

PAUL NATORP – SOSIAALIPEDAGOGIIKAN TEORIAN JÄTTILÄINEN¹

Juha Hämäläinen

Johdanto

Paul Natorp (1854–1924), saksalainen filosofi, kasvatusteoreetikko ja "ideologi", oli syntyisin protestanttisesta pappiskodista. Natorp hankki laajan tieteellisen sivistyksen: hän opiskeli Berliinissä, Bonnissa ja Straßburgissa historiaa, klassisia kieliä, filosofiaa, matematiikkaa ja luonnontieteitä. Hän oli myös musiikillisesti erittäin lahjakas. Jo nuorella iällä Natorpista tuli vakaumuksellinen sosialisti. Opintojensa päätyttyä hän työskenteli lyhyen aikaa kotiopettajana. Vuodesta 1881 alkaen hän toimi filosofian opettajana (Privatdozentur) Marburgin yliopistossa, jossa vaikutti kantilainen filosofia ja josta tuli 1800-luvun lopulla uskantilaisuuden keskus. Vuodesta 1885 alkaen Natorp toimi Marburgissa ylimääräisenä filosofian professorina ja vuonna 1893 hänet nimitettiin Marburgin yliopiston filosofian ja pedagogiikan vakinaisen professorin virkaan. Hän oli Hermann Cohenin ohella uskantilaisuuden merkittävin edustaja. (Schröer 1999, 153–154; Thole, Galuske & Gängler 1998, 97; Jegelka 1992, 9.)

Pedagogiikan historiassa Paul Natorp tunnetaan erityisesti sosiaalipedagogiikan teoreetikona. Hän oli ensimmäisiä sosiaalipedagogiikan käsitteelle rakentuvan systematiikan kehittäjiä, ja häntä pidetään henkilönä, joka varsinaisesti loi perustan sosiaalipedagogiikan kehittymiselle tieteenä. Tosin jo ennen Natorpia muutamat saksalaiset kasvatusteoreetikot, esimerkiksi Karl Mager ja Adolph Diesterweg, olivat käyttäneet sosiaalipedagogiikan käsitettä kasvatustutkimuksen ja kasvatuksen teorian yhteydessä. Myös Natorpin aikalaissa oli useita kasvatustutkijoita, jotka eri lähtökohdista tulkitsivat sosiaalipedagogiikan käsitettä systemaattisesti.

Tarkastelen tässä artikkelissa Paul Natorpin tulkintaa sosiaalipedagogiikasta. Analysoin hänen kasvatustutkimuksensa yleispiirteitä ja taustaa erityisesti siltä kannalta, miten hän käyttää sosiaalipedagogiikan käsitettä ja mitä hän ymmärtää sosiaalipedagogiikalla.

VALISTUKSEN, UUSKANTILAISSUUDEN JA FENOMENOLOGIAN VÄLISSÄ

Lähtökohtana uskantilainen tietoteoria

Paul Natorp oli uskantilainen filosofi. Hänen kiinnostuksensa pedagogiikkaan virisi, kun hän vuonna 1893 sai kutsun oppituoliin, johon kuului filosofian ohella myös pedagogiikan opetusta. Tämä johti Natorpin kehittämään pedagogiikan teoriaa. Hän tutki erityisesti Pestalozzin ajattelua, josta sai paljon vaikutteita oman kasvatusteoriansa kehittelyyn. Platonin ja Kantin tietoteoreettiset pohdinnat ja ratkaisut olivat niin ikään hänen kasvatustutkimuksensa rakennusaineita.

¹ Artikkelin on aiemmin julkaistu teoksessa Rajja Huhmarniemi, Simo Skinnari & Juhani Tähtinen (toim.) 2001. Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatustieteiden tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2, 203–229. Artikkelin julkaisemisen jälkeen Juha Hämäläinen on julkaisut useitakin Natorpin elämää ja pedagogiikkaa käsitteleviä tekstejä, ks. Hämäläinen 2018; Matsuda & Hämäläinen 2021; Hämäläinen 2023.

1800-luvun lopulla Saksassa vaikuttanut uskantilaisuus syntyi vastareaktioksi pragmaattiselle materialismille. 1860-luvulta jonnekin 1910-luvulle vaikuttanut uskantilainen liike haarautui 1890-luvulla kahteen siipeen: tietoteoreettisiin kysymyksiin keskittyneeseen Marburgin koulukuntaan ja arvofilosofiaan suuntautuneeseen Heidelbergin koulukuntaan. Natorp lukeutui lähinnä Marburgin kouluun. Pedagogisten kysymysten pohdinta tosin herätti Natorpissa voimakkaan kiinnostuksen myös yhteiskuntafilosofiaan ja aktivoi hänet tutkimaan yhteiskuntaetiikkaa ja arvoja.

Tietoteoreetikkona Natorp sijoittuu uskantilaisuuden ja fenomenologian välimaastoon (ks. *Zwischen Aufklärung, Neukantianismus und Phenomenologie: Paul Natorp*). Uskantilaisten ajattelijoiden mukaan empiirinen tiede on mahdollista vain aprioristen periaatteiden kautta. Jokaisella teoreettisella järjestelmällä on joidenkin käsitteiden pohjalle rakentuva perusta. Nämä käsitteet ovat apriorisia suhteessa siihen systeemiin, joka niiden pohjalle rakennetaan. Fenomenologiassa pyritään hahmottamaan ilmiöiden olennaiset ominaisuudet, muodostamaan näkemys ilmiön olemuksesta. Taustalla on uskantilaisuuden problematisoima käsite "olio sinänsä" (*Ding an sich*). Kant katsoi, että kriittinen järki ei tavoita oliota sinänsä, joka kuuluu kokemuksen rajojen ulkopuolelle; vain kokemuksen piiriin kuuluvista ilmiöistä voidaan sanoa jotakin varmaa.

Kantin mukaan ajan ja paikan kategorioiden puitteissa ajatteleva ihminen voi saavuttaa varmaa tietoa vain niiden piiriin kuuluvasta ilmiömaailmasta. Olennaista kuitenkin on nähdä ihminen tietoa luovana ja jäsentävänä subjektina, joka ajattelullaan määrittää tiedon sisältöä. Uskantilainen tieto-oppi on tämän teeman kehittelyä: sellaisten ajattelun muotojen luomista, joiden pohjalta ihminen voi saavuttaa pätevää tietoa yhtäältä teoreettisen järjen eli maailmankuvan ja toisaalta käytännöllisen järjen eli moraalin alueella. Fenomenologia jatkoi uskantilaisen tieto-opin kritiikkinä rationaalisen tiedonmuodostuksen metodista kehittelyä siitä, mihin uskantilaiset ajattelijat päätyivät korostamalla mahdollisuutta nähdä yksityisissä ja ajallisesti määrättyissä ilmiöissä universaali ja ajaton, saavuttaa ilmiöiden "olemus" henkisen havainnon avulla. Fenomenologiasta onkin sanottu, että se on "modernia platonismia" (Aspelin 1977, 560).

Paul Natorp oli jo emiritoitunut 1923, jolloin fenomenologian perustajan Edmund Husserlin assistentti Martin Heidegger siirtyi Freiburgista filosofian professoriksi Marburgiin. Jo tätä ennen hermeneuttisen yhteiskuntatutkimuksen uranuurtaja Hans-Georg Gadamer opiskeli Marburgissa Natorpin ja Nikolai Hartmannin oppilaana. Natorp ehti tutustua fenomenologiseen tietoteoriaan ja siihen kiinnittyvän hermeneuttisen yhteiskuntatutkimuksen metodologisiin perusajatuksiin. Hänen pedagogista teoriaansa ei kuitenkaan tule millään muotoa pitää fenomenologisena eikä hermeneuttisena.

Tietoteoreettinen tarkastelu korostuu uskantilaisessa ajattelussa; siinä keskeisenä asiana on *quaestio iuris*, oikea kysymyksenasettelu (ks. Sacher 1988, 270). Suuntaus syntyi osittain vastareaktiona naiiville positivistiselle kuvateorialle. Uskantilaiset erottivat tietoteorian psykologiasta ja tähtäsivät universaaleihin totuuksiin, vaikka vastustivatkin metafysiikkaa. Uskantilaisen näemyksen mukaan kriittisen filosofian tehtävänä on etsiä ne periaatteet, joiden pätevyys edellytetään kaikessa ajatustyössä, ja eri tieteenhaaroilla on omat peruskäsitteensä: geometrialla avaruuskäsite, korkeammalla matematiikalla lukukäsite ja eksakteilla luonnontieteillä aika, liike ja kausaali (ks. Aspelin 1977, 530). Tätä tietoteoreettista taustaa vasten Natorp etsii periaatteita, joille pedagogiikka ankarana tieteenä rakentuu.

Uuskantilaisen opin mukaisesti Natorp ajatteli, että käsite on apriorinen looginen kategoria, joka on riippumaton ulkoisesta maailmasta. Tieteellinen käsitteenmuodostus on tällöin ajattelun periaatteiden rakentamista. Sen tarkoituksena on luoda perusta moninaisuuden kokoamiselle tietyn näkökulman alle. Tieteellinen ajattelu pohjaa logiikkaan, joka etsii ajattelun periaatteita. Keskeistä on osoittaa kokemuksen ja ajattelun kytkeytyminen systemaattisesti.

Natorp kritisoi Herbartia ja herbartilaisia kasvatustieteilijöitä siitä, että nämä perustavat pedagogiikan vain kahden filosofian haaran, etiikan ja psykologian varaan, vaikka jo Platonin päivistä alkaen on ollut tunnettua, että "pätevä kasvatustieteilijä ei ole ajateltavissa ilman logiikkaa ja tieteenfilosofiaa" (ks. Schröer 1999, 44–45). Natorpin kasvatustieteilijä ei kuitenkaan palaudu pelkästään uuskantilaiseen tieteenfilosofiseen ja tietoteoreettiseen kysymyksenasetteluun.

Pedagogiikka käytännöllisen järjen kritiikkinä

Vaikka Natorp lukeutui uuskantilaisiin ajattelijoihin, tietoteoreettinen filosofia ei hallitse hänen kasvatusteoriaansa, joka liittyy läheisesti käytännölliseen filosofiaan, erityisesti sosiaali etiikkaan (ks. Niemeyer 1989, 255–256). Kasvatustieteilijänä Natorp yritti ratkaista teoreettisesti moraalisuuden subjektiivisuuden ongelmaa sosialisatiota ja yhteisöllisyyttä pirstovassa, teollistuvassa ja modernisoituvassa yhteiskunnassa. Hänen lähestymistapansa oli idealistinen ja ylihistoriallinen. Taustalla oli Kantin käytännöllisen järjen kritiikki.

Natorpin pedagogiikka oli jatkoa Kantin moraalifilosofiselle pyrkimykselle esittää, kuinka inhimillinen yhteiselämä tulisi järjestää. Pedagogiikan tehtävää ja luonnetta tarkastellessaan hän ei väistänyt Kantin aloittamia pohdintoja käytännöllisen järjen avulla saavutetun tiedon luonteesta. Uskontofilosofian alalla Natorp kiinnittyy Kantin edustamaan valistusfilosofian ylittämättömän järjestyksen rakentamiseen, jossa moraalinen käsitellään uskonnosta riippumattomaksi ja eettiset normit päteviksi ilman uskonnon antamaa perustelua. Hän tarkasteli uskontoa vain "yhteiskuntatieteellisestä kysymyksenasettelusta" käsin (Schröer 1999, 166), ajatellen Kantin tavoin, ettei tuonpuoleisesta kyettä todistamaan mitään pitävästi.

Teoksessa *Sozialidealismus* vuodelta 1920 Natorp hahmotti "idea yhteiskunnalle", inhimillisen yhteiselämän perusajatuksena, joka on yhteisöllisyys (Gemeinschaft). Hänen mukaansa terveen idealismin ei tarvitse samoilla kauas elämänvieraaseen ideoiden maailmaan vaan pikemminkin hakeutua kovimman elämän keskelle ja raivata siellä tilaa toteutumisekseen. Sosiaalisen elämän saattaminen idean alaisuuteen voi tapahtua vain sosiaalisen kasvatuksen avulla. Kyse on "hengen autonomiasta yhteiskuntaelämässä", "yhteiskuntaelämän sielullistumisesta hengen ja työn liittämiseksi". Tämä vaatii yhteiskunnallisen kasvatuksen uudelleenorganisointia, sen saattamista palvelemaan ihmisten vapautumista kaikesta sisäisestä ja ulkoisesta sidonnaisuudesta, ihmisten ohjaamista seuraamaan sisäistä totuuden ja oikeuden ääntä, joka kertoo sen, mikä on "jaloa ja ihmisarvon mukaista". (Natorp 1920, III–VI, 6–12.)

Uuskantilainen filosofia on ensisijaisesti tietoteoriaa ja tieteellistä logiikkaa, eikä sillä välttämättä ole käytännöllistä intressiä. Uuskantilaiset – Natorp yhtenä joukossa – mielsivät historian ikuisia arvoja todentavaksi ideaksi, ajattomasti pätevien arvojen todentumiseksi. Historia on siinä, missä arvot inkarnoituvat. Kulttuurin tarkoitus on ilmentää puhtaita arvoja, ei ihmisen olemusta. Erilaisina kulttuurimuodosteinä toteutuvan historiallis-konkreettisen kulttuurin mittana on arvojen

järjestelmään perustuva ideaalinen kulttuuri. Tästä käsin uuskantilaiset pyrkivät määrittelemään objektiivisen tietämisen edellytykset kulttuuritieteissä. Kasvatusteoriassa keskeistä on "arvopedagogiikka", josta käsin kasvatuksen yleispätevä päämäärä voidaan muodostaa. Tältä osin uuskantilainen pedagogiikka erosi ratkaisevasti Wilhelm Diltheyn historialliseen elämänfilosofiaan perustuvasta henkietieteellisestä pedagogiikasta, jossa korostetaan niin arvojen kuin muidenkin kulttuuristen elämänilmausten historiallisuutta ja jossa pedagogista teoriaa rakennetaan "olemispedagogiikkana" historiallisen ymmärtämisen perustalle, ei ajattomasti päteville määrityksille. (Sacher 1988, 270–282.)

Natorpin kasvatustajattelu on monelta osin Kantin moraalifilosofian soveltamista ja samalla pyrkimystä yhdistää Kantin hahmottamat vapauden ja välttämättömyyden maailmat toisiinsa – tai ainakin määritellä niiden keskinäistä suhdetta. Samalla Natorp myös jäsentää pedagogiikan tietoteoreettista ja metodista perustaa luoden perustaa tieteelliselle kasvatustajattelulle. Hänen tieteellisesti perusteltu pedagogiikkansa on paitsi kasvatustajattelu-, myös yhteiskunta- ja valtio-opillinen konstruktio. Se on myös yhteiskunnallinen uudistusohjelma, jossa yhteiskunnallisen kehityksen katsotaan riippuvan ratkaisevasti siitä, miten kasvatustajattelu on järjestetty.

PLATON JA PESTALOZZI PEDAGOGISEN TEORIANMUODOSTUKSEN TAUSTALLA

"Pestalozzilainen"

Jos Natorp tunnetaan filosofiassa erityisesti tietoteoriaa, logiikkaa ja psykologiaa sekä Platonia ja Kantia käsittelevistä tutkimuksistaan, pedagogiikan alalla hänet tunnetaan erityisesti kolmesta syystä: (1) kritiikistään Herbartia ja herbartilaista pedagogiikkaa kohtaan, (2) Pestalozzia ja Platonia käsittelevistä töistään ja pedagogiikan historiaa käsittelevistä kirjoituksistaan sekä (3) systemaattisesta työskentelystään sosiaalipedagogiikan käsitteelle rakentuvan kasvatusteorian luomiseksi (Pippert 1983, 12).

Natorpin aikalaisista Johann Friedrich Herbart kiinnitti pedagogiikan teorian psykologiaan ja etiikkaan, Otto Willmann puolestaan sosiaali- ja historiatieteisiin; Natorpin lähtökohtana olivat uuskantilainen tietoteoria ja arvofilosofia (Konrad 1993, 298). Hänen kasvatusteoriansa on deduktiivisesti kehitelty ylihistoriallinen, eettisnormatiivinen järjestelmä, joka perustuu deduktiiviseen tiedonmuodostukseen (Pippert 1983, 19). Natorpin teoria kiinnittyi oikeudenmukaisuuden periaatteeseen, jonka tuli ohjata kasvatustajatteluun yhteiskunnassa.

Natorp katsoi, että pedagogiikan ja sosiaalitieteiden historiassa kasvatustajatteluun ja sosiaalisen elämän yhteenkuuluvuutta ovat syvällisimmin hahmottaneet Platon, häneltä vaikutteita saanut Rousseau ja edelleen tältä vaikutteita saanut Pestalozzi (Natorp 1907a, 19). Christian Niemeyerin mukaan Pestalozzin merkitys Natorpin sosiaalipedagogiselle kasvatusteorialle oli suurempi kuin Kantin; Natorp myös itse kuvasi itsensä kasvatustajattelijana "pestalozzilaiseksi", ei kantilaiseksi (Niemeyer 1989, 243). Tosin Natorp seurasi Kantin kuuluisaa ajatusta siitä, että ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatustajatteluun avulla. Hän ilmaisi sen muodossa: "ihminen, se on: kasvatustajattelu" (Natorp 1920, 12). Toisaalta Natorp tavallaan jatkoi ajatusta lisäämällä: "kasvatustajattelu, se on: yhteisö".

On itse asiassa harhaanjohtavaa kysyä, saiko Natorp vaikutteita enemmän Kantilta vaiko Pestalozzilta. Näiden profiilit ajattelijoina olivat olennaisesti erilaiset. Natorp mainitsee Pestalozzin

viitanneen vain yhden kerran Kantiin, vuonna 1794 ilmestyneessä kirjoituksessa, jossa Pestalozzi toteaa, että Fichte tarkastelee hänen teostaan Lienhard und Gertrud "kantilaisen filosofian periaatteista käsin", ja kertoo iloitsevansa siitä, että on Fichten kanssa käymänsä suullisen keskustelun perusteella tullut vakuuttuneeksi päätymisestään "olennaisessa lähelle kantilaisen filosofian tuloksia" (Natorp 1894, 70; 1906, 287). Pestalozzi ei ollut Kantin tavoin filosofi, hän ei hallinnut filosofian käsitteistöä eikä tuntenut syvällisesti filosofian historiaa. Fichten tavoin Natorp kuitenkin tunnisti hänen kasvatustajatteluunsa kantilaisen etiikan ja epistemologian suoneniskut.

Natorp kirjoitti vuonna 1905 ilmestyneen Pestalozzin elämäkerran, jossa hän eritteli syvällisesti Pestalozzin kasvatustajattelun kehitystä ja luonnetta (Natorp 1905a). Niin ikään hän analysoi Pestalozzin kasvatustajattelun periaatteita useissa artikkeleissa, joista merkittävimmät on koottu yhteen otsikon *Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik* alle (Natorp 1907b). Sekä elämäkerrassa että artikkeleissa Natorp luonnehtii Pestalozzia pedagogiseksi neroksi, joka on luonut kasvatustajatteluun kestävästä universaalista perustan.

Natorpin kasvatusteoriassa voi nähdä myös Platonin valtio-opin vaikutusta: yliajallinen oikeudenmukaisuuden idea asetetaan yhteiskunnallisen toiminnan kiintopisteeksi, päämääräksi, jota jatkuvasti tulee tavoitella. Natorp viittaakin avoimesti Platonin Valtioon "valtion sosiaalipedagogisena ideana", oikeudenmukaisuutta toteuttavana taloudellisena, poliittisena ja kasvatuksellisenä yhteisönä (Natorp 1895). Oikeudenmukaisuuden periaatteeseen kulminoituu myös Natorpin teoria yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Kyse on samalla natorpilaisen yhteiskuntakritiikin lähtökohdasta: yhteiskunnan ja yhteisöjen tulee muuttua vastaamaan yhä paremmin oikeudenmukaisuuden ihannetta. Natorp ei rakenna yhteiskuntakritiikkiään todellisuuden kriittisen analyysin pohjalle vaan sellaisen pedagogisen teorian varaan, joka perustuu ajattomiin, ylihistoriallisiin periaatteisiin nojaavaan filosofiseen deduktioon (Pippert 1983, 14). Natorpin mukaan on mieletonnä rakentaa kasvatustajatteluun teoreettista tutkimuksen pohjalle, yrittää johtaa sitä vallitsevasta todellisuudesta.

Natorp näyttää hyväksyvän varauksella Pestalozzin ajatuksen, että kasvatustajatteluun tulee seurata ihmisen koko luontoa ja kasvatusteorian perustua ihmisluonnon tuntemiseen. Kyse ei ole ulkoiseen havainnointiin perustuvasta, ihmisen piirteitä erottelevasta ja abstraktista ihmisluonnon tuntemisesta vaan sen ymmärtämisestä, miten ihmisuus rakentuu yhteisöllisesti jokaisessa yksilössä ja millaisessa suhteessa ihminen on niihin elinoloihin, joiden alaisuudessa hän elää. Natorpin mukaan "Pestalozzin pedagogiikka on kokonaisuudessaan 'sosiaalipedagogiikkaa'" ja suuntaa pedagogisen tutkimuksen yhteiskuntaopin alueelle, kasvatustajatteluun yhteiskunnallisten ehtojen tarkasteluun. (Ks. Natorp 1898, 300-304, 307-323.)

Kasvatustajattelu yhteiskunnallisen kehityksen perustana

Natorp ylistää Platonin pedagogista ajattelua siitä, että tämä käsittelee kasvatustajatteluun ja yhteiskuntaelämän ongelmia yhtenä kokonaisuutena. Tällä hän ei kuitenkaan tarkoita yhteiskuntaelämän empiiristä tarkastelua vaan kasvatustajatteluun ja yhteiskuntaelämän yhteenkuuluvuuden teoreettista käsittelemistä. Pestalozzin hän nimeää "Platonin vertaiseksi neroksi", joka ymmärtää kasvatustajatteluun ja sosiaalisen elämän yhteenkuuluvuuden (Natorp 1907a, 19). Vallitsevaan yhteiskunnalliseen todellisuuteen nähden kriittisessä suhteessa oleva sosiaalipedagogiikka, ajattomista ideaaleista

deduktiivisesti johdettu kasvatuksen teoreettinen järjestelmä, on Natorpille yhteiskunnallisen kehityksen tieteellinen perusta ja vallitsevan yhteiskunnallisen todellisuuden kritiikki (Natorp 1909, '18).

Yhteiskunta- ja kasvatusteoreetikkona Natorp liittyy porvarillisen emansipaatio- ja vallankumousliikkeen perinteeseen, jonka aikaisempia edustajia olivat Kant, Rousseau ja Pestalozzi, ja jossa ihmisen autonomia ja yhteiskunnallinen tasa-arvo asetetaan politiikan ja pedagogiikan keskipisteeseen (Wollenweber 1983, 17; Pippert 1983, 16; Jegelka 1999, 48). Natorpin tavoitteena oli saada Ranskan vallankumouksen esiin nostamat vapauden, veljeyden ja tasa-arvon periaatteet toteutumaan yhteiskuntaelämässä, saattaa ne elämään "utopiasta tieteen kautta". Hän tähtäsi uuteen, siveellisesti täydellisempään yhteiskuntaan. Natorpin yhteiskuntakritiikki ei perustunut vallitsevan yhteiskunnallisen todellisuuden tarkasteluun, siihen miten asiat ovat, vaan sen kirkastamiseen, miten asioiden – järjen, moraalin ja sivistysihanteen näkökulmasta – pitäisi olla.

Natorpin kasvatuserittelyn peruskivenä on yhteisön idea. Natorp itse korosti sitä, ettei hän käsittänyt "ideaa" platonilaisittain staattisena vaan kantilaisittain evolutionistisesti, loputtomana tehtävänä (mm. Natorp 1907a, 30). Pippert (1983, 12–19) luonnehtii Natorpin kasvatusteoriaa "deduktiivisesti kehitellyksi ja ahistoriallis-legitimatoriseksi historianfilosofiseksi järjestelmäksi" ja deduktiiviseksi historianfilosofiseksi ohjelmaksi, jossa yhteiskunnan kehitystä tarkastellaan yli-historiallisista ideaaleista johdettua kasvatusihannetta vasten.

Yhteiskunnan kehitys rakentuu ihanteista. "Ken tuntee idean ja historian suhteen, se tietää, että idea valaisee historian polkua" (Natorp 1894, 73). Ideat ja ihanteet ohjaavat yhteiskunnallista toimintaa. Vaikka niitä ei koskaan täysin saavutetakaan, ne vaativat ponnistelemaan todellisuuden muuttamiseksi. Yhteiskuntaelämässä ne antavat suuntaa, velvoittavat. Niiden pohjalle rakentuu myös sellainen pedagoginen teoria, joka ottaa vastuuta historian kulusta.

Natorpin mukaan yhteiskuntaelämässä vaikuttaa kolme toisiinsa kietoutuvaa perusvoimaa: talous, politiikka ja kasvatusta. Oikeudenmukaisuuteen pyrkivässä yhteiskunnassa talous ja politiikka tulee alistaa kasvatukselle, joka huolehtii oikeudentajun, tahdon ja moraalin kehittymisestä ihmisissä. Kasvatusta mieltyy keinoksi taistella sosiaalista ja moraalista huono-osaisuutta vastaan, ja yhteiskunnan kehittyminen kohti oikeudenmukaisuuden ihannetta riippuu ratkaisevasti siitä, miten kasvatusta on järjestetty. Talouden ja politiikan tulee palvella ihmisyyttä, ja tämä on mahdollista vain alistamalla ne kasvatukselle.

Natorpille on tunnusomaista horjumaton luottamus kasvatuksen voimaan. Kasvatusta ja vain sen kautta ratkeavat yhteiskunnalliset ongelmat. "Niin pian kuin tämä yksi on järjestyksessä, kaikki muu tulee kohdalleen itsestään" (Natorp 1905, 57). Kasvatukseen perustuu yhteiskunnan tulevaisuus. Talouden ja politiikan myötävaikutusta tarvitaan, mutta ne tulee alistaa kasvatukselle. Ei ihmisiä pidä yrittää sopeuttaa olosuhteisiin vaan olosuhteet ihmisiin, ihmisluontoon, siihen mitä ihminen on.

Poliittisesti Natorp oli lähellä aikansa sosiaalidemokraattista liikettä. Hän vastusti jyrkästi bolševismia ja puhui "kasvatusta sosialismista", joka eroaa talouden ja politiikan ensisijaisuuteen nojaavasta sentralistisesta, henkisen vapauden tuhoavasta "pakkosocialismista". Natorpin mukaan kasvatusta tulee olla täysin riippumaton taloudellisesta ja poliittisesta vallasta ja sitä tulee hallinnoida niin desentralisoidusti kuin mahdollista. Ihmisten keskinäisen avun yhteisöllisyyden tuli

kasvaa yhteisön omasta sisäisestä vapaasta tahdosta, jolloin yhteisöllisyys saa itsekasvatuksellisen luonteen. Kaikki kasvatustahtoo siihen, että opitaan kasvattamaan itseä. (Natorp 1920, 36–40.)

Natorp vastusti väkivaltaan perustuvaa vallankumousta kutsuen bolševismia "psykkiseksi sairastumiseksi" (Natorp 1920). Platonista Fichten kautta Natorpiin ulottuva idealistisen sosialismin perinne erosi olennaisesti Marxin materialistisesta sosialismista (Schmidt 1992, 49). Poliittisessa luokittelussa Natorp kuuluu "kriittis-pasifistiseen vasemmistoon"; koulutuspolitiikassa hän on korostanut demokraattisia uudistuksia, puhunut yhtenäiskoulujärjestelmän puolesta ja vaatinut kirkon ja valtion eroa tavoitteenaan "kansan sosiaalinen yhteenkuuluvuus", "pedagoginen sosialismi" (ks. Jegelka 1992, 113, 266; Schröder 1999, 154). Natorpin mukaan talous- ja oikeusvaltio voi aidosti toteutua vain "kasvatusvaltiossa" (Natorp 1920, 112–114, 127–129, 141–142).

NATORPIN PEDAGOGINEN TEORIA: SOSIAALIPEDAGOGIIKKA

Sosiaalipedagogiikan käsite

Natorpin mukaan kaiken pedagogiikan tuli olla "sosiaalista". Hän halusi voittaa aikansa kasvatustieteiden keskustelussa ja -tutkimuksessa esiintyneen kaksijakoisuuden: individuaali- ja sosiaalipedagogiikan erottamisen toisistaan. Natorpin mukaan yksilö ei koskaan kehity irrallaan ihmisyydestä ja yhteiskunnasta. Siksi kasvatusteoriassakaan ei tule tehdä eroa yksilön kasvatusta koskevan problematiikan ja kasvatuksen yhteiskunnallisia yhteyksiä erittelevän tarkastelun välille.

Natorpin teos *Sozialpädagogik* ilmestyi 1899. Uusissa painoksissa hän kehitti tekstiä edelleen, laajensi ja täsmensi tulkintojaan. Teoksen alaotsikkona on *Theorie der Willenerziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft* (Teoria yhteisön pohjalle rakentuvasta tahdonkasvatuksesta). Se kuvaa osuvasti Natorpin peruskorostusta, ihmisen oikeudentajun, tahdon ja moraalin kehittymistä yhteisöllisissä suhteissa. Humaniteetti, johon kuuluvat olennaisesti ihmisen yhteiskunnalliset hyveet ja tahto toteuttaa niitä, syntyy kasvatuksesta² välityksellä vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin.

Sosiaalipedagogiikan käsite ei tarkoittanut Natorpille vain individuaalipedagogiikalle rinnasteista kasvatustieteen osaa vaan "pedagogiikan ja erityisesti tahdonkasvatuksen pedagogiikan tehtävän konkreettista muotoilua" (Natorp 1909, 94). Kasvatuksen pelkästään individualistisella tarkastelulla on tosin oma merkityksensä, joka kuitenkin tulee ylittää. Sosiaalipedagogiikan käsite sisältää "perustavanlaatuisen tunnustuksen, että samoin kuin yksilön kasvatusta on jokaisessa olennaisessa suhteessa sosiaalisesti määrittynyt, sosiaalisen elämän inhimillinen muotoutuminen määrittyy perustavalla tavalla niiden yksilöiden kasvatusta mukaan, jotka siihen osallistuvat" (Natorp 1909, 94). Siten sosiaalipedagogiikan tutkimuskohteeksi määrittyvät "kasvatusta sosiaaliset ehdot ja sosiaalisen elämän kasvatukselliset ehdot" (Natorp 1909, 94). Nämä eivät ole kaksi erillistä teemaa vaan yksi kokonaisuus.

² Natorp puhuu käytännöllisesti katsoen synonymisesti kasvatuksesta (Erziehung) ja sivistyksestä (Bildung). Tässä artikkelissa ei näiden käsitteiden välillä ole tehty eroa vaan kumpikin on käännetty yleensä "kasvatukseksi", samoin kuin termi, joka korostaa nimenomaan ihmisen kasvatusta (Menschenbildung).

Individuaalipedagogiikka, joka tarkastelee "ainoastaan yksilöllistä subjektia, joka pitää kasvatua, ja yksilöllistä vaikutusta häneen", tulee perustelluksi niin tieteellisesti kuin käytännöllisesti vain kasvatuksen ja yhteisön vastavuoroista yhteenkuuluvuutta korostavan sosiaalipedagogiikan kautta (Natorp 1895, 1). Yksilön kasvatuksen tarkastelu ikään kuin kätkeytyy kasvatuksen yhteisöllisyyteen ja vaatii kasvatuksen yhteisöllisten edellytysten ja yhteiselämän kasvatuksellisten edellytysten huomioon ottamista. Sosiaalipedagogiikka on syntynyt vastustamaan sellaista individualistista kasvatusta, joka sivuuttaa kasvatuksen yhteisöllisen perustan (Natorp 1907a, 18–19). Natorpille sosiaalipedagogiikka merkitsi nimenomaan "yhteisöpedagogiikkaa", kasvatuksen yhteisöllisyyttä ja yhteisön kasvatuksellista merkitystä korostavaa kasvatustajattelua.

Natorpin sosiaalipedagogiikka oli filosofin pedagoginen vastaus siihen, että ihmiset joutuivat elämään olosuhteissa, jotka eivät antaneet heille mahdollisuutta "vastata inhimillisen elämän peruskysymyksiin"; vastaus sisälsi opin "ihmisen tulemisesta ihmiseksi vain inhimillisen yhteisön avulla" ja yhteiskuntakriittisen vaatimuksen yhteiskunnan saattamisesta vastaamaan siveellisyyden ihannetta (ks. Schröer 1999, 156, 166, 171). Natorpin sosiaalipedagogiikka oli filosofisesti perusteltu kasvatus- ja yhteiskuntateoria, systemaattisesti konstruoitu kokonaisuus.

1900-luvulla sosiaalipedagogiikan käsitteen tulkinnassa on alettu yleisesti painottaa ammatillisia näkökohtia. Natorp ei sisällyttänyt sosiaalipedagogiikan käsitteeseen ajatusta ammatillisen sosiaalityön järjestelmästä. Tosin hän katsoi sosiaalipedagogiikan koskettavan polttavasti aikansa sosiaalista kysymystä. Pestalozziin viitaten hän pitää sosiaalista kysymystä ensisijaisesti pedagogisena ongelmana ja katsoo, että "työ ihmisen kohottamiseksi hänen todelliseen ihmisyyteensä, todelliseen siveelliseen luontoonsa, on todellista sosiaalista työtä" (Natorp 1894, 89). Tästä versoo sosiaalinen kansankasvatustajattelu ja tähän kulminoituu Natorpin sosiaalipedagogiikka.

Sosiaalieettinen perusta

Natorpin kasvatusteorian peruskysymys koskee yhteiskuntaelämän järjestäytymistä ehyeksi kokonaisuudeksi, jossa ei vallitse "kaikkien sota kaikkia vastaan" vaan jossa toteutuu yhteisöllisyyden ihanne "kaikki yhden ja yksi kaikkien puolesta". Hänen vastauksensa oli sosiaalivaltiolaisen asemesta sosiaalipedagoginen: yhteisöllisyyden rakentaminen kansalaismoraalia edistävän kasvatuksen avulla. Osittain samaan tapaan oli Hegel torjunut hobbesilaisen valtiomallin ja kehittänyt sen sijaan ajatusta siveellisyyttä toteuttavasta, korporatiivisten instituutioiden pohjalta toimivasta kansalaisyhteiskunnasta. Samalla Hegel postuloi Kantia vastaan, jonka hän katsoi korostaneen yksipuolisesti moraalia ja ihmisen autonomiaa sivuuttaen tradition ja tavan merkityksen inhimillisessä toiminnassa. (Niemeyer 1989, 245–246, 249.) Natorp rakensi sosiaalipedagogista siltaa Kantin moraalisuuden ja Hegelin siveellisyyden välille.

Natorp tähtäsi yksilön autonomian turvaamiseen ja kehitti sosiaalipedagogista teoriaa vastaukseksi ihmisen välineellistymiselle – ei vain teollisuustyöntekijänä vaan myös henkisen elämän merkityksessä; hän etsi ratkaisua, joka ihmisen valtiollistamisen asemesta inhimillistäisi valtion (Niemeyer 1989, 250–252). Kolme vahvinta kasvattajaa ystävyys- ja yhteisyyteen ovat kuolema, viholliset ja häät (Natorp 1920, 44). Natorp sisällytti yhteisön käsitteeseen ajatuksen siveellisestä ihanneyhteiskunnasta, jonka toteuttamista kasvatustajattelu merkitsee; ainakin ideana yhteisö ja kasvatustajattelu olivat Natorpille lähes identtisiä (Pippert 1983, 20–22). Yksittäinen ihminen on abstraktio

kuten fyysikon atomi; kaikki se, mikä tekee ihmisestä ihmisen, ei ole olemassa ensin yksilönä liittyäkseen toisiin yhteisössä, vaan ilman yhteisöä hän ei ole ihminen (Natorp 1909, 84).

Sosiaalipedagogiikan teema rakentuu kasvatuksen ja yhteisön vuorovaikutuksesta. Sen kysymys on kahtalainen: mitä yhteisö merkitsee kasvatukselle ja mitä kasvatusta yhteisölle. Sosiaalipedagogiikan perusväittäminen kuuluu: kasvatuksen ratkaisevat edellytykset ovat yhteisössä ja yhteisön kasvatuksessa. Tämän teesin äärimmäinen vastakohta kuuluisi: ei yhteisö kasvata vaan yksilö, eikä kasvatusta koske yhteisöä vaan kutakin yksilöä. Natorp korostaa sitä, että kasvatuksen ja yhteisön keskinäinen riippuvuus ja yhteenkuuluvuus voidaan ymmärtää pinnallisemmin tai syvällisemmin; syvällisesti ymmärrettynä lähdetään siitä, että yksilö ja yhteisö eivät ole olemassa itsessään vaan kuuluvat toisilleen ja muodostavat kokonaisuuden, jossa ei ole yksilöä ilman yhteisöä eikä yhteisöä ilman yksilöä. (Natorp 1907a, 18-21.)

Natorpin mukaan ihmisen kyky kypsyä itsemääräämiseen kehittyy vain inhimillisessä yhteisössä ja sen avulla. Tässä suhteessa hän erosi rousseaulaisesta individualistisen kasvatuksen perinteestä ja kantilaisesta moraaliteoriasta, joskin hän katsoi sekä Kantin että Rousseauun ymmärtäneen syvällisesti paitsi ihmisen yhteisöllisyyden myös yhteisön idean. Hän viittaa Rousseauun käsitteisiin "yhteistahto" ja "kaikkien tahto" ja tulkitsee Kantin maksimiamia, joka käskyy kohtelemaan toisia ihmisiä päämääränä sinänsä, ei vain välineenä, siten, että kyse on myös päämääränä kohtelemisesta ja että yhteisössä jokainen yksilö on yhteisen päämäärän väline ja samalla yhteisön tarkoitus (Natorp 1907a, 20). Siten autonominen ihminen ei ole yhteisötön ihminen, ja autonomia ilman yhteisöä on mahdottomuus.

Tasa-arvo, oikeudenmukaisuus ja yhteisö ovat ne sosiaalieettiset periaatteet, joiden pohjalle Natorp rakentaa. Hän konstruoi sosiaalipedagogiikasta vallankumouksellisen idealismin ohjelman tavoitteenaan autonomisten ihmisten luoma sosiaalinen talous, sosiaalinen valtio ja sosiaalinen kasvatusta. Olennaista on työn ja kasvatuksen uudelleen organisoiminen yhteiskunnassa. Natorp yrittää sovittaa yhteen tasa-arvon ja vapauden periaatteita. (Ks. Jegelka 1992, 72, 80–83, 143–151.)

Yhteisö on vain yksilöiden yhteenliittymänä ja tämä yhteenliittymä vastaavasti vain yksilöiden tietoisuudessa. Sosiaalipedagogiikan kohteena ovat ne sosiaalisen elämän ja toiminnan perusmuodot, jotka palvelevat yksilön kasvatusta. Teorianmuodostuksen lähtökohtana on yksilöllisiä ja yhteisöllisiä hyveitä tarkasteleva etiikka – sekä individuaali- että sosiaalietiikka. Yksilön perushyveiksi Natorp nimeää järjenhyveenä totuudellisuuden, tahdonhyveenä urheuden ja viettielämän hyveenä kohtuuden. Näiden pohjalle hän katsoo yhteisöllisen perushyveen – oikeudenmukaisuuden – rakentuvan. Olennaista on, että yksilöt kasvavat järkeään käyttäviksi, tahtoviksi ja kurinalaisiksi moraalisiksi subjekteiksi. (Natorp 1909, 95–148.)

Pestalozzin tavoin Natorp korosti sitä, että on luotava sellaiset yhteisölliset ja yhteiskunnalliset olosuhteet, jotka suuntaavat lapsen kehitystä toivotulla tavalla. Kaikki sellainen työn organisoiminen, jossa ihminen ei saata kokea työtään kokonaan omakseen, on riistoa, ihmisyyden orjuuttamista työssä. Työn ja hengen tulee löytää toisensa. Tämä tapahtuu vain saattamalla koko talouselämä osuustoiminnalliselle pohjalle, "alhaalta ylöspäin" organisoituvaksi osuustoiminnalliseksi yhteiskunnaksi, jossa "talous, politiikka ja kasvatusta ... antavat puhtaan kolmisoinnun yhteiskunnan akordiin". (Natorp 1920, 57–60, 64–68.) Natorpin kasvatusteorian suhde vallitsevaan sosiaaliseen järjestykseen ja olemassa oleviin yhteisöihin on kriittinen. Se asettaa sosiaalisen todellisuuden vastatusten idean kanssa ja vaatii siltä muutosta.

Pestalozzin tavoin Natorp korostaa sitä, että ihminen on kokonaisuus ja että ihanteena on "ihmisen fyysisten, henkisten ja siveellisten voimien harmonia niin yksilössä kuin yhteiskunnassakin" (Natorp 1894, 90). Hän torjui eudaimonismia, "josta Kant on onnellisesti meidät vapauttanut" (Natorp 1899, 353), ja suuntautui deontologiseen etiikkaan. Natorpin mukaan velvollisuutemme on saattaa yhteiskunnalliset olot sellaisiksi, että ihmisten on mahdollista saavuttaa täysi ihmisyyden järjellisinä, siveellisinä, itsetietoisina, työtä tekevinä, yhteisöissä elävinä olentoina.

Natorpille sosiaalinen kysymys oli eettinen kysymys. Hänen vastauksensa siihen oli "pedagoginen sosialismi". Jegelka (1992, 13–14) tunnistaa jo Natorpin varhaisessa sosiaalieteellisessä ajattelussa "universalistis-sosialistisen tendenssin". Tämä ajattelu saa Natorpin sosiaalipedagogiikassa teoreettisen perustelun ja käytännöllisen sisällön. Lähtökohtana on luonnonoikeudellinen ajattelu-tapa.

Natorp käytti sosiaalipedagogiikan käsitettä tavallaan taistelun välineenä; hän sisällytti siihen kritiikkinsä individualistista kasvatusta ja sellaista dualistista kasvatusta kohtaan, jossa yksilö ja yhteisö käsitetään rinnakkaisina ja erillisinä kasvatustekijöinä. Natorp katsoi, että vaikka yhteisössä jokainen sen jäsen onkin väline yhteiselle tarkoitukselle, on jokainen yksilö puolestaan yhteisön tarkoitus ja – kantilaisittain – "päämäärä itsessään", ja hän torjui hänelle kritiikkina esitetyn ajatuksen yksilön uhraamisesta, sillä "siellä missä yksilö uhraataan, on kyse yhteisön vastakohtasta" (Natorp 1907a, 26–27). Sosiaalipedagogiikka ei tarkoita yksilön alistamista tai kadottamista vaan tieteellisesti perusteltua ja pätevää näkökulmaa yksilön kasvun ja kasvatuksen tarkasteluun.

Kasvatuksen yhteisöllisyys

Saksalainen Natorp-tutkija Richard Pippert on määritellyt Natorpin perusväittämät seuraavasti (Pippert 1983, 26):

1. Ihmisyyden 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 yhteisön pohjalla" – kuten kirjan *Sosiaalipedagogiikka* alaotsikko kuuluu.
5. Kasvatustieteen tulee esittää kysymys, miten ihmisen kasvatusta, erityisesti tahdonkasvatusta, tulee järjestää elämän perusedellytyksenä olevassa inhimillisessä yhteisössä.

Natorpille yhteisöllisyys on ihmisyyden ja kasvatuksen perusedellytys. Ihminen tarvitsee kasvatusta ollakseen ihminen ja tullakseen ihmiseksi. Tahdonkasvatuksen päämääränä on ihmisen tahdon ja yhteisön idean yhdistyminen. Siinä ei keskitytä siihen, miten asiat tosiasiallisesti ovat, vaan siihen, miten niiden pitäisi olla. (Pippert 1983, 26–28.)

Natorpin kasvatustaiteen kulminoituminen yhteisön käsitteeseen voidaan ilmaista iskulauseena: "kasvattaminen yhteisössä, yhteisön kautta ja yhteisöä varten" (Engelke 1999, 113). Pestalozziin viitaten hän toteaa, että "oikea, täydellinen ihmiskasvatusta ei ihmistä eristä vaan kasvattaa häntä yhteisöä varten ja yhteisön avulla" (Natorp 1926, 36). Kasvatukselle on äärimmäisen tuhoisaa, jos sosiaalinen elämä, yhteisöt, menettävät kasvatustaiteensa ja etäännyvät siitä, mitä ihminen

on. Kasvatuksen päämääränä on inhimillisen yhteiselämän ja sosiaalisten olojen saattaminen vastaamaan ihmisen luonnollista olemusta.

Natorp vastusti paitsi ajattelutapaa, jonka mukaan kasvatusta etenee vain yksilöstä yksilöön, myös tulkintaa, jossa kasvatusta ja yhteisön keskinäinen yhteenkuuluvuus on käsitetty väärin. Tällaiseen väärinymmärtämiseen hän nimeää kaksi toisiinsa liittyvää syytä: (1) ajatellaan, että yksilö ja yhteisö vaikuttavat yhdessä ymmärtämättä, ettei ole yhteisöä ilman yksilöä eikä yksilöä ilman yhteisöä vaan että yksilö kuuluu aina yhteisöön ja on sen kautta, ja (2) ei tehdä eroa yhteisön idean ja faktisen yhteisön välille, minkä vuoksi ei tiedosteta, että yhteisö on vain jäsentensä tietoisuudessa tehtävänä, ei annettuna empiirisenä tekijänä. Kun yksilö ja yhteisö käsitetään erillisinä, myös niiden suhde ymmärretään helposti mekanistisesti ja kysytään, kummalla on kasvatuksessa suurempi merkitys. Kuitenkin pelkästä yksilöstä puhuminen on abstraktio. (Natorp 1907a, 19.)

Natorpin mukaan sosiaalisessa pedagogiikassa kasvatusta ja sosiaalitieteellinen näkökulma kohtaavat kuten jo Platonin ajattelussa. Hän korosti paitsi kasvatusta ja yhteisön myös kasvatusta ja sosiaalitieteiden yhteenkuuluvuutta. Kasvatuksen teoriaa hän ei kuitenkaan rakenna kokemusperäisen vaan filosofisen analyysin pohjalle.

Kasvattava tietoisuus syntyy yhteisössä, ja kaikki aito kasvatusta on "yhteisessä omistuksessa" (Gemeingut) (Natorp 1909, 85). Hän pitää perusteltuna erottaa toisistaan yhteisön (Gemeinschaft) ja yhteiskunnan (Gesellschaft) käsitteet, koska niillä on selvästi eri sisältö. Yhteiskunnassa yksilö on riippumaton: hän liittyy yhteen ja – kun yksilölle merkityksellinen tarkoitus katoaa – taas siirtyy erilleen. Yhteisössä (esim. perheessä) on yhteenkuuluvuus paljon enemmän etusijalla: yksilö on yhteisön kautta, kysymättä tahtooko kuulua siihen, toteuttipa se hänen yksilöllisiä tarkoituksiaan tai ei. (Natorp 1907a, 20.)

Natorpin mukaan vain sellainen ihmisten osallisuus ja osallistuminen yhteiskunnan rakentamiseen, jossa heitä ei yritetä ylhäältä päin pakottaa omaksumaan annettuja moraalikäsitteitä, voi johtaa luokattomaan yhteiskuntaan (Schröer 1999, 171). Tämä toteutuu vahvistamalla yhteiskunnassa siveellisen kasvatusta perusedellytyksiä, edistämällä "yhteisöllisyyttä" yhteiskunnassa (Jegelka 1992, 49). Tässä on Natorpin mukaan pestalozzilainen kansankasvatusta perusajatus: luokkaerojen ylittäminen ja yhteenkuuluvuuden vahvistaminen yhteiskunnassa siten, että jokaisella yksilöllä on mahdollisuus löytää kokonaisuudessa oma paikkansa (Natorp 1894, 90). Tämä vaatii yhteiskunnallisen kasvatusta ja työnjaon yhtäältä keskinäistä yhteensovittamista ja toisaalta sovittamista inhimillisen luonnon, erityisesti siveellisyyden, vaatimuksiin.

Natorp käsitti yhteisöllisyyden laajasti; hän puhui muun muassa kansasta ja kansallisesta yhteisöllisyydestä sekä valtiosta inhimillisen yhteisöllisyyden yhtenä ilmentymänä. Näistä käsin hän hahmotti kansalliselle pohjalle rakennetun valtiollisen kansankasvatusta järjestelmän periaatteellisia lähtökohtia. Vaikka hän ei juurikaan osallistunut "päivänpolitiikkaan", oli hänen teoreettisilla pohdintoillaan painoarvoa aikansa koulupoliittisessa keskustelussa.

Natorp luonnehti omaa näkemystään yksilön ja yhteisön suhteesta "monistiseksi" erotuksena "dualistisesta" näkemystä, jossa yksilö ja yhteisö käsitetään erillisiksi ja kasvatusta rinnakkain vaikuttaviksi. Kyse on samalla pedagogiikan luonteen ja metodin tulkinnasta: pedagogiikan kaikki kysymykset tulee Natorpin mukaan järjestää ja käsitellä ihmisen yhteisöllisten suhteiden näkökulmasta. Monistisessa kasvatusta opissa ajatellaan, että yksilö ja yhteisö eivät ole olemassa

itsessään vaan kuuluvat yhteen. Tätä yksilön ja yhteisön yhteenkuuluvuutta korostavaa kasvatusta ajattelua Natorp kutsuu sosiaalipedagogiikaksi. (Natorp 1907a, 20–22.)

Natorpin "monistisen" kasvatusta ajattelun taustalla on "sosiaalifilosofinen monismi", jossa korostetaan sosiaalisen elämän kokonaisuutta ja yhtenäisyyttä (ks. Jegelka 1992, 83–86). Natorpille kasvatuksen päämäärä on sama kuin yhteisön idea. Se näyttää yhteiskunnan kehitykselle suunnan, antaa kiintopisteen. Pippertin mukaan (1983, 24) Natorpin tulkinta kehityksestä on "ahistoriallisen historianfilosofisen deduktion tuote, ei sosiaalihilatoriallisen analyysin tulos". Se on "moraalifilosofis-idealisticen yhteiskuntakritiikin periaate", jossa yhteiskunnallinen todellisuus asetetaan ihanteen kanssa vastatusten. Se on "immateriaalinen", eikä siihen sisälly käytännöllistä sovellutusta.

Ihmisen potentiaalinen itsetietoisuus

Kasvatus on Natorpille olennaisesti tahdon asia: siinä kasvattava tahto pyrkii vaikuttamaan kasvavan tahtoon päämäärän saavuttamiseksi. Tahdon asiana kasvatus ja sen teoria koskevat sitä, miten asioiden pitäisi olla. Tahdon teoria ja kasvatusteoria liittyvät kiinteästi yhteen; kyse on päämäärätiedosta, jota ei voi johtaa tosiasioista. Lähtökohtana on idea, jota etsitään itsetietoisien ihmisen tietoisuudesta ja joka ei kuulu sen enempää luonnontieteiden kuin psykologiankaan alaan vaan jonka tutkimisen ydin on tietoteoreettinen. (Natorp 1909, 3–25.)

Kasvatuksen perustekijöiksi Natorp mainitsee luonnon (olosuhteet), harjoittelun ja opillisen sivistyksen. Natorpin mukaan kasvatus tapahtuu kolmessa yhteisössä: kodissa, koulussa ja näiden ulkopuolisessa yhteisöelämässä. Nämä kolme vaikuttavat yhdessä. Lastentarhaa ei tule käsittää kodin korvikkeeksi vaan kotikasvatuksen laajennukseksi, työläisperheiden mahdollisuudeksi itseapuun pienten lasten kasvatuksessa. Siksi ne tulee organisoida perheiden muodostamina yhteenliittyminä, koska tällöin vanhemmat ovat itse osallisia toiminnassa. Koulun tehtävänä on "kasvatava opetus" ja yhdessä kotikasvatuksen kanssa se luo pohjaa kodin ja koulun ulkopuolisissa yhteisöissä tapahtuvalle ihmisten vapaalle itsekasvatukselle, se on: jatkuvalle itsensä kehittämislle täydemmän ihmisyyden saavuttamiseksi, hyveissä kasvamiseksi ja syvemmän tietoisuuden saavuttamiseksi niistä mahdollisuuksista, joita ihmisellä on vaikuttaa elämänsä kulkua yksilönä ja yhteisönä, itsetietoisuuden saavuttamiseksi; "tahdon kohoamiseksi heteronomiasta autonomiaan". (Natorp 1909, 217–258.)

Natorp erottaa kantilaisittain tiedossa ja tietoisuudessa kaksi maailmaa: teoreettisen ja käytännöllisen. Teoreettinen tieto (isuus) liittyy kokemukseen ja koskee maailman ymmärtämistä, käytännöllinen suuntautuu ideaan ja sille on tunnusomaista vapaus, ihmisen vapaa tahto. Vapaus ei kuitenkaan tarkoita mielivaltaa vaan liittyy ajattelun omiin lakeihin, logiikkaan. Siten Natorpin tahdonkasvatuksen teoria rakentuu toisiinsa kietoutuvien logiikan ja etiikan pohjalle. Natorp korostaa myös sitä, ettei teoreettisen ja käytännöllisen järjen, ymmärryksen ja tahdon, välillä ole ristiriitaa. "Järjenkasvatus" tukee "tahdonkasvatusta". (Natorp 1909, 25–54, 298–311.)

Ihminen on kokonaisuus, myös ihmisen tietoisuus. Vaikka Natorp korostaakin esteettisen, loogisen ja siveellisen tietoisuuden yhteenkuuluvuutta, hän kuitenkin torjuu ajatuksen, että nämä tietoisuuden alueet voitaisiin palauttaa toisiinsa. Lisäksi hän torjuu usein esitetyn ajatuksen, että siveellinen tietoisuus voitaisiin johtaa uskonnollisesta. Teoreettinen ja käytännöllinen tietoisuus, ajattelu ja tahto, tiede ja siveellisyys, käsittäminen ja pyrkimys kuuluvat yhteen; olennaista on

nähdä niiden vastavuoroinen yhteenkuuluvuus inhimillisessä itsetietoisuudessa ja sen rakentumisessa. Esteettinen ja uskonnollinen tietoisuus muodostavat omat ulottuvuutensa inhimillisen tietoisuuden kokonaisuudessa.

Natorpin ihmiskäsityksessä korostuu ajatus ihmisen potentiaalisesta mahdollisuudesta tulla tietoiseksi itsestään, omasta olemassaolostaan ja toiminnastaan. Hän jäsentää inhimillisen toiminnan kolmeen tasoon:

1. vaisto, joka ei kuulu valinnanvapautta edellyttävän tahdon piiriin
2. tahto (suppeassa merkityksessä), joka kohottaa ihmisen vaistonvaraisen aktiviteetin ylittäväksi subjektiksi ja mahdollistaa päämäärien asettamisen toiminnalle
3. ihmisen itsetietoisuuteen perustuva järkitahto (Vernunftwille), jossa ihminen asettaa päämääränsä, toimintansa ja kaiken yhteisöllisen elämänsä kriittisen eettisen tarkastelun kohteeksi.

Tahdonkasvatuksen pedagogiikassa keskeistä on kysymys siitä, miten ihminen herää tähän itsetietoisuuteen, miten tällainen itsetietoisuus syntyy – ei vain teoreettisesti vaan käytännössä. Natorp itse vastaa: tietoisuuksien vuorovaikutuksessa, subjektien muodostamassa yhteisössä. Siten yhteisö määrittyy Natorpin kasvatusteorian peruskäsitteeksi. Kyse ei ole vain elämästä yhteisössä vaan osallistumisesta inhimillisen yhteisön rakentamiseen. (Natorp 1909, 54–83.)

Käsityksemme kasvatuksen tavoitteista, sisällöstä ja muodoista liittyvät kiinteästi ihmis-, yhteiskunta- ja tiedekäsitykseemme. Natorpin kasvatustajatteluissa voidaan tunnistaa klassiset hyvyyden, totuuden ja kauneuden ideat, joihin liittyen hän korostaa kasvatuksen tehtävänä ihmisen moraalityön, ajattelukyvyyn ja kauneudentajun kehityksen tukemista – sekä yksilöiden että yhteisöiden ja yhteiskuntien tasoilla. Nämä tasot kietoutuvat yhteen ja läpäisevät inhimillisen olemassaolon; tahto, järki ja tunne ovat ne ihmisen olemispuolet, joissa moraalityö, ajattelukyky ja kauneudentaju – eettinen, looginen ja esteettinen – muodostuvat. Pestalozzin tavoin Natorp liitti tähän kokonaisuuteen myös uskonnollisuuden tarkastellen sitä puhtaasti inhimilliseltä kannalta, lähinnä sen merkitystä ihmisen moraalityön kehityksessä ja siveellisessä kasvatuksessa. Kaikki kulminoituu lopulta siveelliseen autonomiaan, jossa ihminen saavuttaa todellisen ihmisyyden ja jota ilman muu menettää merkityksensä.

Pestalozziin viitaten Natorp asettaa kasvatuksen päämääräksi "sisäiseen vapauteen perustuvan puhtaan siveellisyyden", "puhtaan autonomisen siveellisen tahdon", jota ihminen ei kuitenkaan koskaan voi täysin saavuttaa, koska tällainen puhdas siveellisyys on ristiriidassa ihmisen todellisen luonnon kanssa, jossa "eläimelliset, yhteiskunnalliset ja siveelliset voimat kietoutuvat erottamattomasti yhteen" (Natorp 1906, 328–335). Ihmistä ei tule redusoida mihinkään näistä kolmesta, vaikka kyse onkin ihmisen ja kulttuurin kehitystä kuvaavista tasoista. Kasvatuksen tavoitteena on auttaa ihmistä – yksilönä ja yhteiskuntana – kohoamaan eläimellisestä luonnosta siveelliseen. Tähän vaikuttaa ratkaisevasti se, millä tavalla kasvatusta, kasvuolosuhteita, yhteiskunnassa on järjestetty.

Osallisuus eri arvoalueita edustaviin kulttuurimuodosteisiin palvelee vapautumista itsetietoisuuteen: opillinen sivistys, historian tuntemus ja osallisuus erilaisia arvoja ilmentäviin aloihin – etiikkaan, estetiikkaan ja uskontoon – kuuluvat olennaisesti tahdonkasvatukseen (Natorp 1909, 298–389). Sivistys on tahdonkasvatuksen kulmakivi, ihmisen loputon päämäärä. Sen kautta ihminen tulee kykeneväksi luomaan kriittisen suhteen omaan kulttuuriperintöönsä ja yhteiskuntansa historiaan. Tämä luo perustan tietoiselle osallistumiselle historian pyörän ohjaamiseen, vastuun ottamiselle kehityksen suunnasta sekä yksilönä että yhteisönä.

Natorp korosti yksilön kehityksen erottamatonta yhteyttä vallitseviin sosiaalisiin ja kulttuuriin oloihin. Hän kuitenkin torjui selkeästi englantilaisen sensuaalisen psykologian ajatuksen ihmisestä "tyhjänä tauluna", johon ulkoinen maailma painaa mekaanisesti jälkensä. Natorp piti Pestalozzin erityisenä oivalluksena sitä, "etteivät tiedon, siveellisyyden ja taiteellisen luovan työn maailmat yleensäkkään ole ulkopuolellamme ja ettemme me niitä omaksu ... vain pelkällä vastaanottokyvyllämme; ihmishengen täytyy luovalla työllänsä rakentaa ne omasta itsestänsä voidakseen niistä jotakin tietää" (Natorp 1926, 37). Pestalozzin tavoin Natorp korosti ymmärryksen luovaa merkitystä aistimisessa ja oppimisessa: "ymmärrys toimii jo aisteissa, vieläpä luovana tekijänä itse asiassa juuri se piirtää ja maalaa kaikki ne kuvat, jotka meille ilmaantuvat ... kaikki se varmapiirteinen, mitä siitä voidaan löytää, on vasta ymmärryksen määräävän toiminnan avulla voitettu alkuperäiseltä sekasorrolta" (Natorp 1926, 38). Tästä seuraa, että ymmärryksen – eettisen, loogisen, esteettisen – kasvattaminen nousee keskeiseksi kasvatustavoitteeksi.

Tahdonkasvatuksesta puhuessaan Natorp tarkoitti moraalisen harkintakyvyn, itsetietoisien moraalisen ymmärryksen kasvattamista. "Tahto sanan täydessä merkityksessä tarkoittaa itsetietoisuutta" ja on "ilman muuta yksilöllinen" (Natorp 1909, 91). Se kuitenkin muodostuu yhteisössä, jossa ihminen kuuluu yhteen toisten ihmisten kanssa ja on osallinen, vastavuoroisissa suhteissa yhteisön muihin subjekteihin. Yhteisöelämän kehittäminen, yksilöllisten ja sosiaalisten hyveiden tietoinen edistäminen, sosiaalisen elämän kelpolliseksi saattaminen, kasvatusta, on ihmisen loppumaton tehtävä (Natorp 1909, 179–214). Kyse on ihmisen kasvamisesta yhteisöelämästä moraalista vastuuta kantavaan subjektiuteen ja yhteistahtoon, "yhteiseen minuuteen", kuten Rousseau asian ilmaisee.

Pestalozzin tavoin Natorp näyttäisi ajattelevan, että itsetietoisuuteen kasvamisen myötä ihminen kasvaa ulos eläimellisestä luonnostaan ja saavuttaa todellisen siveellisen luontonsa. Näin, kasvatuksen avulla, yhteisön jäsenenä, "ihminen tulee ihmiseksi": moraalisesti, tahtovaksi, arvostelukykyiseksi.

NATORPIN KASVATUSTEORIAN ARVIOIVAA TARKASTELUA

Natorpin kysymyksenasettelun ajattomuus

Natorpin kasvatusteoria on aina ajankohtainen, koska sen kysymyksenasettelu on ajaton. Tässä suhteessa Natorp on toteuttanut uskantilaisuuden perusajatusta. Kysymyksenasettelun universaalius ei kuitenkaan tarkoita, että vastaukset olisivat päteviä ja teoria ongelmaton tai kiistaton.

On sanottu, että Natorp on "unohdettu pedagogi" "tunnetuin unohdetuista pedagogeista", johon saksalaisessa pedagogisessa keskustelussa viitattiin paljon vielä Weimarin tasavallan aikana ja joka kansallissosialistisesta kaudesta alkaen oli lähes unholassa aina 1960luvulle saakka, josta alkaen kiinnostus Natorpiin on Saksassa vähitellen lisääntynyt (Schröer 1999, 154–156). Myös Saksan ulkopuolella, esimerkiksi Espanjassa ja Pohjoismaissa, on tukeuduttu Natorpiin etsittäessä lähtökohtaa sosiaalipedagogiikan teoreettiselle kehittelylle ja sosiaalipedagogiikan kehittämiseksi tieteenä.

Richard Pippertin mukaan jokaisen Natorpin tutkijan on problematisoitava kolme aluetta: (1) Natorpin suhde yhteiskunnallis-historialliseen todellisuuteen, (2) hänen yrityksensä luoda

pedagogiikalle tieteenteoreettinen perusta ja (3) hänen enemmän tai vähemmän sisällyksekäs määrittämys kasvatuksen enemmän tai vähemmän konkreetista päämäärästä (Pippert 1983, 13). Nämä kolme ongelma-aluetta liittyvät kiinteästi toisiinsa.

Natorp suuntaa huomion ensinnäkin siihen, mikä ylipäättään on relevanttia tietoa puhuttaessa kasvatuksesta ja mihin pedagogisessa teorianmuodostuksessa tulisi kiinnittää huomiota. Samalla hän täsmentää tiedonhankinnan metodiksi ajattelun, joka määrittelee pedagogisen teorian käsitteelliset peruskategoriat. Tästä ei toisaalta ole pitkä matka fenomenologiseen tutkimukseen, yritykseen hahmottaa kasvatuksen olemusta sen reaalissa ilmenemismuodoissa. Kuitenkin Natorp asettaa vastakkain ideaalisen ja reaalisen todellisuuden ja katsoo, että sen, miten asiat ovat (*Sein*), tulisi taipua sen mukaan, miten niiden pitäisi (*Sollen*) olla. Pedagogiikka liikkuu "Pitäisi"-maailmassa asettaen vaatimuksia "Olla"-maailmalle.

Natorpin perusteeksi liittyy kasvatuksen ja yhteisön erottamattomasti yhteen. Tällä korostuksella on erityistä kantavuutta myöhäismodernissa yhteiskunnassa, jossa yksilöityminen ja yhteisöllisyyden mureneminen ovat edenneet paljon pidemmälle Natorpin aikaan verrattuna. Tosin Natorp ei kiinnittänyt kasvatusteoriaansa yhteisön käsitteeseen siksi, että elämänmuodon pirstoutuminen aktualisoitui yhteiskunnan teollistumisen ja kaupungistumisen myötä. Pikemminkin hän piti yhteisöä ihmisen peruskategoriana, johon pätevän kasvatusteorian on kiinnityttävä ja jota ilman ei voi tavoittaa kasvatuksen olemusta.

Natorpin kasvatusteoria on yritys määritellä tieteellisen pedagogiikan epistemologinen ja metodinen perusta. Hän rakentaa Kantin järjenkriittikin pohjalle: Natorpin kasvatusteorian peruskäsitteiden koskee sitä, minkä periaatteiden varassa pedagogiikka voidaan legitimoida tieteellisesti ja minkä kategorioiden pohjalta kasvatusta koskeva ymmärryksemme luo kokemusmaailmansa. Hän määrittelee tieteellisen pedagogiikan peruskategoriaksi yhteisön, josta hän johtaa kasvatuksen käsitteen keskeisen sisällön.

Natorp ei analysoi aikansa yhteisöjä eikä esitä operationaalisia yhteisön määritelmiä, vaikka viittaakin kotiin, kouluun ja näiden ulkopuolisiin yhteiselämän muotoihin. Hän ei myöskään esitä kriteereitä hyvälle ja huonolle yhteisölle vaan pitää ikään kuin itsestään selvänä, että yhteisö on kasvatuksen ja inhimillisen sivistyksen perusvoima. Kuitenkin hän ilmaisee selkeästi näkemyksensä siitä, että oman aikansa yhteisöt eivät yllä siihen, mitä niiden kasvatuksellisessa mielessä pitäisi olla. Näin hän asettaa niille vaatimuksen uudistua: kun eettinen ihanne ja todellisuus ovat ristiriidassa, emme hylkää ihannetta vaan velvollisuutemme on muuttaa todellisuutta ihanteen suuntaan.

Natorp tavallaan johtaa yhteisön ihmisen luonnosta: hän ajattelee, että ihminen on yhteisöllinen olento ja että yksilöstä yhteisön ulkopuolella voidaan puhua vain abstraktiona – ei ole ihmistä ilman yhteisöä ja kasvatusta. Samalla hän korostaa sitä, että ihminen on potentiaalisesti itsetietoinen ja itsekasvatukseen kykenevä ja että näistä rakentuvan subjektiivisuuden ihminen saavuttaa vain yhteisössä tapahtuvan kasvatuksen avulla. Kasvatuksen, siis yhteisön, tarkoitus on tämän subjektiivisuuden mahdollistaminen.

Natorpilainen kasvatusihanne jatkaa valistuksen perintöä: keskeistä on, että ihmiset oppivat käyttämään järkeään ja yhdessä ponnistelemaan asettamiensa päämäärien saavuttamiseksi. Siveellinen harkinta, toveruus, solidaarisuus ja velvollisuudentunto ovat Natorpin korostamia kasvatustavoitteita. Kasvatuksen tehtävänä on auttaa ihmistä näin saavuttamaan korkeampi luontonsa.

Natorpin kasvatustajattelu voidaan rinnastaa kreikkalaiseen *paideian* ideaan: kasvatuksen avulla ihminen moraalisenä, kulttuurisena, yhteisöllisenä, yhteiskunnallisena, historiallisena olentona saavuttaa toden luontonsa.

Natorp edustaa pedagogisena ajattelijana äärimmäistä modernia rationalismia: hän tavallaan asettaa pedagogiikan lähtökohdaksi ajattelun, ei kokemusta, idean, ei faktoja. Tieteellisessä pedagogiikassa olennaista on ajattelun periaatteet ja se, miten asioiden pitäisi olla, ei faktinen todellisuus ja se, miten asiat ovat. Tällainen idealistinen kasvatusteoria haastaa reaalista todellisuutta uudistamaan. Kuitenkin Natorp katsoo kasvatustajattelunsa kiinnittyvän olennaisesti siihen, mitä ihminen on autonomiseen siveelliseen harkintaan ja järjenkäyttöön kykenevänä olentona.

Natorp katsoi, että pedagogisessa teorianmuodostuksessa – Otto Liebmannin tunnettuja sanoja lainataksemme – "on siis palattava Kantiin". Samalla oli palattava Platoniin ja Pestalozziin, jotka tahoillaan olivat avanneet kasvatuksen ytimen, sen yhteisöllisen olemuksen ja yhteiskunnallisen merkityksen. Paluu Kantiin, Platoniin ja Pestalozziin oli epistemologinen, antropologinen ja sosiologinen: se koski pedagogiikan tietoteoreettisia, moraalifilosofisia ja yhteiskuntateoreettisia perusteita.

Natorpin käsitys sosiaalipedagogiikasta

Sosiaalipedagogiikan käsitteen tulkinnoissa on ratkaisevaa, mitä attribuutilla "sosiaalinen" ymmärretään. Sillä näyttäisi olevan kielessä kolme perusmerkitystä: yhteiskunnallinen, yhteisöllinen ja avun tarpeessa olevista huolehtiminen (ks. Hämäläinen & Kurki 1997; Hämäläinen 1999). Viimeksi mainittu sulkee sisäänsä kaksi muuta, koska se edellyttää huomion kiinnittämistä yhteiskunnallisiin ja yhteisöllisiin tekijöihin ihmisten elämässä.

Saksassa pääsi 1920-luvulla vallalle Gertrud Bäumerin eräässä pedagogiikan käsikirjan artikkelissa esittämä tulkinta, jonka mukaan sosiaalipedagogiikka tarkoittaa "kasvatuksen kolmatta aluetta" eli "kaikkea mikä on kasvatusta mutta ei koulua eikä perhettä" (Bäumer 1929, 3). Tämä oli täysin ristiriidassa Paul Natorpin sosiaalipedagogiikan käsitteestä esittämän tulkinnan kanssa. Natorphan nimesi juuri kodin ja koulun kahdeksi keskeiseksi kasvatusyhteisöksi, joista kumpikin tahollaan ja tavallaan ilmentää kasvatuksen sosiaalista, yhteisöllistä luonnetta.

Sosiaalipedagogiikka tarkoitti Natorpille pedagogiikan koko tehtävää, ei vain sen osa-aluetta. Se ei vain täydentänyt yksilön kasvun ja kasvatuksen kysymyksiä tarkastelevaa individuaalipedagogiikkaa, vaan osoitti tällaisen kasvatustutkimuksen rajoittuneisuuden ja määritteli sen lähtökohdat. Se ei myöskään rajoittunut vain johonkin kasvatuksen alaan, esimerkiksi koti- ja koulukasvatukseen ulkopuoliseen kasvatukseen, vaan kattoi kaiken inhimillisen kasvatuksen, sen kaikki muodot.

Natorp ei naulannut sosiaalipedagogiikan tulkintaansa ajatukseen pedagogisen avun antamisesta yhteiskunnan huono-osaisille tai sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisyyn ja lievittämiseen pedagogisilla keinoilla. Esikuvansa Pestalozzin tavoin hän kyllä sisällytti sosiaalipedagogiikan käsitteelle rakentamaansa kasvatustieteelliseen ohjelmaan huono-osaisuuskysymyksen, korosti sen pedagogista luonnetta ja katsoi sen lievittämisen vaativan kasvatuksen radikaalia sisällöllistä uudistamista ja uudelleen järjestämistä aikansa yhteiskunnassa.

Natorp tarkoitti sosiaalisella pedagogiikalla nimenomaan yhteisöllisyyden huomioon ottavaa kasvatustajattelu. Hän sisällytti sosiaalipedagogiikan käsitteeseen ajatuksen oikeudenmukaisesta, tasaarvoisesta, tietoisesti hallitusta yhteiselämästä, jossa avun tarpeessa olevista huolehditaan. Solidarisuus kuuluu aitoon yhteisöllisyyteen. Sitä luodaan kasvatuksella ja se toimii kasvattavana voimana. Yhteisöllisyyden edistäminen – kodeissa, kouluissa, työpaikoilla, vapaaajan instituutioissa – tapahtuu kasvatuksen avulla ja on kasvatuksen uudistamisen edellytys.

Sosiaalipedagogiikka ei merkinnyt Natorpille ammatti- tai menetelmäoppia; hän ei viitannut sosiaalipedagogiikan käsitteellä minkään erityisen ammattiryhmän työhön eikä määritellyt mitään tiettyjä kasvatustapuuksia "sosiaalipedagogisiksi". Natorp ei rakentanut sosiaalipedagogiikasta yhteiskunnallista toimintajärjestelmää tai ammatillisen toiminnan ohjelmaa, kuten monet sosiaalipedagogiikan teoretikot hänen jälkeensä. Hänelle sosiaalipedagogiikka tarkoitti kasvatusta-, yhteiskunta-, valtio-, tieto- ja moraalipillista kokonaisuutta, joka tulkitsee kasvatuksen syvimmän olemuksen ja muodostaa teoreettisen perustan yhteiskuntakriittiselle ja inhimillistä yhteiselämää uudistavalle pedagogiselle toiminnalle.

Sosiaalipedagogiikka ei tarkoittanut Natorpille vain kasvatusta ja sen yhteisöllistä luonnetta ja yhteiskunnallisia kytkeviä analysoivaa tiedettä. Analyysin tarkoituksena oli tuottaa kasvatuksesta ymmärrystä, jonka pohjalta kasvatustapuuksia voidaan uudistaa. Hän katsoi sosiaalipedagogiikan, siten kuin hän sen esitti, tarjoavan teoreettisen pohjan sellaisen kasvatustajatteluun luomiseksi yhteiskuntaan, jossa edistetään yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia hyveitä.

Lähteet

- Aspelin, G. 1977. Ajatuksen tiet. Yleinen filosofian historia. Suomentanut J. A. Hollo. Porvoo: WSOY.
- Bäumer, G. 1929. Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. Teoksessa Nohl, H. & Pallat, L. (Hrsg.) Handbuch der Pädagogik. Bd. V: Sozialpädagogik. Langensalza: Julius Beltz, 3–17.
- Engelke, E. 1999. Theorien der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Hämäläinen, J. 1999. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopion yliopiston koulutus ja kehittämiskeskusten julkaisuja 1/1999. Kuopio.
- Hämäläinen, J. 2018. Sosiaalipedagogiikka idealistisen sosialismin kasvatusta- ja sivistysoppina. Teoksessa J. Tähtinen, J. Hilpelä & R. Ikonen (toim.) Sivistys ja kasvatustapuuksien eilen ja tänään. Suomen kasvatustapuuksien ja koulutustapuuksien historian vuosikirja 56, 95–124.
<https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/77690>
- Hämäläinen, J. 2023. Human Self-Creation: Paul Natorp's Theory of Education. Bradford, UK: Ethics International Press Ltd. <https://ethicspress.com/products/human-self-creation>
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Juva: WSOY.
- Jegelka, N. 1992. Paul Natorp. Philosophie, Pädagogik, Politik. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Konrad, F.-M. 1993. Sozialpädagogik. Begriffsgeschichtliche Annäherungen – von Adolph Diesterweg bis Gertrud Bäumer. Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 23 (4), 292–314.
- Matsuda, T. & Hämäläinen, J. 2021. Launching Paul Natorp's Sozialpädagogik in Japan in the early twentieth century. History of Education 50 (3), 291–312.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0046760X.2020.1826056>
- Natorp, P. 1894. Pestalozzi's Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage. Deutsche Worte, Aprilheft 1894. Teoksessa Natorp, P. 1907a: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Erste Abteilung: Historisches. Stuttgart: Fr. Frommanns Verlag, 69–97.
- Natorp, P. 1895. Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik. Archiv für soziale Gesetzgebung und Statistik, Bd. 8, 1895. Teoksessa Natorp, P. 1907a: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Erste Abteilung: Historisches. Stuttgart: Fr. Frommanns Verlag, 1–36.

- Natorp, P. 1906. Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. Acht Vorträge, gehalten in Marburger Ferienkursen 1897 und 1898. Zweite Auflage. Teoksessa Natorp, P. 1907a: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Erste Abteilung: Historisches. Stuttgart: Fr. Frommanns Verlag, 203–343.
- Natorp, P. 1905a. Johann Heinrich Pestalozzi. Langensalza.
- Natorp, P. 19051b. Pestalozzi unser Führer. "Der Säemann" – Monatsschrift für pädagogische Reform. 1. Jahrgang, 1. Heft. Teoksessa Natorp, P. 1907a: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Erste Abteilung: Historisches. Stuttgart: Fr. Frommanns Verlag,
- Natorp, P. 1907a. Der Streit um den Begriff Sozialpädagogik. Die Deutsche Schule, 11. Jg., 601–622. Teoksessa Wollenweber, H. (Hrsg.), 1983: Sozialpädagogische Theoriebildung. Quellenband. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 18–35.
- Natorp, P. 1907b. Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Erste Abteilung: Historisches. Stuttgart: Fr. Frommanns Verlag
- Natorp, P. 1909. Sozialpädagogik. Theorie der Willenerziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Dritte vermehrte Auflage. Stuttgart: Fr. Frommanns Verlag.
- Natorp, P. 1920. Sozialidealismus. Neue Richtlinien sozialer Erziehung. Berlin: Verlag von Julius Springer.
- Niemeyer, C. 1989. Zur Systematik und Aktualität der Sozialpädagogik Natorps von dem Hintergrund ihrer ideengeschichtlichen Einlagerung. Teoksessa Oelkers, J., Schulz, W. K. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 241–260.
- Pippert, R. 1983. Paul Natorps Sozialpädagogik. Teoksessa Wollenweber, H. (Hrsg.) Modelle sozialpädagogischer Theoriebildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 11–15.
- Sacher, W. 1988. Eduard Spranger 1902–1933. Ein Erziehungsphilosoph zwischen Dilthey und den Neukantianern. Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Pädagogik. Bd. 347. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Schröder, W. 1999. Sozialpädagogik und die soziale Frage. Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900. Weinheim und München: Juventa.
- Wollenweber, H.(Hrsg.) 1983. Sozialpädagogische Theoriebildung. Quellenlenband. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Zwischen Aufklärung, Neukantianismus und Phenomenologie: Paul Natorp.
<http://www.uni-marburg.de/fd03/neu/phil/historie/natorp/html>

Julkaistu: 18.9.2024

Tekstiviittaus:

Hämäläinen, Juha 2024. Paul Natorp – sosiaalipedagogiikan teorian jättiläinen. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/NATORP_0.pdf (luettu xx.xx.xxxx)