

KATSAUKSET

Pedagogiikka tekniikoiden ja kysymisen muotona: Wittgensteinin työn kasvatuksellisista piirteistä

Jari Autioniemi

Johdanto

Tässä kirjoituksessa tarkastellaan Ludwig Wittgensteinin työn pedagogista ulottuvuutta: mitä pedagogisia piirteitä hänen työstään on löydettävissä? Wittgensteinin työllä tarkoitetaan sekä hänen opetustyötään että kirjoituksiaan, joista on löydettävissä pedagogisia yhtäläisyyksiä. Vaikka Wittgenstein ei puhukaan suoraan kasvatustieteellisistä kysymyksenasetteluista, määrittelee erityisesti hänen myöhäisempää työtään pedagoginen ote.

Wittgenstein oli yksi viime vuosisadan merkittävimmistä filosofiista, jonka työ vaikutti niin analyttisen filosofian kehittämiseen, kielifilosofiaan kuin uskonnonfilosofiin kysymyksenasetteluihin. Sovellettavia aihepiirejä löytyy yhteiskuntatieteistä muitakin. Kasvatustilosophit kuten Cavell (1979), Peters ja Burbules (1999) sekä Macmillan (1982) argumentoivat, ettei Wittgensteinin myöhäisajattelua voida ymmärtää ilman pedagogista käännettä. Tällöin filosofia ei toimi aloituspisteenä kasvatuksellisiin kysymyksenasetteluihin, vaan kasvatukselliset kysymykset valaisevat filosofisia kysymyksiä. Wittgensteinin työtä voidaan tarkastella niin, että hänen työnsä jäsenyytensä filosofisena pedagogiikkana.

Yleisesti pedagogiikka on käsitysten kokonaisuus siitä, miten erilaisia kasvatusprosesseja tulisi tarkastella ja toteuttaa. Pedagogiikka voi pitää sisällään esimerkiksi kasvattajan ja kasvatettavan välisen suhteen tai käsityksen siitä, mitä, miten ja miksi tulisi opettaa. Tarkoitan Wittgensteinin pedagogiikalla ensinnäkin opetustekniikoiden kokoelmaa, jota hän käytti kirjoituksissaan ja työssään opettajana. Wittgensteinille vuorovaikutus oli keskeistä hänen kirjoituksissaan ja opetuksessaan, minkä johdosta hänen pedagogiikassaan painottuvat dialogiset piirteet. Lisäksi pedagogiikka toimii ongelmien esiintuomisen strategiana. Wittgensteinin pedagogiikalla en kuitenkaan tarkoita vain eri oppimistekniikoita, vaan syvempää inhimillistä kysymisen muotoa. Wittgensteinille kasvatuskysymykset läpivalaisevat filosofisia kysymyksiä ja ylittää elämää: ne kasvattavat jokaista elämänmuotonsa ja kulttuuristen käytäntöjen arvioimiseen. Näin Wittgensteinin pedagogiikalla on laajempi, kasvatuksellinen ja sosiaalinen merkitys.

Wittgenstein opettajana

Wittgensteinin pedagogista ja kasvatuksellista ajattelua ja toimintaa voidaan ajatella ainakin kolmessa eri mielessä: yliopisto-opettajana, alakoulun ja lukion opettajana Itävallassa sekä hänen myöhäisajattelunsa kirjoitusten kautta. Suuri osa Wittgensteinin jättämästä työstä on hänen opiskelijoidensa ja kollegoiden koostamia tallenteita keskusteluista, muistiinpanoista ja opetuksesta. Wittgensteinin opetustyyli oli tyypillistä pitkät hiljaisuudet, välinpitämättömyys pedagogisia konventioita kohtaan ja leppymätön kritiikki. Wittgenstein

oli yhtä ankara oppilailleen kuin itselleen: hän epäilikin, onko hän ollenkaan hyvä opettaja. (Peters 2001.) Wittgenstein oli kansakoulun opettajana toimiessaan myös väkivaltainen oppilaitaan kohtaan (Monk 1990, 232, 370–372).

Kansakoulussa opettajana toimiessaan Wittgenstein pyrki herättämään koululaisten mielenkiinnon kyseenalaistavan hengen ja uteliaisuuden kautta. Käytännöllisillä esimerkeillä oli hänen opetuksessaan suuri merkitys (Monk 1990, 195). Wittgensteinin mukaan hyvän esimerkin tuli olla erityisen kiinnostava, vaikkakin vaikea tapaus. Näin ollen opetuksessa liikutaan epätavanomaisesta tavanomaiseen. (Bartley 1974, 79.) Wittgensteinin opetusmenetelmät noudattivat hänen aikansa itävaltalaisista koulutusreformiliikettä. Kyseiset menetelmät vaikuttivat myös hänen käsitykseensä siitä, miten filosofista tutkimusta viime kädessä tehdään. Itävaltalaisessa koulutusreformiliikkeessä ajateltiin, että kansakouluikäisten lasten loogista ajattelua voidaan kehittää ja että lapset nauttivat oppimisesta. Ongelmien ymmärtäminen esimerkkien tutkimisen ja toiminnan kautta herättää lapsissa innostusta. Liikkeessä ajateltiin myös, että koulutuksella vaikutetaan tietojen ja taitojen karttumisen lisäksi elämänasenteisiin ja -tapoihin. (Savickey 2002, 51, 55, 239.)

Wittgenstein käytti myös yliopistossa opettaessaan esimerkkejä – joskus jopa liiallisuuteen saakka vaikeuttaen tunnin seuraamista (Gasking & Jackson 1967, 50). Wittgenstein ei luennoinut sanan perinteisessä merkityksessä. Niin luennot kuin luentosalitkin edustivat hänelle luennoijan ja opiskelijan välistä välimatkaa, joka vaikeuttaa keskustelun syntymistä. Wittgensteinin opettaminen perustui ystävien ja tuttavien kokoontumisiin, joissa henkilökohtainen palautteenanto ja keskustelu olivat mahdollisia. (Savickey 2002, 59.) On kuitenkin kyseenalaista, kuinka pitkälle Wittgensteinin luentometodien tulokset poikkesivat luennon paikan ja muodon kielteisistä seurauksista. Wittgensteinin pitkäaikaisen työtoverin Georg Henrik von Wrightin (1982) mukaan Wittgensteinin vahva persoona aiheutti osaltaan myös negatiivisia seurauksia oppilaidensa itsenäisessä oppimisessä: jotkut oppilaita sortuivat yksinkertaisesti toistamaan Wittgensteinin ajatuksia ja tapoja toimia.

Wittgensteinin mukaan pohdiskeleminen on samalla seikkailua. Gasking ja Jackson (1967, 51) kuvailevat Wittgensteinin kertoneen seuraavaa pedagogisesta otteestaan:

Kun opetan teille filosofiaa, olen kuin opas esittelemässä teille Lontoota. Minun täytyy viedä teidät kaupungin läpi pohjoisesta etelään, idästä länteen, Eustonista rantakadulle ja Piccadillystä Marble Archiin. Kun olen vienyt teidät monelle matkalle kaupungin läpi, kaikista eri suunnista käsin, olemme kulkeneet minkä tahansa kadun läpi lukemattomia kertoja – kulkemalla joka kerta kadun läpi osana eri matkaa. Lopussa tulette tuntemaan Lontoon; löydätte reittinne kuin lontoolainen. Tietysti, hyvä opas vie teidät tärkeämmille kaduille useammin kuin sivukaduille; huono opas tekee päinvastoin. Filosofiaa olen melko huono opas.

Wittgensteinin myöhäisajattelun pedagogisia piirteitä

Wittgensteinin työn pedagoginen ulottuvuus on parhaiten nähtävissä hänen myöhemmässä ajattelussaan, jonka keskeinen teos on *Filosofisia tutkimuksia*. Teos on Wittgensteinille tyyppilliseen tapaan mietelmien sarja, minkä johdosta viittaa erityisesti teoksen mietelmiin (joihin viittaa merkillä #, esim. Wittgenstein 1981, #1). Wittgensteinin tarkoituksena oli tiivistää kyseinen teos jäsenykseltään perinteiseksi kirjaksi, mutta hänen mukaansa ajatuksen eteneminen luonnollisessa järjestyksessä oli sitäkin tähdellisempää. Yhtenä syynä tähän

toimii tutkimuksen luonne, joka ”pakottaa meidät matkustamaan laajan ajatusten alueen läpi ristiin rastiin kaikkiin suuntiin” (Wittgenstein 1981, 17). Keskeisintä luonnolliselle järjestykselle on ajatusprosessin näkyminen tekstissä, jolloin teksti jäljittelee niitä vaiheita, joiden kautta kuhunkin ajatukseen on päästy (Peters 2001). Wittgensteinin pyrkimyksenä on näyttää, miten hän muotoilee kysymystä: hänen tyyliinsä on hänen metodinsa, ei pelkää muoto argumentin esiintuomiseen (Peters & Burbules 1999). Koska Wittgensteinin pedagogisena tarkoituksena on herättää lukija ajattelemaan itse, luonnollisen järjestyksen avulla ilmenevien ongelmien luonnostelemiseen käytetään värikkäitä ajatusleikkejä (ks. esim. Wittgenstein 1981, #48, #118, #169).

Wittgensteinille ajattelu on kielipelillisiin periaatteisiin nojaavaa toimintaa. Hänen käsitöksensä kielipeleistä ajattelun hahmottamiseksi perustuu diskursiivisiin liikkeisiin ja tasoihin, jotka voidaan esitellä alla olevalla tavalla (Peters 2009, 17):

1. Pelin sääntöjen oppiminen
2. Sääntöjen oppiminen pelissä tehtyjen liikkeiden perusteella
3. Uuden liikkeen keksiminen pelin olemassa olevista säännöistä käsin
4. Useiden liikesarjojen keksiminen (uusi taktiikka tai strategia)
5. Uuden säännön keksiminen pelissä
6. Uusien sääntösarjojen keksiminen, uusien taktiikoiden, strategioiden ja liikkeiden salliminen
7. Uuden pelin keksiminen.

Yllä olevan puitteissa voidaankin sanoa: "Soveltaminen pysyy ymmärtämisen kriteerinä" (Wittgenstein 1981, #146). Opitun soveltaminen uusiin yhteyksiin on Wittgensteinin mukaan keskeinen osa ymmärtämistä. Uusi merkitys on mahdollinen, koska tilanteet eivät ole koskaan täysin samankaltaisia. Merkitykset ovat yhteydessä toisiinsa perheyhtäläisyyden mukaisesti. (Smeyers 1995, 123.) Koska yllä olevan typologian jokainen aikaisempi taso sisältyy seuraavaan, se on olemukseltaan hierarkkinen. Malli kuvailee ajattelun ja oppimisen muotoja tavoilla, joissa ne ymmärretään kielipelien pelaamisena. Tällöin puhutaan kulloisenkin diskurssin materiaalisista olosuhteista ja sen sääntöjen, taktiikoiden ja strategioiden ymmärtämisestä toiminnan avulla. (Peters 2009, 18.)

Wittgensteinin myöhäisajattelulle on tyypillistä jatkuvien kasvatuksellisten esimerkkien ja analogioiden käyttäminen. Tällöin Wittgensteinin opetusmenetelmät ovat vahvasti läsnä tekstin tasolla. *Filosofisia tutkimuksia* alkaa tunnetusti Augustinus-lainauksella aikuisten kielenkäytön oppimisesta. Wittgensteinin mukaan kieltä on Augustinuksen esimerkkiä seuraten tutkittava sen alkeellisista käyttötavoista käsin, aivan niin kuin lapsi osaltaan tekee ymmärtäessään aikuisten kielenkäyttöä: ”Lapsi käyttää tällaisia alkeellisia kielimuotoja opitellessaan puhumaan. Kielen opettaminen ei ole tässä mitään selittämistä, vaan harjoittamista” (Wittgenstein 1981, #5). Näin ollen lapsen hahmo oppivana subjektina on teoksessa välittömästi läsnä.

Vaikka Wittgensteinin huomautuksista ei voida luoda kaiken kattavaa kasvatusteoriaa, ovat ne huomionarvoisia pedagogisesti (Macmillan 1995). Fajmon (2014) väittää, että Wittgensteinin kirjoituksia voidaan kutsua pedagogisiksi kolmessa eri mielessä: ensinnäkin, niissä esitetään hyvin usein kysymyksiä; toiseksi, kysymysten tehtävänä on lukijan osallistaminen määrättyjen ongelmien miettimiseksi ja hyvien kysymysten kysymiseksi; kolmanneksi, Wittgenstein johdattaa kysymyksillään lukijaa miettimään sanojen käyttämisen tapoja. Näin ollen *Filosofisia tutkimuksia* -teosta ei pidä lähestyä valmiina luentona vaan eräänlaisena harjoituskirjana, jonka tarkoituksena on herättää lukija itsenäiseen ajatteluun (Faj-

mon 2014). Wittgenstein kirjoittaakin teoksen esipuheessa: ”En haluaisi säästää kirjoituskillani ketään ajattelemisen vaivalta, vaan sen sijaan, jos mahdollista, innostaa muita omiin ajatuksiin” (Wittgenstein 1981, 19).

Wittgenstein käyttää myöhäisajattelussaan dialogia, muttei sanan perinteisessä mielessä. Filosofiasa dialogi ymmärretään perinteisesti Platonin teosten kautta: vaikka Wittgensteinin dialogi on aporeettista eli pulmatilanteisiin perustuvaa, se ei ole sokraattista eli keskustelun vastapuolen määritelmien yksinkertaista kumoamista. Siinä missä Sokrates pyrkii poistamaan epäilyjä, Wittgenstein tuo esiin dialogissaan omat epäilyksensä. (Cavell 1995.) Kun Platonin dialogi on demonstraatio, Wittgensteinin dialogi on tutkimus. Tekstin tyyli on sekä metodi että pedagogisen ulottuvuuden esiintuoja, ei pelkästään muoto argumentin esiintuomiseen. (Peters & Burbules 1999.) Wittgensteinin myöhäisajattelua voidaan kutsua dialogiseksi kieliopiksi, joka edellyttää yksiselitteisistä johtopäätöksistä luopumista sekä jatkuvaa liikettä yhdestä katsantokannasta toiseen (Lemberger 2015).

Vaikka Wittgenstein luki Platonia, hän koki sokraattiset dialogit turhauttaviksi: ne kun tuntuivat olevan täynnä argumentteja, jotka eivät todista tai selvennä mitään (Wittgenstein 1980, 14). Kun Sokrates arvioi pelkästään väittämiä, Wittgenstein arvioi osana väittämiä lisäksi myös niitä olettamuksia, joiden perusteella väittämiin on päästy. Tyylin tarkoituksena on tuoda lukija lähelle ongelmaa tavalla, jolla kirjoittaja itse on asian käsittänyt. Vaikka Wittgensteinin tarkoituksena on päästä irti epäpätevistä kysymyksistä, on lyhytnäköistä kritisoida sitä, että hän kuitenkin esittää väriä johtopäätöksiä. Wittgensteinin työ pyrkii osoittamaan, että väriin kysymysten lisäksi tulisi päästä eroon vääristä olettamuksista, joiden avulla väriin kysymyksiin on päädytty. Väriin johtopäätösten tietoinen tarjoaminen mahdollistaa niiden taustalla olevien olettamusten paljastamisen. Tätä Wittgenstein havainnollistaa *Filosofisissa tutkimuksissa* esittämällä kysymyksiä, joista osaan hän esittää tarkoituksellisesti virheellisiä vastauksia (Kenny 1959).

Wittgensteinin dialogin implisiittiset säännöt perustuvat keskusteluun vähintään kahden osanottajan välillä, keskustelun osapuolten molemminpuoliseen tunnustamiseen ja yksimielisyyteen dialogin luonteesta (Lemberger 2015). Kun Wittgenstein määrittelee kielipeiliä, hän kysyy usein, millä tavoin se voitaisiin opettaa tai oppia (Macmillan 1995). Niin kuin myöhäiskirjoitusten dialoginen muoto osoittaa, Wittgenstein näkee ajattelemisen toimintana: ajattelu on tekemistä, joka ilmaistaan kielessä. Dialogeissa tämä näkyy kysymiseen liittyvien taustaoletusten esittämisessä osana keskustelua.

Kasvatus ja elämänmuoto

Stanley Cavellin Wittgenstein-tulkinnan nojalla voidaan sanoa, ettei filosofiaa ja kasvatustilfilosofia kysymyksiä voida ajatella toisistaan erillisinä: filosofia on viime kädessä kasvatusta. Koska filosofia tapahtuu aina tietyissä ajassa ja paikassa, kasvattaa se samalla aikuisia kulttuuristen perusteidensa omaksumiseen, niiden kautta toimimiseen, kysymiseen ja mahdollisesti kyseenalaistamiseen. (Cavell 2012, 207–208; 1979, 125.) Wittgensteinin dialogisuus avaa viime kädessä myös yhteiskunnallisen ulottuvuuden. Wittgensteinin myöhäisajattelun kautta on mahdollista arvioida sosiaalisten instituutioiden ja niiden oppimisen välistä yhteyttä, minkä johdosta hänen ajatteluaan on tulkittu myös yhteiskunnallisesta viitekehyksestä (ks. esim. Winch 1979; Habermas 1984, 1987). Kun esi-wittgensteinilainen kielifilosofia kuten lingvistiikka oli kiinnostunut lauseista, Wittgenstein ymmärtää kielenkäytön jokapäiväisen elämän perustavana elementtinä. (Edgar 2014, 142–143.)

Wittgensteinilaisessa mielessä kasvatuksen keskeisimpiin käsitteisiin kuuluu elämänmuoto, josta käsin lapsi sisäistää perustavimmat eettiset, epistemologiset, metafysiset ja

uskonnolliset väitteet. Näiden väitteiden välittäjinä ja ensimmäisinä kasvattajina toimivat hänen vanhempansa. Arvoelmien oppiminen on sidoksissa siihen yhteisöön, johon kukin kuuluu. Tähän viittaa osaltaan myös Wittgensteinin luonnehdinta kielenkäytön intersubjektiivisuudesta: kielenkäyttäjien yhteisö on kielenkäytön välttämätön ehto, minkä johdosta yksityinen kieli on mahdotonta. Vaikka socialisaatio elämänmuotoon tapahtuu menneisyyden omaksumisen muodossa, se ei tarkoita uuden kieltämistä. Kasvatuksen ja elämänmuodon suhde pysyy joka tapauksessa Wittgensteinin kirjoituksissa lähinnä implisiittisenä. (Smeyers 1995, 105–106, 116, 122.) Esimerkiksi Williams (1999) korostaa Wittgensteinin kirjoitusten kautta oppimisen sosiaalista ulottuvuutta: oikealle ja väärälle toiminnalle on olemassa normatiivinen kriteeri, joka on intersubjektiivinen. Sosiaalinen hyväksyntä on ehto sääntöjen seuraamiselle.

Wittgensteinin käsitys elämänmuodosta on verrattavissa fenomenologian näkemyskseen elämismaailmasta (Husserl 2012). Molemmat näistä käsitteistä jäsentävät elämän intersubjektiivisina ja historiallisina kerrostumina, joista käsin yksilö hahmottaa maailmaa osana yhteisöllisiä käytäntöjä. Näiden kautta pedagogiikka ja oppiminen ovat mahdollisia. Siinä missä Wittgenstein kutsuu elämänmuodon perustavimpia käsitteitä peruskallioksi, elämismaailmaa kuvaillaan usein horisontin käsitteellä. Kummassakaan tapauksessa tällaista tulkinnallista horisonttia ei voida kokonaisuudessaan saattaa tietoon tai kyseenalaistaa. Hermeneuttisesti (Kusch 1986) ilmaistuna, Wittgensteinin yksittäisiä kielipelejä tulkitaan kokonaisen elämänmuodon ymmärryshorisontin puitteissa: vastaavasti kokonainen ymmärryshorisontti on mahdollista hahmottaa vain yksittäisiä kielipelejä käyttäen.

Lopuksi

Tässä kirjoituksessa Wittgensteinin pedagogista ulottuvuutta on tarkasteltu hänen kirjoituksissaan ja työssään opettajana. Wittgensteinin työn kasvatuksellisia piirteitä tarkasteltaessa on hyvä ottaa huomioon, ettei hän itse käsitellyt kasvatuksellisia aiheita kovinkaan eksplisiittisesti. Wittgensteinin kasvatukselliset ja pedagogiset kysymykset ovat pikemminkin implisiittisiä. Wittgensteinin työn pedagogisuus perustuu vuorovaikutuksellisten oppimistekniikoiden käyttämiseen hänen opetusmetodeissaan ja myöhemmissä kirjoituksissaan. Hänelle oppiminen oli sidoksissa dialogiseen yhdessä tutkimiseen ja värikkäiden esimerkkien käyttämiseen, joiden tarkoituksena on herättää lukijan tai kasvatettavan mielenkiinto aiheeseen. Näin ollen oppimiseen liittyy vuorovaikutuksellinen elementti, joka on läsnä myös hänen kirjoituksissaan. Toiseksi Wittgenstein korostaa oppimisen merkitystä osana laajempaa elämänmuotojen ja -asenteiden kriittistä kysymistä. Lisäksi kysyminen kohdistuu kielenkäytössä ja kulttuurisissa käytännöissä vallalla oleviin virheellisiin olettamuksiin. Näin ollen Wittgensteinin pedagogiselle otteelle on keskeistä kysymisen tapa, jonka tarkoituksena on osoittaa, miten ja millä olettamuksilla jotain kysytään.

Kirjallisuus

- Bartley, William Warren 1974. Wittgenstein. London: Quartet Books.
Cavell, Stanley 1979. *The Claim of Reason: Wittgenstein, Skepticism, Morality and Tragedy*. Oxford: Oxford University Press.
Cavell, Stanley 1995. Notes and Afterthoughts on the Opening of Wittgenstein's Investigations, in *Philosophical Passages: Wittgenstein, Emerson, Austin, Derrida*, Oxford: Blackwell, 124–186.
Cavell, Stanley 2012. *Philosophy as Education*. Teoksessa Saito, Naoko & Standish, Paul

- (toim.): American Philosophy: Stanley Cavell and the Education of Grownups. New York: Fordham University Press, 207–213.
- Edgar, Andrew 2014. The Philosophy of Habermas. London: Routledge.
- Fajmon, Blahoslav 2014. (M)any Questions? *Organon F* 21 (1), 101–120.
- Gasking, Douglas & Jackson, A. C. (1967). Wittgenstein as Teacher. Teoksessa Fann, K.T. (toim.): Ludwig Wittgenstein: The Man and His Philosophy. New York: Dell, 49–55.
- Habermas, Jürgen 1984. Theory of Communicative Action, Volume One: Reason and the Rationalization of Society. Boston: Beacon Press.
- Habermas, Jürgen 1987. Theory of Communicative Action, Volume Two: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason. Boston: Beacon Press.
- Husserl, Edmund 2012. Eurooppalaisten tieteiden kriisi ja transsendentaalinen fenomenologia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kenny, Anthony 1959. Aquinas and Wittgenstein. *The Downside Review* 77, 217–235.
- Kusch, Martin 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen.
- Lemberger, Dorit 2015. Dialogical Grammar. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal* 3, 158–173 [www-lähde]. < <http://dpi.pitt.edu> > (Luettu 8.9.2016).
- Macmillan, C. J. B. 1982. Wittgenstein and the Problems of Teaching and Learning. Teoksessa Leinfellner, W. and Kraemer, E. and Schank, J. (toim.): Language and Ontology, Proceedings of the 6th International Wittgenstein-Symposium, Wien: HoelderPichler-Tempskey, 483–486.
- Macmillan, C. J. B. 1995. How not to Learn: Reflections on Wittgenstein and Learning. Teoksessa Smeyers, Paul & Marshall, James D. (toim.): Philosophy and Education. Accepting Wittgenstein's Challenge. Dordrecht: Springer, 37–46.
- Monk, Ray 1990. Ludwig Wittgenstein: The Duty of Genius. London: Vintage Books.
- Peters, Michael & Burbules, Nicholas 1999. Wittgenstein/Styles/Pedagogy. Teoksessa Michael Peters & James Marshall: Wittgenstein: Philosophy, Postmodernism, Pedagogy. Bergin and Garvey.
- Peters, Michael 2001. Philosophy as Pedagogy: Wittgenstein's Styles of Thinking. *Radical Pedagogy*, 3 (3) [www-lähde]. < http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy/Philosophy_as_Pedagogy_Wittgensteins_Styles_of_Thinking.html > (Luettu 8.9.2016).
- Peters, Michael A. 2009. Kinds of Thinking, Styles of Reasoning. Teoksessa Mason, Mark (Educational Philosophy and Theory Special Issues: Critical Thinking and Learning (1). London: Wiley-Blackwell, 12–24.
- Savickey, Beth 2002. Wittgenstein's Art of Investigation. London: Routledge.
- Smeyers, Paul 1995. Initiation and Newness in Education and Child-rearing. Teoksessa Smeyers, Paul & Marshall, James D. (toim.): Philosophy and Education. Accepting Wittgenstein's Challenge. Dordrecht: Springer, 105–125.
- von Wright, Georg Henrik 1982. Wittgenstein. Oxford: Blackwell.
- Williams, Meredith 1999. Wittgenstein, Mind and Meaning: Toward a Social Conception of Mind. London: Routledge.
- Winch, Peter 1979. Yhteiskuntatieteet ja filosofia. Jyväskylä: Gummerus.
- Wittgenstein, Ludwig 1980. Culture and Value. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, Ludwig 1981. Filosofisia tutkimuksia. Helsinki: WSOY.

YTM Jari Autioniemi on tohtorikoulutettava Vaasan yliopistossa julkisjohtamisen oppiaineessa.