

# Sosiaalipedagoginen keskustelu Viron aikakauskirjallisuudessa ensimmäisen itsenäisyyden ajalla

*Rain Mikser*

**V**iime vuosien kehityslinjoina sosiaalisten ongelmien käsittelyssä kasvatuksellisilla keinoilla Euroopassa on syntynyt uusia kansallisia sosiaalipedagogisia perinteitä. Niihin ovat vaikuttaneet varhaisemat, erityisesti Saksassa ja Latinalaisessa Amerikassa kehittyneet sosiaalipedagogiikan traditiot. Uudet kansalliset perinteet tuovat kansainväliseen keskusteluun omat korostuksensa.

Virossa sosiaalipedagogiikan käsitteelle pohjautuva käytännöllinen sosiaalipedagoginen työ ja koulutus ovat olleet olemassa jo ensimmäisellä itsenäisyyden ajalla, mutta itsenäinen sosiaalipedagoginen tieteellinen perinne on kuitenkin vielä alussa (Leino 1998, 32; Kraav 1999, 25). Sen kehittämiseksi tarvitaan tähänastisen kansallisen ja kansainvälisen kokemuksen selvittämistä. Tämän kirjoituksen tarkoituksena on hahmottaa sosiaalipedagogisen ajattelun asemaa Viron pedagogisessa aikakauskirjallisuudessa ensimmäisen itsenäisyyden aikakaudella. Analyysissa on tarkasteltu kansallista pedagogista aikakauskirjallisuutta vuosilta 1919–1940, etupäässä aikakauskirjoja ”Kasvatus” ja ”Eesti Kool” (”*Eestin Koulu*”) sekä julkaisua ”Kooliuuenduslane” (”*Koulun Uudistaja*”).

## Yhteiskunnallinen näkökulma kasvatukseen

**V**irossa *sosiaalipedagogiikan* käsite oli ensimmäisen itsenäisyyden ajalla käytössä samanaikaisesti omakielisen synonyymien *yhteiskunnallinen kasvatus* kanssa. Analysoidun kirjallisuuden perusteella käsite *yhteiskunnallinen kasvatus* on Viron tieteenekijöiden parissa käytettyin. Vaikka näitä käsitteitä on pidetty Virossa synonyymeina (Elango 1940, 3), käsitteen sisältö riippuu monesta tekijästä, kuten myös sanalle *sosiaalinen* annetusta merkityksestä (Hämäläinen 1997, 15–16). Muun Euroopan tavoin myös Virossa sosiaalisten ongelmien ja yhteiskunnallisen näkökulman käsittely liittyi kasvatuksessa ensisijaisesti 1900-luvun alkupuolen reformipedagogisiin pyrkimyksiin (Koort 1936, 242; Käis 1936, 195).

Yhteiskunnallista näkökulmaa sekä koulun että koulun ulkopuolisten instituutioiden kasvatuksellisessa toiminnassa korostettiin eri yhteyksissä. Samalla reformipedagogisten suuntauksien moninaisuus aiheutti erilaisia näkemyksiä myös sosiaalisen näkökulman merkityksestä kasvatuksessa ja virkisti erityisesti 1930-luvulla sosiaalipedagogista keskustelua Virossa. Erilaisia korostuksia aiheutti myös erilaisten kansallisten pedagogisten traditioiden, erityisesti saksalaisen ja anglo-amerikkalaisen perinteen merkitys eri tieteenekijöille. Pedagoginen keskustelu oli joka tapauksessa vilkasta ja monipuolista Viron ensimmäisen itsenäisyyden ajalla.

## Virikkeitä Saksasta

**S**osiaalipedagogiikan käsite ja teorian kehitys Saksassa, tieteellisen sosiaalipedagogiikan syntymaalla, ei ollut ensimmäisen itsenäisyyden ajan alussa Viron kasvatustieteessä tuntematon. Vuonna 1921 julkistettiin vironkielisenä painoksena A. Hergetin ”Uudemmat virtaukset pedagogiikassa. Sosiaalipedagogiikka. Individuaalipedagogiikka”. Julkaisu tutustuttaa perusteellisesti käsitteisiin *sosiaalinen* ja *sosiaalipe-*

*dagogiikka* sekä sosiaalipedagogisen ajattelun filosofisiin perusteisiin. Sosiaalipedagogiikan merkittävistä teoreetikoista on käsitelty W. Reinin, P. Bergemannin, O. Willmannin, P. Barthin, F. W. Dörfeldin, G. Bäumerin ja erityisesti P. Natorpin ideoita. Tämä runsasta teoreettista ainesta tarjonnut julkaisu ei kuitenkaan tuonut syvällistä teoreettista pohdintaa seuraavien vuosien Viron pedagogiseen aikakauskirjallisuuteen. Kuitenkin erilaiset sosiaalipedagogiset korostukset nousivat esille Viron tieteentekijöiden teoreettisten ja käytännöllisten korostusten ja vaatimusten muodossa.

Ensimmäisen itsenäisyyden ajalla, erityisesti sen alkupuolella, käsiteltiin Virossa sosiaalipedagogisessa viitekehyksessä ennen kaikkea niitä ulkomaisia tieteentekijöitä, jotka eivät vielä itse käyttäneet sosiaalipedagogiikan käsitettä, mutta joita on yleisesti pidetty myöhemmän tieteellisen sosiaalipedagogiikan esitaistelijoina – J. J. Rousseau, F. Fröbel (Wendt 1983, 117; Hämäläinen 1996, 53; Mühlum 1996, 60) ja erityisesti J. H. Pestalozzi (Driesch & Esterhues 1961, 94; Wendt 1983, 22; Mühlum 1996, 56; Pohl 1998, 64; Thole, Galuske & Gängler 1998, 41).

Aikakauden saksalaisista klassikoista on sosiaalipedagogiseen ajatteluun Virossa vaikuttanut erityisesti G. Kerschensteiner, joka ei varsinaisesti kehittänyt sosiaalipedagogiikan teoriaa, mutta jota sekä aikalaisessa että myöhemmässä pedagogiikassa on kuitenkin käsitelty sosiaalipedagogina (Konrad 1998, 48). Tätäkin suurempi tunnettavuus Virossa oli vuosisadan vaihteessa Saksan sosiaalipedagogiikan vaikuttavimpana teoreetikkona pidetyllä P. Natorpilla ja Weimarin tasavallan merkittävimmän teoreetikolla H. Nohlilla. Virossa ei kuitenkaan kehittynyt tunnustettujen tieteentekijöiden ideoiden käsittelemisen ja tulkitsemisen alueella jatkuvaa teoreettista sosiaalipedagogista pohdintaa. Kyse oli ennen kaikkea erilaisten sosiaalipedagogisten ideoiden hyväksymisestä ja kehittämisestä – yhteiskunnallisen kehityksen eri vaiheissa eri tavoin.

## Keskustelu yhtenäiskoulusta ja työkoulusta

Sosiaalipedagogisista ideoista käsiteltiin 1920-luvun alussa Viron pedagogisessa aikakauskirjallisuudessa ensin yhtenäiskoulun ideaa ja sen sosiaalisia etuja, mistä julkaistiin paljon sekä käänno- että alkuperäisjulkaisuja (Gurlitt 1922; Kolts 1919; Martinson 1919; Lank 1920; myöhäisistä Oissar 1930). Ennen kaikkea niissä on vastustettu yksilökeskeisyyttä, mutta myös sen aikaisen koulujärjestelmän sosiaalista erottelua sekä epätasa-arvoisia sivistystilanteita. Korostuksilla oli sekä sosiaalis-eettinen että kansallisuuspoliittinen mutta myös aidosti sosiaalipedagoginen pohja – erityisesti alempien yhteiskuntaluokkien asemaa yritettiin parantaa kasvatuksen ja sivistyksen avulla. Kansainvälisistä klassikoista Viron tieteenekijät nojautuivat erityisesti Pestalozzin aatteille koulun kasvattavasta vaikutuksesta. Yhtenäiskoulusta käydyssä keskustelussa on viitattu myös Diesterwegiin, Natorpiin, Tewsiin ja Kerschensteineriin, mutta tässä yhteydessä heidän näkökohtiaan ei ole käsitelty yksityiskohtaisemmin.

Itsenäisen Viron pedagogisessa aikakauskirjallisuudessa käsiteltiin alusta alkaen myös työkoulun aiheita ja juuri siihen tuli 1920-luvulla eniten vaikutteita Saksan sosiaalipedagogiikasta. Työkoulun idean erilaiset teoreettiset perusteet olivat Viron pedagogisessa kirjallisuudessa tunnettuja jo ennen itsenäisyyden aikakautta (Niggol 1918; Pöld 1993, 26–36), mitä vahvisti myös saksalaisen käännöskirjallisuuden paljous (Herget 1920; Lüttge 1920; Stuhlfarth 1923; Pabst 1923). Nimetyistä kirjoituksista löytyvä kritiikki herbartismia ja yksipuolista intellektualismia kohtaan oli jo itsenäisyyden ajan alusta alkaen peruste myös koulun uudistuspyrkimyksille työkoulun suuntaan (Pöld 1917; Lank 1920; Käis 1921; Meiusi 1930). Työkoulun propagoimisessa tukeuduttiin ennen kaikkea melko universaaleihin Pestalozzin ja Kerschensteinerin malleihin, erityisesti heidän korostuksiinsa työkoulun kasvatuksellisesta merkityksestä. Yleensä käsiteltiin myös Saksan ja Amerikan työkoulun erilaisia suuntauksia, mutta työkouluaiheisista kirjoituksista ei kuitenkaan löydy sosiaalipedagogiikan käsitteen tai eri suuntausten käsittelyä, vaikka ristiriidat työkoulun käsitteen ja sen käyttötapojen osalta (Kurvits 1935;

Koort 1936, 241) olisivat siihen antaneetkin aiheita. Sosiaalipedagogisen teorianmuodostuksen näkökulmasta esimerkiksi Hergertin kirjoituksella on merkitystä sen takia, että siinä korostettiin jo työkoulun yhteydessä sosiaalipedagogiikan yhtä senaikaista ja myös nykyistä perusongelmaa: kodin kasvatuskyvyn heikentymistä, mikäli lapsilta puuttuu kotoa saatu työnteon malli (Herget 1920, 487).

## Individuaalisen ja sosiaalisen jännite

Varsinaisesti julkisen kasvatuksen käsitteen ja sen sisällön yhdistetty pohdinta voimistui Viron aikakauskirjallisuudessa 1920-luvun loppupuolella, kiinnostuttaessa individuaalisen ja sosiaalisen kehityksen tasapainotuksen merkityksestä koulun kasvatustyössä. Osaltaan tämä johtui monenlaisista epäselvyyksistä Viron kasvatuksessa itsenäisyyden ajan alussa sekä *individuaalinen–sosiaalinen* että *kasvatus–opetus*-ulottuvuuksilla (esim. Roos 1929; Koort 1936), vaikka periaatteellisesti teemoja käsitelti jo P. Pöld vuonna 1917.

Individuaalisen ja sosiaalisen näkökulman yhdistettyä ja tasapainotettua kehitystä kasvatustyössä korostivat 1920-luvun lopulla ja 1930-luvulla jo monet tieteenekijät (Aumann 1928; Käis 1929; Rea 1935; Reial 1935; Kull 1936). Silti kysymys muuttui voimakkaan väittelyn kohteeksi, kun vuonna 1935 ilmestyi J. Käisin perustava teos ”Isetegevus ja individuaalne tööviis” (*”Harrastaminen ja individuaalinen työmuoto”*). Vaikkakin se oli pikemmin didaktinen, tulkitsti se yhtenä ensimmäisistä Viron pedagogisessa alkuperäiskirjallisuudessa individuaali- ja sosiaalipedagogiikan suhteiden teoreettisia perusteita sekä aiheutti elävän keskustelun aikakautensa pedagogiikassa. Käis itse korosti enemmän individuaalista lähestymistä, pitäen sitä kasvatuksen tarkoituksen – persoonallisuuden muodostumisen – kannalta olennaisimpana periaatteena. Näkökulmissaan Käis nojautui laajasti sekä Saksan että Englannin ja Amerikan kasvatusteoreetikkojen ajatuksiin (Kerschensteiner, Rein, Spranger, Locke, Dewey).

Keskustelun individuaali- ja sosiaalipedagogiikan suhteesta aloitti E. Kull, joka tuomitsi Käisin yksilöllisyyden ja individuaalisen työmuodon ylikorostamisesta sekä sosiaalisen kasvatuksen ja kollektiivisen ajattelun aliarvioimisesta (Kull 1935; 1936). Kull korosti sosiaalisen kasvatuksen merkitystä erityisesti kansallisuuden ja valtion näkökulmasta, joka tuli erittäin ajankohtaiseksi vuosikymmenen lopun jännittyneen poliittisen olotilan kasvatuksellisessa todellisuudessa. Individualismin ja liberalismiin lähteenä Viron kasvatuksessa Kull käsittelee samankaltaisia pyrkimyksiä Länsi-Euroopan sivistyksessä ja poliittisessa elämässä 1900-luvun alussa, mihin olivat johtaneet ennen kaikkea individualismin teoreetikkojen Rousseauin, Nietschen ja Keynin työt (1935, 190; 1936, 86). Kull moitti kasvatuksen vähäistä merkitystä myös virolaisessa reformipedagogiikassa. Sivistyksellisen kehityksen turvaamiseksi hän piti ainoana mahdollisuutena individualismin ja kollektivismiin yhdistämistä siten, että kollektivismilla on kokonaisuudessa ylivoima. Kullin kirjoitusten teoreettisen pohjan muodostavat edellä mainitut individualismin teoreetikot Länsi-Euroopassa. Eurooppalaisten sosiaalipedagogiikan klassikoiden vaikutuksia hänen teorioissaan ei kuvastu.

Kullille vastasivat monet aikakauden koulun uudistustyön puolestapuhujat (Rea 1935; Käis 1936; Praakli 1936). He syyttivät Kullia sosiaalisen elementin ylittunnustamisesta ja tasapäästämisspyrkimyksistä sosiaalisuuden käsitteen avulla, samoin kuin kasvatushistorian väärinkäsityksestä – individualismin kukoistuskauti Länsi-Euroopassa oli 1800-luku, vuosisadan vaihteessa se ei enää missään ollut ylikorostunut (Rea 1935, 364–366). Keskustelu individuaali- ja sosiaalipedagogiikan suhteista ja luonnollisesta yhteenkuuluvuudesta oli Saksan sosiaalipedagogiikassa tosin tunnettu käsitteenä jo sosiaalipedagogiikan käsitteen ensimmäisestä käyttäjästä Magerista alkaen eikä se Natorpin jälkeen ollut enää merkittävä teoreettinen keskustelukohde (Hämäläinen 1996, 22–23; Henseler 1997, 131). Myös Virossa kiistely pelkistyi pitkälti käsitteiden käyttämisen ja painopisteiden tasolle, jossa kaikki osapuolet tunnustivat individuaalisen ja sosiaalisen kasvatuksen tasapainottamisen periaatetta. Tämä taas on hyvä esimerkki vierestä puhumisesta, jota taphtuu, jos alan teoreettinen kehittäminen on puutteellinen.

## Kysymys pedagogiikan ja politiikan suhteesta

**Y**hteiskunnallisen kasvatuksen korostuminen 1920-luvun lopulla ei rajoittunut väittelyihin ulottuvuudella individuaalinen–sosiaalinen. Samanaikaisesti kärjistyi sivistysaikakauskirjallisuudessa vielä yksi sosiaalipedagoginen ongelma: pedagogiikan yhteys politiikkaan sekä poliittinen ja kansallinen kasvatusta. Vahvalle kansallismielisyydelle oli jo 1920-luvulla perustettu P. Pöldin sivistysohjelma (Pöld 1927, 148–155; Elango 1993, 15). J. Aumann (1928, 493–494) korosti yhteiskunnallisen kasvatuksen tärkeyttä juuri demokraattisen hallitusmuodon tapauksessa, jossa on korostettu kansan aktiivisuutta yhteiskunnallisissa kysymyksissä. Aikakauden kaupungistumisen negatiivisen vaikutuksen yhteydessä korostettiin myös kansallisen kasvatuksen ja valtionporvarillisen vakaumuksen siihenastista puutteellisuutta (Oissar 1930).

Kiinnostus politiikkaa kohtaan vahvistui sivistysaikakauskirjallisuudessa erityisesti 1930-luvun lopussa. J. Käis (1938) määritteli aikakauden pedagogiikan lähtökohdaksi lähinnä poliittiset näkökohdat – riippumatta poliittisesta järjestelmästä on kasvatuksen keskeinen ongelma kaikkina aikoina yksilöllisyyden ja yhteiskunnan, persoonallisuuden ja valtion tasapainotettu suhde (Käis 1938, 39–40). Käisin aikaisemmin esittämät yksilökeskeisyyttä kasvatuksessa korostavat näkemykset saivat Euroopan jännittyneessä poliittisessä tilanteessa uuden merkityksen: Käis piti sopimattomana yksilön oikeuksien rajoittamista diktatuurivaltioiden kasvatuksessa. Samanaikaisesti Virossa korostettiin kuitenkin niin yhteiskunnan kuin kasvattajankin oikeutta esittää vaatimuksia kasvatettaville. Yhteiskunnan näkökulmasta katsottuna kasvatuksen tarkoitus on tehdä yksilöstä häntä ympäröivän kulttuuriyhteiskunnan osa, ja jos yhteiskunta ei esittäisi vaatimuksiaan, asettaisi se kasvatit toisten, negatiivisten tekijöiden vaikutuksen alaiseksi (Meiusi 1938, 511). Yhteiskunnallisen kasvatuksen painottamista individuaalisen kasvatuksen edelle vaativat vuosikymmenen lopun sivistysaikakauskirjallisuudessa jo monet tutkijat (Kurvits 1936; Kadastik 1938, Metsvahi 1938).

Muista erillään täytyy mainita P. Tarvelin kirjoitus (1937), jossa tämä nojautui Viron sivistyskeskustelussa vähän tunnetun saksalaisen sosiaalitutkimuksen klassikon F. Tönniesin analyysiin perinteisen yhteisön ("*Gemeinschaft*") ja aikakautensa yhteiskunnan ("*Gesellschaft*") eroista. Tarvelin mukaan yhteiskunta oli atomisoitunut ja sen luonnollinen yhteisöllisyyden voima vähentynyt. Kulttuuriarvojen välittämisessä täytyi siksi aikaisempaa enemmän panostaa suunnitelmalliseen, valtion järjestämään sivistystyöhön. Demokraattinen järjestelmä edellyttää kansalta aikaisempaa suurempaa aktiivisuutta. Yleinen kulttuurikriisi ja ylipainotunut nationalismi ilmentävät kansan henkistä ja sivistyksellistä kypsy-mättömyyttä. Demokratian turvaamiseksi tulevaisuuden keskeisenä kasvatus tehtävänä ja sen ratkaisun peruskeinona on *sosiaalipedagogiikka* (Tarvel 1937, 399, 402–405). Oppisanastollaan ja ongelmanasettelullaan sekä sosiaalipedagogiikan käsitteen käytöllään Travelin kirjoitus on yksi merkittävimpiä ensimmäisen itsenäisyyden ajan sosiaalipedagogisia julkaisuja Viron sivistysaikakauskirjallisuudessa. Yhteiskunnan ja ennen kaikkea älymystön atomisoitumiseen ja perheen kasvatuskyvyn vahvistamiseen viittasivat 1930-luvun lopulla tosin myös jotkut muutkin aikakauden tieteentekijät (Kalling-Kant 1937).

## Pedagogiikan autonomian henkیتieteellinen puolustus

**K**eskustelussa pedagogiikan autonomiasta, joka oli tärkeä myös sosiaalipedagogisten aatteiden kehityksen kannalta (Hämäläinen 1997, 74), heijastuvat selvästi jo henkیتieteellisen pedagogiikan vaikutukset. Juuri henkیتieteilijöiden, erityisesti Herman Nohlin ajattelussa kysymys pedagogiikan autonomiasta sai Saksassa vahvan teoreettisen ja käytännöllisen perustan (Wulf 1995, 36; Winkler 1997, 154–156).

Virossa pohdinta pedagogiikan autonomiasta keskittyi ennen kaikkea sen suhteisiin politiikkaan ja erilaisiin maailmankatsomuksellisiin perusteisiin. Itsenäisyyden ajan ensimmäisellä vuosikymmenellä



näitä perusteita eritteli erityisesti P. Pöld (1932; Elango 1993). Hänen näkökantojaan kehitettiin 1930-luvun sivistysaikakauskirjallisuudessa. A. Elango (1930, 202) eritteli tärkeimmät kehitysvaiheet Länsi-Euroopan kasvatustieteen historiassa pedagogiikan autonomian kannalta. Hän huomasi, että koulujärjestelmän siihenastinen kehitys maailmankatsomukselliselta perusteeltaan valtiollistumisen suuntaan oli viime aikoina päättynyt toisaalta valtioon kyllästymiseen ja henkietieteellisen ajattelutavan ilmaantumiseen, toisaalta maailmankatsomuksellisten järjestöjen uusiin vaatimuksiin sivistyksen ja kasvatuksen alalla. Tukeutuen henkietieteellisen pedagogiikan auktoriteetteihin (Nohl, Spranger, Kerschensteiner) Elango avasi laajasti kysymystä pedagogiikan autonomiasta, vaikka hän ei itse ottanut kantaa puoleen tai toiseen. Myös jotkut muut tieteentekijät käsitelivät 1930-luvulla pedagogiikan autonomiaa ja sen suhdetta yhteiskunnassa vaikuttaviin katsomuksiin ja poliittisiin voimiin.

Reformipedagogisen liikkeen aikakaudella on A. Koortin (1936, 240–243) mukaan tiedostettu, että jokaisen kasvatustehtävän tarkoitus on toisaalta jonkin objektiivisen mahtavuuden palveleminen, jonka muodostavat kulttuurijärjestelmät, kansakunta ja valtio, mutta toisaalta kasvattajan velvollisuus on kysyä niiden merkitystä kasvatettavalle. Koska siis henkilökohtainen suhde kasvattajan ja kasvatettavan välillä on tarpeellinen, on kasvatuksella sittenkin selkeä autonominen, yhteiskunnallisista tekijöistä riippumaton toiminta-ala (Koort 1936, 244). Vaikka Koort ei käyttänyt sosiaalipedagogiikan käsitettä eikä viitannut henkietieteellisen pedagogiikan auktoriteetteihin, hänen käsityksissään on selviä rinnakkaisilmiöitä henkietieteiden ja Herman Nohlin kannanottojen kanssa pedagogisesta suhteesta.

Myös E. Oissar, henkietieteellisen pedagogiikan tärkein edustaja Virossa 1930-luvulla, totesi, että vaikka koulu on sosiaalinen ympäristö eikä ole valtiosta ja yhteiskunnasta erotettavissa, on kasvatuksella erityinen tehtävä, joka ei väisty syrjään poliittisilla konstellaatioilla (Oissar 1938, 13). Oissar arvosteli uushumanistista sivistyskäsitystä, joka ei anna riittävästi tilaa pedagogiikalle autonomisena tieteenä. Pedagogiikan ensisijainen tehtävä on Oissarin mukaan ”vapauttaa

ihmisen sisäiset voimavarat sekä valmistella ennakoita uuteen maailmanjärjestelmään” (Oissar 1938, 16). Nohlin tavoitin Oissar vaati kasvatettavan henkilökohtaisen elämäntilanteen huomioon ottamista sekä pedagogiikan ulkoisten etujen (kirkko, politiikka, talous) poistamista kasvatustoiminnasta. Pedagogiikan autonomian käsittely sosiaalipedagogisessa yhteydessä on myös sosiaalipedagogiikan käsitteen määrittelyn kysymys, mutta joka tapauksessa se vaikutti olennaisesti aikakautensa käsitykseen kasvatuksen ja yhteiskunnan välisistä suhteista Virossa.

## Sosiaalipedagogiikan käsitteen pohdinta

Sosiaalipedagogiikan käsitettä alettiin pohtia Viron sivistysaikakauskirjallisuudessa varsinaisesti ensimmäisen itsenäisyyden ajan lopulla. Vuonna 1939 ilmestyi E. Oissarilta perusteellinen katselmuskirjoitus ”Herman Nohlin pedagogisesta toiminnasta” (Oissar I–II, 1939). Siinä Oissar esitti selventävästi Nohlin näkökohdat sosiaalipedagogiikan käsitteen, tarkoituksien, toimintapiirien sekä asiakasryhmien suhteessa: sosiaalipedagogiikan muodostavat kasvatuksen eri muodot, joita sovelletaan kasvatettavalle ihmisarvoisen elämän mahdollistamiseksi ja hänen yhteiskunnallistamiseksi silloin, jos luonnollinen kasvattaja ei suoriudu kasvatustehtävästään. Sosiaalipedagogiikan tarkoitus on ihmisen, sen kautta myös kansan ja rodun jalostaminen ja nostaminen. Oissar esitti myös Nohlin pedagogisen suhteen idean ja kuvasi sen sosiaalipedagogisen työn perusmuodoksi (1939, 372). Oissar muistutti, että Nohl käsittelee sosiaalipedagogiikkaa toisin kuin sitä yleensä käsitellään (1939, 373), vaikka hän ei tässä yhteydessä selvittänyt täsmällisemmin toisia käsityksiä.

Demokraattisen keskustelun kasvatuksen ja yhteiskunnan välisistä suhteista sekä sosiaalipedagogisen pohdinnan katkaisi Virossa II maailmansota ja vieraiden maiden miehitys. Erilaiset esimerkit ja korostukset sosiaalipedagogiikan käsitteen käytössä ja siihen pohjautuvien kasvatuskäytäntöjen muotoutumisessa eivät ehtineet vakiintua varsinaiseksi kansalliseksi teoreettiseksi ja toiminnalliseksi järjestelmäksi, eikä so-

siaalipedagogiikan käsitettä myöskään ehditty käyttää yleisesti ja yhte­näisesti. Yhdessä kansallisen kasvatustieteen yleisen kehityksen kanssa voidaan kuitenkin seurata sosiaalipedagogisen ajattelun etenemistä ensimmäisen itsenäisyyden ajalla. 1930-luvun lopulla olivat Virossa sivistysaikakauskirjallisuuden välityksellä saavutettavissa Saksan sosi­aalipedagogisten suuntien pääasialliset näkökohdat, yhteiskunnallisten kysymysten johdonmukainen käsittely oli kehittymässä ja sosiaalipe­dago­giikan käsitteen käyttö yleistyi. Analyysi voi edetä sen tarkasteluun, mitä annettavaa sosiaalipedagogiikalla ja sosiaalipedagogisella teorialla on kasvat­us- ja sosiaalitieteille ja erityisesti sivistysteoreettiselle ja -poliittiselle keskustelulle nykypäivän Virossa.

## Kirjallisuus

- Aumann, J. 1928. Ühiskondliku kasvatuse tähtsus isiku arenemises. *Kasvatus* 10 (10), 489–494.
- Driesch, J. & Esterhues, J. 1961. *Geschichte der Erziehung und Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Elango, A. 1930. Võitlus kooli pärast. *Kasvatus* 12 (5), 201–208.
- Elango, A. 1940. Ühiskondlik kasvatus. Tartu.
- Elango, A. 1993. Peeter Põld pedagoogina. Rmt: Peeter Põld. Valitud tööd I. Tartu, 7–20.
- Gurlitt, L. 1922. Ühtluskool kasvatuse seisukohalt. *Kasvatus*, 4 (veebr.), 42–45.
- Henseler, J. 1997. Natorps philosophischer Pestalozzi. Zur disziplinären Funktion der Pestalozziinterpretation Paul Natorps. Rmt: Niemeyer, Ch; Schröer, W; Böhnisch, L. *Grundlinien Historischer Sozialpädagogik*. Juventa, 129–142.
- Herget, A. 1920. Töökool. *Kasvatus* 2 (18), 482–494.
- Herget, A. 1921. Uemad voolud kasvatusteaduses. *Sotsiaalpedagoogika*. Individuaalpedagoogika. Tallinn.

- Hämäläinen, J. 1996. Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 26. 2., uud. painos. Kuopio.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Juva: WSOY.
- Kadastik, J. H. 1938. Kasvatavast kooliühiskonnast. Kasvatus 20 (9), 441.
- Kalling-Kant, L. 1937. Lastevanemad ja kodu kasvatajana. Eesti Kool 3 (8), 471–476.
- Kolts, P. 1919. Ühtluskool. Kasvatus 1 (sept.), 71–76.
- Konrad, F. M. 1998. Sozialpädagogik. Begriffsgeschichtliche Annäherungen – von Adolph Diesterweg bis Gertrud Bäumer. Rmt: Merten, R. (Hrsg) Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziale Arbeit. Lambertus-Verlag, 31–62.
- Koort, A. 1936. Kasvatuse ja õpetuse metoodilise põhiprintsiibi kujunemisest uuenduspedagoogikas. Kasvatus 18 (6), 237–259.
- Kraav, I. 1999. Sotsiaalne tõrjutus ja sotsiaalpedagoogika. Haridus 57 (5), 22–27.
- Kull, E. 1935. Moe element kooliuundustöös. Eesti Kool 1 (5), 190–195.
- Kull, E. 1936. Ühekülgne element kooliuuendustöös. Eesti Kool 2 (2), 84–85.
- Kurvits, A. 1935. Õppe- ja kasvatustöö lähendamisest õpilastele. Eesti Kool 1 (2), 52–56.
- Kurvits, A. 1936. Kodukoha põhimõts õppe- ja kasvatustöös. Kasvatus 18 (1), 1–8.
- Käis, J. 1921. Kooli lähendamine töökooli põhimõttele. Kasvatus 3 (17), 269–270.
- Käis, J. 1929. Individuaalne tööviis – uus tähtis probleem koolitöös. Kasvatus 11 (8), 353–363.
- Käis, J. 1935. Isetegevus ja individuaalne tööviis. Tallinn.
- Käis, J. 1936. "Moe ja ühekülgse element kooliuuendustöö arvustuses. Eesti Kool 2 (4), 194–198.
- Käis, J. 1938. Kooliuuendustöö isiksuse kujundamise ja sotsiaalse kasvatuse teenistuses. Kasvatus 20 (1), 39–45.
- Lank, V. 1920. Kooli loomisel. Kasvatus 2 (märts.), 106–110.

- Leino, M. 1998. Sotsiaalpedagoogilisi mudeleid problemlaste aitamiseks. *Haridus* 56 (4), 26–33.
- Lüttge, E. 1920. Kuidas õpilasi iseseisvale tööle juhatada. *Kasvatus* 2 (nov.), 539–550.
- Martinson, E. 1919. Ühtluskool. *Kasvatus* 1 (nov.), 97–100.
- Meiusi, M. 1930. Töö hariduslikust väärtusest. *Kasvatus* 12 (4), 167–172.
- Meiusi, M. 1938. Arenemise vabadus ja rahvuslik kasvatus. *Eesti Kool* 4 (8), 509–513.
- Metsvahi, H. 1938. Sotsiaalse meelega kasvatamisest keskkooli astmel. *Eesti Kool* 4 (3), 204–207.
- Mühlum, A. 1996. *Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Ein Vergleich. Frankfurt am Main.*
- Niggol, C. H. 1918. Tegelik kasvatus enne kooli ja koolis. Tallinn.
- Oissar, E. 1930. Mõtteid meie keskkooli reformiks. *Kasvatus* 12 (5), 237–242.
- Oissar, E. 1938. Kool ja poliitika. *Kasvatus* 20 (1), 11–21.
- Oissar, E. 1939. Herman Nohli pedagoogilisest tegevusest. I *Kasvatus* 21 (8), 317–322; II *Kasvatus* 21 (9), 372–378.
- Pabst, A. 1923. Töökooli teoreetiliseks põhjendamiseks. (Redig. E. Martinson) *Kasvatus* 5 (3), 65–69.
- Pohl, H. E. 1998. Der Streit um den Begriff "Sozialpädagogik". In: R. Merten (Hrsg) *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziale Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 63–78.*
- Pöld, P. 1917. Meie hariduslised paleused ja nende teostamine. *Kasvatus ja Haridus* 1 (3–4), 1917.
- Pöld, P. 1927. Rahvusliku kasvatuselise abinõud perekonnas ja seltskonnas. *Kasvatus* 10 (4), 145–149.
- Pöld, P. 1932. Üldine kasvatusõpetus. Tartu.
- Pöld, P. 1993. Töökasvatus koolis. Rmt: Peeter Pöld. Valitud tööd I. Tartu, 26–36.
- Praakli, K. 1936. Natuke põhimõttelist ja praktilist. *Kooliuuenduslane* 3 (5–6), 61–63.

- Rea, B. 1935. Kas on meie kooliuuendustöö moeelement? *Kasvatus* 17 (8), 364–371.
- Reial, G. 1935. Ühiskondlikust kasvatusesest koolis. *Eesti Kool* 1 (1), 9–15.
- Roos, H. 1929. Keskkooli kasvatuslikke küsimusi ja nende lahendamisvõimalusi. Rmt: Gümnaasiumiõpetajate I kongress. Tallinn.
- Stuhlfarth, W. 1923. Saksa kooliuuendus. *Kasvatus* 5 (veebr.), 33.
- Tarvel, P. 1937. Rahvahariduse osa nüüdisaegses ühiskonnas. *Kasvatus* 19 (7), 397–406.
- Thole, W. & Galuske, M. & Gängler, H. 1998. *KlassikerInnen der Sozialen Arbeit*. Darmstadt: Luchterhand.
- Wendt, W. R. 1983. *Geschichte der sozialen Arbeit*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Winkler, M. 1997. Herman Nohl: Sozialpädagogik im Horizont der Geisteswissenschaften. Eine Interpretationsperspektive. In: Niemeyer, Ch & Schröer, W & Böhnisch, L. (Hrsg.) *Grundlinien Historischer Sozialpädagogik*. Juventa, 143–164.
- Wulf, Ch. 1995. Paradigms of Educational Theory. The Development of educational science in Germany. In: *Education in Europe. An Intercultural Task*. Münster; New York: Waxmann.