

John Dewey, demokraattinen kasvatus ja sosiaalipedagogiikka

Elina Nivala

Sosiaalipedagogiikan teorian keskeinen tehtävä on kasvatuksen yhteiskunnallisuuden tarkasteleminen ja siten erityisesti lasten ja nuorten yhteiskunnallisen kasvatuksen puitteiden, tavoitteiden ja keinojen kehittäminen, arviointi ja pohdinta. Kasvatuksen yhteiskunnallisuuden tarkastelu on ollut olennaisessa asemassa monien sosiaalipedagogiikan teoreetikoiden ajattelussa Paul Natorpista lähtien (ks. esim. Hämäläinen & Kurki 1997), mutta tässä artikkelissa tarkoitukseni on esitellä erään epäsuoremmin sosiaalipedagogiikkaan liittyvän kasvatustieteen klassikon, John Deweyn, yhteiskunnallisen kasvatuksen näkemyksiä. Ruotsalaisen sosiaalipedagogiikan edustajat Lisbeth Eriksson ja Ann-Marie Markström (2000) esittelevät Deweyn ajattelun yhtenä ruotsalaisen sosiaalipedagogiikan juurena, sellaisena 1900-luvun kasvatustieteen virtauksena, joka on ollut tärkeä ruotsalaisen sosiaalipedagogiikan kehittymiselle. Ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, että Deweyä voitaisiin pitää varsinaisena sosiaalipedagogiikan klassikkona. Hänen ajatuksensa ovat olleet vaikutusvaltaisia angloamerikkalaisen kasvatustieteen piirissä sekä siitä vaikutteita saaneessa kasvatustieteellisessä keskustelussa ympäri maailman, myös Suomessa. Hän korostaa ihmisen sosiaalisuutta ja kehitystä vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa, mutta se ei

toki vielä tee hänestä sosiaalipedagogia. Tavoitteenani on tässä artikkelissa perehtyä Deweyn yhteiskunnallisen kasvatuksen perusnäkemysiin erityisesti hänen keskeisimmän teoksensa *Democracy and Education* (alkuperäisteos 1916) kautta ja siten tarjota aineksia pohdinnalle, voidaanko Dewey katsoa sosiaalipedagogiikan teoreetikoksi vai onko hänen asemansa suhteessa sosiaalipedagogiikan teoriaperinteeseen sitenkin etäisempi.

Yhteiskunnasta, kasvatuksen tavoitteista ja sen luonteesta

Deweyn yhteiskuntäkäsityksen mukaan ihmiset voivat muodostaa yhteiskunnan vain sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja yhteiskunnan säilyminen on mahdollista, kun sen toiminta- ja ajattelutavat siirtyvät sukupolvelta toiselle kasvatuksen prosessissa. Yhteiskuntaan syntyvät eivät automaattisesti osaa ympäristönsä toimintatapoja, vaan ne täytyy siirtää heille sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kokemusten ja käsitysten jakaminen kasvattaa ihmistä, joten kaikki aidosti sosiaalinen toiminta on kasvattavaa. Siinä määrin kuin elämä itsessään on aidosti sosiaalista, se on siis kasvattavaa. Kasvatuksessa yhteiskunnan uusia jäseniä ohjataan toimimaan muiden tapaan, ja tämä prosessi uusintaa yhteiskunnan sosiaalisen kudoksen, joka koostuu ihmisryhmälle ominaisista tiedoista, taidoista, käytännöistä, ajatuksista, pyrkimyksistä, tuntemuksista jne. Yhteinen ymmärrys muodostaa yhteiskunnan sisäisen kontrollin, joka pitää yhteiskunnan koossa. Yhteiskunnan jäsenet ovat riippuvaisia toisistaan, ja se on yhteiskunnan vahvuuden ydin. (Dewey 1955.)

Kasvatuksen tavoitteista Dewey toteaa, että yhteiskunnallisesta luonteestaan huolimatta kasvatusta ei pidä nähdä ihmisen valmistamisena johonkin, valmentamisena aikuiselämän vastuuseen ja asemaan yhteiskunnassa, vaan jatkuvana ihmisessä olemassa olevien mahdollisuuksien toteuttamisena. Kasvatuksella on joitain tuloksia, mutta sille ei

pidä määritellä etukäteen mitään päämääriä, joiden ihmisessä valmiina olevia aihioita kasvatuksella harjoitettaisiin. Huomion kohteena tulee olla kasvavan ihmisen omien erityisten voimavarojen kehittäminen eikä jokin yleisten vaatimusten ja odotusten täyttäminen kasvatuksen keinoin. Kasvuprosessi ei koskaan tule valmiiksi. Jos kasvatusta käsitetään valmistautumisena johonkin tulevaan, kasvava herkästi menettää motivaationsa tehdä mitään juuri nyt, kun toiminnan päämäärä on jossain epämääräisessä tulevaisuudessa, ja kasvatuksessa toiminnan aikaansaamiseksi on turvauduttava ulkoisiin motivointi- ja rangaistuskeinoihin. Kun kasvatusta keskittyy tähänhetkisten valmiuksien tukemiseen, tapahtuu valmistautuminen tulevaisuuteen itsestään ihmisen vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, eikä kasvulle ole tarpeen asettaa keinotekoisia kriteerejä. Kasvattaja voi toki käytännössä asettaa toiminnalleen tavoitteita, kunhan ne perustuvat kasvavan toimintaan ja tarpeisiin, eivät ympäristössä vallitseviin toiminta- ja ajattelutapoihin, sillä silloin ne ovat kasvuprosessille ulkoisia. Kasvatuksellisella prosessilla ei ole sen ulkopuolista lopullista päämäärää, vaan prosessi itsessään on päämäärä. (Mt.)

Dewey korostaa kasvamisen ja kasvatuksen vuorovaikutuksellisuutta; kasvaminen tapahtuu ihmisen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksessa. Se ei ole vain älyllisen ympäristön ärsykkeiden aikaansaama ihmismielen kehitystä, kun ihminen ottaa vastaan uutta ainesta ja sulauttaa sitä vanhaan, vaan oleellista on, että ympäristö tuottaa kokemuksia ja myös mahdollistaa niiden jakamisen. Oppimista ei voida saada aikaan kaatamalla ihmiseen tietoa aivan kuin hänessä olisi tyhjiä aukkoja odottamassa täyttämistä informaatiolla. Kasvu on jatkuvaa kokemusten järjestämistä ja ymmärryksen rakentamista, ei tahdotonta ajautumista ärsykkeiden virrassa tai jonkun muun tahdon alaisena toimimista. Pelkkä reagointi ympäristön ärsykkeisiin johtaa ainoastaan kaavamaisien tapojen omaksumiseen ja automatisoitunut rutiinotoiminta jonkin tietyn yksittäisen asian oppimiseen, mutta ne eivät johda uusiin havaintoihin ja ymmärrykseen vaan pikemminkin rajoittavat kokemusmaailmaa. Oleellista kasvussa on ajattelukyvyyn kehittyminen siten, että ih-

minen pystyy tarvittaessa keskittymään määrätietoisesti tiettyyn asiaan mutta voi toisaalta suhtautua ympäristöönsä avoimesti tietoa keräten. Merkityksellistä on toiminta, jolla on jatkuvuutta ja joka muodostaa tavoitteellisen prosessin. Tavoitteet ovat toiminnan sisäisiä ja tavoitteellisuus antaa toiminnalle mielen, kun siitä tulee aktiivista olosuhteiden havainnointia, tarvittavien keinojen arviointia ja valintojen tekemistä. Ulkopuolelta asetetut tavoitteet rajoittavat toimintaa ja oppimista, kun sen sijaan toiminnassa itse asetetut tavoitteet tarkoittavat vastuun ottamista havainnoinnista, arvioinnista ja valinnoista. Tavoitteellisen prosessin läpikäyminen ja tavoitteiden saavuttaminen tai saavuttamatta jääminen opettaa saatujen kokemusten kautta toiminnan ehtoja ja tulevaisuuden mahdollisuuksia. Kasvaminen on aktiivinen prosessi, joten kasvatukseen ei voi olla vain puhumista, kertomista ja käskemistä. Kasvatus ei voi olla vain älyllistä ja tieteellistä vaan se on myös kokemuksellista ja käytännöllistä. Tähän perustuu usein toistettu ”learning by doing”-periaate. (Mt.)

Keskeistä Deweyn ajattelussa on näkemys, että ihminen ei voi kasvaa ihmiseksi sosiaalisessa tyhjiössä vaan ainoastaan vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Osallistumalla yhteisiin kokemuksiin hän voi alkaa ymmärtää jaettuina merkityksiä, nähdä yhteisen toiminnan tuloksia ja kehittyä ajattelussaan vähitellen ylittämään oman välittömän kokemusmaailmansa. Ajattelun kehittymiseen kuuluu valmius kantaa vastuuta tekemistään valinnoista ja niiden vaikutuksista muihin ihmisiin. Todellinen osallistuminen ei ole vain muiden myötäilyä vaan aktiivista asioiden käsittelyä. Jokainen sosiaalisen osallistumisen kokemus on kasvattava, ja myös tietoisien kasvatusten tulee perustua vastaaviin vuorovaikutuksen ja osallistumisen kokemuksiin. Sosiaalista toimintaympäristöä muokkaamalla voidaan ihmisen kasvua ohjata, sillä sen avulla voidaan vahvistaa ympäristölle tärkeitä toimintatapoja vaikuttamalla vuorovaikutuksessa syntyviin kokemuksiin ja tunteisiin. Ohjaaminen on niiden voimien tukemista, jotka ihmisessä luonnostaan vaikuttavat vetäen häntä sosiaaliseen vuorovaikutukseen, eli kasvatuk-

sellisella ohjaamisella autetaan jotain tapahtumaa, joka itsestäänkin voisi ihmisessä tapahtua. (Mt.)

Demokraattinen kasvatus

Kasvatuksen yhteiskunnallisuus on Deweyn tarkastelussa keskeisellä sijalla. Koska kasvatus on toimintaa, jolla turvataan yhteiskunnallista jatkuvuutta, ovat kasvatuskäytännöt yhteydessä yhteiskunnan luonteeseen. Erityisen merkittävää kasvatuksen kannalta on, pyritäänkö yhteiskunnassa sen säilyttämiseen sellaisenaan vai muutokseen olosuhteiden ja elämänlaadun parantamiseksi. Deweyn mukaan huomion kiinnittäminen kasvatukseen on oleellista erityisesti demokraattisen yhteiskunnan toiminnalle. Demokratiassa on luovuttu ulkoisesta pakkovallostasta, joten ihmiset on saatava vapaaehtoisesti kiinnostumaan yhteisistä päämääristä ja panostamaan niiden tavoittelemiseen. Toisaalta demokraattisessa yhteiskunnassa tapahtuu ihmisten yksilöllistymistä, joten yhteisten toimintamuotojen ylläpitäminen vaatii tietoista kasvatuksellista toimintaa. Ihmiset on kasvatettava demokraattiseen yhteiselämään, jossa tarvitaan valmiuksia yhdessä etsiä, löytää ja jakaa tavoitteita, tehdä yhteistyötä tavoitteiden saavuttamiseksi sekä toimia jatkuvasti laajenevassa sosiaalisessa ympäristössä. Demokratiassa ihmisten on pystyttävä vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön myös erilaisten ihmisten, omasta poikkeavien sosiaalisten ryhmien jäsenten kanssa, ja jokaisen on oltava valmis joustamaan omista tavoitteistaan yhteisten tavoitteiden hyväksi. (Mt.)

Demokraattiseen kasvatukseen kuuluu pyrkimys ihmisten persoonallisten kykyjen ottamiseen käyttöön sosiaalisesti merkityksellisessä työssä. Dewey käyttää käsitettä sosiaalinen tehokkuus, mutta hän ei tarkoita sillä ihmisten valmistamista työskentelemään tietyissä ulkopuolelta määrätyissä mekaanisissa tehtävissä tullakseen taloudellisesti toimeen. Yhteiskunnallinen sosiaalinen tehokkuus ei oikein ymmärrettyinä ole ristiriidassa yksilön ainutkertaisten kykyjen kehittämisen kanssa

vaan edellyttää sitä. Oleellista on ihmisen yksilöllisyyden kehittäminen yhdenmukaisuuden ja keskinkertaisuuden tavoittelemisen sijaan, mutta kyse ei ole vain itsensä sisäisestä kehittämisestä vaan kehityksestä, jolla on annettavaa yhteiseen jakoon, sosiaaliselle ympäristölle. Demokratian moraalinen merkitys on siinä, että yhteiskunta tarjoaa jokaiselle mahdollisuuden yksilölliseen kehitykseen ja odottaa siitä vastineeksi sosiaalista tehokkuutta. Tehokkuutta ei mitata materiaalisista tuotoksista, vaan se ilmenee hyvinvoinnin lisääntymisenä, kun ihmiset ovat oikeutettuja merkityksellisiin kokemuksiin. (Mt.)

Kasvatuksessa kehitettävä ihmisen toimintaa ohjaava motivaatio ei saa olla vain käytännöllinen tai materiaallinen, työstä saatu rahallinen ansio, eikä toisaalta myöskään sosiaalisista käytännöistä irrallaan oleva itsensä henkinen ja älyllinen kehittyminen. Demokraattiseen kasvatukseen kuuluu laajasti kaikenlaisen tieteellisen ja taiteellisen kyvykkyyden kehittäminen, ammatillisen toiminnan valmiuksien tarjoaminen sekä kansalaisuuden herättäminen. Kansalaisuus ei tarkoita vain poliittisen kumppanuuden kykyjen harjoittamista vaan ylipäätään kykyä osallistua yhteiseen toimintaan ja jakaa merkityksellisiä kokemuksia muiden kanssa. Demokraattisen kasvatuksen todellisena tavoitteena tulee olla kulttuurin kasvatusihanteiden, -sisältöjen ja -menetelmien muokkaaminen sellaisiksi, että ne tukevat jokaista ihmistä kasvamaan kykeneviksi oman elämänsä ohjaamiseen, vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa ja toimintaan sosiaalisen hyvinvoinnin hyväksi. (Mt.)

Koulun kasvatustehtävä

Dewey tarkastelee demokraattista kasvatusta erityisesti koulukasvatuksen näkökulmasta. Hänen mukaansa koulua tarvitaan toteuttamaan ihmisen kasvuprosessia yhteiskunnan jäsenyyteen, sillä monimutkaisessa yhteiskunnassa ihminen ei voi kasvaa ymmärtämään kaiken merkitystä kerralla, vaan maailmaa on paloiteltava sopivankokoiseksi annoksiksi omaksua. Koulun tehtävänä on valikoida sellaiset ilmi-

öt, joilla on merkitystä ihmiselle, ja poistaa sellaiset, jotka ovat tarpeettomia tai vahingollisia. Yhteiskunnallisessa ympäristössä ihminen kohtaa näitäkin, mutta koulun tehtävänä on toimia ympäristön huonoja vaikutteita vastaan. Tähän liittyy myös koulun tehtävä tasapainottaa eroja niiden erilaisten sosiaalisten ympäristöjen välillä, joista oppilaat tulevat. Yhteiskunnallisena instituutioon koululla on vastuu välittää sellaisia kasvun aineksia, joista voidaan rakentaa parempi tulevaisuuden yhteiskunta. (Mt.)

Koulukasvatuksesta tulee Deweyn mukaan tehdä kokemuksellista, jolloin opetus pyritään muuttamaan tekemällä oppimiseksi. Siinä ei saa erottaa toisistaan fyysistä ja henkistä toimintaa, sillä ne ovat molemmat tarpeellisia kokemusten hankkimisessa ja niistä oppimisessa. Ajattelu kehittyy toiminnan reflektoinnista, ja ajattelu on oppimisen varsinainen metodi. Oleellista on, että opittava aines itsessään on merkityksellistä oppilaille heidän arkipäiväisen toimintansa kannalta, sillä jos oppimateriaalilla ei ole yhteyttä oppilaan kokemusmaailmaan, oppiminen ei kiinnosta häntä ja opetuksessa tarvitaan ulkoista kuria. Oppimisympäristön ja oppimateriaalin tulee tehdä oppilas osalliseksi tarkoituksellisesta toiminnasta. (Mt.)

Koulutyö on parhaimmillaan työskentelyä sekä konkreettisten asioiden ääressä että yhdessä muiden ihmisten kanssa eli vuorovaikutusta yhteisissä käytännön projekteissa. Merkitykselliset oppimistehtävät ovat sellaisia, että lasten itsensä on pohdittava tavoitteita ja niiden saavuttamiseen tarvittavia keinoja, käytettävä mielikuvitustaan ja löydettävä eri tapoja hyödyntää materiaaleja ja välineitä, ja että niissä on mahdollisuus myös epäonnistua. Tekemällä oppiminen perustuu ihmisen luonnollisiin taipumuksiin tutkia, rakentaa, kokeilla ja käyttää työkaluja sekä työstää materiaaleja. Aktiivinen tavoitteellinen toiminta liittyy kasvavan omat kokemukset maailman ilmiöihin, ei mekaanisen harjoittelun tai passiivisen tiedonjaon keinoin, vaan hyödyntämällä kasvavien omia taipumuksia erilaisten tehtävien toteuttamisessa työn tai leikin muodossa. Työtehtävät, jotka perustuvat todellisiin yhteiskunnan ammattialoihin, tuo-

vat opetukseen merkittävän yhteiskunnallisen ulottuvuuden, sillä ne tuottavat kokemuksia työn tekemisen arvokkuudesta itsessään, kun ne osana opetusta voidaan irrottaa käsityksestä, että niillä olisi vain välineellistä arvoa rahan ansaitsemisessa. Koulutyö voi olla merkityksellistä itsessään mahdollistaessaan oppilaalle sen, että hän voi löytää oman työnsä ja sen kautta itsensä. (Mt.)

Kaiken kaikkiaan kasvatuksella välitettävän tiedon arvo määrittyy siitä, onko se sellaisessa yhteydessä inhimilliseen kokemukseen, että se lisää herkkyyttä huomata sosiaalisen hyvinvoinnin puutteita ja kykyä ryhtyä toimintaan niiden korjaamiseksi. Oleellista on säilyttää kaiken tietämisen yhteys toimintaan, joka tarkoituksellisesti muokkaa ympäristöään. Kasvatuksella ei tule kehittää yksinomaan ihmisen tietoja, taitoja tai hyvää tahtoa, vaan huomiota on kiinnitettävä myös valmiuksien ja hyvän tahdon muuttumiseen toiminnaksi. Pelkät hyvät aikomukset eivät tee ihmisestä moraalista, jollei hän myös toiminnallaan pysty saamaan aikaiseksi hyviä vaikutuksia ympäristössään. Toiminnan sisäinen ja ulkoinen, aikomuksia ja seurauksia ymmärtävä moraalisuus voi kehittyä kokemuksellisissa oppimistehtävissä, joissa oppilas ottaa vastuuta tavoitteiden asettamisesta ja niihin pyrkimisestä eikä vain seuraa ohjeita tai ajaudu muiden mukana johonkin toimintaan. Moraali on toimintaa sosiaalisissa suhteissa, ihmisenä ihmisten kanssa, ja moraalinen kasvu on tulemistä ihmiseksi suhteissa muihin kaikilla elämänalueilla. (Mt.)

Koululaitoksen toiminnassa vaarana on kuitenkin muodostua varsin pinnalliseksi yhteiskunnallisen uusintamisen ympäristöksi, sillä sen toimintatavoissa kadotetaan helposti yhteys todellisiin kokemuksiin, kun keskitytään kirjallisen materiaalin tekniseen opettamiseen. Silloin opetuksen aineksena ovat vain kirjoihin tallennetut tiedot, eivät jokaisen elämään oleellisesti kuuluvat sosiaaliset kokemukset ja niiden merkitykset yleisemmästä näkökulmasta. Vaikka kielen oppiminen on tiedon omaksumisessa oleellista, ei tietoa voi välittää vain kielellisillä symboleilla, vaan niiden täytyy yhdistyä kokemukselliseen jaettuun tilanteeseen, jotta ne voivat saada kasvua oikeasti edistävän merkityksen. (Mt.)

Koulukasvatuksen pinnallisuus johtuu myös koulun vuorovaikutussuhteiden laadusta, jos ne perustuvat epätasa-arvoisiin valtasuhteisiin, käskyjen antamiseen ja vastaanottamiseen niin, ettei siihen sisälly tarkoitusten ja tavoitteiden jakamista ja muodostumista yhteisiksi. Tällöin koulun sosiaaliset suhteet eivät ole aitoja, eivätkä olosuhteet kehitä oppilaiden sosiaalista henkeä. Tämän pinnallisuuden ja keinotekoisuuden välttämiseksi koulun itsessään tulee muodostua yhteisöksi, jossa yhteisön jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja myös yhteisön ulkopuolelle. Oleellisinta Deweyn mukaan on, että ihminen kasvaa hyväksi kyvyssään elää muiden ihmisten kanssa, eikä kasvatuksen pitä olla vain valmistautumista sellaiseen elämään vaan elämää itseään. (Mt.)

Keskustelua

Deweyä pidetään yhtenä viime vuosisadan tärkeimmistä kasvatustieteiden filosofi-
losofeista. Hänen ajatuksiaan on tutkittu tarkkaan ja kommentoitu vuolaasti kasvatustieteellisessä keskustelussa. Nostan tässä esiin joitakin sellaisia keskustelunaiheita, jotka ovat nähdäkseni keskeisiä Deweyn ajattelun sosiaalipedagogisuuden arvioinnin kannalta. Keskeisin niistä liittyy kasvatuksen arvoperustaan. Sosiaalipedagogisessa ajattelussa vahvana lähtökohtana on teorian ja siihen perustuvan toiminnan normatiivinen, arvosidonnainen, luonne (ks. esim. Härmäläinen & Kurki 1997). Dewey puolestaan korostaa kasvatuksen käytännöllisyyttä, eikä hänen mukaansa ole olemassa mitään yleisen tason arvojen hierarkiaa. Yksittäisessä tilanteessa, jossa on tehtävä valinta eri vaihtoehtojen välillä, on mahdollista asettaa arvot järjestykseen ja tehdä valinta sen perusteella, mutta järjestystä ei ole mahdollista perustaa mihinkään yleiseen arvojärjestykseen. Kasvatuksellekaan ei siten voida asettaa mitään yleistä arvolahtöistä päämäärää. Käytännöllisyyden korostaminen tarkoittaa sitä, että arvopohdinnan sijaan kasvatuksessa on keskityttävä ratkaisujen löytämiseen jokapäiväisen elämän ongelmiin, ja keinona siihen on modernin tieteen menetelmien soveltaminen luonnontieteen lisäksi myös

inhimillisten ja sosiaalisten ilmiöiden tutkimiseen, esimerkiksi kasvatuksen kysymyksiin. Tiedon tulee olla kokeellista, ei pohdiskelevaa. Ajattelu ja teoriat ovat ympäristön muokkaamisen välineitä jonkin ongelman korjaamiseksi, joten teorian arvo on kiinni siitä, saavutetaanko sillä haluttu muutos. Kasvatus sinänsä on arvokasta, sillä kaikki, mikä vie kehitystä eteenpäin, on arvokasta. Kuitenkaan mitään yleispäteviä kasvatusta ohjaavia arvoja ei Deweyn mukaan voi olla olemassa. (Ks. Böhm 1995, 76–78; Puolimatka 1999, 155.)

Ristiriitaisen Deweyn arvoneutraalisuudesta tekee hänen kasvatustieteensä keskeinen ajatus siitä, että kasvatuksen päämääränä on lapsen potentiaalien kehittäminen ja niiden ohjaaminen toteuttamaan sosiaalisia tarkoituksia. Dewey ei katso tarvitsevänsä tämän perustelemiseen sitoutumista mihinkään arvoihin, vaikka ihmisen kehittyminen selvästi on hänelle tärkeintä. Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna kasvatus on toimintana kuitenkin merkityksetöntä, jollei sen suuntaa voi määrittellä ja jollei sillä nimenomaan tavoitella jokaisen ihmisen hyvää elämää (vrt. Puolimatka 1999). Arvoneutraali kasvatus nähdään varsinkin sosiaalipedagogiikan kriittisessä perinteessä mahdottomaksi (ks. Hämäläinen & Kurki 1997). Toisaalta Dewey korostaa, että kasvatus ei ole lapsen valmistamista tulevaan elämään, vaan se on tämän hetkisen elämän prosessi. Kuitenkin jos kasvatuksen lähtökohtana on käsitys ihmisestä elämänsä ohjaajana ja tavoitteena ajatus, että jokainen voi kasvaa toteuttamaan omaa tarkoitustaan ja siten elää hyvää elämää, ei kasvatus voi olla vain tämän hetkistä elämää, vaan siihen liittyy välttämättä ajallinen ulottuvuus valmistautumisena tulevaisuuteen. (Ks. Böhm 1995, 94.)

Dewey käsittelee kasvatuksen tarkoituksellisuutta siis varsin ristiriitaisilla tavoilla. Varsinkin yhteiskunnallisessa mittakaavassa hän määrittelee kasvatukselle itse asiassa hyvin tavoitteellisen luonteen, kun hän asettaa kasvatustieteiden toiminnan päämääräksi yhteiskunnan demokraattisuuden turvaamisen. Deweyn kasvatustieteellisen tarkastelun avulla voidaan kasvatuksen käytäntöjä suunnitella sellaisiksi, ettei-

vät ne vain nojaa olemassa oleviin tapoihin ja perinteeseen ja siten päädy ainoastaan uusintamaan yhteiskuntaa, jonka demokraattisuus on kyseenalaista. Tulkinta, että Dewey asettaa kasvatuksen päämääräksi yksilön kasvun autonomiseksi yhteiskunnan jäseneksi, on varsin luonnollinen, kun hän yhdistää kasvatuksen yhteiskunnan demokraattisuuteen ja määrittelee demokratian edellytykseksi ihmisten osallistumisen yhteiskunnan toimintaan. (Ks. Puolimatka 1995, 89.) Deweyn laaja käsitys demokratiasta ja demokraattisesta kasvatuksesta jokaisen ihmisen tukemisena oman elämänsä ohjaamiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja toimintaan hyvinvoinnin aikaansaamiseksi vaikuttaa varsin läheiseltä sosiaalipedagogisen toiminnan periaatteiden kanssa. Yhteiskunnallisilta tavoitteiltaan Deweyn ajattelu siis muistuttaa sosiaalipedagogiikan teorioiden pyrkimyksiä inhimillisemmän ja yhteisöllisemmän yhteiskunnan kehittämiseen, mutta ongelmallista on, että Dewey kuitenkin kieltää asettavansa kasvatukselle mitään kasvatusprosessin ulkopuolisia tavoitteita.

Dewey uskoi vahvasti kasvatuksen mahdollisuuksiin sekä yksilöllisellä että yhteiskunnallisella tasolla sosiaalisen hyvinvoinnin lisääjänä. Samoin hän uskoi tieteen – erityisesti luonnontieteellisten menetelmien – mahdollisuuksiin tuottaa merkittävää edistystä, ei vain mahdollisuutena toteuttaa valmiiksi asetettuja päämääriä paremmin menetelmin, vaan rikastuttamalla olemassa olevia ja tuottamalla uusia parempia päämääriä. Deweyn näkökulmasta nämä uudet päämäärät olivat inhimillisen elämän laatuun liittyviä, eivät pelkkiä teknisiä helpotuksia. Tosin hän myönsi itsekin, että toistaiseksi tieteen edistys on toiminut vain teknisenä tarpeiden täyttämisen apuna. (Dewey 1955, 261–270.) Tästä huolimatta hänen uskonsa tieteellisen edistyksen vapauttavaan voimaan oli vankka, mutta tarkasteltuna nykyisellä lähes sadan vuoden perspektiivillä se kyllä tuntuu myös valitettavan naiivilta. Kriittisestä näkökulmasta tarkasteltuna luonnontieteelliset menetelmät ja teknologian kehittyminen ovat saaneet aikaan myös paljon pahoinvointia. Deweyn kasvatusfilosofia onkin tietyissä yhteiskunnallisissa näkemyksissään vahvasti sidoksissa

aikakauteensa ja ympäristöönsä, pohjoisamerikkalaiseen teknologiseen ja poliittiseen optimismiin (vrt. Böhm 1995). Käytännöllisiltä kasvatusperiaatteiltaan se on kuitenkin vähintäänkin mielenkiintoinen myös nykyajan sosiaalipedagogisen yhteiskunnallisen kasvatuksen tarkastelun kanalta.

Lähteet

Böhm, W. 1995. *Theory, Practice and the Education of the Person*. Translation from German Alden LeGrand Richards. Washington D.C.: Organization of American States.

Dewey, J. 1955. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. (Alkuperäisteos 1916). New York: The Macmillan Company.

Eriksson, L. & Markström, A-M. 2000. *Den svårfångade socialpedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Puolimatka, T. 1995. *Democracy and Education: The Critical Citizen as an Educational Aim*. Helsinki: Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia, B 279.

Puolimatka, T. 1999. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.