

---

Juha Hämäläinen

# ➤ *Sosiaalipedagogiikka idealistisen sosialismin kasvatus- ja sivistysoppina*

## *Tiivistelmä*

Tarkastelen uuskantilaisen Paul Natorpin sosiaalipedagogiikan tulkin-  
taa erityisenä kasvatusfilosofian traditiona. Natorpin kasvatusajattelu  
rakentuu olennaisesti sosiaalipedagogiikan käsitteen ympärille, ja hän-  
nellä on merkittävä asema saksalaisen sosiaalipedagogiikan varhais-  
sa käsite- ja teoriahistoriassa. Kuvaan Natorpin näkemysten keskeiset  
piirteet, käsittelen niiden oppihistoriallista taustaa ja hahmotan hän-  
nen ajattelunsa yleistä yhteiskunta- ja sivistysteoreettista merkitystä.  
Kiinnitän erityistä huomiota Natorpin sosiaalipedagogiikan tulkin-  
nan tietoteoreettiseen, moraalifilosofiseen ja yhteiskuntateoreettiseen  
perustaan idealistisen sosialismin kasvatus- ja sivistysoppina.

AVAINSANAT: sosiaalipedagogiikka, uuskantilaisuus, Paul Natorp,  
velvollisuusetiikka, subjektiivinen idealismi, sosialismi

## *Sosiaalipedagogiikan varhainen käsitehistoria*

Sosiaalipedagogiikan käsitettä käytti tiettävästi ensimmäisenä saksa-  
lainen koulupoliitikko Karl Mager vuonna 1844 ilmestyneessä kirjoit-  
uksessaan, jossa hän korosti yhteiskunnallisten tekijöiden huomioi-  
misen tärkeyttä kasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa  
erotuksena yksilön kehitykseen keskittyvästä individuaalipedagogii-  
kasta. 1850-luvulla myös Adolph Diesterweg, toinen saksalainen kas-  
vatusteoreetikko, alkoi käyttää sosiaalipedagogiikan käsitettä painot-  
taen pedagogiikan sosiaalipoliittista tehtävää, erityisesti köyhyyden ja  
huono-osaisuuden pedagogista lievittämistä.

Jo ennen vuosisadan vaihdetta saksalaisella kielialueella sosiaalipedagogiikan käsitteen ympärille oli syntynyt monipuolista akateemista keskustelua ja teorianmuodostusta. Sosiaalipedagogiikan luonnetta oppialana, tutkimusalana ja käytännön työalana lähestyttiin monesta näkökulmasta. Useat teoreetikot rakensivat saksalaisella perusteellisuu-  
della kokonaisvaltaisia systemaattisia tulkintoja sosiaalipedagogiikan käsitteestä ja tehtävästä. Taustalla oli erilaisia katsomuksellisia paino-  
tuksia, ihmis- ja yhteiskuntakäsityksiä, poliittisia intressejä, moraaliop-  
peja ja tieto-opillisia näkemyksiä.

Sosiaalipedagogiikan käsitteen ympärillä käyty keskustelu kiinnittyi aatehistoriallisesti erityisesti katolisen hyväntekeväisyyden, renessans-  
sin, uskonpuhdistuksen ja valistuksen moninaiseen perintöön, sosiaal-  
lihistoriallisesti teollistumisen, kaupungistumisen ja elämänmuodon  
modernisoitumisen aiheuttamaan sosiaalisen järjestyksen murrokseen,  
varsinkin köyhyyden ja sosiaalisen syrjäytymisen ilmiöihin. Sosiaalisia  
epäkohtia alettiin tarkastella pedagogisten silmälasien läpi.

Sosiaalipedagogiikasta käydylle keskustelulle ja teorianmuodostuk-  
selle oli alusta alkaen tunnusomaista monitulkintaisuus. Itse sosiaali-  
pedagogiikan käsite haastoi erityiseen ajatukselliseen jäsentelyyn, mikä  
antoi jo varhain alan kehitykseen erityistä teoreettista syvyyttä. Varhais-  
ta keskustelua käytiin erityisesti filosofisen antropologian ja moraali-filo-  
sofian kysymysten ympärillä, jolloin ala kehittyi pitkälti käytännöllisen  
filosofian ajatuksellisessa kontekstissa. Erityinen kasvatustieteellinen ote  
on sävyttänyt sosiaalipedagogista keskustelua myös myöhemmin.

Kasvatusteoreettisena suuntauksena sosiaalipedagogiikan on nähty  
syntyneen ”vaatimuksena ja tehtävänä kytkeä nuorison kasvatuksen ja  
kansansivistyksen pedagoginen tehtävä yksilön kasvatuksen ja sivistyksen lisäksi yhteisön ja yhteiskunnan kategorioihin ja esittää tämä pedagogisena ohjelmaksi, jolloin 1) konkreettiset yhteisöt ovat sosiaalipedagogisten analyysien ja uudistusten kohteena, 2) teemaksi tulee sosiaalisten olojen vaikutus kasvatukseen ja sivistykseen, 3) yhteisö ja yhteiskunta ovat kasvatuksen ja sivistyksen subjekteja ja 4) konkreettinen kulttuuriyhteisö on kasvatus- ja sivistysprosessien edunsaaja” (Gottschalk 2004, 336). Kyse oli pyrkimyksestä kiinnittää pedagoginen ajattelu ja toiminta sosiaaliseen kontekstiin teoriassa ja käytännössä.

Sosiaalipedagogiikan käsite liitettiin varhain paitsi koulupolitiikkaan myös koulun ulkopuoliseen yhteiskunnalliseen kasvatustoimintaan. Teoriakeskustelu kiinnittyi monella tavalla modernisoituvan yhteiskunnan kasvatuksellisiin haasteisiin virittäen kiinnostusta myös uusien kasvatusinstituutioiden perustamiseen. Kasvatuksen yhteiskunnallinen luonne alettiin ymmärtää aiempaa paremmin, ja sosiaalipedagogiikka nähtiin vastauksena modernisoitumisen myötä kasvaneeseen sosiaalisen ja kasvatuksellisen avun tarpeeseen.

1800-luvun lopulla ja 1900-luvun ensimmäisellä neljänneksellä keskusteluun osallistui myös uskantilaisuuden johtaviin filosofiin lukeutuva Paul Natorp.<sup>1</sup> Hän kehitti sosiaalipeda-

---

<sup>1</sup> Paul Natorpin (1854–1924) elämästä ja ajattelusta on saatavilla monipuolisesti tietoa. *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (<https://plato.stanford.edu/entries/natorp/>) tarjoaa tiiviin kuvauksen Natorpin filosofian pääkohdista (Kim 2016) ja Norbert Jgelkan väitöskirja laajan ja yksityiskohtaisen analyysin Natorpin elämänvaiheista, ajattelusta ja yhteiskunnallisesta toiminnasta (Jegelka 1992). Elämäkertatietoina todettakoon, että Natorp oli protestanttisen pappiskodin lapsi, harrasti musiikkia ja ylioppilaaksi tultuaan opiskeli erityisesti filosofiaa, historiaa ja klassista filologiaa. Hän suoritti tohtorin tutkinnon 1876 Straßburgin yliopistossa positivistista filosofiaa edustaneen Ernst Laasin oppilaana ja habilitoitui Marburgin yliopistossa 1881 johtavan uskantilaisen filosofin Hermann Cohenin ohjauksessa. Tohtorinväitöskirja kuului historianfilosofian ja habilitaatiöväitöskirja tieteenfilosofian alaan. Natorp nimitettiin filosofian ja pedagogiikan professoriksi Marburgin yliopistoon 1885 ja vastaavaan ordinariusproufessuuriin 1893. Cohenin lisäksi hänen kollegoihinsa Marburgissa kuuluivat Nicolai Hartmann, Rudolf Bultmann, Rudolf Otto ja Ernst Robert Curtius. Fenomenologian perustaja Edmund Husserl, joka toimi professorina Göttingenin ja Freiburgin yliopistoissa, oli Natorpin pitkäaikainen akateeminen keskustelukumppani. Natorp toimi Hans-Georg Gadamerin tohtorinväitöskirjan ohjaajana, Rabindranath Tagore kuului hänen ystäväpiiriinsä, ja Boris Pasternak, Karl Barth ja Ernst Cassirer olivat hänen oppilaitaan. Akateemisen toiminnan lisäksi Natorp osallistui aktiivisesti yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimintaan. Musiikinharrastus jatkui läpi elämän: Natorp oli palavahenkinen harrastajasäveltäjä. Hän loi useita asiantuntijoiden mukaan taiteellisesti korkeatasoisia kamarimusiikkillisia teoksia ja sävelsi suuren määrän laulelmiä. Hän ihaili Johannes Brahmsin musiikkia ja oli tämän kanssa myös kirjeenvaihdossa.

gogiikan teoriaa idealistisen sosialismin kasvatus- ja sivistysoppina.<sup>2</sup>

### *Idealistinen sosialismi kasvatus- ja sivistysajattelun ihanteena*

Paul Natorp, merkittävin uskantilainen kasvatus- ja sivistysteorian kehittäjä, loi taloudellisen ja poliittisen sosialismin periaatteisiin kiinnittyvän sivistyspoliittisen ohjelman ja pedagogisen teorian, jota hän kutsui sosiaalipedagogiikaksi. Hän katsoi, että ilman merkittävää muutosta kasvatusfilosofiassa ei ole mahdollista saada aikaan tarvittavia sosiaalisia ja poliittisia uudistuksia yhteiskunnassa (Salzman 2017). Lähtökohtana oli kantilaisittain kriittiseen tietoteoriaan ja etiikkaan nojaava näkemys yhteisöllisyyden, oikeudenmukaisuuden ja demokratian periaatteille rakentuvasta yhteiskunnasta.

Idealistinen sosialismi, Natorpin kasvatus- ja sivistysajattelun yhteiskuntateoreettinen kehys, viittaa sivistyskeskeiseen yhteiskunta-ajatteluun. Tätä on kutsuttu ”sivistyssocialismiksi” (Dollinger 2006, 215) ja teoriaksi sivistystehtävää kollektiivisesti toteuttavasta ”kasvatusvaltiosta” (Bruhn 2007, 43–44). Natorp itse puhui sosiaalisesta idealismista (*Sozialidealismus*), jossa talous ja politiikka ovat välineitä pyrkimykselle edistää kansalaisten sivistyksellistä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja tasa-arvoa. Kasvatuksella luodaan demokratian ja yhteisvastuullisen yhteiskuntamuodon moraalinen perusta. Sosialis-

<sup>2</sup> Paul Natorp ei ole Suomessa erityisen tunnettu sen enempää kasvatusajattelijana ja sosiaalipedagogiikan teoreetikkona kuin uskantilaisen filosofian edustajanakaan. Olen aikaisemmin tarkastellut Natorpin kasvatusajattelua sosiaalipedagogiikan oppihistoriaa Saksassa käsittelevässä monografiassa (Hämäläinen 1996), Leena Kurjen kanssa kirjoittamassani sosiaalipedagogiikan oppikirjassa (Hämäläinen & Kurki 1997) sekä merkittäviä kasvatusajattelijoina esittelevän kokoomateoksen artikkelissa *Natorp – sosiaalipedagogiikan teorian jättiläinen* (Hämäläinen 2001). Laajennan tässä artikkelissa tarkastelua tulkitsemalla aiempaa monipuolisemmin Natorpin ajattelun tieto-opillisia ja moraalifilosofia lähtökohtia ja kiinnittämällä huomiota erityisesti hänen sosiaalipedagogiikka-käsitteensä poliittiseen luonteeseen.

---

min ihanteet tarjoavat yhteiskunnan kehitykselle eettiset ja poliittiset suuntaviivat käytännöllisen järjen päätelminä ja velvollisuuseettisinä maksiimeina.

Natorpin kasvatustutkimuksen ymmärtämiseksi on välttämätöntä kiinnittää huomiota hänen ajattelunsa uuskantilaiseen taustaan, mikä näkyy hänen todellisuudenkäsitteessään ja tietoteoreettisessa suuntautumisessaan. Myös idealistisen sosialismin konsepti nojaa uuskantilaiseen idealistiseen tiedonkäsitteeseen. Natorp omaksui Kantilta kriittisen reflektion menetelmän ja transsendentaalisen idealismin mukaisen tiedonkäsitteeseen. Uuskantilaisena filosofina hän tarkasteli monipuolisesti Kantin puhtaan järjen kritiikin ydinkysymystä järjen ja kokemuksen suhteesta tiedonhankinnassa ja tietämisessä. Kasvatuksen hän katsoi kuuluvan käytännöllisen järjen<sup>3</sup> alueelle.

Kantin tavoin Natorp ajatteli, että havaintomme todellisuudesta ovat mielen välittämiä konstruktioita. Hän muovasi osaltaan tietoteoreettista pohjaa fenomenologisen suuntauksen kehittymiselle filosofiassa ja laajemmin ihmistutkimuksessa. Fenomenologian varhaisista edustajista erityisesti Edmund Husserl, Martin Heidegger ja Hans-Georg Gadamer saivat häneltä vaikutteita (Kim 2016). Natorpin sosiaalipedagogiikka voidaan tulkita fenomenologisen kasvatustutkimuksen varhaiseksi ilmentymäksi tai ainakin tienavaukseksi fenomenologiselle kasvatustutkimukselle. Hänen tavoitteenaan oli kuvata kasvatuksen olemusta yleispätevästi, tavoittaa kasvatuksen idea osana ihmisen yhteisöllistä olemistapaa. Pyrkimyksessä on nähtävissä Platonin ideaopin vaikutusta.

Kasvatusteoriaansa ajatuksellisenä kehiksenä olleeseen eettiseen ja yhteiskuntafilosofiseen ajatteluunsa Natorp sai vaikutteita erityisesti Kantilta, Cohenilta ja Platonilta, ja hän katsoi, että sen

---

<sup>3</sup> Immanuel Kantin terminologiassa käytännöllinen järki koski tahtomista ja puhdas järki tietämistä, ja hänen moraalifilosofinen teoksensa *Käytännöllisen järjen kritiikki* käsitteli tahdon piiriin kuuluvan järjen käytön erityisluonnetta, kun taas teos *Puhtaan järjen kritiikki* keskittyi teoreettisen tietämisen luonteeseen ja tiedon rajoihin (mm. Koistinen 2013; Nikkarla 2016).

mukaista kasvatusajattelua oli käytännössä toteuttanut ainoastaan Pestalozzi (Salzman 2017). Hän kirjoittikin Pestalozzin elämäkerän, jossa käsitteli monipuolisesti tämän kasvatusajattelun luonnetta. Natorp tunnisti Pestalozzin ja Kantin pedagogisten näkemysten sukulaisuuden, jossa keskeistä on ajatus ihmisen synnynnäisestä potentiaalista kehittyä järkeä käyttäväksi moraalisesti vastuulliseksi persoonaksi.

Uuskantilaisessa kasvatusajattelussa korostuivat moraalikasvatuksen teemat; liikuttiin erityisesti tahdonkasvatuksen alueella. Natorp rakensi sosiaalipedagogiikan teoriansa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ajatukselle, minkä edistämisen hän kuvasi ihmisen ikuisena tehtävänä.<sup>4</sup> Kasvatus on tämän tehtävän toteuttamisen keskeinen osatekijä, ja yhteisöllisyydessä toteutuva kasvatus sekä muovaa että ilmentää yhteisvastuullista yhteiskuntajärjestystä.

Idealistinen sosialismi yhteiskunta-ajatteluna ei nojannut marxismien materialistiseen dogmiin vaan rakentui Kantin velvollisuuseettisen moraalifilosofian pohjalle (Bruhn 2007, 39). Natorp kytki sosiaalisen oikeudenmukaisuuden periaatteen sosialismin aatteeseen ja näki sosialistisen yhteiskuntajärjestyksen inhimillisen kehityksen tavoitteena ja keinona. Sosialismi tarkoitti hänelle yhteisvastuun läpäisemää yhteiskuntajärjestystä. Bolševismien Natorp torjui sosialismin ihanteille vieraana ja yhteiskunnalle tuhoisana poliittisena aatteena.

### **Sosiaalipedagogiikka kasvatus- ja yhteiskuntaoppia yhdistävänä tieteenä**

Kasvatusfilosofisen pääteoksensa *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft* ensimmäisen, vuonna 1899 ilmestyneen painoksen esipuheessa (s. V–VI) Natorp sanoi

<sup>4</sup> Kantin teos *Ikuiseen rauhaan* sisältää vastaavan deontologisen etiikan päätelmän: ”Kantin rauhanfilosofia lähtee siitä siveellisestä periaatteesta, että vaikka järkemme sanoisi ikuisen rauhan mahdottomaksi muualla paitsi hautuumaalla, on meidän sittenkin tuntomme velvoittavan käskyn pakosta ja ihmisyyden nimessä pidettävä sitä päämääränämme” (Tuomikoski 1922, 12).

---

tavoitteekseen ”antaa perusteltu vastaus yhteen ajan keskeisimmistä kysymyksistä, joka määrittyy kasvatuksen ja yhteiskunnan vastavuoroisen suhteen ongelmana”. Tarkastelun kohteena on ”kasvatus – ytimenä tahdonkasvatus – yhteiskunnallisen elämän määrittämänä ja sen muotoutumista määrittävänä” toimintana. Tästä näkökulmasta Natorp halusi ”valaista kasvatusta ja yhteiskunnallista elämää yhtenä suurena inhimillisen sivistyksen organismina”. Kun pyrkimyksenä on ”saattaa kaksi muuten toisistaan erotettua tiedettä, yhteiskuntaoppi ja kasvatustiede, yhteen ei vain ulkoisesti vaan syvintä juurta myöten ja osoittaa näiden erottamaton yhteenkuuluvuus ... on välttämätöntä palata molempien filosofisiin perusteisiin”. Lähestymistapaansa Natorp kuvasi deduktiiviseksi.

Teos jakautuu kolmeen pääosaan, joista ensimmäinen koskee sosiaalipedagogisen teorian tieto-opillisia perusteita, toinen eettisiä ja yhteiskuntafilosofisia perusteita ja kolmas tahdonkasvatuksen konteksteja, muotoja ja menetelmää. Tieto-opilliselta kannalta haasteena on sivistystahdon perustelu. Sivistys määrittyy tahdonasiaksi ja kasvatus sen edellytykseksi. Kyse on ideasta, jota ei voi johtaa luonnosta eikä psykologiasta. Se ilmenee tahtona ja itsetietoisuutena, ja sitä on etsittävä inhimillisestä tietoisuudesta, jolloin tietoisuuden tutkimus määrittyy kasvatusteorian rakentamisen ydintehtäväksi.

Kasvatus ja sivistys ovat päämääräsuuntautunutta inhimillistä toimintaa, jonka tarkoitusta tai ideaa ei löydy siitä, mitä on, vaan siitä, minkä pitäisi olla. Tieto-opillisesti on kuitenkin olennaista puhua kokemukseräisen tiedon ja käytännöllisen tahdon yhteenkuuluvuudesta. Ymmärtäminen ja tahto kietoutuvat toisiinsa. Tietoisuus on kokonaisuus, jossa ymmärrys ja tahto yhdistyvät. Järjelliseen tahtomiseen perustuva tietoinen toiminta määrittyy korkeimmaksi inhimillisen toiminnan tasoksi erotuksena vaistonvaraisesta ja vähemmän intellektuaaliseen tahtomiseen perustuvasta toiminnasta. Se on myös kasvatuksen ja sivistyksen päämäärä, joka käsitteellistyy tahdonkasvatukseksi.

Inhimillinen tietoisuus rakentuu osallisuudessa inhimilliseen yhteisöllisyyteen. Sosiaalipedagogiikaksi kutsutun kasvatustieteen lähtökohdaksi on ymmärrys kasvatuksen perustavanlaatuisesta yhteisölli-

sestä luonteesta. Tämä koskee sekä tiedollista että tahdonkasvatusta. Itsetietoisuutta ei voi syntyä eikä olla – sen enempää teoriassa kuin käytännössä – ilman yhdessä toisten kanssa tapahtuvaa ajatustenvaihtoa, päättelyä ja ymmärtämistä. Kasvatustieteen tehtävänä on vastata kysymykseen, miten ihmisen sivistyspotentiaalin aktualisoiva kasvatustulee yhteiskunnassa järjestää (Pippert 1983, 26). Tämä vaatii kasvatustieteen ja yhteiskuntaopin yhdistävää näkökulmaa.

Itsetietoinen tahtominen kehittyy siis ainoastaan osallisuudessa yhteisöelämään ja yhdessä tahtomiseen. Yksilön kasvatustulee olla kaikilta olennaisilta osiltaan sosiaalisesti määrittyä ja sosiaalisen elämän muotoutuminen vastaavasti seurausta niiden yksilöiden kasvatuksesta, jotka siihen osallistuvat. Sosiaalipedagogiikan kohteena on ”sivistyksen sosiaaliset edellytykset ja sosiaalisen elämän sivistykselliset edellytykset ... ei kahtena erillisenä vaan yhtenä tehtävänä” (Natorp 1899, 79). Kyse on sosiaalisen elämän luonteen tieteellisestä ymmärtämisestä, jossa yksilön ja yhteisön sivistykselliset edellytykset nähdään yhteenkuuluvina.

Natorpin tavoitteena oli luoda sosiaalipedagogiikalle tieteellinen perusta, jossa yhdistyvät pedagoginen, sosiaalifilosofinen ja valtio-opillinen näkökulma (Bruhn 2007, 30–31). Hän luonnehti sosiaalipedagogiikkaa kasvatustieteen ja yhteiskuntateorian yhteismuodosteena rakentuvaksi tieteeksi. Erityisenä tahdonkasvatustieteenä se kiinnittyy moraalifilosofiaan sisältäen sekä yksilö- että sosiaalieettisen näkökulman, joiden yhteenkuuluvuutta Natorp korosti. Hän hahmotti kasvatustieteen eettisen perustan yksilöllisistä ja sosiaalisista hyveistä koostuvana hyve-eettisenä kokonaisuutena. Päättelyssä oli paljon yhtenevyyttä Platonin kasvatustieteen ja yhteiskunta-ajattelun kanssa, jossa yksilölliset ja sosiaaliset hyveet määrittyvät valtiollisen järjestäytymisen, poliittisen elämän ja ihmisten keskinäisten suhteiden määreiksi.

Yksilöllisten hyveiden järjestelmään Natorp lukee totuudellisuuden (järjen hyve), siveellisen rohkeuden (tahdon hyve) ja kohtuullisuuden (sisäisen tasapainon hyve). Oikeudenmukaisuus puolestaan on kaikkien yksilöllisten hyveiden yhteiskunnallinen ulottuvuus, jossa yksilö omistautuu yhteiselle hyvälle ja joka on samalla yhteisöllinen hyve. Yhteisön hyveet koskevat yhteisöllisen järjestäytymisen tapaa, ennen kaikkea sen jäsenten tasa-arvoa, osallisuutta ja mahdollisuutta



sivistykseen. Eettiseltä kannalta on ratkaisevaa, miten yhteisö kasvat-  
taa ja mikä on sen sivistystahto.

### *Natorpin kasvat- ja sivistysajattelun tieteenfilosofinen perusta*

Natorpin kasvatustieteen tieto-opillisenä lähtökohtana on Kantin transsendentaalinen idealismi. Sen mukaan olennaista tietämisen prosessissa on ottaa etäisyyttä ajatteluun ja tarkastella itseämme kriittisesti tietämisen ja tiedon tuottamisen subjekteina. Sikäli kuin tiede on mielen rakentama tiedon konstruktio, filosofia on ”tämän konstruktion luonteen ja logiikan jälkikonstruktio” (Luft 2012, xxi). Pedagogiikassa tämä koskee käsitystämme päämäärästä: sitä mitä pidämme arvokkaana ja tavoiteltavana ja mitä emme voi johtaa empiriasta vaan mikä kuuluu vapaan tahdon piiriin.

Uuskantilainen tieteenfilosofia nojasi Kantin transsendentaaliseen metodiin ja kriittisen reflektion periaatteeseen, mikä koski myös uuskantilaista pedagogiikkaa.<sup>5</sup> Natorp kutsui metodiaan korrelatiiviseksi

<sup>5</sup> Kantille järki on ”kyky resonoida muodollisesti oikein loogisten pelisääntöjen mukaan” erotuksena sattumasta ja mielivallasta, ja se ilmenee ”suurinta mahdollista rationaalisuutta” noudattavana ajatteluna (Aspelin 1977, 403–404). *Puhtaan järjen kritiikissä* (Kant 2013 [1781/1787]) Kant erottaa transsendentaalisen elementti- ja metodiopin. Transsendentaalisen elementtiopin kaksi pääaluetta ovat transsendentaalinen estetiikka ja transsendentaalinen logiikka, ja transsendentaalinen logiikka puolestaan jakautuu transsendentaaliseen analytiikkaan ja transsendentaaliseen dialektiikkaan. Kantin mukaan aistimellisuus ja ymmärrys ovat inhimillisen tietoisuuden kaksi runkoa. Transsendentaalinen metodi koskee järjenkäytön luonnetta ja tapoja. Transsendentaalisessa deduktiossa on kyse kokemuksesta riippumattomasta järjenkäytöstä erotuksena empiirisestä deduktiosta, jossa käsite hankitaan aistimellisuuden kautta, kokemuksen ja sen reflektioimisen avulla. *Käytännöllisen järjen kritiikissä* (Kant 2016 [1788]) Kant erottaa vastaavasti puhtaan käytännöllisen järjen elementti- ja metodiopin. Puhtaan järjen metodiopilla ”tarkoitetaan ... sitä tapaa, jolla puhtaan käytännöllisen järjen laeille voidaan valmistella pääsy inhimilliseen mieleen ja vaikutus sen maksiimeihin, eli sitä, miten objektiivis-käytännöllisestä järjestä voidaan tehdä myös subjektiivisesti käytännöllinen” (Kant 2016 [1788], 215). Kyse on moraalisen tahdon määräytymisperusteiden tunnistamisesta ja moraalialue koskevassa järjenkäytössä harjaantumisesta.

monismiksi korostaen subjektiivisen välittömän kokemuksen ja objektiivisen välittyneen kokemuksen yhteenkuuluvuutta tietämisessä (Pringe 2017, 125–126). Pedagogisessa tietoisuudessa ”ymmärryksen ja tahdon välillä ei ole kuilua niin kauan kuin näiden välinen käsitteellinen raja pysyy tiukkana ja järjellisenä” (Natorp 1899, 46). Tieto-opin ja moraalifilosofian tavoin uskantilainen kasvatustajattelu on ajattelun logiikkaa ja lainalaisuuksia tunnistavaa kriittistä reflektiota. Transsendentaalisen metodin lisäksi sillä on yhtymäkohtia Kantin pedagogiseen antropologiaan ja yhteiskunta-ajatteluun.

Natorpin näkemys sosiaalipedagogiikasta ja sen tehtävästä ei määrity sosiaalipedagogiikan tieteenalan yksinomaiseksi nimittäjäksi, ainoastaan yhdeksi suuntaukseksi. Sillä on paikkansa oppialan teoria- ja käsittehistoriassa ja se tarjoaa varteenotettavan tieto-opillisen ja metodologisen lähestymistavan alan tieto- ja teoriaperustan rakentamiseen. Samalla kun se edustaa ”tietoista vastaväitettä Herbartille” (Dollinger 2006, 190), se kiinnittää pedagogiikan tutkimuksen mannereurooppalaiseen filosofiseen traditioon, erityisesti fenomenologiaan. Tieteenalana sosiaalipedagogiikka ei kuitenkaan ole mikään uskantilaisuudesta versonut tieto-opillinen tai metodologinen koulukunta vaan erilaisten ja kilpailevien paradigmojen kokonaisuus.

Uskantilainen suuntaus hallitsi akateemista filosofista keskustelua jälkihegeliläisessä Saksassa 1800-luvun lopulla. Sen piirissä Kantin kriittistä idealismia ilmentävä ”transsendentaalinen metodi”, tietäminen kriittisenä ajatteluna, nähtiin kaiken filosofian läpäisevänä lähestymistapana ja vaihtoehtona empirismille (Kim 2016). Uskantilaisen näkemyksen mukaan tietämistä määrittävät ideat on tehtävä näkyviksi, koska tietäminen on ajattelua. Kantin käsitteellistystä mukaillen uskantilaisista tiedonkäsitteistä voidaan kutsua ”järjen kritiikiksi” erotuksena empiristisestä tiedonkäsitteestä.

Transsendentaaliseksi idealismiksi kutsutussa kantilaisessa epistemologiassa on kyse vapaan ajattelun ja kokemustiedon yhteensovittamisesta. Natorpin sivistysajattelussa on nähtävissä vastaava vapauden ja välttämättömyyden jännite ja pyrkimys näiden yhteensovittamiseen. Natorpin mukaan sivistyksen ihanne kuuluu vapaan tahdon piiriin eikä avaudu kokemustiedon kautta. Sen toteuttamisessa on

kuitenkin otettava elämän realiteetit huomioon, jolloin sivistysihanne kiinnittyy kokemusperäiseen tietoon maailmasta. Sivistys on järjen suodattamaa, ei mielivaltaista tietämistä ja tahtomista. Ihmisen tahto on siis vapaa mutta ei mielivaltainen: kyseessä on järjen ja tahdon liitto, jossa järki määrittää tahdolle sen, mikä on välttämätöntä.

Uuskantilaiseen tietoteoriaan perustuva pedagogiikka kiteytyy seuraaviin periaatteisiin ja oletuksiin:

1. Lähtökohtana on transsendentaalinen idealismi: ihmismieli rakentaa omien lakiansa mukaisesti käsityksen asioista
2. Tieto ei ole subjektiivista vaan objektivoituu ilmiöiden ajatuksellisessa määrittelyssä
3. Metodina on ajattelun lainalaisuuksia ja logiikkaa tunnistava kriittinen reflektio
4. Pedagogiikan perustana on "pitämisen laki" (Gesetz des Sollens) käytännöllisen järjen piiriin kuuluvana deonttisena modaliteettina (tahdonkasvatus)
5. "Pitämisen" (Sollen) ja "olemisen" (Sein) asettaminen vastakain vaatien, että olemisen on muututtava pitämisen edellyttämällä tavalla (pitäminen normina olemiselle)
6. Pedagogiikan yhteiskunnallisena tehtävänä on sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäminen, jonka henkinen perusta luodaan kasvatuksella (ihmisen loputon tehtävä)
7. Pedagogiikka perustuu ei-historialliseen moraalifilosofiseen yhteiskuntakritiikkiin erotuksena sosiaalihistorialliseen analyysiin perustuvasta yhteiskuntakritiikistä
8. Pedagogiikalla on velvollisuuseettinen perusta, ja pedagoginen teoria velvoittaa toimimaan eettisten kriteereiden mukaisesti

Käytännöllisen järjen kritiikkinä sosiaalipedagogiikka tutkii inhimillisen tietoisuuden lainalaisuuksia, erityisesti päämäärätietoisen tahdon ja havaintotietoon perustuvan ymmärtämisen suhdetta ja merkitystä kasvatus- ja sivistystietoisuuden muodostumisessa. Tältä osin tutkimuskohteina ovat yksilöllinen ja yhteisöllinen kasvatus- ja sivistys-

tystietoisuus, erityisesti yksilöllisen ja kollektiivisen itsekasvatuksen mahdollisuus, alkuperä ja täyttymys.

Natorpin toteamukseen, että kaiken pedagogiikan tulee olla sosiaalipedagogiikkaa, sisältyy tieteenteoreettinen vaatimus pedagogisesta ajattelusta ja teorianmuodostuksesta kasvatus- ja sivistystietoisuuden luonnetta ja kasvatus- ja sivistystahtoa tarkastelevana käytännöllisen järjen kritiikkinä. Erityisenä tieto-opillisena haasteena on moraalisen ajattelun ja toiminnan erityisluonne, jota ei voi johtaa kokemustiedosta eikä psykologiasta.

### ***Moraalifilosofia ja antropologisia näkökohtia***

Pedagogisen ajattelun peruskysymys koskee sitä, mitä ihminen on ja mitä ihmisen pitäisi olla. Natorpin kysymyksenasettelussa tämä koskee olennaisesti ihmisten yhteiselämän järjestämistä. Hän kehitti sosiaalipedagogiikkaa erityisenä yhteiselämää muotoavan tahdonkasvatuksen teoriana, joka ilmentää yhteiselämän ihannetta. Kasvatus ja sivistys merkitsevät ihmisen mahdollisuutta kehittyä moraalisenä olentona täyteen mittaan, viettien hallitsemasta käyttäytymisestä järkipäiseen toimintaan ja vapaaseen tahtomiseen. Teorian moraalifilosofisena kehyksenä ovat Kantin käytännöllisen järjen moraalioppi ja Platonin hyveoppi. Natorp rakentaa pedagogisen vastauksen kysymykseen, mitä ihminen on ja mitä ihmisen pitäisi olla yhteiskunnallisesti. Hänen vastauksensa on yhteiselämän ihanteeseen kiinnittyvä kasvatus- ja yhteiskuntateoria, jossa yhdistyvät yksilö- ja sosiaalieettiset näkökohdat.

Kant esitti kasvatusta käsittelevässä teoksessaan, että ihminen on kasvatusta tarvitseva olento, joka tulee ihmiseksi vain kasvatuksen avulla ja josta kasvatus tekee ihmisen.<sup>6</sup> Inhimilliset ominaisuudet kehittyvät vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin ja osallisuudessa kult-

<sup>6</sup> ”Der Mensch ist das einige Geschöpf, das erzogen werden muss.” Näin avaa Kant pedagogiikka-teoksensa (Kant 1803). Teos on saatavissa internetissä useammastakin osoitteesta, esimerkiksi alkuperäisen saksankielisen teoksen näköispainoksena (<https://archive.org/details/berpdagogik-00kant/page/n5>) ja vuonna 1900 otsikolla Kant on Education julkaistun englanninkielisen käännöksen näköispainoksena (<https://archive.org/details/kanteducation00kantgoog/page/n4>).

tuurimuodosteisiin. Kosketuksessa kulttuurin arvoihin ja instituutioihin – tietoon, taiteeseen, uskontoon ja moraaliin – lapsi kultivoituu henkiseksi, arvoja kokevaksi, järkeä käyttäväksi ja moraaliseen harjuntaan kykeneväksi olennoksi. Ihmisessä on synnynnäinen sivistyskyky, jonka täyttymys on kasvatuksen perimmäinen tarkoitus.<sup>7</sup> Tämä oli Natorpin ja laajemmin uuskantilaisen koulukunnan kasvatusajattelun antropologinen perusta. Olennaista on ihmisen sivistyskyvystä johdettu moraalinen velvoite rakentua yhteiskuntana tavalla, mikä mahdollistaa sivistyspotentiaalin täysimääräisen toteutumisen yhteiskunnan jokaisen jäsenen osalta.

Tahdonkasvatukseksi määrittyvässä natorpilaisessa sosiaalipedagogiikan tulkinnassa kasvatusta käsitetään yksilön elämänkulkua ja yhteisöllistä elämää rakentavan tahdon luovaksi voimaksi. Kasvatuksen idea koskee tulemistakin, ei olemista. Kyse on intentionalisesta toiminnasta, jonka tarkoitus on ihmisessä olevan mahdollisuuden to-

<sup>7</sup> Natorp kuvaa ihmisen synnynnäistä sivistyskykyä erityisen osuvasti Pestalozzi-elämäkerrassa tulkittessaan Pestalozzin *Erakon iltahetkessä* esittämiä näkemyksiä olosuhteitten vaikutuksesta yksilön sivistyskehitykseen (Natorp 1926, 98–104). Kuvauksen mukaan ”ihmisessä piilevää ihmisyyden itua ei voi tuhota mikään ulkonainen seikka”, vaikka ulkoiset olosuhteet voivat olla jyrkästi ristiriidassa sivistysihanteen kanssa ja vaativat sivistystahtoa ilmaisevaa ponnistelua niiden muuttamiseksi. Ratkaisu on ”yksilön ja yhteisön yhteinen sivistyskehitys”, jossa ”tuo samainen ihmishengessä oleva lainmukaisesti vaikuttava voima, joka on kaiken inhimillisen sivistyksen lähde ja yleensä vasta luo sen käsitteen, ulottuu myös ihmisen ulkonaisten elämänmuotojen muodostumiseen ... yhteisön muodostumisen nojalla”. Siten ”inhimillinen sivistys on asteittain etenevän kehityksensä aikana täysin sidottu yhteisöön, joka sekin kehittyy asteittain ... ja ilmaisee ... ihmisessä vaikuttavien siveellisten voimien kehittymistä, koska inhimillinen yhteisö yleensäkin on olemassa ainoastaan näiden voimien varassa”. Sanoessaan, että ”Pestalozzia on täytyntä valtavasti rohkaista sen huomion, etteivät minkäänlaiset ... ulkonaiset olosuhteet voi tuhota ihmistä ihmisessä”, Natorp ilmaisee kyseisen ihmiskuvan merkityksen myös itselleen. Ajatus sisältyy olennaisesti kasvatuksen yhteisöllistä luonnetta korostavan sosiaalipedagogiikan antropologiaan. Pestalozzin tavoin Natorp katsoi, että ”yksilön sivistyskehitys on ankarasti lainmukaisessa yhteydessä inhimillisen yhteisön ... sivistyskehityksen kanssa” ja ”ne muodostavat olennaisen sisäisen yhteyden”.

dellistuminen, viettipohjaisen haluamisen jalostuminen järjen ääntä kuuntelevaksi sivistystahdoksi. Kasvatus aktualisoituu vallitsevan ja mahdollisen kriittisenä vuoropuheluna. Sivistys on tahdon kvaliteetti, joka antaa suunnan toiminnalle, yhteisöllinen olemisen tapa ja kulttuurinen prosessi. Idea on ajaton ja velvoittaa yhteiskuntia kaikkina aikoina järjestäytymään suhteessa siihen.

Natorp kutsui yhteiskuntateoriaansa sosiaaliseksi idealismiksi ja kasvatusteoriaansa, jonka hän nimesi sosiaalipedagogiikaksi, sosiaali-idealistiksi teoriaksi kasvatuksesta. Kasvatus avaa ovet sivistykselle, jossa ihmisyyden, ihmisen potentiaalinen tarkoitus toteutuu, ja yhteiskunnalliset olot, lainsäädäntö ja talouden rakenteet tuli järjestää sen mukaisesti. Kyse ei ole vähemmästä kuin ulkoisten edellytysten luomisesta kansalaisten täyden ihmisyyden ja ihmisarvon mukaisten elinolojen toteutumiseksi fokuksena sivistyksellinen ja sosiaalinen osallisuus, yhteenkuuluvuus ja tasa-arvo. Lähtökohtana on ajatus järkeen ja moraaliin perustuvasta inklusiivisesta yhteisöllisyydestä.

Ajatus sivistystehtävää toteuttavasta, sosiaalista oikeudenmukaisuutta tavoittelevasta, yhteisvastuuseen perustuvasta yhteiskunnasta on deonttinen modaaliteetti, jonka edistäminen koskee perustavalla tavalla kasvatusta. Sosiaalipedagogiikassa on kyse tämän kasvatustahdon perustelemisesta ja yhteisöllisestä toteuttamisesta.

Idealistisessa sosialismissa Kantin kategorinen imperatiivi koskee sekä yhteiskunnan jäsenten keskinäisiä suhteita että yhteiskunnan suhdetta jäseniinsä. Siinä yhteiskunnan ihanne asettuu todellisuutta vasten, jolloin se määrittyy sosiaalikiitinkin periaatteeksi ja deduktiivisen argumentoinnin premissiksi (Hämäläinen 1996, 69). Sivistys ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus ovat yhteiskunnallisen järjestyksen itseisarvoinen päämäärä, talous ja politiikka välineitä. Kyse on käytännöllisen järjen määrittelemistä yhteiskuntapolitiikan luovuttamattomista perusarvoista.

Vaikuttuneena ja vakuuttuneena Kantin filosofisesta antropologiasta ja käytännöllisen järjen kritiikistä Natorp tarkasteli ihmisluonnon arvoitusta korostaen ihmisen yhteisöllistä ja kulttuurista olemistapaa ja kykyä sivistykseen, ajattelun kypsyyteen, järjenkäyttöön, ymmärtämiseen, moraaliseen harkintaan ja henkiseen vapauteen.

Tahdonkasvatus merkitsi hänelle nimenomaan tällaisen valistuksen ihannetta toteuttavan – kantilaisittain ilmaistuna ”täysi-ikäisyyden” – mahdollistamista. Tähän valistuksen ohjelmaan kiteytyy uskantilainen näkemys ihmisestä ja yhteiskunnasta sekä jotakin olevana, että potentiaalisesti joksikin tulevana.

Kantille tunnusomainen ajatus ihmisen mahdollisuudesta vapaa- seen ja järkipäiseen itsekasvatukseen, sivistykseen, korostui Natorpin ihmiskuvassa. Itsekasvatukseen ei voi pakottaa, mutta sitä voi mahdollistaa vahvistamalla ihmisen tahtoa rationaaliseen elämän- orientaatioon ja itsensä kehittämiseen vastuuntuntoisena yhteisönsä jäsenenä. Yhteiskunnan laatua mitataan sillä, miten se mahdollistaa jäsentensä vapaan sivistyksen.

Natorpin ajattelu linkittyi aikalaisensa Ferdinand Tönniesin sosiaalisen järjestäytymisen teoriaan, jossa erotetaan yhteisöllinen (*gemeinschaftlich*) ja yhteiskunnallinen (*gesellschaftlich*) olemistapa. Ensin mainitussa on kyse yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja jaettuun arvo- ja uskomusjärjestelmään perustuvasta yhteiselämästä, jossa ryhmän jäsenten tahto (*Wesenwille*) suuntautuu yhteisön pyrkimysten edistämiseen, kun taas jälkimmäisessä on kyse omavaltaisesta liittymisestä (*Kürwille*), jossa yhteisön jäsenyyttä pidetään omien henkilökohtaisten pyrkimysten välineenä. Natorpille *Gemeinschaft*-yhteisöllisyys oli ihanne, joka luo perustan rationaalisen yhteistahdon ja keskinäisen solidaarisuuden rakentumiselle, ja modernisaatiokehityksen myötä laajentuvassa *Gesellschaft*-yhteisöllisyydessä hän korosti tahdonkasvatusta, joka luo perustan sosiaalista oikeudenmukaisuutta toteuttavalle poliittiselle toiminnalle, kriittiselle kansalaisuudelle ja yhteiskunnalliselle kehitykselle (Nordbäck 2017, 11). Tönniesin tavoin hän piti sosiaalista järjestäytymistä tahdon entiteettinä.

Tönniesin vaikutus Natorpin sosiaalipedagogiikkaan on ilmeinen. Natorp piti teksteissään itsepintaisesti kiinni *Gemeinschaft*-käsitteestä, minkä on katsottu liittyvän hänen vahvaan sivilisaatio- ja modernisaatiokriittiseen suuntautuneisuuteensa (Niemeyer 2005, 108). Hän korosti kansalaisyhteiskunnan keskeistä roolia aikansa yhteiskunnallisiin haasteisiin vastaamisessa, jolloin kansalaisyhteisöllisyys määrittyi pedagogisen teorian keskeiseksi osatekijäksi. Natorpin ihanteena

oli ”järjellinen yhteisöllisyys”, joka merkitsi hänelle korkeampaa yhteiselämän järjestäytymisen muotoa kuin yksilön ensisijaisuutta ja riippumattomuutta korostava Gesellschaft-yhteisöllisyys (Bruhn 2007, 42). Natorpin yhteisökeskeisen ajattelutavan voi kiteyttää seuraaviin luonnehdintoihin ihmisestä, kasvatuksesta ja pedagogiikasta:

1. Ihmisyys ihmisessä on hänen yhteisöllisyydessään: ilman yhteisöä ihminen ei ole ihminen
2. Kasvatusta on vain yhteisössä ja yhteisön kautta: ilman yhteisöä ei ole kasvatusta
3. Kasvatuksen ratkaisevat edellytykset ovat yhteisössä ja yhteisön ratkaisevat edellytykset kasvatuksessa
4. Sosiaalipedagogiikka on "tahdonkasvatuksen teoria yhteisöllisellä pohjalla", yhteisöllisen tahdonkasvatuksen teoria
5. Ihminen ja yhteisö, sivistys ja yhteisö ja ihminen ja sivistys kuuluvat elimellisesti yhteen

Kantin tavoin Natorp katsoi, että ”ihmisestä tulee ihminen vain osallisuudessa inhimilliseen yhteisöön” (Natorp 1899, 68). Hänelle ”minä” oli aina ”yhteisö-minä”, jonka kautta hän myös määritteli Kantin kategorisen imperatiivin yhteiselämän laatua määrittävänä ja yhteisöllisesti velvoittavana moraaliperiaatteena (Salzman 2017). Kyse oli sosiaalista, taloudellista ja poliittista järjestäytymistä koskevasta ”uudenlaisesta yhteisöllisyydestä”, jossa yhteisön on kohdeltava jokaista yksilöä päämääränä, ei välineenä kaikilla yhteiskunnallisen elämän alueilla (Bruhn 2007, 39). Sosiaalipedagogiikka tarkoitti eettisesti perusteltua kasvatus- ja sivistysajattelua yhteiskunnan kontekstissa. Siinä poliittisvaltiolliset järjestäytymisen muodot määrittyivät eettisten ihanteiden tavoittelemisen välineiksi. Samalla se merkitsi teoriaa kasvatuksen ja sosiaalisten olojen yhteenkuuluvuudesta ja vuorovaiikutteisesta suhteesta sekä tälle pohjalle rakentuvaa pedagogista käytäntöä, jossa kasvatuksellisessa tarkoituksessa vaikutetaan sosiaalisiin oloihin (Niemeyer 2010). Natorpin pedagogiikassa yhdistyvät ihmisen sivistyksellinen ja sosiaalinen olemistapa.



Natorp piti pelkästään yksilöllisten suhteiden kautta tulkitsevaa pedagogiikkaa lähtökohdiltaan virheellisenä, koska yksilö erillään yhteisöstä on todellisuudesta irrotettu abstraktio. Kasvatus ja ihmiseksi kultivoituminen ovat sosiaalisia prosesseja ja tapahtuvat sosiaalisessa kontekstissa. Siksi ei ole samantekevää, minkälaisessa yhteiskunnallisessa todellisuudessa lapset varttuvat. Vastaavasti sosiaalipedagogiikka rakentuu olennaisesti sosiaalieettiselle perustalle: keskeistä on yhteiskunnan velvollisuus edistää kansalaisten sivistysosallisuutta ja tasa-arvoista mahdollisuutta koulutukseen.

### ***Kasvatusfilosofia poliittisena ohjelmana***

Natorpin kasvatus- ja yhteiskunta-ajattelun kulmakiviä olivat Ranskan vallankumouksen esille nostamat vapauden, veljeyden ja tasa-arvon ihanteet. Aatteellisesti hänen on katsottu liittyvän ihmisen autonomian ja yhteiskunnallisen tasa-arvon ihanteita korostaneen porvarillisen emansipaatio- ja vallankumousliikkeen perinteeseen yhdessä Kantin, Rousseauin ja Pestalozzin kanssa (Jegelka 1999, 48). Sosiaalipedagogiikka merkitsi hänelle pedagogisen sosialismin kasvatusteoreettista perustaa. Kyse oli Platonin ihannevaltion modernisoidusta mallista, jossa pedagogiikka kiinnittyy sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen (Niemeyer 2003, 258). Natorpin ajattelun on katsottu kiinnittyvän moderniin ihmisoikeus- ja demokratiakeskusteluun ja kehystävän erityisesti sosiaalista oikeudenmukaisuutta korostavaa näkökulmaa pedagogiikassa (Mührel 2013). Tältä osin hänen kasvatusajattelunsa määrittänyt universaaleja ihmisoikeuksia koskeva poliittiseksi ohjelmaksi.

Natorpin kasvatusajattelun on nähty ilmentävän antiikin Kreikassa muotoutunutta *paideian* ajatusta, jossa kasvatus nähdään sosiaalisen ja kulttuurisen kehityksen perusvoimaksi ja jossa kasvatuksen ja sivistyksen katsotaan rakentuvan olennaisesti ajatukselle ihmisen sisäisestä potentiaalista kehittyä – yhteisön jäsenenä – täyteen mittaan (Salzman 2017). Ihanteena on autonominen, älylliseen ja moraaliseen harkintaan kykenevä kansalainen. Yhteiskunnalliset olot, koulujärjestelmä mukaan lukien, tulee järjestää tämän mukaisesti. Tämä on sivistysvaltion ylin tehtävä.

Sosiaalietiikan kautta rakentuvassa sosiaalipedagogisessa ajattelussa korostuu kysymys yhteiskunnan järjestäytymisen tavasta, jolloin pedagogiikka saa vahvasti poliittisen luonteen. Yhteiskunnallinen järjestys määrittyy tahdonkasvatuksen välineeksi. Yhteiskunnan taloudellinen, oikeudellinen ja sivistyksellinen järjestys muodostavat kokonaisuuden, jossa edistyminen kullakin alueella riippuu muista ja vaikuttaa muihin. Ratkaisevaa on edistyminen tietoisuudessa. Koti, koulu ja yhteiskuntaelämä ovat kolme sosiaalista järjestelmää, jotka kukin osaltaan ja luonteensa mukaisesti toteuttavat tahdonkasvatuksen tehtävää yhteiskunnassa.

Kyse on lopulta siitä, millaisen yhteiskunnan haluamme, ja tämä riippuu olennaisesti tietoisuudestamme. Tietoisuutemme puolestaan riippuu kasvatuksestamme, ja kasvatusta määrittää sen yhteiskunnan luonteesta, johon kuulumme. Sosiaalipedagogiikka kytkee nämä vastavuoroisesti yhteenkuuluvat sivistyksen osatekijät ajatuksellisesti yhteen asettaen kansalaisten sivistysosallisuuden yhteiskuntaelämän laadun ja yhteiskunnallisen kehityksen peruskriteeriksi. Moni uus-kantilainen filosofi päätyi yhteiskuntateoreettisessa ja poliittisessa ajattelussaan sosialismiin.

Natorpin kasvatustutkimus on normatiivista: hän asetti kriteereitä sille, miten yhteiskunta ja kasvatusta tulee järjestää. Tälle vastakkaisesti puhtaasti hermeneuttinen suuntaus tulkitsee vallitsevaa kasvatustodellisuutta määrittämättä, minkälaista sen tulee olla.<sup>8</sup> Siinä missä hermeneuttinen kasvatustutkimus käsittelee merkityksiä kontekstissa asettamatta kasvatustodellisuudelle normatiivisia mittapuita, Natorpin edustama uskantilainen suuntaus ottaa kantaa eettisesti ja poliittisesti. Molemmissa suuntauksissa korostuu ajatus ihmisestä luo-

---

<sup>8</sup> Natorpin ajan keskeisiä hermeneuttisen suuntauksen edustajia pedagogiikan alalla olivat erityisesti Herman Nohl, Theodor Litt ja Wilhelm Flitner, jotka sovelsivat Wilhelm Diltheyn kehittämää historialliseen ymmärtämiseen nojaavaa hermeneuttista lähestymistapaa pedagogisessa teorianmuodostuksessa, kun taas Natorp korosti ylihistoriallista velvollisuuseettistä periaatetta pedagogisen ajattelun ja toiminnan lähtökohdaksi ja torjui Diltheyn edustaman historiallisen ajattelutavan (ks. Ruhloff 1986). Suuntausten välinen jännite näkyi myös sosiaalipedagogiikan tulkinnoissa.

misvoimaisena, rationaaliseen toimintaan ja moraaliseen harkintaan kykenevänä toimijana.

Natorp katsoi, että ideat ja ihanteet ohjaavat yhteiskunnallista toimintaa ja että yhteiskunnan kehitys rakentuu ihanteista (Hämäläinen 2001, 211). Häntä on pidetty Platonin yhteiskunta-ajattelusta alkunsa saaneen idealistisen sosialismin edustajana, jota saksalaiseen idealismiin lukeutuvista filosofeista edusti erityisesti Johann Gottlieb Fichte (Schmidt 1992, 49). Myöhäisvaiheensa kasvatustieteellisessä pääteoksessa *Sozialidealismus. Neue Richtlinien sozialer Erziehung* vuodelta 1920 Natorp luonnehti edustamaansa sosialismia ”kasvatuksen sosialismiksi” erotuksena talouden ja politiikan ensisijaisuuteen perustuvasta, henkisen vapauden tuhoavasta ”pakkosocialismista” (Natorp 1920, 36–40). Poliittisesti hän oli lähellä aikansa sosiaalidemokraattista liikettä.

Sosiaalipedagogiikka merkitsi Natorpille ajattomista ihanteista johdettua kasvatuksen teoreettista järjestelmää, jossa kasvatusta määrittäviä keinoja edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa ja taistella sosiaalista ja moraalista huono-osaisuutta vastaan. Tähän kuului olennaisesti kasvatustieteellinen yhteiskuntakritiikki, yhteiskunnan laadun mittaaminen kasvatustieteellisillä kriteereillä. On sanottu, että Natorp oli ensimmäinen, joka esitti sosiaaliseen kysymykseen sosiaalipedagogisen ratkaisun (Niemeyer 2002, 169). Natorpin mukaan koko yhteiskuntaelämä tuli alistaa ihmisyyttä toteuttavalle, kansalaisten oikeudentajua ja -tahtoa rakentavalle kasvatukselle, koska ihanteiden mukainen talous- ja oikeusvaltio voi toteutua vain ”kasvatustaliossa”.

Teoksessa *Sozialidealismus* ”idealismi” viittaa nimenomaan uus-kanttilaiseen tieteenopilliseen katsantoon, jossa se tarkoittaa itsetietoisuutta, reflektiivistä, kurinalaista, loogiseen päättelyyn ja ajattelun lainalaisuuksiin kiinnittyvää järjen käyttöä filosofian metodina ja kaiken tieteellisen tietämisen perustana (Kim 2016). Natorp toi puhtaan järjen kritiikissä hioutuneen järjen autonomian periaatteen käytännöllisen järjen kritiikin alueelle järjellisen tahdon autonomiana ja kehitti tälle tieteenopilliselle pohjalle sosiaalipedagogiikaksi kutsumansa ihmisen sosiaalista olemistapaa korostavan tahdonkasvatustieteorian.

Aikansa koulupoliittisissa mittelöissä Natorp asettui yksiselitteisesti yhtenäiskouluperiaatteen, koulutuksellisen tasa-arvon ja työväestön koulutusolojen parantamisen kannalle (Jegelka 1992, 100–103). Hänen koulupoliittinen elämäntyönsä kiteytyy ilmaisuun ”uuskantilaisesta koulutusosialismista sosiaalipedagogiseen kansakoulureformiin” (Henseler 2012). Natorpin sosiaalipedagogiikka tähtäsi kansanopetuksen uudistamiseen, jossa keskeisenä tavoitteena oli kaikille avoin yhtenäiskoulujärjestelmä (Konrad 2004). Koulutusdemokratian ja yhtenäiskoulujärjestelmän puolustaminen oli johdonmukainen seuraus sosiaalipedagogiikan teoriasta.

Uuskantilainen koulukunta jatkoi filosofian alalla Kantin konstruointia valistuksen ohjelmaa: yhteiskunnallisen kehityksen nähtiin versovan valistuneesta kansalaisuudesta ja kansalaisten sivistyksellisestä osallisuudesta. Natorpilainen sivistyssosialismi on ilmausta tästä jatkumosta. Koulutuksellisen tasa-arvon ja sivistyksellisen osallisuuden periaatteet kytkeytyvät sosiaaliseen tasa-arvoon ja osallisuuteen, ja talouden rakenteiden tuli palvella sosiaalista ja sivistyksellistä osallisuutta. Sosiaalinen tasa-arvo on sivistyksellisen tasa-arvon edellytys ja seuraus.

Natorpin poliittiseen ohjelmaan kuului keskeisesti ajatus kansalaisten tasa-arvoon perustuvasta kasvatusjärjestelmästä, joka turvaa yhtäläisen kasvatuksen kaikille. Hän korosti kasvatuksen keskeistä merkitystä pyrkimyksessä lievittää köyhyyttä ja edistää tasa-arvoa. Poliittisena tavoitteena oli työväestön sivistysolojen parantaminen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäminen sivistyksen kautta. Valtion sosiaalipedagogisessa ideassa oli kaksi puolta: sivistisyhteisöllisyys (*Bildungsgemeinschaft*) ja yhteisöllinen sivistys (*Gemeinschaftsbildung*).

Natorp hahmotti ratkaisua sosiaaliseen kysymykseen ”orgaanisten” yhteisöjen muodostaman yhteiskuntajärjestyksen pohjalta ”pitäen sosialistista yhteiskuntäkäsitystä individualistista parempana” (Dollinger 2006, 221–222). Talouden alueella tämä näkyi osuustoinnina ajatteluna. Yhteisöt olivat Natorpille paitsi sivistysmyös talousyhteisöjä. Yhteiskunnan talous on perusteltua järjestää

---

yhteisöllisen yhteistoiminnan ja osallisuuden pohjalle, palvelemaan sosiaalista ja sivistyksellistä yhteiselämää.

### ***Sosiaalipedagogiikka sosiaalietiikan manifestaationa***

Tieteenalana sosiaalipedagogiikka käsittelee ihmisen kehityksen ja pedagogisen toiminnan mahdollisuuksia erityisesti yhteisöllisten ja yhteiskunnallisten edellytysten ja ehtojen kannalta. Huomion kohteena ovat ne inhimillisen kasvun prosessit, joiden kautta saavutetaan yhteiskunnallista toimintakykyä ja osallisuutta, sekä pedagoginen toiminta, jolla näitä edistetään. Yksilön ja yhteisön hyveet aktualisoituvat yksilön ja yhteisön keskinäisyydessä, riippuvat toisistaan ja määrittyvät vastavuoroisessa riippuvuussuhteessa niihin sisältyvästä tarkoituksesta käsin. Oikeudenmukaisuutta toteuttava yhteisön siveellinen järjestys on samalla ”yksilön korkein siveellinen intressi” (Natorp 1899, 120, 124–125).

Sosiaalipedagogiikka määrittyi natorpilaisessa tulkinnessa yksilö- ja sosiaalietiikkaa yhdistäväksi kasvatusteoriaksi, jossa sosiaalinen todellisuus nähdään muuttuvaisena mutta kasvatustilanne muuttumattomana (Salzman 2017). Tieteenalana se tarkoitti käytännöllisen kasvatuksen ja sivistyksen ehtoja ja luonnetta koskevaa järjen – ajattelun, päättelyn, tietämisen – kritiikkiä. Tutkimuskohteena on muuttuvaisessa maailmassa tapahtuvan kasvatustoiminnan ja muuttumattoman ihanteen välinen jännite ja yhteensovittaminen.

Natorpin sosiaalipedagogiikassa keskeisenä kiinnostuksen kohteena ovat yhteiskunnallisen osallisuuden edellytykset ja edistäminen. Yhteiskunnallinen osallisuus ja syrjäytyminen näyttävät yksilön ja yhteiskunnan suhdetta koskevina pedagogisena kysymyksenä ja osallisuuden edistäminen yhteiskunnan velvollisuutena. Kasvatus ja pedagogiikka eivät tarkoita vikojen etsimistä ihmisistä ja niiden pedagogista korjaamista vaan yhteiskunnallisten olojen muokkaamista ja niissä ilmenevien vikojen korjaamista. Näin sosiaalipedagoginen ajattelu, tutkimus ja teorianmuodostus näyttävät kriittisenä pedagogiikkana, yhteiskunnallisten olojen kritiikkinä.

(Sosiaali)etiikan ja (sosiaali)politiikan kautta rakentuvana tieteenalana (sosiaali)pedagogiikan tutkimuskohteena on sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämisen ehdot ja edellytykset suhteessa ihmisen yksilölliseen ja kollektiiviseen sivistyspotentiaaliin. Oikeudenmukaisuus määrittyy yhteiskuntaelämän korkeimmaksi arvoksi ja tahtotilaksi, sivistys ihmisyyteen kuuluvaksi mahdollisuudeksi. Sosiaalipedagogiikka tahdonkasvatuksen teoriana tarkastelee oikeudenmukaisuutta sosiaalisena hyveenä, johon kasvatuksen kautta jalostuneet yksilölliset hyveet kiinnittyvät. Kasvatuksellinen tasa-arvo on sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ilmentymä ja edellytys. Sen edistäminen on sekä pedagoginen että poliittinen tehtävä.

Sosiaalipedagogiikan kaltaisen sivistyspoliittisen ohjelman tarkastelu teorian ja käytännön suhteena kiinnittää sen poliittisiin arvoihin ja toimintaan. Keskeistä on sivistyksellisen tasa-arvon ja osallisuuden edistäminen kantilaisessa valistuksen hengessä. Natorp hahmotti tämän ohjelman kasvatus- ja yhteiskuntateoreettiset, moraalifilosofiset, antropologiset ja tieteenteoreettiset lähtökohdat.

Velvollisuuseettiseen moraalifilosofiaan perustuva pedagoginen ajattelu on väistämättä kriittistä suhteessa vallitsevaan todellisuuteen. Yhteiskunnan näkeminen kasvatuksen subjektina johtaa arvioimaan sen laatua kasvatuksellisilla kriteereillä. Kansalaisten sosiaalinen ja sivistyksellinen osallisuus ja pyrkimykset sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseksi ovat yhteiskunnan laadun ehdoton mittapuu. Mikäli teoria ja käytäntö – pedagogiset ihanteet ja yhteiskunnallinen todellisuus – ovat ristiriidassa, käytännön on muututtava. Näin kasvatustilafilosofiassa on yhteiskuntakriittinen luonne.

Natorpin sosiaalipedagogiikka tarjoaa teoreettisen kehyksen kantilaisen valituksen ohjelman toteuttamiselle. Ajatus valistuneesta, järkeä käyttävästä, itsenäiseen moraaliseen harkintaan kykenevästä kansalaisesta ja valistukseen perustuvasta yhteiskunnallisesta kehityksestä on siihen sisään rakennettuna. Ponnistelu tämän ihanteen edistämiseksi tapahtuu yhteisöllisessä elämässä, jossa kasvatusta realisoituu ja sivistykselle luodaan perusta. Lakien, talouden ja politiikan tulee osaltaan luoda tälle edellytyksiä.

Sikäli kuin Natorpin kasvatuserittelyä tarkastellaan uskantilaisena käytännöllisen järjen kritiikkinä, teorian ja käytännön suhteen kysymys määrittyy siinä käytännöllisen järjen kritiikin suhteena pedagogiseen toimintaan. Samalla aktualisoituu kysymys, kuinka osuvasti Natorpin sosiaalipedagogiikka ilmentää Kantin ajattelua ja kiinnittyy siihen. Kyse ei ole tavanomaisesta teorian ja käytännön suhteesta, jossa teoriaa sovelletaan käytäntöön tai käytäntöä pidetään teorian mittapuuna. Kun natorpilainen sosiaalipedagogiikka käsitetään Kantin käytännöllisen järjen kritiikkiin pohjautuvana kokonaisvaltaisena pedagogisena teoria, sen suhde pedagogiseen käytäntöön on sama kuin käytännöllisen järjen kritiikin ja transsendentaalisen idealismin asema pedagogisessa toiminnassa.

### *Natorpin merkitys sosiaalipedagogiikan myöhemmälle kehitykselle*

Akateemisen filosofian piirissä Natorp tunnetaan uskantilaisen koulukunnan keskeisenä edustajana, joka kehitti Kantin transsendentaalista menetelmää. Hän sai tieto-opin alueella merkittävästi vaikutteita Platonin ideaopista, jossa ideat tunnustetaan ainoaksi todelliseksi tiedoksi, ja pedagogiikan alueella erityisesti Pestalozzin ajattelusta. Natorp katsoi, että Pestalozzi päätyi käytännön kokemuksen kautta samankaltaiseen käsitykseen ihmisluonnosta kuin Kant teoreettisen filosofoinnin tietä. Tämä koskee ennen kaikkea Kantin antropologiaa ja hänen käytännöllisen järjen kritiikissä esittämänsä ajatusta moraalilaista, jonka jokainen voi tunnistaa itsessään ja joka yhdessä ulkoista maailmaa koskevan tiedon kanssa muodostaa inhimillisen tietämisen kokonaisuuden.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> ”Pestalozzi on selvästi käsittänyt, että kaikki ihmisen kasvattaminen on puhdasta kehittämistä sisästä päin, ’perusaiheista’, jotka ovat alun pitäen ’luontona’ hänessä olemassa, ja ... oivaltanut kasvatustaatensa tässä kohden oleellisesti yhtyvän Kantin ratkaisevaan havaintoon, jonka mukaan inhimillisen tiedon koko sisältö esiintyy ihmisen oman tietämisvoiman, hänen havaintojensa, käsitteittensä ja ideainsa puhtaana tuotteena. ... Pestalozzi ... oli saavuttanut tuloksensa itsenäisesti, yksinomaan oman kokemuskulkunsa varassa, joka ei tietänyt ... mitään filosofiasta.” (Natorp 1926, 96)

Natorpin sosiaalipedagogiikan on nähty tarkoittavan ”pedagogisesti ja poliittisesti suuntautunutta sosiaalifilosofiaa, joka käsitteli kasvatuksen, sivistyksen, yhteisön ja sosialismin kysymyksiä ... tieteellisfilosofisena sivilisaatiokritiikkinä (Bruhn 2007, 30). Hänen kasvatuseräajattelunsa ydinkohdat koskevat sosiaalisen kysymyksen pedagogista tarkastelua, Pestalozzi-tulkintaa, eettiseen sosialismiin nojaavaa yhtenäiskouluperiaatteen puolustamista, kasvatuksen ja sivistyksen idealeille rakentuvan pedagogiikan teorian kehittelyä ja pedagogiikan yhteiskunnallisen luonteen korostamista (Henseler 2006, 182–189). Sosiaalipedagogiikan klassikkona hänen kontribuutionsa tieteenalan kehittymiselle on nähty koskevan erityisesti myös sosiaalipedagogiikan käsitteen käyttötapaa, jossa sosiaalipedagogiikka merkitsee yhteiskunta- ja kasvatustieteen yhdessä muodostamaa kasvatustieteen kokonaisuutta, kasvatuksen sosiaalisten olojen tutkimusta ja teoriaa (Niemeyer 2005, 108–112).

Uuskantilainen suuntaus ei ole sosiaalipedagogiikan saksalaisen tradition pääasiallinen kehityslinja. Olennaisesti merkittävämpänä näyttäytyy hermeneuttiseen tieteenteoriaan nojaava lähestymistapa. Perustan hermeneuttiselle sosiaalipedagogiikalle loi 1920-luvulla erityisesti Herman Nohl työtovereineen. Nohl oli Wilhelm Diltheyn oppilas, jonka kasvatuseräajattelu ja sosiaalipedagoginen teorianmuodostus kiinnittyivät historialliseen hermeneutiikkaan. Hän pyrki ymmärtämään vallitsevaa kasvatustodellisuutta historiallisissa konteksteissa ja katsoi, että teoria, joka auttaa käytännön toimijoita ymmärtämään vallitsevaa todellisuutta – siis itseään ja toimintaansa – auttaa heitä myös kehittämään toimintaansa.

Natorp ja Nohl edustavat erilaisia tieteenteoreettisia orientaatioita, vaikka heillä oli yhteneviä näkemyksiä ihmisarvosta ja kasvatuksen ihanteista. Kumpikin teki yhteistyötä aikansa nuorisoliikkeen kanssa ja vaikutti nuorisokasvatuksen teorian ja käytäntöjen muotoutumiseen erityisenä nuorten itsekasvatuksellisenä toimintana. Saksalaisessa sosiaalipedagogiikassa Natorpin edustama uuskantilainen suuntaus jäi nohlilaisen historialliseen hermeneutiikkaan pohjautuvan suuntauksen varjoon, ja saksalaisessa keskustelussa Natorpia on kutsuttu ”kaikista sosiaalipedagogeista unoh-



detuimmaksi” (Niemeyer 2005, 89).<sup>10</sup> Unohdukseen lienee osaltaan vaikuttanut se, että Natorpin kuolemaa seuranneina vuosina uus-kantilainen filosofia väistyi varsin nopeasti uudempien filosofisten virtausten tieltä.

Natorp näki sosiaalipedagogiikan idealistisen sosialismin kasvat- ja sivistysteoreettisena viitekehyksenä ja sovelluksena. Samalla kyse on sosiaalipedagogiikkaa tieteenalana tulkitsevasta oppisuunnasta, kasvatustutkimuksen luonnetta määrittävästä kasvatustieteestä ja sivistyspoliittisesta mis-siosta. Natorpin edustama ajattelu sai aikanaan laajalti vastakaikua saksalaisen nuorisoliikkeen piirissä, ja Natorp itse profiloitui aikansa työväenliikkeen sivistyspyrkimysten soihdunkantajana (Jegelka, 1992, 187–197). Hänen akateemiseen retoriikkaan kätkeytynyt taisteluhuu-tonsensa kuului kauas: jo 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä virisi merkittävää akateemista ja poliittista kiinnostusta Natorpin so-siaalipedagogiikkaa kohtaan esimerkiksi Japanissa (Matsuda 2007) ja Espanjassa (Vilanou 2001).

---

<sup>10</sup> Natorp tuodaan esille merkittävänä kasvatuksen teoreetikkona useissa saksalaisissa pedagogiikan historian yleisteoksissa. Hänet on noteerattu erillisen artikkelin arvoisesti joissakin saksalaisissa pedagogiikan tieto-sanakirjoissa (mm. Horney, Ruppert & Schultze 1970, 446–447), mutta yleensä hän ei ole saanut sanottavasti huomiota sen enempää saksan-kuin englanninkielisissäkään kasvatustieteen ensyklopedioissa. Tosin Dieter Lenzenin toimittamassa arvostetussa 11-osaisessa kasvatustieteen tietosanakirjassa *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* Natorpiin viitataan kasvatuksen teorian filosofista perustaa korostaneena vaihtoehtona Dilt-heyen edustamalle historialliselle reduktionismille (Ruhloff 1986, 95–96), kasvatuksen yhteisöllisyyttä painottaneena kasvatustieteen kehityksenä (Heursen 1983, 501), 1900-luvun alun saksalaisen nuorisoliikkeen kehitykseen vaikuttaneena henkilönä (Müller 1983, 328) ja kansansivistyksen aatetta edustaneena ja sosiaalista näkökulmaa aikuiskasvatuksessa esille tuonee-na teoreetikkona (Dräger 1984, 80–81).

Suomessa Natorpin kasvatusteoria ei saanut merkittävästi vastakaikua<sup>11</sup>, kuten ei saksalainen sosiaalipedagogiikka muutenkaan, mikä selittynee paljolti herbart-zilleriläisen suuntauksen vahvalla asemalla suomalaisessa kasvatustieteessä 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä. Kukaan merkittävistä suomalaisista kasvatusteoreetikoista tai -poliitikoista ei tunnustautunut Natorpin ajattelun kannattajaksi. Pitkälle 1900-lukua ulottuneen Pestalozzi-harrastuksen kautta Natorp kyllä tunnettiin tutkijapiireissä; esimerkiksi hänen kirjoittamansa Pestalozzin elämäkerta ilmestyi suomeksi 1926. Hänen kasvatustieteen oppinnsa ei kuitenkaan noussut suomalaiseen akateemiseen ja kasvatustieteelliseen keskusteluun.

Erityisesti toisen maailmansodan jälkeen monet Natorpin ohjelman perusajatukset ovat eläneet suomalaisessa kasvatustieteessä. Natorpin edustamia koulutuksellisen tasa-arvon ja demokratian periaatteita on toteutettu varsinkin osana pohjoismaista hyvinvointi-ideologiaa, johon sisältyy olennaisesti ajatus sivistys- ja sosiaalipolitiikan yhteenkuuluvuudesta. 1990-luvulla virinnyt kiinnostus sosiaalipedagogiikkaa kohtaan ja sosiaalipedagogiikan oppiaineen ja tutkimusalan kehittyminen ovat tehneet Natorpin ajattelua tunnetuksi, mutta mitään uuskantilaisen pedagogiikan renessanssia Suomessa ei ole koettu.

Natorpin merkitys sosiaalipedagogiikan myöhemmälle kehitykselle kiteytyy paljolti seuraaviin luonnehdintoihin. Uuskantilaisena filosofina hän painotti pedagogisessa ajattelussa ja teorianmuodostuksessa paluuta Kantiin, Platoniin ja Pestalozziin, korosti etiikan, politiikan

---

<sup>11</sup> Suomenkielisissä kasvatuksen oppihistorian kokonaisesityksissä Natorpin ajattelua on käsitelty vain pintapuolisesti. Tanskalainen Knud Grue-Sørensen esittelee Natorpin lakonisesti yhtenäiskoulun vaatimusta ajaneena ajattelijana, joka ”kehitti Platonin ja Fichten ajatuksiin pohjautuvan pedagogiikan ja yleensäkin korosti kasvatuksen sosiaalista tehtävää” (Grue-Sørensen 1961, 304–305). Norjalainen Otto Anderssen ei mainitse Natorpia (Anderssen 1950), kuten ei Karl Bruhnkaan (Bruhn 1962). Käsitellessään *Suomen kansakoululaitoksen historiassa* työväenliikkeen suhdetta kansakouluaatteeseen Aimo Halila toteaa lyhyesti, että ”sosialidemokraattinen kansakoulupolitiikka liittyi läheisesti vapaamieliseen kasvatustieteen oppiin, jonka edustajista meillä erikoisesti tunnettiin Natorp ja Paulsen” (Halila 1949, 44).

ja pedagogiikan yhteenkuuluvuutta, mielsi kasvatuksen yhteiskuntaelämän perimmäiseksi luovaksi voimaksi ja näki yhteiskuntaelämän avoimeksi kentäksi, jossa ihminen luo historian, talouden, kulttuurin ja politiikan. Transsendentaalista metodia soveltavana kasvatusajattelijana hän loi pohjaa fenomenologiselle pedagogiikalle ja sosialistisena kasvatuksen teoreetikkona hän kehitti poliittista pedagogiikkaa sekä edisti pedagogiikassa yhteiskuntakriittistä teorianmuodostusta.

### *Kirjallisuus*

- Anderssen, Otto 1950 [1908–1914]. Kasvatustyön historian henkilöahmoja I–II. Toinen painos. Suom. Emerik Olsoni. Porvoo: WSOY.
- Aspelin, Gunnar 1977 [1958]. Ajatuksen tiet. Yleinen filosofian historia. Suom. J. A. Hollo. Porvoo: WSOY
- Bruhn, Karl 1962. Kasvatusopin historian kehityslinjoja. Helsinki: Otava.
- Bruhn, Nils 2007. Vom Kulturkritiker zum „Kulturkrieger“. Paul Natorps Weg in den „Krieg der Geister“. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Dollinger, Berndt 2006. Die Pädagogik der Sozialen Frage. (Sozial-) Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dräger, Horst 1984. Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. Teoksessa Schmitz, Enno & Tietgens, Hans (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta, 76–92.
- Gottschalk, Gerhard Michael 2004. Entstehung und Verwendung des Begriffs Sozialpädagogik. Extrapolation systematischer Kategorien als Beitrag für das Selbstverständnis heutiger Sozialpädagogik. Eichstätter Sozialpädagogische Arbeiten. Band 16. Eichstätt: diritto Publikationen.
- Grue-Sørensen, Knud 1961. Kasvatuksen historia II. Pestalozzista nykyi-  
kaan. Suom. Kai Kaila. Porvoo: WSOY.
- Halila, Aimo 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. Osa 3: Piirijako-  
asetuksesta oppivelvollisuuteen. Porvoo: WSOY.
- Henseler, Joachim 2012. Paul Natorp (1854–1924). Teoksessa Dollinger,  
Berndt (Hrsg.), Klassiker der Pädagogik. VS Verlag für Sozialwissen-  
schaften, 179–195.
- Heursen, Gerd 1983. Lernen, soziales. Teoksessa Skiba, Ernst-Günther, Wulf,  
Christoph & Wünche, Konrad (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissen-  
schaft. Band 8: Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I. Stuttgart:  
Klett-Cotta, 500–504.

- Horney, Walter, Ruppert, Johann Peter & Schultze, Walter 1970. Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden. Band 2. Gütersloh: Bertelsmann Fachverlag.
- Hämäläinen, Juha 1996. Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 26. Kuopio.
- Hämäläinen, Juha 2001. Paul Natorp – sosiaalipedagogiikan teorian jättiläinen. Teoksessa Huhmarniemi, Raija, Skinnari, Simo & Tähtinen, Juhani (toim.), Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 203–229.
- Hämäläinen, Juha & Kurki, Leena 1997. Sosiaalipedagogiikka. Juva: WSOY.
- Jegelka, Norbert 1992. Paul Natorp. Philosophie, Pädagogik, Politik. Würzburg: Könighausen & Neumann.
- Kant, Immanuel 1803. Über Pädagogik. Königsberg. Alkuperäinen teos löytyy skannattuna osoitteesta <https://archive.org/details/berpdagogik-00kant/page/n5> ja vuonna 1900 julkaistun englanninkielisen käännöksen näköisversio skannattuna osoitteesta <https://archive.org/details/kanton-education00kantgoog/page/n4>.
- Kant, Immanuel 2013 [1788]. Puhtaan järjen kritiikki. Suom. Markus Nikkarla. Helsinki: Gaudeamus.
- Kant, Immanuel 2016 [1781/1787]. Käytännöllisen järjen kritiikki. Suom. Markus Nikkarla. Helsinki: Gaudeamus.
- Kim, Alan 2016 (online). Paul Natorp. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/natorp/>. (Luettu 12.6.2017).
- Koistinen, Olli 2013. Johdatus Puhtaan järjen kritiikkiin. Teoksessa Kant, Immanuel: Puhtaan järjen kritiikki. Suom. Markus Nikkarla ja Reeta Ranki. Helsinki: Gaudeamus, 13–46.
- Konrad, Franz-Michael 2004. Sozialpädagogik und Volksschulreform. Paul Natorp in den Schulpolitischen Kämpfen seiner Zeit. Zeitschrift für Sozialpädagogik 2, 338–360.
- Luft, Sebastian 2012. Einleitung des Herausgebers. Teoksessa Natorp, Paul: Allegemeine Psychologie nach kritischer Methode. Herausgegeben, kommentiert und mit einer Einleitung versehen von Sebastian Luft. Darmstadt: WBG.
- Matsuda, Takeo 2007. 現代社会教育の課題と可能性 (*gendai syakai kyōiku no kadai to kanōsei*) [Problem and possibility of modern social education]. Tokyo: Daigaku Syuppanbu Kyōkai.
- Mührel, Eric 2013. Menschenrechte und Demokratie als soziale Ideale. Zur Aktualität der Sozialpädagogik und des Sozialidealismus Paul Natorps. Mit einem Exkurs zu Jane Addams' „Democracy and Social Ethics“. Teoksessa Mührel, Eric & Birgmeier, Bernd (Hrsg.), Menschenrechte

- und Demokratie. Perspektiven für die Entwicklung der Sozialen Arbeit als Profession und wissenschaftliche Disziplin. Wiesbaden: Springer, 219–241.
- Müller, Walter 1983. Jugendbewegung. Teoksessa Blankertz, Herwig, Derbolav, Josef, Kell, Adolf & Kutscha, Günter (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 9.2: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 2: Lexikon. Stuttgart: Klett-Cotta, 327–331.
- Natorp, Paul 1899. Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart: Fr. Frommanns Verlag.
- Natorp, Paul 1920. Sozial-Idealismus. Berlin: Verlag von Julius Springer.
- Natorp, Paul 1926 [1908]. Johann Heinrich Pestalozzi. Hänen elämänvaiheensa ja elämäntönsä. Suom. J. Hollo. Porvoo: WSOY.
- Niemeyer, Christian 2002. Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Niemeyer, Christian 2003. Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Niemeyer, Christian 2005. Klassiker der Sozialpädagogik: Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Niemeyer, Christian 2010. Klassiker der Sozialpädagogik: Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. 3., aktualisierte Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Nikkarla, Markus 2016. Johdatus Käytännöllisen järjen kritiikkiin. Teoksessa Kant, Immanuel: Käytännöllisen järjen kritiikki. Suom. Markus Nikkarla. Helsinki: Gaudeamus, 7–41.
- Nordbäck, Anu 2017. Tönniesin Gemeinschaft yhteisönä – tarkastelu sosiaalipedagogiikan yleisen ja erityisen tehtävän näkökulmasta. Sosiaalipedagoginen aikauskirja 18, 9–33.
- Pippert, Richard 1983. Paul Natorps Sozialpädagogik. Teoksessa Wollenweber, Horst (Hrsg.), Modelle der Sozialpädagogische Theoriebildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 11–35.
- Pringe, Hernán 2017. Cohen und Natorp on Transcendental and Concrete Subjectivity. *The New Centennial Review* 17 (2), 115–134.
- Ruhloff, Jörg 1986. Die geschichtliche Dimension pädagogischer Aufgabenkonzepte. Teoksessa Haller, Hans-Dieter & Meyer, Hilbert (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Klett-Cotta, 94–111.
- Salzman, Judy D. 2017 (online). Natorp on Social Education: A Paideia for all Ages. *Philosophy of Education*. <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducSalt.htm>. (Luettu 20.5.2018).

- Schmidt, Hans-Ludwig 1992. Prolegomena zur Bestimmung der Sozialpädagogik in ihrem Verhältnis zur allgemeinen Pädagogik anhand der tradierten "Not-Hilfe-Relation". Habilitationsschrift. Katholische Universität Eichstätt.
- Tuomikoski, Jaakko 1922. Johdantoa. Teoksessa Kant, Immanuel: Ikuiseen rauhaan. Suom. Jaakko Tuomikoski. Alkuteos 1795. Hämeenlinna: Karisto, 5–14.
- Vilanou, Conrad 2001. Introducción. Teoksessa Natorp, Pablo: Pedagogia Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad. Madrid: Biblioteca Nueva, 11–64.