

**TAVOITE, TARKOITUS JA TOIMINTA  
JOHN DEWEYN KASVATUSFILOSOFIASSA**

Jyväskylän yliopisto  
Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos  
Filosofian pro gradu -tutkielma  
Ilkka Mönkkönen  
kevät 2008

## TAVOITE, TARKOITUS JA TOIMINTA JOHN DEWEYN KASVATUSFILOSOFIASSA

## TIIVISTELMÄ

Ilkka Mönkkönen

Jyväskylän yliopisto  
Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos  
Filosofia  
Pro gradu -tutkielma  
Kevät 2008  
Ohjaaja: Sami Pihlström  
96 s. + liite (5 s.)

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli eksplikoida tavoitteen ja tarkoituksen käsitteitä sekä niiden suhdetta toimintaan pragmatisti John Deweyn kasvatustieteiden ja filosofian laitos. Primaariaineiston muodostivat Deweyn kasvatustieteelliset pääteokset, 'My Pedagogical Creed', 'The School and Society', 'The Child and the Curriculum', 'Democracy and Education' sekä 'Experience and Education' täydennettynä teoksilla 'How we think', 'The Quest for Certainty' ja 'The Public and its Problems', joissa hän käsittelee kasvatukseen olennaisesti liittyviä kysymyksiä tiedon luonteesta, totuudesta, yhteiskunnasta ja demokratiasta.

Deweyn käsitystä toiminnasta luonnehtii intentionaalisuus ja ei-teleologisuus. Toimija ohjaa ajallisesti etenevää prosessia asettamiensa lähitavoitteiden avulla. Saavutettuaan yhden tavoitteen hän asettaa itselleen uuden. Saavutetun tavoitteen voi toiminnan edetessä tulkita keinoksi seuraavaan pääsemiseksi. Eron keinon ja tavoitteen välillä voi selittää lähinnä näkökulmalla, josta prosessia tarkastellaan. Tavoite on joustava ja dynaaminen ja se vastaa kysymykseen, mitä toimijan pitää tehdä seuraavaksi. Sen funktio on siten ohjata toimijaa oikeaan suuntaan. Mitään lopullista tavoitetta ei ole. Tavoitteen asettaminen edellyttää toimijalta vapautta tehdä itsenäisiä ratkaisuja, jolloin hänellä säilyy käsitys myös toiminnasta kokonaisuutena. Hyvä, kasvua edistävä tavoite syntyy itse toiminnasta, joten ulkopuolinen ei voi asettaa sitä, koska prosessin ulkopuolelta tullut tavoite kahlitsee toimijaa ja johtaa mekaaniseen tottelemiseen, mikä ei edistä kasvua. Ulkoapäin asetettu tavoite voi sitä paitsi vieraannuttaa toimijan toiminnan tuloksista. Tavoite liittyy välittömään toimintaan, toiminnan tarkoitus on sitä laajempi ja toimijan näkökulmasta katsoen etäisempi käsite. Tässä tutkielmassa tukeuduttiin Erwin Goffmanin kehysten ja kehystämisen (*framing*) käsitteisiin, joilla selkiytettiin diskurssia Deweyn monisäikeisestä tavoiteterminologiasta.

Dewey tarkastelee toimintaa reflektioon perustuvana ongelmanratkaisuna, johon sisältyy valintoja. Niiden tekemistä kuvaa parhaiten rajoitetun rationaalisen valinnan teoria, jonka mukaan toimija lopettaa vaihtoehtojen ja valintojen seurausten puntaroinnin, kun hän on löytänyt itseään tyydyttävän (*satisfying*) ratkaisun. Deweyn mukaan kasvatuksella tähdätään kasvuun, koska se on tärkeintä mitä on, ja koska se mahdollistaa ihmisen kykyjen jatkuvan kehityksen. Kasvu, jota voi pitää kasvatuksen lopullisena päämääränä tai tarkoituksena, on päättymätön prosessi. Kasvatettava on oman kasvunsa subjekti, jonka kasvua kasvattaja voi edistää tarjoamalla hänelle tilaisuuksia kasvaa. Koulussa tämä edellyttää oppilaan vapauden kunnioittamista.

Asiasanat: Dewey, kasvatustiede, pragmatismi, rajoitettu rationaalisuus, tavoite, tarkoitus, toiminta, valinta

## SISÄLTÖ

### TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO .....	4
2	JOHN DEWEY JA PRAGMATISMI.....	7
2.1	Uuden mantereen filosofia.....	7
2.2	Evoluutio-oppi ja paradigman muutos .....	13
3	KASVATUS JA TOIMINNAN FILOSOFIA .....	17
3.1	Pragmatisti pedagogina.....	17
3.2	Yksin ja yhdessä.....	19
3.3	Ajattelu ja tietäminen .....	22
3.4	Kokemuksen rekonstruktio .....	26
3.5	Kieli instrumenttina.....	27
4	ONGELMASTA OPPI ALKAA .....	35
5	KASVATUS TÄHTÄÄ KASVUUN .....	42
5.1	Kasvatuksella on tavoite .....	42
5.2	Tavoite ja tarkoitus.....	43
5.3	Peep Koortin erottelukaavio .....	45
5.4	Mitä seuraavaksi.....	48
5.5	Kun rauta sulaa.....	51
5.6	Tavoitteet selviksi .....	54
5.7	Tavoite toiminnan selittäjänä .....	57
5.8	Tavoitteet, koulu ja yhteiskunta .....	64
6	KESTÄVÄN VAIKUTUKSEN FILOSOFIA.....	70
6.1	Kasvatusfilosofia vientituotteena .....	70
6.2	Pragmatismi elää ja voi hyvin.....	74
7	POHDINTA.....	78
8	LOPUKSI .....	85

### LÄHTEET

LIITE 1: Tärkeitä vuosia John Deweyn elämässä

*We do not solve them; we get over them.”*

*John Dewey*

## 1 JOHDANTO

Kasvatustieteellisissä tutkimuksissa tavoitteen käsite otetaan yleensä käyttöön annettuna. Sen sisältöä ei toisin sanoen eritellä, vaikka tavoitteita tutkitaankin. Tähän ilmiöön olen törmännyt kerätessäni aineistoa opinnäytetyöhöni, jossa tutkin kielenopetuksen tavoitteita. Kysymys on eräästä kasvatustieteen keskeisimmästä käsitteestä, sillä kaiken tasoisten kasvatus- ja opetusjärjestelyjen suunnittelun lähtökohtana ovat yleensä tavoitteet. Tämä on ymmärrettävää, sillä kasvatuksella ja opetuksella tähdätään aina johonkin. Pertti Kansanen ja Kari Uusikylä (1981, 21) tiivistävät tämän osuvasti toteamalla, että ”opetus lakkaa olemasta opetusta, mikäli sitä eivät ohjaa tavoitteet.” Tavoitteet muodostavat myös perustan suoritusten arvioinnille. Käsitteenä tavoite on problemaattinen, koska sillä on useita lähikäsitteitä, kuten tarkoitus, aikomus ja päämäärä.

Kasvatusfilosofian eräänä keskeisenä tehtävänä on tieteenalan käsitteiden eksplikointi ja niiden keskinäisten relaatioiden määrittely. Tavoite ja tarkoitus kuuluvat tällaisiin käsitteisiin, sillä kummatkin liittyvät kiinteästi kasvatustoimintaan, koska ne kuvaavat sitä, mihin opetuksella ja kasvatuksella pyritään tai mihin opiskelija pyrkii opinnoissaan. Tavoite ja tarkoitus voivat myös tarjota selityksen sille, miksi joku toimii tietyllä tavalla.

Tämän työn tarkoituksena on eksplikoida näiden kahden käsitteen käyttöaloja John Deweyn toiminnanfilosofiaan pohjautuvassa kasvatusajattelussa. Tutkimuskohteen rajaukseen vaikutti erityisesti maineikkaan kasvatusfilosofin, R.S. Petersin hämmentävältä tuntuva kommentti, jonka luin hänen kasvatusfilosofia-teoksestaan (Peters 1975, 12). Siinä hän toteaa, että Dewey ei tee kasvatusajattelussa eroa tarkoituksen ja tavoitteen käsitteiden välillä. Peters ei erittele havaintoaan muuten kuin että hän toteaa sen olevan valitettavaa. Petersin havainto herätti luonnollisesti uteliaisuuteni, mutta arvelin saavani Deweyn naturalistisesta

pragmatismista tukea myös kielenopetuksen tavoitteita koskevaan työhöni. Tältä pohjalta rajasin primaariaineiston pääasiassa Deweyn kasvatustieteellisiin pääteoksiin. Tutkimuskysymykseni muotoilen seuraavasti:

Mikä on tavoitteen ja tarkoituksen suhde toimintaan Deweyn kasvatustieteessä?

Tutkimuskysymykseen haen vastausta lähinnä viidestä Deweyn kirjoittamasta kasvatustieteellisestä julkaisusta. Näistä varhaisimmat, *My Pedagogical Creed*, *The School and Society* ja *The Child and the Curriculum* hän kirjoitti Chicagossa, jossa hän toimi professorina ja kokeilukoulun johtajana uransa alkuvuosina. Niissä hän loi perustan kasvatustieteelle, joita hän kehittämyöhemmin teoksissaan *Democracy and Education* ja *Experience and Education*. Ne syntyivät hänen toimiessaan professorina Columbian yliopistossa. Dewey pohtii kasvatukseen olennaisesti liittyviä kysymyksiä, kuten tiedon luonnetta, käsitystä totuudesta, yhteiskunnasta, demokratiasta sekä ihmisestä yhteiskunnan jäsenenä erityisesti teoksissa *How we Think*, *The Quest for Certainty* ja *The Public and its Problems*, jotka sisällytän aineistooni.<sup>1</sup> Tämän työn kannalta merkittävin essee on Deweyn lyhyehkö tutkielma Darwinin evoluutio-opin merkityksestä filosofialle (Dewey 1910a). Primaariaineiston rajaus on välttämätöntä, koska Deweyn mukaan filosofian voi kokonaisuudessaan määrittellä yleiseksi kasvatusteoriaksi (Frankena 1965, 137).

Vaikka Dewey kirjoitti merkittävimmät kasvatustieteelliset julkaisunsa noin sata vuotta sitten, hänen ajatuksensa kasvatuksen peruskysymyksistä ovat edelleen ajankohtaisia. Hänet tunnetaan Suomessakin kokonaisopetuksen edustajana, ja hänet yhdistetään kokeukselliseen oppimiseen, toiminnan teoriaan, konstruktivismiin sekä sosiokonstruktiviiseen oppimiskäsitykseen (Kolb 1984, 23; Kivinen & Ristelä 2001, 157; Miettinen 2006; Garrison 1995; Kauppila 2007). Deweyn nimeen liitettyä *Learning by doing* -metodia on sovellettu eritasoisten kotimaisten oppilaitosten työmuodoissa 2000-luvulla. Esimerkiksi ammattikorkeakouluissa oppiminen tapahtuu usein kokonaisopetuksena ja suurelta osin oppilaiden toiminnan kautta. Dewey luennoi kasvatustieteistä eri puolilla maailmaa

---

<sup>1</sup> *My Pedagogical Creed* (Dewey 2006 [1897]), *The School and Society* (Dewey 1967 [1900]), *The Child and the Curriculum* (Dewey 1967 [1902]) - *Democracy and Education* (Dewey 1930 [1916]), *Experience and Education* (Dewey 1953 [1938]) - *How we Think* (Dewey 1910b), *The Quest for Certainty* (Dewey 1999 [1929]), *The Public and its Problems* (Dewey 2006 [1927])

1920-luvulla ja vaikutti sekä kirjoituksillaan että puheillaan useiden maiden koululaitosten uudistamiseen. Kaikkiaan Deweyn kirjallinen tuotanto käsittää nelisenkymmentä kirjaa, yli 700 artikkelia, lukuisia kirjeitä, luentoja, lehtijuttuja sekä suuren joukon painamattomia lähteitä (Ecker 2007). Häntä on syystä sanottu 1900-luvun merkittävimmäksi kasvatustieteilijäksi.

Deweyn ajattelua on tutkittu paljon, mutta hänen käsitystään tarkoituksen ja tavoitteen käsitteistä on lähinnä vain sivuttu tutkimuksissa. Osmo Kivisen ja Pekka Ristelän (2001) kooste Deweyn tuotannosta ja rortylaisesta pragmatismista sisältää kuitenkin mielenkiintoisia havaintoja ja erittelyjä myös Deweyn monipolvisesta tavoite-käsitteistöstä. Kasvatuksen päämäärää Deweyn ajattelussa on pohdittu tuoreessa opinnäytetyössäkin (Ceesay 2006). Suhteellisen tuoret tutkimukset, joissa on tarkasteltu intentionaalisuuden ja teleologisen selittämisen suhdetta Deweyn filosofiassa (esim. Joas 1994; Garrison 1999; Sutinen 2003), liittyvät kiinteästi tavoite-problematiikkaan.

Tutkielmani alussa kuvaan lyhyesti kahta juonetta, joiden muodostamalle perustalle Deweyn kasvatustajattelu voidaan istuttaa. Nämä ovat uuden mantereen pragmatismi ja Charles Darwinin evoluutioajattelu, jonka filosofista merkitystä erittelen Deweyn (1910a) kirjoittaman lyhyen, mutta hänen kasvatustajattelunsa ymmärtämisen kannalta tärkeän artikkelin pohjalta. Kolmannessa luvussa esittelen Deweyn toiminnan filosofiaa ja siihen nivoutuvaa kokemuksen rekonstruktion, tietämisen, ajattelun ja kommunikoinnin problematiikkaa. *Learning by doing* –metodia havainnollistan käytännön esimerkillä, jota tulkiten vapaasti Deweyn käsitteistöön nojautuen. Tavoitteen ja tarkoituksen käsitteet muodostavat esityksessäni oman kokonaisuutensa. Piirteitä Deweyn merkityksestä sekä 1900-luvun kasvatusteorian että käytännön pedagogiikan kehittämiseksi ja hänen uuden ”tulemisensa” uuspragmatismien myötä esittelen lyhyesti kuudennessa luvussa. Työni loppuun olen koonnut poimintoja Deweyn pitkän elämän vaiheista sekä hänen tuotannostaan, lähinnä niiltä osin kuin niihin viitataan tekstissä. Liite 1 pohjautuu pääasiassa jatkuvasti päivitettävään, kronologiseen listaan, jota julkaisee *The Center for Dewey Studies* (Levine 2007). Siitä voi seurata Deweyn elämänavaiheita jopa päivän tarkkuudella.

## 2 JOHN DEWEY JA PRAGMATISMI

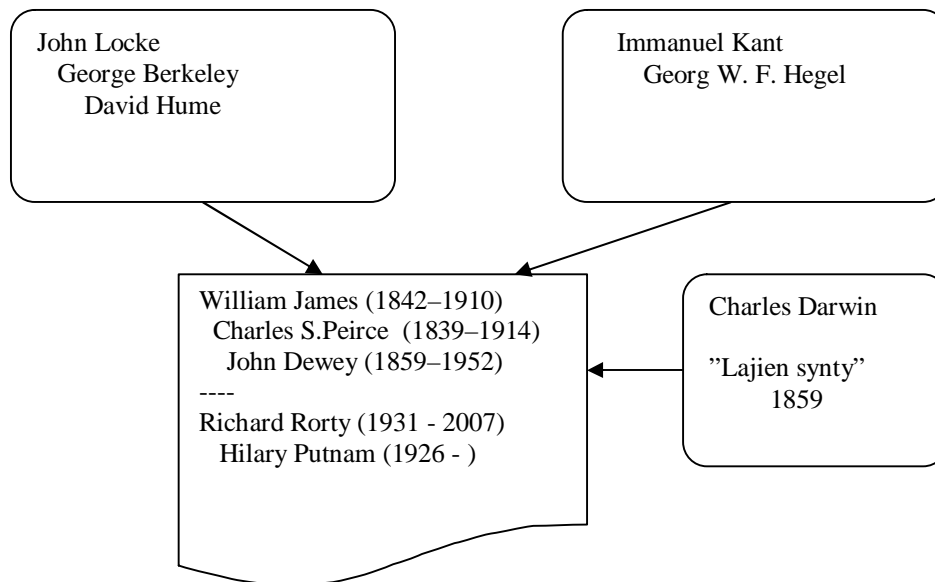
### 2.1 Uuden mantereen filosofia

Pragmatismilla viitataan 1800-luvun lopulla Harvardin yliopistossa virinneeseen filosofian suuntaukseen, joka painottaa käytäntöä mm. totuuden ja merkityksen perustana. Pragmatismissa filosofiset ongelmat ja käsitteet nähdään ”kiinteästi käytäntöön kietoutuvina” (Pihlström 2001a, 14). Suuntauksen perustajiksi mainitaan William James, Charles S. Peirce ja heitä sukupolven verran nuorempi John Dewey, joka kehittää pragmatismiin pohjautuvaa instrumentalismia ja kokeilua korostavaa eksperimentalismia (Niiniluoto 1986, 52; Aaltola 1989, 124–125). Dewey perustelee pragmatismien syntyä käytännön tarpeilla. Aikaisemmin tiede vei kehitystä eteenpäin yhteiskunnassa, nyt oli Deweyn mielestä filosofia valjastettava samaan tehtävään, varsinkin kasvatustieteessä. Filosofian tulee palvella elämää, joka on lakkaamattoman kehityksen alainen. Filosofien on sen vuoksi syytä luopua käytännölle vieraiden kysymysten pohtimisesta. (Dewey 1910a; Bruhn 1968, 26.) Peirce pitää pragmatismia välttämättömänä askelmana portaissa, jotka vievät kohti konkreettista järkevyyttä (*concrete reasonableness*) ilmiöiden selittämisessä (Menand 2001, 360–369).

Suuntauksen juuret lähtevät useista, toisilleen vastakkaisista suunnista vanhalta mantereelta. Ilkka Niiniluoto (1986, 40–43) toteaa varhaisten pragmatistien saaneen vaikutteita brittiläisestä empirismistä (Locke, Berkeley, Hume) ja saksalaisesta idealismista (Kant, Fichte, Schelling). Lista on lisättävä vielä Georg W. F. Hegel ja evoluutio-opin isä Charles Darwin (kuvio 1). Dewey tuntee Kantin ajattelun hyvin, sillä hänen väitöskirjansa (1884) Johns Hopkins -yliopistossa käsittelee Kantin psykologiaa (Liite 1). Kant on vaikuttanut myös Peirceen, joka kertoo Kantin Puhtaan järjen kritiikin tarjonnan hänelle keinon vapautua sotkuista (*muddles*), joita liittyy metafysiikkaan (McGill 1951, s.v. *pragmatism*).

Deweyn filosofiseen varhaiskehitykseen on vaikuttanut erityisesti Hegelin käsitykset kulttuurista, yhteiskunnan instituutioista ja taiteista. Hegelin idea totaliteetista on antanut lähtökohdan Deweyn varhaisfilosofian kokemuksen käsitteelle, joka muodostaa keskeisin osan Deweyn oppimiskäsitystä. Hegelin filosofiasta Dewey löytää myös jatkon sille kuvalle ihmisen kehosta integroituneena organismina, joka on syntynyt hänen kouluaikaanaan biologian luokassa fysiologian oppikirjasta, ja josta hän on saanut kipinän tutkia filosofiaa (Me-

nand 2001, 266–267; Miettinen 1999, 32.) Dewey haluaa löytää filosofiasta oppaan elämää varten, joten filosofian tulee olla toimivaa. Tässäkin mielessä Hegel osoittautuu filosofiksi, jota Dewey on etsinyt. Hegelin ajatteluun sisältyvä dynamiikka ja lakkaamaton liike sopivat Deweyn varhaisfilosofiaan, mutta tutustuminen Darwinin evoluutioajatteluun kääntää vähitellen hänen ajatteluaan pois idealismista kohti naturalismia, mikä näkyy esimerkiksi hänen käsityksessään tiedosta (Törmä 1996, 34; Glazek 1978, 115–119; Zedler 1960). Selvimmin tämä muutos alkaa näkyä Deweyn siirryttyä vuonna 1894 Chicagoon, jossa hän oivaltaa tehtävänsä pedagogina. Deweyn saksalaisvaikutteiden taustalla ovat amerikkalaisopettajien yhteydet vanhalle mantereelle. Johns Hopkins -yliopistoa kutsutaan 1800-luvun loppupuolella jopa Baltimoren Göttingeniksi, sillä valtaosa sen professoreista on opiskellut Saksassa (Menand 2001, 257). Kolmikön nuorimpana Dewey saa vaikutteita filosofiseen ajatteluunsa myös sekä Jamesilta että Peirceltä (Niiniluoto 1986, 42–46; Bruhn 1968, 26).



Kuvio 1. Pragmatismien juuria (Niiniluoto 1986, 40–43)



Pragmatismmin perustajia yhdistää ajattelun dynaamisuus. Esimerkiksi Peircen käsitys uskomusten kehittymisestä tapahtuu toiminnan kautta. Niiniluoto (1986, 45) kuvaa uskomusten syntymistä monivaiheisena ketjuna (Kuvio 2). Ketju on päättymätön, sillä lopullisia uskomuksia ei ole.

... .. >uskomus > tapa > toiminta > yllätys > epäily > tutkimus > uskomus >... ..

Kuvio 2. Uskomusten syntyminen Peircen mukaan (Niiniluoto 1986, 45)

Lähtökohtana on ei-toivottu ja yllättävä tulos, johon uskomuksen (*belief*) varaan rakentuvan totunnaisen tavan (*habit*) mukainen toiminta (*action*) johtaa. Peirce arvostelee ankarasti kartesiolaista kantaa, jonka mukaan voimme saattaa itsemme epäilyksen valtaan tahtomme avulla. Sen sijaan hän väittää, että me joudumme epäilyksen valtaan, kun totutut toimintatapamme häiriytyvät. (Garrison 1999, 292.) Yllätys siis synnyttää epäilyn (*doubt*) uskomuksen toimivuudesta, mikä käynnistää tutkimuksen (*inquiry*). Sen tehtävänä on johtaa yksilö epäilyksen tilasta uuteen uskomukseen. Näin esitettynä uskomusten ketju on lineaarinen. Mielen tiloihin viittaavat tekijät, epäilyn herääminen, yllätyksen kokeminen sekä toiminnan käynnistäminen antavat Peircen käsitykselle uskomuksen synnystä voimakkaasti psykologisen perussävyä. Dewey on Peircen epäily-uskomus-teorian innokas ihailija (Garrison 1999, 292).

Toiminnan ensisijaisuus koskee Deweyn mukaan myös opetusta ja kasvatusta. Toimija ei odota passiivisesti löytävänsä jotakin uutta. Hän toimii ja käyttää kieltä, käsitteitä ja ideoita eräänlaisina työkaluina veitsien ja haarukoiden tapaan selvittääkseen eteensä tulevista ongelmista. Ideoita synnyttävät sekä yksilöt että heistä muodostuvat ryhmät. Ideat ovat kaikille yhteisiä, joten tietty yhteisöllisyys kuuluu kaikkien kolmen ajattelijan näkemykseen pragmatismista. (Menand 2001, xi.) Useasta suunnasta tulleet vaikutteet tekevät pragmatismista kuitenkin epäyhtenäisen suuntauksen. Esimerkiksi Dewey on kertonut kaikenlaisia dualismeja vastustaneen Hegelin jättäneen hänen ajatteluunsa lähtemättömän leiman (Peters 1977, 102), kun taas brittiläisten empiristien filosofiasta innostuksensa saanut James pitää Hegeliä eräänlaisena mörkönä (*bête noire*; Menand 2001, 369).

Erottuaakseen kahdesta muusta pragmatistista Peirce nimittää omaa ajatteluaan pragmatismiksi, joka on toinen nimitys hänen abduktiologiikalleen. Sen keskeinen käsite on abduktio, jonka ympärillä tieteellinen prosessi ja ihmisen ongelmanratkaisu pyörii. Kysymys on päättelystä, joka tulee hänen mukaansa itsestään käyttöömme, kun kohtaamme ilmiön, jota emme voi selittää totutuilla tavoilla. Seuraava esimerkki havainnollistaa päättelyn tapaa (Peirce 2001, 240):

Hypoteesi, (myöhemmin abduktio)

- |         |  |
|---------|--|
| Sääntö. | - Kaikki tämän säkin pavut ovat valkoisia. |
| Tapaus. | - Nämä pavut ovat valkoisia.               |
| Tulos.  | - Nämä pavut ovat tästä säkistä.           |

Esimerkistä havaitaan, että kun tietyissä suhteissa kaksi asiantilaa muistuttaa vahvasti toisiaan, päättelemme niiden muistuttavan toisiaan myös muilta osin. Abduktio tuottaa hypoteeseja, joiden seurauksia voidaan tutkia loogisesti deduktion tai empiirisesti induktion avulla (Peirce 2001, 241; Bertilsson & Christiansen 2001, 469). Lyhyesti sanottuna abduktio on ”syllogismin singulaarisen premissin etsimistä, kun singulaarinen johtopäätös ja yleinen premissi tunnetaan. Siten sen päämääränä ei ole *lakien* vaan *syiden* ja *selitysten alkuehtojen* [I.N.] keksiminen” (Niiniluoto 1983, 154). Päättelyllä pyritään löytämään paras mahdollinen selitys tutkittavalle ilmiölle, sillä absoluuttista varmuutta sillä ei saavuteta. Sama päätelmä voidaan ilmaista myös seuraavasti: ”Deduktiossa ’tulos’ on [välttämätön] johtopäätös, induktiossa ’sääntö’ on [todennäköinen] johtopäätös, ja abduktiossa ’tapaus’ on kohtuullinen oletamus.” (Bertilsson & Christiansen 2001, 469–470). Kun hyväksymme tietyn hypoteesin, se ei johdu vain siitä, että se selittää havaitut seikat, vaan myös siitä, että päinvastainen hypoteesi todennäköisesti johtaisi päinvastaisiin tuloksiin kuin on havaittu (Peirce 2001, 243). Abduktioon sisältyy mahdollisuus päätyä väärään johtopäätökseen.

Abduktio tarjoaa Richard Prawatin (1999, 48) mukaan mahdollisuuden ns. oppimisen paradoksin (*learning paradox*) selittämiseen, koska tällaisen päättelyn avulla voidaan tuottaa uutta (*new ideas*), vaikka johtopäätös ei olisikaan täysin varma. Keskeistä tässä paradoksissa on Prawatin mukaan löytää selitys sille, miten yksinkertaisesta oppimisesta kehittyy vähitellen aivan uutta ja yhä kompleksisempää oppimista. Esityksessään Prawat lähestyy

abduktiota metaforisena prosessina<sup>2</sup>, jossa vanha ja uusi merkitys yhdistyvät. Hän osoittaa esimerkein (mts. 60–70), kuinka tällainen metafora voi antaa oppilaalle tai tutkijalle uusia oivalluksia ja edistää hänen oppimistaan. Tässä Prawat on samoilla linjoilla uuspragmatisti Richard Rortyn kanssa, sillä hänkin uskoo metaforien voivan muovata käsitystämme maailmasta. (Kivinen & Ristelä 2001, 33).

Pragmatistit pyrkivät eroon kartesiolaisesta *mind–body* -dualismista. Dewey vertaa tätä eroa suhteeseen lusikan ja keiton tai käden ja ympäristön välillä. Lusikka on hyväksi avuksi keiton syömisessä ja käsi auttaa ihmistä sopeutumaan ympäristöönsä. Jos ihmisellä ei ole lusikkaa, hän keksii jonkun toisen keinon keiton nauttimiseksi. Jos hän ei voi käyttää kättään, hän yrittää selviytyä esimerkiksi jaloillaan ongelmatilanteesta. Yhtäläillä mieli ja todellisuus ovat sidoksissa toisiinsa. Ne ovat Deweyn mukaan abstraktioita yksittäisestä, näkymättömästä ja ihmisen toimintaan liittyvästä prosessista. Tämän vuoksi hänestä ei toimita tehdä eroa mielen ja ruumiin välille. (Menand 2001, 360–361.) Kivinen ja Ristelä (2001, 79) kiteyttävät pragmatistien käsitykset mielen ja toiminnan suhteesta osuvasti: ”Sen sijaan että mieli ymmärrettäisiin ihmisen ominaisuutena, jonain mikä ihmisellä on, on pragmatistisesta näkökulmasta luontevampaa ymmärtää se osana ihmisen toimintaa.” Deweyn mukaan objektit ovat sitä, minä ne koetaan. Pragmatistit hylkäävät ajatuksen representaatiosta objektin sisäisenä kuvana (*mentaalinen representaatio*), joka on jotakin muuta kuin objekti, mutta jolla on yhteys tuohon objektiin (Lyyra 2005). Antirepresentationalisteina he ajattelevat, että mieli syntyy osana luonnollista vuorovaikutusprosessia organismien ja ympäristön välillä, mikä lähentää heidän ajatteluaan Darwinin evoluutioteoriaan.

Tieto ja totuus ovat keskeisiä pedagogisia käsitteitä, sillä perinteisesti koulussa on totuttu jakamaan tietoa ja opettamaan totuuksia sekä vaatimaan oppilaita toistamaan näitä totuuksia vastauksina opettajien kysymyksiin. Pragmatisti ei toimi niin opettajana, sillä hänestä epävarmuus on läsnä kaikessa tiedonhankinnassamme. Hän hyväksyy fallibilistisen käsityksen tiedosta (Pihlström 2001a, 36). Hänelle ei ole olemassa ikuisia totuuksia, joita hän voisi lähestyä kokemuksen ja mietiskelyn avulla (Bruhn 1968, 26). Todesta ja epätodesta

---

<sup>2</sup> ”Abduction, as the example suggests, is a metaphoric process.” (Prawat 1999, 60). Esimerkki, johon sitaatissa viitataan, koskee oppilasta, joka alkaa ihmetellä, eivätkö kasvit tarvitse ruokaa siinä missä oppilaskin. Opettaja esittää vastauksessaan metaforan siitä, kuinka kasvin lehdet toimivat pieninä ruokatehtaina. Prawatin mukaan tämä avaa oppilaan silmät kasvien maailmaan. Prawat nojautuu artikkelissaan pääasiassa Peircen ja Deweyn ajatuksiin.

puhuminen ei ole pragmatistin mukaan merkityksetöntä, mutta emme voi tietää, milloin joku uskomus on tosi tai epätosi. Pihlströmin (2001a, 43–46) tulkinnan mukaan James ei kuitenkaan luovu käsityksestä, jonka mukaan uskomuksen totuus on sen yhtäpitävyyttä todellisuuden kanssa. Korrespondenssin luonne vain on tavanomaista korrespondenssin käsitystä dynaamisempi ja se täytyy sen vuoksi analysoida ”pragmaattista metodia soveltaen”. Määttänen kirjoittaa samansuuntaisesti korrespondenssiteoriasta ja Deweyn tiedonkäsityksestä toteamalla, että ”tiedon ja todellisuuden vastaavuutta on tarkasteltava toiminnan eikä havaintojen ja pelkän rationaalisen tiedostuksen näkökulmasta” (Määttänen 2002, 297).

Deweyn mukaan totuus merkitsee samaa kuin toimivuus tai menestyksellisyys. Totuus on siten sidoksissa ratkaisun utiliteettiin. Näin määriteltynä totuudesta tulee eräs hyvyyden laji. (Niiniluoto 1986, 49.) Tämän mukaan totta on se, mikä on välineellisesti arvokasta. Dewey (1999 [1929], 116) käyttää myös varmuuden ja vakuuttuneisuuden käsitteitä puhuessaan teoreettisesta varmuudesta, joka mukautuu käytännölliseen varmuuteen, vakuuttuneisuuteen. Peircen mukaan objektiivinen todellisuus ohjaa tieteellistä tutkimuksentekoa ja johdattaa tutkijat lopulta yhteen ja samaan johtopäätökseen eri ongelmissa. Mistä kaikki tutkijat lopulta ovat samaa mieltä, on se, mitä tarkoitamme totuudella ja objekti, jota tämä yhteinen mielipide esittää, on todellisuus. (Niiniluoto 1984, 111–112.) Kolenda (1990, 10) yhdistää konseksuksen vaiheen Kuhnin käsitykseen tieteellisestä vallankumouksesta. Kolenda toteaa, että kun yksimielisyys jostakin asiasta leviää tarpeeksi, uskomukset saavuttavat sen statuksen, mikä Kuhnilla sisältyy normaalitieteen käsitteeseen. Tutut ilmiöt ovat tuttuja, koska kellään kieliyhteisön jäsenellä ei ole vaikeuksia ymmärtää puhetta normaali-tieteeseen kuuluvasta paradigmasta. Tieteellinen menetelmä on itsekorjautuva, kuten Peirce toteaa. Sille on ominaista tutkijan ja kohteen välinen vuorovaikutus.

Peircellä totuus viittaa siis tieteenteon yhteisöllisyyteen ja tutkijayhteisön keskuudessa syntyvään konsensukseen. Totuus on verrattavissa matemaattiseen raja-arvoon, jota tutkimus lähenee, sitä ilmeisesti koskaan saavuttamatta. Dewey pitää Peircen näkemystä totuudesta raja-arvona parhaana totuuden määritelmänä, johon hän on tutustunut. Hän kannattaa totuuden korrespondenssiteoriaa, jossa on kyse kokeellisen käytännön välittämästä korrespondenssista, mutta totuuden koherenssiteorian hän hylkää. (Määttänen 2002, 297–298.)

## 2.2 Evoluutio-oppi ja paradigman muutos

Evoluutio-oppiin sisältyvästä sattuman ajatuksesta keskustellaan innokkaasti metafyyysisellä klubilla (*Metaphysical Club*), joka kokoontuu vuorotellen Peircen ja Jamesin työhuoneissa, Harvardin yliopistossa (Niiniluoto 1986, 40–43).<sup>3</sup> Dewey ei tosin ota osaa näihin keskusteluihin – ikänsäkään puolesta. Darwinin (2007 [1859]) klassikko *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*, joka ilmestyy samana vuonna kuin pragmaatikko John Dewey syntyy, kuohuttaa välittömästi sekä tiedemiesten että maallikoiden mieliä (Wiener 1949, 70). Lisää löylyä keskusteluihin Darwin heittää teoksellaan *The Descent of Man* (2007 [1871]), jossa hän käsittelee ihmisen polveutumisen problematiikkaa. Darwinin ajattelu jättää jälkensä pragmatismiin pian teosten ilmestyttyä. Pragmatismien pohjana on alusta lähtien tietuelämän tarkastelu biologiselta näkökannalta (Aspelin 1977, 509). 1900-luvun alussa Dewey (1910a) kirjoittaa tutkielman Darwinin merkityksestä filosofialle. Pragmatistien näkökulma evoluutioajatukseen on täten toinen kuin Ludwig Wittgensteinin, joka toteaa *Tractatuksessaan* (1984 [1922], 4.1122) kategorisesti, että ”Darwinin teoria ei kuulu filosofiaan sen paremmin kuin muutkaan luonnontieteen hypoteesit”.

Peirce, joka kuulee Darwinin Lajien synnystä jo teoksen ilmestymisvuonna 1859, pitää evoluutio-oppiin sisältyviä sattuman ja muutoksen käsitteitä mullistavina. Peirce esittää jopa ajatuksen, että pitkällä aikavälillä luontoon voisi syntyä täysin uusia lainalaisuuksia sattuman kautta, mikä ajatuksena merkitsee hyvin pitkälle vietyä evoluutio-oppia. (Menand 2001, 222–223.) Sen mukaanhan koko maailmankaikkeuden pitäisi olla kehityksen tilassa, jolloin evoluutio koskisi myös elotonta luontoa ja siis esimerkiksi luonnonlakeja. Tällainen maailma olisi monessa suhteessa nykyistä ennustamattomampi. Kun elävässä organismissa tapahtuu mutaatio, muutos perimässä, genotyypissä voi näkyä ”hyppäyksenä” fenotyypissä eli uudenaikaisena jälkeläisenä tai yksilön ominaisuutena. Analogisesti voisi Peircen ajattelun mukaan myös elottomassa luonnossa tapahtua samanlaisia hyppäyksiä, jolloin jotkut fyysiset lait eivät olisikaan huomenna samoja kuin tänään. Omasta ajattelustaan Peirce toteaa, että se on darvinismia analysoituna, yleistettynä ja ontologiaan piiriin tuotuna (mts. 277).

---

<sup>3</sup> Tiedot tästä klubista, sen toiminnasta ja siellä käydyistä keskusteluista ovat osittain ristiriitaisia (Liite 1, alaviite 2).

Dewey kertoo muistavansa, kuinka hänen kiinnostuksensa filosofiaan heräsi koulun biologian oppitunnilla ja kuinka biologian järjestelmät ja fysiologian oppikirja tarjosivat hänelle mallin tai toimintatavan, johon mikä tahansa aineisto pitäisi puristaa (Menand 2001, 252). Dewey (1910a) havaitsee, että Darwinin teoria evoluutiosta merkitsee uudenlaista tietämisen logiikkaa ja uutta tapaa tarkastella moraalia, politiikkaa ja uskontoa. Kuhnilaisittain evoluutio-oppi merkitsee paradigman muutosta (Kuhn 1994, 109). Kumouksellista evoluutiossa on Deweyn mukaan muutoksen hyväksyminen. Esimerkiksi fossiililöydöksiä ei pystytä selittämään entisen paradigman avulla, koska löydetty jäänökset eivät ole minkään elävän eliön kaltaisia. Ne antavat viitteitä siitä, että lajeja on hävinnyt vuosimiljoonien aikana.

Ennen Darwinin esittämää evoluutioteoriaa luonnonfilosofiaa olivat hallinneet parin tuhat vuoden ajan käsitteet ja käsitykset pysyvistä ja lopullisista (*fixed and final*). Muutosta pidettiin jollain tavoin puutteellisena ja epätodellisena (*defect and unreality*), kun taas pysyvän katsottiin ilmaisevan täydellistä ja todellista. Tällä perusteella fossiililöytöjen osoittaman lajien häviämisen katsottiin olevan ristiriidassa 1800-luvulla vallitsevan paradigman kanssa. Ainakaan uusia lajeja ei vallitsevan käsityksen mukaan voinut syntyä. Raamatunkin mukaan alussa luotiin kaikki, mitä esimerkiksi merissä on. Ristiriita voimassa olleen selitysmallin ja havaintojen välillä synnyttää anomalian ja siitä johtuvan tieteellisen kumouksen Darwinin ajattelulle perustuvine paradigmoineen. (Dewey 1910a, 4–5.)

Muutos sinänsä ei ole vieras Deweylle. Luonnossa on aina havaittu muutoksia, mutta niitä on pidetty ennustettavina ja hallittuina. On tiedetty, että munasta kehittyy lintu ja siemenestä kasvi. Hallittu muutos on säännönmukainen, se rakentuu aikaisemmille muutoksille ja sillä on sekä suunta että lopullinen päämäärä (*telos*), jolla muutos voidaan selittää. Dewey viittaa tässä yhteydessä Aristoteleen käyttämään termiin *εἶδος*, jonka hän samaistaa termiin *species* (ks. myös *eidōs*, laji, Oksala 2005). Se on kiinteä muoto (*fixed form*) sekä keskeinen tiedon ja luonnon periaate ja samalla lopullinen syy (*final cause*). Sen mukaan muutoskin on siis hallittua. Dewey hylkää sekä käsitteen *telos* että *eidōs* (Garrison 1999, 295). Dewey ei käytä potentian käsitettä esityksessään, mutta tavallaan se on taustalla. Esimerkiksi siemenessä ovat jo olemassa kehitysvaiheet, joissa muutos avaa tien seuraavalle muutokselle, kunnes kasvi on kehittynyt aikuiseksi. Teleologinen selittäminen kuului aristoteliseen seli-

tysmalliin. Ilmiöiden selitystapa muuttuu, sillä teleologian tilalle Darwin tarjoaa ilmiöiden kausaalista selittämistä. Darwinin esittelemällä luonnonvalinnalla ei ole suuntaa eikä lopullista päämäärää, eikä sillä ole alkuakaan, sillä Darwin jättää elämän synnyn avoimeksi ongelmaksi. (Dewey 1910a, 4–6; Tuomi 1998, 60.)

On tietysti houkuttelevaa ajatella, että eliökunnan kehityksellä on ollut päämääränä ihmisen tuottaminen. Tämä näkyy jo puhetavasta. On alkeellisia eliöitä, joista kehitys on lähtenyt liikkeelle, korkeampia organismeja ja ihminen, joka on ikään kuin timanttina pyramidin kärjessä. Ihminen luomakunnan kruununa olisi tällaisen ajattelun mukaan kehityksen tarkoitus. Darwin ei ajattele näin. Hänen mukaansa kehityksellä ei ole muuta päämäärää kuin se, että aina soveliaain jää jatkamaan sukua. Deweyn ajatus kasvatuksen päämäärästä on pitkälti analoginen tämän Darwinin periaatteen kanssa, sillä Deweykään ei yksilöi kasvatuksen päämäärää muuten kuin toteamalla että kasvatuksen päämäärä on kasvu. Ajatus todellisuuden loppumattomasta liikkeestä, jolle Dewey löytää pohjan Hegelin filosofiasta ja Darwinin evoluutio-opista, luo perustan myös hänen teorialleen kasvatuksen päämäärästä ja tavoitteista (Parodi 1971, 230–231).

Dewey ymmärtää Darwinin evoluutioteorian merkitsevän tieteellisen vallankumouksen (*scientific revolution*)<sup>4</sup> huipentumista ja samalla muutoksia myös filosofian kysymysten asettelussa. Filosofin on jätettävä pohtimatta kysymykset ilmiöiden absoluuttisesta alkupe-  
räästä sekä lopullisista tuloksista ja tutkittava sen sijaan ratkaistaviin ongelmiin liittyviä erityisiä (*specific*) arvoja ja ehtoja. Hedelmällisissä kysymyksissä tutkijan mielenkiinto suuntautuu yksittäisten muutosten takana olevasta olemuksesta (*essence*) käytännön kysymyksiin siitä, miten yksittäiset muutokset auttaisivat meitä saavuttamaan konkreettisia tavoitteitamme. Edistystä saattaa tapahtua tieteessä jopa silloinkin, kun ongelmia jätetään ratkaisematta. Osa vanhoista ongelmista voidaan jättää tutkimatta joko merkityksettöminä tai ratkaisemattomina. Merkityksettömillä ongelmilla Dewey viittaa kysymyksiin, jotka edellyttävät oletuksia, joita ei voida todistaa. Tällainen on hänestä mm. kysymys siitä, onko maailmankaikkeuden tapahtumien takana sattuma vai suunnitelma. Darwinilaisen logiikan mu-

---

<sup>4</sup> "Doubtless the greatest dissolvent in contemporary thought of old questions, the greatest precipitant of new methods, the intentions, new problems, is the one effected by *the scientific revolution* [IM] that found its climax in the "Origin of Species" (Dewey 1910a, 19).

kaista on kysyä millaisessa maailmassa elämme, mutta ei esimerkiksi sitä, kuka loi maailman. (Dewey 1910a, 15–19.)

William James ajattelee toisin kuin Dewey. Käsitys maailmaa koskevasta suunnitelmasta tai suunnittelijasta voi olla jollekin arvokas elämän kannalta. Hän voi toisin sanoen kokea saavansa käsityksestään ”pragmaattista” hyötyä, esimerkiksi niin, että hänen luottamuksensa tulevaisuuteen vahvistuu. Uskonnollinen kokemus voi Jamesin mukaan olla tällainen. Pragmatismi on siten jonkinlaista optimismin filosofiaa Jamesille. (James 2000, 89–92.)

Darwinin oppien innoittamana Dewey tiivistää käsityksensä ihmisen toiminnasta seuraavasti: ” *We do not solve them [problems]; we get over them*”. (Dewey 1910a, 19). Ihminen toimii monessa suhteessa kuten luonnossa liikkuva eläin, joka kiertää polulleen sattuvan kiven jäämättä miettimään sitä, miten kiven saisi kammettua pois paikaltaan. Eliöllä, joka pystyy kiertämään esteen, on kilpailuetu olemassaolon taistelussa. Esteeseen pysähtynyt eliö joutuu toisen ruoaksi tai kuolee itse nälkään. Myös ihminen tähtää selviytymiseen ja jättää käytännölle vieraat kysymykset omaan arvoonsa. Tästä ajatuksesta tulee johtotähti hänen kasvatuserittelynsä. Sama pätee etiikkaan, jossa pohdinnat tulee nivota kokemusmaailmaan. Filosofin tehtävänä ei ole todistaa kokemuspiiristämme irrallisten arvojen olemassaoloa, joten hänen on jätettävä kysymykset hyvän perimmäisestä olemuksesta silleen (mt.). Yleensäkin, tutkija saattaa Deweyn mukaan kysyä jotakin järkevää vain partikulaarisista tapauksista ja kokemuksista. Deweyn ajattelussa filosofiasta tulee todella käytännönläheistä. Sitä voidaan luonnehtia naturalismiksi, jonka mukaan todellista on luonto, johon liittyvät ongelmat voidaan ratkoa tieteellisesti.



## 3 KASVATUS JA TOIMINNAN FILOSOFIA

### 3.1 Pragmatisti pedagogina

John Dewey nimitetään Chicagon yliopiston filosofian, psykologian ja kasvatustieteen professoriksi vuonna 1894 (Bruhn 1982, 326). Juuri ennen Chicagoon siirtymistään hän alkaa erkaantua yhä selvemmin saksalaisvaikutteisesta idealismista ja lähestyä käytännönläheistä ja kokeellista pragmatismia, osittain William Jamesin vaikutuksesta (Buxton 1984, 451–452). Tämän muutoksen huomioon ottamista Peters (1977, 102) pitää keskeisenä Deweyn kasvatustieteen ymmärtämiselle. Uudesta ajattelutavasta on esimerkkinä Deweyn vuonna 1896 yliopiston yhteyteen perustama kokeilukoulu (*Laboratory school*), jota hän pitää filosofian laboratoriona. Laitos on 5–12-vuotialle tarkoitettu, yhdistetty lastentarha ja peruskoulu, jossa Dewey kokeilee uusia opetussuunnitelmia ja -menetelmiä. (Menand 2001, 320.) Uuden tyyppisessä koulussa oppilaiden tulee saada käyttää opiskelussaan mahdollisimman paljon hyväkseen koulun ulkopuolelta hankkimiaan kokemuksia. Laitoksesta pyritään tekemään yhteisö, jossa oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittäminen ja ylläpitäminen ovat keskeinen tavoite. (Aaltola 1994, 48–49.) Kokeilukoulussa Dewey ottaa tutkimuskohdeksi teorian, jota hän kutsuu tiedon ykseydeksi (*unity of knowledge*) ja jonka mukaan tieto ja toiminta kietoutuvat erottamattomasti yhteen. Ykseys konkretisoituu holistisena näkemyksenä oppimisesta ja opettamisesta. Sen mukaan jokainen aine pitää opettaa osana suurempaa kokonaisuutta. (Menand 2001, 323.) Käsitteellään Dewey asettuu vastustamaan aikaisemmin noudatettua pirstaleista ja oppiainejakoista opetusta. Hän saavuttaa kuuluisuutta pedagogina, mutta hän ei pidä itseään niinkään kasvattajana (*educator*) kuin filosofina (Menand 2001, 316).

Dewey suhtautuu kriittisesti vanhan mantereen kasvatustieteen teoreetikkojen ajatuksiin ja kehittää monessa suhteessa aikaisemmista kasvatustieteen näkökulmista poikkeavaa kasvatusteoriaansa. William Jamesin tavoin Dewey korostaa kasvatettavan aktiivisen toiminnan merkitystä. Hän irtautuu kasvatustieteen käytännöistä, jotka ovat perustuneet opettajan auktoriteettiin, kovaan kuriin ja oppilaan passiiviseen tiedonmaksamiseen. Niiden tilalle Dewey tarjoaa oppilaskeskeisyyttä, oppilaan aktiivisuuden ja yksilöllisyyden kunnioittamista, sosiaalista oppimisympäristöä ja yhdessä oppimista. Ulkonaisen kurin Dewey korvaa lapsen tahdonvapauden kunnioituksella. Chicagossa hänestä tulee progressiivisen eli eteenpäin

pyrkivän pedagogiikan isä, joka retrospektion sijasta suuntaa katseensa optimistisesti tulevaisuuteen. (Bruhn 1982, 326–328; Hirsjärvi & Huttunen 1991, 70.)

Dewey nostaa oppilaan kasvatusteorian keskiöön. Hän uskoo oppilaan kykyihin löytää ratkaisut ongelmiin, joita hän elämässään kohtaa. Kannustaessaan oppilasta toimimaan vapaasti Dewey antaa tilaa tämän luovuudelle, joka on olennainen piirre hänen kasvatusajatteluaan. Passiivisen ulkoluvun sijaan Dewey kannattaa oppimiskäsitystä, jonka mukaan oppija konstruoi tiedon omassa toiminnassaan saamiensa kokemusten kautta. Tieto rakentuu suhteessa toimintaan ja oppilaan kohtaamiin ongelmiin. (Dewey 1967 [1900], 52–53.) Käsitys oppilaan aktiivisesta roolista ongelmien ratkaisijana ennakoii modernia konstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka juuret von Wright (1994, 11) tunnistaa evoluutioteorian viritämässä ihmiskäsityksessä. Myös Jamesin metafyyssistä ajattelua on pidetty konstruktivistisena (Pihlström 2001a, 47).

Chicagon vuosinaan Dewey kirjoittaa kolme merkittävää kasvatustieteellistä julkaisua. Ohuessa julistuksessaan *My Pedagogical Creed* (1897) Dewey esittelee varhaisia kasvatustajatuksiaan juhlavan uskontunnustuksen muodossa. Teosta *The School and Society* (1900) on pidetty progressiivisen pedagogiikan ohjelmanjulistuksena ja käytännönläheisessä kirjassaan *The Child and the Curriculum* (1902) Dewey pohtii muun muassa oppilaan roolia opetuksessa. Samalla hän kritikoii perinteistä, opettajajohtoista opetustyyliä. Artikkelissaan *The Reflex Arc Conception in Psychology* (2007 [1896]) Dewey esittelee ajatuksensa funktionalistisesta psykologiasta (Miettinen 1998, 84). Funktionalismin mukaan ihmistä tarkastellaan holistisesti, vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Hänen aistihavaintonsa, tunteensa, tahtonsa ja ajattelunsa ovat lähtöisin hänen yrityksistään hallita ympäristöä tai sopeutua siihen. (Wood 1951, s.v. *Functional Psychology*.) Nämä piirteet sävyttävät Deweyn kasvatusteoriaa. Käsitys organismin sopeutumisesta toimintaympäristöönsä pohjautuu Deweyn biologispohjaiseen psykologiakäsitykseen ja Darwinin ajatteluun sopivimman eloon jäämisestä. Holistinen näkökulma ihmisen toimintaan merkitsee mm. sitä, että ihmistä ei tarkastella vain rationaalisenä valintojen tekijänä. Lähestymistapa sallii mm. tunteet toiminnan selittäjiksi. Funktionalismi nousee protestiksi strukturalistiselle psykologialle, jonka tarkoituksena on tietoisuuden analysoiminen pieninä osasina. Dewey tarkentaa kasvatusteoriaansa teoksissaan *Democracy and Education* (1930) sekä *Experience and Education* (1938).

### 3.2 Yksin ja yhdessä

Deweyn kasvatusteoriaa hallitsee kaksi perusajatusta: (i) koko elämä on jatkuvaa kehitystä ja kasvua, ja (ii) kaikki inhimillinen elämä on sosiaalista (Dewey 2006 [1897]); Bruhn 1968, 28). Ajatus yksilön jatkuvasta kyvystä kasvaa ja kehittyä viittaa Deweyn kasvatustajatteluun sisältyvään optimismin perusjuonteeseen. Yksilön tahdonvapautta korostava Dewey hylkää determinismin, jota mm. Darwin edustaa. Vapa yksilö voi tehdä valintoja, joiden avulla hän pystyy vaikuttamaan omaan elämäänsä ja voittamaan kohtaamansa vaikeudet. (Menand 2001, 371.)

Kasvatus on Deweylle pohjimmiltaan sosiaalista toimintaa, joka alkaa pian lapsen syntymän jälkeen. Sillä tähdätään muutokseen kasvatettavassa. Kasvatusprosessi on yhtä aikaa sekä psykologinen että sosiologinen. Psykologinen on primaarista, sillä lapsen synnynnäiset kyvyt (*instincts*) ja resurssit (*powers*) muodostavat lähtökohdan kaikelle kasvatukselle. Jos näitä tekijöitä ei oteta huomioon, kasvatuksesta tulee mielivaltaista. Lapsen psykologinen perusta on lisäksi suhteutettava yhteiskunnalliseen todellisuuteen, eli käännettävä yhteisölliseksi ekvivalenttikseen. Formaali koulukasvatus organisoii lapsuudessa alkanutta prosessia ja ohjaa sitä kasvattajan valitsemaan suuntaan. Kasvatuksessa tulee stimuloida lapsen kykyjä niissä sosiaalisissa tilanteissa, joihin lapsi joutuu, sillä kun lapsi seuraa toisten reaktioita, hän oppii tuntemaan tekojen ja toimintojen merkityksen yhteiskunnassa. Yhteiskuntaa Dewey pitää orgaanisena kokonaisuutena, joka muodostuu yksilöistä. Deweylle on tärkeä myös aikaulottuvuus, sillä kasvatuksessa on toimittava tulevaisuutta varten. Koska tulevaisuudesta ei voi tietää mitään varmaa, on kullakin hetkellä toimittava parhaalla mahdollisella tavalla ottamalla huomioon lapsen kyvyt. (Dewey 2006 [1897].) Viimeksi mainittu lause viittaa yhteiskunnan nopeaan kehitykseen, yhteiskuntarakenteen muutoksiin suurten väkijoukkojen hakeutuessa maaseudulta kaupunkiin, uusiin ammatteihin, keksintöihin ja nopeaan teollistumiseen.

Toimintaa koskevan käsityksensä lähtökohtana Dewey pitää ajatusta elämästä vuorovaikutuksena yksilön ja ympäristön välillä. Ympäristö on tässä yhteydessä ymmärrettävä laajasti, sillä se käsittää sekä sosiaalisen ympäristön, yhteiskunnan, että luonnon, joka on Dewey ajattelussa keskeinen käsite. Sosiaalisella ympäristöllä hän tarkoittaa niitä ihmisen elämässä

vaikuttavia olosuhteita, joissa on kyse samaan yhteisöön kuuluvien yksilöiden toiminnasta (Kivinen & Ristelä 2001, 145). Luontoon kuuluu kaikki, mikä on aistien ulottuvilla ja se rakentuu kolmenlaisista objekteista, (i) fyysisistä (*physical*), (ii) psykofyysisistä (*psychophysical*) joka käsittää kasvit ja eläimet sekä (iii) mentaalisista (*mental*), joita edustavat ihmiset. Jako perustuu toiminnallisuuteen. Siirryttäessä luokituksessa ylöspäin kohti ihmistä, toiminnan kompleksisuus ja laatu muuttuvat. Silti Dewey ei pidä luokkien rajoja aivan jyrkkinä, joten luokituksessa luonnehtii jatkuvuus. Deweylle luonnon synonyymejä ovat eksistenssi, universumi ja tavalliset kokemukset. Luonnollinen kieli ja sosiaalinen toiminta kuuluvat kolmanteen tasoon. Ihmisen alkuperä on luonnossa, ihminen on osa luontoa ja hän saa siinä täyttymyksensä ja päätyy lopulta luontoon. (Roth 1962, 23–24.) Viimeksi mainittu piirre on mielenkiintoinen, sillä samanlaisen ajatuksen on esittänyt Freud *Thanatos*-käsitteessään. Tällä Freud tarkoittaa elämänvietille (*libido, eros*) vastakkaista ja jäsentymättömyyttä kuolemanviettiä, joka merkitsee elämäntoimintojen purkamista ja epäorgaaniseen olotilaan palaamista (Ikonen & Reckhardt 1995). Deweyn näkemys ihmisen palaamisesta aineena luonnon kiertokulkuun on vahvasti biologinen. Koska ihminen on tietoinen elämän päättymisestä, kuolema merkitsee tulevaisuuteen suuntautuneelle pragmatistille myös ”kuolemaa kohti olemista” (Pihlström 2002, 101).

Ihmisen suhdetta luontoon voi lähestyä Clyde Kluchohnin ja Fred Strodtbeckin esittämän jaottelun avulla kolmesta näkökulmasta: (i) Ihminen voi tavoitella ylivaltaa luonnosta. (ii) Hän voi pyrkiä elämään sopusoinnussa luonnon kanssa, tai (iii) hän voi jossain tapauksissa tunnustaa luonnon ylivallan ja alistua. Ylivalta, harmonia ja alistuminen ovat ulottuvuuksia, joilla voidaan verrata kokonaisia kulttuureitakin, sillä eri kulttuureissa painotetaan eri tavoin yksilön tai ryhmän suhdetta luontoon. (Hills 2002.) Näistä vaihtoehdoista ensimmäinen sopii parhaiten kuvaamaan Deweyn luontosuhdetta. Hän toteaa, että olemassa oleva luonto on lakannut olemasta jotakin, ”joka on hyväksyttävä ja jolle on alistuttava, josta on kärsittävä tai nautittava juuri semmoisena kuin se on” (Dewey 1999 [1929], 92). Luontoa hän pitää haasteena, joka tarjoaa mahdollisia lähtökohtia ja tilaisuuksia käytettäväksi eri tarkoituksiin. Luonto on samalla materiaalia, jota voidaan muokata tarpeitamme vastaavaksi. Tämä on teknologiaa ihailevan ja teollistumista kannattavan miehen puhetta, jonka taustalla kajahtelevat kovat arvot. Luonnolla näyttää olevan Deweylle lähinnä välinearvoa (Pieterinen 2000, 41). Toisin sanoen luonto on hänelle arvokasta siksi, että sen avulla ihminen voi saavuttaa jotakin muuta. Tällaisia ympäristöön ja luontoon liittyviä arvoja Juhani Pieta-

rinen (2000, 43–44) kutsuu antroposentrisiksi eli ihmiskeskeisiksi erotukseksi luontokeskeisistä arvoista. Kun arvostamme luonnon järjestelmiä niiden itsensä vuoksi, emmekä välineinä omien etujemme saavuttamiseksi, muodostaa luonto tai luonnon osa meille luontokeskeisen arvon kohteen. Deweyn luontosuhdetta on tulkittu myös ideologian kannalta, jolloin huomio on kiinnitetty hyödyn saajaan. Sosialistisen näkemyksen mukaan teollisuudesta ja teknologian kehittämisestä on hyötynyt lähinnä kapitalistinen maailma ja erityisesti Yhdysvallat, joiden asialla Deweyn on katsottu olleen (Levit 1953, 135–141).

Ihmisen erottaa eläimestä toimiva minä (*self*), joka voi kehittää keinoja ja suunnata tietoisesti käyttäytymistään, jotta se selviäisi elinympäristössään. Minuuden käsitteen Dewey on saanut Hegelin filosofiasta. (Kilpatrick 1971, 455–456.) Deweyn käsityksiin minän sosiaalisesta rakentumisesta ja ajatusten sosiaalisesta määräytymisestä ovat vaikuttaneet erityisesti G. H. Meadin ajatukset interaktiosta, joihin Dewey tutustui Chicagossa (Peters 1977, 106; Kuusela 2003, 63–65). Ihmisen käyttäytymistä leimaava vuorovaikutus on todellista, sillä ihminen aiheuttaa ympäristössään muutoksia, jotka heijastuvat takaisin hänen omaan toimintaansa. Muutokset muovaavat yksilöä niin, että hän tulee toimeen muuttuneissa oloissa. Keskeistä on aktiivisesti ympäristössään toimiva subjekti, joka käyttää työkaluja ja muita välineitä selvittääkseen eteensä tulevista ongelmista. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muutokset yksilön ympäristössä koskevat hänen suhdettaan toisiin yksilöihin. Tämä vuorovaikutuksen ketju jatkuu läpi koko elämän varhaisesta sosiaalistumisesta vanhuuteen. Koska ihminen on pragmatismien ihmiskäsityksen mukaan luonnostaan toimiva ja aktiivinen, hän ei tarvitse erityisiä yllykkeitä toiminnalleen. Näin kasvatuksessa on kysymys erityisesti toiminnan oikeasta suuntaamisesta kohti tavoitteita, eikä niinkään oppilaiden motivoinnista toimintaan. Kaikki kasvatuksellinen vaikuttaminen on uudelleensuuntaamista, jonka avulla käännetään ihmisen käynnissä oleva toiminta tavallaan uusille poluille (Kivinen & Ristelä 2001, 146.)

Kasvatuksen filosofialla tulee Deweyn mukaan olla empiirinen pohja ja toisaalta käytännön ratkaisujen tulee perustua lujasti filosofiaan (Frankena 1965, 138–140; Irving 1960, 448). Toiminnan ja yksilöiden välisen vuorovaikutuksen korostaminen lähentää Deweyn kasvatustilosophiaa psykologiaan. Käytännössä ihmisen toiminta ja hänen tekemänsä valinnat selittyvät parhaiten psykologian viitekehyksessä. Niinpä Dewey puhuu mm. harrastuneisuudesta (*interests*) tai tarpeista ja haluista, jotka määräävät yksilön toimintaa. Tällaisia ovat (i)

sosiaalinen tarve, (ii) halu tehdä jotakin, luoda ja rakentaa, (iii) halu taiteelliseen toimintaan ja (iv) halu tutkia ja keksiä asioita. Näitä tarpeita on Deweyn mukaan käytettävä hyväksi kasvatuksessa ja opetuksessa. (Bruhn 1968, 28.)

### 3.3 Ajattelu ja tietäminen

Deweyn pitää monisäikeistä tieto-oppiaan pikemminkin logiikkana kuin epistemologiana. Pohjimmiltaan se on kuitenkin psykologiaa (Savery 1971, 501–502). Zedler (1960) toteaa monipuolisessa esityksessään Deweyn tieto-käsityksestä, että Dewey-tutkija voisi luoda itselleen uran tutkimalla pelkästään Deweyn tieto-käsitettä, joka muuttuu filosofin pitkän elämän aikana pariinkin kertaan. Zedler jakaa Deweyn uran kolmeen vaiheeseen. Ensimmäinen niistä (1884–1903) käsittää vuodet, joina Dewey julkaisee kolme merkittävää kasvatustieteellistä tutkimustaan. Hegelin dualismeja välttelevä filosofia tuntuu Deweystä vapauttavalta, toisin kuin ahdistava brittiläinen empirismi. Dewey yhdistää tietämisen tahtomiseen, niin että jälkimmäinen ohjaa edellistä. Tietämiseen kuuluu välttämättä myös tunne. Hänelle tietävä subjekti ja tiedon kohde ovat yhtä. Tietäminen, subjektin tahto ja tunne (*feeling*) ovat ehtoja intentiolle, eli tarkoitukselle tai suunnitelmalle, joka johtaa subjektin toimintaan. Deweyn idealismiin pohjautuva käsitys maailmasta orgaanisena kokonaisuutena vahvistuu ja muovautuu sen jälkeen, kun hän tutustuu Darwinin evoluutio-oppiin. Dewey jopa toteaa, että Hegelin objektiivinen idealismi voidaan ymmärtää parhaiten modernin luonnontieteen valossa (Zedler 1960, 62).

Toinen vaihe (1903–1938) kattaa Deweyn vuodet professorina, ensin Chicagossa ja sitten Columbian yliopistossa New Yorkissa, sekä alun hänen eläkevuosistaan. Zedlerin (1960, 66–74) erittelyn mukaan Deweyn ajattelu käy tässä vaiheessa (luonnon)tieteellisemmäksi, samalla kun Hegelin filosofia jää Darwinin evoluutioajattelun heittämään varjoon. Dewey (1999 [1929], 74) pitää fysiikkaa tärkeänä tieteenalana, koska luonnontieteet säätelevät keksintöjen ja teknologian kautta modernin ihmisen elämää. Hänestä teollistumisen lisääntyminen ja kehittyminen on tyypillistä länsimaille. Dewey huomaa, että yksilölle tärkeää on sellainen tieto, joka auttaa häntä selviytymään ympäristössään. Kaikki on muutoksen alais- ta, eikä mikään ole absoluuttisen pysyvää. Pelkkä passiivinen sopeutuminen ei riitä yksilölle, vaan yksilön on etsittävä tietoa aktiivisesti toimimalla, sillä Dewey hylkää eron ajattelun ja toiminnan välillä. Dewey (1999 [1929], 77) toteaa, että kokemuksesta erillisen puhtaan

ajattelu tuottama tieto ei vie ihmistä eteenpäin. Tutkija tarvitsee havaintoja sekä tuottamaan autenttista aineistoa että testaamaan ja näyttämän toteen teoreettisesti saatuja johtopäätöksiä. Käytännössä tämä merkitsee kokeellisen metodin käyttöä, esimerkiksi fysiikassa. Hänestä tällainen kokemus on välttämätöntä.

Dewey (1999 [1929], 95) käsittelee myös välittömän kokemuksen laatua ja toteaa, että käyttämämme tieto ei välttämättä koske olioita sellaisina kuin me ne välittömästi konkreettisina kvaliteetteina koemme. Tiede pitää näitä koettuja olioita tapahtumina tai sattumuksina ja tiede käsittelee hänen mukaansa sitä, mitä näille koetuille olioille tapahtuu. Tieteen tavoitteena on löytää ”niiden tapahtumisen edellytykset ja seuraukset, ja löytäminen käy päinsä vain muokkaamalla annettuja kvaliteetteja siten, että *relaatiot* [J.D.] tulevat esiin.” (Dewey 1999 [1929], 95.) Ajatusta hän ei pidä välineenä, jolla hankimme ”näköisen” kuvan meitä ympäröivästä maailmasta, vaan keinona, jolla hallitsemme sitä. Käsitteemme ovat meille työvälineitä ja aivoistamme tulee reagointielin eikä elin, ”jolla kokoamme tietoa maailmasta kuvina.” (Grue-Sörensen 1961, 240). Koska tieto syntyy aktiivisen toiminnan kautta, Deweyn käsitys tiedon synnystä on analoginen taideteoksen luomisen kanssa. Deweylle tietäminen on taidetta (*an art*) ja tieto sen tuloksena on taideteos, siis luovan työn tulos (*product, a work of art*). Taidetta tulee pitää primaarisena ja tiedettä tai tietoa sen palvelijana. Erottava muuri tieteen ja taiteen väliltä tulisi hänen mukaansa purkaa (Zedler 1960, 74.)

Toisessa vaiheessa tieto liittyy yksilön kokemukseen, jolla Dewey tarkoittaa ympäristön, ärsykkeen, yksilön ja tämän toiminnan muodostamaa ketjua (*environment-stimulating-the-individual-to-modify-the-environment*). Toiminnan käynnistäjänä Dewey säilyttää edelleen halun tai tarpeen. Hän katsoo, että niin kauan kuin ihmisen halut ja tarpeet ovat tyydytettyjä, hänen ei tarvitse ajatella. (Zedler 1960, 68.) Heti kun hänen tarpeensa jää tyydyttymättä tai kun hänellä on vaikeuksia selvitä elämän ongelmista, hän ryhtyy ajattelemaan päästäkseen taas tasapainoon ympäristönsä kanssa. Ihminen ajattelee, koska hänen on ajateltava. Tieteellisen ja arjen ajattelun lähtökohta on Deweylle sama, elämän perusongelmat (Zedler 1960, 69). Hänen mukaansa sekä arki- että tieteellisen tiedon hankkiminen edellyttää koetta. Esimerkkinä tiedon hankkimisesta Dewey (1953 [1938], 108–110) kuvaa tieteellistä koetta, jota ohjaa jokin hypoteesi tai johtava ajatus. Vain kokeessa tapahtuva observointi, joka kohdistuu havaittaviin seurauksiin, johtaa ajatusten selventämiseen ja niiden laajenta-

miseen. Tieteellinen menetelmä edellyttää reflektointia siitä, mitä on tehty, mitä siitä seuraa ja mitä siitä voisi seurata tulevissa kokeissa, joissa lähtökohdat voivat olla erilaiset. Hypoteesi voi muuttua vakiintuneeksi totuudeksi (*fixed truth*), joka täytyy hyväksyä ainakin niin kauan, kunnes henkilö keksii paremman. Deweyn esitys tieteellisestä kokeesta voidaan rinnastaa hänen opetusmenetelmäänsä *Learning by Doing*. Arkitiedon ja ns. tieteellisen tiedon hankkimisen ero on lähinnä menetelmällinen ja tarkkuuteen liittyvä, sillä koululaiset ja tiedemiesryhmät tutkivat samaa todellisuutta. Tutkimustoiminnan vaikuttavuus voi kuitenkin vaihdella. Tähän viittaavat Kivinen ja Ristelä (2001, 161) todetessaan, että koulujen oppilaiden tekemien testausten seuraukset jäävät yleensä hyvin suppea-alaisiksi, kun taas tieteellinen tutkimusryhmä voi toiminnallaan vaikuttaa koko maapallon laajuisesti sekä ihmisiin että luontoon.

Kolmannessa vaiheessa, joka alkaa vuodesta 1938, Dewey pitää toiminnan käynnistäjänä aikaisemman halun ja tarpeen sijasta pikemminkin tilanteessa herännyttä epäilyä. Lähtökohta on nyt saman kuin Peircen mallissa uskomusten synnystä (Kuvio 2). Peircellä toiminta käynnistyy juuri epäilyn kautta, kun aikaisempi uskomus ei enää toimikaan uudessa ympäristössä. Dewey ajattelee edelleen, että ei ole ensimmäisiä, a priorisia periaatteita, joita ei voisi tutkia edelleen, ei ole välitöntä tietämistä, vaan kaikki liittyy toimintaan. Pelkkä ymmärtäminen tai käsittäminen (*apprehension*), joka liittyy yksittäisiin objekteihin, kuten kirjaan tai tietokoneeseen, ei ole tietoa, mutta sellaiset objektit voivat tulla tutkimuksen kohteeksi. Tieto syntyy kontrolloidussa tutkimuksessa ja tietoa ei voida määritellä irrallaan tutkimuksesta. Tieto on oikeutettua väitettävyyttä (*warranted assertibility*), tietyn tilanteen<sup>5</sup> asettumista (*settlement*) tietyssä tutkimuksessa. (Zedler 1960, 74–79.) Oikeutettu uskomus (*warranted belief*) ei tarkoita samaa kuin absoluuttinen totuus (Quinton 1997, 3–5). Tieto ei ole Deweyn mukaan tarkka kuva todellisuudesta, vaan prosessi, ”jossa rakennetaan malleja todellisuudesta” (Törmä 1996, 36).

Sekä arki- että tieteellinen tieto ja myös filosofiset käsitykset ovat avoimia muutoksille. Pelkästään tekojemme seurauksista emme voi varmasti päätellä, olemmeko oikeassa vai emme, sillä myös väärät ratkaisut voivat osoittautua toimiviksi ainakin tiettyyn rajaan asti. Esimerkiksi klassinen Newtonin mekaniikka osoittautuu toimivaksi silloin kun partikkelin

---

<sup>5</sup> Situaatio (*situation*) muodostuu ympäristöstä, jossa toiminta tapahtuu, ja toimijoista, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja ympäristön kanssa (Dewey 1953 [1938], 38–42).



nopeus on suhteellisen alhainen. Nopeuden lähestyessä valonnopeutta se ei enää toimikaan virheettömästi. Suhteellisuusteoria tarjoaa paremman lähtökohdan hyvin nopeiden partikkelien liikkeiden ennustamiselle. Määttänen (1995, 200) pukee pragmatismiin sisältyvän ongelman ytimen seuraavaan asuun: ”Miten voi toiminnan avulla perustella tietävänsä jotakin havainnoista riippumattomasta todellisuudesta, kun itse toiminta ja sen tulokset ovat nekin tiedostettavissa vain havaintojen avulla?”

Deweyn käsitys tiedosta johtaa uudenlaiseen pedagogiikkaan. Dewey kritikoit perinteistä kaavoihin kangistunutta opetusta, koska siinä tieto irrotetaan toiminnasta, jossa sillä on merkitystä. Opetus, jossa opettaja toimii vain tiedon jakajana, johtaa toistuviin vääriin abstraktioihin. Dewey ottaa lähtökohdakseen käytännön toiminnan, josta oppilas saa konkreettisia kokemuksia. Jos uusi kokemus on käyttökelpoinen, oppilas siirtää kokemansa uusiin yhteyksiin. Tässä yhteydessä Dewey käyttää tavan (*habit*) käsitettä. Kun ihminen haluaa jotakin, hänen aikaisemmat kokemuksensa kumuloituneiden tapojen muodossa (*in the shape of accumulated habits*) tulevat avuksi tilanteen analysoimisessa ja ratkaisemisessa (Kilpatrick 1971, 459.) Tietämisestä tulee koetun tapahtuman eli kokemuksen älyllistä käsitteilyä, mitä Dewey kutsuu reflektioivaksi ajatteluksi (Dewey 1953 [1938], 110). Toiminta sävyttää myös ihmisen tekemiä kysymyksiä maailmasta. ”Pragmatisti kysyy aina: Mitä käytössä sillä tai tällä on? Hän ei kysy: Onko se totta (*real*)? (Kivinen & Ristelä 2001, 18). Kysymyksissä näkyy partikularismi, sillä pragmatismissa yleiset kysymykset muuttuvat erityisiksi, sidotuiksi kohteeseen ja aikaan. Kivinen ja Ristelä (2001, 146) tiivistävät tämän toteamalla, että ei ole olemassa mitään sellaista ”kuin kyky nähdä, kuulla, oppia tai muistaa yleensä, on ainoastaan kyky nähdä tai kuulla tai muistaa jotakin. Siksi puhe yleisten kykyjen harjoittamisesta ilman yhteyttä käsiteltävään asiasisältöön on Deweyn mielestä hölynpölyä”. Myös oppilaan asennoituminen on yleensä pragmaattinen, sillä oppilas esittää usein kysymyksen opittavan asian hyödyllisyydestä tai merkityksestä käytännön kannalta. Kasvatuksen tavoitteena eivät ole tiedot vaan minän toteuttaminen (*self-realization*), joka tapahtuu yksilön ja luonnon vuorovaikutuksessa (Dewey 1967 [1902], 95; Roth 1962, 4).

### 3.4 Kokemuksen rekonstruktio

Toimintaan liittyvä kokemus ja sen jatkuva rekonstruointi toiminnan aikana tai heti sen päätyttyä ovat Deweyn kasvatusajattelun keskeisiä piirteitä. Kokemusta hän pitää vuorovaikutuksen ja ihmisen toiminnan osana. Kokemus syntyy toiminnan ja sen seurauksien välisestä yhteydestä, ja siksi toiminta on aina kokemuksen välttämätön edellytys. Toiminta ja kokemus saavat mielekkään suunnan ihmisten yhteisestä sosiaalisesta elämästä. (Aaltola 1989, 129.) Aaltola näkee Deweyn kokemus-käsitteessä samoja korostuksia kuin Wittgensteinin dialogisessa kielipelianalyyssissa. Sekä Dewey että Wittgenstein korostavat kontekstia, johon kokemus kuuluu. Siinä, missä Dewey puhuu ”tehtävistä (*occupations*), jotka jäsentyvät sosiaalisen elämän pohjalta [---] Wittgenstein puhuu kielipeleistä, jotka kietoutuvat määrättyyn toimintaan, elämänmuotoon” (Aaltola 1989, 129). Deweyn ajattelussa kokemus sisältää erottamattomasti sekä esineillä operoinnin, esimerkiksi työkalujen käytön, että kokemuksen yhteisöllisyyden, toisin sanoen yhteistyön ja kommunikaation muiden ihmisten kanssa (Miettinen 1999, 33).

Miettinen (1999, 33–35) eksplikoi kokemuksen käsitettä ja päätyy erittelyssään kokemuksen neljään ulottuvuuteen. 1) Kokemus sisältää vuorovaikutuksen ympäristön esine maailman kanssa ja liittyy tähän vuorovaikutukseen. Tämän periaatteen mukaan kokemuksen sisältö ei ole ensisijaisesti psykologinen, vaan se on yksilön ja ympäristön muodostaman systeemin ominaisuus. Dewey haluaa tarjota lapsille arkielämään kuuluvia aitoja kokemuksia, joita ei sisälly vain pulpettien ja liitutaulun ääressä tapahtuvaan koulutyöhön (Dewey 1953 [1938], 34–36; Kiviniemi 1994, 62). 2) Kokemus on yhteisöllistä ja se välittyy kieleen ja merkkeihin ankkuroituneiden merkitysten kautta. Yhteisöllisyydessä korostuu Deweyn ajatus yksilöstä, joka on joka hetki vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa. 3) Ympäristön esineillä ei ole pysyviä, kiinteitä tai lopullisia ominaisuuksia, joita me voisimme tiedostaa. ”Niillä on ominaisuuksia ja vaikutuksia, jotka tulevat esiin, kun ihminen panee ne vaikuttamaan toisiin esineisiin saavuttaakseen tiettyjä elämäntoimintansa kannalta tärkeitä tarkoituspäriä” (Miettinen 1999, 34). Tämä korostaa ihmisen aktiivisen toiminnan merkitystä ja vuorovaikutusta ympäristön kanssa. 4) ”Tietoisuus on esineellisen toiminnan, yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen ilmaus ja funktio.” Deweylle (1930 [1916], 121) tietoisuus ei ole passiivinen kokonaisuus, johon fyysiset objektit painaisivat impressionsa. Päinvastoin, tietoisuutta ohjaa ihmisen asettama tavoite (*aim*), joten tietoi-

suutta voi pitää toiminnon määrätietoisuuden ominaisuuden nimityksenä. Tietoisuuden toiminta keskittyy niihin tilanteisiin, joissa yksilön toiminta ajautuu ongelmiin ja joissa toimijan käytössä olevat välineet eivät toimi.

Dewey (1953 [1938], 13–17 & 31–47) toteaa, että kaikki aito kasvatusta (*education*) syntyy kokemuksen kautta. Kaikki kokemukset eivät kuitenkaan ole aidosti tai tasavertaisesti kasvattavia. Kokemusten hyvyys kasvatuksen kannalta riippuu siitä, miten sopivia ne ovat ja siitä, mikä on niiden vaikutus myöhäisempiin kokemuksiin. Hyvät kokemukset liittyvät toisiinsa ja muodostavat kokemuksellisen jatkumon, sillä jokaiseen kokemukseen tulee sisältyä jotakin menneistä kokemuksista ja jokainen kokemus muovaa jotenkin tulevia kokemuksia (*the principle of continuity of experience*). Jatkuvuuden periaate viittaa yksilön kokemusten syklisyyteen, sillä ihminen oppii reflektoinnin kautta muovaamaan käyttäytymistään. Dewey (1953 [1938], 47) toteaa, että jokaisen kokemuksen tulisi valmistaa yksilöä myöhempiin kokemuksiin, jotka ovat laadultaan edeltäviä kokemuksia syvempiä ja laajempia. Siinä näkyy kasvun ja kokemusten jatkuvuuden yksilö muovaava vaikutus. Dewey ajattelee, että kokemus toimii muuttavana voimana, herättää uteliaisuutta, voimistaa aloitteellisuutta ja saa aikaan haluja ja tavoitteita, jotka auttavat yksilöä eteenpäin elämässä. Kokemuksen hyvyyden voi päätellä vain siitä, mihin se johtaa. Tässä korostuu Deweyn mukaan kasvattajan vastuu. Dewey liittyy kokemuksen koko sivilisaatioon, joka on kehittynyt ihmiskunnan aiempien kokemusten ja sen toiminnan kautta (Kiviniemi 1994, 60).

### 3.5 Kieli instrumenttina

Deweyn edustama naturalistinen pragmatismi perustuu pitkälti hänen käsityksilleen kielestä. Kieli on pragmatistille vuorovaikutuksen, kommunikoinnin väline, jonka avulla ihminen toimii yhteisössä. Dewey luonnehtii kokemuksiin kiinteästi liittyvää luonnollista kieltä työkaluksi, joka rakentuu symbolien varaan. Se on tärkeä työkalu kasvatuksessa yleensä ja opetuksessa erityisesti, koska se mahdollistaa merkitysten välittämisen. Peirce selittää minän olemassaolon sillä, että ihminen on oppinut käyttämään kieltä, ”jonka merkkifunktiot sallivat hänelle itsetuntemuksen ja intuition” (Bertilsson & Christiansen 2001, 450). Kielellä on olennainen osa myös Richard Rortyn edustamassa uuspragmatismissa. Hänen mukaansa maailman hahmottamisessa on kysymys kielipelistä. (Rorty 1980, 265–267; Rorty

2005 [1982]). Rorty kiinnittää huomion erityisesti uusista näkökulmista hahmottaviin metafooriin, koska ne voivat muovata käsityksiämme maailmasta.

Deweylle kielen sanat eivät ole representaatiota todellisuudesta, vaan sellaisen kausaalisen verkoston solmukohtia, jotka liittyvät organismin ympäristöön (Kivinen & Ristelä 2001, 21). Deweyn mukaan ei ole yhtä oikeaa tapaa kuvata sanoilla maailmaa, vaan kuvaus on aina sidottu tilanteeseen ja se riippuu myös yksilön kokemuksista. Kielenkäyttäjän voi pikemminkin pohtia, voiko jokin kuvaus olla hyödyllisempi kuin toinen tietyssä puhetilanteessa, kuin miettiä, onko jokin ilmaus tosi vai epätosi. Toiminta ratkaisee, millainen ilmaus on vuorovaikutustilanteessa onnistunut (Kivinen & Ristelä 2001, 178).

Kielen käytössä on erityisesti kysymys merkitysten välittymisestä. Merkitykset liittyvät kiinteästi sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja käytämme niitä keinoina saavuttaaksemme jotakin. (Dewey 1925, 166–167.) On tärkeä painottaa merkitysten käyttöä, sillä merkkien, kuten sanojen käyttö vuorovaikutustilanteissa luo merkityksiä. Garrison (2001, 284) valottaa interaktion ja merkityksen välistä yhteyttä esimerkillä maassa lojuvasta kepeistä, josta tulee työkalu ja joka saa funktion, kun sitä aletaan käyttää esimerkiksi juurien kaivamiseen. Keppiä voi silloin käyttää toimijan intentioiden saavuttamiseen. Mahdollisuus kepin käyttöön tietyssä tarkoituksessa antaa kepile merkityksen tuossa tilanteessa. Toisessa tilanteessa sama keppi voisi toimia vaikkapa oven pönkkänä. Kepin tavoin otamme käyttöön sanoja ja teemme niistä lauseita, joilla voimme olla vuorovaikutuksessa toistemme kanssa.

Viestinnän onnistuminen edellyttää puhujan ja vastaanottajan yksimielisyyttä viesteihin sisältyvistä merkityksistä. Puhuja voi käyttää esimerkiksi väitelauseita, vaikka hänellä olisikin tarkoitus kehottaa toista tekemään jotakin. Jos hän saa vastaanottajan tajuamaan intonaation avulla, painotuksella, sanattomalla viestinnällä, osoittamalla tai muilla keinoin, että puhuja tarkoittaa lauseellaan käskyä jonkin asian tekemiseksi, viestintä on onnistunutta. On mahdollista, että vastaanottaja käsittää puhujan sanat myös toisin, kuin mitä puhuja on tarkoittanut. Kysymys voi esimerkiksi olla puhujan tarkoittaman merkityksen (*speaker-meaning*) ja lauseen semanttisen merkityksen (*semantic meaning*) välisestä ristiriidasta, jolloin vastaanottaja ei tulkitse lähettäjän viestiin lataamaa intentiota lähettäjän tarkoittamalla tavalla. Tässä semanttisella merkityksellä tarkoitetaan teoreettista (kognitiivista)

merkitystä, sitä johon keskitytään merkityksen totuusteoreettisessa tarkastelussa. (Copeland & Stoothoff 1993, 62–63; Carnap 1951, s.v. *kinds of meaning*.)

Kysymys siitä kumpi merkityksistä, puhujan tarkoittama (*speaker-meaning*) vai semanttinen, on perustavampi (*fundamental*), jakaa filosofit kahteen leiriin. Joidenkin ajattelijoiden mukaan semanttinen merkitys voidaan selittää puhujan antamalla merkityksellä, joten puhujan tarkoittamaa merkitystä tulee heidän mukaansa pitää perustavampana. Toisten mielestä semanttinen merkitys on riippumaton puhujan antamasta merkityksestä, joten se voidaan selittää ilman viittauksia puhujaan liittyviin psykologisiin seikkoihin kielenkäyttötilanteissa. Ne, jotka pitävät puhujan antamaa merkitystä ensisijaisena ajattelevat yleensä, että luonnollinen kieli toimii samalla tavalla kuin ei-kielelliset kommunikaatiojärjestelmät, esimerkiksi signaalit, joita annamme käsillämme. Tätä käsitystä edustaa mm. Paul Grice<sup>6</sup> intentionaalisen kommunikaation (*communication-intention*) näkökulma. Ne, joiden mielestä merkitys on riippumaton puhujan tarkoittamasta merkityksestä, ovat sitä mieltä, että luonnollinen kieli eroaa olennaisesta muista kommunikointijärjestelmistä, koska sen rakenne sallii rajattomat mahdollisuudet muodostaa erilaisia viestejä kielen peruselementeistä. (Copeland & Stoothoff 1993, 64.)

Deweyn mukaan merkityksen syntyminen edellyttää sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa. Sosiaalinen kommunikointi edeltää yksinpuhelua ja puhumista omista mentaalisista tiloista, joita emme voi ymmärtää irrotettuina sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Deweylle merkitykset eivät siten ole vakiintuneita objektiivisia tai subjektiivisia rakenteita, joita puhuja voisi ottaa valmiina käyttöön. Puhuja ei Deweyn mukaan voi siirtää merkityksiä suoraan toiselle, vaan vastaanottaja konstruoi merkityksen havaintojensa perusteella (Medina 2004, 347–348; Vanderstraeten 2006, 165–166). Vaikka merkitykset ovat dynaamisia struktuureja, niillä kuitenkin on myös pysyvyyttä, joka syntyy kielen kautta. Pysyvyyden perustana on kielen kautta tapahtuva merkitysten toistaminen yhteisössä. (Medina 2004, 354–355.) Yritän hahmottaa esimerkkien avulla, mitä merkityksen konstruointi tarkoittaa pragmatistien korostaman kommunikoinnin näkökulmasta ja samalla havainnollistaa heidän tapaansa lähestyä luonnollista kieltä. Valitsen esimerkisenä ensimmäisenä tällä

---

<sup>6</sup> Esimerkkejä ja kritiikkiä Gricen ajatuksista antavat mm. Copeland ja Stoothoff (1993, 64–67). Gricen käsityksiä merkityksestä (*natural, non-natural meaning*), viestinnästä ja pragmatismista esittelevät muiden muassa Grice (1979, 54–70), Wharton (2003) ja Strawson (1979, 28–30).

hetkellä mieleeni tulevan lauseen, *Maito on lasten juomaa*, sekä substantiivin *poika*, ja tarkastelen näihin ilmauksiin liittyviä merkityksiä.

Lause, *Maito on lasten juomaa*, on rakenteeltaan ja äänneasultaan moitteeton suomen kielen väitelause, jos sitä tarkastellaan irrallisena esimerkkinä lingvistiikan näkökulmasta. Se luonnehtii maitoa ja erästä sen käyttäjäkuntaa. Perinteisen käsityksen mukaan sillä on merkitys. Voimme pohtia esimerkiksi sitä, onko lause tosi vai epätosi. Pragmatistin mukaan näin ei kuitenkaan kannata tehdä, koska lausetta voidaan käyttää eri tavoin osoittamassa erilaista toimintaa. Samansuuntaisesti ajattelee myös Ludwig Wittgenstein. Myöhäisfilosofiassa hän viittaa kielipeleihin, joissa käytämme sanoja erilaisin tarkoituksin ja seurauksin (Aaltola 1994, 44).

Lause *Maito on lasten juomaa* voi ensinnäkin olla viittaus siihen, miten lapset toimivat ruokapöydässä. Koska maito on lasten juomaa, lapset todennäköisesti juovat sitä ruokapöydässä. Niinpä lause *Maito on lasten juomaa* voi olla ennuste siitä, miten lapset toimivat aamiaispöydässä. He juovat maitoa, joten pöytään kannattaa kattaa maitoastia ja laseja. Äiti voi myös vedota lapseen sanomalla *Maito on lasten juomaa*, jolloin lause vastaa kehotusta *Juopa lasisi tyhjäksi*. Hän voi tehostaa kehotustaan sopivalla painotuksella tai äänensävyllä. Kaupasta maitoa ostettaessa ilmaus voi liittyä toimintaan *Lapsille pitää ostaa ruokaa*. *Maito on lasten juomaa* saa tällöin ostajan siirtymään maitohyllylle. Lause on itse asiassa kehoitus tai ohje toimia jollakin tavalla. Lauseella on muitakin käyttöyhteyksiä. Vastauksessa kysymykseen saman lauseen käyttötapa muuttuu.

- *Juotko ruoan kanssa maitoa?*
- *Maito on lasten juomaa.*

Esimerkin vastaus tarkoittaa oikeastaan negaatiota: *En juo maitoa, koska se on lasten juomaa*. Puhuja voi painottaa käsitystään esimerkiksi väheksyvällä sävyllä, jotta vastaanottaja ymmärtäisi hänet hänen tarkoittamallaan tavalla. Hänen intentionaan voi olla esimerkiksi oluen saaminen maidon sijasta, jolloin hän oikeastaan pyrkii saamaan kysymyksen tekijän toimimaan tietyllä tavalla. Hän voi myös jatkaa lausetta, jolloin sen käyttö negation sijasta käy entistä selvemmäksi.

- *Juotko ruoan kanssa maitoa?*
- *Maito on lasten juomaa. Otan tuopin olutta.*

Lause ennustaa tässäkin käyttäytymistä. Vastaavalla tavalla käytetään ilmipannun negaation sijasta mm. retorisia kysymyksiä *Who knows* tai *Kukapa sen tietää*. Kun ne esiintyvät vastauksina kysymyksiin, ne voivat ilmaista negaatiota (*En tiedä*) ilman varsinaista kielto sanaa (Jespersen 1958, 336). Jos puhuja saa tällaisilla lauseilla toisen tajuamaan tarkoituksensa, lause on aivan yhtä toimiva kuin mikä muu tahansa sopiva lause samassa yhteydessä. Tällaiset lauseet ovat Deweyn terminologiaa käyttäen keinoja saada aikaan seurauksia, eli keinoja päästä tavoitteisiin.

Koska kieli on sosiaalinen ilmiö ja keskustelu sosiaalista käyttäytymistä, lauseen, *Maito on lasten juomaa*, eri luentoja on hyödyllistä tarkastella kehyksen eli toimintakokonaisuuden käsitteen avulla. Kehyksen (*frame*) lanseerasi 1960-luvulla Erving Goffman (1986), joka liittyy taustaltaan ns. Chicagon koulun sosiologiaan ja symboliseen interaktionismiin, jonka perustajia oli G.H. Mead – joka puolestaan oli John Deweyn hyvä ystävä Chicagossa 1900-luvun alussa (Karvonen 2000; Kuusela 2005, 63–65). Karvonen (2000) tiivistää kehyksen käsitteen olennaisen sisällön seuraavasti. Kehyksessä ja sen käytössä, kehystämässä (*framing*), on kyse kokemuksen järjestämisestä ja jäsentämisestä mielekkääksi. Kun joudumme uuteen vuorovaikutustilanteeseen, meidän on jotenkin päästävä selville, mistä tilanteessa on kysymys, jotta osaisimme toimia sen edellyttämällä tavalla. Esimerkiksi tiedustelun kehyksessä on järkevä tulkita toisen vastaus kielloksi seuraavassa:

- *Juotko ruoan kanssa maitoa?*
- *Maito on lasten juomaa.*
- *No, otatko sitten olutta?*
- *Joo, se sopii kyllä, kiitos.*

Puhuja ei ymmärtäisi kehyksen säätelämästä merkitystä, jos hän toisen kysymyksen sijaan jatkaisi esimerkiksi lauseella: ”Aivan, aivan. Olen samaa mieltä kanssasi. Maito on lasten juomaa. Olen lukenut kirjoista, että se on terveellistä mm. luustolle, koska se sisältää kalsiumia.” Kehys ohjaa keskustelua ja vuorosanojen tulkintaa. Se kertoo, missä mielessä asioista puhutaan. Erilaiset kehykset auttavat meitä selviämään vuorovaikutustilanteista. Anssi Peräkylä erittelee neljä kehystä, jotka liittyvät kuolevan potilaan hoitoon. Lääketieteellinen, käytännöllinen, psykologinen ja maallikkokehys ylläpitävät erilaisia todellisuuksia potilaan

ympärillä. Ne säätelevät myös diskursseja, puhetapoja, joita kussakin kehyksessä käytetään. Esimerkiksi maallikkokehyksessä tunteista ja kokemuksista kertominen ovat olennaisia, toisin kuin lääketieteellisessä kehyksessä, jossa keskeinen toiminto ”on potilaan ruumiin tapahtumien määrittely, hoidosta päättäminen ja sen toteuttaminen” (Peräkylä 1990, 17).

Kehyksen avulla voidaan erotella merkityksiä myös lausetta pienemmän yksikön, leksikon, eli sanaston ja jopa kielen sävelkulun tai painotuksen tasolla. Vaikka viimeksi mainitut kuuluvatkin lähinnä kielitieteeseen, ne sopivat erinomaisesti juuri pragmatistisen kielikäsitteilyksen havainnollistamiseen. Sanat voivat olla monimerkityksisiä, mutta niiden toistaminen erilaisissa asiayhteyksissä, kehyksissä, tekee kielenkäyttäjille mahdolliseksi havaita merkityseroja ja käyttää sanoja oikealla tavalla. Sanakirjan mukaan substantiivi *poika* viittaa ”miespuoliseen henkilöön, joka ei ole vielä saavuttanut sukupuolikypsyyttä” (NS, s.v. *poika*). Voidaan toisin sanoen sanoa substantiivin merkityksen olevan mainitun määritelmän mukainen, kuten ilmauksessa *Naapurin poika tuli käymään kylässä*. Jos sen sijaan *Poika pannaan käymään* tai jos kysellään *Joko poika on käymässä* pojalla viitataan Tuntemattoman sotilaan tavoin kiljun teossa käytettävään astiaan tai itse valmistettavaan kiljuun. Kun haluamme selitellä isän intoa leikkiä lapsen sähköjunalla, voimme todeta tautologisesti, että *Pojat ovat poikia*. Tautologisuudestaan huolimatta lauseella on kuitenkin ymmärrettävä merkitys, jonka natiivi, kielen syntyperäinen puhuja heti oivaltaa. Tällaiset sanojen merkityserot opimme ollessamme vuorovaikutuksessa toistemme kanssa eri tilanteissa.

Kielenkäyttötilanteiden kautta opimme sana- ja lausetasoakin hienojakoisempia merkityseroja. Vaikka seuraavat lauseet ja vaikuttavat identtisiltä, kuulemme niiden välisen merkityseron. Hoitaja voi paperia ojentaessaan todeta, että *Tässä on tohtori Niemisen mielen-terveyttä koskeva tutkimus* (jonka perusteella hänelle on esitetty vapautusta tehtävistään), kun taas tutkimuslaitoksessa voidaan esitellä Niemistä toteamalla, *Tässä on tohtori Niemisen, mielen-terveyttä koskeva tutkimus* (ja tässä toinen hänen tekemänsä tutkimus, joka on aivan toiselta alalta). Se mikä kirjoituksessa näkyy pilkkuna, kuuluu puheessa pienenä taukona ja kenties sävelkulun tai painotuksen muutoksena. Pieni muutos saa aikaan merkityseron. Vaikuttaa mahdottomalta oppia tällaisia eroja ilman kokemusta lauseiden käytöstä vuorovaikutustilanteissa. Sama pätee mm. ironiaan ja sarkasmiin, jotka opimme tunnistamaan kokemuksen kautta.



Dewey ei käytä kehyksen käsitettä, mutta hänelle sanojen tulkinta pohjautuu kehyskäsitteen mukaisesti toimintaan, jolloin kielen interaktionistinen luonne otetaan mukaan merkityksiä arvioitaessa. Kysymys on kommunikoinnista eikä pelkästään kielestä. Vuorovaikutuksen tärkeyttä korostaa myös Hans-Georg Gadamer toteamalla, että kieli rakentaa joka hetki ”yhteistä suhtautumistamme maailmassa ja kannattelee sitä”, ja että kun ihminen puhuu toisen kanssa, ”rakentuu keskusteltuun asiaan pikemminkin yhteinen näkökulma” (Gadamer 2004, 95). Lausetta *Maito on lasten juomaa* voi eri käyttöyhteyksissään tarkastella kokemuksen käsitteen avulla, sillä jokainen lauseen käyttökerta muodostaa kokemuksen siinä missä minkä tahansa työkalun käyttökin. Näin kieli ei representoi kokemusta, vaan on itsessään kokemuksen muoto (Koopman 2007, 720). Dewey pragmatistina olisi mitä todennäköisimmin hyväksynyt päätelmän, jonka mukaan esimerkkitapauksessa on hyödytöntä pohtia, onko esimerkin lause *En juo maitoa* todempi kuin lause *Maito on lasten juomaa*. Pääasia on, että se puhuja saavuttaa sillä tavoitteensa.<sup>7</sup>

Tunnettu strukturalisti Ferdinand de Saussure tarkastelee luonnollista kieltä kahdesta näkökulmasta. Kieli merkityksessä *langue*, ’kieli’, viittaa järjestelmään, joka sisältää kieliopin sanastoineen, kun taas *parole*, ’puhunta, puheasuoritus’, on se, minkä tuotamme tai kuulemme kussakin yksittäisessä tapauksessa (Culler 1994, 38–39). Tämän käsityksen mukaan *langue* antaa raamit sille, miten *parole* voi reaalistua, jotta voimme kommunikoida. Järjestelmänä kieli on säännöistä koostuva abstraktio, jonka avulla voidaan päätellä ovatko puhunnokset kielen mukaisia vai eivät. Järjestelmä voidaan abstrahoida suuresta määrästä yksittäisiä puhunnoksia, ja se voidaan kuvata perinteisenä kielioppina ja leksikkona, luette-

<sup>7</sup> Puhetta voidaan tarkastella myös tekoina eli puheakteina, jolloin selvitetään paitsi sitä, mitä sanotaan, myös mitä lauseilla tehdään, esim. miten lauseella käsketään, kielletään, luvataan jotakin jne. (esim. Austin 1979, 1–12; Searle 23–38; von Wright 1982, 249; Lyons 1986, 730). – Tekoja eli akteja erotetaan kolmenlaisia: lokutionaarisia, illokutionaarisia ja perlokutionaarisia. – Kun sanomme jotakin, joka viittaa johonkin ja jolla on joku merkitys, suoritamme *lokutionaarisin aktin*, jota voidaan tutkia syntaksin käsittein ja todeta, että lause koostuu esimerkiksi subjektista, predikaatista sekä predikaatiivista, johon liittyy substantiiviattribuutti. Voimme analysoida sitä myös semantiikan näkökulmasta tutkimalla siihen liittyviä merkityksiä. *Illokutionaarinen akti* suoritetaan samalla kuin lokutionaarinen akti, siis samalla kun sanotaan jotakin. Kysymys voi olla väitteestä, kysymyksestä, pyynnöstä, kuten käskyssä *Avaa ikkuna!* (Lyons 1986, 730). *Perlokutionaarinen akti* on teko, joka saadaan aikaan lokutionaarisin aktin avulla. Perlokutionaarinen akti on siis jotakin, joka saadaan aikaan (ikkunan avaaminen) sanomalla jotakin (Lyons 1986, 730). Nämä kolme kielellisen teon tyyppiä kuuluvat Austinin kielellisten aktien teoriaan (von Wright 1982, 249). Esimerkkiin *Maito on lasten juomaa* tällaista teoriaa ei Strawsonin (1979) mukaan voi soveltaa, vaikka lauseella saadaankin aikaan vaikutuksia toisessa yksilössä, koska verbi ilmaisee olemista.

lona kielen sanoista. Jos kielen käyttö otetaan perustaksi pragmatistien tapaan, kuten edellä esitetyissä esimerkeissä, ei tämä strukturalistinen dikotomia toimi. Merkitys ei ole pelkästään irrallisissa sanoissa ja lauseissa, vaan se rakentuu niiden käytöstä kommunikaatiotilanteessa. Sekä äidinkielen että vieraan kielen omaksuminen edellyttää toistuvia kokemuksia ja niiden rekonstruktioita, joita syntyy kommunikaatiotilanteissa. Vain näin voi päästä perille kielen käytöstä. Kieli järjestelmänä on strukturalistille normatiivinen, koska normien avulla voidaan määritellä kielen hyväksyttävät ilmaukset. Pragmatisteilla ei ole samanlaista kielilooppina kuvattavaa normistoa, joka kattaisi kaikki kielen ilmaustyytit. Heillä normisto syntyy puhujien keskinäisestä ymmärtämisestä, joten sen sisältö voi vaihdella. On liioiteltua sanoa, että mikä ilmaus tahansa käy kielessä, mutta pragmatisti sallii paljon sellaista, mitä strukturalisti ei hyväksy.

## 4 ONGELMASTA OPPI ALKAA

Deweyn *Learning by doing* –metodi, joka tunnetaan myös nimillä tekemällä oppiminen ja ongelmametodi (Iisalo 1999, 210–216; Bruhn 1982, 328), toteuttaa tiedon ykseyden periaatetta. Metodissa yhdistyvät kokemuksen, toiminnan ja vuorovaikutuksen elementit, sillä Deweyn mukaan oppilas ei opi pelkästään kielen avulla, vaan toimimalla itse. Toiminnasta kasvaa ratkaisu, joka auttaa häntä adaptoitumaan tilanteeseen. Miettinen (1996, 18) näkee metodissa vahvan analogian evoluutioteoriaan. Tähän on helppo yhtyä sillä siinäkin organisin menestyminen riippuu sen sopeutumiskyvystä. Seuraava sulatusuuniesimerkki (Bruhn 1982, 331) havainnollistaa, miten Dewey soveltaa metodiaan Chicagon Laboratory schoolissaan. Esimerkin varaan kehittelemässäni erittelyssä olen pyrkinyt noudattamaan Deweyn käsitteistöä. Koska esimerkki on melko lyhyt ja pelkistetty, olen joutunut täydentämään diskussiota joillakin kertomuksen ulkopuolisilla oletuksilla.

”Keskustelun aiheena olivat rautakauden olot, ja oppilaat saivat silloin mielihohteen valmistaa savesta sulatusuunin. [Tehtävässä] kuvastuu [ - - ] se ”sopiva tilaisuus”, jota Jamesin mielestä opettajien on odotettava, ennen kuin he ryhtyvät käsittelemään tiettyä asiaa. Mielihohteen tulisi Deweyn mukaan antaa sysäys toiminnalle. ”Koska lapset aluksi tekivät uunin aukon liian pieneksi eivätkä sijoittaneet sitä oikealle kohdalle ilmareikään nähden, jolloin veto tuli riittämättömäksi, on heidän tutustuttava polton ja ilmanvedon sekä polttoaineiden ominaisuuksiin. Mutta näitä tietoja ei pidä ojentaa heille valmiina tarjottimella – ensiksi heidän on tunnettava tarvetta niiden hankkimiseen ja sitten hankittava ne omien kokeilujensa perusteella. Niinpä he saivat ottaa jonkin metallin, esimerkiksi kuparin, sulattaa sen ja valmistaa siitä erilaisia esineitä ja sitten tehdä vastaavia kokeiluja lyijyllä ja muilla metalleilla”.

Opetustilanteen lähtökohtana on rautakausi, jossa toiminta, sulatusuunin valmistaminen, käynnistyy oppilaiden mielihohteesta. Alkutilannetta voi luonnehtia Deweyn termin situatioksi. Se käsittää ympäristön eli luokkatilan, jossa toiminta tapahtuu, ja toimijoina luokan oppilaat sekä opettajan, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja ympäristön kanssa (Dewey 1953 [1938], 38–42). Situaation ja interaktion käsitteitä ei voi käytännössä erottaa toisistaan. Deweyn pitää tärkeänä, että oppilaat päätyvät tekemään yhteisen aloitteen jostain konkreettisesta toimintamuodosta, sillä kasvatustilanteiden tulee rakentua demokratian ja oppilaiden aktiivisuuden luomalle pohjalle (Lehmusto 1951, 284–285). Demokratia toteutuu esimerkiksi yhteisen tavoitteen määrittelyssä ja niiden keinojen etsimisessä, joilla on-

gelma ratkaistaan. Koska Dewey kunnioittaa lapsen tahtoa ja korostaa oppilaan vapautta ilmaista ajatuksiaan, oppilaan tekemä aloite on mahdollinen, toisin kuin opettajajohtoisessa opetuksessa. Oppilaiden päätöksessä rakentaa uuni on kysymys sisäisestä tavoitteesta eikä opettajalta tulevasta sanelusta. Tätä Dewey pitää oikeana tapana. Hänen mukaansa hyvät tavoitteet tulevat siitä, mitä on tekeillä eli oppilaiden tarkoituksista (Peters 1977, 107). Tällainen tavoite herättää toimijan mielenkiinnon (*interest*) ja johtaa yksilön kasvuun, siksi se on hyvä. Kilpatrick (1971, 467) korostaa, että toisen huomioon ottamisessa on kysymys etiikasta ja demokratiasta sanan syvimmässä merkityksessä. Elämästä tulee sitä parempaa, mitä enemmän yksilö oppii jakamaan ajatuksiaan, tunteitaan ja kiinnostuksensa kohteita toisten kanssa. Ongelmatilanteen ratkaisussa on samalla kyse kokeilusta, eksperimentalismista tai instrumentalismista, jossa toimintaa käytetään oppimisen välineenä. Pelkkä kirjoista saatava kuvaus tai opettajan kertomus ei riitä tyydyttämään oppilaita.

Ongelmatilanteen syntyminen tietyllä oppitunnilla selittyy kokemuksen ja reflektion käsitteillä. Dewey katsoo, että vakiintuneisiin toimintatapoihin ankkuroituva kokemus on ihmisellä hallitseva, kun taas reflektiivinen, ”ällyn ja tiedon välittämä kokemus kasvaa sen riittämättömyydestä ja ristiriitaisuudesta” (Miettinen 1998, 87). Reflektiota vaativa tilanne syntyy, kun oppilaat huomaavat, että rautaa ei ole aina ollut saatavilla. Heille ei-reflektiivinen, itsestään selvä asia on tilanne, jossa rautaesineitä on kotona tai jossa niitä saa ostaa kaupan hyllyltä. Reflektoinnin synnyttää outo, ”raudaton” historian vaihe joskus kauan sitten aikana, jota opettaja on kutsunut rautakaudeksi. Ongelmatilanteeseen liittyy myös teoreettinen vaihe, kun he joutuvat irtaantumaan välittömästä kokemuksestaan ja pohtimaan erilaisia toimintavaihtoehtoja, joihin ei liity välitöntä toimintaa (Puolimatka 1996, 40).

Ensivaiheessa oppilaat rakentavat sulatusuunin, joka ei toimi kunnolla. Epäonnistuminen kuuluu Deweyn oppimiskäsitykseen, sillä sen kautta voi oppia monia asioita. Esimerkissä on käynyt joko niin, että uuni ei ole vetänyt lainkaan tai niin, että syntynyt liekki ei ole tullut riittävän kuumaksi. Ensimmäisen uunin rakentamista voi pitää hypoteesina ongelman, ”miten saada rautaa”, ratkaisemiseksi. Epäonnistuminen edellyttää reflektointia. Sen tuloksena oppilaat päättävät kysyä neuvoa. He haluavat toteuttaa alkuperäisen suunnitelmansa onnistuneesti, joten he joutuvat tekemään uuniinsa muutoksia. Tässä kasvattajalla on tärkeä rooli oppilaiden ohjaajana. Toiminnassaan he oppivat mm. sen, että palamiseen tarvi-

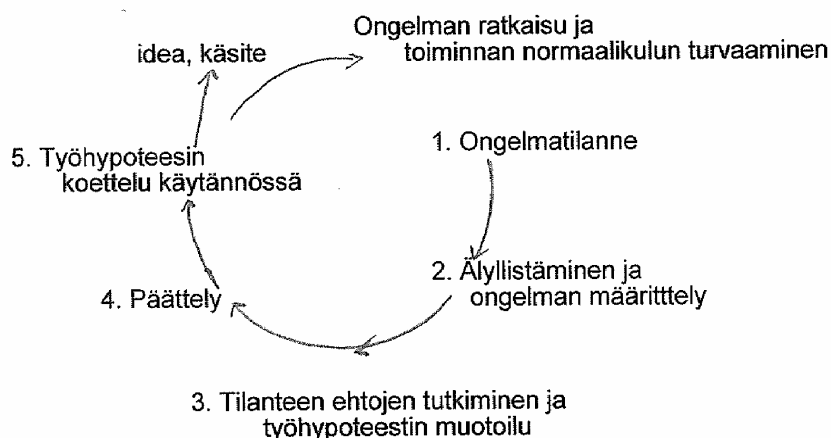
taan riittävästi ilmaa, jossa on happea. Todennäköisesti palamisen ja hapen yhteyttä voi laajentaa opetuksessa kaikkiin palamisilmiöihin, esimerkiksi lahoamiseen, ravinnon ”palamiseen” kehon sisällä, mäntämoottorin toimintaan jne. Näin käytännön opetusta voi tukea opettajan omilla kokemuksilla. Oppilaat havaitsevat myös, että vain tiettyyn lämpötilaan nouseva liekki voi sulattaa raudan. Tämä käsitys vahvistuu sillä, että heille tarjotaan metalleja (lyijy, kupari) joiden sulamislämpötilat ovat huomattavasti alhaisemmat kuin raudan. He saavat kokemuksia myös eri metallien sulamislämpötiloista ikään kuin tehtävänsä sivutuotteina. Uunin rakentamisessa he oppivat sosiaalisia taitoja, esimerkiksi toimimaan keskenään, sekä esittämään ja perustelemaan omia näkemyksiään. Kielellä on tärkeä osa rooli keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Mukana ovat myös käden taidot, joille Dewey antaa erityisen suuren painon. Todennäköisesti oppilaat saavat lopulta rakennetuksi sellaisen uunin, jossa he voivat sulattaa rautaa. Näin he oppivat olennaista myös varsinaisesta oppitunnin aiheesta, rautakaudesta. Uunin rakentamisessa saadut kokemukset vaikuttavat seuraavien kokemusten laatuun ja sisältöön jatkuvuuden periaatteen (*the principle of continuity of experience*) mukaisesti. Sulatusuuniesimerkissä on kysymys opetuksen ongelmalähtöisyydestä, jossa tieto saa alkunsa kokemuksesta, epäselvästä tai epämääräisestä tilanteesta. Hyvin määritelty ongelma on jo etenevää tutkimusta, joksi oppilaiden toimintaa voidaan nimittää. Tutkimus ja kyseenalaistaminen ovat Deweyn mukaan tiettyyn rajaan asti synonyymejä (Kivinen & Ristelä 2001, 120).

Sulatusuuniesimerkkiä voi lähestyä myös teoreettisesti. Deweyn (1910b, 107–115) ongelmametodissa on erotettu viisi vaihetta, jotka yleensä esitetään yksinkertaisena listana Toiskallion (1989, 70) tapaan:

1. Oppilaan johtaminen tajuamaan ongelma jonka voittaminen on hänestä mielekästä.
2. Ongelman selvittely ja rajaaminen eli koetun ongelmatilanteen älyllistäminen.
3. Hypoteesien eli oletusten ja ratkaisujen kehittäminen ongelman ratkaisemiseksi.
4. Päättely, sen harkitseminen, mitä seurauksia eri hypoteesien mukaisesta toiminnasta on.
5. Testaus, käytännön suoritus, jossa koetellaan ajatusten pätevyyttä.

Lista paljastaa, että vastuu oppimisesta siirtyy suuressa määrin oppilaalle. Toiskallion esitys on tulkittava vaiheittain eteneväksi prosessiksi, joka alkaa oppilaan johdattelemisesta ongelmatilanteeseen. Vaiheet kuvaavat oppilaan toimintaa. Hänelle ei tarjota valmiita vaihtoehtoja, mutta häntä voidaan ohjata. Miittisen (1998, 90–92) tulkinnassa vastaavat viisi vai-

hetta sisältävä esitys saa kehämäisen ja tarkennetun muodon. Hän kiinnittää erityisen huomion reflektointiin. Koska Miettinen sisällyttää kuvaukseensa kritiikkiä erästä Kolbin (1984) tunnettua Dewey-tulkintaa kohtaan, listassa luetellut vaiheet esitetään kuviossa 4 Miettisen termejä ja kuviota käyttäen.



Kuvio 4. Deweyn malli oppimisesta ja reflektiivisestä ajattelusta Miettisen (1998, 91) mukaan

Prosessi alkaa ei-reflektiivisestä lähtötilanteesta, johon liittyy epävarmuutta, esimerkiksi sen vuoksi, että vakiintunut toimintatapa ei toimi. Miettisen mukaan lähtökohtana on konkreettinen tilanne kuten työsuorituksen estyminen tai häiriintyminen. Tällaisestahan on kysymys myös sulatusuuniesiesimerkissä, jossa ”raudaton” yhteiskunta herättää ihmetystä. Toinen vaihe käsittää vaikeuden älyllistämisen ja ongelman määrittelyn. Tämä käynnistää prosessin ongelman ratkaisemiseksi tai häiriön poistamiseksi. Ratkaisevaa on tapa, jolla ongelma määritellään. Jos ongelma määritellään virheellisesti, etsitään myös ratkaisujen ehtoja vääristä paikoista ja väärillä menetelmillä (Miettinen 1998, 91). Kolmannessa vaiheessa muodostetaan työhypoteesi, joka johtaa päättelyyn ja lopulta työhypoteesin koetteluun käytännössä. Ratkaisun etsiminen edellyttää fyysisiä tekoja.

Miettinen (1998, 92) korostaa, että jos seurataan tarkoin Deweyn esittämää ratkaisumenetelmää, reflektiivistä ajattelua ei voida irrottaa ongelmasta, työhypoteesista ja sen koettelus-

ta käytännössä. Esimerkiksi Kolbin (1984, 23) aikuiskasvatuksen diskurssissa paljon viitatussa kokemosoppimisen syklisessä mallissa (*Dewey's model of Experiential Learning*) näin on Miettisen mukaan tehty. Miettinen toteaa, että kokemuksen jatkuvuus toteutuu hypoteesien ja käsitteiden välityksellä (kuvio 4). Hän lisää, että yhdessä ongelmatilanteessa aikaisempien hypoteesien avulla muodostettu ja mahdollisesti niitä muokannut hypoteesi on siirrettävissä uuteen tilanteeseen. Kuvion kehältä singahtanut idea tai käsite on kokemuksen jatkuvuuden ja oppimisen kantaja. Tämä käsite tai idea voi olla myös väärä, koska se on saatu päättelöllä induktion tai abduktion avulla.

Deweyn ja Peircen (kuviot 2 ja 4) esitysten välillä on yhtäläisyyksiä, vaikka kuvioissa käytetäänkin eri termejä. Kummallakin on lähtökohtana jokin yllätyksellinen tilanne, joka synnyttää epäilyn tilan ja joka Deweyn tapauksessa voi olla myös ulkopäin johdettu, kuten koululuokassa. Kummatkin hyväksyvät fallibilismin ja sen, että lopullisia totuuksia ei ole. Tavan (*habit*) käsite ei korostu kuviossa 4 samalla tavalla kuin Peircellä ja Deweyn esitys on kuviota 2 hienojakoisempi ja yksityiskohtaisempi, sillä hän kirjoittaa auki reflektion vaiheita, jotka liittyvät jatkuvaan arviointiin tehtyjen ratkaisujen ja niiden seurausten välillä. Ongelmametodilla on yhtymäkohtia myös tieteen hypoteettis-deduktiiviseen menetelmään. Siinä ei kuitenkaan suoriteta teorian testausta ja päättelyä saaduista tuloksista takaisin teoriaan. Deweyllä käsitteet ovat funktionaalisia, joten kuvion 4 mukaisella toiminnalla ei tavoitella ikuisia totuuksia. Ongelmametodin olennainen piirre on ongelmasta selviäminen, mihin voi riittää mikä tahansa ratkaisu, kunhan se vain on toimiva.

Miettisen (1998, 92; 2000, 70) mukaan Kolb perustaa ajattelunsa harkinnanvaraisesti valitsemiinsä pikku katkelmiin Deweyn teoksista. Tästä johtuen koko syklinen malli on väärä tulkinta Deweyn kokemosoppimisen mallista. Miettinen viittaa myös Kolbin ja Deweyn välisiin käsite-eroihin. Hän toteaa, Dewey puhuu eksperimentaalista ajattelusta ja toiminnasta, siinä missä Kolb puhuu kokemosperäisestä (*experiential*) oppimisesta, joka eroaa Deweyn ajattelusta sekä teoreettisesti että epistemologisesti. Deweyn kokemuksessa ei ole kysymys psykologisesta tilasta tai mistään, mikä on ihmisen mielessä, kuten Kolbilla. Deweyn mukaan reflektiivistä ajattelua ei synny, jos tapoihin (*habit*) perustuva toiminta ei häiriidy, mikä myös Peircellä on lähtökohtana uskomuksia muuttavalle prosessille (kuvio 2). Deweyllä häiriötä seuraa hypoteesin muodostus ja sen testaus. Hänellä kokemus sisältää vuorovaikutuksen toimijan sekä elollisen ja elottoman välittömän ympäristön kanssa.

Miettisen tulkinta kuviossa 4 herättää useita kysymyksiä. Kuvion mukaiset ideat ja käsitteet jäävät irrallisiksi, vaikka hän perusteleekin niiden käyttöä. Kivinen ja Ristelä (2001, 120–121) painottavat käsitteiden ja faktojen operationaalisuutta Deweyn ajattelussa. Tästä on kysymys tiedon ykseyden ajatuksessa, ja tätä tärkeää piirrettä kuvio ei kerro. Kilpatrick (1971, 459) esittää asian hieman toisin ottamalla huomioon Deweyn usein käyttämän tavan (*habit*) käsitteen, joka sitoo uuden ongelmatilanteen menneisiin kokemuksiin. Kilpatrick toteaa, että uudessa tilanteessa yksilön mennyt kokemus näyttäytyy ensin kumuloituneiden tapojen muodossa (*in the shape of accumulated habits*), minkä jälkeen ideat tarjoutuvat (*come forward*) avuksi tilanteen erittelyssä. Ideoista ovat peräisin myös keinot, joilla käsillä oleva tilanne voidaan selvittää. Myös kuvion muoto herättää kysymyksiä. Se ei ole lineaarinen kuten malli Peircen ongelmanratkaisusta (Kuvio 2). On mahdollista, että Miettinen on saanut rengasrakenteen Kolbin esittämästä syklisestä rengasmallista, jota hän kritikoi. Rengasrakenne olisi perusteltu, jos se kuvaisi toistuvina ketjuina esiintyviä ongelmatilanteita. Tällaisiksi voisi ilmeisesti tulkita sulatusuuniesimerkin useat perättäiset uunin korjaukset. Irrallisten ongelmien sijasta ne voidaan nähdä saman ongelman toistuvina ratkaisuyrityksinä, joiden välillä tapahtuu arviointia tehtyjen ratkaisujen toimivuudesta. Tässä tulkinnassa olisi mukana myös Deweyn ajatus kokemuksen jatkuvuudesta (*the principle of continuity of experience*). Kuvion 4 rengasrakenne ei kuvaa myöskään tapahtumien ajallista seuraantoa yksiselitteisesti, sillä nuoli kiertää myötäpäivään ja taaksepäin. Tällaisena rengas ei kuvaa selvästi reflektiossa tapahtuvaa interaktiivista vanhan ja uuden tilanteen vertailua. Toiskalioin esittämässä tavassa säilyy toiminnan suoraviivaisuus. Siinä on myös kuvattu ensimmäinen vaihe täsmällisemmin kuin kuviossa 4, jossa ongelmatilannetta ei sidota ongelman ratkaisijaan. Kuvion 4 ”input” on ongelmatilanne, joka tulee tavallaan tyhjästä. Todellisuudessa, kuten oppitunnin sulatusuuniesimerkissä näin ei ole, vaan ongelmatilanteeseen tullaan opetuksen aikana, jolloin jokainen oppilas tuo siihen omat aikaisemmat kokemuksensa. Vaikka ei puhuttaisi opetuksesta, ongelmatilanteeseen tullaan aina jostakin toisesta tilanteesta. Luokkaopetukseen ei lähde liikkeelle tyhjästä, ulkokohtaisesta ongelmasta. Myös kaksi ”outputia” – idea ja käsite sekä ongelman ratkaisu ja toiminnan normaalikulun turvaaminen – jäävät tavallaan roikkumaan ilmaan, koska ne eivät johda mihinkään kuviossa.

Miettinen (2000, 69) esittää kaksi perustetta sille, miksi käsite-termi jää vähälle Deweyn kirjoittelussa. Ensinnäkin, Dewey tahtoo painottaa sitä, että käsitteet ovat alustavia ja että niillä on hypoteesin luonne. Siksi hän suosii termejä hypoteesi, työhypoteesi tai johtoajatus



(*a guiding idea*) kirjoituksissaan. Toiseksi, Dewey haluaa painottaa käsitteen merkityksen funktionaalista ja praktista merkitystä ja sillä perusteella erottua klassisista teorioista, joissa käsitettä pidetään todellisuuden kuvana, heijastumana luonnon ikuisista rakenteista. Mieltien mukaan Deweyn ajatus käsitteistä työkaluina muistuttaa Wittgensteinin metaforaa sanoista työkaluina. Hänelle sanasto on työkalupakki, joka on tarpeellinen välinen kommunikoinnissa. Kuvioon 4 liittyvät myös tavoitteen ja päämäärän käsitteet, joita käsitellään seuraavassa luvussa.

## 5 KASVATUS TÄHTÄÄ KASVUUN

### 5.1 Kasvatuksella on tavoite

Kasvatus on toimintaa, jolla pyritään saamaan aikaan muutos kasvatettavassa. Tällainen toiminta ei rajoitu vain lapsuuteen tai kasvatustieteiden piiriin, vaan se tulee ymmärtää toteutumisen ja keston puolesta laajasti (Peters 1977, 104). Kasvatus jatkuvana prosessina kuvaa olennaisen piirteen Deweyn kasvatusteoriasta. Prosessina kasvatusta voidaan lähestyä R. S. Petersin tapaan kolmesta suunnasta (Puolimatka 1997, 47): 1) Arvonäkökulmasta kasvatus merkitsee jonkin arvokkaana pidetyn välittämistä kasvatuksen kohteena oleville. 2) Tiedollisen näkökulman mukaan kasvatuksen avulla välitetään tietoa ja ymmärrystä kasvatettavalle. 3) Menetelmällisen näkökulman mukaan kasvatuksen kanssa yhteensopivia ovat vain ne menetelmät, jotka sallivat kasvatettavan omaehtoisen ja tiedostavan toiminnan. Ensimmäinen kohta kytkee kasvatuksen kulttuuriin ja siinä vallitseviin arvoihin. Toinen kohta liittyy Petersillä käsitteeseen *educated man* (Peters 1975, 18-19), jolla on yksityisiä tietoja laajempi käsitys maailmasta. Tällainen yksilö on enemmän kuin vain taitava, koska hän on perillä käsite- ja tietorakenteista, jotka kohottavat hänet irrallisista tiedoista hallitsevan yläpuolelle. Kolmas kohta sulkee pois mm. indoktrinaation kasvatuksen keinona. (Puolimatka 1997, 47.)

Kasvatus ymmärretään tavallisesti laaja-alaiseksi, tavoitteelliseksi toiminnaksi siten, että opetuksen käsite kuuluu sen piiriin (Hirsjärvi 1985, 42). Tämä määritelmä sopii taustaksi myös keskustelulle tavoitteesta ja sen lähikäsitteistä. Sekä kasvatusta että opetusta luonnehtii intentionaalisuus (tarkoituksellisuus) ja vuorovaikutus kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Tavoitteet kuuluvat olennaisesti kasvatukseen. Kasvatuksella – tai opetuksella – ei sinänsä ole mitään absoluuttista tavoitetta. Tavoitteet syntyvät ihmisten mielissä, kun he ajattelevat, mihin kasvatuksella (opetuksella) pyritään (Dewey 1930 [1916], 125.) Tavoitteet ovat itse asiassa heijastusta niistä yhteiskunnallisista arvoista, jotka perustuvat vallitsevaan käsitykseen hyvästä ja pahasta (Sjöstrand 1969, 183). Jos kasvatukselle määritellään päämääriä ja tavoitteita, on samalla määriteltävä, millaiseen yhteiskuntaan kasvatuksella tähdätään. Vain silloin päämäärä ja tavoitteet saavat sisällön (Kivinen & Ristelä 2001, 144). Dewey pohdiskelee tätä jo pedagogisessa uskontunnustuksessaan ja päätyy määrittelemään

kasvun kasvatuksen lopulliseksi päämääräksi juuri siksi, että tulevaisuuden yhteiskunnasta meillä ei voi olla tietoa.

Dewey pitää pääosin aikansa eläneinä niitä tavoitteita tai päämääriä, joita hänen tutkimansa klassikot olivat kasvatukselle asettaneet. Esimerkiksi Johann Friedrich Herbartin mukaan kasvatuksen päämäärä oli hyve, toisin sanoen ”siveellinen luonne” eli ”hyvä ja voimakas tahto.” Siihen pääsemiseksi oli oppilaan ensin saavutettava lähitavoite, tasapuolinen ja ”monipuolinen harrastus”, joka tarkoitti jotakuinkin samaa kuin viisauden Aristoteleella. (Bruhn 1982, 283–284). Bruhn ei tosin selitä tarkemmin kumpaa Aristoteleen viisauden lajia, *fronesis* vai *sofia*, hän tarkoittaa. Eurooppalainen koulunuudistusbuumi, joka käynnistyi 1900-luvun alkupuoliskolla ja joka haki neuvoja Deweyn progressiivisesta pedagogiikasta, syntyi paljolti kritiikistä herbartilaisuutta vastaan (Aaltola 1989, 126–127). Jean Jacques Rousseau puhui tasa-arvosta, mutta hänen ajattelussaan kyse oli opettaa lähinnä vain pojille elämisen taitoa. Kasvatuksen päämääränä oli hänen mukaansa *ihminen itse*. (Bruhn 1982, 219.) Johann Heinrich Pestalozzi tarkoitti kasvatuksella ”ihmisten kaikkien voimien ja taipumusten sopusuhtaista kehittämistä” (Hirsjärvi 1985, 43). Tätä luonnehdintaa voi pitää tiivistelmänä hänen kasvatustavoitteestaan. Kolmesta klassikosta lähinnä viimeksi mainittu tulee lähimmäs Deweyn ajatuksia kasvatuksen tarkoituksesta, sillä optimistina myös Pestalozzi uskoi kasvatuksen mahdollisuuksiin (Kilpatrick 1971, 451).<sup>8</sup>

## 5.2. Tavoite ja tarkoitus

Mihin kasvatuksella pyritään, on kasvatustieteen peruskysymyksiä. Filosofinen on myös kysymys, mitä kasvatustavoitteella tarkoitetaan. Deweyn kasvatusteorian tavoitteen ja tarkoituksen käsitteiden eksplikointiin on otettava vauhtia näiden käsitteiden tarkastellusta yleisellä tasolla. Lähtökohdaksi valitsen pragmatismen innostaman arkisen ihmettelyn, josta etenen käytäntöä teoreettisempaan analyysiin.

Tavoitteen ja tarkoituksen käsitteiden sisällöissä ja käyttötavoissa on yhtäläisyyksiä, joihin törmää arkisessa keskustelussa. Niiden ekstensiot menevät toisin sanoen osittain päällekkä-

---

<sup>8</sup> Nämä kasvatustieteilijät vaikuttivat pääasiassa 1700-luvulla ja 1800-luvun alussa: Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Jean Jacques Rousseau (1712–1778) Johann Heinrich Pestalozzi (1776-1827).

käin. Vastaus kysymykseen, miksi joku käy filosofian seminaarissa vapaapäivinä, voi kuulua: ”Haluan selventää ajatuksiani”, tai ”Tarkoitukseni on valmistua tulevaisuudessa yhteiskuntatieteiden maisteriksi”. Yhtä hyvin vastaus voi kuulua: ”Tavoitteenani on yhteiskuntatieteiden maisterin tutkinto”. Synonyymejä käsitteet eivät kuitenkaan ole. Opiskelussa voidaan asettaa osatavoitteita, mutta emme puhu \*osatarkoituksista. Voimme olla tietoisia tavoitteista (vrt. tavoitetietoisuus, Mikkonen & Salo 1972, 1974) ja ymmärtää toimittamme tarkoituksen, mutta \*tarkoitustietoisuudesta emme puhu. Näiden kahden termin välisessä rajankäynnissä ei auta suoralta kädeltä Nykysuomen sanakirjakaan ilman tarkkaa analyysia, sillä siinä tavoite-termin erääksi merkitykseksi mainitaan tarkoitus: ”Pääministerin matkalla ei ole mitään poliittisia tarkoituksia tai tavoitteita” ja ”Näyttelyn tavoitteena on tuotteiden tunnetuksi tekeminen” (s.v. *tavoite*). Tarkoituksella on monia muitakin merkityksiä, kuten aikomus, aie, suunnitelma, ”Minulla oli tarkoituksena tulla jo eilen”, ”Tarkoitukseni ei ollut loukata ketään”; tai päämäärä, tavoite, tarkoitusperä, ”Yhdistys, jonka tarkoituksena on jäsentensä tukeminen ja kasvattaminen” (s.v. *tarkoitus*). Sanan merkityksiä ovat myös, käyttö, tehtävä, funktio, tarve, ”Rahat menevät hyvään tarkoitukseen”, ”Funktionalismi pyrkii muotoilussa korostamaan rakennuksen tai esineen tarkoitusta eli funktiota” (s.v. *tarkoitus*).

Peters (1975, 13–14) pitää tavoitetta (*aim*), tarkoitusta (*purpose*), motiivivia (*motive*) ja aikomusta (*intention*) saman käsiteperheen jäseninä. Tavoitteeseen hän liittyy vivahteita, jotka yhdistämmeampumiseen ja heittämiseen, kuten tarkkaavaisuuden keskittämisen ja tietyn rajatun kohteen (*objective*) spesifioimisen. Tavoitteeseen sisältyy myös toimijan halujen (*desires*) suuntautuminen tuohon kohteeseen. Tavoitteeseen kuuluu aina saavuttamisen vaikeus, joten tavoitteeksi ei voi sanoa aivan lähellä olevaa tai helposti saavutettavaa. Tavoitteeseen on kuitenkin mahdollista päästä, mikä erottaa sen ideaalista (*ideal*), jota voi lähestyä, mutta jota ei voi saavuttaa. On myös mahdollista, että toimija ei saavuta tavoitetta. Peters liittyy tavoitteen käsitteensä myös yhteisön toimintaan. Yhteisöt määrittelevät tavoitteita, jotka antavat niille yhtenäisyyttä ja suunnan niiden toiminnalle. Tätä voi pitää tavoitteen funktiona yhteisön toiminnalle. Tarkoituksen käsitettä hän tarkastelee yksilön toiminnan tai teon kautta. Jos näemme jonkun nostavan kätensä, voimme kysyä häneltä tuon teon tarkoitusta (*purpose*): ”Näytätkö jollekin merkkejä vai tutkitko tuulen suuntaa?” Vastaus kertoo, mitä varten joku nosti kätensä. Näin voimme menetellä Petersin mukaan, jos emme voi päätellä toiminnasta, miksi henkilö menettelee niin kuin menettelee. Joissakin

tapauksissa voisimme tiedustella myös hänen motiiviaan toimia jollakin tavalla, mutta emme kysyisi henkilöltä hänen tavoitteestaan, kun hän nostaa kättään.

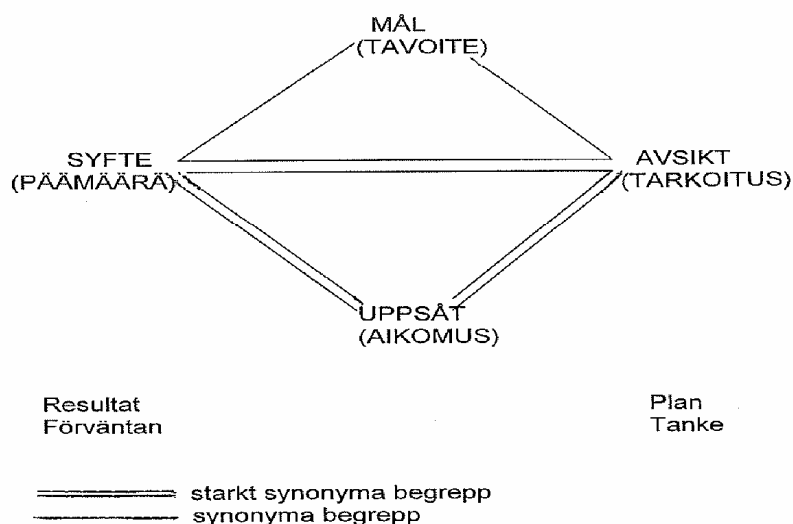
### 5.3 Peep Koortin erottelukaavio

Peep Koortin (1979, 135-136) havaintojen mukaan tavoitteella on viitattu kasvatustieteessä ainakin (1) aktiviteetin kohdistumispiisteeseen, (2) aktiviteettiin sinänsä, (3) aktiviteetin tuloksiin, (4) määräykseen, jonka mukaan tietynlaisten aktiviteetti-muotojen on esiinnyttävä, (5) määräykseen, jonka mukaan tietynlaiset tulokset tulee saavuttaa ja (6) toivottuun muutokseen jossakin. Luettelon perusteella tavoitteella on viitattu sekä yksilön sisältä tulevaan että hänen ulkopuoleltaan asetettuun tavoitteeseen – hyvin erilaisilla tasoilla. Tavoite on liitetty toimintaan (2) tai lopputulokseen (3). Sen asettaja voi olla hierarkiassa määrääväällä tasolla (4) tai tavoite voi olla toimijan itsensä asettama. Tulemana Koort (1979, 136) toteaa: ”Nykyinen kasvatustieteen tutkijoiden, opetussuunnitelmien laatijoiden ja muiden alan kirjoittajien yleinen kielenkäyttö ei salli tavoite-käsitteeseen liittyvien relaatioiden täsmällistä analysointia”. Tästä pääsee hänen mukaansa vain sillä, että luovutaan koko käsitteestä tieteellisissä yhteyksissä tai sitten eksplikoidaan ”sen keskeinen tarkoite ja relaatiot muihin käsitteisiin”. Koska kasvatustiede on määritelmänsä mukaisesti tavoitteellista toimintaa, jää mahdolliseksi ainoastaan vaihtoehtoista jälkimmäinen. Lainaus Koortin teoksesta on pitkälti totta tänäkin päivänä.

Koort (1979, 133–134; ks. myös Frisk 1972, 25) kuvaa erottelukaavion avulla (Kuvio 5) tarkoituksen, tavoitteen ja niiden lähikäsitteiden välisiä suhteita. Hänen tulkintansa kuvioista 5 on seuraava. Päämäärä, tarkoitus ja aikomus ovat ”hyvin läheisesti (identtisesti) synonyymisiä käsitteitä.” Tavoitetta hän sen sijaan pitää synonyymisenä vain tarkoituksen ja päämäärän kanssa. Tavoite jää tässä siis ulkopuoliseksi kolmeen muuhun nähden. Tarkoituksen ja aikomuksen Koort liittyy tahtoon, kun taas päämäärä ja tavoite ovat sidoksissa toimintaan, esimerkiksi opiskeluun.

Koort selventää ajatuskulkuaan käytännön esimerkillä: ” Tarkoitus toimia tai opiskella on käsitteemme mukaan primaarista [mitä se sitten on suhteessa muuhun toimintaan?], koska se pohjautuu yksilön tahtoon” (Koort 1979, 134). Tarkoituksemme ohjaavat ”toteutettavien

päämäärien ja tavoitteiden (joihin aktiviteettimme ja toimintamme suuntautuvat) valintaa. Tarkoitus on tahdonilmaus, mutta päämäärä ja tavoiteobjektien valinnat ovat kyseisen tahdonilmauksen tuloksia” (Koort 1979, 135). Kuvio 5 ei käy ilmi kaikki, mikä liittyy yksilön mielekkääseen toimintaan. Avukseen Koort valjastaa vielä maslowilaisen hierarkkisesti järjestyneen tarpeen käsitteen. Hän esittää, että tarpeittemme tyydyttämisen järjestys määrää toiminnoillemme aiotut päämäärät. ”Tämän jälkeen on määrättävä aiotut suunnat toiminnoillemme voidaksemme saavuttaa jotain konkreettista. Tällaisia konkreettisia olosuhteita (*bestämmelseort, riktpunkt, siktpunkt*) on erottelukaaviossa kutsuttu tavoitteiksi.” Hän erottaa toisaalta tavoitekuvausta, so. sellaisen dokumentin ”joka sisältää kasvatuspäämäärän ja sitä edustavan tavoitteen” (Koort 1979, 132) ja toisaalta tavoitteen, sellaisen kuvauksen, joka yksiselitteisesti ilmaisee sen mitä oppilaan tulee osata tehdä opettamisen jälkeen. Samalla hän kuitenkin viittaa eräisiin tutkijoihin, jotka ovat pitäneet tavoitekuvausta ja tavoitetta identtisinä synonyymeinä. Sjöstrand (1969, 183) toteaa, että näiden kahden käsitteen välinen ero on niin pieni, että käsitteitä ei aina käytetä oikein.



Kuvio 5. Tavoite-käsitteen erottelukaavio Koortin (1979, 133; myös Frisk 1972, 25) mukaan

Koortin erittelyssä on kohtia, joita ei voi niellä sellaisinaan. Hänen mukaan häkissä juoksevan rotan toiminnalla voi olla päämäärä – etsiä ruokaa. Rotalla ei hänen mukaansa ole tavoitetta, koska ”sen toiminnot eivät ole suuntautuneet mihinkään selvästi osoitettavissa olevaan ruokapalaan” (Koort 1979, 135). Toisin kuin Dewey (1930 [1916], 125) Koort ei

ajattele, että tavoitteella tulisi olla inhimillinen asettaja, riittää kun tavoite on konkreettinen (*bestämmelsort* tms.). Tavoitteen ajallista sijoittumista toimintaan tai muihin käsitteisiin kuvio 5 ei myöskään selitä. Tällainen erittely voisi olla tarpeen pohdittaessa kuvion avulla sitä, onko teon selitys kausaalinen, teleologinen vai funktionaalinen. Esimerkissään tavoiteohjautuneesta ja samalla ei-tarkoituksellisesta toiminnasta Koort (1979, 135) mainitsee refleksimäisen liikkeen, jolla henkilö pyrkii hätistämään kärpäsen nenältään. Käden refleksinomaisen liikkeen tavoitteena on nenällä istuva kärpänen, mutta mistään tarkoituksellisesta toiminnasta ei Koortin mukaan kuitenkaan ole kysymys. Hän perustelee väitettään toteamalla, että refleksit eivät ole tahdonalaisia. Mutta on paikallaan kysyä, onko refleksi sama kun refleksimäinen? Kärpästä hätyyttävällä ihmisellä on siis Koortin käyttämien käsitteiden mukaisesti tavoite, vaikka hän ei ole siitä tietoinen. Refleksihän – paitsi että se on tahdosta riippumaton – tajutaan yleensä vasta jälkikäteen. Esimerkiksi patellaarirefleksin aikaan saama ärsytys ei edes käy aivoissa. Ihminen tajuaa nuijan napautuksen aiheuttaman polvensa nytkähdyksen vasta sen nytkähdettyä.

Koort pyrkii selventämään kuviotaan vielä seuraavalla esimerkillä (Koort 1979, 136-137). Siinä henkilö haluaa lähteä kävelemään ja ilmaisee sen seuraavasti: ”Haluan kävellä vanhan aurinkokellon luokse Kaivopuistoon saadakseni vähän raitista ilmaa”. Tämän ilmauksen Koort jakaa kolmeen osaan; kahteen aktiviteettiin (1 ja 3) ja osaan (2), joka muodostuu tarkoittavan yksilön ulkopuolisista olosuhteista: (1) Haluan kävellä saadakseni raitista ilmaa (tarkoitus tai aikomus), (2) vanhan aurinkokellon luokse Kaivopuistoon (tavoiteobjekti ja tavoite-alue) (3) saadakseni vähän raitista ilmaa (päämäärä). Tavoite on konkreettista, jotakin, johon aktiviteetti kohdistuu, samoin kuin yrityksessä osua johonkin heittämällä. Päämäärä on raittiin ilman hengittäminen. Sisään hengitetty ilma on kävely tulos, johon tähdätään. Kaikki tarkoitukselliset toiminnat tähtäävät Koortin mukaan johonkin tulokseen. Niiden ei kuitenkaan tarvitse välttämättä suuntautua jotakin tavoitetta kohti. Tästä hän mainitsee esimerkkinä kävelyn sinne tänne ilman mitään tavoitetta. Koortin käsittelytapa palauttaa mieleen Petersin edellä esitetyn tavoiteanalyysin, jossa hän käsittelee maaliin osumista.

## 5.4 Mitä seuraavaksi

Dewey (1930 [1916], 117–129) omistaa yhden luvun teoksestaan *Democracy and Education* kasvatustavoitteiden (*Aims of Education*) erittelylle. Hän pohjustaa tavoitteen (*aim*) käsitteen analyysiaan kahdella aiheeseen johdattelevalla käsitteellä, tuloksella (*result*) ja päämäärällä tai loppuunsaattamisella (*end*). Dewey etenee luontokäsityksensä mukaisesti aloittamalla erittelynsä esimerkillä elottomasta luonnosta. Sen jälkeen hän etenee toiselle tasolle eläimiin ja päättyy lopulta käsittelemään ihmisen toiminnan erityislaatua ja tavoitteita. Näin koko luonto tulee sisällytetyksi hierarkkisessa järjestyksessä keskusteluun. Hän toteaa, että kun tuuli nostattaa rannalla hiekkaa kasoiksi, syntyy tulos (*result*), mutta mikään ei tule päätökseen (*end*), sillä tuulella ei ole päämäärää. Oikeastaan ei ole määriteltyä alkutilaakaan. Kysymys on vain tuulen aikaansaamasta hiekan spatiaalisesta uudelleen järjestämisestä. Kun mehiläiset rakentavat kennojaan, ne saavat aikaan tuloksen ja päättävät hunajan keruunsa. Ne saattavat rakentamisensa päätökseen ja lopettavat toimintansa, kun kenno on valmis.<sup>9</sup> Kennon valmistaminen kuuluu vaistotoimintoihin, joten on ilmeistä, että mehiläisillä ei ole tavoitetta. Sitä paitsi Deweyn mukaan vain ihminen voi asettaa tavoitteita. Dewey ei todennäköisesti hyväksyisi sitä, että pidämme mehiläisten aktiivisuuden tarkoituksena pesän rakentamista. Ihminen voi tosin ulkopuolisena nähdä mehiläisten toiminnassa tarkoituksen. Deweyn mukaan mehiläisten toiminnan olennainen piirre on siihen kuuluva ajallisesti etenevä järjestys, jossa yksi vaihe rakentuu aina edellisen päälle järjestelmällisesti siihen asti, kunnes kenno on valmis. (Dewey 1930 [1916], 118.) Tämä etenevä ja vuorovaikutukselle perustuva järjestelmällisyys osoittautuu olennaiseksi piirteeksi myös tavoitteen käsitteen määrittelyssä. Dewey ei tee selvää eroa termien *aim* ja *purpose* välille, mitä Peters (1975, 12) pitää valitettavana.

Ihmisen toiminta eroaa edellä kuvatussa, ärsykkeen laukaisemasta vaistotoiminnasta. Ihminen voi säädellä reaktioitaan ja hän voi tehdä valintoja. Itse asiassa koko hänen elämänsä muodostuu valinnoista. Ihmisen kaukokatseisuus (*foresight*) tekee hänelle mahdolliseksi ennakoida hänen suunnittelemansa toiminnan seurauksia ja pohtia niitä edellytyksiä, joiden on oltava voimassa, jotta hän toiminnallaan saisi aikaan haluamiaan tuloksia. Tavoite tarkoittaa ennakkointia siitä mihin toiminta johtaa. Näin tavoite ohjaa toimintaa tavoitteen

---

<sup>9</sup> "The results of the bees' actions may be called ends not because they are designed or consciously intended but because they are true terminations or completions of what has preceded" (Dewey 1930, 118).



suuntaisesti ja toimijan pääsemistä päämäärän. Dewey ei tee oikeastaan selkeää eroa tavoitteen ja keinon välillä, koska hän tarkastelee toimintaa päättymättömänä prosessina. Termin valinta riippuu tarkastelukulmasta, sillä saavutettuaan jotakin, ihminen pyrkii johonkin uuteen. Silloin tavoitteesta tulee keino saavuttaa uusi tavoite. Näin ketju jatkuu, kun ihminen saavuttaa jonkin päämäärän ja ottaa sitten toiminnalleen uuden suunnan. Kuten Kivinen ja Ristelä (2001, 63) toteavat, päämääriä ovat loputtomasti, ”koska niitä syntyy aina, kun uusi toiminta synnyttää uusia seurauksia. Mitään itsetarkoituksellisia, toiminnan ulkopuolelta annettuja päämääriä ei Deweyn käsityksen mukaan ole olemassa.” Tavoite ei siis Deweyllä tarkoita toiminnan päätepestettä, vaan toiminnan aikaista keinoa, jolla toimintaa voi suunnata sen aikana syntyneiden seurausten mukaan. (Dewey 1930 [1916], 117–120.) Ihmisen toiminta on kuin loputonta juoksuhaudan vyörytystä. Toimijan on edettävä mahdollisimman tehokkaasti ja syöksyttävä hellittämättä tulittaen mutkasta toiseen ja yritettävä murtaa vastarinta. Yhden pätkän vyörytys on keino tavoitella seuraavaa. Kun asemat on kokonaan vallattu, lähdetään kohti uutta kohdetta.

Toiminnan lähtökohtana on kunkin hetkinen tilanne, jossa toimija arvioi käytettävissä olevia resurssejaan ja kohtaamiaan vaikeuksia. Dewey pitää tärkeänä aktiivista toimintaa, joka auttaa täsmentämään aluksi kokeilunluontoisen (*tentative, experimental*) tavoitteen, jonka tulee aina edustaa toiminnan vapautumista. Tavoitteen tulee olla myös joustava, jotta se mukautuisi toimintaan ja ohjaisi sitä. Dewey kehittää vielä uuden tavoitetermin (*end in view*), joka viittaa toiminnan seuraavaan askeleen suuntaan. Se on dynaaminen lähitavoite, joka toimijan tulee pitää mielessään, jotta hän etenisi älykkäällä tavalla. Tässä lähitavoitteessa on kysymys pikemminkin toiminnan kohteeseen osumisesta (*hitting the target*) kuin itse kohteesta (*target*), mikä korostaa käsitteen dynaamisuutta. (Dewey 1930 [1916], 123.) Garrison (1999, 303) kuvaa nämä lähikäsitteet ideaaleiksi (*ideals, values*), jotka ohjaavat käyttäytymistä. Jotta tavoite ohjaisi toimijaa pysymään oikeassa suunnassa, toimintaan liittyy arviointia mm. toimijan eteen tulevista esteistä, käytettävistä keinoista niiden voittamiseksi sekä toiminnan etenemisjärjestyksestä. Arvioinnin pohjalta toimija tekee valintoja. (Dewey 1930 [1916], 121–122.) Tavoite ei ole perinteisen tavoitteen määritelmän mukaisesti toimijalle syy toimia, vaan Deweylle tavoitteen tehtävänä on vastata aina tekohetkellä kysymykseen ”Mitä seuraavaksi?” (Kivinen & Ristelä 2001, 62).

Dewey liittää tavoitteeseen mielen (*mind*) käsitteen, jota hän lähestyy monesta suunnasta. Kysymys ei ole mielestä siinä mielessä kuin siitä keskustellaan dikotomian *mind-body* yhteydessä edellä. Dewey määrittelee mielen kyvyksi liittää nykyiset olosuhteet tai ehdot ajallisesti edessä oleviin tuloksiin ja tulevaisuuden seuraukset tämän hetken olosuhteisiin. Jos toimijalla on nämä ominaisuudet (*traits*), hänellä on toiminnalleen tavoite tai tarkoitus. Kysymys on siis toimijan kyvystä ennakoita. Jos toimija pystyy ennakoimaan toiminnan päämäärän (*terminus*), hänellä saa perustan toiminnan aikana tekemilleen havainnoille ja valinnoille. Toimijan on sen jälkeen mahdollista laatia suunnitelma, jonka hän pyrkii toteuttamaan. Mieltä luonnehtii määrätietoinen (*purposeful*) intentionaalisuus, jota ohjaa faktojen ja niiden välisten suhteiden havaitseminen. (Dewey 1930 [1916], 120–121.) Intentionaalisuuden pragmatistit katsovat kehittyneen fysiologisista prosesseistamme (Kilpinen, Paavola & Bergman 1999). Mielen toiminnassa näkyy yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus, johon edellä viittasin kokemuksen rekonstruktion esittelyssä. Kun ihminen toimii tavoitteen suunnassa, hän toimii älykkäästi. Ollaksemme älykkäitä meidän täytyy pysähtyä, katsella ja kuunnella laatiessamme suunnitelmaa toiminnalle. (Dewey 1930 [1916], 120–121.)

Dewey (1930 [1916], 121–129) esittää kolme kriteeriä, joilla voidaan arvioida onnistuneita tavoitteita (*aim*). Viittaaminen tarpeisiin ja toimintaan kriteerien luonnehdinnassa selittyy hänen taustallaan psykologian tutkijana. Ensinnäkin, kasvatustavoitteen tulee perustua kasvatettavan sisäisille ja luontaisille toiminnoille (*intrinsic activities*) ja tarpeille. Tällaisina hän pitää synnynnäisiä kykyjä (*instincts*) ja hankittuja tapoja (*acquired habits*). Keskeinen toimija on kasvatettava yksilö, jonka kyvyt on otettava huomioon. Tavoitteen tulee lähteä kunkin hetkisestä tilanteesta, siitä mikä ”on käynnissä”. Tarkastelun keskiössä on toimija, joka määrittelee itse omat tavoitteensa. Ratkaisut, joissa tavoitteen oppilaalle asettaa ulkopuolinen, esimerkiksi vanhemmat tai opettaja, eivät sovi Deweyn kasvatustavoitteeseen, koska niiden mukaan toimiminen merkitsisi älyä rajoittavaa käskyn (*ought to*) tottelemista. Toiseksi, kasvatustavoitteeseen tulee sisältyä ympäristö, joka vapauttaa ja järjestää kasvatettavan kyvyt. Dewey pitää tärkeänä psykologisten kykyjen kääntämistä yhteisöllisiksi ekvivalenteikseen (*equivalents of social life*; Dewey 2007 [1897]). Kolmanneksi, kasvattajan tulee varoa tilanteita, jotka johtavat toiminnan päättymiseen ja joita voidaan pitää lopullisina (*ultimate*) ja yleisinä. Viimeinen lause vaikuttaa arvoitukselliselta, mutta se tulee ymmärrettäväksi, kun muistaa, että Dewey pitää kasvatustavoitetta jatkuvana. Esimerkiksi kasvu kasvatuksen päämääränä tarkoittaa, että sitä ei koskaan saateta loppuun. Deweyn

ymmärtämässä mielessä ei voi sanoa, että kasvattaja sai kasvun suoritetuksi tai valmiiksi. Deweylle kaikki kasvatuksellinen vaikuttaminen on uudelleensuuntaamista. Tämän suunnan antaa koherentti kasvatuksen teoria, jonka pohjana on filosofia.

Deweyn mukaan kasvatuksella tähdätään kasvuun. Se on kasvatuksen päämäärä tai lopullinen tavoite (*aim*). Kasvu on myös vastaus kysymykseen, mikä on elämän tarkoitus, sillä elämän tarkoitus on luoda ja rikastaa elämän merkityksiä ja edistää kasvua. Dewey perustelee tätä tavoitetta hyvin pragmaattisesti. Hän toteaa, että demokratian ja modernin teollisen yhteiskunnan tilassa on mahdotonta ennustaa tarkasti, miltä yhteiskunta näyttää 20 vuoden päästä. Koska yhteiskunta muuttuu nopeasti, lasta ei voi valmistaa mihinkään tietty yhteiskunnan tilaan. Kasvu ei tavoitteena sen vuoksi tarkoita mitään tiettyä osaamisen astetta tai oppilaan saavuttamaa tietomäärää. Kasvatuksella voidaan kuitenkin harjaannuttaa lapsi käyttämään täysin omia kykyjään ja hallitsemaan itseään. Myös jatkuvuus on kasvun attribuutti. Kasvua tapahtuu yksilön koko eliniän. Se on kuin evoluutio, joka jatkaa liikettä. (Dewey 2007 [1897].) Peters (1977, 104–105) luonnehtii kasvua (*growth*) dynaamiseksi prosessiksi ja kaikkien hyvien asioiden summaksi. Hook kuvaa sitä inklusiiviseksi ja ei-ekslusiiviseksi, joten se käsittää kaikki hyvään elämään (*good life*) ja hyvään kasvatukseen (*good education*) sisältyvät positiivisesti intellektuaaliset, emotionaaliset ja moraaliset asiat. Jatkuva kasvu on mahdollista vapaassa ja demokraattisessa yhteiskunnassa, toisaalta yhteiskunnan jäsenten kasvu mahdollistaa demokraattisen yhteiskunnan kehityksen (Hook 1959, 1013–1015).

## 5.5 Kun rauta sulaa

Sulatusuuniesimerkkiin liittyviä tavoitteita ja tarkoitusta voidaan aluksi eritellä muusta opetuksesta irrallisena kokonaisuutena. Petersin, Koortin käsitteistön mukaisesti valmista sulatusuunia on konkreettisenä ja rajattuna objektina pidettävä tavoitteena, jonka rakentamiseen sisältyy Petersin (1975, 13–14) korostama saavuttamisen vaikeus. Uunin valmistaminen ja raudan sulattaminen ovat kuitenkin oppilaiden taitojen rajoissa, joten tehtävä ei ole mahdoton. Tavoite on toisin sanoen saavutettavissa. Yhteisesti asetettu tavoite suuntaa oppilaiden aktiivisuuden kohti toimivan uunin valmistamista. Jos oppilailta kysyttäisiin, mitä varten he rakentavat uunia, he todennäköisesti vastaisivat: ”Haluamme sulattaa rautaa”. Raudan

sulattamista on siis Petersin määrittelyn mukaisesti pidettävä uunin valmistamisen tarkoituksena, koska se antaa selityksen oppilaiden toiminnalle. Koort nimeäisi uunin konkreettiseksi tavoiteobjektiksi ja pitäisi sulaa rautaa toiminnan tuloksena. Myös hänelle toiminnan tarkoituksena olisi valmistaa sulaa rautaa. Näin selitettynä oppilaiden toimintaa voisi pitää järkevänä. Petersin ja Koortin tavat käsitellä tavoitetta ja tarkoitusta ovat samankaltaiset, mutta Koortin esitys on yksityiskohtaisempi. Kumpikin katselee tavoitetta teon kannalta ja prosessin ulkopuolelta. Kun tavoite ja tarkoitus istutetaan laajempaan kehykseen, tilanne mutkistuu. Silloin on otettava huomioon myös opettajan asettamat tavoitteet ja opetus-suunnitelma.

Psykologisesti ajattelevan Deweyn käsitteistön mukaan uunin rakentamisen alkupontimina on oppilaiden uteliaisuus saada tietoa rauta-ajan oloista sekä heidän ehtymätön luomisen tarpeensa, joka oikeastaan ”pakottaa” oppilaat ryhtymään uunin rakentajiksi (Bruhn 1968, 29). Toteutus on osoitus heidän luovuudestaan. Uunin valmistaminen sopii opetus-tilanteeseen ja oppilaat saattavat toimia yhdessä, mikä on sosiaalisuutta korostavalle Deweylle tärkeää (Peters 1977, 107). Deweyn mukaan oppilaille on kaukokatseisuutta (*foresight*) ja he toimivat koko prosessin ajan tavoitteen suuntaisesti (*end in view*). Tavoitteen suunnassa eteneminen tekee heidän toiminnastaan myös älykästä. Oppilaat oppivat käden taitoja (*practical knowledge*), joita Dewey pitää tärkeinä (Peters 1977, 105) – ja toimimaan yhdessä. Kun oppilaat saavat itse ohjata toimintaansa heillä säilyy konkreettinen kosketus omaan toimintaan. He näkevät myös toimintansa tuloksen, sulan raudan. Tämä havainto tuo väistämättä mieleen vieraantumisen problematiikan, johon mm. Karl Marx kiinnittää huomion työn käsitteessään. Käytetyn aineiston perusteella näyttää siltä, että Dewey ei käytä tätä vieraantumisen käsitettä, vaikka vaikuttaakin siltä, että hän tuntisi itse ilmiön. Miettinen (2006, 390) viittaa useaan tutkijaan, jotka ovat kiinnittäneet huomion Marxin ja Deweyn toimintaan liittyvien käsitteiden samankaltaisuuksiin, siihen, että kummatkin hylkäävät ajatuksen subjektista ja objektista itsenäisinä olemisen muotoina sekä siihen, että minän (*self*) ja yksilön tietoisuuden alkuperä on sosiaalinen ja historiallinen. Miettinen ei viittaa kirjallisuuskatsauksessaan vieraantumiseen.

Marxin vieraantumisteorian keskeinen aihe on ihminen ja hänen mahdollisuutensa hallita ympärillä olevaa yhteiskuntaa ja luontoa ”sen sijaan että hän olisi hallitsemattomissa olevien ulkopuolisten voimien uhri” (Israel 1974, 15). Oppilaiden toiminta sulatusuuniesimer-

kissä on rinnastettavissa Israelin kuvaamaan ihannetyöhön, jota luonnehtii työntekijän aktiivisuus, tietoinen toiminta ja itsensä toteuttaminen. Tällaisessa tapauksessa Marxin mukaan ihminen toteuttaa työn avulla luontoaan, ominaisuuksiaan, ”toisin sanoen ihmislajin olemusta” (Israel 1974, 52–53). Samalla tavalla oppilaat toteuttavat omaa ”olemustaan” vapaina ja luovina toimijoina. Vieraantuessaan työstään ja sen tuloksista ihminen muuttuu marxilaisen käsityksen mukaan vain koneen jatkeeksi, joka tekee, mitä käsketään. Ihmisiä käsitellään ikään kuin he olisivat esineitä. Työstään vieraantunut ei saa tyydytystä toiminnastaan (Allardt & Littunen 119–120). Dewey kritikoii herbartilaisuutta ja muitakin kasvatuksen klassikkoja juuri analogisesta ilmiöstä kasvatuksen alalla. Vallalla olleessa kasvatusten menetelmässä oppilaille jaettiin valmista tietoa, joka oli heidän kokemuspäirinsä ulkopuolelta. Läksynkuulusteluissa opettaja penäsi heiltä vastauksia, joissa piti toistaa opettajan sanelemat asiat. Oppilaat eivät välttämättä ymmärtäneet sanomaansa, mutta ulkoa opettelemillaan vastauksilla he selvisivät luokalta toiselle. Menestyminen koulussa perustui itselle vieraan puheen tuottamiseen. Se ei kylläkään taannut hyviä edellytyksiä selvitä myöhemmin esimerkiksi työelämässä. Vieraantuminen liittyy näin myös vapauden puutteen problematiikkaan. Perinteisessä koulussa oppimiseen liittyi pakottamista, jota säestettiin kovalla kurilla. Dewey antoi oppilaalle vapauden rakentaa uunin, joka antoi mielekkyyden oppimiselle.

Uunin rakentamisessa toteutuu Esa Pikkaraisen (2000, 11) mainitsema pedagoginen paradoksin kaltainen tilanne, jossa on kysymys kasvatukseen sisältyvän pakottamisen ja ihmisenä olemisen vapauden sovittamisesta yhteen. Deweyn ongelma on sovittaa se yhteisöllinen, minkä hän on omaksunut G.H. Meadiltä siihen, mitä hänellä on ollut selkäytimessään (*in his bones*) hegeliläisyydestä (Peters 1977, 107). Dewey vastustaa määräämistä ja ohjaamista, mutta toisaalta hänen pitää ohjata ja kannustaa oppilaita. Deweyn ratkaisu uuni-esimerkissä näyttää olevan alussa annettu vapaus, jota opettaja rajoittaa uunin rakentamisen edistyessä, esimerkiksi jakamalla tietoa eri metalleista. Uuni konkreettisena toiminnan päämääränä oppilaiden mielissä sitoo heidät tehtävään. Peters (1977, 107) pitää Deweyn ratkaisua kompromissina progressiivisen ja perinteisen pedagogiikan välillä.

Deweyn korostama kasvu (*growth*) ei ole tavoite Petersin ja Koortin tarkoittamassa mielessä, koska se ei ole rajattu ja konkreettinen. Se on lähinnä päämäärä (lopullinen tavoite) ja siinä on piirteitä Petersin mainitsemasta, saavuttamattomasta ihanteesta (*ideal*). Peters

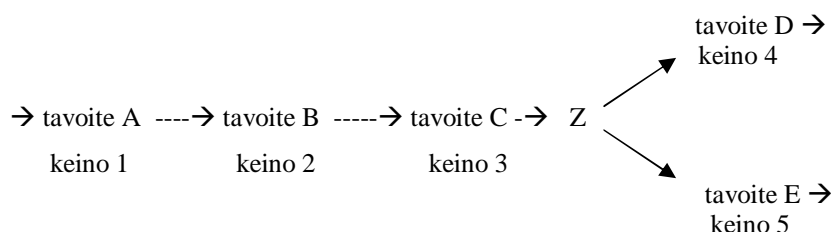
(1977, 107) tiivistää Deweyn käsityksen tavoitteen asettamisesta seuraavasti. Hyvät tavoitteet tulevat siitä, mitä on tekeillä, eli oppilaiden tarkoituksista (*from the purposes of the pupil*), joten niitä ei saa asettaa ulkoapäin, eivätkä ne saa olla valmiita (*ready made*). Deweyn määrittelemää kasvua voi pitää kasvatuksen tarkoituksena. Kasvatettava on oman kasvunsa subjekti, jonka kasvua kasvattaja voi edistää tarjoamalla kasvatettavalle tilaisuuksia kasvaa.

## 5.6 Tavoitteet selviksi

Dewey kirjoittaa vaikeaselkoisesti. Lauseet ovat pitkiä ja monipolvisia, sillä hän kehittää ajatuksiaan eri näkökulmista ja saattaa käyttää samaa käsitettä viittaamaan eri asioihin. Havainto ei ole uusi. Dewey välttelee kiinteiden ja tiukasti määriteltyjen käsitejärjestelmien rakentamista, samalla kun hän kehittää kasvatusteoriaansa useasta näkökulmasta (Miettinen 1998, 85). Savery (1971, 499–502) tarjoaa selityksiä tällaisille käsityksille. Hän toteaa, että Dewey on oman teoriansa mukaisesti myös itse historiallinen. Sen vuoksi ei voida olettaa, että hänen käsityksensä ongelmista olisivat vuonna 1929 täysin samat kuin vuosisadan vaihteessa. Saverystä on pikemminkin ymmärrettävää, että tekstien sisällöt eivät ole täysin konsistentteja. Tämä pitää varmasti paikkansa, sillä Chicagon vuosinaan Dewey luopuu osittain hegeliläisestä idealismista ja omaksuu darwinilaisen ajattelumallin monessa yhteydessä, mihin edellä viitattiin. Miettinen (2000, 70) viittaa Deweyn ajatuksiin hänen teoksestaan *Experience and Nature*, jota hän olisi ollut valmis muuttamaan vielä 1940-luvun lopulla. Savery toteaa myös, että kielikin muuttuu jatkuvasti. Tämä havainto ei tunnu uskottavalta selitykseltä Deweyn kirjoituksissa, sillä kielen muutokset ovat suhteellisen hitaita, jopa sanaston osalta. Sen sijaan Savery näyttää osuvan oikeaan todetessaan, että samat sanat saattavat Deweyllä tarkoittaa eri asioita eri yhteyksissään. Näin saisi termin *aim* laaja-alainen käyttö selityksensä. Lukijan tulisikin tunkeutua pintaa syvemmälle, jotta hän löytäisi pintarakenteiden alta ilmaisujen syvemmät merkitykset.

Väite kielen monimerkityksisyydestä edellyttää vahvoja perusteluja, joita olen yrittänyt löytää tavoite-terminologian osalta. Otan tuekseni edellä esittelemäni kehyksen ja kehystämisen käsitteet, joiden avulla pyrin selvittämään Deweyn tavoite-viidakkoa. Kuviossa 6 on esitetty yhteenvedonomaaisesti toiminta prosessikaaviona. Kuvio osoittaa, että tavoitteet ovat eritasoisia, sillä toiminta etenee tavoitteesta toiseen. Kuvio kertoo myös, että tavoite,

keino – ja seuraus – ovat vaihdettavissa toisiinsa tarkastelukulman mukaan. Kehys ja kehystäminen tekevät eri ilmaukset ymmärrettäviksi eri yhteyksissään.



Kuvio 6. Tavoite prosessin edetessä Deweyn ajattelun mukaan

Deweyn mukaan on yhdessä kehyksessä oikein puhua tavoitteesta A, joka lähitavoitteena voi hänen käyttäminaan termeinä olla *end-in-view* tai *aim*. Koska *end-in-view* liittyy maaliin osumiseen (*hitting the target*) voi A olla myös *target*, toiminnaksi ymmärrettynä. Tavoitteen A saavuttaminen on myös keino saavuttaa B. Silloin voidaan toiminnan edetessä sanoa, että keino 1 (*means*) mahdollistaa tavoitteen B. Koska kysymys on prosessista, vaiheiden nimityksinä voivat olla myös seuraukset (*consequencies*). Kuten Kivinen ja Ristelä (2001, 64) toteavat, toimijalla ei ole toiminnan alussa selkeästi asetettuja tavoitteita, mutta sen jälkeen kun ”tietyt keinot ja välineet ovat käsillä, alkavat kyseisen toiminnan tavoitteetkin vähitellen selkiintyä”. Kuvion 6 risteyskohta Z on päämäärä (*end*), joita on loppumattomasti, koska uusia syntyy koko ajan ihmisen toimiessa (Kivinen & Ristelä 2001, 63). Kun toimija pääsee yhteen päämäärään, esimerkiksi saa valmiiksi sulatusuunin muurauksen, hän suuntaa toimintansa toiseen, vaikkapa metallien sulattamiseen. Jos prosessi kehystetään näin, tulee tavoitteen käsite itse asiassa selväksi, miltä se ei näytä Deweyn kirjojen sivuilla kuvattuna.

Kuviolla 6 voidaan havainnollistaa myös tarkoitusta, josta Dewey käyttää termiä *aim*, ja jonka sekava käyttö häiritsee Petersiä. Otan avuksi Deweyn esittämän kertomuksen merenkulkijasta, joka suunnistaa tähtien avulla. Esitän sen lyhyesti Kivisen ja Ristelän (2001, 65) mukaisena suomennoksena.

”Merenkulkija ei purjehdi tähtiä kohden, mutta kun hän suuntaa purtensa kulua, hän voi käyttää tähtiä hyväkseen. Merenkulkijan tavoitteena [päämääränä] on tietty satama, mutta se ei ole lopullinen päämäärä vaan vain paikka, josta toiminta saa jälleen uuden suunnan. Toiminta ei lopu satamaan päästyä, vaan purjehdus jatkuu, kun sille on määritelty uusi suunta seuraavaan satamaan ja uuteen päämäärään.”

Merenkulkijakertomuksen purjehtija määrää jokaisena kirkkaana yönä tavoitteensa, kulusuunnan ja kuljettavan matkan, tähtien avulla. Näin määritellyt ja kuljetut matkat ovat keinoja päästä satamaan, joka hänellä on mielessään koko ajan senkertaisen matkan päämääränä. Jos häneltä kysytään, mitä varten hän purjehtii, hän todennäköisesti sanoo kuljettavansa rahtia satamien A ja B välillä ja purjehtivansa päästäkseen päämääräänsä, satamaan B. Se on samalla vastaus kysymykseen purjehtimisen tarkoituksesta (Peters 1975, 12). Purjehtiminen satamasta toiseen voidaan katsoa tarkoitukselliseksi teoksi, jolloin sen selittämiseen soveltuu seuraavassa luvussa esiteltävä analyttiseen hermeneutiikkaan sisältyvä intentionaalisen teon malli. Psykologisesti tekoa voi ulkopuolinen selittää monella tavalla, mutta merenkulkijan oma selitys hänen päämäärästään, pääsystä satamaan B, on ratkaiseva. Toimijan selitys toiminnasta on ratkaiseva myös Deweyn sulatusuuniesimerkissä. Jos oppilailta kysyttäisiin, mitä varten he muuraavat luokassa, he todennäköisesti vastaisivat tekevänsä uunia. He eivät voisi vastata alkuvaiheessa sulattavansa metallia, koska uuni olisi vasta tekeillä. Jos heiltä kysyttäisiin valmiin uunin äärellä, mitä he puuhailevat, he voisivat kertoa sulattavansa metallia. Vastaus oppilaiden toiminnan tarkoituksesta vaihtelisi. Tästä johtuen Dewey voi käyttää termiä *aim* melko vapaasti sekä tavoitteista että tekojen tarkoituksista, kun taas Petersin kasvatuskäsityksen mukaan käsitteiden käyttö on rajatumpaa. Kehystämisen avulla voidaan tavoite tai päämäärä nähdä oppilaan konkreettisen toiminnan kehyksessä eri tavalla kuin opettajan suunnitelmissa. Uunin rakentaminen on opettajan tavoitekehysessä lähinnä keino, jolla opetus etenee opettajan asettamaan päämäärään. Dewey pitää tavoitetta ajallisesti läheisempänä kuin tarkoitusta, joka viittaa johonkin laajempaan ja lopullisempaan – ja on se vuoksi myös ajallisesti etäisempi.



## 5.7 Tavoite toiminnan selittäjänä

Sulatusuunin rakentamista voidaan tarkastella myös tekona, jolloin oppilaiden toiminta nähdään intentionaaliseksi ja jolloin se määritellään ja selitetään tavoitteensa tai päämääränsä kautta (Hänninen 1992, 6–7; Tuomela 1979, 7–8). Intentionaalisuudella viitataan suuntautuneisuuteen, joka on ominaista ihmisen toiminnalle (Niiniluoto 1984, 54). Intentiolla tarkoitetaan aikomusta, tarkoitusta tai valintaa, ”jonka toimija tuottaa tekoon ryhtyessään” (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 32).

Toimintaa on käyttäytyminen, jota voimme kontrolloida jollakin tavoin. Voimme esimerkiksi flirttailla iskemällä silmää vastakkaisen sukupuolen edustajalle. Silmäniskulla herätämme toisen huomion ja osoitamme, että olemme kiinnostuneita hänestä. Toiminnallamme on silloin tarkoitus. Liikennevaloissa saatamme osoittaa pystyyn nostetulla keskisormella viereisen kaistan autoilijalle käsityksemme hänen ajotaidostaan. Tällainen toiminta on harmittua ja tahtomme säätelystä. Siihen liittyy olennaisesti myös vapaus, sillä mikään ei pakota meitä toimimaan kuvatuilla tavoilla. Voimme halutessamme pidättäytyä silmäniskusta tai sormimerkeistä.

Sekä silmänisku että keskisormen nostaminen ovat tekoja, joilla on merkitys. Pelkkä silmäluomien räpsähtely, josta emme yleensä ole edes tietoisia, ei ole tässä mielessä toimintaa, eikä silmien räpsymistä voi pitää tekona. Silmäluomien räpsähtely voidaan selittää fysiologian lainmukaisuuksien avulla kausaalisesti. Jokin kemiallinen reaktio ja hermoissa syntyvä aktiopotentiaali saa silmämme räpsähtämään aika ajoin. Voimme myös löytää joitakin funktioita, joita silmäluomien liike palvelee. Samanlaiset selityspäätteet eivät sovi flirttiin tai keskisormen nostamiseen edellä kuvatuissa tapauksissa. Rosenberg (1988, 22) nimittää fysiologisten prosessien laukaisemia reaktioita termillä *behaviour* erotukseksi varsinaisesta yksilön toiminnasta (*action*), joka syntyy tämän tietoisien valinnan tuloksena.

Tekojamme (*actions*) säätävät halumme tai tarpeemme ja uskomuksemme (*desires and beliefs*) tekevät ihmisen toiminnan selittämisen hyvin monimutkaiseksi. Kausaalinen selittäminen – esimerkiksi periaatteet, ”syy ennen seurausta” ja ”sama syy, sama seuraus” – eivät toimi tässä. Tarvitaan jonkinlainen yleinen yhteys toisaalta halujen ja uskomusten ja toisaalta toiminnan välille. Tällaiseksi Rosenberg esittää selitysmallin, jota hän nimittää

kansanpsykologiaksi (*folk psychology*). Sen lähtökohtana on ajatus, että ihminen tekee sitä, mitä tekee, koska hän haluaa saavuttaa tiettyjä päämääriä ja uskoo, että hänen tekonsa vievät hänet niihin. (Rosenberg 1988, 10–11.) Sääntönä se kuuluu seuraavasti (Rosenberg 1988, 25–27),

- (A) *Jos henkilö  $x$  haluaa  $k:n$  ja  $x$  uskoo, että  $a$  on keino saavuttaa  $k$ , vallitsevissa oloissa (*ceteris paribus*) hän tekee teon  $a$ .*

Säännöllä (A) voidaan antaa selitys silmäniskulle tekona. Siinä  $x$  (silmäniskijä) katsoo, että  $a$  (silmänisku) on riittävä ehto  $k:n$  (huomio) saavuttamiselle ja ryhtyy sen vuoksi tekemään tekoa  $a$  (iskeä silmää) saadakseen sen, mitä hän haluaa (toisen huomio). Lisäyksellä *ceteris paribus* Rosenberg viittaa siihen, että vallitsevassa tilanteessa ei ole mitään tekoa, jota yksilö  $x$  haluaisi enemmän kuin  $a$ :ta. Jos tällaisia vaihtoehtoja otetaan sääntöön, säännöstä tulee päättymätön. Vaihtoehtojen ketjun katkaisee tuo lisäys. Niiniluoto (1984, 305) kutsuu säännön (A) kaltaista mallia yleiseksi ”tavoite-keino-toiminta-kaavioksi”.

Teon käsite on keskeinen etogeenisessä tai tekojen psykologiassa, jossa ihmisen käyttäytymistä tarkastellaan ”tavoitteellisena, sosiaalisten merkitysten ja sääntöjen ohjaamana sekä sosiaalista todellisuutta tuottavana toimintana” (Hänninen 1992, 6). Tarkastelutavan filosofisena perustana on G. H. von Wrightin kehittelemä intentionaalisen teon malli, jossa turvaututaan Aristoteleen teleologisen selittämisen ideaan. Hänninen, joka viittaa von Wrightin malliin termillä analyttinen hermeneutiikka, esittelee Aristoteleen praktisen syllogismin seuraavasti (Hänninen 1992, 37; von Wright 1971, 96):

- (B)  $a$  haluaa saada aikaan  $p$   
 $a$  arvelee, ettei hän voi saada aikaan  $p$  ellei hän tee  $q$   
 $a$  ryhtyy tekemään  $q$

Syllogismissa, josta on erilaisia variantteja (von Wright 1971, 96–107; Tuomela 1974; Aho 2002), on kaksi premissiä, teon päämäärää koskeva ns. volitionaalinen premissi ja ”päämäärän saavuttamisen keinoja koskevaa uskomusta kuvaava ns. kognitiivinen premissi” (Hänninen 1992, 38). Tutkijat ovat esittäneet erilaisia tulkintoja premissien ja johtopäätöksen suhteesta (Aho 2002, 199–200). Praktinen syllogismi (B) eroaa kansanpsykologian selitysmallista (A), sillä syllogismiin sisältyvä ehto on välttämätön. Niiniluoto (1984, 305) pitää praktista syllogismissa (B) säännön (A) erikoistapauksena.

Intentionaalisuus on eri asteista ja se liittyy läheisesti kieleen, koska kieli antaa sisällön haluille, uskomuksille ja toiminnalle. Väljimmässä merkityksessään intentionaalisuus viittaa tahalliseen tekoon, jonka lähde on tietoinen subjekti. Tällaisesta on kysymys käden heilauttamisessa. Asetta vaativampi on määritellä teko intentionaaliseksi silloin, kun sillä on jokin tarkoitus itsensä ulkopuolella. Tästä on kysymys, kun heilautan kättäni tervehtiäkseni. ”Vaativin merkitys on, että toimintaa edeltää harkittu aikomus (intention) jossa toiminta nähdään välineeksi päämäärän saavuttamiseen (tervehdin x:ää koska haluan ylläpitää tuttavuuttani hänen kanssaan).” (Hänninen 1992, 28.) Viimeksi mainitusta on kysymys sulatusuuniesimerkissä, jossa oppilas A aikoo saada aikaan sulaa rautaa p, ja jossa hän katsoo, että tämän aikomuksen toteuttamiseksi hänen on valmistettava sulatusuuni q. Oppilaan A aikomus yhdessä hänen tilanteen vaatimuksia koskevan käsityksensä kanssa saa hänet – luokkakavereiden kanssa – rakentamaan uunia q. Malli (B) koskee vain yhtä oppilasta. Tässä yhteydessä ei kiinnitetä huomiota problematiikkaan, joka liittyy oppilaiden keskinäiseen tavoitteesta sopimiseen luokkatilanteessa. Riittää todeta Deweyn ajattelun mukaisesti, että tavoitteen tulee olla sellainen, että se voidaan saavuttaa yhteisöllisin työmuodoin.

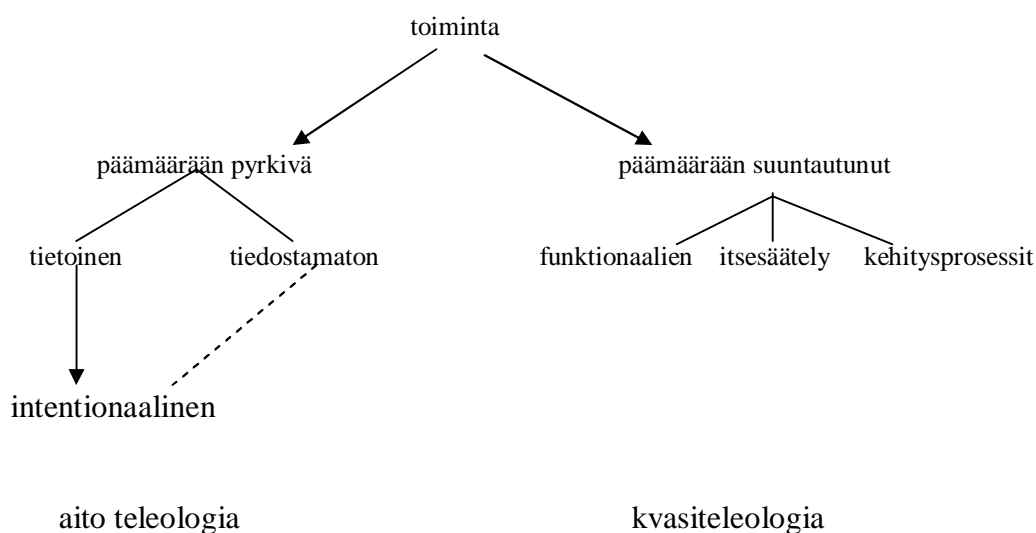
Praktisen syllogismin soveltuvuutta ihmisen käyttäytymisen kuvaamiseen on myös kritikoitu. Martin Kusch (1986, 182–196) esittelee useita kriittisiä näkemyksiä, joissa todistellaan intentionaalisen teonselityksen riittämättömyyttä inhimillisen toiminnan selittäjänä. Erkki Kilpisen (2002) mukaan meidän tulisi valita tarkastelumme kohteiksi yksittäisen teon sijasta laajempia toiminnan kokonaisuuksia, joita hän kutsuu termeillä käytäntö tai käytäntö (*a practice*) ja jotka soveltuvat teon käsitettä paremmin ihmisen toiminnan empiiriseen kuvaamiseen. Hän pitää Aristoteleen syllogismin riittämättömänä kuvaamaan ihmisen toimintaa kokonaisuutena, vaikka se yksittäisiin tekoihin sopiikin. Tätä hän perustelee syllogismin rakenteella. Hän toteaa, että ei-aristoteelikkojen mielestä varsinaiset tapahtumat vasta alkavat konklusiosta ”A ryhtyy tekemään q”, johon syllogismi päättyy. Hän haluaisi tietää, mitä tapahtuu tuon päätöksen jälkeen, esimerkiksi saako A aikaan sen, mitä hän ryhtyi tavoittelemaan. Varsinkin monimutkaisissa toiminnoissa, esimerkiksi yliopistotutkimuksen suorittamisessa, lopputuloksen saavuttaminen ei ole itsestään selvää. Syllogismi sisältää lähinnä ajatuksen tekemisen suunnittelusta, mutta ei sen suorittamisesta, joten se ei Kilpisen mukaan ole ”niin luonteva historiallis-humanististen tieteiden selitysmalli, kuin sen kannattajat tapaavat ajatella” (Kilpinen 2002, 285). Olennaista hänen mukaansa on, että inhimilli-

sellä toiminnalla on aina oma historiansa, joka edeltää praktisen syllogismin ensimmäistä premissiä ja joka myös jatkuu konklusion jälkeen. Kilpinen ei kuitenkaan hylkää teon käsitettä, eikä intentionaalisen selittämisen mallia. Teon käsite sopii tapauksiin, joissa yksittäinen suoritus erottuu toiminnan virrasta. Tällainen on esimerkiksi erityinen iskulyönti tennisottelussa. Taitavan pelaajan toiminta automatisoituu ottelussa, joten erillisen intentionaalisen teon luonne katoaa vähitellen hänen lyönneistään. Kilpailija tosin tavoittelee voittoa, joten hänen toimintansa voidaan selittää intentionaalisesti. Kilpailija on päättänyt nujertaa vastustajansa räätälöidyllä iskulyönnillä, jota sen sijaan voidaan pitää tekona, sillä se erottuu muiden pelitapahtumien joukosta. Lyönti on olennaisen osana peliä, joka antaa lyönnille myös merkityksen. Kilpisen mukaan teko sopii käsitteeksi juridiikkaan ja etiikkaan, jossa voidaan poimia jokin tietty teko ihmisen aktiviteetin virrasta, esimerkiksi teon juridista seuraamusta varten. (Kilpinen 2002.)

Kilpisen esittelemä käsitteistön mukaan sulatusuunin rakentaminen ei olisikaan yksittäinen teko, mutta toiminta sisältäisi sellaisia suuren määrän. Esimerkiksi ilmanottoaukkojen laajentamista voisi pitää tekona, koska se erottuisi muusta rakentamisesta. Se olisi rajattu kokonaisuus, jolla olisi tietty tarkoitus – vedon parantaminen ja palamislämpötilan kohottaminen. Teon intentionaalisuuteen liittyy myös sen intensionaalisuus, jolla on olennainen merkitys teon psykologisessa tulkinnassa. Sen mukaan toimintaa ei voida selittää täysin tarkasti, ellei olla selvillä siitä, miten sen suorittaja kuvailee toimintaansa – ja samalla myös uskomuksiaan ja halujaan. Teon kuvauksen merkityssisällön on oltava yhdenmukainen toimijan antaman merkityssisällön kanssa (Hänninen 1992, 28). Ollaksemme varmoja uuninrakennuksen kuvauksesta, meidän pitäisi kysyä asiaa oppilailta.

Sekä Rosenbergin kansanpsykologista selitysmallissa että G.H. von Wrightin intentionaalisen teon mallissa teko selitetään teleologisesti, koska selittämisen lähtökohta on tulevaisuudessa. Teleologinen selitys ilmaisee, mitä varten jonkin olio on olemassa tai mitä varten jokin tapahtuma sattui. Toimintaa, johon liittyy aito teleologinen selitys, voidaan kutsua teoksi (*action-like*). Teossa on kaksi aspektia, sisäinen, jolla viitataan teon intentionaalisuuteen ja ulkoinen, joka voi olla välitöntä (*immediate*), kuten lihastoiminta tai etäistä (*remote*), eli se, mitä lihastoiminta saa aikaan. (von Wright 1971, 83–87.)

Kuvion 7 mukaisesta jaottelusta, jossa erotetaan päämäärään pyrkivä, varsinainen teleologia päämäärään suuntautuneesta kvasiteleologiasta, on esitetty erilaisia näkemyksiä. Joidenkin filosofien mielestä on mahdotonta tehdä tätä erottelua, kun taas Brentanon teesiksi kutsuttu, edelliselle vastakkaisen käsityksen mukaan tämä erottelu on mahdollista. (Niiniluoto 1983, 258–260.) Deweyn kertomuksia satamaan purjehtimisesta ja uunin rakentamisesta voidaan pitää esimerkkeinä intentionaalisesta, päämäärään pyrkivästä tietoisesta toiminnasta, kun uuni ja satama valitaan päämääräksi. Pelkästään päämääriin suuntautunut toiminta edustaa näennäistä kvasiteleologiaa, josta esimerkkejä ovat mm. funktionaaliset selitykset, kuten hikoilu. Funktionaalisen yhteyden selittäminen liittyy kysymykseen ”Millaisessa yhteydessä jotakin tapahtuu?” (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 30). Dewey on todennäköisesti perehtynyt ihmiskehon prosesseihin ainakin funktionaalisen psykologian ja biologisten itsesäätelyprosessien yhteydessä. Funktionaalisia selityksiä käytetään myös kulttuurintutkimuksessa. Esimerkiksi Hopi-intiaanien sadetanssin funktiona on pidetty ryhmäidentiteetin vahvistamista. Tällainen päämäärä saattaa olla toimijoille tiedostamaton. (Niiniluoto 1983, 258–261.)



Kuvio 7. Teleologian lajeja Niiniluodon (1983, 258) mukaan

Deweyn mukaan toiminta on aina luovaa, joten sitä ohjaavan tavoitteen tulee olla joustava ja mukautua toimintaan. Toiminnan laatuun vedoten on myös esitetty, että Deweyn tavoite-käsitystä ei voidakaan selittää intentionaalisen teon mallilla. (Joas 1994, 66; Lehmann-Rommel 2000, 212.) Toisin sanoen kysymys ei olisi samasta ilmiöstä, johon esimerkiksi

Aristoteles viittaa selittäessään tekoa päämäärätiedolla. Kriiikin pohjana on käsitys toiminnasta prosessina, jossa toimintaa ohjaavat jatkuvasti vaihtuvat hypoteesit, eksperimentit ja niiden testaus. Tämä testaus liittyy reflektioon, jossa toimija vertaa uutta ja vanhaan ja kehittää siltä pohjalta valintojaan (kuvio 4). Se mikä ohjaa toimijaa on kunkin hetkinen tilanne, eikä tulevaisuudessa odottava päämäärä (Joas 1994, 66; Garrison 1999, 305). Ari Sutinen (2003, 190) toteaa runsaaseen lähdepohjaan viitaten, että Deweyn toiminnanfilosofiaa voidaan tällaiselta pohjalta pikemminkin luonnehtia ”ei-teleologiseksi malliksi inhimillisen toiminnan intentionaalisuudesta”. Hänen perustelunsa on, että ”intentionaalisen ajattelutoiminnan päämäärään ei pidä sekoittaa hypoteesien perusteella tehdyn eksperimentin tulosta. Tietyllä hetkellä (present) tapahtuva intentionaalinen ajattelutoiminta ja toiminnan ennakointi ovat kategoriana eri asia kuin tehdyn eksperimentin tulos.”

Sutisen (2003, 191) mukaan ajatus toiminnan ei-teleogisuudesta mahdollistaa Deweyn ajattelussa - ja G.H. Meadin esittämässä toiminnanfilosofiassa – ”demokratian, yksilön älykkään ajattelun ja luovuuden varassa tapahtuvan yhteiskunnallisen kehityksen”. Tämä on mahdollista, sillä reflektio ei pyöri itseään toistavassa kehässä, vaan yksilön reflektoinnin tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa. Eri vaihtoehtojen kokeilu tuottaa yksilölle uusia kokemuksia, jotka ”voivat mahdollistaa tilanteen, jossa uudet aistein havaitut asiat tulkitaan ja muutetaan uudeksi tiedoksi” (mts. 191). Uusien kokemusten tulkitseminen aikaisemmin tiedetyn tiedon uusiksi osiksi merkitsee Sutisen mukaan yksilön kasvua. Yksilöiden kokemukset voivat johtaa yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemiseen uutta luovalla tavalla. Tähän liittyy myös demokratia, joka tarkoittaa kasvua sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla.

Intentionaalinen ei-teleologinen toiminta merkitsee valintojen tekemistä, koska toimiva yksilö joutuu koko ajan hakemaan sopivaa ratkaisua kohtaamiinsa ongelmiin. Ongelmat voivat olla ennakoimattomia. Deweylle päätöksen tekeminen ei ole lineaarista, vaan reflektointi merkitsee jatkuvaa prosessointia uusien ja vanhojen kokemusten välillä. Kaksi yleistä teoriaa, jotka kuvaavat ihmisen valintakäyttäytymistä, ovat rationaalisen ja rajoitetun rationaalisen päätöksenteon teoria. Yleisellä tasolla ne nivELYVÄT hyvin edellä kuvattuun ajattelun tavoitteeseen pyrkivästä ihmisestä (Elster 1986, 12).

Rationaalisen päätöksenteon teorian (*rational choice theory*) mukaan päätöksen tekijä yksilöi tarkasti ongelman, tunnistaa kaikki mahdolliset vaihtoehdot ja niiden valinnasta johtuvat seuraukset, arvioi niitä ja valitsee lopulta niistä parhaan (Elster 1986, 12–22). Näin toimiesseen hän saavuttaa tavoitteensa ja saa mahdollisimman suuren hyödyn. Samanlainen ajatuskulku sisältyy Edwardsin (1954, 380–382) esittelemään taloustieteen teoriaan, jossa pyritään maksimoimaan tehdystä valinnasta saatava hyöty. Deweyn toiminnanfilosofiassa toimijan valinnat kohdistuvat lähinnä prosesseihin, joissa keinot ja toimintaa suuntaavat lähitavoitteet (*ends-in-view*) vaihtelevat, joten rationaalinen päätöksenteon teoria ei häneen sovellu (Whitford 2002, 343). Whitford (2003, 343) on kiinnittänyt huomion myös siihen, että toimijan halut (*desires*) tai tarpeet riippuvat kunkin hetkisestä tilanteesta. Toimija ei sen vuoksi pysty priorisoimaan kaikkia prosessin vaiheita, koska vaiheita ei voi irrottaa siitä kontekstista, johon toimija prosessin aikana joutuu. Prosessissa kaikki muuttuu, myös päätöksenteon edellytykset.

Edellistä teoriaa realistisempi ja Deweyn toiminnanfilosofiaan sopivampi valinnanteoria on rajoitetun rationaalisuuden teoria (*bounded rationality*), joka ottaa huomioon ihmisen tiedonkäsittelytavan. Koska ihmisen pystyy pitämään mielessään vain muutaman muuttujan kerrallaan, hänen päättelynsä etenee aikaa vievinä ketjuina, jotka Deweyn esittämässä reflektiossa eivät edes etene lineaarisesti. Jos toimija kuitenkin keskittyy vain kullakin hetkellä tärkeältä vaikuttavaan kohteeseen, hän voi rajoittaa päättelyketjujen lukumäärää ja nopeuttaa samalla päätöksen tekoaan. Parhaimman mahdollisen sijasta toimija pyrkii löytämään tyydyttävän (*satisficing*) ratkaisun puntaroimalla vain realistisia vaihtoehtoja ja uhraamatta kohtuuttomasti aikaa tai rahaa päätöksentekoon. Olennaista on, että hän lopettaa vaihtoehtojen miettiminen, kun hän on löytänyt itseään tyydyttävän ratkaisun. (Simon 1990, 197–204; Simon 1997, 93–94; Elster 1986, 25–26.)

Käsitellessään ihmisen toimintaa yhteiskunnan jäsenenä Dewey (2006, 80–81) päätyy rajoitetun rationaalisen päätöksenteon teorian periaatteen mukaisesti esittämään, että jokainen kansalainen joutuu ratkaisuja tehdessään ”keskittämään huomionsa ja seurauksiin liittyvät pohdintansa niihin seikkoihin, joista sanotaan, että ne ovat selvästi hänen omia asioitaan.” Jottei ihmisen sotkeutuisi loppumattomiin päättelyketjuihin, hänen on keskityttävä asioihin, ”jotka liittyvät häneen läheisessä yhteydessä oleviin toisiin”(mt.). Koska yhteisö ei pysty ennakoimaan ja arvioimaan kaikkia seurauksia, se asettaa toiminnalle tiettyjä rajoituksia,

esimerkiksi lakeja ja määräyksiä, niin että ”toiminnan on asetettava ennalta määrättyihin uomiin, minkä ansiosta sen seurauksiakin voidaan ennakoida jonkin verran paremmin.” (mt.). Näin yksilön käytössä olevat vaihtoehdot vähenevät. Rajoitetun rationaalisuuden teoria sallii ottaa huomioon myös valintapäätöksien priorisointiin liittyvät tunteet, joita Simon pitää tärkeinä. Deweyn tietokäsitykseen sisältyy myös tunne, joka on eräs ehto intentiolle, eli suunnitelmalle tai tarkoitukselle, joka saa subjektin toimimaan tietyssä tilanteessa. (Simon 1990, 197–204; Simon 1997, 93–94; Zedler 1960, 62.)

## 5.8 Tavoitteet, koulu ja yhteiskunta

Opetukseen liittyviä tavoitteita sekä vapauden ja vastuun problematiikkaa täytyy tarkastella myös oppilasta laajemmasta näkökulmasta. Lähtökohdakseni valitsen Deweyn väheksymän opettajan auktoriteetin, jota ilman opetustapahtuma ei ilmeisesti sujuisi ja jonka puuttuessa opetuksella ei saavutettaisi asetettuja tavoitteita. Puolimatka (1999, 242) kuvaa Bochenskiin viitaten auktoriteettia kolmipaikkaisena suhteena, joka koostuu ”auktoiteetin haltijasta, sille alistetusta henkilöstä ja asiaankuuluvasta alueesta.” Opettaja voi auktoiteettiinsa nojautuen käyttää palkintoja ja rangaistuksia saadakseen tahtonsa toteutetuksi. Näin toimissaan hän joutuu rajoittamaan oppilaan vapautta toimia oman tahtonsa mukaisesti. Kasvatuksessa ja opetuksessa on kysymys vallankäytöstä, koska auktoiteettisuhteessa ainakin yksi henkilö on alistetussa asemassa. Auktoiteetti ei merkitse pakkoa, vaan jotakin, joka mahdollistaa vapauden toimia. Näin auktoiteetti ja vapaus tasapainottavat toisiaan (Bellah 1999). Auktoiteettia voi myös käyttää väärin, esimerkiksi oppilaiden manipuloinnissa, jolloin oppilasta ohjataan auktoiteettiin nojautuen hänelle haitalliseen suuntaan (Puolimatka 1997, 249–312).

Oppilaat tarvitsevat auktoiteettia ja ohjausta, jotta he oppisivat oikeita asioita, sillä yhteiskunnallakin on odotuksia siitä, mitä oppilaiden tulisi koulussa oppia. Sen vuoksi heidän vapauttaan on rajoitettava. Tähän problematiikkaan on myös Deweyn otettava kantaa, vaikka hän vastustaakin määräämistä ja liiallista oppilaiden ohjaamista. Deweyn ratkaisu uuni-esimerkissä näyttää olevan alussa annettu vapaus, jota opettaja rajoittaa uunin rakentamisen edistyessä, esimerkiksi jakamalla tietoa eri metalleista. Samalla opettaja todennäköisesti sitouttaa oppilaat rakentamiseen, joten nämä eivät voi luopua aloittamastaan tehtävästä heti



ensimmäisten vastoinkäymisten ilmaannuttua. Dewey ei näin pääse eroon opettajan auktoriteetista pedagogiikassaan. Peters pitää tällaista Deweyn ratkaisua kompromissina progressiivisen ja perinteisen pedagogiikan välillä. Hänen mielestään Deweyn ongelmana on sovittaa se yhteisöllinen, minkä hän on omaksunut G.H. Meadiltä siihen, mitä hänellä on ollut selkäytimessään (*in his bones*) hegeliläisyydestä. (Peters 1977, 107.)

Puolimatka (1999, 242) perustelee kasvatuksellisen auktoriteetin tarvetta kolmella seikalla: (1) lapsi on ohimenevästi kypsymätön ja kyvytön huolehtimaan itsestään, (2) yhteiskunnallista valtaa tulee hajauttaa, ja (3) yhteistyön yleiset tarpeet edellyttävät auktoriteettia. Auktoriteetissa on kyse suhteesta, eikä ominaisuudesta. Auktoriteetin perustana voi olla esimerkiksi tiedolliseen etevämmyyteen tai sosiaaliseen asemaan. Kaksi henkilöä eivät voi olla auktoriteetteja toisilleen samaan aikaan ja samalla alueella, esimerkiksi tunnilla opeteltavassa aineksessa, mutta kaksi henkilöä voi olla auktoriteetteja toisilleen eri alueilla. Koska ihminen on paras asiantuntija ainakin omien kiputuntemustensa alueella, hän on auktoriteetti tässä suhteessa kaikille muille ihmisille. Tästä seuraa, että kukaan ei ole auktoriteetti kenellekään toiselle kaikilla elämään liittyvillä alueilla, mikä puolestaan merkitsee sitä, että absoluuttista inhimillistä auktoriteettia ei ole olemassa. Auktoriteetin lajeja ovat ohjaava ja asiantuntija-auktoiteetti. Näistä edellinen tarkoittaa oikeutta ohjata toista, jolloin hän voi tukeutua rangaistuksiin tai palkkioihin. Tiedollinen auktoriteetti tarkoittaa pätevyyttä. (Puolimatka 1999, 233–234.)

Uuniesimerkki sisältää sekä opettajan tiedollisen että ohjaavan auktoriteetin, sillä hän tietää mm. sulamispisteistä, uunin vedosta ja raudasta enemmän kuin oppilaat ja hän osaa ohjata heitä opiskelemaan olennaisia asioita, jotta he pääsevät päämäärään. Ohjaava auktoriteetti on edellytys työrauhalle luokassa, joten ainakin suurin osa oppilaista hyväksyy sen. Uunirakennuksessa oppilailla ja opettajalla on yhteinen tavoite, toimiva uuni. Tällöin auktoriteetti ei perustu suoraan kuriin ja rangaistukseen, joiden käyttöä Dewey kritikoit, vaan keskinäiseen yhteisymmärrykseen ja hyväksymiseen. Olennaista tiedollisessa ohjauksessa on mm. Deweyn korostama oppilaan kiinnostus opiskeltavaa asiaa kohtaan. Sen vuoksi vapaudesta versova kiinnostus ja oppilaiden tärkeäksi kokema opettajan antama ohjaus ovat riippuvaisia toisistaan.

Opettajan ratkaisuja säätelee myös opetussuunnitelma<sup>10</sup>, jonka toteutumista hän saattaa olla vastuussa oppilaitoksen ylläpitäjälle. Sen rinnalla toimii usein myös ns. piilo-opetussuunnitelma, jonka mukaan oppilas oppii muutakin kuin sen, mikä on kirjattu varsinaiseen opetussuunnitelmaan. Oppilas voi esimerkiksi omaksua opettajan työtapoja ja asenteita opeteltavan aineksen ohessa ilman, että hän tai opettaja on tietoinen tästä. Oppitunteihin voidaan myös piilottaa tarkoituksella esimerkiksi asenteisiin vaikuttavaa ainesta, vaikka siitä ei oppilaille puhuttaisikaan. Esimerkiksi käsittelemällä tiettyjä opintojakson osia muita perusteellisemmin opettaja voi helposti viestiä, että hänen valitsemansa asiat ovat tärkeitä, ja että ne, joille hän ei ole uhrannut aikaa, ovat vähemmän tärkeitä, tai jopa tarpeettomia. Dewey toimi itse tällä tavalla, esimerkiksi puhuessaan historian opetuksesta, mitä voi pitää jonkinasteisena manipulointina (Dewey 1957, 145–152). Dewey on todennut hieman paradoksaalisesti, että oppiminen tapahtuu parhaiten silloin, kun oppilas ei itse tiedosta opiskeliansa. Deweyn näkemyksen mukaan oppilaan tulisi keskittyä opiskeltavaan asiaan, eikä oppimiseen sinänsä. (Kivinen & Ristelä 2000, 165; Kivinen & Ristelä 2003, 6.)

Kasvatuksessa puututaan käynnissä olevaan kasvuprosessiin, sillä kasvatettava kehittyy ja oppii ilman kasvatustakin. Interventio merkitsee lähinnä huolehtimista siitä, että kasvu etenee oikeassa suunnassa ja hyväksytyjen rajojen sisällä. Kasvuprosessiin puuttumisessa on Vanderstraetenin (2006, 160) mukaan kysymys vapaiden yksilöiden kasvattamisesta vapauteen, itsenäisiksi kansalaisiksi. Tilanne on paradoksaalinen, sillä samalla kun rajoitetaan vapautta toimia oman pään mukaan, pyritään vapauteen, joka antaa mahdollisuuden osallistua tärkeänä tavoitteena pidettyyn yhteiskunnalliseen toimintaan.

Velvoittaminen ja jonkinasteinen pakottaminen eivät ole harvinaisia ilmiöitä kasvatuksessa, mutta yksilön vapauden rajoittamiselle on saatava oikeutus yhteisöltä, jonka jäsen hän on. Suomessa on ollut voimassa vuodesta 1921 lähtien yleinen oppivelvollisuus, sittemmin velvollisuus käydä peruskoulua tiettyyn ikään asti, mistä on säädetty laissa. Yhteiskunnassa on katsottu hyväksi se, että sen kaikki jäsenet hankkivat esimerkiksi luku- ja peruslaskutaidon sekä muitakin arvokkaina pidettyjä tietoja ja taitoja, joita elämä yhteiskunnan jäsenenä

---

<sup>10</sup> Sen kattavuus käy ilmi seuraavasta määritelmästä: ”Opetussuunnitelma käsittää selvityksen kaikista tärkeimmistä järjestelyistä ja toimenpiteistä, joiden avulla pyritään asetettujen tavoitteiden suunnassa luomaan suotuisten oppimiskokemusten edellytykset kysymyksessä oleville oppilaille” (Koskenniemi & Hälinen 1978, 107). Tällaiseen kehukseen sopivat sekä Petersin että Koortin määrittelemät tavoitteet, koska ne asetetaan ulkopäin.

edellyttää. Viittaus pakkoruotsiin kuvaa sitä, että suomenkielisellä oppilaalla ei ole vapautta olla opiskelematta ruotsin kieltä peruskoulussa. Ruotsi kuuluu myös korkeakoulututkintojen tavoitteisiin. Jos opiskelija ei suorita korkeakoulun kieliopintoja, häneltä evätään mahdollisuus tutkinnon suorittamiseen. Tätä voi pitää esimerkkinä ohjaavan auktoriteetin toiminnasta. Kenenkään ei ole pakko suorittaa ruotsin kursseja, mutta ilman niitä hän ei valmistu. Koortin ja Petersin tavoitekäsitteet sopivat parhaiten kuvaamaan tällaisten ulkoapäin asetettujen vaatimusten esittämistä. Ruotsin kielen opiskelua on perusteltu tasa-arvolla. Kielelliselle vähemmistölle pyritään tarjoamaan palveluja sen äidinkielellä.

Dewey (1923, 516) koskettelee Suomessakin ajankohtaisia aiheita pohtiessaan koulun vastuuta annettavasta opetuksesta 1920-luvun Yhdysvalloissa. Kouluilla, opettajille ja yhteisöllä on hänen mukaansa vastuu siitä, että opetus edistää ystävyyttä ja hyvää tahtoa eri kansojen ja rotujen välillä. Koululla on vastuu myös siitä, että oppilaat oppivat vähitellen havaitsemaan yhteiskunnallisia eroja, jotta niitä ei voitaisi käyttää lietsomaan ristiriitoja yhteiskunnassa. Deweyn mukaan historia ja maantieto sopivat tällaisten asioiden opiskeluun. Deweyn näkemyksen mukaan koulu voi ehkäistä ennakolta yhteiskunnallisten ristiriitojen syntyä, joten yhteiskunnallisen rauhan säilyminen on tärkeä tavoite Deweyn kasvatusajattelussa. Mahdolliset erimielisyydet tulisi voida ratkaista keskustelemalla yhteisymmärryksessä, mikä asettaa opettajille haasteita. Deweytä on kritikoitu siitä, että hän ei itse elänyt täysin omien oppiensä mukaan, sillä esimerkiksi ensimmäisen maailmansodan aikana hän puolusti Yhdysvaltojen liittymistä sotaan. Tämän hän todennäköisesti teki tiedostaen oman auktoriteettiasemansa ajattelijana ja tiedemiehenä. Hän käytti valikoidusti myös historiaa omien näkökohtiensa puolustamiseksi. (Diggins 1981, 214–216.)

Kansalaisen vastuuseen toimistaan ja hänen yhteiskunnallisiin velvollisuuksiinsa liittyy läheisesti demokratian problematiikka, johon Dewey viittaa sekä elämäntapana tai –muotona (*way of life*) että myös valtiollisena ja institutionaalisen kokonaisuutena (Peters 1977, 103; Dewey 2006 [1927]). Hän kiinnittää huomion erityisesti kahteen elämäntavan piirteeseen. Ensinnäkin, demokratiaa luonnehtivat kansalaisten lukuisat, erilaiset kiinnostuksen kohteet ja asiat (*interests and concerns*), jotka ovat keskeisiä sosiaalisen kontrollin kannalta. Toiseksi, käsite viittaa vapaaseen ja täysipainoiseen interaktioon eri yhteiskuntaryhmien välillä, mikä edellyttää vapautta kommunikoida ja ilmaista ajatuksia mm. lehdistössä. (Peters 1977, 103; Flew 1977 81–96). Dewey (2006 [1927], 184) vaatii avointa jul-

kisuutta, jota ilman ei ole julkista toimintaa. Vapaa tiedonkulku on ehto avoimelle keskustelulle ja mielipiteenmuodostukselle, sillä kaikki ”julkaisemisen esteet ja rajoitukset vääristävät ja kaventavat julkista mielipidettä ja haittaavat ja vääristävät yhteiskunnallisia kysymyksiä koskevaa ajattelua. Ilman ilmaisuvapautta eivät edes yhteiskunnan tutkimuksen menetelmät voi kehittyä”. Hän kiinnittää huomionsa yksittäisiin ihmisiin ja heidän toimintaansa yhteiskunnassa. He ovat alttiita vaikutuksille, jotka pyrkivät määräämään, mitä he saavat tai voivat tehdä. Yksittäiset ihmiset myös käyttävät äänioikeutta ja osallistuvat yhteiskunnalliseen keskusteluun. (Dewey 2006 [1927], 101.)

Kasvatus demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen on tärkeää jo koulussa. Deweyn ajattelussa on kysymys sekä kasvatuksesta demokratiaa varten (*for democracy*), eli yhteiskunnan toimivaksi jäseneksi että kasvatuksesta demokratian avulla (*through democracy*) (Biesta 2004, 91–93). Ensiksi mainittu viittaa osallistuvien kansalaisten kasvattamiseen, jälkimmäinen demokratian periaatteiden välittämiseen oppilaille koulussa. Kokemuksien kautta opetus tapahtuu parhaiten niin, että oppilaat asettavat itse tavoitteita oppimiselleen, sopivat yhdessä keinoista, joilla niitä voidaan saavuttaa ja arvioivat sekä omaa että toistensa edistymistä. Deweyn pyrkii kehittämään koulusta yhteiskunnan pienoismallia ja pitää tärkeänä koulun ja vanhempien läheistä yhteistyötä.

Dewey käsittelee demokratiaan läheisesti liittyviä luonnollisen kehityksen ja sosiaalisen tehokkuuden tavoitteita omina kokonaisuuksinaan, huolimatta siitä, että ne tavallaan jo sisältyvät kaiken kattavaan yksilön kasvuun. Luonnollisen kehityksen tavoitteeseen kuuluu terveystkasvatus, oppilaan terveydestä ja toimintakyvystä huolehtiminen, sillä on tärkeää, että oppilas pystyy toimimaan ja etsimään vastauksia ongelmiinsa. Opetuksessa tulee ottaa huomioon yksilölliset erot ja kasvatus on ajoitettava lapsen kehityksen kannalta oikein. Sosiaalinen tehokkuus merkitsee oppilaiden kasvattamista hyväksi kansalaisiksi, mikä tarkoittaa sellaisten valmiuksien antamista, että nuori pystyy elättämään itsensä ja mahdollisen perheensä työllään. Dewey viittaa työllä lähinnä toimimiseen teollisuuden ammateissa. Oppilaasta tulee kasvattaa myös lainkuuliainen kansalainen, joka kykenee osallistumaan yhteiskunnan toimintaan. (Dewey 1930 [1916], 130–145). Puolimatka (1995, 57) kuvaa tällaista yksilöä kriittiseksi kansalaiseksi (*critical citizen*), joka osaa toteuttaa itseään yhteiskunnassa. Edellisiin tavoitteisiin liittyen Dewey käsittelee myös kulttuuria tavoitteena. Tällä hän viittaa persoonalliseen kasvatukseen, joka poikkeaa kehityksen luonnollisesta kulus-

ta. Kulttuurilla Dewey viittaa lähinnä hyvätapaiseen henkilöön, sillä sen vastakohta on raaka ja karkea. Beatryce Newtonin (1989, 91) mielestä Deweyn kulttuuri(nen) tarkoittaa lähinnä ihmisen potentiaalin vapauttamista.

Deweyn pedagogiikan yhteydessä on syytä kysyä, kuinka lapset omaksuvat taidot, joita yhteiskunnassa toimiminen edellyttää, jos kaikki pohjautuu heidän, vaikkapa hetkellisten mieltymystensä varaan, ja kuinka opetus voi olla samalla kertaa ”oppilaan senhetkisten tarpeiden tyydyttämistä ja tulevien kansalaisten, siis ammattinsa osaavien ihmisten kouluttamista.” (Iisalo 1999, 214.) Deweyn ratkaisee tällaiset ongelmat tekemällä koulusta pienisyhteiskunnan, jossa lapsi oppii ”oikeaa” elämää. Deweyn pedagogiikan mukaan lapsen on koulussa saatava käyttää hyväkseen koulun ulkopuolella saamiaan kokemuksia, ja lapsen on saatava soveltaa koulussa saamiaan kokemuksia koulun ulkopuoliseen elämään (Iisalo 1999, 215). Näin koulu seuraa aikaansa ja yhteiskunnan muutoksia. Kun yhteiskunta muuttuu, muuttuvat myös lapsen kokemukset ja samalla ne otetaan huomioon opetuksessa. Dewey tähtää kuilun hävittämiseen koulun ja yhteiskunnan väliltä ja siihen, että lapsen oppimat asiat ja taidot eivät olisi yhteiskunnasta irrallisia. Analogisesti tätä periaatetta on seurattu suomalaisissa ammattikorkeakouluissa, joissa pyritään oppilaitoksen ja elinkeinoelämän väliseen kiinteään yhteistyöhön mm. projektien ja työharjoittelun kautta. Haasteena tässäkin on pitää huoli siitä, että oppilas oppii yksittäisten kokemustensa ohella myös yleisiä lainalaisuuksia.

## 6 KESTÄVÄN VAIKUTUKSEN FILOSOFIA

### 6.1 Kasvatusfilosofia vientituotteena

Tuskin kukaan muu on vaikuttanut yhtä voimakkaasti ja niin laajalla maantieteellisellä alueella 1900-luvun pedagogiseen ajatteluun kuin Dewey. Hänen kasvatustieteellisiä julkaisujaan on käännetty monille kielille. Heti ensimmäisen maailmansodan jälkeen hän aloitti luentokiertueensa useissa Aasian maissa, mm. Japanissa ja Kiinassa (Liite 1), ja pian hänet opittiin tuntemaan sekä kirjoistaan että henkilökohtaisesti myös Euroopassa. Hän on vaikuttanut moniin 1900-luvun vaihtoehtopedagogiikkojen kehittäjiin. (Kilpatrick 1971, 470–471; Berry 1960, 214.)

Yhdysvaltalainen W. H. Kilpatrick, joka tunsu Deweyn hyvin henkilökohtaisestikin, omaksui probleemimetodin oman projektimetodinsa rungoksi (Peters 1977, 108). Kilpatrickin projektimetodin mukaan oppilaan tulee suunnitella ja ratkaista oppimisprojektiin kuuluvat tehtävät itse, millä tähdätään oppilaan tieto- ja taitopohjan laajentamiseen. Työn tulokset pitää myös esitellä toiminnallisesti. Työmuodossa jäljitellään yhteiskunnallista toimintaa, jossa pelkkä läksyjen ulkoluku ei riitä. Tunnuspiirteet ovat hyvin samankaltaisia kuin Deweyn ongelmametodissa. Kilpatrickin menetelmää on kokeiltu myös Ruotsissa. (Landquist & Husén 1973, 163–164; Lehmusto 1951, 283–285.) Deweyn suosimia työtapoja, ryhmitöitä ja muita oppilaan toimintaa aktivoivia työtapoja ja aineiden integrointia ovat soveltaneet pedagogiikoissaan mm. Elsa Köhler Itävallassa ja Georg Kerschenteiner työkouluunsa (*Arbeitsschule*) Saksassa (Egidius 1973, 229; Kilpatrick 1971, 471). Suomalaiseenkin koulumaailmaan kuulunut ns. jatkokoulu, jonka perustajana Kerschenteineria pidetään, kehitettiin valmentamaan nuoria konkreettisesti yhteiskunnan tehtäviin. (Sjöstrand 1969, 117–118). Monissa ammattikorkeakoulujen työtavoissa voi tunnistaa Deweyn *Learning by doing* -ajattelun mukaisia piirteitä (Huhtala 2000; Luopajarvi 2000). Esimerkiksi projektien ja hankkeiden lähtökohtana on yleensä käytännön ongelma, johon opiskelijat hakevat ratkaisua opinnoissaan.

Vanhalla mantereella yhteiskunnallinen kehitys loi pohjan tarpeelle uudistaa koulua, sillä monissa Euroopan maissa vanha koulu ei kyennyt vastaamaan uuden yhteiskunnan synnyt-

tämiin haasteisiin (Aaltola 1994, 47). 1900-luvun alkupuoliskon koulunuudistusaallossa vanhalla mantereella kohdistettiin kritiikkiä mm. kuriin ja opettajajohtoisuuteen perustuvaan herbartilaiseen pedagogiikkaan, jonka ei katsottu enää vastaavan aikakauden muuttuneisiin haasteisiin. Reformistit hakivat neuvoja mm. Deweyn teoksesta *School and Society* sekä Deweyn luennoista. Koulureformeissa kiinnitettiin huomio lapsen psykologisiin erityispiirteisiin, koulun ja ympäristön suhteisiin ja uuteen pedagogiikkaan. Lapsia pidettiin aktiivisina toimijoina, joista tuli kasvattaa vapaita ja ajattelevia kansalaisia, eikä passiivia alamaisia. Myös kodin ja koulun välinen kuilu tuli poistaa. Oppiainejakoon perustuva opetus tuli järjestää tehtävinä (*occupations*), joissa oppilaat saattoivat yhdistellä useiden oppiaineiden tietoja. (Aaltola 1989, 127–128.)<sup>11</sup> Dewey saavutti monin paikoin sen, mitä hän oli nuorena halunnutkin: toiminnan filosofia valjastettiin yhteiskunnan kehityksen veturiksi. Hänen perinteitä murtavalla lapsen vapautteen perustuvalla kasvatuksella on aika ajoin ollut vastustajia Yhdysvalloissakin (Huhtala, 2000,21; Menand 2001, 438–441). Isossa-Britanniassa Deweyn ajatukset saivat vastakaikua vasta 1960-luvulta lähtien. Poliittiset, sosiaaliset, epistemologiset ja pedagogiset syyt olivat esteenä progressiivisen kasvatustieteen leviämiseksi saarivaltakuntaan, jossa koulutuspolitiikka oli konservatiivista. (Darling & Nisbet 2000, 45–46.)

Dewey kertoi omista kasvatustieteen näkökohdistaan henkilökohtaisesti eri puolilla maailmaa. Vuosina 1919–1921 hän luennoi menestyksekkäästi Kiinan eri yliopistoissa sekä poliittisesta että yhteiskuntafilosofiasta, länsimaiden johtavista kasvatustrendeistä ja etiikasta. Kasvu kasvatuksen päämääränä, omien kykyjen monipuolinen kehittäminen, progressiivinen pedagogiikka ja käytännön toiminnalle rakentuva kasvatustieteen filosofia, tuntuivat eräistä kiinalaisista älymystön edustajista halutuilta asioilta. He näkivät pragmatismia yhdeksi keinoksi kohentaa maan taloutta. Dewey tähtäsi luennoillaan yhteiskunnallisiin uudistuksiin. (Berry 1960, 201–207; Zhixin 1996, 131.) Pragmatismi ei kuitenkaan kestänyt kilpailevien filosofisten suuntausten, konfutselaisen perinteen ja lopulta kommunismin nostattamassa paineessa. Deweyn kannattajakunta jäi loppujen lopuksi melko pieneksi. Deweyn kasvatustieteen

---

<sup>11</sup> Aaltola (1989, 117) pitää mahdollisena, että Wittgenstein sai kosketuksen pragmatismiin ja Deweyn kasvatustieteen koulureformin yhteydessä Itävallassa, jossa Wittgenstein toimi kansakoulun opettajana 1920-luvulla. Deweyn matka ajoittui heinäkuun 1928 loppuun (Liite 1). Wittgenstein sai vaikutteita myös William Jamesin uskonnonfilosofiasta, joten hän tunsikin pragmatismia myös sen kautta (Pihlström 2001, 84).

losofian katsottiin olevan sidoksissa amerikkalaiseen arvomaailmaan ja kapitalistiseen hyödyn tavoitteluun. (Zhixin 1996, 126–128; Berry 1960, 220.)

Kiinalaisessa yhteiskunnassa, ei vallinnut sellainen vapauden ilmapiiri, joka oli Deweyn kasvatustajatteluun toimivuuden ehdoton edellytys. Armeija sulki vuonna 1930 opettajankoulutuslaitoksen, jossa Deweyn kasvatustajatuksia oli muokattu sopiviksi kiinalaisiin koulutuskäytänteisiin kolmen vuoden aikana. Oppilaitoksen toiminta elpyi hetkeksi Kiinan kansantasavallan perustamisvaiheessa vuonna 1949, mutta pian sen jälkeen sekä laitoksen kiinalainen johtohahmo että Dewey joutuivat epäsuosioon porvarillisina kasvatustajatteluun. Vasta kulttuurivallankumouksen jälkeen, 1980-luvulta lähtien Deweyn kasvatustajatuksia on alettu sulauttaa luovasti ja kriittisesti kiinalaiseen kasvatustajatteluun. (Zhixin 1996, 128.) Tapahtumien kulku Kiinassa osoittaa, että pragmatismilla ei voi luoda länsimaista liberalismia, jossa jokainen kansalainen voi ilmaista ja kehittää vapaasti itsensä, ja että ilman tällaista vapautta Deweyn edustamalla pragmatismilla ei ole elämisen mahdollisuutta. Kiinan lisäksi Deweyn vaikutus sekä teoreettiseen kasvatustajatteluun että eri maiden koululaitoksiin tuntui muuallakin Aasiassa ja uudella mantereella, esimerkiksi Irakissa, Intiassa sekä Brasiliassa ja Meksikossa (Kilpatrick 1971, 470; Da Cunha 2005).

Deweyn ajatuksista alettiin kiinnostua Venäjällä jo vuodesta 1907 lähtien. Hänen teoksiaan käännettiin venäjäksi 1920-luvulla, samalla kun hänestä tuli suosituin länsimainen kasvatustajattelijaksi maassa, todennäköisesti siksi, että hänen ja Marxin kasvatustajatteluun oli yhtäläisyyksiä. Tällaisina Mchitarjan (2000, 112–117) pitää esimerkiksi käsitystä kokeemuksesta oppimisen perustana ja työtä kasvatustajatteluun lähtökohtana, koulun ja tuotannon yhdistämistä sekä henkisen ja ruumiillisen työn yhtäläistä arvostamista. Dewey sai ystävällisen vastaanoton Neuvostoliitossa, jonne hän teki luentomatkan vuonna 1928 (Liite 1). Ymmärrystä riitti 1930-luvun alkuun, jolloin hän joutui kommunistien epäsuosioon (Kilpatrick 1971, 471; Biesta & Miedema 1996, 12–14).

Neuvostoliittolaisen ensyklopedian painos vuodelta 1931 kuvasi Deweyn merkittäväksi amerikkalaiseksi filosofiksi, psykologiksi, sosiologiksi ja pedagogiksi, jonka kasvatustajattelu johti parhaimmillaan luokkavastakohtaisuuksien tasoittumiseen. Deweyn katsottiin sitä paitsi herättävän opiskelijoissa kriittistä ajattelua porvarillisen yhteiskunnan perusteita kohtaan. Moni aikaisemmin myönteisenä pidetty seikka käännettiin pääläelleen saman ensyk-



lopedian vuoden 1952 painoksessa, jossa Dewey leimattiin sodan ja fasismin filosofiksi. Hänestä tehtiin modernin amerikkalaisen imperialismin ideologi sekä Neuvostoliiton, kansademokratioiden ja vallankumouksellisen marxismi-leninismen kiihkeä vihollinen (*violent enemy*). Hänen teoksistaan poimitut termit ja niiden määrittelyt noudattivat samaa linjaa. Deweyn kasvatustajatteluissa korostui kirjan mukaan porvarillinen hyödyn tavoittelu ja tarkoituksellinen teoreettisen tiedon pimittäminen laajoilta työläismassoilta. (Levit 1953, 135–141.) Neuvostoliittolaistulkinnan muutos heijasteli maailmanhistorian kehitystä. Jälkimmäinen näkemys kuvasi Korean sodan sävyttämiä tunnelmia. Rautaesirippu oli laskeutunut idän ja lännen välille toisen maailmansodan jälkeen ja maailmassa elettiin kylmän sodan ideologisen taistelun aikaa. Sen sijaan, että Dewey olisi poistettu vuoden 1952 teoksesta, häntä käytettiin ideologisena välikappaleena, jolla voitiin mustamaalata amerikkalaista liberaalis-demokraattista ajattelutapaa. Deweyn korostama kasvun päämäärä olisi todennäköisesti sopinut myös sosialismiin, jos se olisi saanut sisällökseen ”jatkuva kasvu sosialistisen yhteiskunnan jäsenenä”. Dewey pyrki välttämään keinotekoisia eroja kodin ja koulun välillä. Vapauden periaatteen mukaan kotien ei tarvinnut omaksua koulujen arvoja, vaikka ne olisivatkin olleet ristiriidassa koulun kanssa. Diktatuurimaassa tilanne oli toinen. Oppilaiden piti hyväksyä hallitsija ja omaksua tämän arvot. (Sjöstrand 1969, 220–221). Omat tavoitteet eivät olleet toivottuja, jos ne poikkesivat vallanpitäjän käsityksistä.

Neuvostoensyklopedioiden kaksi erilaista lukutapaa tulevat ymmärretyiksi, jos tekstit luetaan oikeissa kehyksissään. Tekstit heijastelevat vallanpitäjien käsityksiä amerikkalaisista kahtena ajankohtana. Oman ambivalentin historianäkemyksensä pohjalta Dewey todennäköisesti olisi ymmärtänyt neuvostoliittolaiset tulkinnat, vaikka hän ei olisi niitä hyväksynyt. Deweylle historiassa ei ollut yhtä totuutta. Hän valikoi itsekin historian tietoja ja tulkitsi niitä omalla tavallaan omiin tarkoituksiinsa (Dewey 1957, 145–148; Neill 1960, 152–159; Diggins 1981). Deweyn käsitys oli, että samalla kun kulttuuri muuttuu, vallitsevat käsitykset muuttuvat ja historia kirjoitetaan uudelleen kirjoitushetken näkökulmasta. Tällöin kirjoitushetken ongelmat käytetään organisoimaan historian tutkimusta. (O’Brien 1985, 187–189.) Tämä mahdollistaa historian kirjoittamisen vallanpitäjän näkökulmasta niin, että se mikä on merkityksellistä vallanpitäjälle, tulee myös kirjoitetuksi historiaan. Tämä näkyy esimerkiksi Deweyn kirjoituksissa ensimmäisen maailmansodan aikana (Diggins 1981).

## 6.2 Pragmatismi elää ja voi hyvin

Charles S. Peirce, William James ja John Dewey ovat vaikuttaneet pysyvästi 1900-luvun ajatteluun uudella mantereella. Menand (2001, x–xi) toteaa, että kolmikko on vastuussa enemmän kuin mikään muu ryhmä siitä, millaisiksi amerikkalaisten käsitykset kasvatuksesta, demokratiasta, vapaudesta, oikeudesta ja suvaitsevaisuudesta ovat muovautuneet. Pragmatistit ovat siten vaikuttaneet monella elämän alueella pohjoisamerikkalaiseen elämänmuotoon, esimerkiksi tapaan oppia ja ilmaista omia ajatuksia sekä tapaan kohdella toisten kulttuurien ihmisiä. Kolmikön saavutukset on huomattu myös kotimaan ulkopuolella. Peirce tunnetaan, paitsi abduktiologiikan kehittäjänä, myös merkkien tutkijana, sillä hän on modernin semiotiikan perustaja ja sen merkittävin loogikko (Kilpinen ym. 1999). William Jamesia pidetään uskontopsykologian perustajana ja John Deweyn laajaan tuotantoon viitataan keskusteltaessa problematiikasta, joka koskee kokonaisopetusta, kokemuksellista oppimista, toiminnan teoriaa sekä konstruktivistista tai sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä. Lista osoittaa, että John Deweyn kasvatustajukset ovat ajankohtaisia myös 2000-luvulla.

Deweyn vaikutus näkyy sekä kasvatuksen teorian että sen käytännön toteuttamisen kehittämisessä Yhdysvalloissa (Kilpatrick 1971, 447). Hänen suosionsa ei ole kuitenkaan ollut jatkuvaa. Menand (2001, 438–441) toteaa, että progressiivista pedagogiikkaa kritikoitiin Yhdysvalloissa kylmän sodan vuosina siksi, että siitä puuttui kurinalaisuus. Katsottiin, että liialliseen vapauteen saattoi liittyä vaaroja. Kylmän sodan jälkeen suhtautuminen Deweyn ajatteluun muuttui suopeammaksi. Nykyään Dewey on USA:ssa arvostettu kasvatustieteilijä, joka on saanut oman tutkijaryhmänsä American Educational Research Associationissa. Ryhmä pyrkii edistämään Deweyn ajatusten levittämistä ja niiden soveltamista koulutuksessa (Huhtala 2000, 21).

Pragmatismien kukoistuskausi osui suunnilleen vuosille 1870–1950, jonka jälkeen suuntaus oli poissa ”filosofiselta kartalta”, kunnes se pulpahti esille ilmeeltään osittain uudistuneena uuspragmatismina (neopragmatismina) (Kilpinen ym. 1999). Tunnettu uuspragmatisti Richard Rorty (1931–2007), jota on pidetty Deweyn seuraajana, on tehnyt oppi-isänsä nimeä tunnetuksi nimeämällä Deweyn 1900-luvun kolmen maineikkaimman filosofin joukkoon Wittgensteinin ja Heideggerin rinnalle (Kivinen & Ristelä 2000, 12). Muiden pragmatistien tavoin hän arvostaa Darwinia tutkijana ja hylkää *mind-body* –dualismin. Rorty pitää

kysymystä mielen ja ruumiin dualismista filosofian harharetkenä, koska väärin asetettuun kysymykseen ei ole järkevää vastausta (Määttänen 1995, 104). Yhtäläisyyksistään huolimatta Rorty eroaa 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun pragmatisteista monessa suhteessa. Hän esittää teoksessaan *Philosophy and the Mirror of Nature* (1980) vaatimuksen filosofian suunnanmuutoksesta. Filosofien tulee kääntää ajatuksensa pois kovasta luonnontieteestä ja analyyttisestä filosofiasta ja lähestyä sen sijaan perinteistä humanistista perinnettä. Suunnanmuutos vie hänet sellaisillekin poluille, joilla pragmatistit eivät ole ennen häntä kulke-  
neet.

Rorty, samoin kuin uuspragmatistit Hilary Putnam ja Robert Brandom, korostaa Jamesille ja Deweylle tyypillisen kokemuksen käsitteen sijasta kielen ensisijaisuutta. Heidän mukaansa kielen ja maailman välimaastoon ei filosofiassa kaivata kokemuksen kaltaista välittäjää, sillä maailman hahmottamisessa on kysymys kielipelistä. (Rorty 1980, 265–267; Koopman 2007.) Rortylle maailma paljastuu onnistuneessa kielen käytössä (*in the successful use of language*). Hän näkee läheisen yhteyden Peircen merkkiteorian ja Wittgensteinin väittämän välillä siinä, että emme voi paeta kielen labyrinthista. Kielen ulkopuolisella ei ole merkitystä tietämisellemme. Tämä ulkopuolinen ei ole mitään ja sellaisenaan se on vailla epistemologista mielenkiintoa. (Kolenda 1990, 5.) Kieli on Rortylle väline, jonka avulla voimme olla vuorovaikutuksessa toistemme kanssa. Kieli, joka ei täytä kommunikatiivisuuden edellytyksiä kaikilta osin, ei toimi. Rortyn kritikoit Heideggeria siitä, että tämä kätkee ajatuksensa sekavan ja kotikutoisen kielensä alle (Niiniluoto & Saarinen 2002, 35). Heideggerin kieli on hänestä liian yksilöllistä. Sen vuoksi se ei toimi. Erityisen painoarvon Rorty antaa kielen metaforille, jotka voivat muovata käsitystä maailmastamme (Kivinen & Ristelä 2001, 33).

Rortylle sanan merkitys on yhtä kuin sen käyttö. Hän hylkää ajatuksen, että sanaan liittyisi erillinen olio, merkitys, jonka ansiosta kirjainjonoa tarkasteleva kieliyhteisön jäsen oivaltaisi yhteyden sanan ja sen objektin välillä (Rorty 1980, 274; Määttänen 1995, 208–209). Perinteisestä merkityksen käsitteestä on tosin vaikea luopua, koska olemme tottuneet siihen. Rorty (1980, 267) nojaa itsekin jonkinasteisesti merkityksen käsitteeseen, kun hän vertailee eri kulttuureissa käytettävien ilmausten kääntämistä kielestä toiseen.

Deweyn kasvatustajattelun mukaan lapsella on tarve olla luova. Luovuus selittää lapsen toiminnan uudet piirteet ja se näkyy mm. toimintaa herättävänä uteliaisuutena aivan alasteelta lähtien. Deweyn ajattelun mukaista on hyödyntää tätä luovuutta jo opetuksen alkuvaiheista lähtien. Tällainen ajattelu sallii oppilaiden etsiä omaperäisiä ratkaisuja opetuksen aikana tuleviin ongelmiin. Rorty ajattelee luovuudesta toisin. Hänen mukaansa ensimmäisen ja toisen asteen koulujen lapset ja nuoret on sosialisatiossa tutustuttava siihen, mitä heidän vanhempansa pitävät totena, mikä viittaa varsin konservatiiviseen kasvatukseen. Kriittinen ja luova ajattelu sekä oman erityislaadun etsiskely kuuluvat Rortyn mukaan vasta yliopistoon. (Kivinen & Ristelä 2000, 152.) Ero Deweyn ajatteluun on tässä kohden jyrkkä, sillä Deweyllä on vahva luottamus lapsen potentiaaliin kykyihin ja samalla usko lapsen kykyyn käyttää omaa luovuuttaan. Vaikuttaa siltä, että Dewey ei pelkää seurauksia, joita pienen lapsen luovuudesta saattaa koitua, kun taas Rorty pikemminkin edellyttää lapsen omaksuvan entistä ja turvallista, ennen kuin tämä voi päästää luovuutensa valloilleen yliopistoiässä, kun sosiaalistumisesta johtuvat rajoitteet ovat juurtuneet nuoren mieleen.

Rorty tunnetaan myös radikaaleista näkemyksistään. Hänen hahmottelemassaan post-filosofisessa kulttuurissa, josta on poistettu kantilainen, akateeminen filosofia, filosofiasta tulee eräänlaista kulttuurikritiikkiä (*culture criticism*), jossa keskustelun aiheet vaihtelevat tilanteiden ja keskustelijoiden mielenkiinnon mukaan. Myös filosofin tehtävä muuttuu. Hän näyttäytyy henkilönä, joka osaa siirtyä sujuvasti keskustelun aiheesta toiseen. (Rorty 2005 [1982].) Rortyn hahmottelemassa edifioivassa (*edifying*) filosofiassa on tärkeää keskustelun ylläpitäminen (Rorty 1980, 377–378). Kulttuurikritiikkiä harjoittava filosofi toimii keskustelun ohella myös ”terapeutina”, jonka tarkoituksena on ”parantaa akateeminen filosofien ammattikunta, joka tuskailee väärinasetettujen näennäisongelmien kanssa” (Niiniluoto & Saarinen 2002, 36). Sopii kysyä, tarvitaanko tässä Rortyn uudessa ihannekulttuurissa lainkaan filosofia ja filosofiaa, jos filosofin tehtävänä on vain ylläpitää keskustelua, vaikka se olisi kriittistäkin. Filosofista näyttäisi tulevan lähinnä poliitikko. Tosin vapaa keskustelu voi tuottaa myös uusia ideoita, sillä klassikot ja ”näennäisongelmien” kanssa painiskelleet filosofit eivät ehkä ole osanneet laatia kysymyksiään hedelmällisellä tavalla.

Pragmatistisella antidualistisella toiminnan filosofialla on harrastajansa myös Suomessa (Pihlström 2001b, 58). Olen viitannut useisiin suomalaistutkijoihin, jotka ovat käsitelleet Deweyn kasvatustajattelua eri yhteyksissä tuoreissakin tutkimuksissa. Lauri Väkevä (2004)

on tarkastellut estetiikan ja taidekasvatuksen merkitystä Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Pihlström (2001a, 158) perustelee Putnamiin viitaten pragmatismia uutta nousua sillä, että se tarjoaa tuoreita, konkreettisia ja ”elämäämme vakavasti hahmottamaan pyrkiviä näkökulmia filosofisiin ongelmiin”. Tätä todistaa myös Deweyn suosio kasvatustilanteissa. Pragmatismia on viitattu mm. suomalaisen metafilosofisen pragmatismia ja mediafilosofian yhteydessä aivan viime aikoinakin (Pihlström 2001b, 107–130).

## 7 POHDINTA

Dewey on monivivahteinen pragmatisti omalla tavallaan, sillä mistään yhtenäisestä ajatussuunnasta ei pragmatismiin yhteydessä voida puhua. Hänen käsityksensä kasvatuksesta on avara, koska kaikkea filosofiaa voi hänen mukaansa luonnehtia kasvatusteoriaksi. Laajuutensa ja monipolvisuutensa vuoksi siitä on vaikea saada otetta ilman, että tutustuu siihen taustaan, josta hänen pragmatisminsa on rakentunut.

Deweyn antidualistiselle ja naturalistiselle ontologialle pohjautuvan filosofian juuret vievät kahtaalle, hegeliläiseen idealismiin ja darwinilaiseen evoluutioteoriaan. Luonnontieteellinen näkemys painaa idealismin sivummalle, kun Dewey aloittaa pedagogisen toimintansa Chicagon laboratoriokoulussaan. Dewey edustaa instrumentalismia, joka painottaa tiedon ja toiminnan käyttöä välineenä päämäärään pyrittäessä. Hänen myöhempää ajatteluaan on kutsuttu eksperimentalismiksi. Deweyn luonnontieteellinen lähestymistapa korostuu hypoteesien testauksessa ja reflektoinnissa, mutta Hegelin ajattelusta lähtevät vaikutteet säilyvät kuitenkin mm. hänen käsityksissään minuudesta ja historiasta. Kantin psykologian ongelmien ratkominen ja Jamesilta saadut vaikutteet selittävät osaltaan Deweyn kasvatustieteellisen filosofian psykologissävyiset toiminnan, kokemuksen, interaktion, tarpeen, halun ja epäilyn ydinkäsitteet. Jamesin kautta hän saa vaikutteita myös brittiläisestä empirismistä. Dewey ei tee aristoteelista eroa teoreettisen ja praktisen filosofian välille, sillä hänelle kaikki filosofia on käytäntöä, joka samalla on mittapuu, jolla filosofiaa voidaan arvioida. Deweyn professori-kauden alussa tieteenalojen rajat eivät ole yhtä tarkat kuin nykyään, joten hän saattaa toimia filosofian, pedagogian ja psykologian professorina Chicagossa.

Evoluutioteoriasta kumpuavia vaikutteita ei voi ohittaa Deweyn kasvatustieteellisen ajattelun tarkastelussa. Darwinin kehitysoppi tuntuu Deweystä niin häkellyttävältä, että tämä pitää sitä tieteellisenä vallankumouksena. Lyhyesti sanottuna, Darwinin oppi merkitsee paradigman muutosta, koska se tuo (luonnon)tieteeseen sattuman, ennustamattoman muutoksen ja epävarmuuden käsitteet. Eräät Deweyn kasvatustieteellisen ajattelun piirteet ovat analogisia Darwinin teorialle. Ensinnäkin, luonto on sekä Deweyn että Darwinin ajattelun kiintopiste ja ihminen on osa hierarkkisesti järjestynyttä luontoa. Dewey jakaa luonnon siihen kuuluvien objektien mukaan kolmeen kerrokseen. Ylimpänä ovat ihmiset mentaalina olioina. Heidän alapuo-

lellaan ovat psykofyysiset oliot, kasvit ja eläimet, ja alimpana ovat fyysiset objektit, eli elon luonto. Toiseksi, Deweyn kasvatustajattelun lähtökohtana on toimiva yksilö, jota ei tarvitse motivoida toimimaan, sillä ihminen toimii joka hetki luonnostaan, kuten eläinkin, mikä tarkoittaa aktiivisuutta, ympäristöstä tietoisena olemista ja siihen reagoimista, mm. liikumalla. Näkemys toimivasta ihmisestä havaintojen tekijänä on myös vahvasti psykologinen, mikä luo pohjan oppimiselle. Toiminta saa merkityksen silloin, kun organismi suuntaa toimintansa johonkin tavoitteeseen, esimerkiksi ravinnon etsimiseen. Kolmanneksi, sekä Dewey että Darwin korostavat teorioissaan yksilön selviytymistä ongelmatilanteista, joihin eläimillä liittyy usein uhkaa tai vaaroja. Deweyn kasvatustajattelun ja Darwinin kehitysoopin rinnastusta ei saa kuitenkaan viedä liian pitkälle. Toisin kuin eläimellä, ihmisellä on mieli, tietoisuus ja kyky ennakoita tekemiensä valintojen seurauksia. Tällä on vaikutusta myös hänen tavoitteiden asetteluunsa. Ihminen voi asettaa itselleen päämääriä ja hän pystyy mielikuvissaan arvioimaan omien ratkaisujensa seurauksia pidemmälle tulevaisuuteen kuin eläin yleensä. Ihminen eroaa eläimistä myös siinä, että hän ei toimi yhtä itsekkäästi kuin kohtaamiaan ongelmia ratkova eläin, vaan ottaa toiset huomioon, sillä minuudella on sosiaalinen ulottuvuutensa, joka rakentuu ihmisen toimiessa yhteisössään. Toisen huomioon ottamisen periaatteelle Dewey rakentaa myös demokratia-käsitteensä.

Deweyn biologis-psykologisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen halu tai tarve selittää hänen käyttäytymistään silloin, kun hän pyrkii asettamaansa tavoitteeseen. Deweyn kasvatustajattelusta ei löydy kuitenkaan vastausta siihen, mistä halu tai tarve tulee. Todennäköisesti tämän kysymyksen selvittäminen kuuluu niihin, joiden tutkiminen voidaan jättää silleen, sillä osa kysymyksistä on Deweyn mukaan sellaisia. Yhden selityksen hän mahdollisesti löytäisi organismin itsesäätelyprosesseista, sillä hän on perehtynyt biologian perusteisiin ja funktionaaliseen psykologiaan. Mutta sillä hän ei osaisi selittää, miksi jonkun yksilön halu voi suuntautua jopa hänelle itselleen vahingolliseen tavoitteeseen. Vaikuttaa siltä, että psykologia on ollut jonkinlainen muotitiede pragmatismen alkuaikoina, koska siitä haetaan selityksperusteita filosofisissakin keskusteluissa lähes kaikelle, mikä liittyy ihmisen toimintaan. Kiinnostus psykologiaan 1900-luvun alussa näkyy myös tuolloin virinneessä behaviorismissa. Siinä tosin ihminen nähdään ulkoapäin manipuloitavaksi yksilöksi – siis aivan toisin kuin mitä Dewey ja muut pragmatistit ajattelivat.

Vastaus tutkimuskysymykseen rakentuu useasta palasesta, sillä tavoitteen ja tarkoituksen suhde toimintaan on monisäikeinen. Deweyn käsitys toiminnasta voidaan lyhyesti tulkita intentionaaliseksi ja ei-teleologiseksi. Tulkinta pohjautuu siihen, että tavoitteet muuttuvat toimintaprosessin aikana, jolloin toimintaa ei selitetä lopullisen päämäärän avulla. Toiminnalla on aina suunta, jonka säilyttämiseen tavoite liittyy. Intentionaalisuus viittaa toiminnan tarkoituksellisuuteen. Toimija joutuu tekemään valintoja koko toiminnan ajan, hän testaa mielikuviaan hypoteesien seurauksista, reflektoi, kuten Dewey asian ilmaisee, ja valitsee kussakin toiminnan vaiheessa häntä tyydyttävän ratkaisun. Valinta voidaan selittää parhaiten rajoitetun rationaalisen päätöksenteon teorialla, koska toimijan kyky puntaroida erilaisia vaihtoehtoja on rajallinen. Tällaiselle valinnalle on ominaista valintaprosessin keskeyttäminen heti, kun yksilö löytää häntä tyydyttävän vaihtoehdon. Elämä ei ole shakkipeliä, jossa tornin ja lähetin liikkeet ovat sääntöjen rajoittamat. Kummatkin nappulat voivat olla turvalisesti aivan lähekkäin, koska niiden liikkuminen on erilaista. Toisaalta lähettiä voi uhata vaara, vaikka se olisi kaukanakin tornista, jos se ei ota huomioon torniin liikkumislinjoja. Lukuisat siirrot voidaan siis ennakoita. Sattuma tekee elämän valinnoista aivan toisenlaisia, sillä kaikkien vaihtoehtojen ennakointi on mahdotonta. Tämä vaikuttaa välittömästi myös toiminnan suuntaa ohjaavien tavoitteiden valintaan ja tämän otetaan huomioon edellä mainitussa tulkinnassa ei-teleologisesta intentionaalisuudesta. Yhteiskunnassa on myös sääntöjä, jotka rajoittavat ja helpottavat yksilön valintoja.

Vertailukohtia Deweyn tavoiteanalyysille täytyy hakea eri tutkijoiden käsityksistä. Koulu- maailmassa on tavallista, että opettajat ja oppilaitos asettavat tarkkoja tavoitteita, jotka opiskelijoiden tulee saavuttaa. Tavoitteet saattavat pysyä muuttumattomina vuosikausia. Opettajat ottavat ne huomioon opetuksessaan ja arvioivat oppilaiden edistymistä tavoitteiden suunnassa. Tällaisina tavoitteet yleensä näyttäytyvät tavanomaisessa pedagogisessa diskurssissa. Petersin tavoiteanalyysin ja Koortin erottelukaavion avulla näitä tavoitteita ja toiminnan tarkoitusta voidaan eritellä. Tavoite on jotakin konkreettista ja suhteellisen lähellä toimijaa joko spatiaalisesti tai temporaalisesti. Tavoite on yleensä mahdollista saavuttaa, mikä tosin edellyttää toimijalta ponnistuksia. Tarkoitus on tavoitetta etäisempi ja laajempi käsite, joka vastaa kysymykseen, miksi joku toimii jollakin tavalla. Petersin tavoitemäärittelmän mukaisesti ruotsin kielen opiskelijalla on selvä tavoite, kun hän yrittää oppia kielopin kymmenen kohtaa, joissa määritellään, milloin substantiivista käytetään epämääräistä muotoa ilman artikkelia. Tavoitteen on saattanut asettaa opettaja, joka aikoo kysellä juuri



tästä asiasta kokeessa. Opiskelun tarkoituksena on tulla mahdollisimman hyväksi ruotsin kielen käyttäjäksi. Se on myös selitys sille, miksi opiskelija kertailee kielioppiasioita joka ilta. Tällaisen tavoitteen saavuttamista voidaan mitata opintojakson aikana tai sen lopussa. Koortin erittely on samansuuntainen, joskin tarkempi. Sekä Koortin että Petersin määrittelyt toimivat hyvin tapauksissa, joissa tavoitteet asetetaan toiminnan ulkopuolelta.

Dewey ei ajattele kasvatustavoitteesta samalla tavoin kuin Koort ja Peters kahdestakaan syystä. Ensinnäkin, tavoitetta ei Deweyn kasvatustieteen mukaan tule asettaa oppimisprosessin ulkopuolelta, vaan sen tulee olla oppilaan asettama ja sen tulee perustua hänen toimintaansa. Hyvät tavoitteet – ne, jotka edistävät kasvua - tulevat siitä, mitä on tekeillä, siis itse toiminnasta. Ulkopuolisen asettama tavoite merkitsee sanelua, joka voi johtaa mekaaniseen tottelemiseen, mutta joka ei ole hyvä lähtökohta oppimiselle. Sanelussa on kysymys oppilasta alistavasta vallankäytöstä, joka turmelee oppimisprosessista luovuuden. Sanelu vie pohjan pois myös oppilaan tahdon ilmaukselta. Oppilas toisin sanoen vieraantuu tavoitteista, aivan samoin kuin liukuhihnan ääressä työskentelevä työntekijä vieraantuu työnsä tuloksista marxilaisen ajattelun mukaan. Oppilaasta tulee lähinnä robotti, joka toistaa opettajan kertomia faktoja hyvien numeroiden toivossa, ymmärtämättä oikeastaan sitä, miksi hän on jotakin opetellut. Dewey haluaa toimia juuri päinvastoin, sillä hän kunnioittaa oppilaan vapautta ja tahtoa. Vapaudella hän tarkoittaa oppilaan vapautta asettaa tavoitteet ja valita keinot ongelmien ratkaisemiseksi oppitunnin määrittämässä rajoissa.

Toiseksi, tavoite ei voi säilyä samana vuodesta toiseen. Deweyllä tavoitteita muodostuu koko ajan toiminnan edetessä, sillä ihminen tähtää aina johonkin toiminnallaan. Tavoite on sen vuoksi dynaaminen, muovautuva ja joustava. Deweyn tavoite-käsitettä voi nimittää prosessiperustaiseksi, erotukseksi prosessin ulkopuolisesta tavoitteesta, johon mm. Koort ja Peters viittaavat. Tämä on tärkeä havainto. Deweyn tavoite-määrittelyä ei voi soveltaa tavoitetutkimuksissa samalla tavoin kuin Petersin tai Koortin määrittelemää tavoitetta, sillä sitä ei kirjata kirjoihin tai opetussuunnitelman tavoitekuvauksiin. Käytännössä Deweyn tavoitteessa on kysymys oikeastaan toimijan taidosta suunnata toiminta oikein. Deweyn tavoitekäsitteeseen sisältyy myös toimijan arviointi hänen omasta toiminnastaan ja tavoitteestaan selvemmin kuin kahteen muuhun tavoitekäsitteeseen. Deweyn mukaan toimijan tulee arvioida koko ajan oman toimintansa suuntaa ja korjata sitä – muutenhan tavoite ei ohjaisi häntä. Kyse on siis itsearviointista prosessin aikana.

Koska toiminnassa on kyse ajassa etenevästä prosessista, kysymykset tavoitteesta tai päämäärästä ovat Deweylle tavallaan kysymyksiä siitä, mitä pitää tehdä seuraavaksi. Kun ihminen harkitsee tavoitteitaan, hän yrittää Deweyn viitekehyksessä keksiä tapoja toimia kussakin ongelmatilanteessa selviytyäkseen niistä. Ongelmatilanteessa ihminen asettaa itselleen hypoteeseja. Tässä toiminnan vaiheessa hänen ajattelunsa saattaa irtautua käytännöstä, sillä hän pohtii kokeilemiensa hypoteesien mahdollisia seurauksia reflektoimalla eli vertaamalla uutta kokemusta muistissa oleviin vanhoihin kokemuksiin, mikä osoittaa, että pragmatismiin kuuluu myös teoreettista puntarointia. Ytimenä Deweyn kasvatustilanteissa on ajatus ihmisen toimintaan pohjautuvasta, jatkuvasta kokemuksen rekonstruktiosta. Näin ymmärrettynä päämäärien, tavoitteiden ja keinojen välillä ei ole jyrkkää eroa. Riippuu tarkastelukulmasta käytämmekö toiminnan jostakin vaiheesta termiä tavoite vai keino.

Päämäärät ja tavoitteet ovat toimintamme ennakoituja seurauksia, jotka vaikuttavat tämän hetken harkintaamme. Tällainen ajattelu voi häkellyttää Deweyn tekstien lukijaa. Tässä tutkielmassa tarjoan Erwin Goffmanin lanseeraamaa toimintakokonaisuuden eli kehyksen tai kehystämisen käsitettä avuksi Deweyn tavoite-käsitteistön hallintaan. Tarkastelemalla tavoitetta (*aim*) tai tarkoitusta (*aim, purpose*) suhteessa käytävään diskurssiin, voidaan eri merkitysvivahteista päästä selville. Määrittelemällä kehyksen puhuja voi keskustella tavoitteista, keinoista ja toiminnan seurauksista melko johdonmukaisesti Deweyn termejä käyttäen.

Tavoitteiden käyttö konkretisoituu opetustilanteessa, joka etenee Deweyn nimeen liitetyn *Learning by doing* -metodin mukaisena. Siinä oppilaat etsivät konkreettisella toiminnallaan ratkaisuja ongelmiinsa. Opetusmetodin suomenkielinen nimi ”tekemällä oppiminen” ei tavoita englanninkielisen nimen oikeaa sävyä, sillä kysymys on pikemminkin toimimalla oppimisesta. Esimerkiksi sulatusuunin rakentamisessa ei pääasia ole uuni esineenä ja käsityötaidon näytteenä, vaan yhdessä toimiminen yhteisen tavoitteen suunnassa ja lopulta kokemus raudan sulattamisesta. Deweyn ajatusten mukaisesti oppilaat oppivat ryhmässä paljon tärkeämpiä asioita kuin pelkän uunin teknisen rakentamisen, vaikka Dewey arvostaakin erityisesti käden taitoja ja haluaa vaalia niitä opetuksessa. Oppimisen tehostuminen selittyy sillä, että oppilaat voivat jakaa kokemuksiaan oppimistilanteessa. Jos kommunikointi on onnistunut, pienikin toiselta saatu lisätieto voi käynnistää aivan uusia ratkaisuja. Uutta vanhaan ja tuttuun yhdistävä abduktiologiikka saattaa helpottaa ratkaisujen keksimistä. Kun

oppilaat joutuvat ratkaisemaan ongelmansa yhteistyössä, he oppivat myös ottamaan huomioon toisensa. Tämä on demokratiaa sellaisena kuin Dewey käsitteen ymmärtää koulumaailmassa. Näin he oppivat Deweyn mukaan paljon muutakin kuin mitä he tietoisesti aikovat oppia, muun muassa toimimaan aktiivisina kansalaisia yhteiskunnassa.

Dewey jättää hyvin vähälle keskustelulle ongelmat, joissa on kysymys oppilaiden ja opettajan välisistä, mahdollisista erimielisyyksistä uuniesimerkissä. Dewey ei juurikaan käsittele kysymystä opettajan auktoriteetista, joka on välttämätön tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Hän ei myöskään kerä auki pedagogisen paradoksin problematiikkaa, joka koskee oppilaiden vapautta toimia ja opettajan oikeutta rajoittaa heidän vapauttaan. Samaan paradoksiin törmätään myös silloin kun ongelmametodia sovelletaan aikuisopetuksessa, esimerkiksi ammattikorkeakouluissa. Korkeakouluopetus on kallista ja yhteiskunta kohdistaa siihen suuria odotuksia. Sen vuoksi opiskelijoiden valintoja halutaan ohjata ja valvoa, jotta koulutuksella saadaan tuotetuksi korkeatasoisia tutkintoja ja osaavia ammattilaisia.

Deweyn mukaan kasvatuksella tähdätään kasvuun, koska se on tärkeintä mitä on ja koska se mahdollistaa ihmisen kykyjen jatkuvan kehittymisen. Sitä voi pitää kasvatuksen tarkoituksena. Kasvu ei tule koskaan päätökseen, joten se prosessi on päättymätön. Tästä on lyhyt matka päätelmään kasvusta elinikäisenä prosessina. Koska yksilö kohtaa uusia tilanteita koko elämänsä ajan, hänen on myös opittava uusia tapoja reagoida niihin. Näin Deweyn ajattelusta on johdettavista myös elinikäisen kasvun tai oppimisen (*lifelong learning*) ajatus. Kasvattaja on lähinnä välittäjä, sillä hän ei voi suoraan saada kasvatettavassa aikaan kasvua, hän voi vain edistää sitä tarjoamalla kasvatettavalle tilaisuuksia kasvaa. Tätä on koulupito Deweyn mukaan. Kasvatettavan kasvu riippuu hänestä itsestään, sillä hän on oman kasvunsa subjekti.

Kasvu, joka mahdollistaa ihmisen kykyjen jatkuvan kehittämisen, vaikuttaa halutulta ja yhteiskunnan kannalta vaarattomalta kasvatuksen päämäärältä. Progressiivinen, käden taitoja korostava ja toimintaan kannustava pedagogiikka tarjoaa vaihtoehdon koulunuudistajalle, joka etsii keinoja edistää yhteiskunnan taloudellista hyvinvointia. Tätä korostaa myös Dewey, sillä koulun tulee hänen mukaansa valmistaa ennen kaikkea teollisuuden työvoimaa, henkilöitä, jotka pystyvät elättämään itsensä ja perheensä ja jotka osallistuvat aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan. Jälkimmäisellä hän tarkoittaa toimimista demokratian kehittä-

tämiseksi ja ylläpitämiseksi. Progressiivisuuteen liittyy myös epäkohta. Yksilölle ja yhteisölle tärkeä identiteetin säilyttäminen edellyttää aika ajoin myös katsetta ajassa taaksepäin historiaan, mikä Deweyn progressiivisessa kasvatustajatteluksessa näyttää jäävän taustalle. Yksilö hakee juuriaan, samoin yhteisö kaipaa tietoa yhteisestä menneisyydestä. Yhteiset kokemukset luovat kiinteyttä yhteisön elämään.

Kasvun tavoitteeseen liittyy piirteitä, jotka eivät sovi kaikille koulunuudistajillekaan suoralta kädeltä. Todennäköisesti oppilaille annettava liiallinen vapaus koettiin vaaralliseksi joissakin maissa. Esimerkiksi totalitaarisissa valtioissa, joita alkoi kehittyä Eurooppaan ensimmäisen maailmansodan jälkeen, liiallista ja valvomatonta vallansiirtoa oppilaille ja sen kautta kansalaisille ei voitu ajatella. Erityisen vaarallista oli totalitaarisessa valtiossa deweylaisen demokratian ajatus vapaasta ja täysipainoisesta interaktiosta eri yhteiskuntaryhmien välillä, sillä se olisi luonut hyvät edellytykset kansalaismielipiteen muodostamiselle, mikä puolestaan olisi ollut uhkaksi yhteiskuntarauhan säilymiselle. Totalitaarinen valtio ei salli kansalaisten vapaata kokoontumista, elleivät vallassa olevat voi olla varmoja kokoontumisen vaarattomuudesta.

Syitä Deweyn ajatusten ottamiseen osaksi eurooppalaista koulunuudistusaaltoa oli useita. Yhteiskunnallinen kehitys loi pohjan tarpeelle uudistaa koulua, sillä monissa Euroopan maissa vanha koulu ei kyennyt vastaamaan uuden yhteiskunnan synnyttämiin haasteisiin. Maaseudulta kaupunkeihin muuttaneet massat täytyi kouluttaa tyydyttämään teollisuuden tarpeita. Ihmiset olivat vapaampia kuin ennen, sillä kaupunkilaiset eivät olleet enää sidoksissa maanviljelyyn sanelemaan vuotuisen elämänrytmiin, maan omistukseen liittyviin ongelmiin tai ahtaisiin ja staattisiin maaseutuoloihin. Kaupunkimainen eläminen ja elinkeinorakenteen muutokset edellyttivät dynamiikkaa myös koululaitokselta. Koulunuudistajille Deweyn oppilaan kunnioitusta ja vapautta korostava progressiivinen toiminnan pedagogiikka sopi paremmin kuin perinteinen kurin ja ulkoluvun varaan rakentuva kasvatustapa, sillä kasvatuksen tuloksena haluttiin kansalaisia eikä alamaisia. Pragmatismien peruskysymys toiminnan hyödyistä koettiin myös tärkeäksi. Deweyn filosofialle oli tavallaan tilaus ensimmäisen maailmansodan jälkeisessä Euroopassa, ainakin siihen asti, kun totalitaarinen valtio alkoi rajoittaa yksilön vapauksia monessa maassa 1920- ja 1930-lukujen aikana. Dewey saavutti monin paikoin sen, mitä hän oli nuorena halunnutkin: filosofia valjastettiin yhteiskunnan kehityksen veturiksi.

## 8 LOPUKSI

Deweyn keskeisimmät kasvatustieteelliset julkaisut antoivat vastauksen tutkimuskysymykseen, mutta sen taustalla olevaa tarvetta tutkimus ei täyttänyt odotetulla tavalla, sillä en löytänyt aineistosta hakemaani, eli hyvää pohjaa kielenopetuksen tavoitteita koskevalle työlle. Tämä tuntui työn kuluessa hämmentävältä, sillä odotukset olivat korkealla. Deweyn käsitys kasvatustavoitteista on valtavirrasta poikkeava, jos tavoitetta ajatellaan käytännön opetuksen ja opetussuunnitelman laatimisen kannalta, koska hän ei suosi valmiita, staattisia ja toiminnan ulkopuolelta asetettuja tavoitteita. Niiden varaan käytännön kielenopetus kuitenkin asettuu. Sen sijaan löysin tavoite-käsitteen, joka auttaa ymmärtämään itse- ja vertaisarviointia, jotka ovat varsin käyttökelpoisia välineitä nykyopetuksessa. Deweyn tavoite-käsitteen kytkeminen toiminnassa ei-teleologiseen intentionaalisuuteen herättää monenlaisia ajatuksia mahdollisuuksista yhdistellä tätä ajattelua oppimisteorioihin, esimerkiksi käsitteisiin kielen oppimisesta ja opetuksesta. Tällaisessa toiminnassahan on keskeistä luovuuden hyödyntäminen, uuden kytkeminen vanhaan. Tähän liittyy myös abduktion problematiikka. Näiden havaintojen kautta työ avasi siis uusia näköaloja.

Tutkimus herätti myös kysymyksiä. Päälinjaisena on kysymys siitä, missä määrin sivistys (*Bildung*) kuuluu Deweyllä kaiken kattavaan kasvun tavoitteeseen. Kun Dewey toteaa, että kasvu sisältää kaiken, ja että se on elämä itse, esittämäni kysymys voidaan esittää muodossa, missä määrin sivistys kuuluu elämään, vai onko elämä pelkkää ongelmien ratkomista rajoitetun rationaalisen valinnan teorian mukaisesti. Kysymys on relevantti, sillä Dewey näyttää painottavan elämän käytännöllisistä puolta kasvatustieteellisissä kirjoituksissaan. Hänestä on tärkeä huolehtia siitä, että oppilas saa tarvitsemansa taidot teollisuustyön suorittamiseksi. Arvokysymyksen voi muotoilla myös seuraavasti: Onko kaikesta kasvatuksesta ja oppimisesta oltava käytännön välitöntä hyötyä? Sivistykseen tällainen puhdas hyötyajattelu ei kuulu. Dewey puhuu kyllä taiteesta, mutta hänen käsityksensä esimerkiksi historias-ta jää epäselväksi. Ainakin hänellä näyttää olevan melko rajoittunut käsitys menneisyyden merkityksestä ihmiselle ja historian tarpeellisuudesta kouluopetuksessa. Valitsemani kirjallisuuden perusteella en osaa vastata kysymykseen sivistyksen ja muun tavoitteiston suhte-

ta. Vastaaminen edellyttäisi laajempaa tutustumista Deweyn tuotantoon ja kokonaan uutta tutkimusta.

Deweyn kirjoitustyyliä on pidetty sekavana ja epäjohdonmukaisena. Hän kehittelee tutkimusongelmiaan ikään kuin maistellen tekstiä eri näkökulmista. Hän luo kehitelmiä toinen toisensa jälkeen etsiessään yhä parempia tapoja ilmaista ajatuksiaan. Tämän kaiken hän jättää lukijan ihmeteltäväksi kirjan sivulle, toisin kuin analyyttinen kirjoittaja, joka viimeistelee lauseet mielessään ja kirjoittaa vain viimeisimmän version kirjan sivulle. Näin Dewey toteuttaa ja elää kirjoitustavassaan omaa filosofiaansa. Kun Deweyn laajasta tuotannosta hakee vastauksia johonkin tutkimusongelmaan, ei voi olla täysin varma siitä, että kaikki, mitä hän on aiheesta sanonut, tulee käsiteltyä. Mutta Deweyn edustaman pragmatismen mukaisesti tämä ei ole olennaista. Pääasia on löytää tutkimusongelmaan ratkaisu, vaikka se ei olisikaan aivan lopullinen. Tärkeämpää kuin löytää lopullinen totuus on selvitä elämässä eteenpäin, ”We do not solve them; we get over them.”

## LÄHTEET

Aaltola, J. 1989. Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 69. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Aaltola, J. 1994. Dewey: uusi koulu. Eräitä keskeisiä periaatteita ja edelleen ajankohtaisia kysymyksiä. Teoksessa Aaltola, J. & Hakala, J. (toim.) *Pedagogiikka, tiede ja traditio*. Chydenius-instituutin tutkimuksia 6. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti, 44–55.

Aho, T. 2002. Praktisen syllogismin muoto. Teoksessa Pihlström, S., Rolin, K. & Ruokonen, F. (toim.) *Käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino, 193–201.

Allardt, E. & Littunen, Y. 1979. *Sosiologia*. Porvoo: WSOY.

Aspelin, G. 1977. Ajatuksen tiet. *Yleinen filosofian historia*. (Suom. J. A. Hollo). Porvoo: WSOY.

Austin, J. L. 1979. Performative-Constatative. Teoksessa Searle, J. R. (toim.) *The Philosophy of Language*, 5. p. *Oxford Readings in Philosophy*. London: Oxford University Press, 1–12.

Bellah, R. N. 1999. Freedom, coercion, & authority. *Academe* 85 (1). [www-dokumentti] < [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3860/is\\_199901/ai\\_n8845269/pg\\_8](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3860/is_199901/ai_n8845269/pg_8) > (Luettu 23.2.2008).

Berry, T. 1960. Dewey's Influence in China. Teoksessa Blewett, J. (toim.) *John Dewey: His Thought and Influence*. New York, N.Y.: Fordham University Press, 199–231.

Bertilsson M. & Christiansen, P. D. 2001. Jälkisanat. Teoksessa Peirce, C.S., *Johdatus tieteen logiikkaan ja muita kirjoituksia*. (Valinnut ja suomentanut M. Lång). Tampere: Vastapaino, 443–473.

Biesta, G. 2004. Democracy – a problem for education or an educational problem? Teoksessa Englund, T. (toim.) *Five Professors on Education and Democracy*. Inaugural Lectures 1999-2003. Reports from the Department of Education. Örebro University 8. Örebro: Örebro University, 87–109.

Biesta, G. J. J. & Miedema, S. 1996. Dewey in Europe: A Case Study of the International Dimensions of the Turn-of-the-Century Educational Reform. *American Journal of Education*, 105 (4), 1–26.

Bruhn, K. 1968. 1900-luvun pedagogisia virtauksia. (Suom. R. Malmberg). Helsinki: Otava.

Bruhn, K. 1982. Kasvatusopin historian kehityslinjoja. Helsinki: Otava.

Buxton, M. 1984. The Influence of William James on John Dewey's Early Work. *Journal of the History of Ideas*, 45 (3), 451–463.

Carnap, R. *Kinds of Meaning*. Teoksessa. Runes, D.D. (toim.) *The Dictionary of Philosophy*. London: Vision Press, Peter Owen, 194.

Ceesay, A. 2006. *Kasvatuksen päämääränä sivistys*. Pro gradu –työ. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, filosofia. Jyväskylän yliopisto.

Copeland, B. J & Stoothoff, R. H. 1993. *Theories of meaning: After the Use Theory*. Teoksessa Parkinson, G. H. R. (toim.) *An Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge, 50–75.

Culler, J. 1994. *Ferdinand de Saussure*. Helsinki: Tutkijaliitto.

da Cunha, M.V. 2005. *John Dewey, the other face of the Brazilian New School*. *Studies in Philosophy and Education* 24, 455–470.

Darling, J. & Nisbet, J. 2000. *Dewey in Britain*. *Studies in Philosophy and Education*, 19 (1–2), 39–55.

Darwin, C. 2007 [1859]. *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*. [www-dokumentti] < <http://www.literature.org/authors/darwin-charles/the-origin-of-species/> > (Luettu 18.10.2007).

Darwin, C. 2007 [1871]. *The Descent of Man*. [www-dokumentti] < [http://www.infidels.org/library/historical/charles\\_darwin/descent\\_of\\_man/](http://www.infidels.org/library/historical/charles_darwin/descent_of_man/) > (Luettu 18. 10. 2007).

Dewey, J. 1910a. *The influence of Darwin on philosophy and other essays in contemporary thought*. New York: Henry Holt and Company.

Dewey, J. 1910b. *How we think*. Boston, New York, Chicago: D.C. Heath & Co., Publishers.

Dewey, J. 1923. *The School as a means of developing a social consciousness and social ideals in children*. *The Journal of Social Forces*, 1 (5), 513–517.

Dewey, J. 1925, 1929. *Excerpts from: Experience and Nature*. [pdf-dokumentti] < <http://www.filosofia.fi/> > (Luettu 1.3.2008).

Dewey, J. 1930 [1916]. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.

Dewey, J. 1953 [1938]. *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.

Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. (Suom. K. Kajava). Helsinki: Otava.

Dewey, J. 1967 [1900]. *The School and Society (selection)*. Teoksessa Dworkin, M. S. (toim.) *Dewey on Education. Selections with an Introduction and Notes by Martin S. Dworkin*. New York: Teachers College Press. Teachers College, Columbia University, 33–49.



Dewey, J. 1967 [1902] *The Child and the Curriculum*. Teoksessa Dworkin, M. S. (toim.) *Dewey on Education. Selections with an Introduction and Notes by Martin S. Dworkin*. New York: Teachers College Press. Teachers College, Columbia University, 91–112.

Dewey, J. 1999 [1929]. *Pyrkimys varmuuteen, Tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta*. (Suom. P. Määttänen). Helsinki: Gaudeamus.

Dewey 2006a. Center for Dewey Studies. [www-dokumentti] <<http://www.siu.edu/~detect/>> (Luettu 18.10.2007).

Dewey 2006 [1927]. *Julkinen toiminta ja sen ongelmat*. (Suom. M. Renvall). Tampere: Vastapaino.

Dewey, J. 2006 [1897]. *My Pedagogical Creed*. [www-dokumentti] <<http://www.infed.org/archives/e-texts/e-dew-pc.htm>> (Luettu 2.2.2008).

Dewey, J. 2007 [1896]. *The Reflex Arc Conception in Psychology*. [www-dokumentti] <<http://psychclassics.yorku.ca/Dewey/reflex.htm>> (Luettu 12.10. 2007).

Dewey 2007. John Dewey. *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. [www-dokumentti] <<http://www.utm.edu/research/iep/d/dewey.htm>> (Luettu 18.10. 2007).

Diggins, J. P. 1981. John Dewey in Peace and War. *The American Scholar* 50 (2), 217–236.

Dykhuisen, G. 1959. John Dewey: The Vermont Years. *Journal of the History of Ideas*, 20 (4), 515–544.

Ecker, P. 2007. John Dewey 1859–1952. [www-dokumentti] <<http://www.bgsu.edu/departments/acs/1890s/dewey/dewey.html>> (Luettu 15.10.2007).

Edwards, W. 1954. The Theory of Decision Making. *Psychological Bulletin* 51 (4), 380–417.

Egidius, H. 1973. *Pedagogiska utvecklingslinjer*. Stockholm: Esselte Studium.

Elster, J. 1986. Introduction. Teoksessa Elster, J. (toim.) *Rational choice*. Washington Square, N.Y.: New York, 1–33.

Flew, A. 1977. *Democracy and Education*. Teoksessa Peters, R. S.(toim.) *John Dewey, reconsidered*. London: Routledge & Kegan Paul, 76–101.

Frankena, W. K. 1965. Three historical philosophies of education. Aristotle, Kant, Dewey. *Keystones of Education Series*, Illinois: Glenview.

Frisk, J. 1972. *Undervisningens mål. Kasvatustieteen lisensiaattityö*. Kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.

Gadamer, H.-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. (Valikoinut ja suomentanut I. Nikander). Tampere: Vastapaino.

Garrison, J. 1995. Deweyan Pragmatism and the Epistemology of Contemporary Social Constructivism. *American Educational Research Journal* 43 (4), 716–740.

Garrison, J. 1999. John Dewey's Theory of Practical Reasoning. *Educational Philosophy and Theory* 31 (3), 291–312.

Garrison, J. 2001. An Introduction to Dewey's Theory of Functional "Trans-Action": An Alternative Paradigm for Activity Theory. *Mind, Culture and Activity*, 8 (4), 275–296.

Glazek, M.S. 1981. Hegel's influence in the social and educational thought of John Dewey. Ann Arbor Mich.: University Microfilms.

Goffman, E. 1986. Frame analysis: an essay on the organization of experience. Boston: Northeastern University Press.

Grice, P. 1979. Utterer's meaning, sentence-meaning, and word-meaning. Teoksessa Teoksessa Searle, J. R. (toim.) *The Philosophy of Language*, 5. p. Oxford Readings in Philosophy. London: Oxford University Press, 54–70.

Grue-Sørensen, K. 1961. Kasvatuksen historia. II osa, Pestalozzista nykyaikaan. Porvoo: WSOY.

Hills, M. D. 2002. Kluckhohn and Strodtbeck's values orientation theory. Teoksessa Lonner, W.J., Dinnel, D.L., Hayes, S.A. & Sattler D. N. (toim.), *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit 6, Chapter 3), (<http://www.wvu.edu/~culture>), Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington USA.

Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: KY.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo: WSOY.

Hook, S. 1959. John Dewey – Philosopher of Growth. *The Journal of Philosophy*, 56 (26), 1010–1018.

Huhtala, A. 2000. Työssä oppimisen filosofia. John Dewey'n mukaan. Teoksessa Ruohotie, P. – Honka, J. – Mustonen L. (toim.) *Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeen ammattikorkeakoulu*. Julkaisu D: 126. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 20–28.

Hänninen, V. 1992. Toimiva ihminen. Tekojen psykologian, eksistentiaalisen psykologian ja marxilaisen toiminnan teorian filosofisten lähtökohtien vertailua. 2. korjattu painos. Tampereen Yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia A:17. Tampere: Tampereen yliopisto.

Iisalo, T. 1999. Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.

Ikonen, P. & Reckhardt, E. 1995. Thanatos, häpeä ja muita tutkielmia. Nuorisopsykoterapia-säätiö: Helsinki.

Irving, J. A. 1960. The Core of Dewey's Way of Thinking: Comments. *The Journal of Philosophy*, 57 (13), 442–450.

Israel, J. 1974. Vieraantumien. Helsinki: Tammi.

James, W. 2000. *Pragmatism & Other Writings*. East Rutherford, USA: Penguin Putnam, Inc. On-line teos (<http://site.ebrary.com>)

Jespersen, O. 1958. *Philosophy of Language*. Copenhagen.

Joas, H. 1994. The Creativity of Action: Pragmatism and the Critique of the Rational Action Model. Teoksessa Carlgren, I. – Handal, G. – Vaage S. (toim.) *Teacher's Minds and Actions: Research on Teacher's Thinking and Practice*. Basingstoke; Burgess Science Press, 62–74.

Kansanen P. & Uusikylä, K. 1981. *Opetuksen tavoitteisuus ja yhteissuunnittelu*. Helsinki: Gaudeamus.

Karvonen, E. 2000. Tulkintakehys (frame) ja kehystäminen. [pdf-dokumentti] <<http://www.uta.fi/~tierka/Tulkintakehys.pdf>> (Luettu 18.10.2007).

Kauppila, R. 2007. *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Juva: PS-kustannus.

Kilpatrick, W.H. 1971. Dewey's influence on education. Teoksessa Schilpp, P. A. (toim.) *The Philosophy of John Dewey*. 2. p. *The Library of living philosophers* 1. Illinois: La Salle, 447– 473.

Kilpinen, E. 2002. Teon käsitteen positiivista kritiikkiä käytännön käsitteen pohjalta. Teoksessa Pihlström, S. – Rolin, K. – Ruokonen, F. (toim.) *Käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino, 282–292 .

Kilpinen, E., Paavola, S. & Bergman M. 1999. Kriittisiä merkintöjä klassisen pragmatismien perinnöstä. *Filosofinen n & n aikakauslehti* 2. [www-dokumentti] <[http://www.netn.fi/299/netn\\_299\\_prag.html](http://www.netn.fi/299/netn_299_prag.html)> (Luettu 20.2.2008).

Kivinen, O. & Ristelä, P. 2001. *Totuus, kieli ja käytäntö. Pragmatistisia näkökulmia toimintaan ja osaamiseen*. WSOY: Helsinki.

Kivinen, O. & Ristelä, P. 2003. Pragmatistisia näkökulmia konstruktivistisiin oppimiskäsitteisiin. *Psykologia* 38 (1), 4–11.

Kiviniemi, K. 1994., John Dewey ja kokemuksen älyllinen kiehtovuus. Teoksessa Aaltola, J. & Hakala, J. (toim.) *Pedagogiikka, tiede ja traditio*. Chydenius-instituutin tutkimuksia 6. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti, 56–70.

- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kolenda, K. 1990. *Rorty's Humanistic Pragmatism*. Tampa: University of South Florida Press.
- Koopman, C. 2007. *Language is a Form of Experience: Reconciling Classical Pragmatism and Neopragmatism*. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 43 (4), 694–727.
- Koort, P. 1979. *Kasvatus ja suunnittelu*. Mänttä: Gaudeamus.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1978. *Didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Kuhn, T.S. 1994. *Tieteellisten vallankumousten rakenne*. (Suom. K. Pietiläinen). Juva: Art House.
- Kusch, M. 1986. *Ymmärtämisen haaste*. Prometheus. Jyväskylä: Gummerus.
- Kuusela, P. 2005. *Georg Herbert Mead. Pragmatismi ja sosiaalipsykologia*. Teoksessa Hänninen, V., Partanen, J. & Ylijoki, O. – H. (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*. Tampere: Vastapaino, 61–78.
- Landquist, J. & Husén, T. 1973. *Pedagogikens historia*. Lund: Gleerups.
- Lehmann-Rommel, R. 2000. *The Renewal of Dewey – Trends in the Nineties*. *Studies in Philosophy and Education*, 19 (1–2), 187–218.
- Lehmusto, H. 1951. *Kasvatusopin historia*. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Levine, B. 2007. *Chronology of Dewey's Life and Work*. [pdf-dokumentti] <<http://www.siu.edu/~deweyctr/CHRONO.pdf>> (Luettu 18.10.2007).
- Levit, M. 1953. *Soviet Version of John Dewey and Pragmatism*. *History of Education Journal*, 4 (4), 135–141.
- Luopajarvi, T. 2000. *Ammattikorkeakoulut työelämän kehittäjinä*. Teoksessa Ruohotie, P. – Honka, J. – Mustonen L. (toim.) *Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Hämeen ammattikorkeakoulu*. Julkaisu D: 126. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 111–121.
- Lyons, J. 1986. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyyra 2005. *Nykyfilosofian luentosarja 17.3.2005*. [www-dokumentti] <<http://www.cc.jyu.fi/~mephisto/luennot/05/Representationalismi.ppt>> (Luettu 5.11.2007).
- McGill, V. J. 1951. *Pragmatism*. Teoksessa Runes, D. D. (toim.) *The Dictionary of Philosophy*. London: Vision Press & Peter Owen, 245–247.

- Mchitarjan, I. 2000. John Dewey and the Development of Education in Russia before 1930 – Report of a Forgotten Reception. *Studies in Philosophy & Education*, 19 (1–2), 109–131.
- Medina, J. 2004. In defense of pragmatic contextualism: Wittgenstein and Dewey on meaning and agreement. *The Philosophical Forum* 35 (3), 341–369.
- Menand, L. 2001. *The Metaphysical Club*. New York: Farrar, Strauss & Giroux.
- Miettinen, R. 1996. Chicagon pragmatismmin toimintakäsitys ja Chicagon sosiologia 1910–1930-luvuilla. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö. Työpapereita 2. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus* 18 (2), 84–97.
- Miettinen, R. 1999. Kokemuksen käsite John Deweyn filosofiassa ja sen merkitys opetukselle. *Kasvatus* 30 (1), 31–39.
- Miettinen, R. 2000. The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 54–72.
- Miettinen, R. 2006. Epistemology of Transformative Material Activity: John Dewey's Pragmatism and Cultural-Historical Activity Theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 36 (4), 389–408.
- Mikkonen, V. – Salo, M. A. 1972. Tavoitetietoisuus korkeakouluopiskelussa: määrittely- ja mittausyritys. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia 8. Turku: Turun yliopisto, psykologian laitos.
- Mikkonen, V. – Salo, M. A. 1974. Tavoitetietoisuus ja sen mittaaminen. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia 15. Turku: Turun yliopisto, psykologian laitos.
- Määttänen, P. 1995. *Filosofia. Johdatus peruskysymyksiin*. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Määttänen, P. 2002. Kokeellinen käytäntö ja realismin ongelma. Teoksessa Pihlström, S. – Rolin, K. – Ruokonen, F. (toim.) *Käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino, 293–300.
- Neill, T. P. 1960. Dewey's Ambivalent Attitude Toward History. Teoksessa Blewett, J. (toim.) *John Dewey: His Thought and Influence*. New York.: Frodham University Press, 145–159.
- Newton, B. 1989. Democratic aims of education –revisited. *Education*, 110 (1), 87–93.
- Niiniluoto, I. 1983. *Tieteellinen päättely ja selittäminen*. Keuruu: Otava.
- Niiniluoto, I. 1984. *Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus*. Helsinki: Otava.

Niiniluoto, I. 1986. Pragmatismi. Teoksessa Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.) Vuosisatamme filosofia. Juva: WSOY, 40–73.

Niiniluoto, I. & Saarinen, E. 2002. Filosofia muutoksen tilassa johdanto nykyajan filosofiaan. Teoksessa Niiniluoto, I. & Saarinen, E. (toim.) Nykyajan filosofia. Helsinki: WSOY, 13–43.

NS = Nykysuomen sanakirja. 1975. Helsinki: WSOY.

Oksala, T. 2005. Aristoteleen *Poetiikan* kolmas tuleminen. [www-dokumentti] <URL: [www.netn.fi/298/netn\\_298\\_aristo2.html](http://www.netn.fi/298/netn_298_aristo2.html) > (Luettu 19.5.2005).

O'Brien, G.D. 1985. Does Hegel have a philosophy of history? Teoksessa Inwood M. (toim.) Hegel. Oxford readings in philosophy. Oxford: Oxford Univ. Press, 174–198.

Parodi, D. 1971. Knowledge and Action in Dewey's Philosophy. Teoksessa Schilpp, P. A. (toim.) The Philosophy of John Dewey. 2. p. The Library of living philosophers 1. Illinois: La Salle, 229 – 242.

Peirce, C.S. 2001. Johdatus tieteen logiikkaan ja muita kirjoituksia. (Suom. M. Lång). Tampere: Vastapaino.

Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot. Identiteetin tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa. Tampere: Vastapaino.

Peters, R. S. 1975 [1913]. The Philosophy of Education. Bungay, Suffolk: Oxford University Press.

Peters, R. S. 1977. John Dewey's philosophy of education. Teoksessa Peters, R.S. (toim.) John Dewey, reconsidered. London: Routledge & Kegan Paul, 102–123.

Pietarinen, J. 2000. Ihmislähtöiset luontoarvot ja luonnon omat arvot. Teoksessa Haapala, A. & Oksanen, M. (toim.) Arvot ja luonnon arvottaminen. Helsinki: Gaudeamus, 38–53.

Pihlström, S. 2001a. Filosofin käytännöt. Pragmatismien perinteen vaikutus suomalaisessa filosofiassa 1900-luvulla. Helsinki: Unipress.

Pihlström, S. 2001b. Deweylainen pragmatismi nousee Suomessa. Tiedepolitiikka 26 (3), 58–61.

Pihlström, S. 2002. William James kuolevaisuuden ja kuolemattomuuden filosofina. Teoksessa Kiiskinen, T. & Pihlström, S. (toim.) Kuoleman filosofia. Filosofisia tutkimuksia Helsingin yliopistosta 1. Helsinki: Helsingin yliopiston Filosofian laitos ja Käytännöllisen filosofian laitos, 97–111.

Pikkarainen, E. 2000. Kokemus ja kasvu: John Deweyn kasvatusteorian sivistysteorian. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 109–127.

Prawat, R.S. 1999. Dewey, Peirce, and the Learning Paradox. *American Educational Research Journal*, 36 (1), 47–76.

Puolimatka, T. 1995. Democracy and education: the critical citizen as an educational aim. *Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia B*: 279. Helsinki. Suomalainen tiedeakatemia.

Puolimatka, T. 1996. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: KY.

Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: KY.

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

Quinton, A. 1977. Inquiry, thought and action: John Dewey's theory of knowledge. Teoksessa Peters, R. S. (toim.). *John Dewey, reconsidered*. London: Routledge & Kegan Paul, 1–33.

Rorty, R. 1980. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Rorty, R. 2005 [1982]. *Consequences of Pragmatism*. Introduction. [www-dokumentti] <<http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/index.htm>> (Luettu 12.2.2006). (Ei sivunumeroita).

Rosenberg, A. 1988. *Philosophy of Social Science*. Oxford: Clarendon Press.

Roth, R. J. 1962. *John Dewey and Self-Realization*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Saito, N. 2003. Education for Global Understanding: Learning From Dewey's Visit to Japan. *Teachers College Record*, 104 (9), 1758–1773.

Savery, W. 1971. The Significance of Dewey's Philosophy. Teoksessa Schilpp, P. A. (toim.) *The Philosophy of John Dewey*. 2. p. *The Library of living philosophers* 1. Illinois: La Salle, 481–513.

Schilpp, P. A. 1971. *Bibliography of the Writings of John Dewey (1882–1950)*. Teoksessa Schilpp, P. A. (toim.) *The Philosophy of John Dewey*. 2. p. *The Library of living philosophers* 1. Illinois: La Salle, 611 – 683.

Searle, J. R. 1979. What is a Speech Act? Teoksessa Searle, J. R. (toim.) *The Philosophy of Language*, 5. p. *Oxford Readings in Philosophy*. London: Oxford University Press, 39–53.

Simon, H.A. 1990. Alternative visions of rationality. Teoksessa Moser, P. K. (toim.) *Rationality in action. Contemporary approaches*. New York: Cambridge University Press, 189–204.

Simon, H.A. 1997. *Administrative Behavior. A Study of Decision-Making. Processes in Administrative Organizations*. 4. p. New York: The Free Press.

Sjöstrand, W. 1969. *Pedagogiska grundproblem i historisk belysning*. Lund: Gleerups.

Strawson, P. F. 1979. Intention and convention in speech acts. Teoksessa Searle, J. R. (toim.) *The Philosophy of Language*, 5. p. Oxford Readings in Philosophy. London: Oxford University Press, 23–38.

Sutinen, A. 2003. *Kasvatus ja kasvu. Georg H. Meadin kasvatusajattelu John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 16. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Toiskallio, J. 1989. *Ihmisen kasvu ja kasvatus*. Porvoo: WSOY.

Tuomela, R. 1974. *Human action and its explanation*. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 2. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Tuomela, R. 1979. *Explanation of action*. Helsingin filosofian laitoksen julkaisuja 1. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Tuomi, J. 1998. Darwinin metodi ja evoluutioteoria. Teoksessa Sintonen, M. (toim.) *Biologian filosofian näkökulmia*. Helsinki: Gaudeamus, 41–62.

Turan, S. 2000. John Dewey's Report of 1924 and his recommendations on the Turkish educational system revisited. *History of Education* 29 (6), 543–555.

Törmä, S. 1996. *Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua Georg Herbert Meadin ja John Deweyn avulla*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Wharton, T. 2003. Natural Pragmatics and Natural Codes. *Mind & Language*, 18 (5), 447–477.

Whitford, J. Pragmatism and the untenable dualism of means and ends: Why rational choice theory does not deserve pragmatic privilege. *Theory and Society* 31, 325–363.

Wiener, P. P. 1949. *Evolution and the Founders of Pragmatism*. Cambridge: Harvard University Press.

Wittgenstein, L. 1984 [1922]. *Tractatus Logico-Philosophicus eli Loogis-filosofinen tutkielma*. 3. tarkistettu p. (Suom. Heikki Nyman). Juva: WSOY.

Wood, L. 1951. *Functional Psychology*. Teoksessa Runes, D. D. (toim.) *The Dictionary of Philosophy*. London: Vision Press & Peter Owen, 114.

Vanderstaeten, R. 2006. How is education possible? Pragmatism, communication and the social organization of education. *British Journal of Educational Studies*, 54 (2), 160–174.



von Wright, G. H. 1971. *Explanation and Understanding*. London: Routledge & Kegan Paul.

von Wright, G.H. 1982. *Logiikka, filosofia ja kieli*. Helsinki: Otava.

von Wright, J. 1994. *Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia*. Helsinki: Opetushallitus.

Väkevä, L. 2004. *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa*. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulu: Oulun yliopisto.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 2003. *Opiskelu Oppiminen Osaaminen*. Oppilo: Hamina.

Zedler, B.H. 1960. *Dewey's Theory of Knowledge*. Teoksessa Blewett, J. (toim.) *John Dewey: His Thought and Influence*. New York, N.Y.: Fordham University Press, 59–83.

Zhixin, S. 1996. *Teaching, Learning, and Reflective Acting: A Dewey Experiment in Chinese Teacher Education*. *Teachers College Record*, 98 (1), 126–152.

## Tärkeitä vuosia John Deweyn elämässä

John Deweyn elämä voidaan jakaa neljään kauteen niiden paikkojen ja paikkakuntien mukaan, joilla hän eli ja vaikutti (Dykhuisen 1959, 515). Nämä ovat seuraavat: (a) Vermontin aika, (b) opiskeluaika Johns Hopkins –yliopistossa, (c) opettajavuodet keskilännen yliopistoissa sekä (d) professorikausi Columbian yliopistossa. Neljäs vaihe sisältää myös eläkevuodet (1930–1952). Liitteen rakenne noudattaa tätä jaottelua.

Dewey kirjoitti nelisenkymmentä teosta, yli 700 artikkelia ja lähes loputtoman määrän kirjoituksia, luentoja ja muita painamattomia tekstejä (ks. Schilpp 1971, 611–683; Ecker 2007). Tässä niistä on lueteltu vain osa.<sup>1</sup> Teosten julkaisuvuodet perustuvat Schilppin (1971) luetteloihin. Deweyn koko tuotanto on julkaistu kolmessa osassa: Boydston, J. A. (toim.) *Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1969-1991. Osat ovat *The Early Works* (EW), *The Middle Works* (MW) and *The Later Works* (LW).

Ellei toisin mainita, tiedot Deweyn elämänvaiheista on poimittu Dewey-keskuksen sivuilta (Dewey 2006a) ja lähteestä Levine (2007), jota päivitetään sitä mukaan, kun uutta tietoa Deweyn elämästä löytyy. Levinen esittelemä lista, jossa oli 175 pdf-sivua lokakuun 18. päivänä 2007, antaa mahdollisuuden seurata Deweyn ja hänen lähipiirinsä liikkeitä jopa päivän tarkkuudella. Tuskin kenenkään filosofin päivittäistä elämää on taltioitu yhtä tarkasti kuin John Deweyn.

### A. Vuodet Vermontissa (1859–1882)

- 1859** John Dewey syntyy lokakuun 20. päivänä Burlingtonissa; Vermontin osavaltiossa. Hänen vanhempansa olivat Lucina and Archibald Dewey. Isä on kauppias.
- 1867** Dewey aloittaa koulunkäynnin. North Grammar School. Burlington.
- 1872–1875** Oppilaana Burlington High Schoolissa
- 1875** Dewey alkaa seurata yliopistoluentoja (University of Vermont) Burlingtonissa. Opintosuunnitelmassa korostuvat mm. klassiset kielet kreikka ja latina. Vermontissa hän tutustuu myös evoluutioteoriaan.
- 1879** BA-tutkinto, Vermont University.
- 1881-1882** Dewey opiskelee filosofiaa H. A. P. Torreyn johdolla. Tämän opetuksella on Deweyn kertoman mukaan ollut ”ratkaiseva” merkitys hänen filosofiselle kehitykselleen (McGill 1951).
- 1882** *The Metaphysical Assumptions of Materialism*, Deweyn ensimmäinen julkaisu Schilppin (1971) mukaan. Julkaisun vastaanotto antaa Deweylle intoa jatkaa opintoja tohtoriksi asti.

**B. Opiskeluaika Johns Hopkins Yliopistossa (1882–1884)**

2(5)

- 1882-1884** Opiskelu (graduate student) jatkuu Johns Hopkins -yliopiston filosofian osastolla. Dewey tutustuu sekä saksalaisen idealismin mukaiseen orgaaniseen malliin luonnosta että eksperimentaaliseen psykologiaan ja luonnontieteellisen metodologian sovelluksiin humanistisissa tieteissä. Erilaiset vaikutteet sulautuivat yhteen (Dewey 2007).
- 1882-1884** Useita mainintoja puheista Metafyysisellä klubilla (Levine 2006).<sup>2</sup>
- 1884** Ph.D., Johns Hopkins. Väitöskirjaa *The Psychology of Kant* ei ole julkaistu. Sitä ei ole myöskään Johns Hopkins -yliopiston kokoelmissa (Schilpp 1971, 611).

**C. Opettajavuodet keskilännen yliopistoissa (1884–1904)**

- 1884** Yliopisto-opettajan ura alkaa University of Michigan
- 1887** *Psychology*. (3rd revised ed. 1891)
- 1888** *Leibniz's New Essays Concerning the Human Understanding*
- 1888** Professor of Mental and Moral Philosophy and Logic, Univ. of Minnesota.
- 1889–1894** Chair of the Department of Philosophy, University of Michigan.
- 1889** *Applied Psychology: An Introduction to the Principles and Practice of Education*.
- 1894-1904** Professoriksi University of Chicagon. Deweyn ajattelu näyttää kääntyvän yhä enemmän pois saksalaisvaikutteisesta idealismista pragmatismia kohti – mitä osoittaa Chicagossa aloittanut Laboratory School. Hän seuraa Peircen luentoja Chicagossa. – Sosiaalipsykologian pioneerina tunnettu G.H. Mead, joka toimii filosofian assistenttina Chicagon yliopistossa, omaksuu vaikutteita erityisesti Deweyn funktionaalisesta psykologiasta ja William Jamesin minäteoriasta. Mead tapaa myös semioottisen filosofian uranuurtajan C.S. Peircen. Mead, joka näkee toiminnan tarkoituksiksi tarpeiden tyydyttämisen, lukee itsensä myöhäistuotannossaan pragmatismien perinteen jatkajaksi. (Kuusela 2005, 63–65.)
- 1896** University Elementary School, experimental school, Chicago.
- 1896** "The Reflex Arc Concept in Psychology" *Psychological Review* 3 (1896).
- 1896** *Interest as Related to Will*

<b>1897</b>	<i>My Pedagogic Creed</i>	3(5)
<b>1899</b>	<i>The School and Society</i> . Tämä teos vaikutti koulunuudistusaaltoon Euroopassa mm. 1920-luvulla (Aaltola 1989, 117).	
<b>1902</b>	<i>The Child and the Curriculum</i>	
<b>1903</b>	<i>Studies in Logical Theory</i>	

#### **D. Professorina Columbian yliopistossa, eläke aika**

<b>1905–1930</b>	Professor of Philosophy, Columbia University. Täällä Deweyn maine alkoi kasvaa mm. sen vuoksi, että hän alkoi kirjoitella populaarijulkaisuihin yhteiskunnallisista asioista. (Dewey 2007).	
<b>1908</b>	<i>Ethics</i> , yhdessä James H. Tuftsin kanssa.	
<b>1910</b>	<i>How We Think</i>	
<b>1910</b>	<i>The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought</i>	
<b>1916</b>	<i>Democracy and Education; Essays in Experimental Logic</i>	
<b>1919</b>	Tulo Japaniin 9. helmikuuta.	
<b>1919-1921</b>	Aasiassa. Dewey luennoi Japanissa 1919 (Saito 2003) ja sitten Kiinassa kahden vuoden ajan filosofiasta ja kasvatuksesta (Berry 1960, 199–207).	
<b>1920</b>	<i>Reconstruction in Philosophy</i>	
<b>1922</b>	<i>Human Nature and Conduct</i>	
<b>1924</b>	Dewey matkustaa Turkkiin, jossa häntä on pyydetty avustamaan edellisenä vuonna perustetun uuden turkkilaisen tasavallan koulujärjestelmän uudistamisessa. Osa Deweyn ehdotuksista otetaan käyttöön uudessa valtiossa, osa hylätään. (Turan 2000, 543–555; Biesta & Miedema 1996, 11–12.)	
<b>1925</b>	<i>Experience and Nature</i>	
<b>1926</b>	Dewey matkustaa Meksikoon.	
<b>1927</b>	<i>The Public and Its Problems</i>	

- 1928** Dewey tekee matkan Neuvosto - Venäjälle. Lähtee matkalle 29.6.1928, Leningradissa 2.7.1928 ja sen jälkeen 13.7. Moskovassa, jatkaa sieltä Wieniin 28.7.1928.
- 1929** *The Quest for Certainty*
- 1930** *Individualism, Old and New*
- 1930** Dewey lopettaa aktiiviuran opettajana, mutta jatkaa emerituksena luennointia vuoteen 1939.
- 1931** *Philosophy and Civilization*
- 1934** *Art as Experience*
- 1934** *A Common Faith*
- 1938** *Logic: The Theory of Inquiry*
- 1938** *Experience and Education*
- 1939** *Freedom and Culture*
- 1949** *Knowing and the Known*
- 1952** John Dewey kuolee heinäkuun ensimmäisenä. Tulkinta modernin filosofian historiasta jäi keskeneräisenä työpöydälle (Hook 1959, 1010).

<sup>1</sup> John Dewey oli filosofian monitoimimies, joka kirjoitti paikoitellen hyvin vaikeaselkoisesti. Pedagogian lisäksi hän pohti psykologian, filosofian ja sosiologian käytännön ongelmia ja laajensi vähitellen kirjoitustensa kirjoa pragmatismien tietoteoreettiseen traditioon (*Studies in Logical Theory*, 1903), etiikkaan (*Ethics*, 1908) logiikkaan ja tieteenfilosofiaan (*How we think*, 1910, *Essays in Experimental Logic*, 1916), yhteiskuntafilosofiaan (*Democracy and Education*, 1916), tietoteoriaan ja ontologiaan (*The Quest of Certainty*, 1929) sekä estetiikkaan (*Art and Experience*, 1934) (Niiniluoto 1986, 50-51).

<sup>2</sup> Tämä klubi ei tarkoittane sitä metafyyssistä klubia, jossa pragmatismien ensivaiheista keskusteltiin Harvardissa ja jonka jäseniä olivat mm. Peirce ja James. Menand toteaa melko tuoreessa teoksessaan *The Metaphysical Club* (Menand 2001, 201,226), että alkuperäinen Klubi aloitti kokoontumisensa Harvardissa tammikuussa 1872 ja että sen toiminta alkoi hiipua jo saman vuoden heinäkuussa. Viimeistään joulukuussa 1872 Klubin toiminta loppui kokonaan. – Tiedot tämän tärkeän keskustelufoorumien toiminnasta jäävät kuitenkin varsin epämääräisiksi. Menand (2001, 201) perustaa esityksensä Peirce'n julkaisemattomaan käsikirjoitukseen vuodelta 1907. Muistikuvat on siis kirjattu yli 30 vuoden kuluttua kokoontumisten jälkeen. Sen vuoksi esimerkiksi keskusteluihin osallistuneista ei voida saada varmaa tietoa. Varmaa on, että Dewey ei tähän piiriin osallistunut vuonna 1872 ikänsäkään puolesta. Menand toteaa, että kukaan mukana olleista ei ole julkaissut Klubista mitään, eikä jättänyt siitä merkintöjä julkaisemattomiinkaan lähteisiin tai edes kirjeisiin. Tietomme tästä keskustelupiiristä, joka kokoontui Jamesin tai Peirce'n työhuoneissa ovat siis niukat. On myös mahdollista, että Menand ei ole etsinyt tietoja oikeista paikoista, koska kaikkien osallistuneiden nimiä ei tunneta. Niiniluoto (1986, 40) viittaa pragmatistien keskustelupiiriin, samaan keskustelufoorumiin *The Metaphysical Club*, joka toimi vuosina 1871–1874 (1871–1873, Bertilsson & Christiansen, 2001, 452). Joko hän tai Menand on erehtynyt vuosista. – Levine (2006) toteaa Dewey'n pitäneen esitelmiä eri aiheista Metafyyssisellä klubilla vuosina 1883–1884 (Dewey "addresses Metaphysical Club"). Tapahtumapaikkana on ilmeisesti ollut Johns Hopkins -yliopisto. Näitä esitelmiä ei todennäköisesti ole julkaistu, sillä niitä ei mainita Schilppin luettelossa vuoden 1883 tai 1884 kohdalla.