

# LUKUTAIDON KÄSITE WITTGENSTEININ MYÖHÄIS- FILOSOFIAN VALOSSA

Marja Leena Toukonen käsittelee rinnakkain kahta lukutaidon määritelmää, traditionaalista ja funktionaalista nostaen esiin molempien sisältämiä käsitteellisiä ongelmia. Molempiin käsitteisiin liittyy käsitys siitä, mitä lukutaito on ja mitä sen tulisi olla. Niillä on myös yhteiskunnallisia kytkelmiä.

Ludvig Wittgensteinin ajatuksia eritellessään kirjoittaja tuo esiin käsitteen kielipeleistä. Sen mukaan ihminen voi olla ja on lukutaidoton uusien kielipeliin suhteen, joiden käsitteistö poikkeaa aiemmin opituista.

Filosofian lisensiaatti Marja Leena Toukonen on kansainvälisen lukutaitovuoden projektisihteeri Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestössä.

Lukutaidon käsitteeseen on liitetty mitä moninaisimpia merkityksiä ja toisaalta ristiriitaisuuksia. Englanninkielen termi "literacy" tarkoittaa luku- ja kirjoitustaitoa, mutta myös perusmatematiikan hallintaa. Lisäksi siihen liitetään merkitys kulttuurin ja sivistyksen tuntemisesta. Vaikka tietty sanakirjamääritelmä olisikin hyvä ja kattava, ei se vielä välttämättä kerro kovin paljoa sisällöstä. Voidaanhan kysyä: millaista luku- ja kirjoitustaitoa "literacy" tarkoittaa, millaista perusmatematiikan hallintaa, millaista on sen tarkoittama kulttuuri ja sivistys?

Seuraavassa tarkastelen kahta keskeisintä ja samalla yleisintä lukutaidon määritelmää. Ensimmäistä nimitetään **traditionaaliseksi**

lukutaidon määritelmäksi ja toista **funktionaaliseksi** lukutaidon määritelmäksi. Otan esille nämä määritelmät koska ne toistuvat ja koska niihin vedotaan eri yhteyksissä. Tarkoituksenani on tutkia molempiin määritelmiin sisältyviä käsitteellisiä ongelmia ja lisäksi sitä, mitä lukemisella tarkoitetaan.

Ludwig Wittgensteinin myöhäisfilosofian ajatuksiin nojautuen pyrin esittämään toisenlaisen näkemyksen lukutaidon käsitteestä. Samalla se laajenee näkemykseksi käsitteiden asemasta kielessä ja niiden määrittelystä yleensä. Pyrin myös valottamaan kieleen ja sen taustalla oleviin elämänmuotoihin liittyviä näkökulmia.

## Lukutaidon määritelmät

Traditionaalinen lukutaidon määritelmä on esitetty yleensä hyvin suppeana; sellaiseksi on luettu mm. **UNESCO:n määritelmä**, joka esitettiin jo 1950-luvulla. UNESCO:n julkilausumissa lukutaitoiseksi määritellään ihminen, joka osaa sekä lukea että kirjoittaa yksinkertaisen viestin jokapäiväisestä elämästään niin, että ymmärtää lukemansa ja kirjoittamansa. Tämä on toiminut jonkinlaisena kriteerinä lukutaidon tilastoinnissa. Kyseessä on kuitenkin lähinnä tekninen määritelmä. Traditionaalaisesta lukutaidosta on puhuttu silloin kun on tarkoitettu jonkinlaista mekaanista peruslukutaitoa. Lukutaitoa on pidetty neutraalina ja universaalina taitona, jonka kuka tahansa voi oppia ikäänkuin varastoon ja ottaa sen sieltä esille aina tarvittaessa.

Myöhemmin havaittiin, että tämä määritelmä jättää huomioimatta sen, että lukutaito liittyy olennaisella tavalla ihmisen toimintaan arkielämässä. Lukutaidon pitää antaa ihmiselle tukea selviytymisessä hyvin erilaisissa tilanteissa. Vähitellen lukutaito alettiinkin nähdä muunakin kuin tekstin lukemisena. Lukutaitoon alettiin liittää kuvan ymmärtämisen taitoa, kykyä analysoida ja tulkita viestimien avoimia ja piilosanomaa, kykyä tietotekniikan hyväksikäyttöön ja niin edelleen. Voidaan sanoa, että funktionaalisen lukutaidon käsite syntyi tarpeesta laajentaa ja syventää entistä, traditionaalista lukutaidon käsitettä.

Funktionaaliseen lukutaitoon liittyy käsitys siitä, että lukutaito auttaa ihmistä selviytymään arkipäivän elämäntilanteissa ja yhteiskunnallisissa elämässä. Siten se toimii eriarvoisuuden vähentäjänä. Sillä tarkoitetaan lukutaitoa, joka mahdollistaa yksilön osallistumisen yhteisönsä toimintaan sekä sen ja itsensä kehittämiseen. Tämä merkitsee kuitenkin, ettei ole olemassa yksiselitteisiä kriteerejä erottaa funktionaalisesti lukutaidotonta henkilöä lukutaitoisista. Käsitteen rajat ovat näin ollen hyvin epämääräiset.

Ellei **yhteiskunnallisia perusteluja** tälle määritelmälle olisi, funktionaalisen lukutaidon käsite olisi helppo hylätä. Lukutaito on itsessään ja sinällään funktionaalista. Voidaanhan hyvin kysyä: Miksi opettaa kenellekään mekaanista lukutaitoa? Voiko niin edes tehdä? Emme opi ensiksi lukemaan mekaanisesti ja vasta sen jälkeen ymmärtämään vähitellen lukemaamme. Heti lukemisen harjoituksesta ensiyrityksistä alkaen lukutaitoa

pyritään soveltamaan käyttöön ja lukemaan mielekästä tekstiä. Tosin koulun opetuskäytännöt ovat perustuneet enemmänkin mekaaniseen taidon hallintaan.

Lukutaito ja autolla ajamisen taito ovat josakin mielessä rinnasteisia: emme puhu myöskään funktionaalisesta autolla ajamisen taidosta, vaan ymmärrämme, että ajaminen sinänsä on funktionaalista. Siirrymme autolla paikasta toiseen, emmekä suinkaan ajaa autoa vain käsitelläksemme auton ohjauslaitteistoa. Voimme ajaa autolla huviksemme ilman erityistä päämäärää, samoin kuin lueskella huviksemme mitä käteen sattuu. Mutta silloinkaan emme lue itse lukemisen vuoksi tai aja ajamisen vuoksi, vaan kuten sanottua, huviksemme. Lukeminen ei ole vain tekninen taito, vaan myös jotain muuta — mitä, on jo varsin syvälinen filosofinen kysymys.

Nykyäänkin puhutaan traditionaalaisesta ja funktionaalaisesta lukutaidosta. Voi havaita, että määritelmillä on yhteiskunnallista ja poliittista merkitystä, vaikka ne eivät sinänsä olisikaan tuoneet mitään erityisen uutta lukutaidon käsitteestä käytyyn keskusteluun. Tosin voi myös kysyä, onko kyseessä lainkaan määritelmä vaiko vain tietty käsitys siitä, mitä lukutaito on. Traditionaalinen ja funktionaalinen lukutaito ovat samalla KÄSI-TYKSIÄ siitä, mitä lukutaito on ja mitä sen tulisi olla. Siten ne ovat voimakkaasti normatiivisia käsitteitä. Tietynä käsityksenä siitä, mitä on lukeminen ja mitä sen tulisi olla, funktionaalisen lukutaidon määritelmä ehkä puolustaa paikkaansa.

Sekä traditionaalisen että funktionaalisen lukutaidon käsitteet eivät ole vain loogis-käsitteellisesti ongelmallisia. Niillä on ollut myös yhteiskunnallisia kytkeymiä. Itse funktionaalisen lukutaidon käsite syntyi yhteiskunnallisista tarpeista. Nähtiin, että lukutaito vaatii ylläpitämistä säilyäkseen. Toisaalta kiinnitettiin huomiota siihen, että koulu ei antanut kaikille riittäviä mahdollisuuksia käyttää lukutaitoa mielekkäästi. Lukutaidon käsitteen laajentamisen katsottiin lisäävän tassa-arvoa. Voidaan kuitenkin kysyä, onko mieltä tuottaa melko hankalasti opittava uusi käsite tämän vuoksi eikä yksinkertaisesti vain laajentaa näkemyksiä siitä, mitä lukutaito voisi olla.

Kahden erilaisen lukutaito -käsitteen säilyttäminen merkitsee myös sen oletuksen säilyttämistä, että lukutaitoa voidaan opettaa mekaanisesti ja että lukeminen itsessään on mekaanista. Itse asiassa traditionaalinen lu-

kutaidon käsite on loogisesti mielekkäämpi, oliin itse termin käytöstä mitä mieltä tahansa. Sillä yksinkertaisesti viitataan vanhaan, suppeaan käsitykseen siitä, mitä lukeminen on tai miten sitä voidaan opettaa. Jos traditionaalisen lukutaidon käsitettä haluttaisiin tutkia tarkemmin, tuskin kovinkaan moni ilmoittautuisi sen kannattajaksi.

Kun aletaan tuottaa uusia lukutaidon termejä — tällä hetkellä käytetään ainakin termejä medialukutaito, tietokonelukutaito, kulttuurin lukutaito, kuvalukutaito, telemaattinen lukutaito jne. — syntyy virheellinen kuva siitä, että kyseessä olisi joukko taitoja, joita voidaan ja pitääkin opettaa, mahdollisesti jopa omina ainekokonaisuuksinaan. Sen sijaan voitaisiin laajentaa lukemisen aluetta luonnollisemmin; tuoda uusia ulottuvuuksia lukemisen opetukseen ja toisaalta kiinnittää huomiota oppimisen lainalaisuuksiin muusakin opetuksessa.

## Kieli ja merkitykset

*Vuosi ja kymmenen kuukautta vanha Venla-tyttäreni näyttää paperille tikku-kirjaimin kirjoitettua nimeään huudattaen: "Kato, Venna!" Kirjoitan paperiin ÄITI ja kysyn: "Mitäs tässä lukee?" "Äiti!" kuuluu ilahtunut kiljaisu. Kirjoitan vielä ISI ja kysyn mitä siinä lukee. "Isi, Vennan oma isi" kuuluu vastaus ja hän ottaa tutin suustaan ja suukottaa kirjaimia hellästi.*

Lukeeko Venla? Katseleeko hän kirjainten muodostamia hahmoja kuvina? Sanat edustavat hänelle tuttua maailmaa ja hän osaa käyttää niitä liittäen niihin syviä emotionaalisia merkityksiä. Hänen lukutaitonsa laajuus rajoittuu kolmeen neljään edellisten lisäksi tulevaan sanaan tai nimeen. Mutta lukeeko hän? — Mahdollisesti.

Seuraavassa tuon esiin erään näkökulman käsitteiden määrittelyyn yleensä ja erityisesti lukemiseen liittyen. Itävaltalais-englantilainen filosofi **Ludwig Wittgenstein** (1889—1951) tutki koko filosofisen uransa ajan kieltä ja sen käyttöä luoden työllään pohjaa kahdelle varsin erilaiselle filosofiselle suuntaukselle. Hänen varhaisfilosofiansa perusteos "Tractatus Logico-Philosophicus" oli Keski-Euroopassa 1920-luvulla syntyneen loogisen positivismin ja sen pohjalta syntyneen loogisen empirismin innoittaja ja yksi perusteos. Myöhemmän filosofian pääteoksessaan "Filosofisia tutkimuksia", joka ilmestyi postuumina kaksi vuotta hänen kuolemansa jälkeen,

Wittgenstein pohtii käsitteiden käyttöä kielessä ja kielen merkitystä filosofisten ongelmien selvittelyssä. Tämä teos oli perustana myöhemmin Englannissa erityisesti Oxfordin yliopistossa virinneelle "tavallisen kielenkäytön filosofian" harrastukselle.

Wittgenstein huomauttaa, että sanoilla ovat ne merkitykset, jotka olemme niille antaneet. Annamme sanoille merkityksiä selityksien avulla, jos ylipäänsä on käytettävissä mitään selitystä. Tässä mielessä monilla sanoilla ei ole olemassakaan yhtä täsmällistä merkitystä. Silti se, että sanaa ei voida selittää, ei ole välttämättä puute.

*"Ajatella, että se olisi puute, olisi samaa kuin sanoa, että lukulamppuni valo ei ole lainkaan todellista valoa koska silmä ei ole tarkkoja rajoja." (Sininen ja ruskea kirja, 64).*

Wittgensteinin näkökulmassa on lukemisen tai lukutaidon käsitteiden kannalta kiinnostavaa se, että käsitteet kuuluvat jokapäiväiseen kieleen. Puhekieli on Wittgensteinin mukaan "järjestyksessä". Sanoille ei ole annettua merkitystä ikäänkuin meistä riippumattoman voiman ansiosta — niin, että voisimme tieteellisesti analysoida, mitä jokin sana TODELLA merkitsee. Sanalla on vain se merkitys tai ne merkitykset, jotka sille on annettu. Emme yleensä käytä kieltä ankarien sääntöjen mukaan, eikä sitä ole meille opettutakaan ankarien sääntöjen avulla, Wittgenstein toteaa. Sanan tai ilmaisun merkityksen luonnehtii meille tapa, jolla sanaa käytämme.

## Mitä on lukeminen?

Wittgenstein tutkii sanaa **lukeminen** halutessaan selvittää **ymmärtämisen käsitettä**. Lukea-sanan käyttö on jokaiselle arkielämästä tuttu. Mutta roolia, joka sanalla on elämässämme, olisi vaikea esittää edes karkeapiirteisesti. Hän tarkastelee lukemista aluksi toimintana, kirjoitetun ja painetun sanan muuttumisena äänneiksi, kirjoittamista sanan mukaan ja niin edelleen.

Milloin sanomme, että X on lukenut lauseen tai sanan? Tiettyjä sanoja X lukee kokonaisvaltaisesti hahmottaen, toisia sanoja hän lukee vasta käsitettyään niiden ensimmäiset tavut; joitakin sanoja X joutuu lukemaan kirjain kirjaimelta. Aloittelija lukee yksittäiset sanat vaivalloisesti tavaten. Joitakin sanoja hän arvaa lauseyhteydestä tai osaa lukukappaleen osittain ulkoa. Opettaja saattai-

si tällöin sanoa, ettei hän todella LUE sanoja. Wittgensteinin mielestä se, mitä tapahtuu harjaantuneessa lukemisessa ja mitä tapahtuu sanan lukevassa aloittelijassa, ei voi olla samaa.

Voidaankin kysyä: Milloin ihminen ”lukee” ensimmäisen kerran? Silloinko, kun hän reagoi kirjoitettuihin merkkeihin ensimmäisen kerran oikein? Vai silloinko, kun hän kokee tietyn elämyksen siirtyessään merkistä lausuttuihin ääniteisiin? Wittgenstein toteaa, että muutos ihmisen alkaessa lukea on muutos hänen käyttäytymisessään, eikä puheella ”ensimmäisestä sanasta uudessa tilassa” ole tässä mitään mieltä. Wittgenstein kehottaa tekemään kokeen:

*Sano lukusarja yhdestä kahteentoista. Katso sitten kellosi numerotaulua ja LUE tämä sarja. — Mitä olet sanonut tässä tapauksessa ”lukemiseksi”? (Filosofisia tutkimuksia, 161, s. 112).*

Myöhemmin hän kirjoittaa: ”Katsekin liukuu painorivin yli eri tavalla kuin mielivaltaisten koukkujen ja kiemuroitten yli (...). Katse liukuu, tekisi mieli sanoa, erityisen vähäisellä vastuksella takertumatta mihinkään, silti se ei liukastele. Samalla mielikuvituksessamme tapahtuu tahatonta puhumista. Ja näin on asianlaita kun luen suomea tai muita kieliä — painettuna tai käsin kirjoitettuna ja eri kirjainmuodoissa. — Mutta mikä tästä kaikesta on olennaista lukemiselle sellaisenaan? Ei mikään piirre, joka esiintyisi kaikissa lukemistapauksissa!” (Filosofisia tutkimuksia, 168, s. 117).

## Perheyhtäläisyys lukemisessa

Edellinen huomautus valaisee ajattelutapaa, jota Wittgenstein edusti viimeisinä vuosinaan. Hän näki, että käyttämämme sanat ovat kuin kudelmia verkossa. Niitä yhdistää jokin, mutta ei mikään määrätty — samalla tavalla kuin kuvaamme perheenjäseniä: minulla on isäni nenä, mutta äitini hiuslaatu; sisarellani on samanlaiset hiukset ja hän on vasenkätinen kuten minäkin, mitä kumpikaan vanhemmistani ei ole. Isoveljeni silmät ovat samanlaiset kuin äidilläni, mutta hänen kasvonsa ovat samanmuotoiset kuin sisarellani. Pikkuveljeni silmät ovat erilaiset kuin kenelläkään muulla perheemme jäsenellä, mutta myös hänellä on isäni nenä. Toisaalta hän on varmasti perinyt äitini temperamentin. — Näin siis voisi jatkaa perheenjäsenten ominaisuuksien tarkastelua, eikä välttämättä löydetäisi yhtäkään piirrettä, joka selvästi yh-

distäisi kaikkia perheenjäseniä. Ikäänkuin näkymätön verkko yhdistäisi heitä milloin mitenkään yhdistyen ja kiinnittyen. Tätä on perheyhtäläisyys.

Perheyhtäläisyys lukutaidossa tai lukemisessa on vastaavanlaista: yksi lukee Aku Ankkaa, toinen kirjoittaa nuotteja paperille, kolmas kirjoittaa sanelua nauhurista, neljäs omasta päästään. Viides tekee tietokoneohjelmaa, kuudes tavaa sanoja kirjain kirjaimelta ja niin edelleen. Emme osaa oikeastaan sanoa, mikä lanka näitä toimintoja yhdistää, jos sitten mikään. Voimme vain sanoa: lukeminen tai lukutaito on monenlaista, ei mitään tiettyä tai erityistä. Se, mitä lukeminen on, riippuu tapauksesta, tilanteesta, käytöstä, henkilöstä tai muusta vastaavasta asiasta.

— Mutta voimmeko sallia, että niinkin keskeinen käsite kuin ”lukutaito” olisi jotain näin epämääräistä? Eikö sentään jotain rajoja tulisi määritellä? Emmekö juuri ole oppineet tässä loogisanalyttisen filosofian vaikutuspiirissä ollessamme ajattelemaan: jotta voisimme puhua jostakin, meidän on tiedettävä mistä puhumme?

Wittgenstein on vakuuttunut siitä, että määritelmät eivät tuo mitään uutta sanojen käyttöön. Hän osoittaa useissa kohdin, että rajaamalla ja määrittelemällä saatamme menettää jonkin olennaisen tärkeän vivahteen kyseisestä asiasta; ehkä se on ollut vain aavistus jostakin, jota emme ole oikein osanneet pukea sanoiksi, mutta joka silti on ollut olemassa ja joka kenties on ollut jotain olennaisen tärkeääkin. — Sanojen merkityksiä ei opita määritelmistä; ne opitaan ainoastaan oppimalla pelaamaan sanoihin liittyviä kielipelejä.

## Kielipelit

Kielipelien avulla ihminen toimii käsitteidensä parissa. ”Ruskeassa kirjassa” Wittgenstein puhuu kielipeleistä viestintäjärjestelmissä. Esimerkiksi **ymmärtäminen** ei ole yksi ainoa asia — se on yhtä moninainen kuin itse kielipelit. Kielipelit, mutta myös muut pelit muodostavat edellä kuvatulla tavalla perheitä, joita liittyy toisiinsa perheyhtäläisyys. Kun lapsi tai aikuinen oppii jotakin, mitä voisi sanoa teknisiksi erityiskieliksi, esimerkiksi karttojen ja kaavioiden käytön, kemian symbolismin tms., hän oppii uusia kielipelejä.

Eri kielipelit käyttävät samoja sanoja, mutta hiukan tai täysin eri merkityksessä. Esi-

merkiksi lukea voi valintamyymäläkielipelissä tarkoittaa elektronisen kynää muistuttavan esineen (optinen lukija) käyttämistä hintakoodin tunnistamiseen kassakoneessa. Kun saamelainen lukee poronsa (hänellähän on lukuporot), hän itse asiassa meidän arki-kielipelissämme LASKISI ne. Kun serkkuni lukee lakia, mitä hän silloin tekee? — Opiskelee oikeustieteitä luonnollisestikin. Kun puhutaan telepatiasta, viitataan ajatusten lukemiseen, vaikka emme tiedäkään koko asiasta kovin paljoa. Silti lukea-termin käyttö näissäkin yhteyksissä on täysin mahdollista ja hyväksyttyä. Emme silti tarkkaan tiedä, onko näillä asioilla tekemistä toistensa kanssa.

Eläinopin hiiri (mus musculus) ja tietokoneen hiiri (ohjainrasia) muistuttavat ”häntineen” hiukan toisiaan riittävän pimeässä ympäristössä, muuta yhteistä niillä ei ole. Tietokonehiiri on nimetty oikean hiiren mukaan käyttöyhteyksissään. Wittgensteinin mukaan kielipelin perustana on inhimillinen toiminta: käsitteet saavat merkityksensä luonnollisissa käyttöyhteyksissään, eikä siitä, että ne viittaisivat joihinkin olioihin todellisuudessa. Edustussuhteet kielen ja todellisuuden välillä voidaan ymmärtää vain kielenkäyttäjien käyttäytymisen avulla. Nämä viittaussuhteet kielen ja todellisuuden välillä ovat olemassa vain kielipelien muodossa (ks. Hintikka 1982).

Lukutaitoa ja kielipelejä voidaan tarkastella tavallaan kahdesta näkökulmasta: Ensinnäkin lukutaidon käsite on itsessään kielipelin osa. Tähän viitattiin edellä, kun tutkittiin lukea-sanan erilaisia merkityksiä eri kielipeleissä. Toiseksi kun opimme lukemaan, joudumme oppimaan erilaisia kielipelejä. Lukutaito kehittyy sitä mukaa, mitä useampia kielipelejä opimme ymmärtämään ja pelaamaan. Näin lukutaito viime kädessä määrittyy inhimilliseksi toiminnaksi, koska kielipelejä opitaan oppimalla toimimaan kielipelin pohjana olevassa elämänmuodossa. Samalla nähdään, ettei lukutaidottomuus ole vain tiettyjen erityisryhmien ongelma. **Lukutaidoton voi olla uusien kielipelien suhteen, joiden käsitteistö poikkeaa aiemmin opitusta;** tässä mielessä lukutaidottomuus on mahdollista jokaiselle. Kun opettelemme pörrissä tai bingohallissa tai muussa erityisessä yhteydessä toimimista, joudumme kehittämään lukutaitoamme, sillä tavallaan joudumme opettelemaan uuden kielipelin. Koulua aloittava lapsi opettelee koulussa käytettävän kielipelin, joka saattaa olla kaukanakin hänen arki-kielipelistään.

## Lukutaidon moraalit

Mitä tekemistä wittgensteinilaisella käsiteanalyysin kritiikillä on suomalaisen lukutaidon kanssa? Ainakin havaitaan, että joudutaan vastakkain arvojen ja asenteiden kanssa. Joudutaan myöntämään, ettei lukutaito ole vain neutraali ja universaali tekninen kyky; Wittgensteinin filosofian valossa siihen sisältyy kulttuurissamme vaikuttavia peruskäsityksiä ja arvoja. Tällaisia ovat käsitykset mm. tiedosta, oppimisesta ja iotueudesta (Street 1990, 2). Näin ajateltuna voitaisiin sanoa, että lukutaito on eräs identiteettiämme muokkaava tekijä, tiedon ja yhteiskunnallisen vallan osa. On selvää, että viime kädessä kielipelitkin ovat luonteeltaan yhteiskunnallisia, samassa määrin kuin se elämänmuotokin, jossa peliä pelataan.

Jos elämänmuoto on suljettu ja ulkopuolisen on vaikea päästä siihen sisään, jää kielipeliin suljetuksi. Tavallinen ihminen ei löydä kovinkaan helposti ihmisenmentävää aukkoa vaikkapa hallinnon kielipelistä. Näin joudutaankin miettimään lukutaitoa aivan uudesta näkökulmasta: lukutaidon käsite on määrittynyt myös yhteiskunnallisesta tarkoituksenmukaisuussyistä kapeaksi sisäluvuksi ja korkeintaan luetun (pinnalliseksi) ymmärtämiseksi. On nimittäin melkoinen haaste yhteiskunnalliselle elämälle, että ihminen voisi olla tekstin tai kuvan kanssa todellisessa vuorovaikutuksessa. Silloin tulisi tarjota pääsy sisälle kielipeleihin, mikä ainakin Wittgensteinin näkökulmasta merkitsisi arvoihin ja asenteisiin liittyvää perustavaa uudelleenarviointia.

Viime kädessä itse termi voi johtaa harhaan: **taito** viittaa usein johonkin tekniseen osaamiseen. Wittgenstein tiedosti selvästi, että monet kielellistä alkuperää olevista ongelmista ovat pohjimmiltaan vääristyneitä elämänmuotoja, joihin ihminen itse voi vaikuttaa (von Wright 1982, 111). Wittgensteinia seuraten voisi sanoa, että koska termi itsessään on filosofisesti ongelmallinen, ovat sen taustalla olevat elämänmuodot jotenkin vääristyneitä. Näin voisi kuvitella olevan myös lukutaidon käsitteen suhteen: siihen liittyvät ongelmat on mahdollista selvittää vain tiedostamalla ne elämänmuotojen kytkemät, joihin lukutaidon käsite liittyy, arvioimalla niitä ja mahdollisesti parantamalla niitä. Parannuskeinoja tai lääkkeitä ei Wittgenstein tarjoa, ne on löydettävä itse.

## LÄHTEET

Hintikka, Jaakko 1982. Kieli ja mieli. Kat-  
sauksia kielifilosofiaan ja merkityksen teo-  
riaan. Otava. Helsinki.

Kenny, Anthony, McGuinness, Brian, Nyiri,  
J.C., Rhees, Rush, von Wright, G.H. 1982.  
Wittgenstein and his Times. Edited by  
Brian McGuinness. Basil Blackwell. Ox-  
ford.

Raassina, Anne 1988. Lukutaito ja kehitys  
— lukutaidon rooli kehitysstrategioiden va-  
lossa. Sosiaalipolitiikan pro gradu -tutkiel-  
ma. Helsingin yliopisto.

Street, Brian V. 1990. Cultural meanings of  
literacy. Literacy Lessons. UNESCO. Swit-  
zerland.

Wittgenstein, Ludwig 1979. (alkup. 1977).  
Yleisiä huomautuksia. Suomentanut Heik-  
ki Nyman. WSOY. Juva.

Wittgenstein, Ludwig 1980. Sininen ja rus-  
kea kirja. Suomentanut Heikki Nyman.  
WSOY. Juva.

Wittgenstein, Ludwig 1981 (alkup. 1953).  
Yleisiä huomautuksia. Suomentanut Heik-  
ki Nyman. WSOY. Juva.

von Wright, Georg Henrik 1982. Wittgen-  
stein in relation to his Times. Teoksessa  
Kenny, McGuinness & al (1982). Basil  
Blackwell. Oxford.