

PAUL NATORPIN HERBART-KRITIIKKI

Juha Hämäläinen

Paul Natorpin kritiikki Johann Friedrich Herbartin pedagogista ajattelua kohtaan kuvastaa kahden erilaisille premisseille rakentuvan kasvatusteorian välistä ristiriitaa. Se tarjoaa esimerkin syväluotaavasta kritiikistä, joka perin juurin kyseenalaistaa arvostelun kohteena olevan ajatusrakennelman.

Johdanto

Paul Natorp (1854–1924) oli aikansa johtavia uuskantilaisia filosofejia ja saksalaista filosofiaa 1900-luvun vaihteessa hallinneen uuskantilaisen suuntauksen merkittävin kasvatusteoreetikko. Hän katsoi, että laajaa suosiota saavuttanut Johann Friedrich Herbartin (1776–1841) pedagoginen ajattelu rakentui väärille premisseille, mikä oli johtanut pedagogisen ajattelun ja toiminnan vääristymiin. Natorp piti oman aikansa kasvatuskriisin syynä Herbartista alkunsa saanutta kasvatustaajattelua.

Herbart oli näyttävästi torjunut Kantin avaaman pedagogisen ajattelun polun, joka nojasi kriittiseksi idealismiksi¹ kutsuttuun tiedon- ja ihmiskäsitykseen. Natorpin oma pedagogiikan teoria kiinnittyi Immanuel Kantin (1724–1804) filosofiseen järjestelmään ja ihmiskuvaan. Hän katsoi, että Herbartin pedagogisen teorian filosofinen perusta – ihmiskuva, tieto-oppi, moraalioppi ja yhteiskuntakäsitys – oli tyystin epäkelpo, ja hän halusi saattaa pedagogiikan perustan oikealle tolalle.

Herbart-kritiikki oli olennainen osa Natorpin kehittämää kasvatuksen yleistä teoriaa. Se on merkityksellinen sekä pedagogiikan historian että kasvatusteorianmuodostuksen kannalta. Tieteellisen pedagogiikan perustajaksi nimetyn J. F. Herbartin alulle panema pedagoginen suuntaus hallitsi akateemista kasvatustutkimusta Saksassa läpi 1800-luvun. Herbartilainen suuntaus saavutti laajaa kansainvälistä suosiota, ja sen nimeen vannottiin monessa maassa vielä 1900-luvun alun kansallisissa koulureformeissa ja opettajankoulutuksissa. Herbartin kasvatusteoriat vaikuttivat pedagogisissa käytännöissä Saksassa sitkeästi vielä Natorpin aikakaudella. Natorpin Herbart-kritiikki näyttää yrityksenä uudistaa vallitsevaa, herbartilaisen oppisuunnan hallitsemaa kasvatustaajattelua ja -kulttuuria.

Natorp ei hyväksynyt Herbartin käsitystä, jonka mukaan pelkästään etiikka osoittaisi kasvatuksen päämäärän ja psykologia keinot. Hän katsoi, että Herbartin pedagogiikka ilmensi vääränlaista ihmiskäsitystä, minkä seurauksena myös tämän näkemys kasvatuksen luonteesta oli puutteellinen. Tämä näytti ulkoapäin asetettuihin tavoitteisiin perustuvana vaikuttamisena ja ymmärtämättömyytenä spontaanisuuden kasvatusteorian merkitystä kohtaan. Kantin filosofista järjestelmää myötäillen Natorp itse korosti tietämistä, moraalialueita ja esteettistä arvostelukykyä koskevien luontaisten mielen kykyjen omalakisista mutta samanaikaista rakentumista ihmisen henkisessä kehityksessä.

¹ Termi ”kriittinen idealismi” viittaa tiedon ja tietämisen perusteiden, ehtojen ja rajojen tutkimiseen. Kant kutsui filosofiaansa myös ”transsendentaaliseksi idealismiksi” korostaen näkemystä, jonka mukaan emme voi saada väli-töntä tietoa tajuntamme ulkopuolella olevasta maailmasta vaan tajuntamme määrittää sen, minkälaisena todellisuus meille näyttää. Hän laati kolme laajaa tutkielmaa, ”kolme kritiikkiä”, joissa tarkasteli järjenkäytön, tietämisen ja pätevän ajattelun ehtoja ja rajoja tieto-opilliselta, moraali- ja esteettiseltä arvostelun kannalta.

Filosofina Natorp oli ennen kaikkea epistemologi, ja tietoteoreettiset näkökohdat korostuvat hänen Herbart-kritiikissään. Kritiikki kuitenkin kohdistui Herbartin pedagogiikan koko filosofiseen perustaan, ei vain epistemologisiin premisseihin. Natorpin epistemologian alan kirjallinen tuotanto on mittava (Kim, 2023). Keskityn tässä tutkielmassa hänen pedagogiikan teoriaansa ja käsittelen epistemologista aspektia vain siltä osin kuin se on relevanttia hänen pedagogiikkansa ja Herbart-kritiikkinsä osalta.

Kohdistan huomion Natorpin esittämän Herbart-kritiikin pääkohtiin ja analysoin hänen argumentaationsa ydinsisältöä. En ota kantaa kritiikin oikeutukseen. Painopiste on nimenomaan kritiikissä itsessään ja Natorpin argumentaatiossa, ei Herbartin pedagogiikan esittelyssä. Herbartin pedagogista ajattelua on tutkittu verrattain paljon, ja siitä on saatavilla lukuisia kattavia yleisesityksiä. Esimerkiksi tässä Kasvatuksen historian ensyklopediassa Pauli Siljanderin vuonna 2001 kirjoittama artikkeli *Johann Friedrich Herbart kasvatuseteoretikkona – hallinta, kasvattava opetus, kuri* (Siljander, 2024) tarjoaa erinomaisen kosketuspinnan Natorpin esittämän kritiikin tarkastelulle.

Lähestymistapa ja rajaukset

Kasvatuksen yleisellä teorialla tarkoitetaan kokonaiskuvausta kasvatuksesta ja sen ajatuksellisista lähtökohdista. Siinä vastataan kysymykseen, mitä kasvatusta on, ja hahmotetaan keskeisiltä osilta kasvatuksen periaatteita, edellytyksiä, mahdollisuuksia ja rajoja. Pedagogiset teoriat ovat yleensä normatiivisia eli niissä otetaan kantaa siihen, mitä kasvatuksella pitäisi tavoitella, miten kasvatusta olisi toteutettava ja millaisiin premisseihin kasvatustieteen tulisi perustua. Herbart ja Natorp kumpikin tavoitteli kasvatuksen yleistä teoriaa, joka määrittelee kasvatuksen perusajatuksen ja tieteellisen pedagogiikan lähtökohdat.

Tieteellinen pedagogiikka, kasvatustiede, tarjoaa erilaisia, erilaisiin teoreettisiin näkökantoihin perustuvia vastauksia kysymyksiin, jotka koskevat kasvatusta ja kasvatustieteen luonnetta (Siljander, 2014). Kuten kasvatusta sinänsä, myös pedagogiset teoriat heijastavat erilaisia maailmankuvia ja otaksuja. Pedagogiset ajatusrakennelmat ovat kytköksissä erilaisiin ihmis-, yhteiskunta- ja moraalikäsitteisiin, arvo- ja tieto-oppeihin, poliittisiin ideologioihin ja muihin aatteellisiin kehyksiin, ja niissä voidaan tunnistaa kieli- ja kulttuurialuekohtaisia tieteellisiin traditioihin liittyviä erityispiirteitä (Hämäläinen, 2011). Pedagogisessa tutkimuksessa onkin oleellista tunnistaa eri oppisuuntien taustalla vaikuttavia ajatuskulkuja.

Yleisen kasvatusteorian on katsottu käsittelevän ainakin seuraavia kysymyksiä (Uljens, 2002):

- 1) Mitä ovat kasvatusta ja sivistyst?
- 2) Mikä mahdollistaa kasvatusta?
- 3) Miksi kasvatusta on tarpeellista?
- 4) Mitä rajoituksia kasvatuksella on?
- 5) Onko kasvatusta yleinen teoria mahdollinen?
- 6) Miten kasvatustoppi eroaa muista oppialoista?
- 7) Onko kasvatusta yleinen teoria normatiivinen?

Näistä viimeksi mainittu viittaa konkreettisesti siihen, saako tai pitääkö kasvatusta yleisessä teoriassa ottaa kantaa siihen, mitä tavoitteita ja keinoja kasvatuksella pitäisi olla. Natorp ja Herbart

käsittelivät pedagogisissa kirjoituksissaan kaikkia mainittuja kysymyksiä. Natorpin Herbart-kritiikki koski erityisesti tämän näkemystä pedagogisen ajattelun ja toiminnan luonteesta ja tieteellisen pedagogiikan lähtökohdista.

Pedagogiikan oppijärjestelmien luokittelut määrittivät pääasiassa niissä tai niiden taustalla vaikuttavien filosofisten järjestelmien kautta. Keskustelu pedagogisesta teoriasta on perinteisesti ollut kulttuuri- ja kielialuekohtaista, ja sen luonteeseen ovat vaikuttaneet merkittävästi erilaiset tieteelliset traditiot (Siljander & Sutinen, 2012, s. 1). Herbart ja Natorp tulevat samalta kulttuuri- ja kielialueelta ja kuuluvat saman tieteellisen tradition piiriin mutta edustavat erilaisia tieteen- ja tietoteoreettisia suuntauksia. Kumpikin kehitti kasvatuksen yleistä teoriaa, joten erilaisista lähtökohdista huolimatta heidän ajattelussaan on paljon yhteismitallisia elementtejä. Natorpin Herbartia kohtaan esittämän kritiikin erittely edellyttää perehtymistä molempien kasvatusajattelun ominaispiirteisiin. Reflektiokehyksenä olen käyttänyt pedagogiikan teoriaa yleisesti jäsentäviä esityksiä (Benner, 2015; Hämäläinen, 2011; Siljander, Kivelä & Sutinen, 2012; Siljander, 2014; Uljens, 2022).

Natorp esitti Herbart-kritiikkinsä ehkä selkeimmin opettajien kesäkursseilla pitämässään luennossa, jotka julkaistiin erillisenä kirjasena (Natorp, 1899a) ja myöhemmin laajemman artikkelikokoelman osana otsikolla *Herbart, Pestalozzi ja kasvatusteorian nykyiset tehtävät* (Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre) (Natorp, 1922, s. 7–146).² Tästä tekstikonaisuudesta olen poiminut tämän artikkelin pohjaksi erityisesti ne neljä luentoa (artikkelit), joissa Natorp tarkastelee kriittisesti Herbartin ajattelua:

- Herbartin yleinen merkitys (Herbarts allgemeine Bedeutung)
- Herbartin etiikka (Herbarts Ethik)
- Herbartin psykologia (Herbarts Psychologie)
- ”Opetus” ja ”ohjaus”; ”kasvattava opetus” (”Unterricht” und ”Zucht”; ”Erziehender Unterricht”)

Kesäkurssin neljässä muussa luennossa Natorp käsitteli Pestalozzin ajattelua ikään kuin jatkona Herbart-kritiikille ja vaihtoehtona Herbartin edustamalle pedagogiselle ajattelulle. Pestalozzin elämäkerrassa (Natorp, 1926) hän katsoi Pestalozzin päätyneen käytännön tietä samaan kuin Kant filosofian kautta. Herbart-kritiikissään Natorp syytti tätä Kantin ja Pestalozzin väärintulkinnasta.

Analyysin tukena artikkelissa on käytetty opettajien kesäkursseilla Natorpin pitämien luentojen lisäksi myös hänen muita julkaisujaan³ ja aiheeseen soveltuvaa sekundäärikirjallisuutta. Natorpin pedagogiikkaa käsittelevässä sekundäärikirjallisuudessa erottuu kaksi päälinjaa. Näistä toinen käsittelee hänen kasvatusajatteluaan ja sen filosofista perustaa kaikessa laajuudessaan ja toinen keskittyy tulkitsemaan hänen korostamaansa sosiaalipedagogista näkökulmaa. Käytännössä yleistä kasvatusteorian tarkoitettava yleispedagoginen ja kasvatuksen yhteisöllistä luonnetta

² Kaikki Natorpin alkuperäisten tekstien suomennokset ovat artikkelin kirjoittajan tekemiä, samoin Herbartin ja Natorpin ajattelua tulkitsevien saksankielisten sekundäärilähteiden sitaattit, jotka on ilmaistu tekstissä lainausmerkein. Lainausmerkkejä ei ole käytetty niissä Natorpin tekstin suorissa lainauksissa, jotka on sisennetty. Joissakin avaintermeissä suomenkielisen lisäksi on esitetty myös alkuperäinen saksankielinen termi suluisissa.

³ Vaikka artikkelissa on käytännössä viitattu vain yhteen Natorpin julkaisuun (Natorp, 1922), hänen keskeisten pedagogisten kirjoitustensa bibliografiset tiedot on esitetty lähdeluettelossa kattavammin ajatellen niitä lukijoita, joilla on kiinnostusta tutustua laajemmin Natorpin ajatteluun (Natorp, 1899a; 1899b; 1905; 1909; 1920; 1922). Näissä teoksissa Natorp ei juuri esitä eksplisiittistä kritiikkiä Herbartin pedagogiikkaa kohtaan mutta käsittelee paljon samoja aiheita kuin Herbart-kritiikissään.

tähdentävä sosiaalipedagoginen näköpiiri kietoutuvat Natorpin ajattelussa toisiinsa ja hänen Herbart-kritiikkinsä koskettaa molempia. 1900-luvun taitteessa mannereurooppalaista filosofiaa hallinnutta uskantilaisuutta esittelevä kirjallisuus taustoittaa implisiittisesti analyysia, samoin kirjallisuus, jossa käsitellään Natorpin roolia uskantilaisen liikkeen keskeisenä ajattelijana (Luft, 2015; Kim, 2023). Reflektiopintaa tarjoavat erityisesti Natorpin pedagogista ajattelua selittävät kuvaukset (Salzman, 1998; Henseler, 2012; Niemeyer, 2010), mutta sellaisia on tarjolla suhteellisen vähän. Suomessa Natorpin sivistysajattelu ei ole kovinkaan tunnettua, sillä Natorp-tutkimus on ollut vaatimatonta (Hämäläinen, 2018; 2023; 2024).

Natorp toisti pedagogisissa kirjoituksissaan paljon samoja otaksimia ja argumentteja, mikä vaikeuttaa viittaamista hänen teksteihinsä. Tässä artikkelissa viitataan Natorpin alkuperäisistä teksteistä pääsääntöisesti vain vuonna 1922 ilmestyneeseen teokseen, joka kuten edellä on todettu sisältää opettajien kesäkurseilla vuosina 1897 ja 1899 pidetyt luennot sekä vuonna 1899 *Die deutsche Schule* -lehdessä julkaistun tekstin *Kant vai Herbart?* (Natorp, 1922). Jälkimmäinen oli vastakritiikki Natorpin aikalaisten häntä kohtaan esittämään kritiikkiin.

Herbart-kuvauksessa hyödynnän lähinnä suomalaisia pedagogiikan historian yleisteoksia (Anderssen, 1950; Grue-Sorensen, 1961; Bruhn, 1962) ja uudempaa Herbart-tutkimusta (Siljander, 2012; Klattenhoff, 2012; Benner, 1993; Siljander, 2024). En esittele ensisijaisesti Herbartin ajattelua vaan Natorpin siihen kohdistamaan kritiikkiä. Tämä kuitenkin edellyttää myös Herbartin pedagogisen ajattelun pääkohtien tarkastelua. Natorpin Herbart-kritiikin tarkastelu on perusteltua aloittaa Immanuel Kantin aateperinnön pääkohtien kuvauksella.

Kantin kasvatustajatteluun perintö

Immanuel Kant (1724–1804) ei itse kirjoittanut pedagogiikan kokonaisesitystä, mutta hänen pyynnöstään hänen ystävänsä Theodor Rink kokosi sellaisen Kantin pedagogiikan luentosarjan luento-konseptien pohjalta. Kantin nimissä vuonna 1803 julkaistu *Pedagogiikasta*-teos (*Über Pädagogik*) antaa kokonaiskuvan hänen kasvatustajatteluun osana hänen filosofista järjestelmänsä. Sitä tulee lukea hänen filosofisen maailmankuvansa taustaa vasten.

Kant näki kasvatuksen ihmisen mahdollisuutena kehittyä lajina sukupolvi sukupolvelta kohti perimmäistä järjellistä päämääräänsä, yhteisöllisen elämän moraalisuutta (Nikkarla, 2022). Hänen kasvatustajatteluunsa perustana oli näkemys ihmisestä ajattelevana, järkeä käyttävänä olentona. Ihmisen kohottamiseksi luonnon karkeudesta kohti sivistystä ja siveellisyyttä tarvitaan päämäärätietoista, systemaattista kasvatusta. Järki mahdollistaa ihmiselle yksilönä ja lajina kyvyn itsekasvatukseen, kehittymiseen järjen ohjaamana.

Sivistys (*Bildung*) ja kuri (*Zucht*) ovat vastavoimia ihmisen eläimellisille haluilla. Kantille kurinpidon puute lapsuudessa on suurempi paha kuin opetuksen laiminlyönti, koska jälkimmäinen voidaan myöhemmin korvata toisin kuin villeytenä ilmenevä kurinpidon vaje (Kant, 2022, s. 86–88). Toisin sanoen hän asetti ihmisen moraalisesta kasvatuksesta tiedollisen edelle, vaikka tähdensi myös ihmisen tiedollisen edistymisen mahdollisuutta ja merkitystä sekä yksilön että ihmislajin henkisessä kehityksessä.

Kant katsoi, että luonto on istuttanut ihmiseen henkisen kehittymisen idut ja että ihmisenä kehittyminen edellyttää näiden itujen kultivoimista ja jalostamista. Ihmisen elämän kaksi valtapii-riä ovat kausaliteettien alaiset luonnon välttämättömyydet ja vapaa tahto. Vastaavasti ihmisellä on

kyky hankkia tietoa maailmasta ja luontainen taipumus tahtoa ja tavoitella sitä, mitä pitää moraalisesti oikeana. Tietämistä ohjaa teoreettinen ja tahtomista käytännöllinen järki.

Sikäli kuin järki käsitetään tietämistä ja tahtomista koskevana päättelykykynä, se määrittää selkeän ja johdonmukaisen ajattelun kriteerit. Järki huolehtii siitä, että päätelmä on looginen, sisäisesti ristiriidaton. Se määrittää pätevän ajattelun ja argumentoinnin säännöt ja periaatteet ja kontrolloi ihmismielessä niiden noudattamista. Kant katsoikin, että kasvatuksessa lapsi on ennen kaikkea opetettava ajattelemaan.

Aatehistoriallisesti Kant mieltyy idealistiseen tiedonkäsitykseen ja järkikeskeiseen antropologiaan pohjautuvan saksalaisen valistuksen alkuunpanijana (Stevenson, Haberman, Wright & Witt, 2017). Hänen kasvatustajattelunsa tulee ymmärrettäväksi hänen filosofisen järjestelmänsä taustaa vasten (Hämäläinen, 2022). Kasvatus näyttäytyi hänelle järkiperäisenä toimintana, koska ”luonto ei ole asettanut ihmiseen kasvatusvaistoa”, ja sen mukaisesti ”pedagogiikan on oltava harkittua, jotta se voisi kehittää ihmisluontoa saavuttamaan päämääränsä [...] ja pedagogiikasta on tehtävä tutkimuskohde” (Kant, 2022, s. 92). Näin hän rakensi osaltaan perustaa tieteelliselle pedagogiikalle.

Kantin filosofinen järjestelmä koostuu tietämisen, tahtomisen ja esteettisen arvostelukyvyn ehtojen tarkastelusta ja kuvastaa hänen käsitystään ihmismielen tai tietoisuuden rakenteesta. Myös hänen pedagogiikkansa jäsentyy tämän kautta: lapsen kehitys on olennaisesti mielen kykyjen kehittymistä ja tämän kehittymisen edistäminen kasvatusta. Hän katsoi, että ihmisellä on luontainen kyky ajatella, käsittää, kuvitella ja järkeillä sekä tehdä päätelmiä ja päätöksiä, ja hän näki kasvatuksen olennaisesti näiden ihmisyyteen kuuluvien mielen toimintojen vaalimisena ja jalostamisena.

Herbart pedagogiikan teoreetikkona

Herbartin aktiivinen toiminta osui saksalaisen valistuksen ja idealismin kokoistuskautteen, jossa Kantin perintö suurelta osin jäseni filosofista keskustelua ja muut filosofian oppisuunnat määrittelivät itsensä suhteessa Kantin järjestelmään. Filosofian aatehistoriassa 1800-luvun ensimmäisiä vuosikymmeniä kutsutaan joskus hegeliläisyyden valtakaudeksi, mutta Hegelin koulukunnan lisäksi akateemisen filosofian alalla vaikutti muitakin oppisuuntia. Hegel (1770–1831) vei Kantin idealistista ajattelua, kriittistä idealismia, omaan objektiiviseksi idealismiksi kutsuttua suuntaansa antaen merkittäviä sysäyksiä kasvatuksen yhteiskunnallisia ja valtio-opillisia korostavalle pedagogiselle teorianmuodostukselle (Väyrynen, 2024).

Pedagogiikan teorian kehittämisessä Herbart otti tietoisesti etäisyyttä Kantin edustamaan idealistiseen tietoteoriaan samoin kuin hegeliläiseen idealismiin ja korosti pedagogisen tietouden kokemusperäistä perustaa. Herbartin pedagogiseen ajatteluun pohjautuva pedagoginen oppisuunta saavutti suurta suosiota kouluopetuksen piirissä 1800-luvun jälkipuoliskolla niin Manner-Euroopassa kuin Euroopan ulkopuolellakin.

Koulupedagogiikan historiassa Herbart tunnetaan erityisesti kouluopetuksen muodollisten asteiden systemaattisesta mallista sekä siitä, että hän katsoi tieteellisen pedagogiikan perustuvan yhtäältä etiikkaan, joka osoittaa kasvatuksen päämäärän, ja psykologiaan, joka määrittelee kasvatuksen keinot (Siljander, 2012). Natorpin Herbart-kritiikki koski kumpaakin näkökantaa, Herbartin käsitystä kasvatuksen luonteesta ja tulkintaa tieteellisen pedagogiikan lähtökohdista ja kehittymisen ehdoista.

Uudempi Herbart-tutkimus on pyrkinyt palauttamaan Herbartin maineen kasvatustutkimuksen ja karistamaan hänen yltään negatiivisen kaiun saaneen mielikuvan epäkelvona ajattelijana korostaen sitä, että jälkipolvet ovat tulkinneet häntä puutteellisesti (Benner, 1993; Klattenhoff, 2012; Siljander, 2012; 2024). On korostettu eroa Herbartin oman ajattelun ja hänen seuraajiensa kehittämien herbartilaisuuden välillä ja esitetty, että Herbartin seuraajat olivat etäännyneet tämän alkuperäisestä ajattelusta ja vääristäneet hänen tosiasiallisia näkemyksiään ja kasvatuksen tulkintaansa (Klattenhoff, 2012, s. 118–119; Siljander, 2024, s. 2). Natorp ei ajatellut näin. Hän kohdisti kritiikkinsä suoraan Herbartiin ja tämän pedagogisen teorian filosofisiin lähtökohtiin – myös sanailussa Herbartin seuraajien kanssa.

Herbartin teoriankehittelyssä peruskysymys koski luonnon kausaliteetin ja ihmisen sisäisen vapauden jännitettä kasvatuksessa, ja hän katsoi, että pedagogiikan olemusta ei tavoiteta sen enempää luonnon kausaliteetin kuin sisäisen autonomian pohjalta, koska ”transsendentaalisesti vapaa subjekti ei tarvitse kasvatusta ja determinoidulle luonnonolennolle se ei ole mahdollinen” (Siljander, 2024, s. 3). Hän hylkäsi Kantin ratkaisun, jossa ihmisen katsotaan kuuluvan kahteen todellisuuteen, luonnonolentona kausaliteettien alaiseen maailmaan ja ajattelevana, moraaliseen päätelyyn kykenevänä olentona vapauden maailmaan, ja kehitti pedagogista teoriaansa sillaksi näiden kahden välille.

Mielle (*Vorstellung*) oli Herbartin pedagogiikan peruskäsite, ja Herbartin näkemys muodollisiin asteisiin perustuvasta vaiheittaisesta opetuksen kulusta pohjautui miellepsykologiaan (Grue-Sorensen, 1961, s. 130–131; Siljander, 2024, s. 7). Hän katsoi, että mielikuvat johtuvat aistimuksista ja syntyvät ja katoavat sekä yhdistyvät ja sulautuvat toisiinsa psykologisten lakien mukaan etenevinä ajattelun prosesseina, joiden systemaattinen ohjaaminen on kasvatuksen (opetuksen) tehtävä (Anderssen, 1950, s. 616; Grue-Sorensen, 1961, s. 125–126). Tapahtuma muistuttaa konstruktivisen oppimisen teorian periaatetta, jonka mukaan opittava aine jäsentyy oppilaan aikaisemman tietovarannon ja tulkintaskemojen kehityksessä (Siljander, 2024, s. 7). Opettajan tehtävänä on kontrolloida oppimisprosessia ja huolehtia siitä, että yksittäisistä tiedoista muodostuu oppilaan mieleen jäsentynyt ajatusrakennelma.

Herbartin opetuksen teoria omaksuttiin laajalti opettajan työn ja opettajankoulutuksen perusrakenteeksi. On oma kysymyksensä, tekivätkö Herbartin seuraajien tulkinnat täyttä oikeutta hänen alkuperäiselle ajattelulle. On sanottu, että 1800-luvun lopulla ”herbartilaiset muuttivat Herbartin opetusteorian oppitunnin suunnittelutyökaluksi” (Klattenhoff, 2012, s. 118). Natorp näki tämän kehityssuunnan taustalla itse teorian.

On totta, että seuraajat kehittivät koulutyöhön kaavamaisia käytännön sovelluksia, minkä vuoksi he saattoivat ohittaa Herbartille tärkeät kysymykset pedagogiikan filosofisista perusteista. Herbartille keskeisestä apperseptiteoriasta ja assosiaation periaatteesta liikkeelle lähtenyt opetusajattelu näyttää yleisesti jäykkänä, kaavamaisena, opettajakeskeisenä työskentelynä, jossa ei liiemmästi ole sijaa luovuudelle ja spontaaniudelle. Natorp vastusti jyrkästi tämänkaltaista formalistista kasvatustutkimusta.

Virheen perimmäinen juuri on siinä, että ei huomioida spontaaniuden luovaa momenttia, mikä kaikessa kultivoinnissa tekee sivistyksen käsitteestä meille ymmärrettävän sisäisten voimien itsekasvatuksena (Natorp, 1922, s. 62).

Akateemisessa pedagogisessa keskustelussa on tavallista erottaa kasvatus (*Erziehung*) ja itsekasvattaminen (*Sich-bilden*) ja kutsua jälkimmäistä yleisesti sivistykseksi (*Bildung*). Vaikka Herbart kuvaa alkuperäisissä teksteissään lapsen oman aktiivisuuden merkitystä kasvatuksessa, häntä ei tässä jaottelussa yleisesti lueta sivistyksen vaan nimenomaan kasvatuksen teoreetikoksi, joka korosti ulkoista vaikuttamista itseohjautuvuuden kustannuksella (Siljander, 2012). Tämä on vedenjakaja, joka erottaa Herbartin ja hänen arvostelijansa.

Natorp ja pedagogiikan uuskantilainen suuntaus

Hegelin kauden jälkeen mannereurooppalaista filosofiaa hallinnut uuskantilainen suuntaus rakentui Immanuel Kantin filosofisen järjestelmän perustalle. Se jatkoi Kantin alulle panemaa filosofian perintöä saksalaisen valistuksen hengessä ja näki Kantin filosofisessa ajattelussa potentiaalin ja edellytykset kulttuurin toivotunlaiselle kehitykselle. Natorp toimi akateemisen filosofian uuskantilaisessa rintamassa ja osallistui aktiivisesti aikansa yhteiskunnalliseen keskusteluun. Hänen Herbart-kritiikkinsä tulee ymmärrettäväksi tätä aatehistoriallista taustaa vasten, osana saksalaisen valistuksen jatkumoa.

Natorp syntyi 13 vuotta Herbartin kuoleman jälkeen ja edusti monella tavalla uutta aikakautta. Verrattain nopea teollistumis- ja kaupungistumiskehitys oli muuttanut Saksan yhteiskunnallisia oloja sitten Herbartin päivien ja aikaansaanut uudenlaista köyhyyttä ja muita sosiaalisia ongelmia. Sosiaalipolitiikka kehittyi tieteenä ja sosiaalisia ongelmia ehkäisevinä ja lievittävinä poliittisina käytäntöinä.

Myös valtiolliset olot olivat muuttuneet: löyhästä ruhtinaskuntien rykelmästä oli muodostettu perustuslaillinen keisarikunta. Aika ja olot olivat monella tavalla toiset, mutta herbartilainen pedagogiikka edelleen dominoi saksalaista koulupedagogiikkaa. Natorp ei luonnehtinut Herbartin ajattelua vanhentuneeksi vaan piti sitä yhteiskuntateoreettisilta lähtökohdiltaan vääränä. Tosin hän ei sanottavasti yksilöinyt sen yhteiskunnallisia seurauksia, kytköksiä vallitseviin sosiaalisiin epäkohtiin, mutta hänen oma pedagogiikkansa oli läpeensä idealistista yhteiskuntakritiikkiä.

Opettajien kesäkurssin ensimmäisessä luennossa Natorp piti luontevana aloittaa keskustelu pedagogiikan filosofisesta perustasta Herbartin pedagogiikan kriittisellä esittelyllä, koska ”kenenkään muun pedagogisen teoreetikon, kenties kaikkien yhdessä, vaikutus ei pääse lähellekään sitä vaikutusta, jota tämä edustaa osittain suoraan kirjoitustensa kautta ja laajalle levittäytyneiden [...] seuraajiensa kautta” (Natorp, 1922, s. 7). Jatkoksi hän totesi yksiselitteisesti, että ei itse ole ”olenmaisissa asioissa Herbartin kannalla” vaan poikkeaa tästä ”lähes kaikissa varsinaisissa peruskysymyksissä” (emt., s. 7–8).

Natorp arvosteli paitsi Herbartin ajattelun sisältöä myös tämän tyyliä: Herbartin esitystapa on selkeä, kun sen ottaa lause lauseelta, mutta hän ”puhuu kuin lakikirja” vailla itsekritiikkiä, mikä olisi teoreettisen tutkijan ensimmäinen hyve, ja käyttää lyhyttä, määrämittaista ilmaisua, jossa ei ole hidasta näkökohtien punnitsemista, ei epäilystä eikä dialektista puolesta ja vastaan aprikointia (Natorp 1922, s. 11–13). Natorp katsoi, että vaikka monet Herbartin yksittäiset lauseet ovatkin päteviä, hänen pedagogiikan järjestelmänsä on kokonaisuutena pätemätön.

Natorpin mielestä Herbartin perustavanlaatuisen virhe oli määrittää etiikka ja psykologia pedagogiikan perustieteiksi, sen sijaan että hän olisi seurannut Kantin esimerkkiä ja rakentanut pedagogiikan teoriaa ymmärtämistä tulkitsevan logiikan, tahtoa käsittelevän etiikan ja taiteellista

mielikuvitusta koskevan estetiikan muodostaman filosofisen kehityksen pohjalle. Tietoisuuden rakentumisen filosofisten lakien valossa Herbartin järjestelmässä korostuva psykologia ei tarjoa kattavaa ja yhtenäistä perustaa kasvatuksen tarkastelulle.

Muiden uskantilaiden filosofien tavoin Natorp näki filosofian kulttuurisen kehityksen edelläkävijänä ja suunnannäyttäjänä (Luft, 2015). Hänen pedagogiikkansa oli pyrkimystä saattaa yhteiskunnan kasvatustyö yleispätevälle filosofiselle pohjalle. Kun ajatuksellinen perusta on kunnossa, siitä itsestään seuraa, että toiminta on tarkoituksenmukaista, ja vastaavasti jos kasvatustietäminen on epäkelvää, sillä on kielteiset seuraukset kasvatuskäytäntöihin. Ilman kelvollista perustaa ei sivistystyökään voi tuottaa toivotunlaista hedelmää.

Natorpin Herbart-kritiikki ilmentää huolta, jota hän tunsikin oman aikansa yhteiskunnallista kehitystä ja kasvatusta kohtaan. Hänen motiivinaan oli poistaa kasvatustietämisen vääristymiä ja luoda siten perustaa paremmalle kasvatustietämiselle ja käytännön kasvatustietämiselle, ja hänen pedagogiikkansa oli tässä mielessä kauttaaltaan yhteiskuntakriittistä. Valistushenkisenä ajattelijana hän korosti kasvatustietämisen merkitystä yhteiskunnallisen kehityksen kriittisenä tekijänä.

Valistuksen idea oli sisään rakennettuna uskantilaisessa filosofian suuntauksessa, jossa sivistystietämisen edistäminen nähtiin erottamattomaksi osaksi filosofista ”kulttuuriprojektia” (Matherne, 2015, s. 202–203, 212). Siinä kulttuurin kehityksen nähtiin riippuvan ratkaisevasti yhteisöllisen henkisen elämän filosofisesta perustasta (Heis, 2018). Vastaavasti Natorp katsoi psykologian merkityksen pedagogisessa teorianmuodostuksessa vähäisenä ja piti filosofiaa tieteellisen pedagogiikan perustana.

Edistysusko ja vallitsevien olojen kritiikki olivat valistusaatteeseen sisäänrakennettuina. Edistystietämisen ehtona on asianmukainen henkinen perusta, kulttuuri, joka mahdollistaa eteenpäinmenon, ja edistystietämiselle kutsutaan tieteiden, taiteiden ja moraalin kehittymisenä ilmenevää kulttuurin kehitystä. Henkisen kulttuurin kehittyminen saa ilmauksensa myös aineellisen kulttuurin kehityksenä. Kyse on ihmisten ymmärryksen ja päättelykyvyn, oikeamielisyyden ja moraalisesta harkintakyvyn sekä esteettisen tajun, mielikuvituksen ja arvostelukyvyn kehityksestä. Kasvatustietäminen on erottamaton osa kulttuuria, edistystietämisen henkinen perusta, joka on vastavuoroisessa suhteessa kulttuurin kehitykseen.

Uskantilainen suuntaus mielsi itsensä ”kulttuurifilosofisen idealismin muodoksi” (Nachtsheim, 2013, s. 136). Natorpin erotti Kantin oppituolin jatkajaksi Königsbergiin kutsutusta Herbartista nimenomaan pitäytyminen Kantin kriittisessä idealismissa. Sen mukaisesti hän katsoi, että tietäminen on omalaksinen mielen kyky, joka perustuu järjen määrittelemien logiikan sääntöjen noudattamiseen pätevän tiedon kriteereiden määrittelyssä. Vastaavasti moraaliset velvollisuudet määrittyvät järkeen perustuvista yleispätevistä moraalisista, jotka ihminen itse säätää. Lisäksi ihmisyyteen kuuluu omalaksinen esteettisen kokemisen ja luomisen kyky, joka ilmenee tietoisuudessa tyylitajuna. Kulttuurissa nämä ilmenevät tieteenä, moraalina ja taiteena.

Pedagogiikan kannalta on merkityksellistä, että valistuksen ihmiskuvassa korostui ihmisen kyky omaehtoiseen ajatteluun. Esimerkiksi Kant kiteytti valistuksen idean toteamukseen ”käytä järkeäsi” (Kant, 1995). Kyky itsenäiseen ajatteluun ja päätöksentekoon on jokaisessa ihmisessä kehitysmahdollisuutena. Valistuksen idean mukaisesti Natorp korosti sitä, että ketään ei voi pakottaa omaehtoiseen ajatteluun vaan että ihmisen on tunnistettava henkiset kyvyt itsessään, tartuttava niihin ja ikään kuin lyöttäydyttävä yhteen niiden kanssa itsekasvatuksena. Kasvatustietämisen tehtävänä on herättää tämä tietoisuus jokaisessa yksilössä.

Tieto-opillinen kritiikki

Pedagogiikan aatehistoriassa Herbartia pidetään yleisesti tieteellisen pedagogiikan perustajana. Tosin jo ennen häntä oli filosofian piirissä osoitettu kiinnostusta kasvatuksen systemaattiseen tarkasteluun. Yksi keskeisistä filosofisen pedagogiikan kehittäjistä oli Immanuel Kant, jonka henkisen perinnön tulkintaan Natorpin Herbart-kritiikki pitkälti nojasi. Natorp yksinkertaisesti katsoi, että Herbart tulkitsi Kantia puutteellisesti.

Norjalainen kasvatushistorioitsija Otto Anderssen näki aivan oikein, että Herbart ei yhtynyt Kantin idealistiseen kasvatukseen vaan rakensi pedagogista järjestelmää realistiselle pohjalle ”ollen Kantin ja uuden kokemusperäisen filosofian välinen yhdysside” (Anderssen, 1950, s. 602). Kyse oli kokemusperäisen psykologisen tietouden pohjalle rakentuvasta pedagogisesta järjestelmästä, jossa psykologia määrittyy pedagogiikan perustieteeksi.

Natorpin pedagogiikka nojasi idealistiseen epistemologiaan. Sen kaksi keskeistä rakenneosaa olivat järkipäisesti määritelty kasvatuksen idea (tarkoitus, päämäärä) ja idean toteuttaminen reaalisessa maailmassa. Idea on järkeen perustuva tai järjen keinoin luotu käsitys, mielen rakennelma. Järkipäisenä konstruktiona se ei ole mielivaltainen vaan harkittu, ristiriidaton ja perusteltu. Kasvatuksen idea on sen perimmäinen tarkoitus. Sitä ei ole mahdollista määritellä lopullisesti ja tyhjentävästi, koska kyse on sellaisesta, ”jota ei ole, mutta jonka pitäisi olla”, mikä asettaa idean perustelemisen pedagogiikan keskeiseksi epistemologiseksi ongelmaksi (Henseler, 2012, s. 186). Pedagogiikassa käsitys kasvatuksen tarkoituksesta osoittaa suunnan, jota kohti pyrkii.

Herbart oli esittänyt pedagogiikan kokonaisuutena, jossa etiikka määrittelee kasvatuksen päämäärän ja psykologia osoittaa keinot. Vedoten Kantin filosofiseen järjestelmään, erityisesti käsitukseen inhimillisen tietoisuuden rakenteesta⁴, Natorp katsoi, että moraalisen päättelyn perusteita koskevan etiikan lisäksi pedagogiikan perustieteitä ovat ajattelun sääntöjä käsittelevä, ihmisen subjektiivisesta kuvittelukyvyistä riippumaton logiikka ja taiteellista arviointikykyä ja luovuutta indikoiva estetiikka. Natorpin mukaan ”psykologia ei voi määrittää logiikkaa, koska puhtaan pois-sulkemisen ja syllogismin suhdetta ei voida määrittää faktoihin perustuvilla kausaalilaeilla” (Henseler, 2012, s. 187). Hän piti Herbartin näkemystä tieteellisen pedagogiikan psykologisesta perustasta kohtalokkaana epistemologisena virheenä.

Natorp katsoi, että logiikka, etiikka ja estetiikka muodostavat yhdessä perustan paitsi kasvatuksen päämäärän myös keinojen yleispätevälle määrittelylle. Pedagogiikka rakentuu kokonaisuudessaan filosofiselle perustalle, ja psykologialla on siinä vain toisarvoinen asema, joka koskee tilannekohtaisia menettelytapoja ajassa ja paikassa, ei kasvatuksen yleispätevää määrittelyä. Natorpin mukaan vaihteleva, muuttuva ja monenkirjavia kasvatustodellisuus itsessään ja empiirinen psykologia eivät tarjoa riittävästi rakennuspohjaa tieteelliselle pedagogiikalle.

Natorp korostaa pedagogiikan kirjoituksissaan toistuvasti, että pedagoginen teorianmuodostus alkaa kasvatuksen tarkoituksen osoittamisella.

Ensimmäinen kysymys koskee kasvatuksen tarkoitusta: mitä kasvatuksella halutaan? Sanaan kasvatustiete (Erziehung) sisältyy jo viittaus päämäärään, jota kohti kasvatettavaa on ’vedettävä’ (ziehen). Mikä tämä päämäärä on? Kysymys palaa yleisempään: mitä todella

⁴ Kantin käsitystä inhimillisen tietoisuuden rakenteesta, rakentumisesta ja toimintatavasta kutsutaan Kant-tutkimuksessa myös Kantin ”mielen teoriaksi”.

halutaan, mitä tarkoituksia ja mikä konkreettinen, lopulta yhtenäinen tavoite elämälle tulisi asettaa? Elämän päämäärän on oltava myös kasvatuksen päämäärä, koska mihin kasvattaa, jos ei elämään? (Natorp, 1922, s. 21)

Natorp piti Herbartin kuvausta kasvatuksen päämäärästä epäjohdonmukaisena ja sekavana eikä nähnyt mahdolliseksi arvioida sitä luotettavasti.

Herbart kuvaili moraalista luonnetta kasvatuksen päämääräksi. Oliko tämä ainoa päämäärä vai vain yksi päämäärä, vaikkakin jaloin sellainen, jäi hieman epäselväksi. [...] Emme voineet tunnistaa, oliko Herbart määritellyt siveellisyyden periaatteen oikein. Hän torjui Kantin moraalille asettaman käytännöllisen järjen perustan ja opponoi sitä, että tahdon itsensä tulisi olla tahdon tuomari, vaikka kukaan, edes Herbart, ei kiellä loogiselta mieleltä oikeutta tuomita kaikkea, mikä kuuluu sen piiriin. (Natorp, 1922, s. 40)

Mitä Natorp tarkoitti, kun sanoi, että Herbart torjui moraalin käytännöllisen järjen perustan? Ydin on siinä, että Herbart ei tehnyt Kantin tavoin eroa tietämisen perusteita määrittelevän teoreettisen järjen ja moraalin perusteita määrittelevän käytännöllisen järjen välille. Lisäksi Herbart katsoi, että psykologia tarjoaa perustan pätevän tietämisen ja oikean tahtomisen ehtojen määrittelylle. Natorpin mukaan kumpikin ratkaisu oli epistemologinen harha-askel.

Olettaen, että tavoite on asetettu pätevästi, kysymys jatkuu nyt kasvatuksen polusta. Tässä Herbart vie meidät kasvatusteoriaansa toiseen filosofiseen perustaan, psykologiaan. [...] Puhutaasti objektiivinen todiste kasvatuksen oikeasta suunnasta on mahdollinen, [sillä] logiikan lait pätevät mielikuvituksen subjektiivisesta suunnasta riippumatta, joskaan sen kautta ei määriyty vain ymmärryksen muodostumisen kaukainen tavoite, vaan sen koko polku on oleellisesti rajattu, nimittäin normaali polku, kun taas psykologian tulee tietää ja kyetä estämään mahdolliset ja todennäköiset poikkeamat tältä normaalilta tieltä. (Natorp, 1922, s. 41–42)

Herbartin mukaan syynä pedagogisen toiminnan puutteisiin oli ”vajavainen psykologinen tietämys” (Anderssen, 1950, s. 601). Hänen ansionaan pedagogisena ajattelijana on mainittu kasvatustieteen ja psykologian liittäminen toisiinsa, kun taas Natorp nimenomaan piti virheenä psykologian asettamista pedagogiikan perustieteenä. Pedagogiikan yleisen teorian peruskysymys koskee Natorpin mukaan sitä, mikä on kasvatuksen tarkoitus, ja sitä ei voi määrittellä empiirisesti, koska se koskee sitä, minkä pitäisi olla, mutta mikä ei vielä ole toteutunut. Se voidaan määrittellä vain järjen avulla, jolloin se koskee kysymystä siitä, mitä kasvatuksessa on oikein tavoitella.

Natorp piti psykologiaa riittämättömänä määrittelemään tietoisuuden kasvatuksen luonnetta ja ehtoja yleispätevästi, koska empiirisenä tieteenä se ei tähtää järkipäisten lakien esittämiseen tietoisuuden kehittymisestä vaan nojaa häilyvään kokemukseräiseen tietoon. Sen sijaan hän korosti sitä, että logiikka, etiikka ja estetiikka yhdessä tarjoavat lähtökohdan yleispätevälle pedagogiselle teorianmuodostukselle.

Mutta aivan kuten logiikka näyttää tien teoreettiseen ymmärrykseen puhtaasti objektiivisilla laeilla, jotka ovat ennen kaikkea tietämisen perusta, niin etiikka näyttää tien tahdon ja estetiikka taiteellisen kyvykkyyden muodostumiselle (Natorp, 1922, s. 42).

Toisin sanoen Natorp ajatteli pedagogiikan tieteelliseksi rakennuspohjaksi filosofian, ei psykologiaa, ja vetosi vastaavuuteen, mikä filosofisilla tieteillä on ihmisen tietoisuuden omalakisiiin rakennemuotoon eli tietämisen, tahtomisen ja esteettisen arvostelukykyyn lakien määrittelyyn. Tämä

näkökanta ja argumentaatio toistuu Natorpin pedagogisissa kirjoituksissa. Hänelle kasvatuksen päämäärä ilmentää kasvatuksen ideaa, mikä on ihmisen kehittyminen itsetietoisena, kriittiseen ajatteluun, moraaliseen harkintaan ja esteettiseen arvosteluun kykenevänä olentona. Siten pelkkä etiikka ei määrittele kasvatuksen päämäärää, kuten Herbart esitti. Natorp näki ajattelun sääntöjä koskevan logiikan ja esteettisen arvostelukyvyn luonnetta ja ehtoja koskevan estetiikan kasvatuksen päämäärää määrittäviksi tieteiksi yhdessä moraalista päättelyä koskevan etiikan kanssa.

Kantin mielenteoriaa seuraten Natorp ajatteli, että mielen kolme kykyaluetta ovat tietäminen, tahtominen ja esteettinen arvostelukyky, jotka rakentuvat ihmisen tietoisuudessa samanaikaisesti ja keskinäisessä vuorovaikutuksessa mutta kukin omien lakiansa mukaisesti, ja että pedagogiikan tulee noudattaa vastaavaa luonnonjärjestystä eli rakentua logiikan, etiikan ja estetiikan pohjalle. Ajattelukyky, moraalinen päättelykyky ja esteettinen arvostelukyky ovat omalakisista mutta kehittyvät inhimillisessä tietoisuudessa yhdessä, vaikuttavat toisiinsa ja asettavat toisilleen rajoituksia.

Herbartin etiikkaan keskittyvässä luennossa Natorp korosti tahdon autonomiaa eli sitä, että vain se on oikeaa tahtomista, mitä yksilö itse tahtoo ja pitää oikeana; tahtoa voi vain ihmisen oma tahto.

Tahto, joka ei ole [...] sopusoinnussa itsensä kanssa, ei ole puhdas. Tahtominen ja samaan aikaan tahtomatta oleminen on merkki epäpuhtaasta eli moraalisesti väärästä tahdosta. Se on tahdon valhe, eikä moraalittomuudelle ole muuta perimmäistä syytä kuin tämä sisäinen valhe. (Natorp, 1922, s. 25)

Epistemologisen ja antropologisen kritiikin yhteenkuuluvuutta osoittaa se, että Natorp jatkaa argumentointia kiinnittämällä huomiota tietämisen ja tahtomisen lakien yhtäläisyyksiin ja eroihin.

Tahtomisen laki on [...] analoginen ymmärryksen lain kanssa. Ymmärtämisen ja tahtomisen erehdykset näyttäytyvät objektiivisina epätotuuksina (että ajatellaan mitä ei ole) ja subjektiivisina epätotuuksina (että tahdotaan mitä ei pitäisi vaikka tiedostetaan, että ei pitäisi, eli tahdotaan, mitä [...] itse emme tahdo). Objektiivisesti epätotta on se, mikä ei pidä paikkaansa, ja se tunnistetaan epätodeksi tulemalla tietoiseksi siinä olevasta ristiriidasta tai loogisen yhteyden puutteesta. Subjektiivisesti epätotta on se, kun halutaan sellaista, mikä ei vastaa täydellisesti tahtomme [...] ja se paljastuu [...] kun tulemme tietoisiksi [...] tästä] tarkoituksen ja yhtenäisyyden puutteesta. Tietoisuus siis lopulta päättää [mikä on moraalisesti oikein] eikä sen ulkopuolella ole moraalista tuomiota ollenkaan. Mikään ulkoinen tuomio ei voi tuomita meitä moraalisesti, ellei oma tuomiomme vahvista tätä meille. (Natorp, 1922, s. 25)

Vaikka ymmärrys kasvatuksen päämäärästä ei perustu empiiriseen tietoon, Natorp korosti sitä, että sen edistäminen tapahtuu reaalisessa todellisuudessa: järkipärisesti hahmotettava kasvatuksen idea, se minkä pitäisi olla (*Sollen*), täyttyy reaalisessa maailmassa (*Sein*). Hän puhui kasvatuksen perimmäisestä tarkoituksesta täydellistymänä, joka näyttää ponnisteluille suunnan mutta jota ei voi koskaan täydellisesti saavuttaa. Näin kasvatusta määrittyy päättymättömäksi, loputtomaksi uuras- tukseksi ihmislajin itsekasvatustapana.

Natorp yhtyi Kantin näkemykseen, jonka mukaan kasvatuksen idea, sen perimmäinen tarkoitus, on ihmisen täydellistyminen sukupolvi sukupolvelta. Tieto-opillisesti kyse on järkipärisestä konstruktiosta, joka perustuu käsitykseen ihmisluonnon kasvatukselle tarjoamista mahdollisuuksista.

Pedagogiikan antropologisen perustan kritiikki

Natorp katsoi, että luonto on istuttanut jokaiseen lapseen ne ihmisyyden idut, joita kultivoimalla ihminen – yksilönä ja kollektiivina – voi kehittyä järkeä itsenäisesti käyttävänä olentona tiedollisesti ja moraalisesti. Tämän mukaisesti kasvatuksen tarkoituksena on edellytysten luominen ihmisen kasvupotentiaalin kaikinpuoliselle kehittymiselle vuorovaikutuksellisissa yhteisöllisissä prosesseissa. Sitä vastoin Herbart piti kasvatuksen muuttumattomana päämääränä yksilön kasvattamista ”siveelliseksi luonteeksi” ja keinoina ”hallintaa (*Regierung*), opetusta (*erziehende Unterricht*) ja ohjausta (*Zucht*)” (Anderssen, 1950, s. 611–615; Grue-Sorensen, 1961, s. 131–134; Bruhn, 1962, s. 285; Siljander, 2024, s. 5, 8–10)⁵.

Natorp tarkasteli Herbartin kasvatuksen ”keinojen” järjestelmää yleisluonteisena käsitejärjestelmänä ja ihmetteli sen sisäistä rakennetta, käsitteiden suhteiden käsittämätöntä logiikkaa.

Ohjauksella (*Zucht*) Herbart ymmärtää luonteenmuodostuksen erikoisuutta, ottamatta huomioon sitä voimakasta panosta, jonka myös ymmärryksen alun perin muodostama opetus (*Unterricht*) antaa tähän. Näiden kahden, opetuksen ja ohjauksen, otsikon alta meidän on etsittävä sitä, mitä juuri kuvailimme pääasiaksi: ymmärryksen ja tahdon muodostumista, niiden välttämättömässä yhteenkuuluvuudessa, jonka Herbart oikeutetusti olettaa. Mitä sitten jää kolmannelle, hallinnalle (*Regierung*)? (Natorp, 1922, s. 51)

Natorp vastaa esittämäänsä kysymykseen itse. Herbartin mukaan hallinnan tarkoitus on nykyisyydessä, ei tulevaisuudessa, ulkoisena järjestyksenä, jota hän pitää kasvatuksen edellytyksenä, mutta joka ei itsessään ole kasvatusta vaan pelkkää järjestystä. Hän tekee eron hallintarangaistuksen (*Regierungstrafe*) ja kasvatusrangaistuksen (*Erziehungstrafe*) välille, mikä saa Natorpin kysymään, onko tällainen hallinnan rajaaminen kasvatuksen ulkopuolelle perustelua. Jos hallinnan tarkoitus ei ole kasvatusta, mitä se tekee kasvatustilanteissa? Täytyyhän Herbartinkin ajatella, että sillä on kasvatuksellista merkitystä.

Hallinnan kasvatuksellista sisältöä pohtiessaan Natorp viittasi laillisen ja siveellisen (moraalisen) käyttäytymisen väliseen eroon. Pelkkä ulkoisesti oikea käytös ei vielä ole siveellisyyttä, joten on oikein, että oikeudellinen ja siveellinen näkökulma erotetaan toisistaan. Toisin sanoen pelkkä ulkoisten sääntöjen tahdon noudattaminen ei ole siveellistä eikä sokean kuuliaisuuden vaatiminen ole kasvatusta. Näin ollen ”jäljelle jää kasvatuksen kaksi päämuotoa, ohjaus ja opetus”, mikä ei kuitenkaan tee ulkoisesta hallinnasta kasvatuksellisesti merkityksellistä (Natorp 1922, s. 55). Kasvatusta on olennaisesti moraalinen tehtävä, jossa ulkoisten sääntöjen järjestys on tarpeen vain ja ainoastaan sisäisen siveellisen järjestyksen perusteella.

Natorp esitti, että toisin kuin Herbart näki hallinnalla olevan vain negatiivinen vaikutus tahdon muotoutumisessa, kaikilla pedagogisilla toimenpiteillä on sekä positiivinen että negatiivinen vaikutus samalla kertaa. Herbartin näkemys hallinnan erityisyydestä ohjauksen rinnalla on perustavalla tavalla kestämätön ja siitä on luovuttava, ja negatiiviset, sokeaa tottelemista edellyttävät vaikutteet on alistettava lapsen siveellistä tahtoa positiivisesti vaalivalle näkökulmalle. On

⁵ Tässä artikkelissa termien suomennoksissa on seurattu niitä aikaisempia suomennoksia, joissa *Zucht* on käännetty ”ohjaukseksi”, mutta se voitaisiin kääntää myös ”kuriksi”. Kai Kaila on kääntänyt termin *Zucht* Grue-Sorensenin (1961) teoksessa ”kuriksi”, kun taas Emerik Olsoni Anderssenin (1950) ja Raili Malmberg Bruhnin (1962) teoksissa ”ohjaukseksi”. Siljander (2024) puhuu ”kurista”. Myös Markus Nikkarla kääntää Kantin *Pedagogiikasta*-teoksessa termin ”kuriksi”. Kantin antropologiassa se viittasi lähinnä rajojen asettamiseen lapsen luontaiselle, irrationalisiin mieltäjohteisiin perustuvalla käyttäytymisellä osana oman järjen käyttöön kannustavaa moraalikasvatusta.

olennaisesti eri asia ohjata kasvatettava sitoutumaan kasvattajan asettamiin standardeihin kuin auttaa häntä luomaan oma käsitys moraalisisista ihanteista ja siitä, mikä on moraalisesti tavoiteltavaa, sekä perustelemaan se itse.

Natorpin ihmettely ei koskenut suoranaisesti *Zucht*-termin käyttöä, mikä näyttää tuottaneen päänvaivaa suomentajille ja suomalaisille Herbart-tutkijoille. Uudemmassa Herbart-tutkimuksessa korostetaan termin yhteyttä moraalikasvatukseen ja luonteensivistykseen, jotka olivat Herbartin pedagogiikan keskiössä, jolloin termiin sisältyisi ”vaatimus” itsemääräytyvyyteen, itsekuriin ja itsekasvatukseen sekä kasvavan tahdon ohjaaminen hyvään (Siljander 2024, s. 8–10). Termi viittaa yksiselitteisesti opettajan toimintaan, ei oppilaan, joten Natorpin huomautus siitä, että Herbartille moraalikasvatus on kasvavan tahdon muokkaamista ulkoapäin, on tältä osin oikeutettua.

Olellainen ero Herbartin ja Natorpin antropologiassa palautuu käsitykseen moraalisuudesta, sen ehdoista ja suhteesta vallitsevaan tapakulttuuriin. Herbart näki kasvatuksen tehtäväksi vallitsevan tapakulttuurin mukaisten hyvien tapojen juurruttamisen kasvatettaviin, kun taas Natorp korosti kasvatettavien omaan järjenkäyttöön perustuvaa autonomiaa moraalisuuden perustana.

Herbart tosin painotti sitä, että moraalialia ei voi pakottaa, vaan se kehittyy viime kädessä yksilön itseohjautuvassa prosessissa, mutta sen edellytyksenä on, että yksilöllä on halu olla hyvä ja että hänellä on filosofian ja uskonnon tarjoamaa tietoa moraalisisista velvollisuuksista ja moraalisisista periaatteista (Klattenhoff, 2012, s. 114). Opettajan tehtävä on valaa oppilaisiin halua moraalisuuden ja välittää heille tarvittavaa tietoa. Natorp puolestaan katsoi, että kasvatuksen perimmäistä päämäärää ei voi määrittää, koska kasvatettavan tahto on vapaa (Henseler, 2012, s. 186–187). Kasvatuksen tehtäväksi määritetty kasvattavien ohjaaminen itsenäiseen järjenkäyttöön perustuvaan moraalisuuteen.

Herbartin käsitykseen ihmisen ”sivistyksellisyydestä” (*Bildsamkeit*) on liitetty hänen korostamansa ajatus ”kasvatuksen intressien moninaisuudesta”, minkä puolestaan on nähty indikoivan sitä, että ”kasvatuksen päämäärää ei ole mahdollista kiinnittää ennakolta johonkin tiettyyn” (Siljander, 2024, s. 4). Väljästi ilmaisten Herbart katsoi, että ”harrastuneisuuden moninaisuuden” lisäksi kasvatuksen tehtävänä on ohjata kasvatettava ”järkevyyteen”, johon ihmisellä on luontainen taipumus, ja ”moraalisuuteen”, aistillisuuden houkutusten vastustamiseen (Klattenhoff, 2012, s. 101, 117). Olellainen ero Herbartin ja Natorpin välillä oli se, että kun Natorpille järjen käyttö ja mahdollisuus moraalisuuteen olivat ihmisen myötäsyttyisiä mielen kykyjä, Herbart näki ne pikemmin ulkoapäin tuotettuina kasvatuksen hedelminä.

Herbartin mukaan ”kaiken pedagogiikan peruskäsité on oppilaan muovattavuus, sielullinen plastisuus eli alttius kasvattajan vaikutuksille” (Grue-Sorensen 1961, s. 122). Hän kuitenkin sanoutui ”selvästi irti” liiallisesta kasvatuksellisesta optimismista korostaen sitä, että kasvatuksen rajat vaihtelevat eri yksilöiden kohdalla, ja että kasvatuksen mahdollisuuksia ei tule käsittää sen enempää suuremmaksi kuin pienemmäksi kuin se tosiasiasa on (Bruhn 1962). Herbart uskoi, että psykologia määrittää yksilön kasvatettavuuden mahdollisuudet, rajat, keinot ja esteet.

Herbart-tulkinnassa on tuotu esille sitä, että hänen käsityksensä ihmisen kasvatettavuudesta tulee ymmärtää ”kasvavan ihmisen itsekasvatusprosessin ja kasvattajan kasvattavan toiminnan välisenä suhteena”, joka muotoutuu ”kasvavan ihmisen kasvuprosessin ja kasvattajan kasvatuksellisen toiminnan” yhteismuodostelmana (Siljander 2012, s. 94). Herbart oli kuitenkin taipuvainen määrittelemään tavoitteen ja keinot suljetusti, jolloin kasvatus määrittyi ulkoapäin asetettuun tavoitteeseen suuntautuvaksi vaikuttamiseksi, nykyilmaisua käyttäen indoktrinaatioksi.

Kasvatuksen luonteen tulkinnassa ratkaisevaa on ihmiskäsitys. Herbart näyttäisi rakentaneen pedagogiikkansa ajatukselle ihmisen muovattavuudesta mutta päätyneen antropologiassaan siihen, että tahdon sitoutuminen hyvään on lopulta itsekasvatuksen ja valinnanvapauden asia, johon luonteenkasvatus valmistaa mutta joka saavutetaan tai mahdollistuu viimekädessä vain itsekasvatuksena. Tavoiteltava ”hyvä”, johon kasvattaja ohjaa, joka tapauksessa asetetaan ulkoa päin ja on kasvattajan käsitys siitä, jolloin kasvavan suhde siihen jää helposti tai jopa väistämättä ulkokoh- taiseksi ja välineelliseksi. Herbart ei ikään kuin luottanut kasvatettavan tahdon autonomiaan vaan katsoi, että tätä tulee johdattaa määrättyjen ihanteiden mukaiseen moraalisuuteen.

Kantin tavoin Natorp oletti yksilön tahdon vapaaksi ja torjui sellaisen pedagogiikan, jossa kasvatusta käsitetään ulkopuolelta asetettuihin moraalisiin tavoitteisiin ohjaamiseksi. Hän katsoi, että ihmisen tahtoa on vain oma tahto, mistä seuraa, että ulkopuolinen tahto ei voi määrittellä, mitä ihmisen on tahdottava, vaan sen ratkaisee jokainen itse.

Mikään ei ole itsessään moraalisesti arvokasta, paitsi pelkkä puhdas tahto, ja Kant ymmärtää tämän aivan kirjaimellisesti yksinomaan itsensä määräävänä tahtona, jota mikään ulkoinen ei määrää ja jonka päinvastoin on arvioitava ja määriteltävä kaikki ulkoinen omien standardiensä mukaisesti (Natorp, 1922, s. 24–25).

Natorp katsoi, että ihmisellä on luontainen taipumus tietää, mikä on totta, ja erottaa totuus valheesta, sekä ymmärtää, mikä on oikein ja mikä väärin, ja tehdä se, mitä pitää oikeana. Lisäksi ihmisyyteen kuuluu olennaisesti myös esteettinen luovuus, kyky käyttää mielikuvitusta ja viehättyminen siitä, minkä kokee kauniiksi. Voitaneen puhua lapsen totuuden-, oikeuden- ja kauneudentajun luontaisesta kehityspotentialista. Nämä kyvyt kehittyvät osallisuudessa yhteiseen kulttuuri- pääomaan. Kasvatuksen tehtävänä on luoda edellytyksiä lapsen luontaisten henkisten kykyjen ja- lostumiselle ja ennen kaikkea ohjata myötävaikuttavaan yksilökohtaiseen ja yhteisölliseen itsekasvatukseen.

Natorpin mukaan ihmisessä on sisäsyntyinen kyky tiedolliseen, moraaliseen ja esteettiseen itsekasvatukseen, minkä Pestalozzi kiteytti kolmisoinnuksi ”pää–sydän–käsi”.

Kasvatuksen puhdas, alkuperäinen tarkoitus on tietoisuuden voimassa, joka kehittää itseään (*bilden*) muokkaamalla tieteen, moraalin ja taiteen objektimaailmoja lakiensa mukaan, [...] sivistynyt ihminen on ”itsensä teos”, ei ulkopuolelta tuotettu [vaan] itse luotu hengen sisäisten maailmojen luomus (Natorp, 1922, s. 91–93).

Herbartin näkemys ”kasvattavasta opetuksesta” perustuu ajatukselle, että ”ei ole kasvatusta ilman opetusta eikä opetusta ilman kasvatusta”, mikä Natorpin mukaan on ymmärrettävä kaksiosaisen kasvatuksen päämäärän valossa siten, että luonteen kultivointi on riippuvainen ajattelun kultivoin- nista ja että koko kasvatustoiminta pitäisi suunnata ajattelun kehittämiseen ja siten saavuttaa luon- teenmuodostuksen tavoite (Natorp, 1922, s. 56–59). Herbartin rakennelmassa ei ole aidosti sijaa Kantin etiikassa korostuvalle henkisen autonomian periaatteelle.

Kantin etiikan ydinajatus ja samalla se, mikä on Herbartin kompastuskivi, on ajatus moraa- lisen tahdon autonomiasta. Ihmisen tahto, sikäli kuin se on moraalinen, ei ole alun perin määrät- ty, eikä se saa antaa määrätä itseään minkään ulkopuolisen ja hänelle vieraan lain toimesta, ei hänelle ulkopuolelta annetun käskyn kautta, oli se sitten inhimillinen tai jumalallinen, eikä minkään kautta ihmisessä itsessä, mikä ei ole hänen tahtonsa, minkään aistillisen halun, ei edes hienoimman henkisen tarpeen kautta (Natorp, 1922, s. 24).

Natorp katsoi, että Herbartin tulkinnassa kasvattavasta opetuksesta ajattelun ja luonteen kehittyminen ja kultivointi eivät määriy omalakisiksi entiteeteiksi, jotka muotoutuvat omien periaatteidensa mukaan, vaan että tulkinta perustuu ja johtaa ymmärtämisen ja tahdon kehittymisen luonteen, ehtojen ja suhteen väärinymmärtämiseen.

Kysymyksessä tahdon kasvatuksen (*Willensbildung*) suhteesta ymmärryksen kasvatukseen (*Verstandesbildung*) ja kasvatuksen (*Erziehung*) suhteesta opetukseen (*Unterricht*) Herbartin virhe oli Natorpin mukaan se, että hän katsoi etiikan määrittelevän kasvatuksen päämäärän ikään kuin ulkoapäin, kun taas Natorp itse katsoi, että etiikan merkitys pedagogiikassa tulisi ymmärtää ihmisen moraalisen tietoisuuden sisäistä rakentumista koskevana näkökulmana ihmisen kehitykseen yhdessä tiedollisen ja esteettisen kehittymisen kanssa. Herbartin näkemys näet johtaa siihen, että kasvatuksessa lapsi välineellisestään ulkoapäin asetetuille moraalikasvatuksen tavoitteille.

Se, että Herbart kuvasi psykologian kasvatuksen menetelmiä määritteleväksi tieteenalaksi, on Natorpin mukaan seurausta puutteellisesta pedagogisesta ihmiskäsityksestä. Uuskantilaisena ajattelijana Natorp korosti pedagogiikan filosofista perustaa, kun taas psykologia kuuluu empiirisiin tieteisiin, jotka eivät voi tarjota yleispätevää lähtökohtaa pedagogiselle ajattelulle ja tutkimukselle. Pedagogiikan kohtalonkysymys on se, minkälaisen ihmiskäsityksen pohjalle se rakentuu. Psykologia ja muut empiiriset tieteet eivät voi vastata pedagogiikan kannalta olennaisiin kysymyksiin, jotka koskevat elämän ja kasvatuksen perimmäistä tarkoitusta. Lisäksi psykologian asettaminen kasvatuksen toteutusta sääteleväksi tieteenksi myötävaikuttaa siihen, että kasvatusta manipulatiiviseksi vaikuttamiseksi.

Herbartin ajatuksella ”kasvattavasta opetuksesta”, jossa tiedollinen ja moraalinen kasvatusta liittyvät toisiinsa, oli yhtymäkohtia Natorpin ajatukseen siitä, että tietoisuuden tiedollinen, moraalinen ja esteettinen aspekti kehittyvät yhdessä. Natorp kuitenkin katsoi, että Herbart ymmärsi tämän yhteyden väärin, ja puhui itse ”rationaalista tahdosta” tai ”järkitahdosta” (*vernünftiger Wille*), jota kohti yksilön moraalinen kehitys etenee sekä luonnehti ”tahdon autonomian ja objektiivisen yleispätevyyden välisessä loogisessa yhteydessä” ilmenevää ”ihmisen ykseyttä itsensä kanssa” kantilaisen etiikan ydinajatuksiksi (Natorp, 1922, s. 157–158).

Vaikka psykologia voi tarjota kasvattajalle hyödyllistä tietoa ihmismielen prosesseista, se koskee Natorpin mukaan vain rajallista, yksittäisissä kasvatustilanteissa sovellettavaa pedagogista ymmärrystä. Filosofinen antropologia puolestaan edustaa kokonaisvaltaista näkemystä ihmisestä kasvattavana ja kasvatusta tarvitsevana olentona pyrkien ymmärtämään kasvatuksen luonnetta, tarkoitusta ja ehtoja yleispätevästi. Kariikoiden voidaankin sanoa, että psykologian tarjotessa kokemusperäiseen tutkimukseen perustuvia ratkaisuja, jotka väistämättä kiinnittyvät aikaan ja paikkaan, filosofia tarjoaa järkipäiseen tarkasteluun perustuvia ajattomia päätelmiä.

Herbartilaisten Natorpiin kohdistaman kritiikin vastakritiikissä (Natorp, 1922, s. 147–187) tämä toisti samoja argumentteja, jotka hän esitti kritiikissään itse Herbartin pedagogiikkaa kohtaan. Erityisesti hän toi esille Kantin ja Herbartin erilaisia ihmiskuvia ilmentävät erilaiset, suorastaan vastakkaiset näkemykset moraalikasvatuksen lähtökohdista: Kantin pedagogiikan peruseriaate on ihmisen sisäsyntyinen autonomia moraalilakien määrittäjänä, kun taas Herbart piti moraalikasvatuksen peruseriaatteena sitä, että kasvava sisäistää ulkopuolelta annetun kasvattajan asettaman ihanteen. Näin vastakkainasettelu ja Natorpin argumentaatio palautuvat etiikan suureen kysymykseen ihmisen tahdon vapaudesta ja kyvystä itse määrittellä oikean ja väärän mittapuut.

Vastauksissa aikalaistensa kritiikkiin Natorp käsitteli myös häneen kohdistettua syytöstä, jonka mukaan autonomian periaate on johtanut hänet eudaimonismiin, onnellisuusmoraaliin, jossa ihminen mieltymystensä mukaan määrittää sen, mikä on oikein ja väärin. Natorp osoitti, että hän päinvastoin on johdonmukaisesti pitänyt kiinni näkemyksestä, jossa mielivaltaisista haluista puhdas ”rationaalinen tahto” määrittyy ”siveelliseksi tahdoksi”, ja käänsi syytöksen kohti Herbartia, joka perusti pedagogiikkansa kasvatettavan luonteen jalostumisen myötä kehittyvän ”maun” (*Geschmack*) periaatteelle, minkä Natorp katsoi tosiasiallisesti ilmentävän onnellisuuseettistä kantaa, koska ”maku” moraalisen arvioinnin perustana kytkee tahdon nautinnon tunteeseen (Natorp, 1922, s. 155–164, 175–176).

Natorpin mukaan kasvatuksen tarkoituksena on herättää kasvatettavan tietoisuus kyvystään rakentaa totuudenmukaista maailmankuvaa ja määritellä oikean ja väärän kriteerit sekä myötävaikuttaa esteettisen arviointikyvyn kehittymiseen ja rohkaista luovaan taiteelliseen toimintaan kulloiseenkin ikä- ja kehitystasoon sopivalla tavalla. Tietoisuus ja itsetietoisuus rakentuvat yhteisössä, yhteisöllisissä suhteissa, vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin, osallisuudessa yhteiselämään.

Sosiaalieettinen kritiikki

Natorpin esittämän Herbartin etiikkaa koskevan kritiikin pääkohdat on käsitelty edellä antropologisen perustan kritiikin yhteydessä. Sosiaalieettinen kritiikki on ennen muuta kritiikkiä Herbartin pedagogiikan yksilökeskeistä, yksilön kehityksen psykologiaan keskittyntä ominaispiirrettä kohtaan. Natorp myös laajensi Kantin piirtämää kuvaa pedagogiikasta korostamalla yhteisöllistä ja yhteiskuntateoreettista näkökulmaa.

Herbart tarkasteli kasvatusta lähinnä yksilön kehityksen luonteen ja ehtojen kannalta kiinnittämättä Natorpin tavoin huomiota kasvatuksen yhteisölliseen aspektiin ja kytkentöihin. Tosin myös Herbartin silmissä häämötti yhteiskunta, kansalaisuus ja valtiollinen elämä, ja hän esitti kansalaisten moraalisuuden valtiollisen elämän ”ainoaksi lujaksi perustaksi” sekä asetti kasvatuksen ihanteeksi sen, että ”jokainen yksittäinen kansalainen omaksuu hyvät tavat (*Gute Sitten*)” ja ”kehittyy mieleltään lujaksi kyetäkseen vastustamaan aistillisuuden houkutuksia” (Klattenhoff 2012, s. 113). Herbart käsitti pedagogiikan myös yhteisölliseltä kannalta empiriseksi tieteeksi: vallitsevat ”hyvät tavat” määrittävät moraaliseksi ihanteiksi ja niiden mukainen kansalaisten moraalisen luonteen jalostuminen on valtiollisen kehityksen tae.

Herbartin yhteiskunta-ajattelu heijasti hänen ihmiskuvaansa, jonka mukaan ihmisessä on kaksi toisilleen vastakkaista olemispuolta, aistillisuus ja rationaalisuus. Kantilaisittain hän puhui ”tahdon kulttuurista, joka voidaan saada aikaan vain järjen kautta”, ja katsoi, että moraalisuus voi kehittyä vain, jos ”yksilöllä on halu olla hyvä” niin että hänessä kehittyy ”luonteen lujuutta aistillisuuden kiusauksia vastaan”, ja hänen ”annetaan kehittyä itseohjautuvassa prosessissa” niin että ”tuntee itse asettaneensa” moraalisuuden kriteerit ja hyväksyy ne vapaaehtoisesti ihanteikseen (Klattenhoff, 2012, s. 113–114). Natorp katsoikin, että Herbartille moraalisuus oli pohjimmiltaan heteronomista lukkoon lyötyjen ihanteiden omaksumista ja mukaisuutta, ei tosiasiallista tahdon autonomiaa.

Natorpin mukaan aito moraalisuus perustuu itse asetettuihin standardeihin, ei vain kuvitellaan, että on itse ne asettanut. Hän katsoi, että yksilön tietoisuus autonomiasta – omasta ja toisten – kehittyä yhteisön osallisuudessa. On sanottu, että Natorp ”siirsi moraalikasvatuksen muodon

yleisestä moraalilaista moraalin kehittymiseen yhteisössä” (Henseler, 2012, s. 182). Yhteiselämä rakentaa jäsentensä itsetietoisuutta ja kehittää heidän ajattelu- ja päättelykykyään. Se tarjoaa mahdollisuuden syventää ihmis- ja itsetuntemusta, harjoittaa moraalista harkintakykyä ja muita mielenkykyjä sekä arvioida kriittisesti omia ja toisten perusteluja. Sosiaaliset epäkohdat määrittyvät yhteisinä eettisinä kysymyksinä ja ponnistelu yhteisöllisen kehityksen eteen yhteisenä velvollisuutena.

Natorpin mukaan kasvatuksen idea ”ei ole päämäärä vaan lähtökohta, ei loppu vaan alku”, johon sisältyy hahmotelma tai kuvitelma tavoiteltavasta yhteisöllisestä elämästä (Henseler, 2012, s. 186, 188–189). Hän korosti vallitsevien yhteiskunnallisten olojen arvostelua ja piti nykyistä yhteiskuntajärjestystä yhteiskunnallisen kehityksen välivaiheena. Se, mitä kohti ihmisten on ponnistettava, minkälaista yhteiskunnallista järjestystä tavoiteltava, ei määrity empiirisesti, koska sitä ei vielä ole olemassa, vaan se on eettinen kysymys ja määräytyy järkipäisesti.

Siinä, missä Herbart ”katsoi yksilön täyttävän sosiaaliset velvollisuutensa kehittämällä itselleen kolme henkilökohtaista hyvettä: hyvänsuopuuden, oikeudenmukaisuuden ja kohtuullisuuden” mutta ei asettanut yhteisöelämälle ja yhteiskunnan kehitykselle eettisiä laatuksiteereitä (Grue-Sorensen, 1961, s. 24–25), Natorp korosti kasvatuksen läpeensä yhteisöllistä luonnetta. Hän katsoi, että yksilön tietoisuus kehittyy vain yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa, kanssakäymisessä yhteisön toisten jäsenten kanssa.

Natorp korosti sosiaalietiikan merkitystä kasvatuksen teoreettisessa perustassa. Hänelle kasvatusta ja yhteisö kuuluvat erottamattomasti yhteen; yksilö erillään yhteisöstä on abstraktio. Kasvatusta tapahtuu yhteisössä, kasvatuksella luodaan yhteisön kehitykselle henkinen perusta, ja yhteisön kehittyminen tarkoittaa varttuville laadukkaampaa kasvuympäristöä. Yhteisö kasvattaa, eikä ole samantekevää, minkälainen yhteisö on nuorison kasvupaikkana ja miten se mahdollistaa jäsentensä osallisuuden ja osallistumisen.

Natorpin aikakaudella verrattain nopea teollistumis- ja kaupungistumiskehitys oli synnyttänyt uudenlaista köyhyyttä ja muuta sosiaalista kurjuutta. Hän lähestyi aikansa sosiaalista hätää kasvatuksellisenä ongelmana ja eettisenä kysymyksenä (Henseler, 2012, s. 182). Sosiaalisen hädän lievittäminen edellytti kasvatusta ja yhteiskuntateorian yhteismuodosteena muotoutuvaa sosiaalista pedagogiikkaa. Natorpille kysymys oli yhteiskuntaeettinen.

Vaikka Natorp ei Herbart-kritiikissään juurikaan käsitellyt aikansa yksittäisiä sosiaalisia ongelmia, kontrasti Herbartiin oli ilmeinen. Kun Herbartille esimerkiksi oikeudenmukaisuus oli lähinnä yksilön ominaisuus, kasvatuksella tuotettu luonteenpiirre ja suuntautumisen tapa, Natorpille se oli paitsi yksilön eettinen hyve myös yhteiskunnan päämäärä, sosiaalinen ihanne, inhimillisen yhteiselämän laadun mittapuu, joka osoittaa, mihin suuntaan yhteiskuntaa tulee kehittää.

Natorp korosti sitä, että ymmärtämisestä, tahtomisesta ja esteettisestä luovuudesta koostuva tietoisuus voi kehittyä vain osallisuudessa yhteisöön, vuorovaikutuksessa yhteisön toisiin jäseniin. Myös Herbart piti yhteisöllistä osallisuutta tärkeänä kasvatuksellisenä tekijänä, joka kasvattaa myötätuntoa (*Mitfühlen*). Natorpille yhteisö oli kasvatuksen tyysija, sen alkulähde ja perusta. Hän katsoi, että ihmisen tietoisuus kokonaisuudessaan rakentuu yhteisössä, jolloin kyse ei ole pelkästä ”passiivisen myötätunnon” vaan ”ajattelun, tahtomisen ja luovan mielikuvituksen” kokonaisvaltaisesta kehittymisestä osallisuudessa ”ihmisyuden luomisyhteisöön” (*Schaffensgemeinschaft der Menschheit*), joka henkisesti luo itse itsensä (Natorp, 1922, s. 76–79).

Sosiaalietiikka tarjoaa eettiset lähtökohdat yhteiskuntakritiikille määrittelemällä hyvän yhteiskunnan eettiset laatuksiteerit. Kantilaisittain nähtynä kyse on normatiivisesta, yleispätevästi perustellusta visiosta, jonka eteen olemme velvolliset ponnistelemaan, koska sen tavoittelemisen on oikein. Natorpin kasvatuksen teoria kiinnittyy erottamattomasti tähän visioon, ei alisteisena taloudelle ja politiikalle vaan itsenäisenä ja omalakisena sosiaalisen kehityksen mahdollistajana.

Natorp korosti sitä, että ihmiset voivat olla vuorovaikutuksessa keskenään ilman kasvattavaa ”sisäistä yhteisöä” (*innere Gemeinschaft*), joka on lähtökohtaisesti eettistä reflektiokykyä kehittävä, itsehallinnollinen, norminsa itse asettava ”tahdonyhteisö” (*Gemeinschaft des Wollens*), tiedollisen maailmankuvan rakentumista edistävä ”ymmärtämysyhteisö” (*Gemeinschaft des Verstehens*) ja luovaa taiteellista toimintaa ja esteettistä tietoisuutta kehittävä ”taiteellisen toiminnan yhteisö” (*Gemeinschaft der ästhetischen Gestaltung*) (Natorp, 1922, s. 77–80). Nämä yhteisöllisyyden alueet muodostavat yhdessä yhteiselämän henkisen perustan ja kehittyvät keskinäisessä vuorovaikutuksessa kuten vastaavat tietoisuuden alueet ihmismielessä.

Natorp sai merkittäviä vaikutteita Platonin idealistisesta yhteiskunta-ajattelusta. Hän tarkasteli Platonin valtio- ja hyveteoriaa ”Kantin kriittisellä metodilla” (Henseler, 2012, s. 184) ja Platonin esikuvan mukaan rakensi sosiaalietiikkansa hyveteoreettiselle pohjalle. Hän teki eron yksilöllisten ja yhteisöllisten hyveiden välille mutta korosti näiden keskinäistä riippuvuutta. Yksilön sosiaalisina hyveinä hän piti oikeamielisyyttä, hyväntahtoisuutta ja halua työskennellä yhteisön eteen. Hän katsoi, että yhteiskunnan kehitys riippuu olennaisesti siitä, miten kasvatusta on järjestetty, ja vastaavasti yhteiskunta lapsen kasvuympäristönä kuvastaa sitä, miten harjaantuneita sen jäsenet ovat yksilöllisissä ja sosiaalisissa hyveissä.

Ajattomat eettiset ihanteet ovat yhteiskuntakritiikin perusta ja toimivat yhteisön kehittämisen liikkeelle panevana voimana. Tavoiteltavan yhteiskunnan idea on eettinen muodostelma, jonka valossa yhteisö arvioi itseään. Se tarjoaa kehityksen vallitsevan yhteiselämän kriittiselle tarkastelulle ja epäkohtien tunnistamiselle. Eettisenä muodostelmana se velvoittaa yhteisöä ja sen jäseniä toimimaan ihanteiden suuntaisesti, mikä puolestaan edellyttää, että henkilö pitää niiden tavoittelemista järkevänä ja oikeana. Natorpille kasvatusta on erottamaton osa yhteisön toimintaa, jossa yhteisö eettisten ihanteiden siivittämänä kehittää itseään.

Natorpin mukaan sosiaalieettinen näkökulma pedagogiikan teoriassa edellyttää huomion kiinnittämistä kattavasti yhteiskuntapolitiikan eri osa-alueisiin, mikä oli Herbartille vierasta. Esimerkiksi työ- ja talouspolitiikan osalta Natorp korosti sosialistista, kansalaisten yhteisöllisen osallisuuden, osallistumisen ja omistamisen mahdollistavaa osuuskuntaperusteista työ- ja talousjärjestelmää. Hänen Herbart-kritiikkinsä ei kuitenkaan koskenut pedagogisesti tarkoituksenmukaista ja eettisesti perusteltua yhteiskuntapolitiikan sisältöä vaan asianmukaisen yhteiskuntapoliittisen aspektin puuttumista.

Sosiaalietiikka painoi leimansa myös Natorpin kasvatustieteelliseen ajatteluun osana vapauden, veljeyden, tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden ja yhteisen hyvän edistämisen ihanteisiin perustuvaa laajaa yhteiskuntapoliittista uudistusohjelmaa. Hän ajoi koulutuksellista tasa-arvoa korostaen yhteiskunnan jäsenten yhdenvertaista oikeutta koulutukseen ja itsensä kehittämiseen, sosiaaliseen osallisuuteen ja mukanaoloon.

Natorp kutsui pedagogista ajatteluaan sosiaalipedagogiikaksi, jonka hän käsitti kasvatusta ja yhteiskuntaopin fuusiolla rakentuvaksi uudeksi tieteenalaksi. Kyse ei ollut materialistiseen historiantähtäykseen perustuvasta yhteiskunta-ajattelusta vaan idealistisesta ”eettisestä sosialismista”,

koulutuksen tasa-arvosta, jossa ”kaikkien osallistuminen yhteiskunnan ja ihmiskunnan kulttuuriin kehtykseen olisi mahdollista” (Henseler, 2012, s. 182–184). Natorp toi sosiaalipedagogiikan tulkinnallaan oman panoksensa Saksassa 1800-luvun jälkipuoliskolla sosiaalipedagogiikan käsitteen ympärillä käytyyn monipuoliseen ja monitahoiseen teoriakeskusteluun.

Sosiaalipedagogiikan ydinajatus Natorpin mukaan on, että kasvatus on perustavalla tavalla yhteisöllinen prosessi, jossa yksilöt ja yhteisöt kehittyvät vastavuoroisesti: eettisesti terve yhteisöllisyys synnyttää eettisesti tervettä yksilöllisyyttä ja vastaavasti pätevään moraaliseen harkintaan kykenevät yksilöt yhdessä rakentavat eettisesti tervettä yhteisöllisyyttä. Kasvatus määrittyy ihmisen loputtomaksi tehtäväksi, sukupolvi sukupolvelta eteneväksi eettisten ihanteiden siivittämäksi ponnisteluksi kohti ihanteiden mukaista inhimillistä yhteiselämää ja sen myötä jokaisen yksilön kehitystä kannattelevien asianmukaisten kasvuympäristöjen luomista. Se on samanaikaisesti ihmisen yksilölliseen ja kollektiiviseen itsekasvatukseen perustuvan kasvupotentiaalin saattamista täyteen määräänsä.

Myös Herbart korosti kasvatettavan yhteisösuhteiden ensiarvoista kasvatuksellista merkitystä. Natorpin näkökulma erosi ratkaisevasti Herbartin ajattelusta siinä, että hän asetti pedagogisen teorian lähtökohdaksi idean (*Sollen*), ei vallitsevaa olotilaa (*Sein*). Natorpille yhteiselämän päämäärä on avoin; koskaan ei voida sanoa, että tässä se on tai että nyt se on saavutettu. Hän katsoi, että yhteisö ei voi olla ”löydettyä” vaan että se tulee käsittää kasvatuksen tavoin ideana, eettisenä tehtävänä, osana ihmisen loputonta ponnisteltua kohti eettisiä ihanteita (Henseler, 2012, s. 187). Yksilön ja yhteisön käsitteet ovat sisäkkäisiä ja niitä voidaan ajatella vain toisiinsa liittyvässä suhteessa.

Ihmisyyteen kuuluu yhteisöllisen itseluomisen kyky, joka perustuu yhteisön jäsenten kykyyn osallistua itsetietoiseen yhteisön rakentamiseen. Vastaavasti yksilöiden itsetietoisuus kehittyi osallisuudessa yhteisölliseen itseluovuuteen. Yksilön kehittyminen pätevästi ajattelevaksi, rationaalisesti argumentoivaksi, itsetietoiseksi persoonaksi, joka rakentaa tiedollista suhdetta maailmaan ja kykenee moraaliseen päättelyyn ja jolla on luovaa mielikuvitusta, esteettistä silmää ja kykyä luovaan itseilmaisuun, tapahtuu yhteisössä, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten tietoisuuksien kanssa.

Samalla kun kasvatus piirtyi Natorpille keinoksi uudistaa yhteiskuntaa, sen henkistä perustaa, epäkelpo pedagogiikka näyttäytyi yhteiskunnallisten epäkohtien, köyhyyden ja muiden sosiaalisten ongelmien osa-aiheuttajana, jopa perimmäisenä syynä. Asianmukainen kasvatus edellyttää pedagogiikkaa, jonka filosofinen perusta on kelvollinen ja joka rakentuu päteville premissille.

Pohdinta

Nykymaailmassa talous paljolti dominoi yhteiskunnallista keskustelua ja kasvatuspuhe on jäänyt talouspuheen varjoon. On kuitenkin perusteltua ajatella, että kasvatuksella luodaan yhteiselämän henkinen perusta. Kasvatus on taloudellisen menestyksen ja yhteiskunnallisen kestävyuden tärkein ainesosa.

Natorpin Herbart-kritiikki on kappale pedagogiikan historiaa ajalta, jolloin vielä taitettiin peistä kasvatuksen yleisistä kysymyksistä ja kasvatustutkimus koski kasvatuksen ja sivistyksen yleistä perustaa, kasvatustutkimuksen filosofisia lähtökohtia, pedagogista ihmiskäsitystä, kasvatuksen mahdollisuuksia ja rajoja ja muita kasvatuksen yleiseen teoriaan kuuluvia aiheita. Natorpin

lisäksi moni muukin kasvatusoppinut on kritisoinut Herbartin kasvatuskäsitystä ja käsitystä pedagogiikan luonteesta tieteellisenä oppialana. Natorpin tieteenfilosofinen kritiikki oli vertaansa vailla, syvälleikäyvä ja perusteellista.

Herbart katsoi, että Kantin edustama kriittinen idealismi, jossa ihmismieli jaettiin kahteen valtapiiiriin, transsendentaaliseen vapauden alueeseen ja kausaliteeteista muodostuvaan ulkoisen determinismin maailmaan, ei sovi pedagogisen teorian lähtökohdaksi, koska ihmisen toiminta ei ole luonnonlakien mukaisesti ennalta määrättyä luonnon prosessien tapaan, mutta pedagogiselta kannalta ihminen ei ole myöskään täysin vapaa määrittelemään itsensä, mikä pedagogisessa katsannossa tarkoittaisi ”illusorista haaveilua” ja ”illusorisia harhakuvia”, ettei kasvatuksella muka voitaisi vaikuttaa tai jopa ettei kasvatusta tarvita (Siljander, 2012, s. 89–90; 2024, s. 3). Tältä osin Natorpin kritiikki näyttäytyy Kantin idealismin puolustamisena Herbartin sitä kohtaan esittämää kritiikkiä vastaan.

Vaikka Natorpin kritiikissä voidaan erottaa yksittäisiä kohdealueita sen perusteella, koskeeko se Herbartin pedagogiikan tieto-opillista perustaa, ihmiskäsitystä tai sosiaaliettisiä kytköksiä, voidaan sanoa, että kritiikki kohdistui pohjimmiltaan Herbartin koko pedagogiseen ajatteluun ja sitä ilmentävään pedagogiseen järjestelmään, pedagogiikkaan tieteenä. Natorp piti Herbartin käsitystä pedagogiikan tieteellisestä perustasta epäkelpona ja näki omaksi missiokseen sen kuntoon laittamisen eli pedagogiikan saattamisen Kantin kriittiseen idealismiin perustuvan filosofisen järjestelmän pohjalle.

Natorp tosin antoi myös tunnustusta Herbartin yksittäisille oivalluksille kuten ajatukselle kasvattavasta opetuksesta, jossa lapsen tiedollisen ja moraalisen kehityksen kasvatuksellista edistämistä tarkastellaan samanaikaisesti toteutuvana kokonaisuutena. Hän kuitenkin katsoi, että Herbartin kokonaisrakennelman epistemologiset, eettiset ja antropologiset premissit olivat perustavalla tavalla virheellisiä aiheuttaen vinoutumia herbartilaisen pedagogiikan dominoimassa kasvatustajattelussa ja kasvatuksen käytännöissä.

Uuskantilaisessa hengessä Natorp ajatteli, että kun pedagogisen ajattelun filosofinen perusta on kunnossa, oikea käytäntö seuraa automaattisesti. Hän kantoi syvää huolta oman aikansa pedagogisen ajattelun ja kasvatuskulttuurin vääristymistä, joiden syynä hän piti Herbartin puutteellista, väärille lähtökohdille rakentuvaa kasvatusoppia. Tämä koski paitsi menettelytapoja käytännön kasvatustyössä myös kasvatuspoliittista ajattelua ja pyrkimyksiä.

Pedagogiikka tieteenalana on eri aikoina ja erilaisissa kulttuurisissa ja yhteiskunnallisissa ympäristöissä saanut erilaisia painotuksia, joten voidaan sanoa, että pedagogiikka on sekä ”kulttuurista riippuvainen” että ”kulttuuria muodostava” tiede, jota voidaan tarkastella ainakin humanistisena tieteenalana, kulttuuritieteenä, yhteiskuntatieteenä ja kasvatustieteenä ammattitehtäviin suuntautuvana professiotieteenä (Uljens, 2022). Natorp puhui pedagogiikasta filosofian pohjalle rakentuvana tieteenä, jonka perustus on yleispätevä, ajasta ja paikasta riippumaton. Kantin tavoin hän katsoi, että pedagogiikan rakennuspohjana on ihmisluonto, ihmisuus, ihmisen olemistapa sanan universaalissa merkityksessä.

Ihmisen henkisen kehityksen idut ovat ihmisluonnossa, eikä niitä ole mahdollista istuttaa ihmiseen ulkoapäin. Toisin sanoen ihmisen kasvatettavuus perustuu siihen, mitä ihminen tai ihmisuus on. Pedagogiikka kasvatustieteenä ei kuitenkaan rajoitu vain sen tulkittamiseen mitä ihminen on, vaan koskee myös sitä, mitä ihmisen pitäisi tai olisi mahdollista olla. Tähän ei

voi vastata empiirisesti, koska se, mitä ihmisen pitäisi olla, on kokemustiedon tuolla puolen ja määrityy järjen keinoin.

Kysymys siitä, mitä ihmisen pitäisi olla, koskee olennaisesti myös sitä, minkälaista yhteisöllisyyttä tulisi tavoitella. Toisin ilmaistuna kyse on siitä, minkälaista yhteisöllisyyttä on oikein edistää. Kantin tavoin Natorp ajatteli, että sen eteen ponnisteleminen, mitä ihminen pitää moraalisesti oikeana, on myös ihmisen moraalinen velvollisuus.

Johtopäätökset

Johtopäätösten jäsentämisessä on hyödynnetty artikkelin johdantoluvussa esitettyä kuvausta yleisen kasvatusteorian keskeisistä temaattisista alueista. Huomiota on kohdistettu erityisesti Natorpin ja Herbartin näkemyseroihin kasvatuksen luonteesta ja tieteellisen pedagogiikan ehdoista. Johtopäätöksissä kiteytyvät Natorpin Herbart-kritiikin pääkohdat.

1. Natorp katsoi, että Herbartin näkemys kasvatuksen ja sivistyksen luonteesta on rajoittunut, suorastaan virheellinen, koska se perustuu vaillinaiseen käsitykseen ihmismielen (tietoisuuden) kehittymisen luonteesta ja ehdoista ja puutteelliseen ymmärrykseen kasvatuksen yhteisöllisestä perustasta.
2. Natorpin mukaan Herbartin käsitys siitä, mikä mahdollistaa kasvatuksen, perustuu ajatukselle, että lapsen kehittyminen kohti haluttua päämäärää voidaan määrätä ulkoapäin kasvatuksella, kun oikein olisi ajatella, että kasvatuksen mahdollistavat ihmisen sisäsyntyiset mielen kyvyt, joiden kehittymistä ei voi pakottaa.
3. Natorp ja Herbart kumpikin ajatteli, että ihminen – Kantin ilmausta käyttäen – tarvitsee kasvatusta tullakseen ihmiseksi, mutta Natorp korosti siinä yksilöllisen ja yhteisöllisen itsekasvatuksen keskeistä roolia ja katsoi, että Herbart puolestaan painotti ulkoapäin tapahtuvaa systemaattista vaikuttamista.
4. Herbartin mukaan kasvatuksen rajoitukset johtuvat lähinnä ihmisen vaillinaisesta oppimiskyvystä, kun taas Natorp katsoi, että epäkelpo kasvatusta on seurausta puutteellisesta kasvatusajattelusta, ja asetti tavoitteekseen kasvatuskulttuurin uudistamisen pedagogista ajattelua korjaamalla.
5. Molemmat kehittivät kasvatuksen yleistä teoriaa, joten he pitivät sitä mahdollisena ja tarpeellisena, mutta siinä missä Herbart rakensi tieteellistä pedagogiikkaa etiikan ja psykologian pohjalle, Natorp näki perustaksi logiikan, etiikan ja estetiikan.
6. Herbartille kasvatustiede oli olennaisilta osin psykologiseen tietoon perustuva empiirinen tiede, kun taas Natorp katsoi psykologian tarjoavan vain tilanne- ja tapauskohtaisesti sovellettavaa tietoa ja kehitti pedagogiikkaa yleispäteväksi filosofisena tieteenä.
7. Sekä Herbart että Natorp mielsivät kasvatuksen yleisen teorian normatiiviseksi, joskin Herbartin psykologispainotteisessa pedagogiikassa normatiivisuus koski kokemusperäisestä tiedosta johdettuja tavoite- ja toimintasuosituksia, kun taas Natorp pohjasi pedagogiikkansa yleisesti velvoittaviin käytännöllisen järjen postulaatteihin, jotka perustuvat yleispätevään loogiseen argumentaatioon.

8. Natorpin mukaan kasvatuksen tarkoitus on mahdollistaa ihmisen tietoisuuden kaikinpuolinen kehittyminen – tiedollinen, moraalinen ja taiteellinen – täyteen määräänsä, joten Herbart on väärässä katsoessaan, että yksin etiikka määrittää kasvatuksen päämäärän.
9. Natorpin mielestä Herbartin näkemys psykologiasta pedagogiikan perustieteenä on riittämätön, koska empiirisenä tieteenä psykologia ei pysty määrittelemään yksilöllisessä ja yhteisöllisessä kehityksessä ehtoja sille, mikä ei vielä ole vaan mikä on vasta tulemassa.

Natorpille kasvatuksen päämäärä on ihmisen kokonaisvaltainen täydellistyminen järkeä käyttävänä olentona. Hän luonnehti kasvatusta loputtomaksi tehtäväksi, jonka päämäärää ei voi koskaan täydellisesti saavuttaa mutta jota kohti tulee sukupolvi sukupolvelta ponnistella. Kasvatuksen päämäärä ei määrity vain yksilön moraalista jalostumista koskevana etiikan kysymyksenä vaan koskee ihmisen koko kehityspotentiaalia. Tietoisuuden moraalinen, tiedollinen ja esteettinen alue ovat omalakisista mutta samanaikaisesti kehittyviä, toisiinsa vaikuttavia mielen osatekijöitä, jotka yhdessä muodostavat kokonaistietoisuuden.

Lähteet

- Anderssen, O. (1950). *Sivistystyön historian henkilöhahmoja* (Billeder av dannelsesarbeidets historie 3–4, 1912, 1914). Osa II: Uusi aika. Suom. Emerik Olsoni. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Benner, D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim/München: Juventa.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 8. Auflage. Weinheim, u.a.: Beltz Juventa.
- Bruhn, K. (1962). *Kasvatustieteen historian kehityslinjoja*. Suom. Raili Malmberg. Helsinki: Otava.
- Grue-Sorensen, K. (1961). *Kasvatuksen historia II: Pestalozzista nykyaikaan*. Suom. Kai Kaila. Porvoo: WSOY.
- Heis, J. (2018). Neo-Kantianism. Teoksessa E. N. Zalta (toim.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2018 edition). <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/neo-kantianism/>
- Henseler, J. (2012). Paul Natorp (1854–1924): Vom neukantianischen Bildungssozialismus zur sozialpädagogischen Volksschulreform. Teoksessa B. Dollinger (toim.) *Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der modernen Gesellschaft* (s. 179–195). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94243-8_8
- Hämäläinen, J. (2011). Pedagogic Theories. Teoksessa H. Montgomery (toim.) *Oxford Bibliographies Online in Childhood Studies*. New York: Oxford University Press. – Updated, extended, and revised editions 2015 and 2020. <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199791231/obo-9780199791231-0015.xml>
- Hämäläinen, J. (2018). Sosiaalipedagogiikka idealistisen sosialismin kasvatus- ja sivistysoppina. Teoksessa J. Tähtinen, J. Hilpelä & R. Ikonen (toim.) *Sivistys ja kasvatustiede tänään* (s. 95–124). Suomen kasvatustieteen ja koulutuksen historian vuosikirja 56. <https://journal.fi/koulujammenisyys/article/view/77690/38696>
- Hämäläinen, J. (2022). Johdanto Immanuel Kantin teoksessa *Pedagogiikasta* (Über Pädagogik). Suom. Markus Nikkarla (s. 7–79, 172–175, 182–184). Helsinki: Gaudeamus.
- Hämäläinen, J. (2023). *Human Self-Creation: Paul Natorp's Theory of Education*. Bradford, UK: Ethics International Press.
- Hämäläinen, J. (2024). Paul Natorp – sosiaalipedagogiikan teorian jättiläinen. *Kasvatustieteen EN-SYklopedia*. Suomen kasvatustieteen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/NATORP_0.pdf (luettu 20.11.2024).

- Kant, I. (1995). Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? (Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, 1784). Suom. Markku Mäki. Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.) *Mitä on valistus?* (s. 86–95). Tampere: Vastapaino. <https://suoranta.wordpress.com/wp-content/uploads/2007/11/mita-on-valistus.pdf>
- Kant, I. (2022). *Pedagogiikasta* (Über Pädagogik, 1803). Suom. Markus Nikkarla. Helsinki: Gaudeamus.
- Kim, A. (2023). Paul Natorp. Teoksessa E. N. Zalta & U. Nodelman (toim.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2023). <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/natorp/>.
- Klattenhoff, K. (2012). Johann Friedrich Herbart (1776–1841): Begründer der Pädagogik als eigenständige Wissenschaft. Teoksessa B. Dollinger (toim.) *Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der modernen Gesellschaft* (s. 101–123). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94243-8_5
- Luft, S. (2015). *The Space of Culture: Towards a Neo-Kantian Philosophy of Culture* (Cohen, Natorp, and Cassirer). Oxford University Press.
- Matherne, S. (2015). Marburg Neo-Kantianism as Philosophy of Culture. Teoksessa J. T. Friedman & Sebastian Luft (toim.) *The Philosophy of Ernst Cassirer: A Novel Assessment* (s. 200–231). Boston: De Gruyter.
- Nachtsheim, S. (2013). The concept and philosophy of culture in Neo-Kantianism. In John Walker (toim.) *The Impact of Idealism: The Legacy of Post-Kantian German Thought* (s. 136–160). Cambridge: Cambridge University Press.
- Natorp, P. (1899a). *Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre: Acht Vorträge, gehalten in Marburger Ferienkursen 1897 und 1898*. Stuttgart: Friedrich Frommanns Verlag.
- Natorp, P. (1899b). *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Stuttgart: Fr. Frommanns Verlag.
- Natorp, P. (1905). *Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen*. Marburg: N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.
- Natorp, P. (1909). *Philosophie und Pädagogik*. Marburg: N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.
- Natorp, P. (1920). *Sozial-Idealismus. Neue Richtlinien Sozialer Erziehung*. Berlin: Julius Springer Verlag.
- Natorp, P. (1922). *Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik*. Zweites Heft. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Stuttgart: Fr. Frommanns Verlag.
- Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre (s. 7–146);
 - Kant oder Herbart? Eine Gegenkritik (s. 147–187).
- Natorp, P. (1926). *Johann Heinrich Pestalozzi. Hänen elämänvaiheensa ja elämäntyönsä*. (Johann Heinrich Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen, 1908). Suom. Juho Hollo. Porvoo: WSOY.
- Niemeyer, C. (2010). *Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Nikkarla, M. (2022). Kant ihmisen kehittymisestä ja ihmislajin päämäärästä. Suomentajan jälkisanat Immanuel Kantin teoksessa *Pedagogiikasta* (s. 155–171). Helsinki: Gaudeamus.
- Salzman, J. D. (1998). Natorp on Social Education: A Paideia for all Ages. *Philosophy of Education*, 29, 274–281. [The Paideia Archive: Twentieth World Congress of Philosophy]. <https://doi.org/10.5840/wcp20-paideia199829508>.
- Siljander, P. (2012). Educability and Bildung in Herbart's Theory of Education. Teoksessa P. Siljander, A. Kivelä & A. Sutinen (toim.) *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies between Continental Educational Thinking and American Pragmatism* (s. 87–105). Rotterdam: Sense Publishers.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Helsinki: Otava.
- Siljander, P. (2024). Johann Friedrich Herbart kasvatusteoreettikkona – hallinta, kasvattava opetus, kuri. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Herbart_1.pdf (luettu 20.11.2024)
- Siljander, P., Kivelä, A. & Sutinen, A. (2012). *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Siljander, P. & Sutinen, A. (2012). Introduction. Teoksessa P. Siljander, A. Kivelä & A. Sutinen (toim.) *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies between Continental Educational Thinking and American Pragmatism* (s. 1–18). Rotterdam: Sense Publishers.

- Stevenson, L., Haberman, D. L., Wright, P. M. & Witt, C. (2017). Kant: Reasons and Causes, Morality and Religion. Teoksessa *Thirteen Theories of Human Nature*, 7th edition (s. 170–187). New York: Oxford University Press.
- Uljens, M. (2002). The Idea of a Universal Theory of Education – an Impossible but Necessary Project. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), s. 353–375.
- Uljens, M. (2022). Pedagogiken som vetenskap i Finland i ljuset av icke-affirmativ pedagogikteori. *Nordic Studies in Education*, 42(1), s. 83–104. <https://noredstudies.org/index.php/nse/article/view/3788>
- Väyrynen, K. (2024). Kasvatus ja yhteiskunta Hegelin pedagogiikassa. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Hegel_0.pdf (luettu 20.11.2024).

Artikkeli on julkaistu: 7.2.2025

Tekstiviittaus:

Hämäläinen Juha 2025. Paul Natorpin Herbart-kritiikki. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Natorp_3.pdf (luettu xx.xx.xxxx)