

# **Yleistynyt toinen ja muuttuva yhteiskunta – G. H. Meadin ajatuksia ihmisen ja yhteiskunnan välisestä suhteesta**

*Pekka Kuusela*

## **Tiivistelmä**

George Herbert Meadin tuotanto on ollut laajan huomion kohteena viimeisten neljän vuosikymmenen kuluessa sosiaalitieteissä Euroopassa ja Yhdysvalloissa. Meadia pidetään yhtenä kaikkein tärkeimmistä yhteiskuntateorian edustajista, sillä hänen näkemyksensä yksilön toimijuudesta, minuuden kehityksestä ja kielellisen kommunikaation merkityksestä ovat avanneet teoreettisesti uudenlaisen näkökulman yksilön toimintaan. Hänen ajatteluaan voidaan pitää myös kiinnostavana, jos ajatellaan sosiaalipedagogiikan teoreettisena lähtökohtana ihmisen kehityksen, kasvun ja niiden yhteiskunnallisten ehtojen tarkastelua. Mead tarkasteli nimittäin paitsi kielellistä kommunikaatiota ja sosialisatiota myös kasvatusta koulussa ja yhteiskunnassa. Hänen ajattelunsa perustui yleisesti klassiseen amerikkalaiseen pragmatismiin, mutta hänen lähestymistapansa oli sosiaalisempi kuin muiden suuntauksen edustajien (Dewey, James, Peirce). Artikkelissani tarkastelen sitä, millaisen näkökulman tämä tarjoaa yleisesti sosiaalipedagogiselle teorialle ja tutkimukselle. Erityisenä huomion kohteena on Meadin näkemys yleistyneestä toisesta ja yksilön kasvusta yhteiskunnan jäsenyyteen. Tämän ohella tuon esille uudemman neomeadilaisen tutkimuksen näkemyksiä. Niitä ovat esittäneet positionvaihtoteorian kehittäneet Alex Gillespie ja John Martin. Kehys korostaa sitä, että yksilön sosiaalisuuden kannalta olennaista on hänen kykynsä yhdistää omassa toiminnassaan muiden odotukset osaksi toimintaansa.

**Avainsanat:** pragmatismi, sosiaalisen toiminnan teoria, yleistynyt toinen, sosiaalipedagogiikka

### **Abstract**

The generalized other and changing society – G. H. Mead’s thoughts on the relation between man and society

George Herbert Mead’s works have been a subject of a wide scholarly interest in the social sciences both in Europe and in the United States during the last four decades. Mead is generally considered as one of the most important figures of the classical social theory. His views on human agency, the development of selfhood, and communication have opened up new theoretical dimensions for the study of human action. In this sense, his thinking contains interesting perspectives for social pedagogical theory and research on the fundamental questions of human development, growth and education. Mead examined education from a transformative standpoint, and underlined the role of school for the development of active citizenship. His thinking was based on the philosophical ideas of classical American pragmatism developed in the beginning of the 20th century, but Mead had a more social approach than the main figures of pragmatist thinking (Dewey, James, and Peirce). In this article, I analyse the meaning of Mead’s thinking for social pedagogical theory and research. The article pays special attention to Mead’s views on the role of the ”generalized other” and man’s growth as a member of a society. Furthermore, I introduce some new ideas related to neo-Meadian research based on Position Exchange Theory developed by Alex Gillespie and John Martin. This new approach underlines the point that individual’s ability to integrate various expectations to his action is fundamental for her or his sociality.

**Key words:** pragmatism, the theory of social act, the generalized other, social pedagogy

### **Johdanto**

George Herbert Mead (1863–1931) tuotantoa on tarkastelu paljon sosiaalitieteiden perusteita koskevassa tutkimuksessa aina 1970-luvulta lähtien. Kuva hänen tuotantonsa sisällöstä on muuttunut vuosikymmenten kuluessa paljon: alun perin kapeasti sosiaalipsykologian lähtökohtia tarkastelleesta hahmosta on muotoutunut uusien tulkintojen myötä ajattelija, jonka tuotanto käsittelee tärkeäl-

lä tavalla kaikkien sosiaalitieteiden lähtökohtia ja jonka merkitys on paljon suurempi kuin aikalaiset tai jälkipolvet ovat osanneet nähdä. Meadia ei yleensä pidetä systemaattisena filosofina. Tämä puoli on tullut kuitenkin yhä enemmän esille häntä käsittelevässä tutkimuksessa, vaikka edelleenkin on ehkä taipumus nähdä hänen filosofisen tuotantonsa merkitys vähäisenä. Vastaavasti Meadin oma suhde sosiaalitieteisiin oli moniselitteisempi kuin usein annetaan ymmärtää. Hän oli kiinnostunut tuotannossaan ihmisen sosiaalisuudesta, mutta ei nähnyt välttämättä sen tutkimusta minkään yksittäisen tieteenalan (esim. sosiologian tai sosiaalipsykologian) tehtäväksi. Vaikka Mead oli yleisellä tasolla kiinnostunut inhimillisen toimijuuden ja ihmisen sosiaalisuuden yleisestä selittämisestä, tämä ei sulje pois yhteisöllistä tai yhteiskunnallista ulottuvuutta vaan pikemminkin edellyttää sitä. Kuten Meadin merkitystä tarkastellut Kilpinen (2013, 6) korostaa, ”toiminnan filosofia” (the philosophy of act) ei olisi huono nimitys hänen ajattelulleen. Samaa korostaa Gillespie (2005) painottaen sitä, että Meadista olisi järkevä puhua ”sosiaalisen toiminnan teoretikkona” (theorist of the social act).

Mikä merkitys tällä toiminnan filosofialla tai sosiaalisen toiminnan teoriolla voisi olla sitten sosiaalipedagogiikalle? Ehkä yksinkertaisin vastaus on, että Meadin (1967; 2015) ajattelussa sosiaalisuus on yksilön toiminnan edellytys. Tästä syystä hänen ajattelunsa käsittelee samoja kysymyksiä kuin sosiaalipedagoginen teoria ja tutkimus eli sitä, miten yksilön toiminta, oppiminen, kasvu ja kehitys rakentuvat sosiaalisesti ja edellyttävät suuntautumista toisiin yksilöihin. Meadin kanta poikkeaa tässä suhteessa voimakkaasti esimerkiksi sosiaalisen konstruktionismin lähtökohdista. Yksilön sosiaalisuudessa ei ollut hänelle mitään subjektiivista, vaan se kuvastaa yksilön toiminnan objektiivista yhteiskunnallista tai sosiaalista tilannetta. Samalla hän ei kuitenkaan nähnyt tätä piirrettä mitenkään deterministisenä vaan alleviivasi yksilön kykyä toimia luovasti yksin tai vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Tässä artikkelissa tarkastelen ensin Meadin ajattelun yleisiä sosiaalitieteellisiä lähtökohtia. Näkökulmani on teoreettinen. Lähden liikkeelle hänen ajattelunsa yleisestä sisällöstä, joka on hahmottunut

uudella tavalla viimeisten kahden vuosikymmenen kuluessa. Sen jälkeen otan esille hänen ajattelunsa yhteiskunnan tai yhteisöjen merkityksestä. Lopuksi palaan kysymykseen siitä, mitä tämä kaikki voisi tarkoittaa yksilön yhteisöön tai yhteiskuntaan kasvun ja elämönhallinnan kannalta, jotka nähdään sosiaalipedagogisen tarkastelun päätraditioiksi, kuten Hämäläinen (2012, 8) esittää. Tavoitteena on tuoda esille Meadin yleistyneen toisen käsitteen teoreettinen käyttökelpoisuus sosiaalipedagogiselle tarkastelulle kasvatuksesta ja yksilön suhteesta yhteiskuntaan.

## **Mead sosiaalityöntekijänä ja sosiaalisen toiminnan teoreetikkona**

**M**eadin henkilöhistoriassa yhdistyi poikkeuksellisella tavalla aktiivinen yhteiskunnallinen osallistuminen sekä opetus- ja ohjaustyö eri yliopistoissa (ks. laajemmin, esim. Joas 1997, 15–32). Hänellä oli laaja käytännön työkokemus opetus- ja tutkimustoiminnasta eri tehtävissä, mikä suuntasi hänen mielenkiintoaan yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Akateemiset perusopintonsa Mead oli suorittanut Harvardissa vuosina 1887–1888, minkä jälkeen hän oli siirtynyt suorittamaan jatko-opintojaan Saksaan, ensin Leipzigiin ja myöhemmin Berliiniin. Väitöskirja Diltheyn ohjauksessa jäi valmistumatta. Mead palasi Yhdysvaltoihin ja akateeminen ura alkoi 1890-luvulla Michiganin yliopistossa (1891–1894), jossa hän toimi filosofian ja psykologian tutor-opettajana. Tämän jälkeen hän siirtyi John Deweyn toivomuksesta Chicagon yliopiston filosofian laitokselle toimien aluksi assistenttina (1894–1902) ja apulaisprofessorina (1902–1907). Vuonna 1907 hänet nimitettiin professoriksi, jossa tehtävässä hän oli aina kuolemaansa saakka. Tärkeä vaihe hänen tuotannossaan olivat erityisesti Chicagossa vietetyt vuodet. Niiden aikana Mead kirjoitti paljon artikkeleita, piti monia yleisiä kiinnostusta herättäneitä luentosarjoja, osallistui aktiivisesti Chicagon kaupunkiyhdistykseen (The City Club) ja oli mukana vuosikausia settlementiliikkeen perustaman Hull Housen toiminnassa rahastonhoitajana. Kasvatuksen ja opetuksen kysymyk-

set kiinnostivat Meadia Chicagon vuosina, vaikka niitä käsittelevä tuotanto ei saanutkaan juuri huomiota osakseen hänen elinaikanaan. Meadin julkista roolia ja tuotantoa tarkastellut Huebner (2014, 204) toteaa, että Mead oli ”tunnettu elinaikanaan ennen kaikkea uudistajana ja puhujana”, mikä näkyi myös hänen kirjallisessa tuotannossaan, sillä monet artikkelit olivat alun perin puheita tai perustuivat aikaisempien puheiden argumentteihin.

G. H. Meadin ajattelusta on kirjoitettu paljon filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä viimeisten kymmenen vuoden kuluessa, vaikka voisi kuvitella, että hänen tuotantonsa oli jo käyty perinpohjin läpi 1970- ja 1980-lukujen aikana Joasin (1997) ja Habermasin (1987) tulkintojen jälkeen. Meadin tuotantoa ja sen sisältöä ovat kommentoineet esimerkiksi Wiley (1994), Gillespie (2005), Athens (2005), Martin (2005; 2007), da Silva (2008) ja Huebner (2014). Lisäksi Meadin tuotannosta on julkaistu monia teoksia, kuten hänen kasvatusfilosofiaa ja sotaa koskevat luentonsa sekä kokoelma esseitä (Mead 2001; 2008; Deegan 2008; da Silva 2011). Nämä ovat vain muutamia esimerkkejä monista artikkeleista ja julkaistuista teoksista. Tämän artikkelin näkemykset perustuvat lähinnä Millerin (1973), Joasin (1997), Cookin (1993), Gillespien (2005), Martinin (2005; 2007) ja da Silvan (2007; 2008) tarkasteluihin. Meadin (1967) *Mind, Self, and Society* -teoksesta on lisäksi ilmestynyt tänä vuonna uusi Joasin ja Huebnerin toimittama selityksin varustettu laaja uudistettu painos (Mead 2015), joka sisältää Huebnerin laatiman kiinnostavan liiteosan teoksen lähteistä.

Millaista ajattelua Mead edusti tuotannossaan? Tähän kysymykseen vastaaminen on ollut sosiaalitieteiden historian valossa vaikea, erilaisia vastauksia herättänyt ongelma. Meadista itsestään ei ole kirjoitettu koskaan elämäkertaa, ja hänen ajatteluaan on luonnehdittu monin termein aina 1930-luvulta lähtien. Kirjallisuudesta tuttuja hänestä tai hänen ajattelustaan käytettyjä nimityksiä ovat sosiaalinen behavioristi ja pragmatismia edustanut filosofi (Morris), symbolinen interaktionisti (Blumer), sosiaalinen pragmatisti (Cook), praktisen intersubjektiivisuuden tarkastelija (Joas), kommunikatiivisen toiminnan teoreetikko (Habermas), semioottisen minäteorian kehittäjä (Wiley) tai sosiologi (da Silva) (vrt. Gillespie 2005, 19). Nämä ovat vain muu-

tamia esimerkkejä siitä, miten hänen tuotantonsa sisältöä on yritetty tehdä ymmärrettäväksi. Kaikki nimitykset olisivat ehkä Meadin itsensä mielestä sinänsä oikeutettuja, korostihan hän omassa tuotannossaan sitä, että jokaisella on oma erityinen näkökulmansa asioihin ja että historia muotoutuu menneisyyden ja nykyisyyden taitekohdassa, jossa tehdään ymmärrettäväksi maailmaa. Jos kuitenkin tehdään asia yksinkertaisemmaksi, on perusteltua nähdä Mead erityisesti uudemman tutkimuksen valossa varhaisena semiootikkona, joka tarkasteli oman sosiaalisen toiminnan teoriansa avulla intersubjektiivisuuden ongelmaa (Gillespie 2005; Kilpinen 2002; 2008; 2013). Samalla Meadin keskivaiheen tuotanto liittyi kiinteästi kasvatustieteeseen ja kasvatuksen yhteiskunnalliseen rooliin (ks. esim. Biesta 1998; 1999; 2005; Mead 2008).

Sosiaalipedagogiksi Meadia ei ole kukaan määritellyt häntä käsittelevässä kirjallisuudessa, eikä sosiaalipedagogiikan perinnettä juurikaan tunneta Yhdysvalloissa, hänen kotimaassaan. Sen sijaan fenomenologiseen lähestymistapaan ja Habermasin tuotantoon perustuvassa, kriittisestä teoriasta kehittyneessä saksalaisessa sosiaalipedagogiikan perinteessä Meadin tuotannon voi nähdä tärkeäksi Habermasin esittämien tulkintojen takia. Habermas (1987) asettaa omassa tarkastelussaan Meadin merkittävään asemaan sosiaalitieteiden kommunikaatioteoreettisten perusteiden teoreetikkona. Meadin tuotannolla on myös laajempi sidos saksalaisen filosofian perinteeseen. Kuten todettiin, hän opiskeli 1800-luvun lopulla Saksassa ja omaksui paljon vaikutteita Diltheyn hermeneuttisesta filosofiasta, joka oli puolestaan merkittävä perinne myös Nohlin sosiaalipedagogiselle ajattelulle. Tässä suhteessa Meadin ajattelu ei ole mitenkään erityisen kaukana elämämaailman analyysiin perustuvasta sosiaalipedagogisesta perinteestä eli Hans Thierschin elämämaailmaorientoituneesta ja arkielämään pohjautuvasta sosiaalityöstä ja sosiaalipedagogiikasta (*lebensweltoorientierte soziale arbeit und sozial pädagogik*, ks. Lorenz 2008, 639). Myös klassisella amerikkalaisella pragmatismilla ja sen suurilla nimillä oli tärkeä vaikutus Meadin tuotantoon. Ei ole sinänsä yllättävää, että Meadin tuotannosta ja sen uudelleenarvioinnista oltiin kiinnostuneita 1970- ja 1980-luvulla sekä myöhemmin nimenomaan Saksassa

Dilthey- ja Hegel-vaikutteiden takia (esim. Habermas, Honneth, Joas ja Tugendhat).

Mitä Meadin sosiaalisen toiminnan teoria sitten oikeastaan tarkoittaa sosiaalitieteissä? Asia on ollut paljon esillä Meadia käsittelevässä tutkimuksessa ja siihen on palattu uudelleen 2000-luvun kuluessa (esim. Gillespie 2005; Athens 2005). Meadin ajattelu rakentui kahdessa vaiheessa, ensin Deweyn funktionalistisen psykologian merkityksen pohdinnan ja myöhemmin sen rakentavan kritiikin kautta. Deweyn esittämän näkemyksen mukaan Meadin tuotanto käsitteli 1900-luvun alkupuolella kysymystä henkilökohtaisen tai subjektiivisen tietoisuuden muodostumisesta, johon hän antoi myöhemmin tuotannossaan sosiaalisen selityksen. Sosiaalisen toiminnan teoria liittyy myös tähän samaan kysymykseen siitä, miten yksilön tietoisuus rakentuu yksilöiden välisessä yhteistoiminnassa ja mikä merkitys sosiaalisuudella on myöhemmin minän rakentumiselle ja ihmisen käsitykselle itsestään. Mead näki ihmisen sosiaalisuuden yleisenä piirteenä, joka teki mahdolliseksi myös yksilölliset kokemukset ja ylipäänsä yhteistoiminnan muiden yksilöiden kanssa erilaisissa yhteisöissä ja yleisesti yhteiskunnassa. Meadin ydinajatus oli laajentaa sosiaalisen toiminnan tarkastelun luonne siten, että siinä huomioidaan subjekti-subjekti-suhteiden erityislaatu kommunikaation ja yhteisten merkitysten muodostumisen näkökulmasta.

Sosiaalisen toiminnan sisältö on ymmärrettävissä Meadin (1967) ajattelun peruskäsitteiden kautta. Hän lähtee liikkeelle ajattelussaan Wundtin tunnetuksi tekemästä eleen (gesture) käsitteestä. Eläinten kohdalla voidaan puhua yksinkertaisiin ei-merkityksellisiin eleisiin perustuvasta sosiaalisesta toiminnasta, kun esimerkiksi koirat haukkuvat toisilleen. Tällöin toiminta on merkityksellinen vain toiselle koirasta eli sille, johon haukkuminen kohdistuu. Ihmisten kohdalla on sen sijaan mahdollista itsetietoisuus eleiden merkityksestä ja merkityksen välittäminen symbolien kautta. Mead nimittää kielellistä symbolia merkitykselliseksi tai tietoiseksi eleeksi. Kun yksilöt ovat tekemisissä toistensa kanssa, he esittävät toisilleen merkityksellisiä eleitä. Nämä voivat olla kehollisia eleitä tai puhetta, joilla yksilöt viestivät toisilleen jotain. Ihmiselle on tyypillistä, että erilaisia eleitä ei tulkita suoraan

pelkkinä eleinä, vaan niihin liitetään merkitys. Se puolestaan rakentuu sosiaalisesti sen palautteen tai tulkinnan kautta, jonka yksilö saa toisilta yksilöiltä. Sosiaalisen toiminnan luonne voidaan kuvata karkeasti siten, että ihminen ilmaisee puheen tai muun eleen kautta tietyn asian. Se puolestaan saa aikaan toisessa yksilössä vastavuoroisen toiminnan, ja näin rakentuu yksilöiden välinen sosiaalinen toiminta. (Mead 1967, 42–82; Miller 1973, 70–74.) Deweyn filosofisesta pohdinnasta Meadin ajattelu poikkeaa erityisesti siinä, että hän tarkastelee toimintaa enemmän ihmisten välisenä intersubjektiivisena (subjekti–subjekti-suhteet) prosessina, jossa yksilöt ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Tämän erityislaatu liittyy siihen, että se tapahtuu ajallisesti vastavuoroisten sosiaalisten positioiden välillä. Tällaisia sosiaalisia positioita voivat olla opettaja/oppilas, lääkäri/potilas, ostaja/myyjä tai vaikkapa esimies/alainen. Niille on tyypillistä, että toiminta ohjautuu tällöin tietyn vakiintuneen odotuksen mukaisesti. (Gillespie 2005, 27.)

Meadin sosiaalisen toiminnan teoriassa olennaista on, miten sosiaalinen yhteistoiminta on ylipäänsä yksilöiden välillä mahdollista. Mead ei pohtinut asiaa biologiselta kannalta mutta korosti keskushermoston merkitystä yleistyneen toisen muodostumiselle. Eräät Mead-tutkijat pitävät ”epäsuoraa jäljittelyä” selityksenä yleistyneen toisen muodostumiselle, vaikka tähän on suhtauduttu kriittisesti (Cook 1993, 89–90; Gillespie 2005, 20). Mead (1967, 69–70) itse sen sijaan korostaa sitä, että kun yksilöt ilmaisevat puheen välityksellä toisilleen asioita, he ovat samalla puhujien ja kuulijoiden asemassa. Kielenkäyttö ja kyky merkityksellisten symbolien käyttämiseen on siten avain intersubjektiivisuuden ymmärtämiseen. Kielen erityinen rooli liittyy siihen, että sen avulla ihminen voi ilmaista asioita mutta myös ymmärtää sen, mitä on sanomassa. Merkityksellisten symbolien käyttö ei tarkoita, että ilmaisujen merkitys olisi automaattisesti sama eri osapuolille, kuten Meadin (1967) *Mind, Self, and Society* -teoksen toimittanut Morris esitti. Sen sijaan se tarkoittaa kahden erillisen näkökulman, toimijan oman ja toisen osapuolen näkökulman, samanaikaisuutta toiminnassa (Gillespie 2005, 32–34). Tästä voidaan puhua yksikön ensimmäisen persoonan yhdistymisenä kolmannen persoonan näkökulmaan eli yleistyneeseen toiseen. Kielen alkuperäinen tehtävä



on Meadin mukaan yhteistoiminnan mahdollistaminen ja ympäristön kontrollointi (Kilpinen 2008, 102–103).

## **Yleistynyt toinen ja toisiin suuntautumisen kehittyminen**

Jos ajatellaan yhteiskunnallisia ongelmia tai käyttäytymisessä havaittavia poikkeavuuksia, Meadin (1967, 270) näkemys on, että yhteiskunnassa eläminen ja toisiin suuntautuminen vaikuttaa keskimääräisesti vain vähän ihmisen käyttäytymisessä. Yleistynyt toinen tai yleistyneen toisen asenteen omaksuminen ei määrittele toisin sanoen yksilön toimintaa täydellisesti vaan on vain ennakkoehto yhteiskunnassa toimimiselle. Meadin (1967, 154) ajattelun mukaan kyse on alttiudesta tai dispositiosta toimia muiden odotusten mukaisesti ja huomioida heidän näkemyksensä: ”Järjestynyttä yhteisöä tai sosiaalista ryhmää, joka antaa yksilölle hänen minänsä yhtenäisyyden, voidaan kutsua ’yleistyneeksi toiseksi’.” Käsitteeseen on aiheuttanut sellaisenaan paljon sekaannuksia, sillä kyse ei ole mitenkään deterministisestä ajattelusta. Mead (1967, 216–219) päinvastoin tuo esille monia vaihtoehtoisia kuvauksia siitä, miten yksilöt voivat sovittaa toimintaansa muiden odotukset tai sivuuttaa ne täysin. Esimerkiksi taiteilija toimii enemmän omien yksilöllisten halujensa mukaan, kun taas yhteiskunnalliseen tehtäväänsä omistautuneen poliitikon koko toiminta heijastaa yhteisön tilannetta. On myös mahdollista, että yksilöt toimivat täysin impulsiivisesti välittämättä minkäänlaisista sosiaalisista säännöistä, kuten tietoverkkojen anonyymissä maailmassa. Tämä tarkoittaa siis sitä, että yksilöt voivat säädellä toimintaansa ja liikkuvat jatkuvasti omien yksilöllisten pyrkimystensä ja yhteisönsä odotusten välissä.

Yksilön ja yhteiskunnan suhteen tarkastelussa Meadin idea on, että tämä suhde rakentuu asteittain leikin ja pelin muodoista kohti monimutkaisempia ja abstrakteja institutionaalisia rakenteita. Instituutit edustavat suhteellisen vakiintuneita yleistyneeseen toiseen perustuvia sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoja. Yksilökehityksessä tämä tarkoittaa sitä, että suhde sosiaaliseen yhteisöön muuttuu vähitellen

yhä abstraktimmaksi ja objektiivisemmaksi. Mitä laajempi yksilön omaksuma yleistyneen toisen perspektiivi on, sitä objektiivisempi ja abstraktimpi hänen näkökulmansa on sisällöltään. Yleistyneen toisen asenteella voidaan ymmärtää koko yhteisön asennetta organisoituna ryhmänä tai sosiaalisena toimintana (Mead 1967, 15). Sen laajentumiselle ei ole sinänsä estettä, mutta jokaisella sosiaalisella ryhmällä on oma erityinen yleistyneen toisen näkökulmansa. Kuten da Silva (2007, 60) toteaa, ”Meadin mukaan me olemme kykeneviä osallistumaan yhteisön elämään (yksinkertaisimmasta lapsuuden pelistä vaativimpiin moraalisiin arvioihin tai tieteelliseen järkeilyyn saakka), emme siksi, että esitämme annettuja sosiaalisia rooleja, vaan siksi, että tulkitsemme ja uudelleenmuotoilemme mielessämme asenteita, jotka ovat yhteisiä sosiaaliselle ryhmälle”. Siten sosiaalinen yhteisö tuottaa yksilölle mahdollisuuden ajatella ja toimia tietyllä tavalla, eikä Mead nähnyt sinänsä edes ristiriitaiseksi kasvavaa pyrkimystä yksilöllisyyteen ja lisääntyvää taipumusta universalismiin (da Silva 2007, 51).

Kehityksellisesti yleistyneen toisen omaksuminen tapahtuu tietyn dynamiikan mukaan. Kyse on yleisestä kehityspsykologisesta prosessista, jolla on määrättyjä vaiheita. Mead (1967, 158) itse tarkasteli näitä jo omassa tuotannossaan oman aikansa lapsi- ja kehityspsykologian valossa. Olennaista prosessille on se, että yleistyneen toisen tai sosiaalisen ryhmän perspektiivin omaksuminen on kehityksellisesti harjoittelua vaativa asia, joka näkyy yksilön sosiaalisessa kehityksessä. Ensimmäisenä vaiheena on leikki, jossa kehittyvä lapsi harjoittelee kuvitteellisten leikkien muodossa erilaisia rooliasetelmia ja niiden vaatimaa käyttäytymistä. Leikille on tyypillistä, että lapset vaihtelevat rooleja leikin kuluessa, mutta nämä roolit eivät ole jäsenyneet pysyväksi osaksi heidän toimintaansa. Pelivaiheessa sen sijaan tapahtuu merkittävä muutos, kun yksilö oppii jäsentämään omaa toimintaansa laajemman ryhmän odotusten näkökulmasta ja ymmärtää oman roolinsa osana ryhmää. Pelivaiheessa on tärkeää erityisesti ryhmän toimintaa koskevien sääntöjen sisäistäminen, toisten odotusten ymmärtäminen ja oman roolin näkeminen suhteessa ryhmään (Gillespie 2005, 28–30). Yleistyneen toisen vaiheessa yksilö kykenee omaksumaan toisen yksilön tai ryhmän odotukset osaksi toimintaansa ja toi-

mimaan niiden mukaisesti. Tämä on periaatteellisella tasolla edellytys sille, että yksilö kykenee integroitumaan yleisesti yhteiskuntaan ja toimimaan osana sitä.

Meadia käsittelevässä tutkimuksessa on kirjoitettu paljon erityisesti hänen minuuden kehitykseen liittyvistä näkemyksistään. Vähemmän tunnettu puoli on sen sijaan hänen käsityksensä yhteiskunnan luonteesta. Tätä puolta Meadin tuotannossa eriteltyt Athens (2005, 309–310) esittää, että instituutioiden ja yhteiskunnan toiminnan tarkastelu on itse asiassa ollut hämmäntävänkkin vähän esillä, kuten Josin (1997) tunnetussa teoksessa. Sosiaalisen toiminnan kannalta tärkeää on nähdä erityisesti roolien, asenteiden, merkityksellisen puheen, roolinottamisen ja sosiaalisten objektien merkitys. Roolit tarkoittavat tällöin yksilöiden toiminnan sisältöä sosiaalisissa suhteissa, kun taas asenne ilmaisee valmiutta tai valmistautumista, joka syntyy kehollisesta impulssista toteuttaa tietty rooli sosiaalisessa toiminnassa. Merkityksellinen puhe on puolestaan synonyymi puheelle tai kehollisille eleille, joilla on sama merkitys kaikille sosiaaliseen toimintaan osallistuville. Roolinottaminen voidaan nähdä edelleen asenteelliseksi käsitykseksi ja sosiaalinen objekti puolestaan sosiaalisen toiminnan yleiseksi suunnitelmaksi, jonka erilliset yksilöt toteuttavat. Näistä tärkein osa on ennen muuta merkityksellinen puhe, sillä se mahdollistaa muiden asenteen omaksumisen kehittyvän sosiaalisen toiminnan kulessa. (Athens 2005, 311–312.)

Meadin (1967, 227–336) näkemys yhteiskunnasta edusti funktionaaliseen differentiaatioon eli eriytymiseen perustuvaa lähestymistapaa. Sen mukaan yhteiskunnalliset instituutiot eriytyvät työnjaollisesti tiettyihin tehtäviin. Instituutioiden tärkeysjärjestys noudattaa Meadin ajattelussa hänen esittämänsä näkemystä yksilön sosiaalistumisesta. Tärkein sosiaalinen instituutio on kieli, joka tekee ylipäänsä symbolisen ymmärryksen yksilöiden välillä mahdolliseksi. Sen jälkeen tulee perhe, jonka erityinen rooli liittyy vanhempien rooliin lasten ja nuorten kasvattajina. Tätä seuraa talous, joka on tavaroiden vaihdannan kannalta olennainen institutionaalinen järjestelmä. Kehityksellisesti seuraavia instituutioita ovat edelleen vähempiosaisten asemasta huolehtiva uskonto sekä poliittiset instituutiot, jotka pitävät huolta

yhteiskunnan jäsenistä ja tarjoavat tarvittaessa suojaa ulkopuolisilta. Viimeisenä instituutioiden tikapuilla on tiede, jolla voidaan nähdä Meadin mukaan erityismerkitys. Tiede voi synnyttää parannuksia muissa instituutioissa ja tarjoaa välineen käytännön maailman ongelmien ratkaisemiseen ”tutkimusasetteen” (research attitude) muodossa. (Athens 2005, 314–317.)

Sosiaalitieteellisessä ja psykologisessa tutkimuksessa on tarkasteltu laajasti Meadin näkemyksiä yleistyneestä toisesta, positioiden vaihtamisesta ja esimerkiksi intersubjektiivisuudesta (ks. esim. Kilpinen 2013; Gillespie 2005; 2012). Nämä pohdinnat laajentavat Meadin kehystä esimerkiksi dialogisuuteen, joka on ollut esillä sosiaalipsykologisessa ja sosiaalipedagogisessa tutkimuksessa. Lisäksi on huomioitava se, että intersubjektiivisuuden biologinen perusta on ns. peilineuroneissa. On kuitenkin järkevää nähdä ero intersubjektiivisuuden sosiaalisen ja biofyysisen tai neurologisen tarkastelun välillä. Yleistyneen toisen näkökulma liittyy nimenomaan sosiaalitieteelliseen tarkasteluun siitä, miten yksilön maailma laajenee toisten näkemysten omaksumisen myötä (Gillespie 2012, 36–37). Mead itse eritelti yleistynyttä toista sosiaalisissa subjekti–subjekti-suhteissa muttei sulkenut myöskään pois ihmisen suhdetta biofyysiseen ja ei-sosiaaliseen maailmaan vaan piti myös sitä yhtenä yksilön kehityksen kannalta tärkeänä puolena. Kuten Meadin tuotannosta paljon kirjoittanut Martin (2007, 444) toteaa, ”sosiaalisuus ei ole Meadille mitään muuta kuin yksilöiden sijoittumista moninaisiin perspektiiveihin, ja mieli ja minä ovat seurausta täsmälleen sellaisesta tilanteellisyydestä”. Tässä mielessä sosiaalisuutta voidaan siis pitää yleisesti sosiokulttuurisiin prosesseihin liittyvänä vuorovaikutuksellisenä prosessina, joka mahdollistaa myös yksilön oman toimijuuden ja toiminnan säätelyn.

## **Kasvatuskäytännöt, muutos ja yhteiskunta**

**K**uten artikkelin alussa mainittiin, Mead (2001; 2008; ks. myös Biesta 1998; 1999; 2005) kirjoitti tuotannossaan kasvatustieteen perusteista ja kasvatukseen liittyvistä teemoista. Hän osallistui

aktiivisesti erilaisiin uudistushankkeisiin Chicagon kaupungissa ja piti kasvatukseen liittyvistä asioista useita julkisia puheita. Kasvatukseen käsittely ei ollut sinänsä mikään ihme, sillä kasvatustilfilosofi John Dewey oli hänen läheinen työtoverinsa ja ystävönsä, jonka kanssa hän oli tiettyssä elöivänvaiheessaan lähes päivittäin tekemisissä. Kasvatustilfilosofisesti Meadin näkemykset olivatkin yleisesti yhdenmukaisia Deweyn filosofisen ajattelun kanssa, sillä kumpikin korosti tuotannossaan ns. tulkinnallis-transformatiivista eli tulkinnallista ja uutta luovaa lähestymistapaa kasvatukseen ja oppimiseen (Sutinen 2003, 219–228). Mead ei anna esimerkiksi kasvatusta koskevissa puheenvuoroissaan mitään suoranaista pedagogisia ohjeita vaan korostaa tieteen yleistä merkitystä parhaana menetelmänä kehittöä uusia luovia ratkaisuja yhteiskunnan ongelmiin. Hänen oma ajattelunsa perustui progressiiviseen perinteeseen, joka pyrki muuttamaan yhteiskuntaa reformien kautta. Meadille uudistukset eli reformit olivat ikään kuin tieteellisiä hypoteeseja siitä, mikä voisi toimia, ja näitä ”työhypoteeseja” tuli koetella käytännön toiminnassa. Hänen oma suhteensa uudistuksiin oli maltillinen. Konservatiivit pitäytyvät Deweyn ja Meadin mukaan liikaa vanhoissa toimintatavoissa, kun radikaalit puolestaan haluavat liiksi unohtaa jo toimiviksi osoittautuneet toimintatavat (Sutinen 2003, 132). Meadin ratkaisu oli muuttaa yhteiskuntaa älykkäästi tieteellisen menetelmän avulla ja välttöäen osaryhmien erityisintressien ajamista. Tätä hän nimitti ”älykköäksi sosiaaliseksi rekonstruktioiksi” (intelligent social reconstruction).

Meadille kasvatustil oli keino valmistaa nuoria yhteiskuntaan, ja hän piti koulua kaikista tärkeimpänä modernin yhteiskunnan instituutiona, joka mahdollistaa analyttisen ajattelun oppimisen sekä siihen perustuvan demokraattisen yksilön ja aktiivisen kansalaisuuden (da Silva 2008, 134). Sosiaalipedagogisesti Meadin tuotannon merkitys liittyy tssä suhteessa ennen muuta ”yleistyneen toisen” omaksumiseen tai ylipöänsä siihen, että yksilössä syntyy tiedollinen oivallus muiden odotuksista, tarkoitetaan tällä sitten perheen, lähiyhteisön, yhteiskunnallisen instituution tai koko yhteiskunnan odotuksia. Yksilöillä on olemassa yleinen valmius toimia yhteiskunnassa, mutta tämä ei tarkoita sitä, että kaikki olisivat omaksuneet saman yleistyneen

toisen (esim. kunnioitus yksityisomaisuutta kohtaan) tai että kaikkien toimintatapa olisi sama. On päinvastoin yhtäältä mahdollista, että yksilöiden näkemys perustuu vain tietyn alakulttuurin yleistyneeseen toiseen, joka ei esimerkiksi sisällä kunnioitusta yhteiskunnassa muuten hyväksytyjä yleisiä arvoja kohtaan (esim. omaisuuden suoja, tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja demokratia). On toisaalta myös mahdollista, että yhteiskunnassa vallitseva yleistynyt toinen ei huomioi tasa-arvoisella tavalla kaikkien yksilöiden oikeuksia (esim. avioliittolaki). Meadin mukaan poikkeukset voivat johtaa esimerkiksi rikolliseen käyttäytymiseen, ja vastaavasti yhteiskunnallisissa uudistuksissa tulisi laajentaa vallitsevaa yleistynyttä toista sisällyttämällä siihen myös vähemmistöjen tai erityisryhmien oikeudet (esim. tasa-arvoinen avioliittolaki). Tällöin yhteiskunta toimii älykkäästi demokraattisten periaatteiden mukaisesti.

Mitä sitten tulee käytännössä roolinottoon tai yleistyneen toisen omaksumiseen, ne ovat käytännössä harjoitettavia ja opittavia taitoja. Toisen roolia ja siihen liittyviä taitoja siis voi ja pitääkin harjoitella. Nämä taidot voidaan nähdä hyödyllisiksi puhuttaessa mistä tahansa sosiaalisesta ongelmasta ja sen ratkaisusta. Ongelmahan on usein yksilötasolla se, että ihminen saattaa olla urautunut tiettyyn perspektiiviin tai että hänellä on puutteellinen käsitys muiden odotuksista. Mead ei itse kirjoittanut varsinaisesti erilaisten taitojen harjoittamisesta. Sen sijaan hän korosti kyllä kirjallisuutta, sanomalehtiä, elämäkertoja, elokuvia ja näytelmiä teknologioina, jotka tekevät mahdolliseksi toisten asenteiden omaksumisen mielikuvituksessa (Gillespie 2005, 31). Lisäksi analyysit leikin, pelin tai sosiaalisten instituutioiden luonteesta voi nähdä kuvaukseksi siitä, miten ihmisen suhde muuttuu vähitellen sosiaalisemmaksi ja miten muiden odotukset rakentuvat osaksi yksilön omaa toimintaa. Kuten todettua, intersubjektiivisuutta koskevana kehyksenä Meadin tarkastelu ei perustu siihen, että yksilöt muuttuvat toisten odotusten mukaisiksi vaan että he enemmänkin ottavat ne huomioon ja yhdistävät ne toiminnassaan (Gillespie 2012, 41–42). Meadin tuotantoa tarkastelleet ja erityisesti erilaisten positioiden omaksumisen merkitystä eritelleet Gillespie ja Martin (2014) ovat esittäneet kiinnostavia ajatuksia siitä, mikä merkitys perspektiivillä on. Heidän

työnsä on liittynyt positionvaihtoteoriaan (position exchange theory, PET). Yleistäen voidaan sanoa, että yksilön omaksumien positioiden monipuolisuus ja kyky positioiden vaihtamiseen (esim. myyjä/ostaja, opettaja/oppilas, työntekijä/työnantaja jne.) selittää myös hänen kykyään luovaan ongelmanratkaisuun.

Gillespie ja Martin (2014) pohtivat artikkelissaan monipuolisesti sitä, mikä merkitys positioiden vaihtamisella voi olla kasvatuksessa, ongelmanratkaisussa, elämänuran siirtymissä (nuoresta tulee omien lastensa vanhempi, työntekijästä tulee työnantaja, opiskelija siirtyy työelämään, ihminen jää työttömäksi jne.) tai autismin hoidossa. Myöhäismoderneille yhteiskunnille on tyypillistä nimenomaan erilaiset elämänkaaren siirtymät tai osallistuminen eri rooleissa yksilöiden väliseen toimintaan. Lisäksi positioiden rajat ovat jossain määrin hämärtyneet esimerkiksi työelämässä tai aikuistumisessa. Työelämässä puhutaan joustavasta työstä, joka tarkoittaa suurta yksilöllistä vastuuta omasta tehtävästä (Allvin, Arsonsson, Hagström, Johansson & Lundberg 2011). Aikuistumisesta on puolestaan käytetty ilmaisua ”kehkeytyvä aikuisuus” (emerging adulthood), johon liittyy pitkä oman identiteetin pohdinnan, ”välissäoleminen” ja monien mahdollisuuksien ”mutkitteleva tie” aikuisuuteen (Arnett 2015, 46–48, 311–333). Tarkastelen seuraavassa tarkemmin sitä, mitä positioiden vaihtamisen ja yleistyneen toisen omaksumisen kehys voisi tarkoittaa sellaisten konkreettisten käytäntöjen kuin kasvatuksen, elämänuran siirtymien ja kansalaisuuden kannalta. Kaikki nämä ovat sosiaalipedagogisia teemoja, joista myös Mead kirjoitti tuotannossaan.

## **Kasvatuskäytännöt**

Pragmatismen perinne on tunnettu kiinnostuksestaan kasvatuksen kysymyksiä kohtaan (ks. laajemmin Deweystä esim. Brinkman 2013). Mead ja Dewey kumpikin pohtivat laajasti kasvatusta ja kasvua yksilöllisenä ja yhteiskunnallisena ilmiönä, koska he pitivät sitä sosiaalisten ongelmien luovan ratkaisemisen ja aktiivisen kansalaisuuden edellytyksenä. Kumpikin painotti tuotannossaan lapsikeskeistä lähestymistapaa ja toiminnan kautta tapahtuvaa oppimista. Meadille

kasvatus ja kasvu ovat ilmiöitä, joille on keskeistä vuorovaikutuksellisuus kasvavan ja kasvattajan välillä (Sutinen 2003, 219–228). Vuorovaikutus ei tarkoita mekaanista vaikuttamista vaan enemmän luovaa avoimuutta eri osapuolten välillä. Tätä voidaan edistää tarjoamalla kasvavalle kasvun mahdollisuus. Meadin (2008) kasvatusta koskevat puheenvuorot korostavat vuorovaikutuksellista toimintaa. Esimerkiksi erilaiset yhteistoiminnallisen tai dialogisen oppimisen, vertaisoppimisen tai vastavuoroisen oppimisen muodot voidaan nähdä yleistyneen toisen ja yhteisen perspektiivin omaksumisen kannalta järkeviksi. Niissä yksilö joutuu sisäistämään muiden näkökulman tai asettumaan oppijan sijasta opettajaksi. Tämä edistää roolinottoa ja perspektiivien integraatiota toiminnassa, tai päinvastoin opettaja itse oppii kasvatustilanteen myötä uusia asioita. Tätä näkökulmaa voidaan hyödyntää opetuksessa ja kasvatusteoriassa (educational theory) mutta myös aivan yhtä hyvin järjestöjen tarjoamassa sosiaalisessa kasvatuksessa (ks. esim. von Wright 2000; Ryyänen 2011).

### **Elämänuran siirtymät**

Ehkä yhdessä tunnetuimmista artikkeleistaan Mead (2011, 70–85) tarkasteli minän ja sosiaalisen kontrollin alkuperää. Sen mukaan itsekontrollin perusta on yleistyneen toisen omaksumisessa osaksi omaa toimintaa. Kun yksilö suuntautuu toisiin ja ottaa huomioon heidän perspektiivinsä, hän myös kontrolloi omaa toimintaansa. Siten elämäntilanteiden ongelmista tai elämänuraa koskevissa siirtymissä on kyse yhdeltä osin siitä, että aiemmin elämää ohjannut perspektiivi menettää merkityksensä tai että yksilö ei osallistu riittävästi oman yhteisönsä toimintaan. Jos ihminen on esimerkiksi joutunut työttömäksi toimittuaan työelämässä pitkään samassa tehtävässä tai jos tehtävät ovat muuttuneet jatkuvasti, tämä aiheuttaa enemmän työtä perspektiivien yhdistämiseksi omassa elämässä. Esimerkiksi Gillespie, Cornish, Aveling ja Zittoun (2008, 35–52) ovat tarkastelleet päiväkirja-aineiston valossa sitä, miten englantilaisen naisen skeptisyys sotapommisteluja kohtaan II maailmansodan aikana selittyi hänen ulkopuolisuudestaan työvelvoitetta kohtaan ja miten asian tuleminen pakolliseksi



lainsäädännön myötä muutti hänen asenteensa innostuneeksi. Itsekontrollin tai elämäntilanteen saavuttamisen edellytys onkin meadilaisen näkökulman mukaan se, että yksilö tavalla tai toisella kykenee omaksumaan muutostilanteessa uuden perspektiivin ja sisällyttämään aiemmat kokemukset elämäänsä. Meadille moderni yhteiskunta on jatkuvassa muutoksessa oleva yhteiskunta, mikä käytännössä tarkoittaa sitä, että yksilöt joutuvat tekemään jatkuvasti intellektuaalista rekonstruktiota itsestään ja suhteestaan yhteiskuntaan, vaikka olisivatkin suhteellisen pysyvässä sosiaalisessa positiossa.

### **Kansalaisuus**

Kansalaisuus oli Meadille aktiivista osallistumista yhteiskunnan toimintaan, mikä tarkoitti sitä, että yksilö on mukana yhteisönsä erilaisissa toiminnoissa ja osallistuu sosiaalisten ongelmien käsittelyyn. Mead ja Dewey suhtautuivat kumpikin myönteisesti esimerkiksi lasten ja nuorten suurempaan osallistumiseen koulun toimintaan. Tässä suhteessa he ajattelivat, että koulun erilaisiin tehtäviin osallistumalla lapset sisäistävät kouluyhteisön toimintaan liittyvät puolet, kuten siivouksen, korjaustyöt, keittiön toiminnan ja muun ylläpidon. Tämä valmistaa heitä erilaisiin sosiaalisiin positioihin yhteiskunnassa (Gillespie & Martin 2014, 76). Täten heistä tulee kansalaisia käsitteen täydessä mielessä. Kansalaisuus oli Meadin ajattelun mukaan ihmisen sosiaalisuuden poliittinen korrelaatti. Ihmisen sosiaalisuus yleistyneen toisen omaksumisen muodossa luo toisin sanoen edellytykset poliittiselle osallistumiselle, ja demokratiaan liittyy muiden näkökulmien omaksuminen rationaalisen keskustelun pohjalta. Meadin demokratiaa ja kansalaisuutta koskevalla ajattelulla on yhteys hänen näkemyksiinsä etiikasta kommunikatiivisena ja sosiaalisena toimintana, joka pyrkii ratkomaan eettisiä ongelmatilanteita. Siten hänen voidaan nähdä korostavan yleisessä mielessä niin sanotun deliberatiivisen eli keskusteluun perustuvan demokratian merkitystä, vaikka hänen huomionsa asiasta jäivätkin suhteellisen hajanaisiksi. (da Silva 2008, 187–197.)

\*\*\*

Jos tarkastelun kohteena on yksilön kehityksen edistäminen ja sosiaalisten ongelmien ratkaiseminen, on luonnollisesti selvää, että inhimillisen elämän ongelmien kirjo on suuri, eikä yleistyneen toisen omaksuminen ole riittävä ratkaisu moniin vaikeisiin ongelmiin, kuten köyhyyden poistamiseen. Erilaisiin sosiaalisiin ongelmiin liittyy kuitenkin usein kapeutunut sosiaalinen näkökulma tai kyvyttömyys huomioida toisten odotuksia, jos puhutaan lasten tai nuorten kehityksestä. Meadin ajatteluun pohjautuva positioiden vaihtamisen harjoittelu on tässä mielessä yksi konkreettinen keino lisätä vaihtoehtojen määrää, rakentaa yksilöiden välille intersubjektiivisia suhteita ja auttaa heitä omaksumaan joustavampi suhtautumistapa konkreettisissa sosiaalisissa tilanteissa. Position luonteeseen kuuluu kuitenkin aina, että se on vain yksi osa yksilön maailmaa. Yleistynyt toinen ei mitenkään ehdottomasti määrittele yksilön käyttäytymistä vaan pikemminkin sisältää toimintaa ohjaavia implisiittisiä tottumuksia, joita ei ajatella kovin tietoisesti. Meadin klassisen lausahduksen mukaan ”we must be other if we are to be ourselves” (meidän on oltava toinen ollaksemme oma itsemme). Tämä viittaa siihen, että yksilöllä ei voi olla minää ilman suhdetta sosiaaliseen yhteisöön. On kuitenkin tärkeää myös huomata, että yhteisö ei määrittele yksilöä, vaan hänellä on luova kyky tuottaa tulkinta omasta tilanteestaan. Tällaisen yksilöllisyyden ilmaisemisen Mead näki yhteiskunnallisesti tärkeäksi. Mitä jäsentyneempi ja monipuolisempi yksilön suhde yhteisöön on, sitä helpompaa on perspektiivien vaihtaminen.

## Yhteenveto

Sosiaalitieteiden perinteessä Meadin (1967; da Silva 2011) tarkastelu yksilön sosiaalisuudesta muodostaa oman erityisen näkökulmansa siihen, miten yksilö kasvaa osaksi sosiaalisia yhteisöjä ja mihin yksilöiden välinen yhteistoiminta perustuu. Olennaista kehityksessä on se, että yhteisöä ja yhteiskuntaa ei nähdä jotenkin kaukaisena asiana, irti yksilön ajattelusta ja toiminnasta olevana. Ihmisen suhde toisiin yksilöihin tai yhteisöön rakentuu intersubjektiivisesti

keskinäisessä yhteistoiminnassa. Jos sosiaalipedagogisen tarkastelun päätraditioiksi nähdään yksilön kasvun edistäminen ja integroituminen yhteiskuntaan, kuten Hämäläinen (2012, 8; ks. myös 2003) asian määrittelee, Meadin (1967) sosiaalisen toiminnan teoria ja hänen tarkastelunsa intersubjektiivisuuden rakentumisesta yleistyneen toisen kautta käsittelee juuri sosiaalipedagogiikan pääasiaa. Mead (1967) ei anna *Mind, Self, and Society* -teoksessaan tai kasvatusta koskevissa artikkeleissaan mitään erityisiä pedagogisia ohjeita tälle työskentelylle mutta kuvaa sitä yleisellä tasolla. Pedagoginen suhde on yksi esimerkki intersubjektiivisesta subjekti–subjekti-suhteesta yksilöiden välillä. Sikäli kuin kyse on yksilön kehityksestä tai kasvusta, suhde edellyttää sosiaalisen minän muodostumista ja yleistyneen toisen integroitumista yksilön toimintaan. Ilman sitä sosiaalinen kontrolli ei ohjaa yksilön toimintaa, vaan hän toimii minäkeskeisesti impulssien ohjaamana. Meadille tosin poikkeuksellisen vahva yksilöllisyys ja kyky muuttaa vallitsevaa käsitystä todellisuudesta on myös voimavara, joka synnyttää nerojen muodossa yhteiskunnassa muutoksia, kuten vaikkapa Paulo Freiren pedagoginen työ sorrettujen parissa.

Hämäläisen (2012, 6–8) semanttisen analyysin näkökulmasta Meadin tuotanto kattaa sosiaalipedagogiselle tarkastelulle tyypillisen yhteiskunnallisen ja yhteisöllisen näkökulman. Mead pohti kasvatusta yleisenä ja erityisenä yhteiskunnallisena ilmiönä, koska se ilmensi hänelle älykästä suhtautumista muutoksiin Deweyn tavoin. Vastaavasti Meadin yleistynyttä toista koskeva kehys tuo esille yhteisön merkityksen yksilölle. Meadin ajatteluun perustuvassa tutkimuksessa on pohdittu edelleen sitä, millä tavoin on mahdollista edistää yksilöiden hyvinvointia, heidän integroitumistaan yhteiskuntaan ja elämäntilanteen ongelmien käsittelyä (Gillespie 2012; Gillespie & Martin 2014). Positioiden vaihtamiseen liittyvä tutkimus on tuonut esille, että erilaiset käytännön kokeilut perspektiivien omaksumisesta voivat olla hyödyllisiä sosiaalisten taitojen kehittymiselle, oli sitten kyse erilaisista elämänuran siirtymistä tai ylipäänsä lasten ja nuorten sosiaalisten ongelmien käsittelystä. Meadilaisen näkökulman vastaus onkin se, että rakentamalla toiminnallisesti uudenlaisia intersubjektiivisiä yhteistoiminnan muotoja on mahdollista edistää yleistyneen toisen rakentu-

mista osaksi yksilön toimintaa. Se mahdollistaa yksilöiden integroitumisen yhteiskuntaan ja yhteisöihin. Meadin tuotanto korostaa tässä suhteessa tunteita tai intentioita koskevia teorioita enemmän tulkinnan merkitystä toisen perspektiivin omaksumisessa. Siten empatia tai toisen aikomusten tunteminen ei välttämättä synnytä yleistynyttä toista, vaan ensisijaista olisi muiden perspektiivin yhdistyminen yksilön omassa toiminnassa. Tämä tarkoittaa Meadin näkökulmasta yhteiskunnallista tai yhteisöllistä sosiaalisuutta ja sosiaalisesti kasvamista.

## Lähteet

- Allvin, M., Aronsson, F., Hagström, T., Johansson, G. & Lundberg, U. 2011. *Work without boundaries. Psychological perspectives on the new working life.* West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Arnett, J. J. 2015. *Emerging adulthood. The winding road from the late teens through the twenties.* Oxford: Oxford University Press.
- Athens, L. 2005. Mead's lost conception of society. *Symbolic Interaction* 28 (3), 305–325.
- Biesta, G. J. J. 1998. Mead, intersubjectivity, and education: The early writings. *Studies in Philosophy and Education* 17, 73–99.
- Biesta, G. J. J. 1999. Redefining the subject, redefining the social, reconsidering education: George Herbert Mead's course on philosophy of education at the University of Chicago. *Educational Theory* 49 (4), 475–492.
- Biesta, G. J. J. 2005. George Herbert Mead and the theory of schooling. Teoksessa D. Tröher & J. Oelkers (eds.) *Pragmatism and education.* Rotterdam: Sense Publishers, 117–132.
- Brinkman, S. 2013. *John Dewey. Science for A Changing World.* New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Cook, G. A. 1993. *George Herbert Mead. The making of a social pragmatist.* Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Deegan, M. J. 2008. *Self, war & society. George Herbert Mead's macrosociology.* London: Transaction Publishers.
- Gillespie, A. 2005. G. H. Mead: Theorist of social act. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 35 (1), 19–39.

- Gillespie, A. 2012. Position exchange: The social development of agency. *New Ideas in Psychology* 30, 32–46.
- Gillespie, A., Cornish, F., Aveling, E.-M. & Zittoun, T. 2008. Conflicting community commitments: a dialogical analysis of a British woman's World War II diaries. *Journal on Community Psychology* 36 (1), 35–52.
- Gillespie, A. & Martin, J. 2014. Position exchange theory: a socio-material basis for discursive and psychological positioning. *New Ideas in Psychology* 32, 73–79.
- Habermas, J. 1987. *The theory of communicative action. Volume 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason.* Boston: Beacon Press.
- Huebner, D. R. 2014. *Becoming Mead. The social process of academic knowledge.* Chicago and London: University of Chicago Press.
- Hämäläinen, J. 2003. The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work* 3 (1), 69–80.
- Hämäläinen, J. 2012. Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualisations and activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1 (1), 3–16. <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com> (haettu 1.6. 2015).
- Joas, H. 1997. *G. H. Mead. A contemporary re-examination of his thought.* Massachusetts: MIT Press.
- Kilpinen, E. 2002. A neglected classic vindicated: the place of George Herbert Mead in general tradition of semiotics. *Semiotica* 142 (1), 1–30.
- Kilpinen, E. 2008. John Dewey, George Herbert Mead ja pragmatistisen yhteiskuntatieteen ongelmat. Teoksessa E. Kilpinen, O. Kivinen & S. Pihlström (toim.) *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteessä.* Helsinki: Gaudeamus, 91–132.
- Kilpinen, E. 2013. George H. Mead as an empirically responsible philosopher: The "The Philosophy of the Act" reconsidered. Teoksessa F. T. Burke & K. P. Skowroński (eds.) *George Herbert Mead in the twenty-first century.* Lanham: Lexington Books, 3–20.
- Lorenz, W. 2008. Paradigms and politics. Understanding methods paradigms in a historical context: the case of social pedagogy. *British Journal of Social Work* 38, 625–644.
- Martin, J. 2005. Perspectival selves in interaction with other: Re-reading G. H. Mead's social psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 35 (3), 231–253.

- Martin, J. 2007. Interpreting and extending G. H. Mead's "metaphysics" of selfhood and agency. *Philosophical Psychology* 20 (4), 441–456.
- Mead, G. H. 1967. *Mind, Self, and Society*. From the standpoint of a social behaviorist. Edited and with an introduction by C. W. Morris. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. 2001. *Essays in social psychology*. Edited and with an introduction by M. J. Deegan. London: Transactions Publishers.
- Mead, G. H. 2008. *The philosophy of education*. Edited and with an introduction by G. J. J. Biesta & D. Tröher. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Mead, G. H. 2011. The genesis of the self and social control. Teoksessa F. C. da Silva (ed.) *G. H. Mead, A reader*. London: Routledge, 70–85.
- Mead, G. H. 2015. *Mind, Self, and Society. The Definitive Edition*. Edited by C. W. Morris. Annotated edition by D. R. Huebner & H. Joas. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Miller, D. L. 1973. *George Herbert Mead. Self, language and the world*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Ryynänen, S. 2011. Nuoria reunoilla. Sosiaalipedagoginen tutkimus rikollisuuden ja väkivallan keskellä elävien nuorten kasvun tukemisesta brasilialaisissa kansalaisjärjestöissä. *Acta Universitatis Tamperensis* 1626. Tampere: Tampere University Press.
- da Silva, F. C. 2007. *G. H. Mead. A critical introduction*. Cambridge: Polity.
- da Silva, F. C. 2008. *Mead and modernity. Science, selfhood and democratic politics*. Plymouth, UK: Lexington Books.
- da Silva, F. C. (ed.) 2011. *G. H. Mead. A reader*. London: Routledge.
- Sutinen, A. 2003. *Kasvatus ja kasvu. George H. Meadin kasvatustutkimus John Deweyn ja Charles F. Peircen filosofian valossa*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Wiley, N. 1994. *The semiotic self*. Cambridge: Polity Press.
- von Wright, M. 2000. *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion om G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.