii).

< 156 >

(i) kielen käyttö on **toimintaa**, joka kuuluu kieltä käyttävien elämänmuodon kokonaisuuteen

(ii) kielellä on **instrumentaalinen** luonne, sillä sen symboleja ja ilmauksia käytetään usein määrättyjen sääntöjen mukaan tiettyä tarkoitusta varten (vaikka säännöt ovat harvoin selvästi tiedostettuja)

(iii) kieli on **rakenne**, joka koostuu hyvin erilaisista funktionaalisista entiteeteistä

(iv) kieli on **sosiaalinen** ilmiö, jonka ilmaisut saavat merkityksensä ja jotka opitaan vain ihmisten välisessä yhteisessä toiminnassa

Wittgensteinin (1953, sect. 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, sect. 241) mm. 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 haluaa osoittaa kaiken kielellisen kommunikaation "viimeisen" perustan. Emme voi tunkeutua elämänmuodon läpi johonkin **syvempään**, johon kieli perustuisi, vaan meidän on hyväksyttävä elämänmuoto annettuna redusoimattomana "kalliopohjana". *81

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 ennustaa voi myös muuttaa. Tosin emme voi selittää muutosta, emmekä voi **ennustaa** yhteiskunnan kehityksen suuntaa (ks. Wittgenstein 1979, 109)

81. Huomautuksia kommunikaation "viimeisestä" perustasta: mm. Wittgenstein 1953, 226 ja 1969c, sect. 559.

Wittgensteinin **filosofisessa kielipelissä** "elämänmuoto" toimii käsitteenä, jonka varassa kielen toiminta voidaan ymmärtää. Elämänmuodot, joihin kielipelit kietoutuvat, muodostavat varmuuden epäämättömän perustan samassa (metodisessa) mielessä kuin cartesiolainen 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 Whorf, joka tutki elämänmuodon ja maailman käsittämisen (Weltanschauung) kiinteää yhteyttä Amerikan intiaanikielissä. Kieli siihensisältyvien semanttisten suhteiden muodossa määrää Whorfin käsityksen mukaan sitä, miten maailman jäsenämme, mitä **kategorioita** siinä erottelemme. *82

Whorfin mukaan me "paloittelemme luonnon niiden suuntaviivojen mukaan, jonka äidinkielemme meille viitoittaa. Erotamme ilmiöiden maailmassa joitakin kategorioita ja tyyppjä, emme suinkaan sen takia, että nämä kategoriat ja tyypit ovat itsestään selviä, päinvastoin maailma on edessämme kaleidoskooppimaisena 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

82. Näkemyksensä kokemusten ja käsitteellisten järjestelmien keskinäisestä riippuvuudesta Whorf esittää mm. kirjassaan *Language, Thoughts and Reality* (1956).

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 jäälajia vain siksi, että heidän kielessään on 20 sanaa jälle. Päinvastoin heillä on 20 sanaa eri jäättyypeille oleellisesti

siksi, että heille **käytännön elämässä** ja toiminnassa 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. Tähän perustuu myös se, **mitä** koulussa saamelaislapselle jäädästä opetetaan.

Maailman "jäsentämistä" ei määrää kieli sinänsä, vaan yhteisön (esim. kansan) **yhteiskunnallinen käytäntö**, johon kieli kytkeytyy. Tämän perusteella emme voi kuitenkaan sanoa, kuten esim. Leontjev (1979, 47), että yhteiskunnallinen elämä vain "heijastuu" kielessä. Wittgenstein (1953, sect. 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 konstituiva tekijä elämänmuodossa. Elämänmuodon näkökulmasta käsin voimme ymmärtää esimerkiksi sen, miten voimme (ainakin tyydyttävästi) kääntää rakenteeltaan etäisestäkin kielestä toiseen (esim. hopista englantiin), mikä Whorfin teorian valossa jää ongelmaksi. Ihmisten elämä tarjoaa astinlaudan, jonka kautta voimme siirtyä merkkijärjestelmästä toiseen; sen avulla voimme antaa merkeille merkityksen. Kielen "sanoma" voidaan selvittää vain suhteessa "viitekehukseen", jonka ihmisten elämäkäytäntö muodostaa. Tästä Wittgenstein kirjoittaa mm.(1953, sect. 206):

Denke, du kämst als Forscher in ein unbekanntes Land mit einer dir gänzlich fremden Sprache. Unter welchen Umständen würdest du sagen, daß die Leute dort Befehle geben, Befehle verstehen, befolgen, sich gegen Befehle auflehnen, u.s.w.?
Die gemeinsame menschliche Handlungsweise ist das Bezugssystem, mittels welches wir uns eine fremde Sprachen deuten.

Kieltä koskevissa käsityksissä ja teorioissa nousee jatkuvasti esiin keskeinen kysymys: miten kieli olisi käsitettävä, että se ei

< 159 >

ilmenisi inhimillisestä elämästä ja toiminnasta irronneena abstraktina **rakenteena**. Abstraktiksi ymmärretty kieli avaa syvässä **käsitteellisessä** mielessä tien harhaanjohtaviin ja atomisoiviin käsityksiin esim. ihmisestä ja **kasvatuksesta**. Jos kieli "nimitorian" mukaisesti ymmärretään oleellisesti kohteisiin viittaavien nimien joukkona, sen "luonnollinen" käyttö vahvistaa taipumusta jakaa maailma nimettävissä oleviin **elementteihin**, jotka saattavat alkaa irrottautua yhteyksistään. Esimerkiksi opetussuunnitelmissa nimetään nykyisin atomistisen kaavan mukaan yhä uusia kasvatuksen sektoreita, kuten "tiedollinen kasvatus", "emotionaalinen kasvatus", "esteettinen kasvatus", "uskonnollinen kasvatus", "tapakasvatus", "rauhankasvatus", "kansainvälisyyskasvatus" jne. Mutta mikä on näiden kasvatuksen sektoreiden yhteys? Mitä

merkitsee ihmisen kasvattaminen? Entä kielipelit, hajottavatko nekin kuvatulla 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 konstituoi elämää ja ajattelua.

Kuten on tullut esiin, kielipeli metodisena mallina manifestoi kielellisen toiminnan ja elämänmuodon merkitystä. Kielipelin idea paljastaa myös toisen edelliseen kytkeytyvän momentin: sanat ja lauseet ovat mainitun toiminnan välineitä. Wittgensteinin mukaan (1953, sect. 569): "Kieli on instrumentti. Sen käsitteet ovat instrumentteja." Tähän **instrumentaaliseen** käsitykseen kielestä sisältyy ainakin seuraavat korostukset: (1.) meidän tulee Wittgensteinin mukaan tarkkailla, miten eri tavoin eri sanoja käytetään (kuten eri työkaluja) käytetään eri tarkoituksiin), ja (2.) tietty kielipeli (vaikkapa hypoteesin muotoilu tai lupauksen antaminen) voidaan ymmärtää välineeksi määrätyn ongelman käsittelemiseksi tai ratkaisemiseksi.

Kuten tunnettua kieltä koskevalla työkalukäsityksellä on pitkä historia aina Platoniin saakka. Esimerkiksi Kratylosdialogissa Platon tarkastelee nimeä työkaluna verraten sen käyttöä poran ja sukkulan käyttöön (ks. Platon, Teokset 2, 224). Kielen käsittäminen työkaluksi ei siis sinänsä ole uusi keksintö, mutta verratessaan työkalujen käyttöä ja kielen käyttöä Wittgenstein paljastaa kielipelin avulla tiettyjä kielen piirteitä, joita ei ole aikaisemmin yhtä selvästi havaittu. Erityisesti juuri kärjistetyt keinotekoiset kielipelit tuovat esiin kielen merkkien työkaluluonteen.

< 160 >

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, sect. 1). Kielen käyttö ei koske "vain käsitteitä" tai pelkästään "kognitiivisesti kehittyneitä ajattelun tasoja", kuten usein ylimalkaisesti väitetään. Kieltä ja käsitteellisyttä ei voida myöskään yleensä kokemukseen nähden tarkastella "vain eräänä kokemuksen korkeatasoisen jäsentymisen muotona". Kielen työkaluja voidaan käyttää muodossa tai toisessa inhimillisen kokemuksen kaikilla "tasoilla".

Kysymykseen kielen käytöstä liittyy myös kysymys kielen perusyksiköistä, jotka kielen oppimisen ja merkityksen syntymisen näkökulmasta tarkasteltuna joutuvat uuteen valoon. Jo varhain ajattelun historiassa on esiintynyt pyrkimyksiä löytää perustavat entiteetit, joista ihmisen käyttämä kieli koostuu. Platon ja Aristoteles ovat ensimmäisinä systemaattisesti tarkastelleet kysymystä. Esimerkiksi Aristoteleen teoria kielestä korostaa, että kieli rakentuu hierarkkisesti elementeistä: **kirjaimet** liittyvät **tavuiksi**, tavut muodostavat **sanoja**, **propositiot** puolestaan voidaan muodostaa sanoista tiettyjen sääntöjen mukaan, ja lopulta propositiot liittyvät yhteen

muodostaen **argumentteja**. Kielen yksiköitä vastasi teorian mukaan analogisesti sisällön elementit. Määrätyt ilmentymät sielussa tai määrätyt objektit maailmassa vastaavat yksityisiä sanoja. Näiden sisältöelementtien kombinaatiot puolestaan vastaavat lauseita jne. (Specht 1969, 53.)

Tractatuksessa Wittgenstein itse yritti vastaavasti löytää kielen perusenteitit loogisen analyysin avulla. Mutta kun klassiset teoriat rakentuivat havaittavien entiteettien varaan, päätyi Wittgenstein elementteihin (yksinkertaisiin nimiin ja elementaarilauseisiin), jotka voitiin ainoastaan teoreettisesti päätellä voimatta osoittaa niitä konkreettisesti kielessä.

Myöhäisfilosofiassaan Wittgenstein luopui näistä Tractatuksen keskeisistä ideoista. Filosofisissa tutkimuksissa kielipelit ovat

< 161 >

funktionaalisia kokonaisuuksia, jotka eroavat periaatteessa Aristoteleen ja Tractatuksen jäsentämisestä entiteeteistä. Vain kielipelien toimivina jäseninä kielen elementit saavat merkityksensä: ne ymmärretään **tehtävänsä** ja **toimintansa** kautta. Wittgenstein toteaa (1953, sect. 116): "Me palautamme sanat niiden metafyyysisestä käytöstä takaisin niiden jokapäiväiseen käyttötapaan." Tämä toteamus koskee erityisesti filosofiä, kun he tarkastelevat esim. sanoja "tieto", "olio" ja "minuus" yrittäen sinnikkäästi löytää asioiden olemuksen ottamatta huomioon kyseisten sanojen erilaisia käyttöyhteyksiä.

Huomioidakseen kaikki mahdolliset kielipelin momentit Wittgenstein sisällyttää kieleen myös **esineet, instituutiot ja konventiot**. Esimerkiksi, jos **puuseppä** (tai esim. **opettaja** käsityötunnilla) mittaa lautoja ja rimoja metrimittalla 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, mittavälineeseen ja menetelmiseen, jotka täytyy hallita. (ks. Wittgenstein 1953, sects. 50 ja 225.)

Tämä mittaamisen instituutio opitaan (ja opetetaan) hallitsemaan **tekniikkana** toiminnassa, jonka tekee mahdolliseksi itse mittaamisen instituutio, jota ihmiset ylläpitävät **soveltamalla** sitä erilaisiin tarkoituksiin. (Wittgenstein 1953, mm. sects. 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 vallitseviin normeihin nähden)
- (c) ajattelumme ja kokemuksemme artikuloituu yhteisessä toiminnassa ja traditiossa, jota selvitämme itsellemme erityisesti juuri kielen avulla

< 162 >

Voimme hyvin perustein korostaa, että ihminen on luonnostaan "yhteiskunnallinen olento", joka voi jäsentää ajatteluaan ja toimintaansa ainoastaan yhteisön jäsenenä. Tämän ilmaisee keskeisesti juuri kieli käsitteinen. Syvennän seuraavassa edellä erottamani kielen sosiaalisten dimensioiden tarkastelua.

5.2. Ostensiivinen opettaminen ja oppiminen

Palaamme vielä aikaisemmin esillä olleeseen rakentajien kielipeliin (Wittgenstein 1953, sect. 2). Siis A rakentaa apumiehensä B kanssarakennusta erilaisista rakennuskivistä. B:n tehtävänä on ojentaa rakennuskiviä A:lle siinä järjestyksessä kuin tämä niitä tarvitsee. Rakennustyössä tarvitaan kieltä, joka sisältää vain sanat: "kuutio", "pylväs", "laatta" ja "palkki". Kun A huutaa jonkun näistä sanoista, B tuo vastaavan kiven, jonka hän on oppinut tuomaan tämän huudon kuullessaan. Näyttää siltä, että B on oppinut tämän primitiivisen kielen esim. siten, että A on yksinkertaisesti osoittanut kuution muotoista rakennuskiveä samalla kun on sanonut "kuutio" jne. Voimme tässä puhua **ostensiivisestä** opettamisesta mahdollisimman pelkistetyssä muodossa. Sanaan liitettävä käden osoittava liike tai jokin ele näyttää riittävän kielen oppimiseksi.

Kuten Kannisto (1977, 61) toteaa, jo Philosophische Grammatikissa filosofiansa välivaiheessa Wittgenstein tutkii, voisivatko viittaavat eleet olla kielen **primaarisia** merkkejä. Wittgenstein kysyy (1973, 88):

Muodostuuko kieleemme primaarisista merkeistä (viittaavista eleistä) ja sekundaarisista merkeistä (sanoista)?

Primaarisilla merkeillä Wittgenstein Kanniston mukaan tarkoittaa merkkejä, joita **ei voi** enää tulkita. Niillä tulisi olla välttämätön **sisäinen** suhde merkittävään. Näitä perusmerkkejä

Wittgenstein etsi ensin sielusta, sen sisäisistä akteista. Sielusta ei kuitenkaan merki

< 163 >

tysperustaksi kelpaavia elementtejä tai akteja löytynyt. Tämä **yksityinen** maailma ei tarjonnut lähtökohtaa mielekkäälle kielelle. Tämän jälkeen hän kiinnittää huomionsa primitiivisimmältä näyttävään kieleen liittyviin toimintoihin, viittauksiin ja eleisiin. Mutta nämäkin havaittavat julkiset toiminnot osoittautuvat joksikin, mikä on sekundaaria, ja sekundaarisia nimenomaisesti **kielen** kannalta. Ostensiivinen määritelmä liittyy lausutun sanan viittaavan eleen avulla tarkoitettujen objektien nimeksi. Ostensiivinen määritelmä toimii sääntönä elekielen kääntämiseksi sanakielelle. (Kannisto 1977, 61; Wittgenstein 1969b, 90.) Suorasukaisen selvältä näyttävä sääntö osoittautuu kuitenkin **moniselitteiseksi**. Sääntön oikea tulkinta näyttää vaativan osoittamisen lisäksi vielä muita perusteita.

Jos haluan opettaa ostensiivisesti koulupojalle esimerkiksi sanan "elliptinen", voin sanoa lausuessani **osoittaa** pöydällä olevaa **soikionmuotoista tuhkakuppia**. Tässä tilanteessa minun on kuitenkin kyettävä erottamaan nimenomaan muotoon viittaaminen väriin, kokoon tai tuhkakuppiin sinänsä viittaamisesta. Voi nimittäin herätä kysymys, tarkoittaako "elliptinen" tuhkakupin muotoa, sen kokoa, mahdollista antiikkiarvoa vai yleensä tuhkakuppia sinänsä. Käytännössä asia ratkeaa sillä, että mikäli kyseessä ei ole aivan "ekaluokkalainen" sanon oppilaalle: "Tämä on muodoltaan "elliptinen"." Tämän kaltaisella määrittelyllä ja siihen mahdollisesti liittyvällä lyhyellä dialogilla voin opettaa oppilaalle sanan "elliptinen" merkityksen. Mutta on huomattava, että viittaava eleeni on tässä opetustilanteessa menettänyt primaarisen merkin aseman. Elettä piti selittää, oli selitettävä sanan "rooli" ja "paikka" tässä kielessä (kielipelissä). Jo oppimansa kielen avulla oppilas voi selvittää oikean kategorian (ominaisuus, nimenomaisesti muoto), jonka avulla hän voi ymmärtää selitykseni, **mitä** osoitan, mitä tarkoitan.

Viittaan vielä Wittgensteinin omaan esimerkkiin Sinisen kirjan alussa. Olettakaamme meille täysin outo sana, esim. "tove". Nyt ostensiivinen määritelmä "tämä on tove" esimerkiksi kynälle voidaan tulkita eri yhteyksissä ja erilaiseen harjoitukseen liittyen esimerkiksi seuraavilla tavoilla: "Tämä on lyijykynä", "Tämä on pyöreä", "Tämä on punainen", "Tämä on puuta" jne. (Wittgenstein 1969b, 2.) Ostensiivinen määritelmä voidaan ymmärtää väärin; se edellyttää aina tietyn **kontekstin** ja **harjoituksen**, joka viime kädessä määrää,

< 164 >

mitä olemme oppineet. Ostension moniselitteisyys ratkeaa vasta kielipelin ja siihen liittyvän

toiminnan **dialogissa**. Myöhemmin Wittgenstein terävöittää kantaansa seuraavasti:

Mutta entä, jos joku väittäisi vastaan: "Ei ole totta, että henkilön on jo hallittava jokin kielipeli, jotta hän ymmärtäisi ostensiivisen määritelmän, vaan hänen on totta kai! vain tiedettävä (tai arvattava), mitä selityksen esittäjä osoittaa! Osoittaako hän siis esimerkiksi esineen muotoa tai sen väriä tai lukumäärää jne. jne."

Mitä sitten on "muodon osoittaminen", "värin osoittaminen"? Osoita paperipalaa! Ja osoita sitten sen muotoa, nyt sen väriä, nyt sen lukumäärää (mikä kuulostaa omituiselta)! No, miten menettelit? Tulet sanomaan, että "**tarkoitit**" osoittaessasi joka kerta jotakin erilaista. Ja jos kysyn, miten tämä tapahtuu, tulet sanomaan, että keskitit tarkkaavaisuutesi väriin, muotoon jne. Mutta nyt kysyn vielä kerran, miten **tämä** tapahtuu? *83

Emme voi yksinkertaisesti vain **tietää** ja **arvata**, mitä osoittaja tarkoittaa. Kanniston (1977, 62) mukaan tämä edellyttäisi, että osoittaja jo osoittaessaan voisi osoittaa eri tavoin esimerkiksi paperipalan muotoa ja toisaalta sen väriä. Kun ajattelemme, miten tämä ero voidaan tehdä, ainut mahdollinen vastaus näyttää olevan, että ostensiivisen määritelmän antaja **kiinnittää huomionsa** juuri tarkoitustaan vastaavasti milloin väriin, milloin muotoon tai johonkin muuhun seikkaan paperinpalassa.

Tällä tiellä päädymme takaisin **sielun sisäisyyteen**, jossa huomion kiinnittäminen ja yleensä tarkoittaminen (ja ymmärtäminen) tapahtuu mentaalisenä aktina tai prosessina. Joudumme turvautumaan jonkinlaiseen mentaaliseen ostensioon ostensioon tai "kastetoimitukseen", joka viime kädessä näyttää ratkaisevan sanan ja maailman suhteen. (Kannisto 1977, 62.) Kohtaamme jälleen yksityisyyden ja yksityiskielen ongelman, jonka ratkaisemiseksi Wittgenstein tarkasteluissaan ponnisteli. Wittgenstein korostaa eri muodoissa (mm. 1953, sect. 2829), että ostensiivinen määritelmä on moniselitteinen ja se voidaan tulkita eri tavoin etsimpepä merkityksen kiinnittäjää "sisäisen" tai "ulkoisen" maailman esineistä tai tapahtumista. Kummassakin suunnassa päädymme siihen, että sanan ja todellisuuden välinen liitto näyttää syntyvän viime kädessä sielun sisäisten "merkkien" avulla, jotka puolestaan ovat yksityisyydessään vain näiden merkkien antajien ymmärrettävissä. Mutta tällainen kieli ei ole kielenä mahdollinen. Tällainen kieli ei voi olla ajattelun, keskustelun ja yhteistoiminnan instrumenttina, koska (näin käsitettynä) **sitä ei voi lainkaan oppia eikä opettaa**.

83. Wittgenstein 1953, sect. 33. Saman pykälän lopussa Wittgenstein korostaa pelin, systeemin näkökulmaa: siirto shakissa merkitsee "ennen kaikkea" toimintaa tietyissä olosuhteissa, se merkitsee shakin pelaamista, shakkiongelman ratkaisemista. Kyse ei ole pelkästään nappulan

siirtämisestä laudalla tai siirtoon liittyvistä tunteista ja ajatuksista.

< 165 >

Aikaisemmin kuvattu rakentajien kielipeli vastaa melko tarkkaan Augustinuksen esittämää kuvausta kielestä. Mutta se, mitä me kutsumme kieleksi, sisältää paljon muutakin. Tähän Wittgenstein viittaa puhuessaan peleistä (1953, sect. 3):

Ikään kuin joku selittäisi: "Pelaaminen on esineitten siirtämistä jollakin pinnalla tiettyjen sääntöjen mukaan..." ja me vastaisimme hänelle: Näytät pelit. Voit oikaista määritelmäsi rajoittamalla sen nimenomaan näihin peleihin.

Rakentajien kielipelin ilmentämä kielen käsite korostaa ostensiivisen määritelmän tärkeyttä. Siihen perustuu merkityksen oppiminen, se luo suoran yhteyden sanan ja sen merkityksen välille. Wittgenstein vastustaa tätä käsitystä **yleisenä** käsityksenä kielestä osoittamalla, että luonnollisessa kielessä on paljon sanoja, joille ei ole ostensiivista määritelmää. miten esimerkiksi määrittäisimme ostensiivisesti sanat "luku", "ei", "kauan"?

Wittgensteinin huomautusten pohjalta on tärkeää tehdä ero ostensiivisen **määritelmän** ja ostensiivisen **opetuksen** välillä. Ostensiivinen opetus voi toimia vain laajemman opetuskokonaisuuden osana. Näin ostensiivinen määritelmä kiinnittyy aina ostensiivisen opetuksen kautta laajempaan kontekstiin. Samaan ostensiiviseen opetukseen voidaan liittää erilaisia harjoituksia, jotka johtavat siihen, että sanat **opitaan** eri tavalla ja siten myös **ymmärretään** eri tavalla. Voimme sanoa, että harjoituksen vaihtuessa myös ymmärtäminenmuuttuu.

< 166 >

Wittgenstein laajentaa analyysissään rakentajien kielipeliä liittämällä siihen muutaman lukusanan, eräitä värien nimiä ja demonstratiivipronominit "tämä" ja "tuonne". Rakennuskivien tapauksessa opettaja näyttää suoraan ne esineet, joista on kysymys. Värejä opeteltaessa

viittaamme malleihin. ostensio on luonteeltaan jo erilaista, sillä mallit eivät kuulu siihen todellisuuteen, johon kielipeli viittaa.

Lukusanoja opeteltaessa A osoittaa esimerkiksi rakennuslaattoja ja laskee "yksi", "kaksi", "kolme". Voidaan osoittaa myös esineiden ryhmää ja todeta niiden lukumäärä yhdellä silmäyksellä. Tämä jälkimmäinen tapa muistuttaa enemmän sitä ostensiota, jolla tietyn esineen ja nimen välinen yhteys opittiin, mutta ero on silti huomattava. Yhteistä nimitystä "ostensiivinen" voimme käyttää, jos haluamme, mutta yhteisen nimityksen ei saisi peittää sitä tosiasiaa, että kysymyksessä on hyvin erilaiset tavat opettaa sanojen merkitys.

Tarkastelemme vielä lyhyesti pronomineja "tämä" ja "tuonne". Opimmeko nekin ostensiivisesti. Tietyllä tavalla näidenkin sanojen oppimiseen liittyy näyttäminen. Lausuessamme "tämä" tai "tuonne" me samalla osoitamme jotakin esinettä tai paikkaa. Esineet ja paikat eivät kuitenkaan muodosta näiden sanojen merkitystä samalla tavoin kuin nimisanojen. Lisäksi on huomattava esimerkiksi sanan "tuonne" suhteen, että osoittaminen ei liity ainoastaan sen opettamiseen, vaan myös sen käyttöön. Osoittava ele ja "tuonne" kuuluvat kielipelissä aina yhteen. (Wittgenstein 1953, sects. 89.)

Edellä on haluttu osoittaa, että on monenlaista opettamista ja oppimista, johon ei lainkaan liity näyttämistä. Kun ostensiota käytetään kielessä, nämä "osoittamiset" eivät ole tulkinnan ulkopuolella olevia absoluuttisia merkityksen kiinnittäjiä, vaan johonkin osoittaminen on aina osa kielipeliä (Wittgenstein 1953, sect. 669). Sanotun perusteella huomaamme, että on monia erilaisia tapoja, joilla sana voi "merkitä" jotakin.

Wittgensteinin mukaan kysymys "Mikä on sanan merkitys?" aiheuttaa meissä eräänlaisen henkisen krampin. Tunnetta, että emme aina voi vastaukseksi osoittaa mihinkään, vaikka pitäisi voida. Sinisessä kirjassa Wittgenstein (1969b, 1) kehottaa vaihtamaan kysymyksen "Mikä on merkitys?" kysymykseen "Mikä on merkityksen selitys?" *84 Tämä kysymys tuo ongelman käytännön tasoon. Ymmärtääksemme "merkityksen" merkityksen meidän pitäisi kaikesta ymmärtää "merkityksen selityksen" merkitys. Wittgenstein toteaa (1969b, 1):

< 167 >

Kun tutkit ilmaisun "merkityksen selitys" kielioppia, opettaa se jotakin sanan "merkitys" kieliopista ja vapauttaa sinut kiusauksesta etsiä ympäriltäsi jotakin oliota, jota voisit kutsua "merkitykseksi".

Myöhemmin Wittgenstein ehdottaa: "Älä kysy merkitystä, kysy käyttöä" (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 pelkästään sanaa katselemalla, vaan on otettava huomioon sekä kielelliset että sosiaaliset kontekstit, joissa sana

esiintyy. Filosofisissa Tutkimuksissa (1953, sect. 43) Wittgenstein antaa yleisen ohjeen:

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

Tässä on syytä huomauttaa, että Wittgenstein ei identifioi sanan merkitystä ja sen käyttöä keskenään, kuten esimerkiksi Pitcher (1964, 323) näyttää asian käsittävän. Wittgenstein ei pyri jälkifilosofiassaan antamaan teorioita, ei myöskään yleistä teoriaa merkityksestä. Hän haluaa opettaa meille erilaisuuksia ja niiden kautta eräitä yleisiä piirteitä, joiden suhteen kielet, kielipelit, muistuttavat toisiaan.

84. Kysymyksen "Mikä on merkitys" transponoitumista Wittgensteinilla on käsitelty mm. Fann. Ks. Fann 1969, 68.

Mutta erityisesti englanninspringerspanieli Oiva tietää tarkoin mistä on kysymys. Lat. Huom.

< 168 >

5.3. Perheyhtäläisyydet

Kieli sisältää suuren joukon työkaluja, erilaisia symboleja, sanoja ja lauseita. "Kieli" on oikeastaan eräänlainen suuren kokoelman nimi, Sammelname (Wittgenstein 1967, sect. 322). "Kielen", "lauseen", "nimen" ja "merkityksen" käsitteet ovat perheitä, joita pitää koossa perheyhtäläisyyksien monisäikeinen verkosto. Wittgenstein valaisee perheyhtäläisyyksien (Familienähnlichkeit) käsitettä viittaamalla erilaisiin peleihin. On olemassa lautapelejä, korttipelejä, pallopelejä jne. Mikä on yhteistä näille kaikille? Meillä on taipumus ajatella, että niillä täytyy olla jokin yksi yhteinen piirre, koska kerran kutsumme niitä jokaista "peliksi". Tämän pakottavalta tuntuva "olemustilanteen" ratkaisemiseksi Wittgenstein kirjoittaa (1953, sect. 66):

Älä ajattele, vaan katso! Katso esimerkiksi lautapelejä ja niiden monia sukulaisuussuhteita. Siirry sitten korttipeleihin: Siellä tapaat useita vastaavuuksia tuon edellisen peliluokan kanssa, mutta monet yhteiset piirteet katoavat, toisia taas tulee näkyviin. Kun siirrymme sitten pallopeleihin, moni yhteinen piirre säilyy, mutta monet piirteet häviävät. Ovatko ne kaikki "huvittavia"? Vertaa shakkia myllypeliin. Vai onko kaikissa peleissä voittamista ja häviämistä tai pelaajien välistä kilpailua? Ajattele pasiansseja. Pallopeleissä on kysymys voittamisesta ja häviämisestä, mutta kun lapsi heittää palloa seinään ja ottaa sen taas kiinni, tämä piirre on hävinnyt. katso mikä osuus on taidolla ja onnella. Ja miten erilaista taito onkaan shakkipelissä ja tenniksessä. Ajattele seuraavaksi piirileikkejä: Niissä on hyvielementti, mutta miten monet muut luonteenpiirteet ovatkaan kadonneet! Näin voimme käydä läpi yhä uusia peliryhmiä. Nähdä yhtäläisyyksien putkahtavan esiin ja katoavan näkyvistä. Tämän tarkastelun tulos on: Näemme monimutkaisen päällekkäisten ja ristikkäisten yhtäläisyyksien verkoston. Yhtäläisyyksiä niin suurissa kuin pienissäkin asioissa.

< 169 >

Emme löydä kaikille peleille yhteistä ominaisuutta, pelin olemusta, vaan päädymme suppeampiin tai laajemmalle ulottuviin samankaltaisuuksiin ja määrättyihin suhteisiin, jotka yhdistävät pelit ryhmäksi, perheeksi. *85 Wittgensteinin fenomenologinen perheyhtäläisyyden käsite on kaksisuuntainen: toisaalta se viittaa eroihin ja erottuviin vivahteisiin, mutta samalla se jäsentää juuri erojen kautta yhteisyyttä ja yleisyyttä. Perheyhteys muodostuu eroista huolimatta.

Traditioon nähden voimme sanoa, että perheyhtäläisyyden käsitteessä nousee keskeiseksi suhteen kategoria, jonka Kant erotti erääksi ymmärryksen peruskategoriaksi (tai kategoriaalueeksi), joka tuli myöhemmin erityisen tärkeäksi Hegelin filosofiassa. Kantin mukaan ymmärrys on kyky lausua arvostelmia, jotka voidaan ryhmitellä neljän näkökohdan mukaan, joista yksi on juuri relaatio. Kantin mukaan me voimme johtaa arvostelmien jaosta kaikki todellisuutta koskevan tietomme peruskäsitteet, joista mainittakoon esimerkiksi syyn ja seurauksen ja yhteyden (Gemeinschaft) kategoriat relaation alueelta (Kant 1956, 115124). kategoriat merkitsevät siis Kantille kokemustamme jäsentäviä peruskäsitteitä, joiden varassa arvostelmat ovat mahdollisia.

Kantin voimakkaasti esille nostama kysymys kokemustamme jäsentävistä käsitteistä vaikutti mm. Hegeliin, joka logiikassaan keskittyi nimenomaisesti ajattelussa käytettyjen käsitteiden analyysiin. Hän katsoi näiden vastaavan Kantin kategorioita. Näistä Hegelin mukaan keskeisin ja läpinäkyvin on relaatio, erityisesti vastakohtasuhde "dialektisen liikkeen" perustana. Hegel korostaa yleensä, että idea, joka merkitsee "toteutunutta olemusta", on suhderyhmä; me voimme

ajatella jotakin vain suhteistamalla sen johonkin muuhun ottamalla huomioon yhtäläisyydet ja erot. Idea, jolle emme voi esittää suhteita, on tyhjä, abstrakti idea "puhtaassa olemisessa". *86 Wittgenstein ilmaisee uudesta näkökulmasta oleellisesti saman ajatuksen vaatiessaan, että meidän on osattava käyttää sanaa tai lausetta kielessä (kielipeleissä), jos väitämme ymmärtävämme sen merkityksen. Wittgenstein nimenomaisesti varoittaa "joutilaasta" ja "lomalla olevasta kielestä", joka johtaa ajatteluamme usein harhaan (varsinkin filosofiassa). Sana, ajatus on määriteltävä käyttöyhteyksissään, joissa se toteutuu.

85. Samalla tavalla kuin perheenjäsenten väliset erilaiset yhtäläisyydet (esim. kasvonpiirteet, silmien väri ja temperamentti) menevät ristikkäin perheenjäsenissä, risteilevät myös pelejä luonnehtivat piirteet, "perheyhtäläisyydet" (Wittgenstein 1953, sect. 67).

86. Ks. Wilenius 1967, 76 ja Hartnack 1971, 151152. Hegel korostaa myös kielen merkitystä. Hänen mukaansa "ajattelun muodot" sisältyvät ennen kaikkea "inhimilliseen kieleen". Hartnack mt., 151.

< 170 >

Wittgensteinin perheyhtäläisyyden käsitteen valossa käsitteet osoittautuvat perheiksi, joihin kuuluu monia jäseniä eroineen ja yhtäläisyyksineen. inhimillinen toiminta yhdistää monia erilaisia tekijöitä esimerkiksi "peleiksi". 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) objektivoivasti jotakin yhtä piirrettä, joka on kaikille peleille yhteinen. Katsokaamme tosiaan, miten erilaisia toimintoja ja asioita voivat merkitä esimerkiksi seuraavat sanat:

"peli", "leikki"
"luku" (matematiikassa)
"lukea", "näytellä"
"opettaa", "oppia"
"ohjata", "kasvattaa"

Mitä kaikkea voidaankaan pitää "pelinä", "näyttelemisenä", "opettamisena" jne. Kuten muistamme, Wittgenstein viittaa (mm. 1953, sect. 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. Käytöissään 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(1969c, sect. 559) kirjoittaa:

< 171 >

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

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

Mielestäni Varmuudestakirjan edellä esitetyt huomautukset (sect. 559 ja sect. 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. *87

Joudumme usein miettimään, mikä on jonkin yksityisen sanan merkitys. Mikä on esimerkiksi sanan "hyvä" merkitys? Tässä tilanteessa Wittgenstein (1953, sect. 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.

87. Elämä on myös ajankohtaista, eikä pelkästään annettua. Ajankohtaisuuden korostus sisältyy myös Wittgensteinin ajatteluun,

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 myös pragmatismissa keskeisenä kysymyksenä tradition suhteesta ajankohtaisten ongelmien ratkaisuun. Vrt. erit. Deweyn kasvatustilfilosofia, ed. kappaleet 4.7 ja 4.8. Wittgenstein ei ollut kasvatustilfilosofia ja kehitysoptimisti samassa mielessä kuin Dewey.

< 172 >

Yksityisen sanan eri merkityksiä liittävätkin toisiinsa perheyhtäläisyydet, joiden perusta on sanan oppimisessa; tarkemmin sanottuna on kunkin käsitteen suhteen puhuttava monikossa oppimisesta. Tietty käsite voidaan liittää todellisuuteen hyvin monella eri tavalla. Mutta eikö käsite hajoa kokonaan käyttökeltvottomaksi, kun sitä ei voida tarkkaan rajata? Onko epämääräinen käsite lainkaan käsite? Wittgenstein pohtii (1953, sect. 70) asiaa seuraavaan tapaan:

Mutta jos käsite "peli" on tällä tavoin rajaamaton, ethän oikeastaan tiedä, mitä tarkoitat "pelillä". Kun esitän kuvauksen: Maa on kokonaan kasvien peitossa, haluatko sanoa, että en tiedä, mistä puhun ennen kuin voin esittää kasvin määritelmän?

Voimme käyttää määrättyä käsitettä moniin eri tarkoituksiin, emmekä voi määrätä jotakin yhtä tarkoitusta "oleelliseksi" tarkoitukseksi, jonka mukaan voisimme käsitteen "tarkasti" ja yleispätevästi määritellä. Voimme antaa esim. "kasville" määritelmän, mutta mikään määritelmä ei voi kattaa kaikkia niitä käyttäjiä, joissa sana "kasvi" voi esiintyä inhimillisessä toiminnassa. Käsite voidaan määritellä tarkkaan, raja voidaan vetää, mutta vain "jotakin erityistarkoitusta varten" (Wittgenstein 1953, sect. 69).

Yleisissä huomautuksissa Wittgenstein (1979, 5455) mainitsee henkilöt, jotka olivat hänen ajatteluunsa vaikuttaneet. Yksi heistä oli Spengler, jonka von Wright katsoo vaikuttaneen erityisesti Wittgensteinin perheyhtäläisyyden ideaan. Tämän Wittgensteinin myöhäisfilosofialle luonteenomaisen ajatusliikkeen alkuperä näyttää olevan Spenglerin alkusymbolin (Ursymbol) käsitteessä (von Wright 1979, 23.) Alkusymboli tai alkumuoto Spenglerin mukaan (1961, 93) eräänlaisena ihannemuotona toimii kaikkien yksityisten kulttuurien ja niiden hyvinkin erilaisten toteutumien perustana. Alkusymboli luonnehtii kutakuinkin suurta kulttuuria. Sitä Wittgenstein asiasta kirjoittaessaan todella kutsuu kulttuurin erilaisten ilmentymien kuten matematiikan, arkkitehtuurin, musiikin ja uskonnon väliseksi perheyhtäläisyydeksi. Kulttuurin rappio

merkitsee elämäntapoja kokoavien ja yhdistävien yhtäläisyyksien hajoamista. *88

< 173 >

Perheyhtäläisyyden käsitteen avulla Wittgenstein "määrittelee" käsitteet instrumenteiksi käytöissään. Käsite ei ole vain ihmismielen tuote, vaan sen merkitys voidaan käsittää ainoastaan suhteessa ihmisten yhteiseen toimintaan. Kun käsite liitetään käyttöyhteyksiinsä, se samalla kytketään inhimilliseen kulttuuriin ja traditioon, jota toiminnalla ylläpidämme.

5.4. Säännön seuraaminen

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 kielipelissä 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, sect. 33.)

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

88. Tästä hajoamisesta seuraa yksityisiin ihmisiin nähden mm. se, että "parhaat pyrkivät vain omiin yksityisiin päämääriinsä" sen sijaan, että työskentelisivät "yhdessä saman suuren tarkoituksen saavuttamiseksi". Ks. Wittgenstein 1979, sect. 38.)

< 174 >

Kielen sosiaalisen luonteen valaisemiseksi Wittgenstein herättää kysymyksen, mikä merkitsee se, että joku seuraa sääntöä. Wittgenstein (1953, sect. 109) kysyy: "Onko se, mitä kutsumme "säännön seuraamiseksi" jotakin, joka on mahdollista ainoastaan yhden ihmisen suorittaa ja tehdä vain kerran elämässään?" Kysymys on käsitteellinen ja sen selvittäminen vaatii loogista analyysia, eikä empiiristä tutkimusta. On kyse huomautuksesta, joka liittyy ilmaisun "noudattaa sääntöä" käsitteellisiin yhteyksiin, jotka eivät valaise vain kielen sisäisiä käsitesuhteita, vaan paljastavat samalla myös inhimillisen kokemuksen, kasvun ja kasvatuksen kannalta mitä syvimpiä ihmisen rakentumisen ehtoja.

Wittgensteinin mukaan ei ole mahdollista, että olisi vain yksi tilanne, jossa joku seuraa sääntöä. On tietysti mahdollista kuvitella tilanteita, joissa uutta sääntöä yksi ainoa henkilö seuraa vain kerran ja sitten sääntö pannaan syrjään. Esimerkiksi voin aamiaista syödessäni jonakin aamuna käyttäytyä tapoihini nähden täysin ainutkertaisella tavalla: syön aamupalani kävellen samalla keittiön pöydän ympäri noudattaen säännöllistä rataa lattiakuvioiden mukaan. Mutta tällaisessakin tilanteessa poikkeavan säännön noudattaminen on mahdollista vain, koska jo ennalta on sääntö ja säännön seuraamisen käytäntö. On ennalta olemassa "tausta", määrätyt instituutiot, joiden varassa tämä erityinen käyttäytyminen ymmärretään. Ennestään vallitsevat tavat ja instituutiot muodostavat kriteerit tämän ainutkertaisen arvioimiseksi "poikkeavaksi", "päähänpistoksi" jne. Ei ole mahdollista, että vain kerran ihmisen historiassa olisi ollut sellainen asia kuin säännön seuraaminen. Ei ole mahdollista, että olisi voinut olla vain yksi tilanne, jossa käsky annettiin tai kysymys kysyttiin tai peli pelattiin. Wittgenstein (mm. 1953, sect. 199) korostaa, että säännön seuraaminen, kuten käskyn antaminen ja lupauksen tekeminen jne. on tapa, käytäntö. Tämä käytäntö jäsentyyaina sosiaalisessa ulottuvuudessa sisältäen näin suhteen kategorian käyttäkäsemme Kantin käsitettä uudessa yhteydessä. Me koemme asioita relaatioiden kautta mutta nämä relaatiot ovat mahdollisia vain sosiaalisen suhteen, sosiaalisen yhteyden kautta. Tämä yhteys muodostaa myös kaiken opettamisen, oppimisen ja kasvatuksen perustan.

< 175 >

Sääntöjen ymmärtämiseksi on välttämätöntä ymmärtää koko sääntöjen seuraamisen instituutio. Jos tavan tausta poistetaan, niin myös säännöt, jotka ovat tapaan liittyneet, häviävät. Wittgenstein esittää (1953, sect. 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 säännöllinen käyttö, tapa.

Sosiaalisen ympäristön ja käyttäytymisen välillä vallitseva kausaalinen yhteys on mahdollinen vain sosiaalisten käytäntöjen varassa. Harjoitus voi tuottaa tuloksia vain suhteessa inhimillisen toiminnan yllä pitämiin instituutioihin, joiden puitteissa jäsenyvät "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.

< 176 >

Säännön seuraamisen käsitteeseen kysyn vielä: Miten esine voi osoittaa? Sekä tienviittaa että esimerkiksi nuoleen nähden tuntuu siltä, että ne kuljettavat mukanaan jotakin. Meillä on taipumus ajatella, että pelkätviivat paperilla eivät osoita, vaan ainoastaan psyykkinen 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 psyykkinen esine tai asia. Wittgensteinin (1953, sect. 454) mukaan osoittaminen ei ole "hokkuspokkus" temppu, jonka vain sielu voi suorittaa. Nuoli tai viitta osoittaa vain, kun ihmisolennot soveltavat sitä tietyllä tavalla. *89

Esitetyn perusteella voimme sanoa, että ei voi loogisesti olla "yksityisiä sääntöjä". Säännön seuraaminen on käytäntö, joka ei synny vain yhden ihmisen toimesta. "Ja ajatella seuraavansa sääntöä ei merkitse säännön seuraamista. Tämän vuoksi ei ole mahdollista seurata sääntöä "yksityisesti": muutenhan ajatteleminen, että seuraa sääntöä olisi sama asia kuin säännön seuraaminen." (Wittgenstein 1953, sect. 202.) Samassa merkityksessä kuin ei voi loogisesti olla yksityistä sääntöä ei voi myöskään olla yksityistä kieltä, jonka ilmaisujen merkityksen minä yksin sielussani määrään.

Säännöt ovat yhteisiä ja julkisia. Täytyy olla mahdollista useamman kuin yhden henkilön oppia

seuraamaan sääntöä. Käsite "säännön seuraaminen" on loogisesti erottamaton käsitteestä "virheen tekeminen". Mitä merkitsee virheen tekeminen? Wittgenstein väittää, että säännön seuraaminen sisältää "myöntymisen tehdä samalla tavalla". Voisimme ehkä sanoa (Winch 1977, 28), että joku noudattaa sääntöä, jos hän aina toimii samalla tavalla samanlaisessa tilanteessa. Tämä ei kuitenkaan Winchin mukaan vie asiaa eteenpäin, koska voimme antaa sanalle "sama" tarkan merkityksen vain säännön puitteissa. Wittgensteinin mukaan sanan "sääntö" ja sanan "sama" käyttö ovat kietoutuneet toisiinsa.

89. Olettakaamme, että esimerkiksi tienviitoilla ei olisi mitään ihmisten tekemiä sovellutuksia. Osoittaisivatko ne tästä huolimatta? Jos viitoilla ei olisi säännöllistä käyttöä eikä 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.

< 177 >

Samassa yhteydessä Wittgenstein viittaa myös sanoihin "yksimielisyys" ja "sääntö". Ne ovat "sukua toisilleen, ne ovat serkkuja". (Wittgenstein 1953, sects. 224225.) Voimme sanoa, että emme opi seuraamaan sääntöä siten, että ensin opimme sanan "yksimielisyys" käytön, vaan opimme sanan "yksimielisyys" merkityksen samalla, kun opimme seuraamaan sääntöä. (Fann 1969, 76.)

Jos haluamme ymmärtää, mitä merkitsee noudattaa sääntöä, niin meidän täytyy jo kyetä noudattamaan sitä. Emme opi seuraamaan sääntöä (esimerkiksi soveltamaan jotakin matematiikan kaavaa) siten, että ensin opimme sanojen "oikea", "väärä" ja "sama" merkitykset, vaan opimme kyseisten sanojen merkitykset, kun otamme osaa säännön kattamaan toimintaan. Osallistuminen tähän toimintaan merkitsee sitä, että hyväksytään se seikka, että on oikea ja väärä tapa suorittaa tietyt asiat. Tämä ilmenee opettamisprosessissa. Wittgenstein huomauttaa, että sanoja "oikea" ja "väärä" käytetään, kun annetaan ohjausta siinä, miten on toimittava noudatettaessa tiettyä sääntöä. Sana "oikein" saa oppilaan jatkamaan ja "väärin" saa hänet pysähtymään tai hän aloittaa uudestaan alusta. (Fann 1969, 77.) En voi yksinani saada sanojani merkitsemään, mitä haluan niiden merkitsevän. Voin käyttää niitä merkityksellisesti vain, jos toiset ihmiset voivat ymmärtää, kuinka käytän niitä. Säännön seuraamisessa minun täytyy hyväksyä tietyt sopimukset. Jos sitten teen virheen esimerkiksi tietyn sanan käytössä, toisten

täytyy kyetä osoittamaan se minulle. Voin myös tahallani rikkoa tiettyä sääntöä. Tämänkin osoittaminen on mahdollista juuri "julkisten" sääntöjen varassa. *90

Edellä olemme puhuneet virheen tekemisestä. Säännön seuraamiseen liittyy myös toinen tärkeä seikka, nimittäin opettamisen mahdollisuus, johon jo edellä viittasin. Wittgenstein (1953, sect. 207) kehoittaa kuvittelemaan meille outoa heimoa, jonka jäsenet näyttävät käyttävän kieltä samalla kun toimittavat tavanomaisia inhimillisiä askareita. Mutta kun yritämme oppia heidän kielensä, havaitsemme sen mahdottomaksi, koska emme löydä säännöllisiä yhteyksiä, heidän sano jensa, heidän muodostamiensa äänien ja heidän tekojensa välillä. Ei ole tarpeeksi säännöllisyyttä, jotta voisimme kutsua kuulemaamme "kieleksi".

90. Yleensä voimme sanoa, että sanojen "oikea" ja "väärä" merkitykset vaihtelevat säännön (sovellutuksen) mukaan, mutta koskaan niiden sisältö ei riipu yksityisen henkilön päähänpistosta.

< 178 >

Tällä esimerkillä Wittgenstein osoittaa, että jos on mahdotonta opettaa henkilö käyttämään väitettyä kieltä, niin emme voi kutsua sitä kieleksi ollenkaan. Yleisemmin sanottuna: jos on kyse sääntöjen kattamasta toiminnasta, täytyy jollakin tavalla olla mahdollista oppia, miten voi päästä käytäntöön, miten päästä seuraamaan sääntöjä. Hieman toisenlaisen esimerkin mainitakseni, emme sano kieleksi myöskään pikkulapsen jokeltelua, joka on tärkeä esivaihe kielen kehittymisessä. Jokeltelussa ääntelyn ja muun toiminnan välillä ei ole riittävästi säännönmukaista yhteyttä päästäksemme käytäntöön mukaan. Tosin esimerkiksi äiti voi jo varhain ymmärtää lapsen ääntelyn jossakin merkityksessä kieleksi. Hänen ja lapsen välinen kiinteä yhteinen elämänmuoto luo viitekehyksen, jossa äiti voi oppia ymmärtämään joitakin lähinnä emotionaalisia merkityksiä, joita lapsi määrätyillä äänillään ilmaisee.

6. OPETTAMINEN, OPPIMINEN JA MERKITYS

6.1. Kielen oppimisen kognitiivinen perusta

Kehityspsykologisten tutkimustensa valossa sekä Piaget että Vygotsky päätyivät yleiseen teoriaan, jonka mukaan ajattelun kehittyminen on aluksi riippumaton kielestä. Ajattelu ja kieli kehittyvät alkuvaiheissa erillään ja näiden tärkeä "kohtaaminen" tapahtuu vasta myöhemmin. Vygotsky painottaa muunmuassa sitä, että ontogeneesissä voidaan havaita jo muutaman

kuukauden ikäisillä lapsilla ääntelyä, joka toimii tunneilmaisujen ja sosiaalisen kontaktin välineenä. Kuitenkin vasta noin 2vuotiaana tähän ikään saakka erilliset ajattelun ja puheen kehityskäyrät yhtyvät, mikä johtaa laadullisesti uuteen käyttäytymismuotoon. *91

Alaviite: Ajattelun ja kielen kehityksen suhteesta, ks. Piaget & Inhelder 1977, 8490, Piaget 1970 ja Vygotski 1982, 2. luku. Viimeksimainitussa lähteessä Vygotski kritikoii Piagetia siitä, että tämä katsoo puheen kehittyvän seuraavan kokonaiskaavion mukaan: eikielellinen autistinen ajattelu egosentrinen puhe ja egosentrinen ajattelu sosiaalistunut puhe ja looginen ajattelu. Vygotskin mukaan kehityksellä on päinvastainen suunta: sosiaalinen puhe egosentrinen puhe sisäinen puhe. Vygotski mt., erit. 4850.

On huomattava, että Vygotskin kritiikki perustuu Piagetin varhaistuotantoon. Se ei sovellu kovinkaan hyvin Piagetin myöhempiin teoreettisiin kehitelmiin.

Vygotskyn mukaan lapsen puheessa voidaan näinollen 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 suuntaisesti puolustaa McNamara (1972, 113) 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 "perustava" yhtyminen onkin jo aikaisemmin (1 1/2 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. [Lapsi **ei analysoi** erikseen kielen (puheen) maailmaa ja merkityksen maailmaa "koplatukseen" sitten nämä erilliset alueet yhteen.]

Kielen ja merkityksen erottaminen toisistaan johtaa myös olettamaan kolmanneksi erilliseksi maailmaksi **ajattelun** kognitiivisine strategioineen. Tämän käsitystavan mukaan lapsi jo varhain **ajatusoperaatioissaan** analysoi asioiden ja tapahtumien (merkityksen) maailmaa ja kielen (puheen) maailmaa ja "keksii" niiden yhteyden eri tilanteissa. Seuraavassa käsittelen 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. Eräs tämän teorian kannattaja on Brown (1958), joka Wittgensteinin analogiaa käyttäen puhuu "alkuperäisestä sanapelistä", jolla hän viittaa kielen oppimisen alkuvaiheeseen. McNamara (1972) käyttää hyväkseen kielitieteen ja psykologivistiikan uusimpia tuloksia painottaessaan merkityksen ensisijaisuutta kielen oppimisen alussa. *92

Alaviite: 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 kritikoiti lingvististä strukturalismia.

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

Pääpaino lasten kieltä koskevissa tutkimuksissa on ollut puheen tuottamisessa kun taas puheen ymmärtämiseen on kiinnitetty vähemmän huomiota. Etenkin pikkulasten kykyä ymmärtää puhetta on tutkittu vähän. Esimerkiksi 2-vuotiaiden puheen ymmärtämisestä on suhteellisen harvoja tutkimuksia. 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. *93

Alaviite: Tässä on syytä viitata lasten puheessaan tekemiin virheisiin, joista on tehty muutama tutkimus jo tämän vuosisadan alussa. Nykyisin ovat virheanalyysit jälleen kasvavan mielenkiinnon kohteena. 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.

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 formatiiveja ja syntaktisia välineitä, joiden päätehtävä 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 "systeemissä" 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. *94

Alaviite: Tässä esitetyssä merkityksen hahmottelussa ei ole pyritty tiukkaan tarkkuuteen samassa mielessä kuin esimerkiksi positivistisesti orientoitunut W.V.O. Quine, joka pyrkii mahdollisimman pitkälle välttämään puhetta merkityksestä ja korvaamaan sen puheella esineistä ja olioista, jotka ovat aistein havaittavissa. Tässä selkeyden tavoittelussa on samoja pyrkimyksiä kuin Tractatusissa. Näin hankitun selkeyden hintana on kuitenkin se, että jätetään huomioon otamatta ymmärtämisen aktiin sisältyvä dynamiikka.

Edellä on erotettu **merkitys** ja **lingvistinen koodi**. Vaikka erottelulla ei haluta viitata ajattelun ja kielen funktionaaliseen eroon, johtaa tämän suuntainen ajattelu 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 korostaa (1972), että **merkitystä** ja **lingvististä koodia** koodia on pidettävä elementteinä, jotka muodostavat **yhdisteen**. Ymmärtämisessä me koemme tavallisesti tämän yhdisteen, emmekä tätä kokonaisuutta muodostavia elementtejä erillisinä. "Yhdisteestä" puhuminen ei kuitenkaan voi korjata käsitteellistä ongelmaa, joka luodaan merkityksen ja kielen erottamisella toisistaan. Varsinkin termi "lingvistinen koodi" tuntuu tekniseltä ja tyhjältä.

[Se luo kuvan inhimillisestä toiminnasta ja oppimisesta riippumattomasta valmiista rakenteesta, joka voidaan älyllisen **päättelyn** avulla liittää esineiden ja tosiasioiden maailmaan.]

Väite, että pikkulapset käyttävät merkitystä vihjeenä kielen koodiin, perustuu mm. käsitykseen, että aivan kielen oppimisen alussa lasten ajattelu on pidemmälle kehittynyt kuin heidän kielensä. Kuten jo aikaisemmin todettiin, tämä käsitys saa tukea mm. Vygotskyn ja Piagetin tutkimuksista, joissa korostetaan, että kun lapsi noin yhden vuoden iässä alkaa ymmärtää kieltä, on hän siihen mennessä tehnyt suuren määrän havaintoja ympärillään olevasta maailmasta, itsestään ja toiminnastaan. Hän on luokitellut esineitä ja havainnut suhteita niiden välillä.

[Muunmuassa hän on tehnyt tärkeitä havaintoja oman toimintansa ja objektien liikkeiden välisistä suhteista.]

Näiden "esikielellisten" havaintojen ja luokittelujen perusteella lapsella on tosiaankin jotakin **sanottavaa** puheen oppimisen alkaessa. Mutta tässä ei yhdisty kielen ja tosiasioiden maailma lapsen mielessä, vaan voisimme sanoa, että todellisuus jäsentyy yhä tehokkaammin, kun kieli käsitteinen yhä laajemmin alkaa **sisältyä** lapsen toimintaan ja havaintoihin. Puhe ja kieli

merkitsee alusta saakka primaaristi toimintaa, eikä "koodia", johon lapsella olisi jonkinlainen loogiskognitiivinen asenne.

Muun toimintansa yhteydessä lapset monella tavoin **tapailevat** 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 itse käytä sanoja.

6.1.2. Merkitys ja sanojen oppiminen

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 maailman 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 laajempänä ja syvempänä ongelmana on se, että deskriptiiviset termit viittaavat objekteihin ainoastaan puhujan monimutkaisen käsiteverkoston välityksellä. Mutta millä "perusteella" lapsi toimii, miten hän sovittaa yhteen sanat ja käsitteet?

Teoksessaan "World and Object" (1960) ja artikkelissaan "Ontological Relativity" (1968) Quine käsittelee laajasti merkityksen ongelmia. 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 avulla kysymällä toistuvasti alkuasukkaan myöntäessä tai kieltäessä 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 merkityksensä puolesta toisiaan.

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 kielentutkija käyttää monia erilaisia vertailu ja tulkintamenetelmiä, joihin hän luottaa toisella tavoin kuin Quinen kuvaama testaaja testeihinsä. **Aikuinen** kielen tutkija käyttää 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 näinollen tulkita sitä toisen kielen perustalta. Toisaalta emme voi jyrkästi erottaa lasta ja aikuista toisistaan. *95

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

Kuten jo edellä väitimme, joutuu aikuinen tutkija turvautumaan kognitiivisiin keinoihin käännöksen varmistamiseksi. Samalla tavalla väittää McNamara 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 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 selvät **kognitiiviset rajat**, jotka määräävät, mitä voidaan liittää yhteenkäsitteessä. Näitä kognitiivisia ehtoja, jotka havainnon tasolla ovat kiinnostaneet hahmopsykologeja, on tutkittu hyvin vähän. (MacNamara 1972, 4.)

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

On ilmeistä, että lapsella on kyky erottaa muusta ympäristöstä objekti, jonka esimerkiksi äiti näyttää ja nimeää. Aluksi lapsi MacNamaran mukaan (1972, 45) omaksuu **strategian**, jonka mukaan hän tulkitsee kuulemansa sanan tarkoittavan objektia kokonaisuudessaan eikä niinkään sen tiettyjä ominaisuuksia tai sijaintia tai painoa tai jotakin muuta seikkaa. Alle 2vuotias lapsi voi esimerkiksi käyttää sanaa "kuuma" tarkoittaessaan keittiön uunia. Todennäköinen selitys on, että äiti on varoittanut lasta koskemasta uuniin sanoen "se on kuuma", ja lapsi on käsittänyt sanan "kuuma" objektin nimeksi. Havaintojen perusteella voimme yleistäen väittää, että lapsi oppii ensin joukon **objektien** nimiä ja vasta tämän jälkeen hän oppii **värien, muotojen ja kokojen** nimet. Siis entiteettien nimet opitaan ennen attribuuttien nimiä.

Tätä väitettä on kuitenkin täydennettävä. Näyttää ilmeiseltä, että ostensiivisesti opitut kiinteiden entiteettien nimet muodostavat perustavan sanaston oppimisessa, mutta tiettyjen objektien nimien oppimisen jälkeen niiden **rinnalla** aletaan oppia hyvin varhain erilaisten **tilojen, toimien**

ja **tapahtumien** nimiä. "Äiti" voi "laulaa" tai "istua". "Lelu" voi olla "rikki". joku voi "avata" ja "sulkea" oven. Lintu voi "lentää ikkunasta sisään". Esimerkiksi toiminta **avata** ei ole sen tarkemmin rajattu seikka kuin esimerkiksi väri **punainen**. Kumpaankin luokkaan kuuluu suuri joukko erilaisia tapauksia. Kuitenkin nämä luokat eroavat yhdessä erittäin tärkeässä suhteessa toisistaan. Tilat, toiminnat ja tapahtumat eivät ole entiteettien pysyviä attribuutteja, kun taas värit ja muodot tavallisesti ovat. Jos pikkulapsilla on **differentioituneet keinot** (?) tarkata erilaisia tiloja ja toimia pikemminkin kuin muuttuvia attribuutteja, niin meidän ei tarvitse Macnamaran mukaan pitempään etsiä selitystä järjestykselle, missä vastaavat termit opitaan.

Voimme vielä jatkaa hypoteesilla, että lapsi ei opi tilojen ja aktiviteettien nimiä ennen kuin hän on selkeästi ymmärtänyt ainakin joidenkin kyseisissä tiloissa ja toimissa esiintyvien entiteettien nimet. Esitetyn perusteella voimme tehdä yhteenvedon **oppimisjärjestyksestä**: ensin opitaan entiteettien nimiä, sitten nimiä niiden vaihteleville tiloille ja toimille ja tämän jälkeen omaksutaan luonteeltaan pysyvimpien attribuuttien nimet. Tässä hahmoteltu teoria oppimisjärjestyksestä perustuu toisaalta jo tehtyihin havaintoihin, mutta toisaalta siihen sisätty avoimia olettamuksia, jotka antavat virikkeitä empiiriseen tutkimukseen.

Tässä esitetty varsin yleistä käsitystä edustava hypoteesi oppimisjärjestyksestä ottaa huomioon kielen vain **nimeämistoimintana** ja **nimien varastona**. Kun opimme kieltä, opimme nimien lisäksi paljon muuta. Kun ajattelemme kieltä Wittgensteinin tavoin **kielipeleinä**, ymmärrämme, että kieli on toimintaa, joka ei vain nimeä, vaan se on myös väline maailman **käsittämiseksi**. Mutta palatkaamme vielä nimiin ja niiden oppimisen herättämiin kysymyksiin. Kuinka itse asiassa voimme oppia nimiä ja niiden merkityksiä? Meille tämä onensisijaisesti käsitteellinen eikä empiirinen kysymys.

Varhaimmin opittujen sanojen joukossa ovat "äiti", "isi", "Pekka" jne., jotka nimeävät tietyn omaan perheeseen kuuluvan henkilön, eläimen tai esineen. Aluksi lapsi saattaa käyttää yleisnimiä ja erisnimiä vaihtoehtoisina viitatessaan tiettyyn objektiin. Esimerkiksi "Musti" ja "koira" voivat molemmat olla lapsen käytössä luonteeltaan erisnimiä. Tavallisesti on kyse yhdestä näkyvissä olevasta koirasta; eroa yhden ja kaikkien koirien (koirien luokan) välillä ei ole tehty. *96

Alaviite:Nancy Katzin tutkimukseen viitaten MacNamara (1972, 5) toteaa, että pikkulapset käsittelevät korkeamman asteen yleisnimiä kollektiivien niminä. Esimerkiksi 2vuotias lapsi voi käyttää sanaa "leikkikalu" viittaamaan esineiden ryhmään. Hän saattaa toisaalta myöntää, että tietty objekti on "pallo" tai "auto", mutta ei silti myönnä, että se on "leikkikalu". Näyttää näin ollen siltä, että "leikkikalu" ei ole hierarkinen termi, joka sisältäisi esimerkiksi autot eräänä alaluokkana.

MacNamaran mukaan **emme tiedä**, miten lapsi selvittää käsitteiden hirarkisuuteen liittyvät ongelmat, mutta voidaan ajatella, että kyseessä on samankaltainen prosessi kuin se, jonka avulla lapsi oppii erottamaan yleisnimet ja erisnimet toisistaan. Tässä MacNamara jälleen viittaa lapsen ajatteluun ja päättelyyn käsitteiden jäsentymisen avaimena. Tämä lapsen kognitioihin nojaava luokittelu ja selitystapa ei kuvaa oppimista ja merkityksen jäsentymisen ehtoja. Sen sijaan

vedotaan jo **valmiiseen** älylliseen toimintaan ja sen oletettuihin strategioihin.

Sekä Vygotskyn että Wittgensteinin mukaan **opettaminen** ja **merkitys** ovat toisiinsa kytkeytyviä käsitteitä. Erityisesti käsittehierarkioiden jäsentymistä ajatellen opettamisen merkitys lienee ratkaiseva. Vygotsky korostaa opettamisen merkitystä **tietoisuutta** lisäävänä tekijänä. Tämä koskee erityisesti kouluaikaa, jolloin lapsen käsitteiden muodostumiseen ja niiden keskinäiseen jäsentymiseen vaikuttaa voimakkaasti opettajan tarjoamat "tieteelliset käsitteet". *97

Alaviite: 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 käsitteensuhteesta kohteeseen. Siihen sisältyy samanaikaisesti sekä suhde objektiin että suhde toiseen käsitteeseen, toisin sanoen käsitejärjestelmän perusalkiot. Vygotski 1982, 169.

Wittgenstein puolestaan painottaa sitä, että opettaminen **näky** erityisesti siinä, mitä opettaja sanojensa lisäksi tekee. Opettaminen voi vaikuttaa jo hyvin varhain havaintoihimme, jotka muodostavat perustan tiedolle ja ymmärtämiselle. Kysymyksen **miten** ja **minä** sinä tämän näet kytkeytyvät kysymykseen, millä tavalla sinua on opetettu. Mitä opitaan, ja mitä on opittu, on **käsitteellisesti** riippuvaista **harjoituksesta** ja siitä **tekniikasta**, jonka hallinnan saavutamme.

[Ympäristön jäsentämisessä lapsi ei ole pelkästään passiivinen katselija vaan hän myös **toimii** ja tekee havaintoja, joiden muodostumisessa myös toiset oman toimintansa kautta ovat mukana. Esineisiin liittyvä toiminta ja esineiden käyttäminen johonkin **tarkoitukseen** ovat tärkeitä välineitä kuultujen sanojen ja lauseiden tulkitsemiseksi ja keskinäiseksi jäsentämiseksi.]

Edellä on puhuttu sanoista, joilla on konkreettiset vastineet ympäristössä. Näiden lisäksi lapsi joutuu tekemisiin myös sellaisten sanojen kanssa, jotka primaaristi viittaavat loogisiin operaatioihin ja vain toissijaisesti fyysisiin objekteihin. Esimerkkinä mainittakoon sanat "ja", "tai", "enemmän" ja "kaikki". Sanan "ja" spontaania oikeata käyttöä on havaittu jo 27 kuukauden iässä. Mikä on sanan "ja" merkitys ja miten pikkulapset oppivat sen? Emme voi ajatella, että pelkkä loogisen termin kuuleminen heti tuottaisi lapsen mielessä oikean loogisen operaattorin. MacNamara 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. Erityisesti juuri loogiset operaattorit ("ja", "tai", "jos", "kaikki" jne.) viittaavat asioiden ja tapahtumien yhdistymiin ja järjestykseen toiminnan kokonaisuudessa: "Äiti **ja** Liisa laulavat", "tytöt hyppivät **ja** nauravat", "leikin kanssasi, **jos** syöt puurosi loppuun". Kaikki säännöt ilmenevät jonkin

muotoisena toimintana, jossa lapsi oman toimintansa kautta voi olla mukana. Kieltä omaksuessaan lapsi primaaristi **yhdessä tekee** eikä ajatuksissaan **päättele**, mitä ilmaisujen "täytyy" merkitä.

6.1.3. Merkitys ja syntaksi?

Kuten sanojen niin myös lauseiden suhde merkitykseen on ongelmallinen. Seuraavassa tuon esiin joitakin havaintoja ja ajatuksia **syntaksin** alueelta. Myös syntaksin oppimista selittäessämme voimme ajatella nimiobjektiparadigman 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 ehkäisäksi olettaa, että jokainen muutos syntaktisessa rakenteessa viittaa tiettyyn muutokseen myös semanttisessa rakenteessa.

Tämän kaltainen strategia olisi kuitenkin pikemminkin esteenä kuin apuna oppimisessa, sillä luonnollisessa kielessä 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 viesti ilmaistu kahdella eri rakenteella. Toisaalta voidaan yhdellä syntaktiin liittyvällä välineellä ilmaista useita erilaisia semanttisia rakenteita:

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

Jo nämä muutamat esimerkit osoittavat, että syntaktisten 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 asiointilat? MacNamara (1972, 6) väittää, että lapsi käyttää apunaan merkitystä, jonka hän on **jo** hahmottanut, löytääkseen perustavaa laatua olevat syntaktiset struktuurit. Lapsi käyttää eilingvististä tietoaan ja havaintojaan selvittääkseen subjektipredikaatti ja subjektipredikaattiobjekti 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 käyttää merkitystä vihjeenä tiettyjen syntaktisten välineiden ymmärtämiseksi ja omaksumiseksi. Peustana 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 mm. Macnamaran mukaan **päätellä**, mitä semanttista rakennetta puhujan täytyy tarkoittaa. Tämän jälkeen lapsen tehtävänä on ikäänkuin palata kuulemaansa ja panna merkille, millainen syntaktinen rakenne vastaa tätä selvitettyä semanttista rakennetta.

Mutta päätteleekö lapsi yllä hahmotetulla tavalla lauseiden ja niiden "merkityksien" suhteet? Tämä on aiheemme kannalta oleellinen kysymys. Eikö lauseiden niinkuin sanojenkin merkitys jäsenny juuri harjaantumisessa ja oppimisessa? Merkitykset eivät ole päättelyn kohteita irrallaan oppimisesta. Kuviteltu "analyyttinen" ratkaisumenetelmä voi tuntua luontevalta, kun ajattelemme tavallisia **väitelauseita**. Tosin väitelauseidenkin ja niitä vastaavien semanttisten rakenteiden välisen yhteyden syntymisessä on otettava huomioon myös holistisempi ote, jolloin erityisesti toiminta, esineiden väliset suhteet ja esimerkiksi puhujan ilmeet auttavat lasta yhdistämään yksinkertaisia asiointiloja ja niitä vastaavia lauseita melko globaalisti toisiinsa. Tämä globaalinen menetelmän liittäminen analyyttiseen menetelmään näyttää tärkeältä etenkin, jos otamme huomioon, että kieli sisältää väitelauseiden lisäksi myös **kysymyslauseita, käskyjä ja huudahduslauseita**.

Monien tutkijoiden mukaan se, miten lapsi oppii luokittelemaan puheakteja, on lähes täydellinen mysteeri! Lapsen on kyettävä joka tapauksessa erottamaan erilaisten puheaktien luonne niiden syntaktisesta muodosta riippumatta. *98

Alaviite: Vastausta voidaan etsiä esimerkiksi äänensävyistä tai äänen korkeudesta, kuten esimerkiksi P. Lieberman, joka tutki 14 kieltä ja havaitsi, että useammassa niissä kysymyksen 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.

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 puheaktit toisistaan. Evidenssi mainittujen yleisten ymmärtämistä tukevien merkkien hyväksi on lisääntymässä. kuitenkin on toistaiseksi vähän tietoa siitä, miten nämä liittyvät kielen oppimiseen.

Tutkijoiden mukaan siis konventionaaliset merkit muiden tekijöiden **lisäksi** luovat perustan sille, että lapsi erottaa erilaiset puheaktit toisistaan. Näiden yleisten tekijöiden varaan halutaan

rakentaa hyvin 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** avulla. Sosiaalisten suhteiden ja toiminnan ansiosta oletetut yleiset merkit todella "koskettavat" yksilöä. Niin yksityisen eleen ja äänen korkeuden kuin sanan ja lauseenkin merkitys voidaan ymmärtää ja oppia, kun tarkataan, millaiseen elämänmuotoon nämä elementit liittyvät. Me voimme puhua universaaleista merkeistä ja elementeistä, mutta **lapsi** katselee, toimii ja häntä ohjataan konkreettisissa tilanteissa, joissa nämä ja muut tekijät muodostavat jäsentymiä ja prosesseja, joissa merkitykset syntyvät ja samalla "perivät" orgaanisen ja muuttumiskykyisen rakenteen.

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 usein harhaan. Syvyyskieliopilla Wittgenstein viittaa nimenomaan sanan **käyttöön** (Pitcher 1964, 237). Syvyyskielioppi paljastaa sanojen **sovellukset**, ne instituutiot, jotka määräävät niiden käyttöä. Eri konteksteissa samalla sanalla tai lauseella on enemmän tai vähemmän muuttunut merkitys, sillä eri yhteyksissä tilanteeseen vaikuttavat tekijät eivät ole samanlaiset ja ne sekä niihin liittyvä kieli jäsentyvät kokonaisuudeksi eri tavalla. On tutkittava sitä primitiivistä kokonaisuutta, jossa ilmausta käytetään ja jossa se myös opitaan (vrt. mm. Wittgenstein 1970, 1). Tällöin tutkimuksemme kohde on sama kuin se, mihin lapsi aktuaalisti on perehtynyt ja mihin hänen sanan hallintansa (ja sen ymmärtäminen) perustuu.

Esitettyjen ajatuksien lisäksi voimme viitata vielä joihinkin havaintoihin, jotka liittyvät lapsen **puhetuotoksiin**. Näyttää siltä, että sanojen oppiminen on perustavan tärkeätä syntaksin myöhemmälle oppimiselle. McNeillin (1970) havaintojen mukaan lapset käyttävät yksityisiä sanoja ilmaistakseen erilaisia semanttisia rakenteita. Esimerkiksi sana "kissa" voi merkitä: "Tuo on kissa", "Kissa raapaisi minua", "Minä pidän kissasta" jne. Lapsi pitäytyy tiukasti sanaston yksiköihin ja niiden merkityksiin ilman syntaksin tukea. Myöhemmin, kun lapset alkavat kombinoida sanoista kahden sanan lauseita, he jättävät lauseistaan pois monia aikuisten käyttämiä syntaktisia piirteitä. Sama asia on havaittu, kun lapset yrittävät toistaa aikuisten lauseita. Slobin (1971) väittää monissa eri maissa saatujen (useita kieliä koskevien) tutkimustulosten perusteella, että tällainen "**sähkösanomatyyli**" on eräs kielenoppimisen universaali piirre. Jotkut tutkijat tulkitsevat lyhentämisen siten, että lapset valitsevat tietyn mallin mukaan tilanteen ("merkityksen") keskeiset elementit.

Mielestäni lapsen sähkösanomatyyli osoittaa pikemminkin, että lapsi aikaisemmin oppimansa perusteella uusissa tilanteissa ikäänkuin nimeää asiaintiloja ja tapahtumia kokonaisvaltaisesti, ja tällöin lapsen esittämä lause muistuttaa enemmän tilanteen nimeä kuin kuvausta siitä. Kuitenkaan sähkösanomatyyli ei mielestäni ole kyse kuten monet tutkijat päättelevät siitä, että lapsi **valitsee** tilanteen tärkeimmät elementit ja niitä vastaavat sanat. Lapsi varmasti jäsentää tilanteen oman mielenkiintonsa pohjalta, mutta hän ilmaisee asian oleellisesti niinkuin hän **osaa**, eikä hänen lyhennetty ilmaisunsa perustu malliin tai tietoiseen valintaan. *99

Alaviite: Vaikka "mallia" ja "valintaa" käytettäisiinkin vain heuristisina analogioina selitettäessä oppimista, johtavat ne helposti huomion psyykkisiin tekijöihin pois merkityksen jäsentymisen kannalta oleellisesta "julkisesta" toiminnasta ja kielen aktuaalista käytöstä, joka sisältää järjestelmiä ja pyrkimyksiä, eikä pelkästään käyttäytymisiä ja reaktioita

Lapsen oma panos on tärkeä kielen oppimisen kaikissa vaiheissa. Aktiivinen osuus "rohkea" sanominen ja yrittäminen tulee näkyviin etenkin uusien kehitysvaiheiden alussa, kuten esimerkiksi juuri siirryttäessä sanoista ensimmäisiin kahden sanan lauseisiin. Lapsen tuottamien lauseiden perusteella on esitetty, että lapsi noudattaa omaa "kielioppia" rakentaessaan lauseitaan. "Oma" voidaan tässä ymmärtää eri tavoin. Edellä esitettyjen näkökohtien valossa näyttää yleisesti ottaen kuitenkin siltä, että lapsen kielioppi ei ole kokonaan oma, vaan sen perustana on pikemminkin nähtävä lapsen havainnot ja jo opitut merkityssuhteet. Luonnollisesti huomattava merkitys toiminnan lisäksi on kuululla kielellä, esimerkiksi vanhempien käyttämällä lauseilla. Lapset todennäköisesti ymmärtävät aikuisten lauseisiin sisältyviä syntaktisia keinoja enemmän kuin mitä he omassa puheessaan käyttävät.

Aiemmin viittasin virheanalyysiin, jotka tarjoavat tärkeän mahdollisuuden pyrittäessä täydentämään kuvaa kielen oppimisen lainalaisuuksista. *100

Alaviite: Morfologisten säännönmukaisuuksien oppimisessa on havaittu tiettyä järjestystä: Yksikkömuodot hallitaan ennen monikko, imperfekti ennen futuuria, aktiivimuodot ennen passiivia, jne. Säännönmukaisuuksien omaksumisessa ilmenevän järjestyksen lisäksi on havaittu myös tietty järjestys säännönmukaisuuksiin liittyvien kielivirheiden poisoppimisessa. Lyytisen mukaan siirtyminen säännönmukaisuuksien adekvaattiin tuottamiseen etenee täysin vääristä vastauksista spesifien päätte ja vartalovirheiden kautta kieliopillisesti oikein tuotettuihin muotoihin. Lyytinen 1973, 5455.

Virheiden tutkimus perustuu oletukseen, että lapsi ei ole kuullut virheellistä muotoa, vaan noudattaa omaa kieliopillista **mallia** virhevastauksia tuottaessaan. Edellä jo puhuimme lapsen omasta kieliopista, jonka säännösten mukaan lapsen oletetaan toimivan uusissa tilanteissa yleistäen tietyn analogiamallin mukaan jo oppimiaan säännönmukaisuuksia virheellisesti myös sanoihin, joihin ne eivät sovellu. Huomautin, että oma kielioppi voidaan osaksi ymmärtää vajavaisena oppimistuloksena. Lapsi konstruoi "kielioppinsa" sen pohjalta, mitä hän on "ehtinyt" omaksua. Lapsi käyttää yksinkertaisesti kieltä sen mukaan, mitä hän osaa. Kun oletamme lapsen käyttävän omaa "kielioppia" tai "mallia", käytämme aikuisten kategorioita, jotka johtavat helposti liian "mentalistiseen" käsitykseen oppimisesta.

6.2. Merkitys sosiaalisdynaamisena prosessina

6.2.1. Sanan käytöt ja tilanteiden laatu

[Myöhäisvaiheensa aikana Wittgenstein sanojen merkitystä tutkiessaan kysyy usein: "Miten olemme oppineet käyttämään tätä sanaa?"]

Kysymystä sanojen oppimisesta Wittgenstein ei kuitenkaan esitä siksi, että hän olisi ensisijaisesti kiinnostunut sanojen ja ilmaisujen aktuaalisesta oppimisprosessista, vaan tavallisesti 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 primaaristi merkityksen filosofiseen tarkasteluun.

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

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 language game is doing to be played.

[Tässä Wittgenstein tarkoittaa "primitiivisellä kielellä" määrättyä sanan käyttöä, jossa sanan merkitys on ilmeinen.]

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 yleensä 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 eleistä 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, linjautomatkalla, 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 **mielihyvän, tyytyväisyyden** tai **hyväksymisen** huudahdus. Lapsi ei ole tekemisissä pelkästään sanan kanssa, vaan häntä ympäröi monimutkainen tilanne, johon kuuluu ihmisiä, esineitä ja tekoja. Kaikki nämä tekijät Wittgensteinin mukaan vaikuttavat sanan merkitykseen.

[Wittgenstein korostaa lähinnä kahta seikkaa, kun hän esittää kysymyksen, miten opimme sanoja. Toisaalta hän haluaa muistuttaa, että yksityistä sanaa voidaan käyttää **monella tavalla**. Toisinaan hän taas erityisesti tahtoo kiinnittää huomiotamme niihin **eri tekijöihin**, jotka vallitsevat siinä tilanteessa, jossa käytämme määrättyä sanaa tai sanoja.]

Kun ajattelemme "tilannetta" laajemmin, tutkimuksemme ei enää ole pelkästään lingvististä. Sekä sanan käytön erilaisuus että käyttötilanteen erilaiset välineet ja "askareet" tulevat esiin, kun ajattelemme esimerkiksi sanaa "aika". Voimme puhua ajasta **tunteina** ja **minuutteina**: opetamme vaikkapa kellonaikoja 67 vuotiaalle lapselle tarkkailemalla ja liikuttelemalla samalla "pahvikellon" viisareita, lisäksi selvitetään esimerkiksi isän töihinlähtöaika jne. Toisaalta voimme puhua ajasta ihmisten ja heidän aikaansaannoksiensa **iän** merkityksessä: keskustelemme äidin lapsuuden ajasta, vanhoista rakennuksista, Suomen vanhimman asukkaan iästä, sotaajasta jne. Luemme ko. asioista, kuuntelemme "papan" kertomuksia ja katselemme vanhoja valokuvia. Edelleen voimme käsitellä aikaa syvemmin **historiallisen aikakauden**. 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.

[Edellä sanotun valossa kysymys **oppimisesta** johtaa ensiksikin tutkimaan sanojen erilaisia **käyttöjä**, joita **tosiasiallisesti** kielenkäyttöömme sisältyy. Wittgensteinin mukaan "miten opimme sanoja" on läheisesti kytkeytynyt "aktuaalisten käyttöjen luettelemiseen". Sanan käyttöjen luetteleminen pidättää meidät ajattelemasta, että sanalla on vain **yksi** käyttö ja vain **yksi** merkitys.]

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 tilanteiden kielipeleissä). Löydämme varmasti jotakin yhteistä, mutta **yhden** piirteen sijasta löydämme risteileviä piirteitä ja suhteita; päädymme tiettyyn "moninaisuuteen", jossa voimme korostaa määrättyjä piirteitä. *101

Alaviite:Mitä merkitsee sana "opettaa"? Joudumme laajaan keskusteluun opetusmenetelmistä, opetettavista asioista, aineksen integroimisesta muihin opetettaviin asioihin, havaintovälineistä, opettajanpersoonallisuuden vaikutuksesta, oppilasryhmän koostumuksesta jne. Opetustilanteesta riippuen korostamme erilaisia tekijöitä; kukin tilanne määrää sen, mitkä tekijät tulevat erityisen huomion kohteiksi.

Kysymykseen, miten opimme sanoja, Wittgenstein siis vastaa kielipelimallilla painon ollessa sanassa "peli" (tai "leikki"). Aktuaalin kielen sisältämien kielipelien lisäksi voimme Wittgensteinin mukaan **keksiä** kokonaan uusia sanan käyttöjä tarkataksemme oppimista. Kokonaisuutena ajatellen ei ole kysymys semanttisten sääntöjen luomisesta, vaan huomion kohteena ovat ensisijaisesti **kielen oppimisen tekniikat** ja niiden yhteys merkitykseen.

Kuten jo totesin, Wittgenstein pohtii kysymystä sanojen oppimisesta myös toisessa mielessä. Tällöin hän kiinnittää huomionsa oppimistapahtumaa ympäröivän tilanteen **laatuun ja rakenteeseen**. Tarkatessaan sanojen "tarkoittaa", "ymmärtää", "tietää" kielioppia Wittgenstein keskittyy tarkastelemaan tilannetta, joka mahdollisesti on "laukaissut" niiden varhaisen käytön. Tässä "laukaiseminen" ei viittaa mekaaniseen reaktioon, vaan pikemminkin **vastaukseen**, joka annetaan opittujen sääntöjen varassa. Pelaamme edelleen kielipeliä, mutta päähuomio kohdistuu pelin sisältämään toimintaan, siihen osallistuviin henkiköihin ja erilaisiin extralingvistisiin tekijöihin. *102

Alaviite:Kun tilanteen laatu ja erityinen rakenne koristuvat, 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 alaasteen luokasta harjaantumislukokalle. Näissä tilanteissa korostuu uusien tilanteiden erityispiirteet, kunnes ne tietyllä "tekniikalla" opitaan hallitsemaan.

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 päästäksemme puheyhteisön jäseneksi.

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

Vastatessaan tähän kysymykseen Wittgenstein murtaa loogisen kehän vetoamalla kielen oppimisen eilingvistisiin tekijöihin. Kun Wittgenstein viittaa sanan funktioon tai sen käyttöön, niin päädytään käyttöön nimenomaisesti siinä mielessä, että on kyse **julkisesta** toiminnasta. Morris (1970, 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 sana 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 särkyi; oppiminen, tietäminen ja ymmärtäminen heijastuvat siinä, mitä **teemme**, mitä **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 liittyy kiinteästi sanojen "osaa" ja "kykenee" kielioppiin. Se liittyy myös läheisesti sanan "ymmärtää" kielioppiin. ("Mastery of a technique".)

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 esittämä ajatus. vastauksen täytyy olla konventionaalinen, teot ja reaktiot on voitava tulkita tilanteessa "sosiaalisiksi teoiksi". Ihmisten täytyy olla taipuvaisia reagoimaan **samalla** tavalla. Wittgensteinin edellä esittämä kysymys tähtää siihen tosiasiaan, että reaktion täytyy kuvastaa **mallireaktiota**, joka on vakiintunut konventiona. Määräämistottelemissä tilanteissa molempien on ymmärrettävä käsky samalla tavalla. Tähän "signifikanttiin reaktioon" Wittgenstein viittaa omalla tavallaan kirjoittaessaan (1953, § 206) siitä, miten ihmisten yhteinen toimintatapa muodostaa **referenssijärjestelmän**, jonka avulla tulkitsemme meille vierasta kieltä. Tähän referenssijärjestelmään liittyy myös Malinowskin (1923) ajatukset "todellisista kategorioista". Tämän referenssijärjestelmän avulla myös lapsi aluksi oppii kieltä.

6.2.3. Merkityksen oppiminen ja opettaminen

Sinisessä ja Ruskeassa kirjassa (1969b) Wittgenstein keskittyy eräissä kohdissa erityisesti kysymykseen **merkityksen opettamisesta**. Wittgensteinin mukaan me voimme kuvitella tavallista kieltä yksinkertaisempia kieliä, jotka sisältävät vain yksinkertaisia ostensiivisesti määriteltäviä termejä. Tällöin voimme Russelin tavoin puhua "objektikielestä". Esimerkkinä tällaisesta on edellä kuvattu Wittgensteinin konstruoima rakentajien kielipeli, jossa käytetään vain muutamaa sanaa, joita kutakin yksiselitteisesti vastaa tietty rakennustyössä tarvittava objekti. Wittgenstein kirjoittaa (1969b, 77): Kuvitelkaamme yhteisö, jossa tämä on ainoa kielijärjestelmä. Lapsi oppii kielen aikuisilta, jotka ovat harjoittaneet häntä käyttämään sitä. Sana "harjoitus" käytän tässä samassa mielessä kuin eläimistä puhuttaessa, kun sanotaan, että ne on harjoitettu tekemään tiettyjä asioita. Tämä on saatu aikaan esimerkein, palkkion, rangaistuksen yms. avulla.

Tämä esimerkki on tarkoitettu vain vertailukohteeksi 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. On siis kyse prosessista, joka jatkuu kunnes lapsi kykenee muodostamaan ilmaisuja ja lauseita.

Kehityksen alkuvaiheessa emme voi sanoa, että lapsi on oppinut "kielen". Tätä seikkaa valaistakseen Wittgenstein käyttää (1969b, 77) seuraavaa esimerkkiä: "Tämän kielen (rakentajien kielipelin) aktuaalissa käytössä toinen lausuu sanat käskyinä ja toinen toimii niiden mukaan. Mutta tämän kielen oppiminen ja opettaminen sisältää seuraavan menetelmän: Lapsi vain "nimeää" esineitä, hän lausuu kielen sanat, kun opettaja osoittaa esineitä." Hardwickin (1971, 8990) mukaan kyseessä näyttää olevan klassinen **assosiaatiomenetelmä**, vaikka aikaisemmin esiin tulleen perusteella voimme päätellä Wittgensteinin puoltavan pragmaattista teoriaa. Tämän mukaan käskyn merkitys on se **teko**, joka suoritetaan, kun käskyyn reagoidaan oikein. 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.

[Wittgenstein laajentaa edellä kuvattua rakentajien kielipeliä niin, että siinä lopulta on yleisnimien lisäksi useita muita kommunikaation instrumentteja, kuten laatusanoja, lukusanoja, joitakin pronomineja ("tämä", "tuo") ja partikkeleita ("nopeasti", "sitten"). Peliä laajennettaessa tulee näkyviin, miten ostension luonne eri instrumenttien opettamisessa on erilainen. Esimerkiksi lukusanoja opettaessa ostensio on "heikompi" kuin nimisanojen merkityksen opettamisessa. Ja lopulta tullaan sanoihin kuten esimerkiksi "nopeasti" ja "sitten", joita opettaessa emme voi osoittaa mitään objektia tai ominaisuutta, vaan joudumme viittaamaan tilanteen "rytmisiin" piirteisiin, emmekä voi puhua enää ostensiosta. On muistettava, että **käsite** ei ole objektissa niissäkään tapauksissa, joissa kuten substantiiveista puheen ollen ostensiolla on "vahva" sisältö.]

Ostension muutoksiin viitaten Wittgenstein (1969b, 80) toteaa:

Ero ei kuitenkaan ole itse osoittamisessa ja sanan lausumisessa tai missään siihen liittyvässä mentaalisisessä aktissa (merkitys?), vaan siinä roolissa, mikä demonstraatiolla (osoittamisella ja lausumisella) on harjoittelun kokonaisuudessa ja siinä, miten sitä käytetään hyödyksi, kun kielen avulla kommunikoidaan.

Emme saa selvää kuvaa siitä, mitä Wittgenstein tässä tarkoittaa osoittamisen **roolilla** "harjoittelun kokonaisuudessa". Ilmeisesti Wittgenstein viittaa tässä kontekstiin samassa mielessä kuin Malinowski (1972, 310311), 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 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 instrumentit ja toiminnan muoto.

Oppiessamme erilaisia kommunikaation keinoja tai järjestelmiä pelaamme Wittgensteinin mukaan kielipelejä, jotka hänen esimerkeissään ovat erilaisia **puheakteja**. Nämä kukin sinänsä muodostavat täydellisen kokonaisuuden, kommunikaatioyksikön (kuten esim. tervehtiminen). Tästä syystä Wittgenstein kutsuu kielipelejä myös **kieliksi**, vaikka näille kaikille onkin yhteistä se, että ne kuuluvat samaan kieleen. Eräs kysymys onkin, miten pitkälle Wittgenstein haluaa korostaa näitten kielten **itsenäisyyttä** ja miten hän katsoo näiden **vaikuttavan** toisiinsa. Wittgenstein ei tee selvää eroa puheaktien ja kielen välillä.

Kielen **rakenteeseen** ja **kehitykseen** viitaten Wittgenstein jatkaa (1969b, 81) analogian avulla: "Kun poika tai aikuinen oppii ns. teknistä kieltä, esimerkiksi karttojen ja graafisen esityksen käytön, deskriptiivistä geometriaa, kemian symboliikkaa jne., hän oppii lisää kielipelejä. (Huomaa: Meillä on aikuisten kielestä sellainen kuva, että utuista kielen massaa, äidinkieltä, ympäröi erilliset enemmän tai vähemmän selkeästi erottuvat kielipelit, tekniset kielet.)" *103

Alaviite:Kuten muistamme, Filosofisissa tutkimuksissa Wittgenstein vertaa vastaavasti kieltä antiikin kaupunkiin, jonka keskusta on pienten katujen, vanhojen torien ja talojen muodostamaa labyrinttia. Etäämpänä ovat tätä vanhaa osaa ympäröivät uudet kaupunginosat säännöllisine katuineen ja yhdenmukaisine talojonoineen. Wittgenstein 1953, § 18. Kieli elää ja muuttuu ihmisten toimintatapojen ja pyrkimyksien mukaan.

Wittgenstein vastustaa käsitystä, että olisi 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 korostaen kasvatuksen tarpeellisuutta **kulttuurin jatkuvuuden** kannalta, tai voimme puhua kasvatuksesta erityisesti tähdentäen sen merkitystä **yksilön kehitykseen**, tai pohdimme kasvatuksen merkitystä **hyvientapojen** muovaajana ja juurruttajana, joskus pohdimme myös kasvatusta **itsekasvatuksen ja kriittisen ajattelun** herättäjänä jne.

Oleellista on myös se, että keskustelu voi laajeta kielipeliksi, jossa tarkastellaan kasvatusta suhteuttaen se mahdollisimman moniin em. kaltaisiin tekijöihin. Tällöin käsitteestä "kasvatus" tulee nimenomaisesti kokoava termi, joka viittaa **merkityksien perheeseen** yhden ainoan kasvatuksen olemukseksi määritellyn tekijän sijasta. Käsitteet kokoavina verkostoina ydistävät kielipelejä, ne tekevät mahdolliseksi kielipelien **muuttumisen** toiseksi ja **interaktion** eri pelien välillä. *104

Alaviite:Kielipelien ja eri 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 **reunaaluen**, johon sisältyvät eksaktit kielen muodot, kuten mm. matematiikan ja tieteen kielet. Ongelma on siinä, mikä on näiden alueiden välinen **yhteys**, mikä on keskuksen ja reunaaluiden välinen yhteys. Osa tutkijoista korostaa kielipelien sukulaisuutta, osa taas niiden itsenäistä ja finiittistä luonnetta.

Hardwick (1971, 11) arvostelee Wittgensteinia siitä, että tämä ei ole selvästi erottanut **kontekstia** ja **tilannetta** eikä toisaalta **kieltä** ja **puhetta**. Tätä arvostelua voimme pitää osin aiheettomana. Wittgenstein on selvästi tietoinen näistä eroista, vaikka hän ei kirjoituksissaan niitä aina suoranaisesti käsittele. On kyllä totta, että hän voimakkaasti korostaa välittömän tilanteen ja puheaktien merkitystä, eikä useinkaan sijoita niitä laajempaan kokonaisuuteen, kulttuuri ja kielikontekstiin. On tietenkin välttämätöntä, että komplekseja kielen muotoja ymmärtämään ja selittämään pyrittäessä on tilanne sijoitettava laajempaan kulttuuri ja kielitaustaan. Erityisesti Wittgensteinin perheyhtäläisyyden idea, joka valaisee eri tilanteisiin sidottujen kielipelien keskinäisen yhteyden luonnetta. *105

Alaviite: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 esimerkiksi käsitteet kielipeli, elämänmuoto ja sääntö ovat rajaamattomia siinä mielessä, että niitä ei määritellä "laajuutensa" puolesta suhteessa muihin käsitteisiin (kuten esimerkiksi "konteksti" ja "tilanne" määrittelevät toisiaan). Esimerkiksi "elämänmuoto" voidaan rajata tarkoituksemme mukaan monella tavalla; voimme tarkastella tervehtimiskäytäntöjä, kalastusta, opetustyötä, hallintoa ja jopa tietyn kulttuurin kokonaisuutta elämänmuotona.

Edelleen jää tyydyttävää vastausta vaille se, miten **reflektio**, kriittinen vertailu eri kielipelien "tuloksien" kesken on mahdollista. Kieleen reflektio sisältyy sisäisesti **itsereflektiona**. Emme vain "pelaa", vaan voimme ajattelevina olentoina myös "kääntyä" arvioimaan niitä pelejä, joissa elämme, joita käytämme elämässämme. Mistä saamme kriteerit esimerkiksi moraalisiin kielipeleihin, joissa käytämme käsitteitä "hyvä", "paha", "vastuu" jne.? Tämä syvä kysymys on jatkuvasti läsnä oppimisessa, opettamisessa ja kasvatuksessa. Palaamme vielä myöhemmin näihin kysymyksiin ihmisestä ajattelevana ja vastuullisena olentona.

Yhteenvedonomaaisesti 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. merkityksen alkuperä on eleessä. Vaikka Wittgenstein ei primaaristi kiinnitä huomiota pikkulasten puheeseen, hän näkee, että kielen paradoksin täytyy viime kädessä johtaa takaisin kysymykseen, miten aluksi opimme kieltä. Näin on löydettävissä merkityksen "peruskallio".

(2)lapsille opetetaan äidinkieli kielipelien avulla, joilla pelin (tai leikin) luonteen mukaisesti on huvia ja mielihyvää tuottavia piirteitä. Usein lapsi oppii näissä peleissä yhdistämään sanan objektiin tai toimintaan vanhempien tai opettajan antaman rohkaisun kannustamana. Voimme Brownin tavoin puhua "alkuperäisestä sanapelistä".

(3)Kielen ja ajattelun toiminta ja kehittyminen laajemmin tarkasteltuna on kietoutunut inhimilliseen toimintaan, jossa opimme merkityksiä ja joissa niitä meille opetetaan tietoisesti tai eittietoisesti. Oppiminen ja opettaminen sisältävät aina yhteisyyden elämänmuodossa.

6.2.4. Merkitys tutkimuskokonaisuutta määräämässä

Wittgenstein korostaa kielen sosiaalista ja pragmaattista luonnetta. Sanan merkitys määräytyy siinä tilanteessa, jossa se opetetaan. Täten merkitys on ymmärrettävä pikemmin **verbinä** kuin substantiivina. Näin asiaa tarkasteltaessa sanan merkityksen opettaminen vapautetaan tietyistä metafysisistä ennakkoolettamuksista. 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 mysteeriksi. Charles Morris (1970a, 4445) myös varoittaa ajattelemasta, että merkitys on jonkinlainen esine muiden esineiden joukossa. Morrisin mukaan merkitys on ne **säännöt**, jotka merkkien käytöllä ovat. Nämä säännöt sisältävät **semiosiksen** kaikki dimensiot (semiosis = prosessi, 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. "Meaning" is a semiotical term and not a term in the thinglanguage; to say that there are meanings in nature is not to affirm that there is class of entities on a par with trees, rocks, organisms, and colors, but that such objects and properties function within processes of semiosis.

Morris painottaa Wittgensteinin tavoin, että semiosisprosessi 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 luonteeltaan naturalistista tilanteen elementtien tutkimista, vaan elementteistä on siirryttävä **dynaamisten inhimillisen toiminnan kokonaisuuksien tarkasteluun**.

Merkitystä tutkittaessa on huomattava, että sanoja ei käytetä vain kommunikaatioon, vaan myös

laajemmin **yhteistyön** aikaansaamiseksi ja ajatusten muodostamiseen. Tässä yhteydessä on korostettava ajattelun ja puheen yhteyttä. Tätä tähdentää mm. Vygotsky (1962, 45), 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 tutkiaksemme hajoittaisimme vesimolekyylin ja päätyisimme vety ja happiatomeihin. vedyn ja hapen ominaisuudet ovat toiset kuin veden ominaisuudet, joita piti tutkia. Verbaalista ajattelua tutkittaessa on pyrittävä analysoimaan ilmiö yksiköihin. Yksikkö (vrt. molekyyli) on analyysin tulos, joka kuitenkin vielä sisältää kokonaisuudelle olennaiset ominaisuudet. Vygotsky 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**. Kielipelitilanteessa todellisuutta jäsentävät säännöt ovat **apriorisia** kokemukseen nähden.

Yksinkertaiset kielipelit ovat valaisevia, kun ajatellaan kielen oppimisen varhaisia vaiheita, jolloin eleillä ja toiminnalla on tärkeä rooli. Kielipeli tarjoaa kokonaisuuden, jossa merkitys saalähtökohdaksi havainnon ja toiminnan aspektit, jotka tuovat näkyviin merkityksen perustana olevat a priori säännöt: lapsi tulee mukaan valmiiksi jäsenyksiin 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 tarkastella **komplisoimatta** tiettyä peliä ja myös siten, että **verrataan** eri kielipelejä. Nämä kaksi näkökulmaa ovat hyvin kiinteässä suhteessa toisiinsa. Wittgensteinin mukaan opittuamme yksinkertaisia kielen muotoja, joissa toiminta on merkityksen perustana, voimme käyttää näitä muotoja kompleksisempien muotojen omaksumiseen. Esimerkiksi opittuamme jonkin yksinkertaisen lautapeli tiedämme jo jotakin myös muista lautapeleistä. Näin muunmuassa käsitteen "peli" merkitys muuttuu kielipelistä toiseen sekä **synkronisesti** että lasten kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen myötä myös **diakronisesti**.

Merkityksen analyysissa 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 mielessä, että ne eivät kuulu mihinkään määritellyn käsittehierarkiaan. tutkimuskohdetta rajaavina käsitteinä niiden "ala" voidaan määritellä ei tavalla tutkimustarkoituksen mukaan.

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 lapsi ei ole omaksunut mitään kieltä. Tämä lieneekin keskeisin ja vaikein ongelma. Ei ole kyse tavallisesta käännösongelmasta, jossa kieltä opetetaan jonkin toisen kielen avulla. Pikkulapsen 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 (Hardwick 1971, 115) mukaan sekä puhekyvyn sosiaalista tuotetta että kokoelmaa välttämättömiä sopimuksia, jotka sosiaalinen ryhmä on omaksunut, jotta yksilöt voisivat käyttää tuota kykyä. Myös Wittgenstein korostaa, että sanojen käyttäjät kielellä määräävät **oppimisen kautta** omaksutut säännöt, jotka ovat sosiaalisia "sopimuksia" siinä mielessä, että niiden varassa voimme puhua mielekkäästä 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 aina riittävästi ota huomioon. Hän tarkastelee kielen yleistä aspektia lähinnä vain kriittisestä näkökulmasta. *106

Alaviite:Kuten olemme todenneet, Wittgenstein "taistelee" kielen yleisiä muotoja vastaan. Kielen muodot irroitettuina käyttöyhteyksistään johtavat ajattelua harhaan. ne vahvistavat intoamme väärin **yleistyksiin**. 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.

Varhaiset kehitysvaiheet ovat tärkeitä. Emme voi sanoa pelkästään, että lapsi oppii ensin sanoja ja sitten kombinoimalla sanoja oppiimuodostamaan 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. Ja käyttötaidon kehittyessä myös merkityksien maailma rikastuu.

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 kielen oppimisen kokonaisprosessia ajatellen on siinä, että se jättää kokonaan huomioon ottamatta lingvistiset entiteetit, joihin edellä lyhyesti viitattiin. Tämän käsityksen mukaan Wittgenstein lähtee liikkeelle väärästä lingvistisestä yksiköstä. Yksinkertaiseltakin näyttävä yksityinen **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 perusentiteettiä tai niiden kombinointisääntöjä. lapsi on yksinkertaisesti mukana kielenkäytössä ja **oppii** vähitellen yhä monipuolisemmin **hallitsemaan** kielen erilaisia elementtejä ja muotoja. Tietoiset "strategiat" ovat vasta paljon myöhemmin mahdollisia tämän osaamisen pohjalta.

Kielen oppimisen varhaisimmassa vaiheessa puheen kehittyminen liittyy kiinteästi tiettyihin **motorisiin** taitoihin. lapsen on ensiksi opittava muodostamaan **ääniä**. Näihin nähden tapahtuu kehitystä ja valikoitumista kuullun kielen suuntaan. valikoivan vahvistamisen kautta tietyt äänet säilyvät ja vahvistuvat kun taas ne, jotka eivät kuulu ympäröivän yhteisön kieleen, vähitellen karsiutuvat. Tässä vaiheessa ei ole suoranaisesti kyse merkityksestä. Oppiminen on aluksi perusluonteeltaan biologinen prosessi, vaikka sosiologinen aspekti onkin mukana ja sen osuus nopeasti kasvaa. kielen kehittymisen kannalta oleellinen seikka on se, että lapsi kykenee **erottelemaan** ääniä. Tämä on perusta sille, että hän kykenee vähitellen muodostamaan ääniteitä, jotka muodostavat sen kielen, jota hän on oppimassa.

Äänen ja äänneiden 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 (esim. 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 säännöt eikä säännönmukaisuudet.

Varhaisin ääniä koskeva diskriminaatio liittyy **tyytymättömyyden** ja **hyvänolon** ilmaisuihin. Nämä ilmaisut eroavat tiettyjen piirteiden suhteen toisistaan ja ne liittyvät määrättyihin eilingvistisiin asiointiloihin. Lewis (1963, 15) viittaa tähän äänien ja kielen ulkopuolisten seikkojen väliseen yhteyteen pitäen sitä varhaisimpana osoituksena "merkityksestä". Äänillä aletaan ilmaista kokemusta. Tämä osoittaa, että jo hyvin varhaisella tasolla ilmenee äänen differentioitumista, johon voi liittyä eikielellisen 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 verbaalisiin ärsykkeisiin ja tällöin erityisesti lapsen ja ympäristön välinen interaktio on tärkeä. Esimerkiksi vanhempien tarjoamalla verbaalisilla ärsykkeillä ja rohkaisulla on suuri merkitys.

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 toimimaan määrättyllä tavalla. Kun lapsi kykenee tähän, hän on Lewisin (1963, 25) mukaan saavuttanut "**merkityksellisen jäljitteilyn 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 kritikoii 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.

Lapsi ei vastaa ainoastaan toisten eleisiin, vaan myös omiinsa. Kun lapsi sanoo "mama", hän kuulee itsensä sanovan tämän. Hänen täytyy ottaa huomioon omat reaktionsa puheeseensa, samoin kuin toisten reaktiot. Meadin mukaan **sanojemme merkitys on tendenssi reagoida niihin**. Voit pyytää jotakuta tuomaan tuolin vieraille. Näin saat toisessa aikaan tensenssin noutaa tuolin, mutta jos hän hidastelee, niin haet sen itse. Reaktio vokaaliseen eleeseen on jonkin asian tekeminen. Tärkeä kysymys tässä yhteydessä on, miten lapsi ymmärtää, mitä toiset ihmiset tarkoittavat, kun he käyttävät sanoja. Hardwick (1971, 124125) ehdottaa, että olisi puhuttava "**tarkoitusten kehittämisestä**", joka lapsessa tapahtuu. Tähän vaikuttanee lapsi yhtä paljon kuin vanhemmatkin. Hardwick ei kuitenkaan riittävästi pohdi, **miten** lapsi ja vanhemmat vaikuttavat interaktion kehittämiseen.

Edellä esitetyt Meadin käsitykset valaisevat kielen oppimisen alkua hyvin. Tosin hän mielellään käyttää termejä "mekanismi" ja "reagoida", jotka paljastavat eräissä ajatusyhteyksissä taipumusta

yksioikoisiin kausaaliyhteyksiin olkoonkin, että reagoimassa on **minä** itse.

Lapsi ilmaisee oman intentionsa eleessä, jota hän itse käyttää. Myöhemmin tapahtuu muutoksia ja korjauksia, mutta tärkeätä on, että mekanismi on jo hänen omassa kielenkäytössään.

Wittgensteiniin viitaten tähän voisi lisätä, että intentiomme ovat uppoutuneet elämänmuotoihimme, joissa käytämme myös kieltä. Intentio ja merkitys liittyvät kiinteästi toisiinsa. Hyvin varhain lapsen vokaaliseen eleeseen liittyy esimerkiksi halu **saada** jotakin. Vanhemmat kykenevät tulkitsemaan näitä intentioita, itse asiassa heissä itsessään viriää tendenssi toimia niiden mukaan. Intentio aktualisoituu ja saa määrätyn muodon vasta yhtenäisyydessä.

Merkityksen alku on siinä, että lapsi on alkanut **käyttää** kieltä. Kielen oppiminen liittyy kiinteästi muiden taitojen oppimiseen. Lapsi muodostaa sosiaalisten vaikutusten piirissä erilaisia tapoja ja hän oppii luokittelemaan eilingvististä maailmaa toimintansa ja sensoristen kontaktien avulla. Tähän liittyy vähitellen myös kielellisten ilmiöiden erottelu.

Siirtyminen pelkästä jäljittelystä merkitykselliseen jäljittelyyn tapahtuu pragmaattisesti toiminnan eikä päättelyn kautta. Kieli on pikkulapselle toiminnan muoto, ei ajattelun muoto. Kielen käyttö on aluksi samankaltaista kuin **käsien** käyttö. Lewisin (1963, 31) mukaan lapsen käyttämällä "sanoilla" on kahdenlaisia vaikutuksia, jotka leimaavat merkityksen käsittämisen alkamista. Lewis nimittää näitä "**käsittelyvaikutuksiksi**" (manipulative effects) ja "**julistusvaikutuksiksi**" (declarative effects). Lapsen ilmaus on vaikutukseltaan manipulatiivinen, kun se aiheuttaa sen, että joku tekee jotakin. Perimmältään lapsi pyrkii johonkin hänelle mielihyvää tuottavaan. Deklaratiivinen ilmaus puolestaan tarkoittaa vokaalista elettä, joka saa aikaan toisessa tietyn tunteen ilmaisun. Kummassakin tapauksessa lapsi ilmaisee "intention". Toisen henkilön (esimerkiksi äidin) reaktio on vastaus tähän.

Tässä tulee esiin **triadinen suhde**, jota Mead (1963, 81) pitää merkityksen perusrakenteena. Triadinen suhde sisältää:

- (1) jonkun toisen henkilön eleen,
- (2) toisen henkilön reaktion tähän eleeseen ja
- (3) ensimmäisen henkilön aikaansaaman sosiaalisen teon suorittamisen. *107

Alaviite: Mead 1963, 81. Triadinen suhde merkityksen perusrakenteena sisältää sekä sosiaalisen että pragmaattisen momentin, vaikka Meadin käsitteistössä vaikuttaa myös behavioristinen ajattelutapa. Meadin pragmaattinen "sosiaalibehaviorismi" merkitsee huomattavaa edistystä ihmistutkimuksen teoriassa.

Malinowskin (1972, 321) mukaan sanat merkitsevät lapselle aktiivisia voimia, joilla hän saa **otteen todellisuuteen**. Niillä voi toimia, saada aikaan liikkeitä ja muutoksia ympäristössä. Ei ole tietenkään kyse lapsen tietoisista käsityksistä kielen suhteen, vaan on kysymys asenteesta, joka sisältyy lapsen käyttäytymiseen. Tämä viittaa selvästi Wittgensteinin painottamaan käsitykseen:

sanan merkitys opitaan oppimalla, mitä sanalla voidaan tehdä. Voidaan tietysti väittää, että tämä näkemys ei riitä kokonaan selittämään kielen oppimista "kompleksimmilla tasoilla", vaikka se tarjoaakin hyödyllisen mallin siitä, miten me 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? *108

Alaviite:Voidaan tietysti väittää, että tämä näkemys ei riitä kokonaan selittämään kielen oppimista "kompleksimmilla 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?

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

Lapsen vokaaliset eleet, kuten esimerkiksi "mama", viittaavat aluksi moniin erilaisiin olioihin. Vähitellen kuitenkin kohteiden alue supistuu tiettyihin referensseihin. Tätä ilmiötä voimme nimittää **merkityksen stabiloitumiseksi**. Tähän vaikuttavat useat tekijät. Kun esimerkiksi jokin lapsen sana rajoittuu niin, että se viittaa vain yhteen henkilöön, niin tämä voi johtua siitä, että äiti reagoi lapsen käyttämään sanaan useammin kuin kukaan muu henkilö. lapsen kielen käyttö saa **vahvistusta** vanhemmilta ja muilta henkilöiltä ympäristössä. Erityisesti vaikuttavat ne ympäristön taholta tulevat reaktiot, jotka suoranaisesti liittyvät lapsen omaan kielenkäyttöön.

Kielellinen kehitys on oleellisesti sosiaalinen prosessi. Tämän kompleksin prosessin edistyessä sanojen merkitys muuttuu. Tapahtuu 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. Aktuaalisesti merkitys muuttuu kehityksen kuluessa, eikä löytyne lainkaan kautta, jolloin tietyllä sanalla olisi absoluuttisen kiinteä merkitys. Elämän vaatima toiminta muovaa ja luo merkityksiä ja ajattelua.

merkityksen laajenemiseen ja supistumiseen liittyy Hardwickin (1971, 131) mukaan varhainen

pyrkimys **yleistämiseen** ja toisaalta **yksilöimiseen**. Muunmuassa Lewis ja Piaget ovat havainneet, että merkityksen muutoksia tapahtuu jo ennenkuin lapsi on oppinut käyttämään tiettyjä konventionaalisia sanoja. Tämä näkyy lasten toiminnassa. Tämä viittaa siihen, että lapsi pyrkii aktiivisesti muodostamaan **oman kielen**. Mutta hän saa nopeasti kokea, että sanat eivät saa aikaan odotettuja tuloksia. Toistuvien yritysten ja sopeutumisen kautta lapsi vähitellen lähestyy ympäristön konventionaalista sanojen käyttöä. Kehitys tapahtuu **prosessina, jossa vanha ja uusi, persoonallinen ja sosiaalinen ovat vuorovaikutuksessa**. *109

Alaviite:Lapsen aktiivinen osuus kielen muodostamisessa tulee esille myös myöhemmissä oppimisvaiheissa. Spontaanisti oma ja ennen omaksuttu olisi nähtävä vuorovaikutuksessa. Jo opitulla on tärkeä vaikutus siihen, mitä lapsi itse luo. Käsite "oma" on tässä yhteydessä hyvin problemaattinen; sen suhde "opittuun" tai "omaksuttuun" on erittäin kompleksi.

Varhainen kielenkehitys tukee käsitystä, että ainakin yksinkertaisissa muodoissaan kieli on luonteeltaan toimintaa. Aluksi käsitteet ovat hyvin epämääräisiä, mutta tämä seikka ei silti estä käyttämästä sanoja. Lapsen kyky käyttää kieltä ja ymmärtää merkityksiä edistyy vähitellen. Normaaleihin ja kuuromykkiin lapsiin kohdistuneisiin tutkimuksiin viitaten Vygotsky (1962, 28) toteaa havaitun:

(1)että keksintö, jonka lapsi tekee havaitessaan yhteyden sanan ja objektin välillä, ei välittömästi johda merkin ja referenssin välisen symbolisuhteen selvään tiedostamiseen, mikä on kehittyneelle ajattelulle ominaista; että sana ilmenee lapselle pitkään enemmän objektin attribuuttina tai sen ominaisuutena kuin pelkkänä merkinä; että lapsi käsittää ulkoisen rakenteen objektisana ennen kuin hän käsittää sisäisen suhteen merkkireferenssi; ja

(2)lapsen tekemä keksintö ei todellisuudessa ole äkkinäinen tapahtuma, mikä voitaisiin osoittaa jonkin täsmällisen tapahtuman avulla. Tähän kriittiseen hetkeen puheen kehityksessä johtaa "molekulaaristen" muutosten pitkä ja komplisoitu sarja.

Lapsi ei siis aluksi ymmärrä sanoja merkkeinä. Kun kielen käyttö tulee kompleksimmaksi ja tilanteet kielellisten kykyjen suhteen vaativammiksi, kielen ymmärtäminen pyrkii muuttumaan yhä enemmän "symboliseksi". Sanat aletaan nähdä yhä selvemmin merkkeinä, jotka viittaavat esineisiin, tilanteisiin ja tapahtumiin. merkitys alkaa muotoutua silloin, kun lapsi vokaalisen toiminnan kautta pääsee "yhteistyöhön" jonkun toisen kanssa. Tämä tulee hyvin esiin Meadin käsitteessä "signifikantti ele".

6.4. Kielipelit "pelitilana"

"Kieli ei synny päättelystä." Tämä Wittgensteinin toteamus Varmuudesta kirjassa (§ 475) ilmaisee tärkeän teeman hänen myöhäiskirjoituksissaan. Lapsi oppii siten, että hänelle tietoisesti opetetaan tai hän yksinkertaisesti omaksuu aikuisilta sanoja ja lauseita, jotka hän liittää "käyttäytymisvälineisiinsä". Lapsen toimintapiiri laajenee ja rikastuu. Puhuessaan filosofisissa tutkimuksissa (§ 244) siirtymisestä eilingvistisistä lingvistisiin kivun ilmaisiin Wittgenstein huomauttaa, että kun lapsi oppii kivun kielellisiä ilmaisuja hän oppii uutta **kipukäyttäytymistä**. Samassa kohdassa hän lisää, että "kivun sanallinen ilmaisu korvaa huutamisen eikä kuvaa sitä."

Zettelissä (§ 540) Wittgenstein muistuttaa siitä, että meillä on "primitiivinen" suhtautumistapa toisen ihmisen kipuihin: hoidamme esimerkiksi kipeää kohtaa toisen ihmisen kehossa. Heti seuraavassa pykälässä (§ 541) Wittgenstein kysyy, mitä sana "primitiivinen" tässä yhteydessä ilmaisee. Ja hän itse vastaa:

kaiketi sitä, että suhtautumistapa on **esikielellinen**: että **siihen** perustuu kielipeli, että se on määrätyn ajattelutavan prototyyppi ja että se ei ole ajattelun tulos.

Wittgenstein vastustaa "rationalistista" kipukäyttäytymisen selittämistä, esimerkiksi sitä selitystä, että meillä on sympaattinen reaktio loukkaantunutta kohtaan, koska uskomme hänellä olevan kipuelämyksiä (ks. Zettel, § 542; Malcolm 1982, 4). Wittgenstein jatkaa kantansa selvittelyä (Zettel, § 545):

Olla varma, että toisella on kipuja; epäillä, onko hänellä kipuja, jne. Nämä ovat erilaisia luonnollisia, vaistomaisia suhtautumistapoja toisiin ihmisiin, ja kielemme on vain apuneuvo ja tämän suhtautumisen lisäke. Kielipelimme on primitiivisen käyttäytymisen lisäke. (**Kielipelimme** on näet käyttäytymistä.) (Vaisto.)

Tahdon korostaa sulkeissa olevaa kohtaa, jonka mukaan kielipelimme on käyttäytymistä. Se on luonnollisen primitiivisen käyttäytymisen "laajentuma", joka on **ajattelutapa** eikä järkeilyn ja päättelyn tulos. Tämä koskee "kipukäyttäytymistä", mutta tällä näkökulmalla on myös laajempia seurauksia teemamme kannalta. Kielen oppiminen perustuu 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 jäsenyvät yhä komplisoidumpiin yhteyksiin. Tämän käyttäytymisen syntyminen ja

monimutkaistuminen merkitsee myös ihmisen muuttumista. Kun opimme uusia kielipelejä, muutumme ja mahdollisesti kasvamme ihmisinä. Elämisen "pelitila" laajenee.

Kirjoituksessaan Historiallisen seityksen teoriasta Routila (1981, 41) määrittelee historian käsittelemää todellisuutta seuraavasti:

... historian käsittelemä todellisuus on (olemassaollutta) inhimillistä elämäntodellisuutta ja että tämä puolestaan on niinsanoakseni todellisuusluonteeltaan ajallisesti järjestetty mahdollisuuskenttä (Möglichkeitfeld) tai käyttäkseni Martin Heideggerin havainnollisempaa termiä mahdollisuuksien pelitila (Spielraum der Möglichkeiten).

Kielipelit elämänmuotoihin juurtuneina (ja itse elämänmuotoina) rakentavat elämisen ja tarkoitusten 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 useassa yhteydessä kielipelin idean runkokäsitteinä **säännön** ja **säännön seuraamisen** käsitteitä. Sääntöjen merkitys määräytyy ihmisten yhdenmukaisen toiminnan kautta. Sanojen säännönmukaisen käytön korostaminen antaa kuitenkin Wittgensteinin kielipelin ideasta yksipuolisen ja staattisen kuvan. Ehkä meidän pitäisi, kuten J. Hunter (1980, 293) toteaa, käsitellä ilmaisua "kielipeli" **taiteen** terminä. Wittgensteinille merkitsi tärkeätä filosofista oivallusta se, että **pelaamme sanoilla pelejä**. Kuitenkaan ei hän 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 eroavuuksia. Mutta nämä **erot** paljastavat pelin idean mahdollisia ulottuvuuksia.

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

(1.)pelejä pelataan useimmiten ajan kuluksi, "**huvikseen**". "Se on vain leikkiä" ilmaisee sanontana tämän aspektin. Peli (tai leikki) ei ole vakavaa. Keskustelu puolestaan vaikka haluammekin joskus pitää hauskaa vaikkapa vitseillä ja letkauksilla on useimmiten sävyiltään "asiallista", pyrimme siinä selvittämään jotakin tai vaikuttamaan johonkin.

(2.)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 kielipeliä, esimerkiksi sanalla "ajatella", emme luultavasti oikein tietäisi, miten sellainen aloitetaan, mitä pitäisi tehdä.

(3.)Useimmat pelit pelataan pyrkimyksenä **voitto**. Kielipeleihin nähden ei ole suinkaan selvää erityistapauksia lukuunottamatta miten ne voitetaan tai hävitään. Voimme tietysti voittaa argumentoinnissa tai yleensä sananokkeluudessa, mutta nämä eivät ole relevantteja tapauksia

Wittgensteinin pyrkimyksiä ajatellen.

(4.) Monet pelit pelataan määrätyn **välinein** (pallot, mailat, pelinappulat jne.), mutta sanat eivät juurikaan muistuta tällaisia välineitä. Emme käsittele sanoja samalla tavoin kuin pelivälineitä. Lisäksi sanoja kielessä tai jopa yksityisessä kielipelissäkin on paljon enemmän kuin missään pelissä pelivälineitä.

(5.) Monilla peleillä on selvät ja tarkkaan määrätyn **säännöt**; mutta jos sanojen käytöllä on säännöt, niitä ei ole selvästi julki lausuttu, eikä ole suurtakaan yksimielisyyttä, mitä nämä säännöt olisivat. Kaiken kaikkiaan tällaisia sääntöjä ei moniakaan kyetä spesifioimaan. Hunter (1980, 294) huomauttaa, että Wittgenstein ei todennäköisesti ole erityisesti innostunut vanhasta ajatuksesta, että kielellä on säännöt, vaikka pitikin asiaa totena. Eikä ole myöskään todennäköistä, että hän olisi valinnut juuri pelianalogian ainoana ja parhaana keinona tämän asian ilmaisemiseksi.

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 tavoin 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 muodostamme 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 käsitelty säännön seuraamisen käsite ja säännöt tosiasiallisina (tiedostettuina tai tiedostamattomina) normeina tai ohjeina. Säännön seuraamisen käsite ilmentää sitä, että emme voi oppia kieltä **yksin**. Ilman dialogia, ilman sosiaalista yhteyttä kieli kielenä on mahdoton. Kieli vaatii "saman" tekemistä, jotta voidaan erottaa myös "eri" tavalla tekeminen. Konkreettiset säännöt ovat mahdollisia tämän perustavan dialogin varassa. Sääntöjen lisäksi kielipelin ideaa olisi analysoitava myös muista näkökulmista (ks. ed. s. 64). **Kielipeli** (tai **Kielileikki**) ei ole vain sääntöjä ja niiden määräämää toiminnan yhdenmukaisuutta ilmentävä "systeemi", vaan se voidaan ymmärtää rikkaampana, monia mahdollisuuksia sisältävänä inhimillisen toiminnan suuntaajana. *110

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

Palaan vielä Hunterin esittämiin ajatuksiin. Erojen lisäksi Hunter (1980, 295301) jäsentää 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 sääntökeskeisen "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 ja assosiaatioita, joiden selittäminen joidenkin "komplisoitujen" sääntöjen soveltamisella on harhaanjohtavaa ja "haettava".

Vastaavasti lapset osoittavat arvostelukykyä piilosilla ollessaan, kun eivät mene piiloon kerrostalon katolle tai naapurikorttelin alueelle. Piilosilla olossa voi olla joitakin yleisiä sääntöjä siitä, että piilo ei saa olla "liian vaikea", mutta näitä sääntöjä ei voida täsmällisesti esittää lukemattomia eri tilanteita ajatellen. Lasten on kyettävä **arvioimaan** tilanteet ilman sääntöjä, joita heidän voisi sanoa soveltavan. Tavallisesti arvostelukyky riittää, eikä sääntöjä tarvita.

(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. Pragmaattisen teorian mukaan sanojen ja lauseiden merkitys on niiden seurauksissa. Vasta **yhteisessä** keskustelussa jatoiminnassa, sen suunnassa ja tuloksissa näkyy "siirtojen merkitys". Joudummekin usein sanomaan: "Tätä en tarkoittanut!" Ristiriita tarkoituksieni ja konkreettisten seurauksien välillä voi olla hyvin voimakas. Joka tapauksessa ratkaisumme "pelitilassa" viime kädessä ratkaisee, **mitä oikeastaan teimme**. *111

Alaviite: Filosofisen ongelman luonnetta selvittäessään Wittgenstein puhuu **ristiriitaisuudesta**: kun asetamme pelille säännöt ja seuraamme niitä, ei käykään niinkuin olemme olettaneet. Tavallaan sotkeudumme sääntöihimme ja joudumme sanomaan: "En tarkoittanut sitä noin". Ks. Wittgenstein 1953, § 125.

Pelitilassa on tietyt mahdollisuudet. Voimme käyttää kielipelin 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 puheenvuoroilla tiettyjä mahdollisuuksia, toisaalta sanamme voi sulkiessaan avata samalla uusia mahdollisuuksia pelitilassa (vrt.Routila 1981, 4142)

(3.)Joihinkin peleihin kuuluu myös piirre, jonka varassa 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 introspektion avulla selvittämällä, mikä halu meillä on, vaan käymällä läpi niitä mahdollisuuksia, jotka pelin asetelmaan sillä hetkellä sisältyvät.

Se, mitä tahdomme, ei löydy introspektiosta, vaan määrittelemme pyrkimyksemme **suhteessa** pelitilanteeseen. Esimerkiksi shakkipelissä tai keskustelussa emme kuitenkaan reagoi tilanteeseen, kuten ärsyккеeseen ärsyкkereaktio ajattelun mukaan, sillä pelitilanne ei ole yksiselitteinen "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 (1971, 392) asian ilmaisee. Artikkelinsa The Myth of cognitive Processes and Structures lopussa Malcolm (1971, 392) toteaa yleensä oletuista kognitiivisista prosesseista ja rakenteista:

Our understanding of human cognitive powers is not advanced by replacing the stimulusresponse 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 peliotilan vaihtuvien vaatimusten mukaan. Inhimilliseen oppimiseen kuuluu myös **ymmärtäminen**: ymmärrän pelin tilanteen ja siinä 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, 155164) käsittelee inhimillistä oppimista. "Yrityserhdys" 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 mm. Mowderilla (Rhees 1969, 156) on, että kaikki oppiminen on perusluonteeltaan tyydytyksen saavuttamisen oppimista. Opitaan keinoja tarpeiden tyydyttämiseksi.

Mutta 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 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.

Dialogissa Pidot Sokrates luonnostelee skemaattisesti **rakkauden kehittymisen**. Ihmisen varttumisen näkökulmasta on jotakin hyvin tärkeää siinä ajatuksessa, että tunnistamme vähitellen, mitä todella rakastamme tai mitä rakkautemme itse asiassa on. Oppiminen on monessa mielessä "silmiä avautumista", ymmärryksen muuttumista ja syvenemistä 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. Rakkautta voivat muovata erilaiset "rakkauden kielet" omasta elämästä, ja esimerkiksi kirjallisuudesta, musiikista ja uskonnosta. Näiden kautta rakkaus saa uusia ulottuvuuksia. *112

Alaviite:Ks. Rhees 1969, 156. Sokrateen johtama keskustelu Pidotdialogissa yhdistää "sokraattiseen" tapaan rakkauden kehittymisen rakastajan itsensä tuntemisen kehittymiseen, jossa kaunudella on tärkeä merkitys.

Ihmisen varttumisen näkökulmasta on jotakin hyvin tärkeää siinä ajatuksessa, että tunnistamme vähitellen, mitä todella rakastamme tai mitä rakkautemme itse asiassa on. Oppiminen on monessa mielessä "silmiä 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. Rakkautta voivat muovata erilaiset "rakkauden kielet" omasta elämästä ja esimerkiksi kirjallisuudesta, musiikista ja uskonnosta. Näiden kautta rakkaus saa uusia ulottuvuuksia.

(4.)Peleissä **selitykset**, miksi tein tietyn siirron, ovat primaaristi pelin sen hetkiseen tilanteeseen aktuaalisti sisältyvien tai oletettujen mahdollisuuksien selostamista. 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.

astaavasti, kun meillä on käsityksiä tai epäilyjä jonkun toisen ihmisen ajatuksista, uskomuksista tai tarkoituksista, suhtaudumme kyseiseen henkilöön itseensä parhaana auktoriteettina näiden suhteen. 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 tosiasista, että **on hänen asiansa** tehdä siirrot. Hän itse asiassa tekee tietyt teot, joilla on tietyt seuraukset, joista hän on myös vastuussa. *113

Alaviite:Ratkaisut pelitilan mahdollisuuksissa sitovat meidät myös moraaliseen vastuuseen. Tässäkin merkityksessä "mahdollisuuksien pelitila", jonka ihminen toisaalta luo omalla toiminnallaan, on myös hänestä riippumaton hänen elämäänsä vaikuttava **realiteetti** Vrt. Routila 1981, 10.

Tätä realiteettia peleinä ja ratkaisuina niissä on mahdollista myös tieteellisesti tutkia. Voimme järjestää merkityksiä ja tarkoituksia ilmaisevia **kokonaisuuksia**, joissa yhdistyy inhimillinen toiminta, sen välineet, kohteet ja (mahdolliset) päämäärät.

(5.)Otamme esiin vielä yhden piirteen pelianalogian puitteissa. Peleille on luonteenomaista, että ne luovat **mahdollisuuden** niille ominaisiin **toimintoihin**. "Juoksemme kotiin" pesäpallossa, "teemme maalin" jalkapallossa, "syömme kuningattaren" ja "uhkaamme kuningasta" shakissa. Shakkia ei kuitenkaan keksitty purkautumistieksi halullemme ahdistella kuningatarta tai tuhota lähettejä, vaan opimme nämä halut oppiessamme shakkia. *114

Alaviite:Hunter 1980, 300. Tässä tulee esiin myös Wittgesnteinille luonteenomainen korostus: me opimme "intentioita" toimia tietyllä tavalla, kun opimme erilaisia pelejä, tekniikoita.

Peliä ei opita "abstraktina entiteettinä", vaan toimintana, joka luo määrätyn joissakin tapauksissa lähes rajattoman toimintamahdollisuuksien kentän. Kuten on edellä tullut esiin, Wittgensteinin mukaan tietty peli on luonteeltaan jäsentynyt käytäntö, jonka varassa voimme oppia ja opettaa jotakin ja haluta pelata esimerkiksi shakkia.

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

Esimerkiksi värisanojen myötä emme opi vain eroja ympäristössä ilmenevien värien kesken (eikä värien määrä olekaan objektiivisen todellisuuden määräämä), vaan opimme erotteluja, jotka ovat inhimillisen elämän ja kulttuurin kannalta tärkeitä. Erot merkitsevät jotakin tärkeätä toiminnan ja sen suuntaamisen kannalta (ajatelkaamme esimerkiksi päätelmiä taiteilijan kyvyistä, kaupungin yleisilmeestä, ihmisen yleiskunnosta, muodista, hyvästä mausta ja spektrin käytöstä tutkimustyössä). Kielen sisältämien erottelujen oppiminen merkitsee välineiden oppimista suhteessa kysymyksiimme ja ongelmiimme.

[Ei ole kyse "vain" kielestä, vaan sen sisältämistä käsitteistä ja käsitesuhteista, joilla voimme jäsentää todellisuutta ja etsiä myös uusia näkökulmia siihen.]

7. EPILOGI: MONOLOGISTA DIALOGIIN

Kuten työni on osoittanut, perusteemani merkityksen käsitteestä opettamisen ja oppimisen näkökulmasta on moniin suuntiin ja yhteyksiin avautuva. Kokonaiskuvana voi todeta, että olen

Wittgensteinin myöhäisfilosofian, reformistisen opetustyön ja eräiden pragmatismien peruideoiden kautta ja niiden yhteyksiä osoittamalla jäsentänyt niin sanoakseni **dialogista ihmiskäsitystä**. Tämä näkökulma on ihmistutkimuksen ja kasvatuksen lähtökohtana olennainen. Sen valossa on myös muuttuva ja ympäristöönsä vaikuttava yksilö ymmärrettävissä.

Siirtymä monologista dialogiin näkyy erityisesti Wittgensteinilla, kun ajattelemme siirtymistä Tractatuksen kuvateoriasta kalkyylin idean kautta merkityksen analyysiin kielipelien systeemissä, joka "elää" inhimillisen toiminnan erilaistuen muotojen mukaan. Tämä on nähtävissä myös pedagogiikassa, joka pyrkii vapautumaan herbartilaisen assosiaatiopsykologian soveltamisesta ja käyttämään hyväkseen lapsen aktiivisuutta uuden hahmoteoreettisesti suuntautuneen kehityspsykologian opetuksien mukaan. Pragmatismien perusideat ovat alunalkaan luonteeltaan dialogisia. Erityisesti tämä tulee esiin Deweyn kehitysteorian läpikäymässä kasvatustieteessä, joka korostaa yksilön kasvua suhteessa ympäristön asettamiin ongelmiin ja sosiaalisen tradition kehittämisiin mahdollisuuksiin.

Kokoavissa loppusanoissani keskityn pedagogikkaan, joka on, kuten olemme todenneet vaikuttanut sekä Wittgensteinin ajatteluun että pragmatismiin etenkin Deweyn välityksellä, ja joka on samalla toiminut tärkeänä vaikutuksien välittäjänä Wittgensteinin ja pragmatismien välillä. Epilogissani termillä monologi ja dialogi on laaja heuristinen merkitys, mikä palvelee parhaiten tarkoitustani sitoa tutkielmani keskeisimpiä säikeitä kokonaishahmoksi, joka viittaa myös joihinkin tämän hetken kysymyksiin, joita tutkielmassa ei ole eksplisiittisesti käsitelty.

Monologilla tarkoitan erillään oloa; erillisyyttä sekä ihmisten kesken että tietojen ja asioiden kesken. Esityksessäni monologi merkitsee **atomismia**, joka usein ilmenee sekä ajatustavoissamme että käytännön toimissamme. Dialogilla puolestaan tarkoitan suhteessaoloa; yhteyttä ihmisten välillä ja yhteyksien etsimistä tietojen ja asioiden suhteen. Paitsi keskustelua sinänsä, tarkoitan dialogilla inhimillistä yhteistoimintaa, jonka varassa voimme oppia kielen ja joka on myös kasvatuksen **loppu** perusta. Ilman ihmisten välistä yhteyttä ei voi olla myöskään vaikutustoimintaa, jota sanomme kasvatukseksi.

Kasvatuksen päämäärä on ennen kaikkea **yksilössä**, pyritään tietynlaiseen yksilöön. Mutta ihminen yksilönä voi toteutua vain sosiaalisen yhteyden kautta. Ihmisen ja kasvatuksen perustavana ehtona ovat toiset ihmiset ja yhteys heihin. Tämä yhteyden ja yhteisen elämän välttämättömyys ihmisen kasvun ja kasvattamisen kannalta voitaisiin ilmaista toteamalla, että ihminen on **sisäisesti sosiaalinen**.

Perimmältään on kyse ihmiskäsityksestä. Kasvatuksen mahdollisuuden, luonteen ja tärkeyden ymmärtämiseksi ihmiskäsityksen jäsentäminen joutukselle jäsentäminen on tarpeellista. Filosofisen ihmistä koskevan analyysin ja kasvatuksen käytännön välillä tulisi vallita dialektinen suhde. **Filosofian ja kasvatuksen tulisi syventää toisiaan juuri inhimillisyyden rakentamisessa.**

Ihminen oppii jäsentämään itseään ja todellisuutta suhteessa toisiin ihmisiin. Ihminen muotoutuu **kanssaolemisessa**. Yleisesti sanottuna inhimillisten **merkityksien maailma** ei jäsennyy yksilön, individin sinänsä päätöksillä, vaan merkityksenannon lähtökohtana on Wittgensteinin tavoin todettuna yhteiset kielipelit ja elämänmuodot, joissa olemme jäseninä.

Wittgensteinin filosofiassa yhtenä keskeisenä teemana on kysymys merkityksestä. Mikä on kielen ja todellisuuden suhde? Miten sanat ja lauseet "tarttuvat" todellisuuteen? Mitä sana tai lause tarkoittaa, mikä on sen merkitys? Kysymys merkityksestä johtaa välttämättä myös kysymykseen: miten opimme tai voimme oppia kielen? Tämä merkitsee myös sen kysymistä, miten opimme kielen ylläpitämiä käsitteitä. Ja edelleen: Miten siis jäsennämme todellisuutta ja itseämme siinä?

Kysymme siis: Mikä on sanan merkitys? Mitä merkitsevät esimerkiksi sanat "lapsi" ja "opettaja"? Ekstensionsa puolesta ne viittaavat kaksijalkaisiin liikkuviin ja äännelehtiin olentoihin, joista voidaan antaa fyysinen kuvaus. Mutta meidän kannaltamme mielenkiintoisempaa on kysyä näiden käsitteiden intensiota. **Miten** ymmärrämme lapsen? **Mikä** on lapsuuden merkitys ihmiselämässä? Edelleen voimme tehdä kysymyksiä esimerkiksi lapsen ja opettajan suhteesta jne. Käsitteen merkitystä intensionaalisessa merkityksessä voimme selvittää hyvin monella eri tavalla. "Lapsen" ja "opettajan" merkitykset määräytyvät hyvin monien eri näkökulmien ja yhteyksien kautta.

Kieli, sen lauseet ja sanat viittaavat hyvin moniin todellisuuden elementteihin, piirteisiin ja tapahtumiin. Tavallinen ajattelun malli on, että ilmaisun tai sanan merkitys on viimekädessä jokin **objekti** tai **tosiasia** maailmassa tai jokin **mentaalinen** "ilmiö" puhujan sielussa. Meillä on vahva pyrkimys objektivoida merkitys: tiivistämme merkityksen joko ulkoisen tai sielun maailman esineeksi. Tämä esineellistämisyryrkitys johtaa kapeaan ja harhaanjohtavaan kuvaan kielen, ajattelun ja todellisuuden suhteesta, ja ihmisen mahdollisuuksista.

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 "pänttämiseen". Kieli on ennen kaikkea instrumentti, jonka ilmaisuja käytetään muun toiminnan yhteydessä. Niinkuin käsillä, työkaluilla ja koneilla, myös kielen sanoilla ja lauseilla **tehdään** jotakin. Kieli on ihmisen tehokkain ja hienopiirteisin instrumentti. Kieli liittyy tekemiseen, toiminnan, suunnitteluun, päämäärien jäsentelyyn, vastuun ilmaisemiseen jne.

[Merkitys ei voi olla itseriittäinen fyysinen tai henkinen objekti. Merkitys on sanan käyttö (määräytyssä) kielipelissä, joka kietoutuu inhimilliseen toimintaan, elämänmuotoon. Merkitys jäsennetään ja samalla toteutetaan ihmisten välisessä yhteydessä.]

Kielipeli ja elämänmuoto viittaavat ihmisen sisäiseen sosiaalisuuteen. Sekä kielen, toiminnan että ajattelun tasoilla ihminen onsyvässä merkityksessä **dialogiolento**.

Käsitteinä mm. edellä viitatus "lapsi" ja "opettaja" muodostavat kumpikin merkityksien perheen. Esimerkiksi lapsi ilmentää hyvin monia erityispiirteitä, joita voimme kasvattajina vahvistaa ja käyttää hyväksemme pyrkiessämme vaikuttamaan häneen, ja myös yrittäessämme oppia hänestä. Olisi väärin, jos määrittelisimme lapsen vain yhden piirteen varassa. Näin saatamme tehdä, kun innokkaasti etsimme "peruspiirrettä", lapsen olemusta. Tärkeämpää kuin etsiä lapsen olemusta

on nähdä lapsen monet **erityisominaisuudet** ja toisaalta **sukulaisuudet** aikuisiin nähden. Lapsi tarjoaa monia mahdollisuuksia rakentaa yhteyksiä itseensä.

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 sosiaalisia yhteyden muotoja voisimme sanoa elämänmuotoja, joiden kautta ihminen varttuu, ovat koti, leikkikenttä, toveripiiri, koululuokka, työyhteisöt jne.

Elämänmuoto on sosiaalinen yhteys, jossa ihmiset kasvavat ja jossa heitä myös opetetaan ja kasvatetaan ihmisinä. Vain elämänmuodon jäsenenä olemalla voimme **toteutua** ihmisinä. Opimme ymmärtämään omia ja toisten ihmisten tekoja ja pyrkimyksiä. Kaikki oppiminen, opettaminen ja kasvattaminen tietoinen tai tiedoton 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 irtirevittynä ihminen ei kasva ihmiseksi. Tämän todistavat konkreettisesti mm. Intiassa metsästä löydetyt lapset, jotka ovat säilyneet hengissä metsässä 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 jäsentyvät käsitteet itseään ja ympäristöään varten. Näin ollen keskeisiltä piirteiltään nämä irtirevityt 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.

Viitataan tässä vanhaan käsitykseen **paideiasta**. Käsite johtaa syvälle antiikin Kreikan ajatusmaailmaan. Ajatus paideiasta on antiikin humanismin keskeisimpiä ideoita. Paideia ilmaisee ajatuksen ihmisen rakentamisesta ja muovaamisesta. Ihminen ei ole valmis, vaan hän on jotakin tulevaa, joka täytyy rakentaa, kasvattaa.

[Antiikissa korostettiin ehkä liiaksikin ihmisen **vapautta**, jonka katsottiin antavan ihmiselle mahdollisuuden itsensä ja muiden tietoiseen kehittämiseen ja kasvattamiseen.]

Paideia korostaa inhimillistä sivistystä, jota kaikkien pitäisi edistää. Humanismin mukaan kaikki ihmiset, ei vain opettajat ja vanhemmat, ovat kasvatusvastuussa. Paideiasuhde itseen ja muihin nähden koskee kaikkia. Lienee perusteltua väittää, että varsinkinopettajalla pitäisi olla hyvin perusteltu ja vivahteikas käsitys inhimillisestä paideiasta.

Nykyisin opetusmenetelmistä puhuttaessa erotetaan tavallisesti **opettajakeskeinen** ja **oppilaskeskeinen** menetelmä. Tämä on hyödyllinen yleiserottelu. Jo Deweystä lähtien uusi koulu on pyrkinyt oppilaskeskeisyyteen. Tähän myös Itävallassa pyrittiin Wittgensteinin opettajavuosina.

Paideia-käsitettä aikaamme soveltaen voimme väittää, että autoritaarisesti ohjaava tieto ja virikkeitä **jakava** ote opetuksessa on edelleen dominoiva. Aitoa kasvatussuhdetta paideiasuhdetta ei kyetä riittävästi luomaan. Opettaja antaa ja jakaa, ja oppilaat ottavat vastaan ja yrittävät muistaa. Tämä jakeleva opetus johtaa helposti **atomismiin**. Tarkoiton sitä, että virikkeet ja tiedot jäävät irrallisiksi toisiinsa nähden. Ne kasautuvat, eivätkä jäsenny kokonaisuuksiksi, jotka olisivat mielekkäitä oppilaan kehitysvaihetta ja kokemustaustaa ajatellen.

Jos tieto ei muodosta riittävästi mielekkäitä kokonaisuuksia ja näkökulmia elämän kokemuksiin silmällä pitäen, siitä tulee taakka. Sen kerääminen ja muistissa tallentaminen koetaan turhauttavaksi, jopa tuskalliseksi. On luonnollista, että tällaisesta opetussuhteesta monet nuoret haluavat kokonaan päästä irti. Jos koulun dialogi on yksipuolista, siitä halutaan pois, ja yhteyksiä etsitään muualta. Tässä tilanteessa erilaiset "jengiytymiset" ovat luonnollinen ja terve reaktio. Ihminen tarvitsee joka tapauksessa Jonkin ihmisverkoston, jossa voi ilmaista ja jäsentää omia kokemuksiaan.

Viitataan tässä yhteydessä yleiseen syytökseen, joka usein esitetään varsinkin, kun puhutaan peruskoulusta. Koulun väitetään olevan "liian teoreettisen". Asian korjaamiseksi vaaditaan teoreettisen tai tietoineksen vähentämistä koulussa ja taitoja taideaineiden lisäämistä opetusohjelmaan. Näin puhuttaessa ongelmaa tarkastellaan liian yksioikoisesti: tietyt ainekset ja virikkeet pois ja toisia tilalle. Tällainen asenne sisältää mekanistisen käsityksen tiedosta ja toiminnasta. Korvataan asioita toisilla asioilla.

Koulu ei ole liian teoreettinen, vaan liian epäteoreettinen. Koulu on epäteoreettinen, koska tieto ja virikkeet eivät jäsenny ajattelua ja toimintaa jäsentäviksi kokonaisuuksiksi. Teoriaksi muotoutuva tieto on mielenkiintoista. Se ei rasita muistia, vaan herättää kysymyksiä ja luo yhteyksiä asioiden ja tapahtumien välille. Ymmärrämme tässä "teoreettisella" yleisesti määritellen perspektiivejä ja näkemystä luovaa opetusta.

Ihminen on oleellisesti ihmisen käsissä. Elämän mieli (tai mielettömyys) on primaaristi sidoksissa siihen, mitä teemme ja millaisia elämänmuotoja ylläpidämme. Merkityksiä (mieltä) ei meille voida antaa valmiina esineinä, tosiasioina tai mielteinä, vaan ihmiset itse toiminnassaan antavat, oppivat ja muovaavat merkityksiä. Mitä enemmän opettaja, virkamies tai päättäjä monologisuhteessa antaa valmiita ohjeita ja sääntöjä sen syvemmäksi koetaan vieraantuminen. Rationaaliseksi tarkoitettu aletaankin kokea helposti irrationaaliseksi.

Paitsi ihmissuhteissa, kuten opettajaoppilas suhteessa, monologi luonnollisesti ilmenee usein myös asioiden ja tietojen kesken. Tiedot, taidot ja oppiaineet nähdään hyvin itsenäisinä ja erillisinä asioina. Samoin ihmismieli, persoona nähdään jonkinlaisena mosaiikkina, joka on liimattu kokoon erillisistä palasista.

Kasvatuskeskusteluissa ja opetussuunnitelmissa lohkotaan jo melko vakiintuneen puhettavan mukaan kasvatus mm. seuraaviksi erillisiksi alueiksi: tiedollinen kasvatus, emotionaalinen kasvatus, sosiaalinen kasvatus, esteettinen kasvatus, eettinen kasvatus, uskonnollinen kasvatus, tapakasvatus, rauhankasvatus, kansainvälisyyskasvatus jne. Tätä jakoa olemme aiemmin käsitelleet (s. 159)

Kyseisillä lohkoilla on oma mielensä; ne yrittävät vastata johonkin ongelmaan ja paikata jonkun unohdetun alueen tai tarpeen. Ihmiselämään, ihmispersoonaan kuuluu monia "motiiveja", mutta ne jäsentyvät ja niitä ravitaan parhaiten inhimillisen elämän ja toiminnan kokonaisuuden valossa. Paitsi monipuolista toimintaa ja virikkeitä kasvatuksessa tarvitaan myös **näkemystä** kokonaisuudesta. Mihin tähtäämme erilaisilla virikkeillä? Paitsi kasvatuksen osaluokista on kyettävä puhumaan myös kasvatuksesta yleisesti: Mihin kasvatuksella pyrimme? Mitä merkitsee **ihmisen** kasvattaminen? Ihmisen ja hänen mahdollisuuksiensa kysyminen koskee erityisesti filosofiaa ja kasvatustoimintaa.

Emme tietysti voi antaa yksiselitteistä ja lopullista vastausta siihen, millaisia ihmisiä kasvatuksen tuloksena haluamme. Kulttuurin muuttuminen ja kasvatettavien persoonalliset erot pitävät kasvatuksen päämäärän liikkuvassa tilassa. Mutta tästä liikkeestä huolimatta kukin aika on vastuussa siitä, että kysymys kasvatuksen päämäärästä pysyy keskustelun kohteena. Kunkin ajan on jäsennettävä uudelleen näkemys siitä, mihin kasvatuksella yleensä pyritään. Mitä merkitsee uusien ihmisten kasvattaminen?

Kasvatustoimintaan itseensä pitäisi kuulua **adaptiivisen** momentin lisäksi myös **kriittinen** momentti. Kasvatuksella on vahva tendenssi muodostua toiminnaksi, jonka päämääränä on vain tuottaa yhteiskuntaan hyvin sopeutuvia tehokkaita työntekijöitä ja kuluttajia. Ihminen nähdään helposti pelkästään **välineenä** kaupallisen yhteiskunnan tarpeiden ja päämäärien mukaan.

Kasvatusta ajatellen tämä instrumentaalisesti ymmärretty koulun rationaalisuus muovaa kasvatuksen maailmaa voimakkaasti kasvatuksesta koulutuksen suuntaan. Oppilaita on treenattava selviytymään yhteiskunnan ja "työelämän" tarjoamissa tehtävissä. Kuitenkin elävä kulttuuri tarvitsee muutakin kuin ankaraa sopeutumista ja selviytymistä työssä ja kilpailussa. Kulttuuri tarvitsee myös kriittisesti ajattelevia ihmisiä.

Kasvatus ei saa merkitä vain ihmisen "istuttamista" omaan aikaansa ja yhteiskuntaansa. Tämä on kyllä oleellinen osa kasvatusta, mutta yhtä tärkeätä on myös ajattelun herättäminen. Kasvatus on luovaa dialogista toimintaa ainakin kahdessa eri merkityksessä. Ensiksikin kasvatustapahtumassa ihmiset toiminta ja keskusteluyhteydessä vaikuttavat toisiinsa. Näin voimme juurtua inhimilliseen todellisuuteen. Toiseksi kasvatus pyrittäessä ihmisen muovaamiseen ei voi merkitä vain totuttamista, vaan myös ihmisen itsensä ja yhteiskunnan arviointia. Ihmisen on kyettävä luomaan myös kriittinen suhde omaan itseensä ja yhteiskuntaansa nähden. On rakentavasti nähtävä myös "toisinolemisen" mahdollisuuksia. Tässä tarvitaan sopeuttavien ja kriittisten kielipelien dialogia, jossa sanoillemme ja käsitteillemme voi muotoutua uusia merkityksiä.

Ajatus voi elää ja uudistua vain toimintaamme ja sen tuottamiinongelmiin kytkeytyneenä. Kysymystä kielellisen ilmaisun merkityksestä emme näin ollen voi ratkaista pelkästään ajatuksen tai sisäisen intention avulla, vaan lukuun on otettava myös kielen käyttäjien praktinen toiminta sekä sen ilmentämät päämäärät ja ongelmat. Inhimillisen elämän aktuaali titeutumisen on myös merkityksen käsitteen kannalta avainasemassa.

LÄHTEET

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

Humanismi kasvatuksen perustana., in Kantola A. (ed.): Tulevaisuuden opettaja., Atena Kustannus Oy, Jyväskylä, 1988

Alston, W.P., Philosophy of Language., PrenticeHall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1964

Anscombe, G.E.M., An Introduction to Wittgenstein's Tractatus., Harper Torch Book, London., 1963

Apel, K.O., Analytic Philosophy of Language and the Geisteswissenschaften. in series Foundations of Language, suppl. series, vol. 4. Reidel, Dordrecht., 1967

Kommunikaatio ja ihmistieteiden perusteet. Suom. Löppönen. Sosiologia, no. 3., 1971

Aspelin, G., Ajatuksen tiet., Finnish trans. by Hollo, WSOY, Porvoo., 1963

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

Black, M., A Companion to Wittgenstein's Tractatus., The University Press, Cambridge., 1964

Boring, E.G., A History of experimental Psychology., The Century Co., New York., 1931

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

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

Brown, R., Words and Things., Free Press, Clencoe., 1958

Brubacher, J.S., A History of the Problems of Education., McGrawHill, Inc., New York., 1966

Bühler, K., The mental Development of the Child., Routledge & Kegan Paul, London., 1930

Cohen, M.R. (ed.): Chance, Love and Logic, Philosophical Essays by the Late Charles S. Peirce., New York., 1923

Collison, D., Fifty Major Philosophers., Croom Helm, London., 1987

Copi, I.M., "Objects, Properties and Relations in the Tractatus" ., in Mind, LXXVII, no. 266., 1958

"Review of E. Stenius, Wittgenstein's Tractatus" ., in Philosophical Review, LXXII, no. 3., 1963
De Mauro, T., Ludwig Wittgenstein, his Place in the Development of Semantics., in series

- Foundations of language, suppl. series, vol. 3. Reidel, Dordrecht., 1967
- Dewey, J., "From Absolutism to Experimentalism"., in Bernstein R. (ed.): On Experience, Nature and Freedom., The BobbsMerrill Company, Inc., Indianapolis and New York., 1960
- Democracy and Education., The Free Press, New York., (1916), 1966
- Koulu ja yhteiskunta., Finnish trans. by Kajava, Otava, Helsinki., (1899), 1957
- Dottrens, R., The New Education in Austria., The John Day Co., New York., 1930
- Fairbanks, M., Wittgenstein and James., New Scholasticism 40., 1966
- Fann, K.T., Wittgenstein's Conception of Philosophy., Basil Blackwell, Oxford., 1969
- (ed.): Wittgenstein: The Man and His Philosophy., Delta, New York., 1967
- Flavell, J.H., The Developmental Psychology of Jean Piaget., D. van Nostrand Company, Inc., Princeton, New Jersey., 1963
- Ford, M.P., William James's Philosophy. A New Perspective., The University of Massachusetts Press, Amherst., 1982
- Fo/llesdal, D., "Fenomenologia analyttisen filosofian ja eksistentialismin siteessä"., in Hintikka J. & Routila L. (eds.): Filosofian tila ja tulevaisuus., Weilin+Göös, Tapiola., 1970
- Greene, J., Ajattelu ja kieli., Finnish trans. by Ropponen, Weilin + Göös, Espoo., 1977
- GrueSo/rensen, K., Kasvatuksen historia (II osa),. Finnish trans. by Kaila, WSOY, Porvoo., 1961
- Gullvåg, I., "Wittgenstein and Peirce",. in Johannesen, K.S. & Nordenstam, T. (eds.): WittgensteinAesthetics and Transcendental Philosophy. HölderPichlerTemsky, Vienna., 1981
- Halliday, M.A.K., "Kielen mallit"., in Doughty, P. & Pearce, G. & Thornton, G.: Kielen tiet. Suom. Vilkuna, Tammi, Helsinki., 1976
- Hardwick, C.S., Language Learning in Wittgenstein's Later Philosophy., Mouton, The Hague.. 1971
- Hertzberg, L., "Elämän käsitteestä ja biologian luonteesta"., in Biologian filosofia (toim. Lagerspetz & Talja), Dialectica ry., julkaisu no. 16 sarja A., 1979
- Hilmy, S.S., The Later Wittgenstein, The Emergence of a New Philosophical Method., Basil Blackwell, Padstow., 1987

- Hintikka, J. & Routila, L. (eds.): *Filosofian tila ja tulevaisuus.*, Weilin + Göös, Tapiola., 1970
- Hunter, J.F.M., "Wittgenstein on Language and Games"., in *Philosophy*, vol. 55., 1980
- Ishiguro, H., "Use and Reference of Names"., in Winch, P. (ed.): *Studies in the Philosophy of Wittgenstein.* Routledge & Kegan Paul, London., 1969
- James, W., *Pragmatismi, uusi nimitys eräille vanhoille ajattelutavoille.*, trals. by Silfverberg, Otava, Helsinki., 1913
- Sielutiede ja kasvatus.*, Suom. Hollo, WSOY, Porvoo., (1899), 1926
- The Principles of Psychology.*, Great Books of Western World 53. Encyclopedia Britannica, Inc., Chicago., (1890), 1952
- The Varieties of Religious Experience.*, Collins, London., 1960
- Pragmatism and Other Essays.*, Washington Square Press, New York, N.Y., 1970
- Psychology: Briefer Course.*, Harward University Press, Cambridge (Mass.), (1892), 1984
- Juntunen, M. & Mehtonen, L., *Ihmistieteiden filosofiset perusteet.* Gummerus, Jyväskylä., 1977
- Kannisto, H., *Intention ongelma teemana Wittgensteinin filosofiassa. Lisensiaattitutkielma teoreettisessa filosofiassa,* Helsingin yliopisto., 1977
- Kant, I., *Kritik der reinen Vernunft.* Felix Meiner, Hamburg., (1781), 1956
- Karlsson, F., *Johdatusta yleiseen kielitieteeseen.*, Oy Gaudeamus Ab, Vaasa., 1977
- Leontjev, A.A., *Kieli ja ajattelu.*, Finnish trans. by Helkama, Kansankulttuuri, Kuopio., 1979
- Lewis, M., *Language, Thought and Personality in Infancy and Childhood.*, Basic Books, New York., 1963
- Lieberman, P., *Intonation, Perception and Language.*, M.I.T. Press, Boston., 1967
- Lyytinen, P., *Äidinkielen taivutusvirheistä 35 vuotiailla lapsilla.*, Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisu no. 134., 1973
- Macnamara, J., "Cognitive Basis of Language Learnig in Infants"., in *Psychological Review*, vol. 79, no. 1., 1972
- Malcolm, N., "Wittgenstein's Philosophical Investigations"., in Pitcher, G. (ed.): *Wittgenstein, The Philosophical Investigations.*, Macmillan, London., 1968
- "The Myth of Cognitive Processes and Structures"., in Mischel, T. (ed.): *Cognitive Development*

and Epistemology., Academic Press, New York., 1971

"Wittgenstein: The relation of language to instinctive behaviour"., in Philosophical Investigations, vol. 5., 1982

Mayhew, K.C.& Edwards, A.C., The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903., Atherton Press, New York., 1966

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

McNeill, D., The Acquisition of Language: The Study of Developmental Psycholinguistics., Harper & Row, New York., 1970

Mead, G.H., Mind, Self and Society., Ed. by Charles W. Morris, University of Chicago Press, Chicago., 1963

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

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

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

Oehler, K., "Einleitung"., in James W., Der Pragmatismus., Philosophische Bibliothek, band 297, Felix Meiner Verlag, Hamburg., 1977

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

Papanek, E., The Austrian School Reform: Its Bases, Principles and Development, The Twenty Years Between the Two World Wars., Frederick Fell, Inc., New York., 1962

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

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

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

Piaget, J., Genetic Epistemology., English trans. by E. Duckworth, Columbia University Press, New York., 1970

Piaget, J., and Inhelder, B., Lapsen psykologia., Finnish trans. by Rutanen, Gummerrus,

Jyväskylä., 1977

Pitcher, G., *The Philosophy of Wittgenstein.*, PrenticeHall, Inc., London., 1964

Platon., *Teokset 2.*, Finnish trans. by ItkonenKaila, Saarikoski, Tyni, Otava, Keuruu., 1978

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

"Ontological Relativity"., in *The Journal of Philosophy*, no. 7., 1968

Rauhala, L., *Merkityksen ongelma psykologiassa ja psykiatriassa.* Helsingin yliopiston

Psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston tutkimuksia, no. 8., 1981

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

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

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

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

Russell, B., *Filosofian ongelmat.*, Finnish trans. by Oksala, Otava, Helsinki., 1969

The Analysis of Mind., George Allen & Unwin, London., (1921), 1961

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

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

Slobin, D.I., "Universals of Grammatical Development in Children"., in Flores d'Arcais & Levelt (ed.): *Advances in Psycholinguistics.*, North Holland, Amsterdam., 1971

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

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

Spengler, O., *Länsimaiden perikato.*, Finnish trans. by Massa, Kirjayhtymä, Rauma., 1961

Stenius, E., *Wittgenstein's Tractatus.*, Basil Blackwell, Oxford., 1964

Wittgensteinin "puhtaan kielen kritiikki"., in Hintikka, J. and Routila, L., (eds.): Filosofian tila ja tulevaisuus., Weilin+Göös, Tapiola., 1970

Strawson, P.F., "Critical Notice of Philosophical Investigations"., in Mind, LXIII, no. 249., 1954
Taylor, C., The Explanation of Behavior., Routledge & Kegan Paul, London., 1967

Explanation and Meaning., Cambridge University Press, Oxford., 1970

Tesconi, C.A., "John Dewey's Theory of Meaning"., in Educational Theory, vol. 19, Spring 1969, no.2., 1969

Työrinoja, R., Uskon kielioppi. Uskonnollisten väitteiden ja käsitteiden luonne Ludwig Wittgensteinin myöhäisfilosofian valossa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Suomalaisen Teologisen Kirjallisuusseuran julkaisu no. 141, Helsinki., 1984

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

Vygotsky, L.S., Ajattelu ja kieli., Finnish trans. by Helkama and KeskiJännes, Weilin + Göös, Espoo., 1982

Wertz, S.K., "On Wittgenstein and James"., in New Scholasticism 46., 1972

White, M.G., The Origin of Dewey's Instrumentalism., Columbia University Press, New York., 1943

Wilenius, R., Filosofia ja politiikka. Tammi, Rauma. 1975., 1967

Kasvatuksen ehdot, Kasvatusfilosofian luonnos. Gummerus, Jyväskylä., 1975

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

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

Wittgenstein, L., Wörterbuch für Volksschulen, HölderPitcherTempsky, Vienna., 1926

Wittgenstein, L., Philosophische Untersuchungen Philosophical Investigations., English trans. by G.E.M. Anscombe, Basil Blackwell, Oxford., 1953

Wittgenstein, L., Tractatus LogicoPhilosophicus., GermanEnglish; English trans. by D.F. Pears and B.F. McGuinness, Routledge & Kegan Paul, London., (1921), 1961

Wittgenstein, L., Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik Remarks on the

Foundations of Mathematics., (eds.): G.H. von Wright, R. Rhees and G.E.M. Anscombe; English trans. by G.E.M. Anscombe, Basil Blackwell, Oxford., 1964

Wittgenstein, L., Zettel., English trans. by G.E.M. Anscombe, Basil Blackwell, Oxford., 1967

Wittgenstein, L., Notebooks 1914-1916., English trans. by G.E.M. Anscombe, Basil Blackwell, Oxford., 1969a

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

Wittgenstein, L., Über Gewissheit On Certainty., Eds. G.E.M. Anscombe and G.H. von Wright; English trans. by D. Paul and G.E.M. Anscombe, Basil Blackwell, Oxford., 1969c.

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

Wittgenstein, L., Tractatus LogicoPhilosophicus eli Loogisfilosofinen tutkielma., Finnish trans. by Nyman, WSOY, Porvoo., 1971

Wittgenstein, L., Huomautuksia James Frazerin teokseen "The Golden Bough"., Finnish trans. by Carlson., in Parnasso, no. 5., 1973a; see also Synthese, vol. 17, no. 3., September 1967

Wittgenstein, L., Letters to C.K. Odgen., Ed. with an introduction by G.H. von Wright, Basil Blackwell, Oxford., 1973b

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

Wittgenstein, L., Varmuudesta (Über Gewissheit)., Finnish trans. by Nyman, WSOY, Porvoo., 1975

Wittgenstein, L., Muistikirjoja 1914-1916., eds: G.H. von Wright ja G.E.M. Anscombe., Finnish trans. by Nyman, WSOY, Porvoo., 1977

Wittgenstein, L., Yleisiä huomautuksia., eds: G.H. von Wright ja H. Nyman, WSOY, Porvoo., 1979

von Wright, G.H., Logiikka, filosofia ja kieli., Finnish trans. by Hintikka ja Nyberg, Otava, Helsinki., 1968

Explanation and Understanding., Cornell University Press, Ithaca., 1971

"Wittgenstein varmuudesta"., in Varmuudesta (Über Gewissheit) ., Finnish trans. by Nyman, WSOY, Porvoo., 1975

"Wittgenstein suhteessa aikaansa"., in Yleisiä huomautuksia., eds: G.H. von Wright ja H. Nyman, WSOY, Porvoo., 1979

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