

JYRKI KAARTTINEN

Kansallissosialistinen kasvatus

Politiikkaa vai pedagogiikkaa?





JYRKI KAARTTINEN

Kansallissosialistinen kasvatus

Politiikkaa vai pedagogiikkaa?



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston

kasvatustieteiden tiedekunnan tiedekuntaneuvoston suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston

Virta-rakennuksen auditoriossa 109,

Åkerlundinkatu 5, Tampere,

11. päivänä maaliskuuta 2017 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

JYRKI KAARTTINEN

Kansallissosialistinen kasvatus

Politiikkaa vai pedagogiikkaa?

Acta Universitatis Tamperensis 2259
Tampere University Press
Tampere 2017

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla Tampereen yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti.

Copyright ©2017 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu
Mikko Reinikka

Acta Universitatis Tamperensis 2259
ISBN 978-952-03-0371-6 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1760
ISBN 978-952-03-0372-3 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://tampub.uta.fi>

*Omistan väitöskirjani edesmenneille vanhemmilleni,
rehtori Jorma Kaarttiselle ja luokanopettaja Raili Kaarttiselle,
jotka kasvattivat ja kouluttivat minut ja
saattoivat elämän opintielle.*

KIITOKSET

Opettajana olen aina ollut kiinnostunut kasvatuksen ja oppimisen yhteiskunnallisista yhteyksistä. Aikaisemmissa yliopistollisissa opinnäytetöissä, niin yleisessä valtio-opissa kuin historian oppiaineessa olen tarkastellut totalitaaristen poliittisten järjestelmien ideologioita niiden aatehistoriallisessa kontekstissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassa ja liseniaatin tutkimuksessa tutkimuskohteeni fokus oli kansallissosialistisessa pedagogiikassa. Artikkeliväitöskirjani on jatkoa tälle tematiikalle.

Olen saanut tehdä kasvatustieteen väitöskirjani Tampereen yliopistossa, jota kiitän siitä. Kiitän professori, FT Veli-Matti Värriä ja tutkijatohtori, KT Antti Saarta, joiden asiantuntevassa ja kannustavassa ohjauksessa sekä rakentavan lämminhenkisessä ilmapiirissä minulla on ollut kunnia saada tehdä väitöskirjani. Veli-Mattia kiitän erityisesti siitä, että olen saanut hänen ohjauksessaan nauttia hänen viisaudestaan ja suuren sydämensä lämmöstä. Antti, joka on toinen väitöskirjaohjaajani, oli Veli-Matin lailla ikään kuin ”sokraattinen paarma”, joka väitösmatkani kanssakulkijana auttoi minua refleктоimaan omaa työtäni. Haluankin kiittää häntä lukuisista hyvistä ja oivallisista parannusehdotuksista, joiden ansiosta työssäni vielä keskeneräiset ajatukset ja näkemykset alkoivat jäsentyä oikeaan suuntaan. Arvostan myös suuresti sitä, että olen saanut vastaväittäjäkseni yhden Suomen tämän hetken johtavista kasvatustieteilijöistä, kriittisen teorian ja saksalaisen pedagogiikan asiantuntijan dosentti, YTT, KT Rauno Huttusen.

Kiitän väitöskirjani esitarkastajia, kasvatustieteilijän ja Suomen kasvatustieteellisen aikakauskirjan entistä, pitkäaikaista päätoimittajaa, dosentti, YTT Jyrki Hilpelää (emeritus) ja historiantutkija, suomalaisen fasismitutkimuksen keskeistä asiantuntijaa, dosentti, FT Jouko Jokisaloa asiantuntevasta, rohkaisevasta ja rakentavassa hengessä annetuista asiantuntijalausunnoista. Olen pyrkinyt ottamaan heidän lausuntonsa huomioon työni viimeistelyssä parhaan kykyni mukaan.

Väitöskirjatyöni sai alkunsa tieteellisten artikkelien kirjoittamisesta saattaesani loppuun kasvatustieteen maisterin tutkintoa Turun yliopistossa vuonna 2007. Kaikki artikkelit olen kirjoittanut opettajan työni ohella. Artikkeleja

kirjoittaessani sain erityisesti tukea osaavalta pro gradu -ohjaajaltani, erikoistutkija Juhani Tähtiseltä. Juhanilla riitti aina aikaa kommentoida kirjoituksiani. Välillemme muodostui ainutlaatuinen yhteistyösuhde. Iso kiitos tästä kaikesta Juhani!

Kiitän ystäväistäni emeritusprofessori, KTT Pekka Pihlantoa lukuisista innostavista keskusteluista, viisaista neuvoista ja kannustavista huomioista, jotka auttoivat työtäni eteenpäin. Lehtori, KT, FM, TM Matti Tanelia kiitän syvälistä kasvatusfilosofisista näkemyksistä ja neuvoista, jotka antoivat omalle työlleni suuntaa. Dosentti, KTT Ulla Hakalaa ja toimitusjohtaja, KTM Jussi Hakalaa kiitän lämpimästä myötäelämisestä ja kannustuksesta väitöskirjatyöni aikana. Lehtori, DI, KTM Jyrki Haapasaarta ja lehtori, FM Jarmo Keskiä kiitän mielenkiintoisista ja merkityksellisistä keskusteluista väitöskirjaprosessini aikana. Kiitän myös lehtori, FM Harri Saarista ja lehtori, KM, NTM Vesa Impola hienoista pohdinnoista, joita sain käydä kanssanne väitöskirjateemastani ammatillisen opinto-ohjaajankoulutuksen yhteydessä.

Työni äidinkielen kielentarkastuksesta on huolehtinut lehtori, FM Riitta Koskimies ja tiivistelmän englanninkielisestä käännöksestä kielenkääntäjät Kristina Labart-Bergestad ja Martti Bergestad. Työni teknisessä viimeistelyssä minua on auttanut koulutus- ja tutkimussihteeri Auli Rahkala-Toivonen. Lämmin kiitos teille jokaiselle.

Kiitän sukulaisia ja kaikkia ystäviäni lämpimästä tuesta ja kannustuksesta, jota olen saanut osakseni väitöskirjaprosessin aikana. Kiitän tuesta ja myötäelämisestä talousopettaja (emerita) Hilikka Lyytikäistä, luokanopettaja (emerita) Anja Määttästä ja anoppiani Terttu Lemmetyistä. Lopuksi kiitän rakasta vaimoani, yliopistotutkija, KTT Arja Lemmetyistä, myötäelämisestä ja kannustuksesta. Ilman sinun tukeasi, Arja, väitöskirjani ei olisi koskaan valmistunut!

Raision Kuloistensuvessa 15.1.2017

Jyrki Kaarttinen

TIIVISTELMÄ

Väitöskirjani tarkastelee kansallissosialistista kasvatusta, jonka kautta pohdin myös nykyisen pedagogiikan kysymyksiä ja sen problematiikkaa. Tutkimukseni käsittelee saksalaisen kasvatusperinteen historiallista kehittymistä ja sen yhteyttä kansallissosialistisen politiikkaan ja sen kasvatukseen. Sen tarkoituksena on tarkastella kansallissosialistisen kasvatusideologian ja sen pedagogiikan sekä niihin perustuneen sosialisoinnin perusrakennetta ja niiden opinkappaleita kansallissosialistisen ihmisen kasvattamiseksi. Tätä teemaa olen avannut seitsemällä tutkimusartikkelilla, joiden avulla pyrin ymmärtämään pedagogiikan asemaa, tehtävää ja roolia kansallissosialistiseen yhteiskuntaan sosiaalistajana. Artikkeleissa olen käsitellyt kansallissosialistisen pedagogiikan olemusta, sen opetussuunnitelmia, ruumiinkasvatusta, opettajuutta, naiskasvatusta, apukoulu-pedagogiikkaa ja nuorisokasvatusta. Kaikki artikkelit ovat luettavissa myös itsenäisinä osatutkimuksina.

Tutkimukseni lähdeaineisto on perustunut julkaistuihin alkuperäislähteisiin, aikalaikirjoituksiin, tutkimuskirjallisuuteen, julkaisemattomiin opinnäytetöihin ja muuhun kirjallisuuteen. Aikalaiskirjallisuus ja alkuperäislähteet ovat syntyneet ennen vuotta 1945, vaikka jälkimmäiset on julkaistu kansallissosialistisen hallinnon luhistumisen jälkeen tehdyissä kokoomateoksissa. Sekä julkaistut alkuperäislähteet että aikalaikirjallisuus erottuvat syntyperänsä vuoksi muusta lähdeaineistosta, jota tässä tutkimuksessa edustavat tutkimuskirjallisuus, julkaisemattomat opinnäytetyöt ja muu kirjallisuus.

Väitöskirjani on luonteeltaan kasvatuksen aatehistoriallista tutkimusta, jossa tarkastelen kansallissosialistisen kasvatuksen pyrkimyksiä sosiaalistaa kansalaiset kansanyhteisön jäsenyyteen. Tutkimukseni on myös kasvatuksen kriittistä historian tutkimusta, jossa tarkastelen kansallissosialistisen ajan pedagogiikkaa oman aikamme pedagogisten ideologioiden näkökulmasta. Sen lähtökohtana on ajatus, että menneisyys voi opettaa meitä. Uskon, että kasvattaja, joka tuntee oman tieteenalansa menneisyyttä, ymmärtää paremmin sen nykyisyyttä ja kykenee vastaamaan paremmin myös kasvatuksen tulevaisuuden haasteisiin.

Tutkimukseni osoittaa, että kansallissosialistinen kasvatus ammensi juurensa Saksan yhteiskuntahistorian ja siihen nivoutuneen kasvatuksen synkästä syntee-

sistä, jonka keskeisiä ainesosia olivat olleet niin sovinismi, imperialismi ja militarismi kuin rasismi ja antisemitismi. Pedagogiikkana kansallissosialismi oli saksalaisen kasvatustradition epäpuhdasta jatkuvuutta. Se jäi hajanaiseksi ja epämääräiseksi yhdistelmäksi vanhan pedagogiikan tiettyjä ainesosia, joihin kansallissosialistit liittivät omia näkemyksiään. Sen kokoavana elementtinä oli rotubiologiaan perustunut rasistinen ja antisemistinen rotuoppi, jolla kansallissosialistit oikeuttivat valloitusodot, ihmisten alistamisen ja tuhoamisen. Ihmiselämän kansallissosialismi ymmärsi sosiaalidarwinistisena taisteluna, jossa vain rotupuhtaalla, terveellä ja voimakkaalla ihmisaineksella, hyödyllisillä ihmisillä, oli elämisen oikeus. Sen sijaan muilla ei tätä oikeutta ollut.

Luonteeltaan kansallissosialistinen kasvatusta oli sotasosialisaatiota, joka hylkäsi kaiken ihmisyyden ja inhimillisyyden sekä tuhosi pedagogisen vastuun täydellisesti. Se perustui jatkuvaan alaikäisenä pitämisen ideologiaan, joka tähtäsi subjektin tietoisuuden ohittamiseen ja suunnitelmalliseen väärinkäyttämiseen. Kansallissosialistisen kasvatuksen tavoitteena ei ollut sivistynyt ihminen, vaan sen kasvatuksen tuli tuottaa kilpailukykysovinismilla ja rasismilla voideltu valioyksilö, soturi, jonka tuli kyetä osoittamaan aina ylivoimaisuutensa ja paremmuutensa suhteessa toisiin ihmisiin.

Tutkimukseni osoittaa, että monet oman aikamme globaalit ja kansalliset kriisit ovat paljastaneet yhteiskuntien kyseenalaisia toimintatapoja ja hallinnan mekanismeja. Nykypedagogiikassa kasvatuksen perimmäisistä arvoista lähtevä puhe on jäänyt totalisoivan talous- ja teknologietoksen alle. Sen moraalissa vanha soturimentaliteetti on tehnyt paluun, kun ihmisen arvo on palautunut hänen suorituksiinsa ja hyödyllisyyteensä yhteiskunnalle.

Pedagogiikka on taloudellis-teknologisen euforian ohjaamana suistumassa omaan ontologiseen kriisiinsä, jonka seurauksena markkinaoikeudenmukaisuus on syrjäyttänyt tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ihanteet kasvatuksen eettisinä imperatiiveina. Myöskään kasvatustieteen omalle tiedeidentiteetille nykyinen ajattelu ei lupaa hyvää, kun yhä useampi kasvatustieteen edustaja vaikuttaa pitävän itsestäänselvyytenä, että taloudellisen kasvun, tuottavuuden ja kilpailukyvyyn edistäminen on niin kasvatuksen kuin ihmisen toiminnan viimekätinen päämäärä.

Pedagogien tulisi historiallisten kokemusten valossa havahtua huomaamaan pedagoginen vastuunsa sellaisten yhteiskunnallisten, taloudellisten ja teknologisten valta- ja alistussuhteiden havaitsemiseksi ja paljastamiseksi, jotka ovat tässä ajassa estämässä ihmisiä tavoittelemasta tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti hyvää, humaania ja onnellista elämää. Tässä kasvattajat tarvitsevat peda-

gogista katsetta yhteiskuntaan ja sen toimintojen kriittistä reflektiota. Heidän tulee tuntee historiallinen, eettinen ja moraalinen velvoitteensa siitä, etteivät he hyväksy pedagogiikan kaventumista yhdeksi totuudeksi, josta kansallissosialismi oli varoittava esimerkki. Sen sijaan pedagogiikan olemukseen pitää aina kuulua moniarvoisuus, toisin ajattelemisen ja toisin toimisen mahdollisuus, koska tulevaisuudesta ei kenelläkään voi olla varmaa tietoa. Siinä menneisyyden ymmärtämisestä saattaa olla apua, sillä tietoisuus pedagogiikan historiasta voi omalta osaltaan ehkäistä kasvatusta joutumasta yhteiskunnallisen vallan ja sen hallinnan mekanismien välineellistäväksi tekniikaksi.

Asiasanat: Saksan keisarikunnan kasvatus, Weimarin pedagogiikka, reformipedagogiikka, henkítieteellinen pedagogiikka, kansallissosialismi, kansallissosialistinen kasvatus, kansallissosialistinen pedagogiikka, rasismi, antisemitismi, militarismi, nationalismi, uusliberalismi

ABSTRACT

My thesis deals with National Socialist education, through which I also examine issues and problems in modern pedagogics. I discuss the historical development of the German educational tradition, and its links with National Socialist politics and education. My aim in this is to examine the fundamental structure of National Socialist educational ideology and its pedagogics. I consider the socialization based on these phenomena, and the associated doctrines, which aimed at rearing a National Socialist human being. I have approached this theme in seven articles, in which I have sought to explicate the status, objective, and role of pedagogics in socializing young people for National Socialist society. Within the articles I discuss the nature of National Socialist pedagogics and its curricula, including physical education, didactics, female education, pedagogics for the mentally retarded, and youth education. All the articles can also be read as self-contained studies on individual aspects of the theme.

The source material of my study consists of published original sources, contemporary writings, research literature, unpublished dissertations, and other literature. The contemporary literature and the original sources came into being prior to 1945; however, the latter were published in compendia drawn up after the collapse of the National Socialist administration. Because of their origin, both the published original sources and the contemporary literature differ from other source material, such as research literature, unpublished dissertations, and other literature.

My thesis can be characterized as an ideological-historical study of education, within which I discuss the efforts of National Socialist education to socialize citizens as members of the national community. My thesis also comprises a critical/historical study of education, in which I examine the pedagogics of the National Socialist period from the perspective of the pedagogical ideologies of our own age. It starts from the notion that we can learn from the past. I believe that educators who are familiar with the past of their discipline can better understand its present, and will be better equipped to meet the challenges facing education in the future.

My study shows that the roots of National Socialist education lay in a murky synthesis of previous German social history with forms of education that became intertwined with it. The main components in this were chauvinism, imperialism, and militarism, together with racism and anti-Semitism. In terms of pedagogics, National Socialism presented a hodgepodge of notions carried over from the previous German educational tradition. It remained an incoherent and vague combination, encompassing certain components of the old pedagogics, to which the National Socialists added their own views. Its unifying element was a racist and anti-Semitic doctrine, which was based on notions of racial biology; this was used by the National Socialists to justify wars of conquest and the subjection and destruction of human beings. National Socialism viewed human life as a Social Darwinist struggle, in which only racially pure, healthy, and strong human material – thought to form useful human beings – had the right to live. Others did not have this right.

National Socialist education can be characterized as socialization for war: through it, all humanity and humaneness was rejected, and pedagogical responsibility was utterly abandoned. It was based on an ideology of keeping people permanently in a state of subjection, ignoring and systematically abusing the subject's consciousness. The objective of National Socialist education was not to create a civilized human being; its aim was rather to produce an outstanding individual – a warrior, anointed with competitive chauvinism and racism, always capable of showing his superiority towards other people.

My study indicates that many global and national crises in our own times have brought to light modes of social action and control mechanisms that are suspect. In modern pedagogics, discussions springing from the fundamental values of education have been overwhelmed by a totalitarian economic and technological ethos. In this moral world we see a return of the ancient warrior mentality, with the value of individual humans becoming reduced to their achievements and their usefulness for society.

Driven by economic-technological euphoria, pedagogics is rushing towards its own ontological crisis. As a result, the justice of the marketplace has replaced ideals of equality and social justice as the ethical imperative of education. Nor does the present way of thinking foreshadow anything good for the identity of education as a discipline, given that representatives of education seem increasingly to view the advancement of economic growth, productivity, and competitiveness as self-evidently the ultimate goal of both education and human beings generally.

In the light of historical experiences, I argue that pedagogues should awaken to their pedagogical responsibility to discover and unmask the economic and technological relations of power and subordination; at the present time, these prevent people from pursuing a good, humane, or happy life based on equality and justice. In this connection, educators should look at society from a pedagogical perspective and reflect critically on its functions. They should be aware that they have a historical, ethical, and moral obligation not to accept the reduction of pedagogics to a single truth – with National Socialism serving here as a cautionary example. Instead, pluralism – the possibility to think and act differently – should always be an essential element in pedagogics, since no-one can have certain knowledge of the future. Here, an understanding of the past may be useful, since an awareness of the history of pedagogics can help in preventing education from becoming a purely instrumentalizing technique, serving nothing but social power and its control mechanisms.

Keywords: Education in the German empire, Weimar pedagogics, reform pedagogics, humanistic pedagogics, National Socialism, National Socialist education, National Socialist pedagogics, racism, anti-Semitism, militarism, nationalism, neoliberalism

SISÄLLYS

Tiivistelmä.....	7
Abstract	11
1 JOHDANTO	19
1.1 Kansallissosialismin määrittelyn problematiikkaa	19
1.2 Kansallissosialistinen kasvatus tutkimuskohteena	24
1.3 Pedagogiikkaa vai politiikkaa? – tutkimuksen näkökulma.....	25
1.4 Tutkimuksen tarkoitus, asemointi ja tutkimusartikkelien tarkastelu.....	33
1.5 Tutkimuksen lähdeaineisto	39
1.5.1 Julkaistut alkuperäislähteet	39
1.5.2 Aikalaiskirjallisuus	42
2 KANSALLISSOSIALISTISEN KASVATUKSEN HISTORIOGRAFIAA.....	48
3 KASVATUS JA POLITIIKKA KEISARIKUNNASTA KANSALLISSOSIALISTEIHIN	56
3.1 Saksalaisesta reformipedagogiikasta Weimarin tasavallan kasvatusajatteluun.....	56
3.2 Pedagogiikkaa hakaristin alla	61
4 TUTKIMUSARTIKKELIT.....	69
4.1 Kansallissosialistinen kasvatus – pedagogiikkaa vai ”epäpedagogiikkaa”?	69
4.2 Pedagogiikan puolella vai politiikan palveluksessa? – kansakoulun ja ylempien koulujen opetus suunnitelmat kansallissosialistisessa kasvatusajattelussa.....	87
4.3 Saksalainen ruumiinkasvatus GutsMuthista kansallissosialisteihin – epäpoliittinen isäntä vai poliittinen renki?	111

4.4	Opettajuus kansallissosialismin kontekstissa – Weimarin koulupedagogista kansallissosialistiseen ideaaliopettajaan	129
4.5	Pedagogiikan keskiössä, mutta kuitenkin marginaalissa. Naiskasvatus Saksan keisarikunnasta kansallissosialisteihin	147
4.6	Pedagogiikkaa kolmen valtiomahdin alla. Saksalaisen apukoulun idea 1871-1933	165
4.7	Kansallissosialistinen nuorisokasvatus Baldur von Schirachin kasvatusajattelun valossa	185
5	KANSALLISSOSIALISTISEN KASVATUKSEN PARADIGMAMUUTOKSIA OSATUTKIMUSTENI VALOSSA	203
5.1	Pedagogiikka politiikan pelastusoppina	203
5.2	Ruumiinkasvatus pedagogisoituna politiikkana	205
5.3	Kodin helmasta politiikan tukijaksi – naiskasvatus kolmannessa valtakunnassa	208
5.4	Erytispedagogiikka rotusektion välineenä	210
5.5	Nuorisokasvatus välineellistettynä pedagogiikkana	212
6	KANSALLISSOSIALISTINEN KASVATUS – KATKOSTA VAI JATKUVUUTTA SAKSALAISESSA KASVATUSAJATTELUSSA?	216
6.1	Kansallissosialismi kasvatuksen katkoksenä	216
6.2	Kansallissosialismi pedagogiikan kontinueettina	217
6.3	Kansallissosialistinen kasvatus oli pedagogiikan epäpuhdasta jatkuvuutta	219
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	224
7.1	Kansallissosialistinen kasvatus oli politiikan teknologiaa	224
7.2	Kolmannen valtakunnan kasvatuksen varoituksia nykypedagogiikalle	230
	LÄHDELUETTELO	243

LISTA ALKUPERÄISISTÄ ARTIKKELEISTA JA NIIDEN JULKAISULUVAT

1. Kansallissosialistinen kasvatus – pedagogiikkaa vai ”epäpedagogiikkaa”?
Tekijä: Jyrki Kaarttinen
Kasvatus & Aika 2 (1) 2008, 57–72.
Uudelleen painettu ja julkaistu professori, päätoimittaja Jukka Rantalan luvalla.
2. Pedagogiikan puolella vai politiikan palveluksessa? – kansakoulun ja ylempien koulujen opetussuunnitelmat kansallissosialistisessa kasvatustajattelussa
Tekijä: Jyrki Kaarttinen
Ajankohta 2009. Poliittisen historian vuosikirja, Poliittinen historia, Turun ja Helsingin yliopistot, 253–274.
Uudelleenpainettu ja julkaistu toimittaja Klaus Lindgrenin luvalla.
3. Saksalainen ruumiinkasvatus GutsMuthista kansallissosialisteihin – epäpoliittinen isäntä vai poliittinen renki?
Tekijä: Jyrki Kaarttinen
Kasvatus & Aika 4 (2) 2010, 129–144.
Uudelleenpainettu ja julkaistu professori, päätoimittaja Jukka Rantalan luvalla.
4. Opettajuus kansallissosialismin kontekstissa – Weimarin koulupedagogista kansallissosialistiseen ideaaliopettajaan
Tekijä: Jyrki Kaarttinen
Kasvatus & Aika 4 (3) 2010, 7–21.
Uudelleenpainettu ja julkaistu professori, päätoimittaja Jukka Rantalan luvalla.

5. Pedagogiikan keskiössä, mutta kuitenkin marginaalissa. Naiskasvatus Saksan keisarikunnasta kansallissosialisteihin
Tekijä: Jyrki Kaarttinen
Naistutkimus, kvinnoforskning, 3/2011, 6–20.
Uudelleenpainettu ja julkaistu KT Hanna Ojalan ja toimitussihteerin Jiri Niemisen luvalla.

6. Pedagogiikkaa kolmen valtiomahdin alla. Saksalaisen apukoulun idea 1871-1933
Tekijä: Jyrki Kaarttinen
Historiallinen Aikakauskirja, 1/2012, 3–20.
Uudelleen painettu ja julkaistu päätoimittajan, dosentti Marko Lambergin luvalla.

7. Kansallissosialistinen nuorisokasvatus Baldur von Schirachin kasvatuserityksien valossa
Tekijä: Jyrki Kaarttinen
Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, Kasvatus (44) 4/2013, 408–422.
Uudelleen painettu ja julkaistu toimittajan Anna-Maija Tuuliaisen luvalla.

1 JOHDANTO

1.1 Kansallissosialismin määrittelyn problematiikkaa

Väitöstutkimuksessani tarkastelen kansallissosialismia, sen politiikkaa ja kasvatusta osana saksalaisen yhteiskunnan laajempaa yhteiskunnallishistoriallista kehitystä. Kasvatuksella on ollut aina poliittinen merkityksensä (Harni 2014, 83), sillä se on Platonin ja Aristoteleen ajoista lähtien liitetty enemmän tai vähemmän kansalaiskasvatukseen. Kansalaiskasvatuksella on niin suora kuin epäsuora yhteiskuntapoliittinen merkityksensä (Thesleff 2011; Ojansuu 2014, 140), ja siksi meidän nykyajan ihmisten on tärkeä ymmärtää kasvatukseen liittyvä poliittinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus. Nykyisyydessäkin kasvatussuhde on luonteeltaan historiallinen, joka ponnistaa aina sukupolvien välisestä jännitteestä (Giesecke 2001, 74). Tämän käsittämiseksi kasvatuksen historian tuntemisesta voi olla hyötyä, koska nykykasvatusta ja sen tulevaisuuden haasteita voi lähestyä vain menneisyyden ymmärtämisen kautta [Elias (1989) 1997, 23; Ojansuu 2014, 125; Värri 2014, 95–99].

Vaikka kasvatukseen on historian saatossa liitetty myönteinen arvolataus ihmisen sivistäjänä, niin siihen on liittynyt myös kielteisiä puolia: ihmisen kurinalaistamista, normalisointia, luokittelua, marginalisointia ja jopa tuhoamista (Jauhiainen & Tähtinen 2014, 3). Kansallissosialistisen kasvatuksen historia on erityisen hyvä esimerkki kasvatustieteen väärinkäytöstä huolimatta siitä, että kansallissosialistitkin väittivät kasvattavansa ihmiskunnan edistyksen nimissä (Räsänen 2005, 89). Sen onnistumisesta he uskoivat Saksan kansakunnan menestyksen riippuvan (von Schirach 1934, 188–189; Toikka 1996, 2).

Tutkimuskohteena kansallissosialismi ja sen kasvatustieteelliset synkän historiansa vuoksi hyvin voimakkaita ja ristiriitaisia tunteita. Niin tutkija – kuin myös lukija – joutuvat painimaan menneisyyden, nykyisyyden, omien tunteidensa ja tiede- ja kulttuuriympäristönsä välillä. Tutkija ei voi kuitenkaan paeta yhteiskuntaa, vaan se vaikuttaa häneen ja hän toimillaan yhteiskuntaan. Tämä edellyttää tutkijalta sellaista menneisyyden uudelleentulkintaa, ”joka avaa uusia olemisen mahdollisuuksia” nykyisyydessä (Seinälä 2015, 263; Meretoja 2003, 77). Siinä kasvatuksen historian tutkimus tarvitsee kriittistä historiankir-

joitusta, joka ei ole monumentaalista ja antikvaarista vaan ”historiaa, joka arvostelee ja tuomitsee”. Juuri Friedrich Nietzsche vaati genealogiassaan historian-tutkimukselta tulevaisuuteen suuntautunutta tarkastelutapaa, jossa menneisyys saattoi avautua vain tulevaisuuden avulla. (Huttunen 2007, 42–43; Seinälä 2015, 241, 257–258.)

Tässä mielessä kasvatuksen historiantutkimus on myös tulevaisuuteen suuntautunutta orientaatiotiedettä, koska siihen kätkeytyy epäsuorasti ajatus pedagogisten kokemusten sovellettavuudesta tulevaisuudessa (Väntsi 2003, 257). Vaikka menneisyys ei toista itseään suoraan, niin kasvatuksen historiantutkimuksen pitää kyetä ”parantavana tieteenä” tarjoamaan nykyajassa myös ”mahdollisuuksia totuuden puhumiseen vallalle” (ks. esim. Leino 2003, 280, 285; Tähtinen 1993, 43; Iisalo 1977).

Kansallissosialismilla ja sen kasvatusta koskevalla keskustelulla on katsottu olevan niin tieteelliset kuin moraaliset ulottuvuutensa. Moraalinen rigorismi voi peittää tieteellisen ymmärtämisen ongelmia, mutta tutkimuksen dynamiikan ei pidä johtaa kasvatuksen eettisen ulottuvuuden vähättelyyn, aliarvioimiseen tai laiminlyömiseen (Herrmann & Oelkers 1988, 10–11; Kalela 2000, 26–48, 55, 155). Vaikka ”menneisyys sinällään ei enää meidän tuomioitamme kaipaa” (Rentola 2009), niin kansallissosialismin synkkä historia velvoittaa nykyisyyttä. Sen tehtävänä on muistuttaa yhteiskuntia siitä, ettei kolmatta valtakuntaa, sen rikoksia ja niiden uhreja saa koskaan unohtaa. (Meretoja 2003, 78–79; Adorno 1995, 227–230.)

Kansallissosialismi on yleisessä tulkinnassa liitetty usein fasistiseen ideologiaan, jota dosentti Jouko Jokisalo on pitänyt vastauksena Ranskan vallankumouksen synnyttämän modernin yhteiskunnan, kapitalismin ja teollisen massayhteiskunnan ongelmiin. Poliittisena ideologiana fasismi on yhdistetty ensimmäisen maailmansodan jälkeen useissa Euroopan maissa syntyneisiin liikkeisiin, jotka tuomitsivat demokratian ja kommunismin sekä ihannoivat kuria, militarismia ja vahvaa johtajaa. (Jokisalo 2016, 16, 22–28, 41.)

Kuitenkin fasismien tai fasismien määrittelyyn liittyy ongelmia, koska ne epämääräisinä käsitteinä pakenevat niin määrittelyjä kuin määritelmiä. Ideologioina fasismia ja kansallissosialismia on pidetty ongelmallisena yhdistää toisiinsa, vaikka molempia on kutsuttu fasismiksi. Professori Vesa Vares (2007) on pitänyt fasismien ja kansallissosialismin samaistamista ”historiallisena perusvirheenä”, koska niillä oli hänen mukaansa eroja aivan liikaa. Hänen mukaansa fasismi ei pitänyt sisällään lainkaan tuhoavaa rotuantisemitismiä, kun taas kansallissosialismissa se oli sen maailmankatsomuksen ydintä. Varesta fasismi

oli poliittisena ideologiana luonteeltaan modernistista ja pyrki valtion pyhitykseen, kun kansallissosialismi puolestaan oli nostalgista ja pyrki kansan pyhitykseen. Sen sijaan Jokisalo (2016, 13–16) on oikeassa siinä, että fasismia yhdisti niin valistusaatteen, liberalistisen demokratian kuin humanistisen moraaliperinnön halveksunta. Sen eräänä yhteisenä nimittäjänä voi pitää biologialla perusteltua irrationaalista rasismia, jonka nojalla fasismi oikeutti niin laajat valloitussoдат ja vieraiden kansojen alistamisen ja orjuuttamisen kuin ihmisten massiivisen tuhoamisen.

Siinä missä fasismin määrittely ei ole ollut yksiselitteistä, niin sitä ei ole ollut myöskään fasismin ja kansallissosialismin yhteyden määrittely. Kansallissosialismia on luonnehdittu ”ultranationalismin uudelleensyntymisenä” (palingenetic ultranationalism) (Heywood 2003, 217). Klaus P. Fischerin mukaan se oli oikeistotalitarismia, jossa korostui etnosentrinen (völkisch) nationalismi.¹ Margarete Mitschelichin mielestä (1993, 15–16) kansallissosialismiin liittyi vainoharhainen uskomus saksalaisesta herrakansasta, joka oli sisäisten ja ulkoisten vihollisten ympäröimä. Leib Jacob Talmon (1960, 515) kuvailee sitä ”bastardisoituneeksi messianismiksi” eli poliittisen uskonnon kaltaiseksi ”sekasikiöksi”. Hänestä kansallissosialismissa poliittinen kauna yhteiskuntaa kohtaan oli yhdistynyt raivoisaan ja suvaitsemattomaan sovinismiin ja militarismiin. Andrew Vincent (2005, 171) on luonnehtinut sitä monitulkintaiseksi, sumeaksi, pseudotieteellisen rasismin, epäselvän elitismin, vitalismin, pragmatismien ja sosiaalidarwinismin yhdistelmäksi, johon liittyi omalaatuinen ja ylioptimistinen usko johtajiin.

Wolfgang Altgeld (1991, 108–109) onkin kyseenalaistanut kansallissosialismin monoliittisena poliittisena oppina. Hän on viitannut tulkinnassaan korkearvoisen SS-upseerin, Saksan miehittämän Puolan kenraalikuvernööri Hans Frankin lausuntoon:

¹ Saksankielessä sanat *national* ja *völkisch* tarkoittavat molemmat kansallista. Käsitteet eroavat toisistaan semanttisesti siten, että edellinen on neutraali, kun vain jälkimmäiseen liittyy voimakas arvolutaus rodun, maan, veren muodostamasta kokonaisuudesta, kansanyhteisöstä ja kansasta. *Völkisch*-käsitteen katsotaan olevan lähtöisin poliittisen romantiikan aateperinnöstä ja erityisesti 1800-luvun lopun kulttuurikriitikoiden kuten de Lagarden ja Langbehnin ajattelusta. Juuri *völkisch*-nationalismi pitää sisällään rasistisia ja antisemitistisiä suhtautumistapoja korostaessaan veren puhtautta saksalaisuuden ideaalina. Kansallissosialismi oli yksi *völkisch*-nationalismin äärimuodoista. (Wegner 1991, 194; Toikka 1996, 36.)

*Es gab grundsätzlich so viele Nationalsozialisten als es führende Männer gab.*²

Frankin näkemys “monista kansallissosialismeista” tukee käsitystä fasismeista monikerroksellisina eklektisinä ajatuskonstruktioina, joiden poliittiset kasvot muuttuivat niiden vallassaolon aikana. Rauhan aikana ne olivat erilaisia kuin sodan vuosina. Professori Tarmo Kunnas on luonnehtinut fasismeja ”heterogeeniseksi tilapäisrakennelmaksi, viimeiseksi suureksi – epäonnistuneeksi – yritykseksi pelastaa Euroopan sivilisaatio.” (Kunnas 2013, 55–56, 60, 645–646.)

Miksi kansallissosialistit nousivat valtaan ja miten heidän ideologiansa kehittyminen oli mahdollista? Hannah Arendtin mukaan kansallissosialismia haluttiin, koska saksalaiset kokivat sen omien toiveidensa, poliittisten tarpeidensa ja kokemustensa toteuttajana. Myös Georg Luckácsen mielestä kansallissosialismilla oli tietty, vaikkakin vääristynyt, todellisuuspohjansa saksalaisten ajattelutavoissa, joiden irrationaalisia ja keskenään ristiriitaisia väittämiä ei kyetty todistamaan vääriksi. (Jokisalo 1995, 10–11; 2016, 10–11.)

Kansallissosialistien poliittisen menestyksen ja valtaannousun voi katsoa johduneen niin välillisistä kuin välittömistä tekijöistä. Niitä olivat Saksan onneton ”erityistie” (Sonderweg³), tappio sodassa, keisarikunnan romahduksen aiheuttama kansallinen trauma, tasavallan yhteiskuntapoliittiset kriisit, maailmantalouden romahdus ja tasavallan poliittisten johtajien virhearviot. Hitlerin voi sanoa onnistuneen esiintymään kansakunnan ”omatuntona” ja sen kauan kaivatuna johtajana, joka kykeni ”poliittisen poppamiehen” kyvyillään vapauttamaan saksalaiset niin oman ajattelun tärkeydestä kuin kaikesta inhimillisestä ja moraalista vastuusta. Hän osasi markkinoida ja myydä oikeaan aikaan, oikeissa olosuhteissa ja oikealle taajuudelle viritettyä Saksan suurta menneisyyttä ihan-

² “Oli olemassa yksiselitteisesti niin monenlaista kansallissosialismia kuin oli olemassa johtavia miehiä.” (Käännös JK)

³ *Sonderweg*-teesillä tarkoitan Saksan historian onnetonta ”erityistietä”, joka alkoi Saksan myöhäisestä vapautumisesta feodalismista. 1600-luvulla 30-vuotinen sota raakuuksineen ja Napoleonin ranskalaismiehitys 1800-luvun alussa olivat merkinneet preussilaisen militarismin vahvistumista ja avanneet tietä muukalaisiin vihamielisesti suhtautuneelle *völkisch*-nationalismille. Saksan yhdistyminen voitokkaiden sotien avulla keisarikunnaksi vuonna 1871 vahvisti tätä kehitystä. *Sonderweg*-teesin mukaan kansallissosialismi oli seurausta saksalaisen yhteiskunnan rakenteellisista ja mentaali sista tekijöistä. Niitä olivat liberaalisten ja demokraattisten perinteiden heikkous, imperialistisen suursaksalaisen kansakunnan kaipuu, velvollisuusabsolutismia korostanut alamaismentaliteetti, irrationaalisten esikuvien ihannointi, rasis mista ja antisemitismistä voimaa saanut etnosentrinen *völkisch*-nationalismi ja yhteiskunnan kaikki sektorit läpäissyt militarismin perinne sekä vahvan johtajan kaipuu. (Jokisalo 1995, 14–18, Kaarttinen 2009, 58–59.)

noinutta ja tasavallan vastaista poliittista mustaa populismiaan tavoilla, jotka vastasivat Weimarin monipuoluepluralismin lukuisiin kriiseihin pettyneiden ja itsemääräämiseen tottumattomien laajojen kansankerrostien mentaalista itseymmärrystä. [emt., 14–18, 25; Kershaw 2015, 2015, 271–273, 275; Elias (1989) 1997, 357, 361–363; 383–384; Kaarttinen 2009, 47–53, 170–171.]

Kansallissosialistien ideologiassaan korostamat kasvatusmallit eivät syntyneet heidän noustessaan valtaan vuonna 1933. Sen sijaan ne olivat syntyneet jo paljon aikaisemmin ja saaneet voimakkaita vaikutteita vanhan Preussin, Saksan keisarikunnan ja Weimarin tasavallan kasvatuksellisesta perinnöstä, jossa kansalaiset olivat sisäistäneet esivallan kunnioittamisen, ehdottoman tottelemisen ja ylhäältäpäin tapahtuneen johtamisen kansanyhteisön kategorisena imperatiivina. Kansallissosialistisen kasvatustajattelun ainesosien voi katsoa olleen pitkän kasvatushistoriallisen evoluution jatkuvuuden heijastumaa, jonka juuria pitää tarkastella saksalaisen aatehistorian, yhteiskuntahistorian ja poliittisen historian sidosten heijastumina, kasvatuksen ja politiikan dialogina. [Elias (1989) 1997, 10–13, 101, 274–275, 361.] Kuitenkin kansallissosialistisen vallan vuosina heidän ”kasvatusoppinsa” kehittyi käytännössä enemmän liikkeen omien sisäisten ja ulkoisten valtakamppailujen ja niiden suunnittelemattomien, intuitiivisten ja vaistonvaraisten toimintojen seurauksena kuin tietoisesti suunnitellun tai pragmaattisen valmistelun tuloksena (Altgeld 1991, 108–109).

Tutkimuksessani pyrin avaamaan kansallissosialistista kasvatusta totalitaristisena hankkeena, jonka tavoitteena oli muokata ”uusi ihminen”, jonka tuli vastata puhdasverisen kansallissosialistisen voima- ja tahtoihmisen ideaalia. Sen luomiseksi uskosta ja tunteesta tuli tietoa ja järkeä tärkeämpää, samalla kun kunnian, uskollisuuden, kovuuden ja säälimättömyyden kaanonin kumosi yleisinhimillisen moraalien jäljellä olleet perusteet menneen liberalistisen ajan haikateluna.

1.2 Kansallissosialistinen kasvatustutkimuskohteena

Kasvatuksen historian tutkijana asemoin itseni metodisesti niin diltheyläiseen⁴ kuin gadamerilais-habermasilaiseen hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen. Kasvatuksen näkökulmasta Wilhelm Diltheyn perusteeksi oli, ettei ihmistieteissä, kuten kasvatustieteessä ja historiatieteessä, voinut tehdä luonnontieteiden kaltaisia yleistyksiä eikä löytää kausaliitteita, koska niitä molempia saattoi ymmärtää ja selittää vain ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja heidän historiallis-yhteiskunnallisen todellisuutensa kautta. (Dilthey GS I, 11, 90–95, 379; V, 237, 332–336; VI, 69; VII, 119, 275; IX, 181, 190, 192, 197–198.)

Myös Hans-Georg Gadamer (1986, 54–55) on muistuttanut hermeneutiikassaan tutkijaa siitä, että

*Geschichtliche Erkenntnis ist nie blosse Vergebenwältigung. Vergangenheit verstehen heisst entsprechend: sie in dem, was sie uns als gültig sagen will, hören.*⁵

Historiantutkimuksessa korostuu tutkijan pyrkimys menneisyyden hermeneuttiseen ymmärtämiseen, jossa kasvatuksen historia näyttäytyy vuoropuheluna, jonka menneisyys tekee tiliä nykyisyydelle menneen ajan ihmisten ehdoilla nykyajan tietämyksen valossa (Rentola 2009; Kalela 2013; Jokisipilä & Könönen, 19). Tutkimuksen tekemiseen liittyy myös vallankäyttöä, koska tutkimuksen keinoin luodaan uutta tietoa tai annetaan ilmiöille uusia merkityksiä (Aalto, Boxberg, Ijäs & Paalumäki 2011, 7, 9–10; Leino 2003, 282, 284). Tästä seuraa, että Gadamerin ”hermeneuttista otetta” pitää voida ”terästää Michel Foucault’n vallan genealogian tunnustavalla kriittisen reflektion vaatimuksella” (Huttunen 1999, 63). Tämä tarkoittaa, että tutkijan tulee pohtia vallan, omien arvostustensa ja sitoumustensa vaikutusta tutkimusprosessiinsa sekä eksplikoitava ne selvästi julki. (Leino 2003, 273–275.)

Vaikka historian tutkimuksen on katsottu muuttuneen aiempaa moniarvoisemmaksi, niin erityisesti kansallissosialistisen kasvatuksen tutkija joutuu otta-

⁴ Wilhelm Dilthey (1833–1911) on tullut tunnetuksi henkítieteiden (*Geisteswissenschaften*) ja luonnontieteiden (*Naturwissenschaften*) erottamisesta ja saksalaisen henkítieteellisen pedagogiikan perusteiden laskijana (Siljander 1988b, 8–9).

⁵ ”Historiallinen tietämys ei ole koskaan pelkkää nykyistämistä. Se on menneisyyden kuulemistavasta vastaavasti sen suhteen, mitä se haluaa meille sanoa ja pätevävä välittää” (Käännös JK).

maan kantaa tutkimuskohteensa problematiikasta nouseviin eettisiin ja moraalisiin kysymyksiin (Jauhiainen 2009, 6). Yhtäältä hän joutuu tunnustamaan, että itsensä ja omien tunteidensa täydellinen syrjäyttäminen ei ole mahdollista (Rentola 2009a, 67). Toisaalta hänen tulee tunnistaa, kenen äänellä hän puhuu menneestä? Millaisia valintoja hän tekee? Miten hänen tutkimustapansa muokkaa historiallista todellisuutta ja mitä vaikutuksia hänen tutkimustuloksillaan on nykyisyydelle ja tulevaisuudelle?

Hänen tulisi kyetä raottamaan kysymyksillään kasvatuksen yhteyksiä menneeseen, mutta hänen olisi myös osattava, ja ennen kaikkea uskallettava, tulkita historiallista tietoa kriittisesti tämän ajan pedagogisten kokemusten näkökulmasta. Siinä tutkijan olisi ”tunnistettava oma näkökulmansa ja tulkintakehyksensä sekä niiden vaikutus tapaan tehdä tutkimusta” (Jauhiainen 2009, 2). Ennen kaikkea hänen tulisi kyetä kertomaan jotakin oman aikansa kasvatukselle, jossa hän elää ja vaikuttaa. (Tähtinen 1993, 41, 106–107.)

Edellä kuvatun historiatutkimuksen luonteen ja tehtävän määrittelyn pohjalta kasvatuksen historian tutkijan tulisi tutkimuksellaan osallistua taisteluun oikeudenmukaisemman ja vapaamman maailman edistämiseksi (Meretoja 2003, 79). Kasvatuksen historiantutkijan keskeisin tehtävä on tehdä kriittisesti läpinäkyväksi kasvatuksen nykyontologiaa. Hänen tulee nostaa esille ihmisen vapautta rajoittavia pakkoja, mekanismeja ja ”totuuden politiikkoja”, jotka ovat kätkeytyneet yhteiskunnallisen vallan rakenteisiin ja niiden hallintaa laillistaviin toimintamekanismeihin. (Leino 2003, 277, 285.) Siinä pedagogiikan tulee avata ovia ja luoda näkymiä myös toisin ajattelemiselle ja toisin toimimiselle.

1.3 Pedagogiikkaa vai politiikkaa? – tutkimuksen näkökulma

Miksi esittää kysymys, oliko kansallissosialistinen kasvatus politiikkaa vai pedagogiikkaa? Mielestäni se tulisi voida, ja pitäisikin esittää, kaikelle kasvatukselle ja opetukselle. Siinä on aina kyse ”yksilön muuttumisesta, eli siis hänen tulemisestaan tiettyjen tavoitteiden ja arvojen suunnassa paremmaksi ja kykenvämmäksi osallistumaan yhteiskunnan rakentamiseen ja sen muuttamiseen” (Jauhiainen & Tähtinen 2014, 4).

Giorgio Agambenin (1998) mukaan länsimaiseen ajatteluun, niin tieteeseen kuin politiikkaan, on kuulunut aina elämän politisoituminen (Harni & Saari 2016, 21). Myös kasvatukseen, joka on sisältänyt sekä yksilöllisiä että yhteiskunnallisia ulottuvuuksia, on liittynyt yleisten pedagogisten tavoitteiden ohella

vallankäyttöä, joka on tehnyt siitä väistämättä myös poliittista (Hermann & Oelkers 1988, 11; Siljander 1988b, 153; Nuutinen 1994, 54; 1995, 325). Kasvatus on ollut aina sidoksissa valtasuhteisiin, taloudellisiin ehtoihin, hallitsevaan ideologiaan ja sosiaalisiin muodostumiin, eivätkä siihen liittyneet uudet ajatukset ole nousseet tyhjiöstä, vaan ne ovat olleet seurausta kunkin ajan poliittisista ja yhteiskunnallisista kysymyksistä. Tässä mielessä kasvatus on politiikkaa ja ”eräs yhteiskunnallisen herruuden muoto”, jonka pakoista ihmisen tulisi vapautua. (Giesecke 2001, 39–41; Siljander 1988b, 152–153.)

Niin politiikkaan kuin kasvatukseen on aina liittynyt sekä yhteiskunnallisia toiveita ja odotuksia että niiden poliittisia seuraamuksia (vrt. Anttonen & Kempainen 1994, 376). Professori Veli-Matti Värri (2014, 95) mukaan ”kasvatus on kietoutunut oman aikansa sosiokulttuuriseen tilanteeseen ja siinä vallitseviin käsityksiin, ideologioihin, aatteisiin ja valtasuhteisiin, ja siksi se on kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti määräytynyttä”. Se on operoinut jännitekentässä, jota on leimannut yhtäältä pedagogiikan autonomia ja itsenäisyys, mutta toisaalta riippuvaisuus kunkin aikakauden politiikan totuuksista ja tavoitteista (Kuss 2014, 60). Tämä edellyttää ajan historiallisten ja poliittisyhteiskunnallisten olosuhteiden analyysiä, koska kolmannessa valtakunnassa kasvatus oli kolmen tieteen, historian, politologian ja kasvatustieteen risteyksessä ja niiden vaikutteiden tulosta (Lingelbach 1987, 13–19; Kaartinen 2009, 104). Kuitenkaan pedagogiikan poliittinen ulottuvuus ei koske vain kansallissosialistista kasvatus- ta, vaan se koskee yleensäkin pedagogiikan taipuisuutta palvella intressitieteenä yhteiskunnan korostamia etuja.

Politiikan ja pedagogiikan erottamaton suhde nostaa esille niiden väliset yhteydet. Kasvatuksen yksi keskeisimmistä tehtävistä on liittynyt juuri yhteiskunnassa haluttujen arvojen ja niihin perustuvien tavoitteiden toteuttamiseen, joista päättäminen on viime kädessä politiikkaa. Tässä mielessä kysymys pedagogiikan poliittisuudesta on yleisemminkin relevantti asia, jota on syytä tarkastella. Siinä on kyse tässä ajassa tapahtuvasta kriittisen historian ja nykyisyyden ontologian ymmärtämisestä, jota voi lähestyä kysymyksellä: ”Miten tieto, järki ja vapaus todellistuvat pedagogisessa hallinnassa?” (Saari 2011, 42).

Poliittisen elementin pedagogiikkaan on tuonut kansalaiskasvatukseen ja yksilön sosiaalistamiseen liittyvä tehtävänala. Kansalaiskasvatusta pidän historiallisesti muotoutuneena yksilöä ja yhteiskuntaa koskevana sosiaalipedagogisena toimintana, jonka tehtävänä on ollut saattaa yksilö yhteisön ja yhteiskunnan jäseneksi. Sosiokulttuurisesta lähtökohdastaan huolimatta kansalaiskasvatukseen kytkeytynyt normatiivisuus on liittänyt pedagogiikkaan herkästi myös

poliittisiksi määriteltäviä elementtejä (Neumann 2014, 22; Uljens 2008, 280, 283). Viime kädessä yhteiskunta, sosiaalinen ympäristö ja kulttuuri ovat määrittelleet sen, mitä me arvostamme kasvatusihanteina ja miten me niitä pyrimme toteuttamaan (Pulkki 2014, 62; Värri 2014, 94).

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsoen kasvatuksen tehtäväksi onkin koko länsimaisen tunnetun historian mielletty paitsi yksilön fyysisten ja henkisten ominaisuuksien kehittäminen, niin myös hänen integroimisensa yhteisön jäsenyyteen. Tässä suhteessa esimerkiksi antiikissa, Platonin ja Aristoteleen kasvatus- ja valtiotulkinnossa lähdettiin siitä, että poliiksen eli kaupunkivaltion tarpeiden tuli olla kansalaiskasvatuksen lähtökohta, sillä tulihan kansalaisten alistua kaikissa tilanteissa kaupunkivaltion poliittisille ja sotilaallisille sekä taloudellisille eduille. Jokaisen (vapaan) kansalaisen odotettiin kasvavan yhteiskunnan ja yhteisönsä hyödylliseksi jäseneksi. Platonille kasvatusta oli keskeisesti sosiaalipedagogiikkaa, jossa yhteiskunnan tarpeet olivat kaiken kasvatuksen keskiössä. (Barker 1959, 122, 244, 423; Vehmas 2005, 36–37.)

Samoin Aristoteles näki kasvatuksen kansalaisyhteiskunnan vaatimana toimintana, jolla oli niin pedagoginen kuin poliittinen tarkoituksensa (emt.). Hänen mukaansa ihmisyyden aktualisoitui vasta poliittisena olentona, siis yhteydessä yhteiskuntaan ja yhteisöön (Ojansuu 2014, 140). Lisäksi Aristoteles edellytti, että lasten sielun ”haluavan osan” kasvatuksessa oli käytettävä pakkoa, jotta uudelle sukupolvelle saataisiin luotua käytännöllinen järki. Sen tuli sublimoida kasvatettavien impulsiiviset halut poliiksen kannalta funktionaalisiksi luonteenhyveiksi, jotka mahdollistivat toimintavalmiudet niin yksilön kuin yhteiskunnan hyvälle ja onnelliselle elämälle. (Huttunen 1999, 29; Harni 2014, 83.)

Myös myöhemmin, esimerkiksi 1700- ja 1800-luvulla, kasvatuksen yhdeksi perustehtäväksi nähtiin sosialisoinnin tukeminen. Esimerkiksi valistusfilosofi Jean-Jacques Rousseau (1712–1788) pyrki teoksessaan *Du Contrat Social ou du Droit politique* (1762) ratkaisemaan tämän yksilöiden ja yhteiskunnan välisen dilemman yhteiskuntasopimuksella, joka tarkoitti yksilön vapautumista alistamalla pakkoon, ”yleistahtoon” (*la volonté générale*). Rousseauin näkemys ”yleistahdosta” on ambivalenttinen. Se voi tarkoittaa niin pyrkimystä kohti todellista demokratiaa kuin totalitarismia, koska ”yleistahdon” määrittely on jäänyt vapaaksi eri tulkinnoille (Häyry 2000, 89–97). Joka tapauksessa kasvatuksen ”rousseauilainen paradoksi” on yhä sen suhde yhteiskuntaan.

Vastaavanlaisesti filosofi Immanuel Kant pohti kasvatukseen liittyvän pakon ja vapauden suhdetta. Hänestä kasvatukseen nivoutui väistämättä pakko, jotta sillä kyettiin edistämään ihmisen vapautta ja itsenäisyyttä, siis kykyä järjen

käyttöön. Oleellisinta kasvatuksessa oli ihmisen kasvaminen ihmisyyteen, jossa vapaus, ihmisarvo, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo olivat itseisarvoja. Kantista kasvatusta saattoi palvella vapautta silloin, kun se ei mukautunut, sopeutunut tai alistunut minkään valtaideologian tai poliittisen, taloudellisen tai uskonnollisen hegemonian palvelukseen. (Taneli 2012, 39.) Vaikka Kant arvosti yksilöllisen kasvun tärkeyttä eikä hän hyväksynyt kasvatuksen välineellistämistä, niin hän korotti kansalaishyveeksi, kategoriseksi imperatiiviksi, kansalaisten sosialisointi eli pakon ja velvollisuuden alistua esivallan asettamiin normeihin. [Kant (1797) 1966, 298–300, 321, 237; 1922, 68; Reiss 1970, 26.]

Kantin tavoin myös valtiofilosofi Georg Wilhelm Friedrich Hegel torjui tutkimuksissaan välineellistävän kasvatuksen [Hegel (1821) 1976, 339; Väyrynen 2001, 270]. Hegelistä ”ihmisen tulee tehdä itsensä”, mikä saattoi tapahtua vain kasvatuksen avulla (Nicolin 1955, 38, 41). Hänestä oleellisinta kasvatuksessa oli ihmisen ”yhteiskunnallistaminen” (*Vergesellschaftung*), koska vain yhteydessä valtioon yksilöstä saattoi kasvaa objektiivinen, siveellinen ja todellinen. [(Hegel (1821) 1976, 272, 329, 339, 399, 403, 406, 407, 428–429; Menken 2013, 75–76; Nicolin 1955, 107.) Juuri valtion aseman glorifiointi on saanut Friedrich Nicolinin (1955, 108) luonnehtimaan Hegelin valtiofilosofiaa ”Saksan luhistumisen henkiseksi päänavaajaksi.”

Hegelin idealistisen yhteiskuntafilosofian vaikutus ulottui myös Suomeen. Siitä vaikutteita saaneen Juhana Vilhelm Snellmanin mukaan kansalaisten piti kyetä uudistamaan yhteiskuntaa sisältäpäin, kun taas yhteiskunnan ja valtion tasolla tämän tuli tapahtua lainsäädännön ja hallinnon keinoin (Snellman 1982, 228–229; Hämäläinen 1997, 78). Myös John Dewey [(1916) 2011] liitti kasvatustähtämykseensä kasvatuksen ja opetuksen yhteiskuntapoliittisen merkityksen. Hänestä oppilaiden tuli koulussa kasvaa toimimaan demokraattisen yhteiskunnan jäseninä. Deweyn ajattelussa niin kasvatuksen, sosialisointi kuin poliittisen voi katsoa edellyttäneen toinen toistaan. (Harni 2014, 80–88.) Juuri kasvatukseen liittyy sen kaksoistehtävä. Se on yhtäältä individuaatiota, ihmisen kasvua omaksi itsekseen, mutta toisaalta myös sosialisointi, hänen yhteiskunnallistumistaan. (Värri 2014, 95.)

Eryityisesti Preussissa, jonka Otto von Bismarck oli yhdistänyt ”raudalla ja verellä” Saksan keisarikunnaksi vuonna 1871, sovinismiin, militarismiin ja imperialismiin tukeutuneesta kasvatuseetoksesta oli kehittynyt wilhelmiinisen ajan kasvatustoppi. Se oli tukeutunut omaan sotaansa kunniaansa torjuen humanismin, moraalien ja sivilisaation saksalaiselle arvoperimälle vieraana. [Sontheimer 1983, 142; Fischer 1995, 19; Elias (1989) 1997, 101, 170–174, 199]. Sen

dogmaattisessa aatemaailmassa juuri ”yhteisöstä, kansasta ja kasvatuksesta” (*Gemeinschaft, Volk und Erziehung*) sekä niiden poliittisesta idealisoinnista oli tullut saksalaisen kasvatusjärjestyksen syvintä ydintä. Tuon doktriinin mukaisesti kansalaisista oli kasvatettu kuuliaisia, kunniantuntoisia ja isänmaalleen uhrautuvia jäseniä, joiden tuli ottaa nöyrästi vastaan kullekin ylhäältä määrätty paikka kansanyhteisössä. (Oelkers 1988, 200; 1991, 34, 37, 157–161; 1989, 201–202; Veikkolainen 2004, 85.)

Keisarikuntaa seuranneessa Weimarin tasavallan kasvatuksessa keskeisen jalansijan sai 1920-luvulla reformipedagogiikasta kuoriutunut pedagogiikan henkityhteellinen tietentraditio (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*). Filosofiansa se torjui positivistisen ja empiirisen tietentradition sieluttomaan materialismiin ja massayhteiskuntaan viitannaina käsitteinä. Se tunsu vetovoimaa kulttuurielämässä oman maansa menneisyyden ihannointiin, samalla kun Saksa kansakuntana, sodan tappioiden runtelemana, kääntyi sisäänpäin. (Sivenius & Saari 2015, 218.)

Henkityhteellinen pedagogiikka piti itseään kasvatuksen henkisenä omatuntona ja sen kansallisena konstruktiona. Sen uranuurtajan Wilhelm Diltheyn mielestä kasvatuksen olemassaolo perustui ”yhteiskunnan tarpeeseen” (*Ein Bedürfnis der Gesellschaft*). Se oli hänestä ”yhteiskunnan toimintaa” (*Eine Funktion der Gesellschaft*), joka todentui kasvavan ja kasvattajan välisessä pedagogisessa suhteessa. (Dilthey GS IX, 190, 192–193, 197–199.)

Henkityhteelliselle pedagogiikalle oli ominaista, että sen edustajat nojautuivat näkemyksissään Lutherin protestanttiseen ajatteluun ja 1800-luvun poliittiseen romantiikkaan. Aikakauden nationalistisen yhteiskuntaeetoksen mukaisesti he pitivät saksalaisia Jumalan valitsemana ainulaatuisena, erityisenä kansana, jolla oli historiallisista syistä muista kansoista erottuva, kielensä, kulttuurinsa ja vapautensa. Sen sijaan kasvatuksen yhteiskunnallisista ulottuvuuksista pedagogit eivät olleet kiinnostuneita, koska ne nähtiin kylmänä materialismina, saksalaisen kansanvaltion (*Volkstaat*) ja kansanyhteisön (*Volksgemeinschaft*) vastaisina. He pitivät kasvatusta epäpoliittisena, politiikasta ja taloudesta erottuvana, itsenäisenä ja omana elämänalueenaan, jonka perustehtävänä oli muotoilla kasvavan sielun sisäistä asennetta yhteydessä omaan kansaansa. (Tröhler 2011, 149, 153, 160, 165, 168–169)

Dilthey oli tietoinen pedagogiikan ja politiikan välisestä dilemmasta (Giese 1937, 390, 393, 407). Hän katsoi politiikan ensisijaisesti määrittävän kasvatusta, koska ”pedagogiikan totuudet ovat riippuvaisia politiikan totuuksista” (*Die Wahrheiten der Pädagogik sind abhängig von den Wahrheiten der Politik*)

(Dilthey GS IX, 236; Hermann 1991, 163). Hän korosti myös kasvatuksen sosiaalista ja kansallis-poliittista luonnetta, sillä sen tärkein tehtävä oli turvata Saksan kansakunnan menestys valtioiden välisessä kilpailussa (Dilthey XI, 217, 223–224).

Hänen oppilaansa Hermann Nohlin mukaan kasvatuksella ja politiikalla oli erilaiset tehtävänsä. Kasvatuksen tarkoituksena oli kehittää ihmistä yksilönä, kun taas politiikan pyrkimyksenä oli muuttaa olosuhteita. (*Der Veränderungswille, der im Pädagogischen, im Unterschied von dem Politischen, nicht Verhältnisse, sondern Menschen ändern will, wird die pädagogischen Leistung*). Nohlista kasvatuksella ja politiikalla oli merkittävä funktionaalinen ero, mikä johtui niiden erilaisista toimintakentistä ja tavoitteista. Kasvatustieteissä hän puolusti kasvatuksen suhteellista itsenäisyyttä ja sen autonomiaa tunteen huolta siitä, että ”maailmankatsomukset ja niiden organisaatiot pyrkivät tekemään pedagogiikasta vain suorittavan elimen” (*Die Weltanschauungen oder eigentlich richtiger ihre Organisationen möchten die Pädagogik nur als ausführendes Organ gelten lassen*). [Nohl (1935) 1949, 124, 137, 140–141.]

Nohlista kasvatuksen ainutlaatuista autonomista, omalakista ja luonteeltaan epäpoliittista tehtävää ei voinut antaa politiikan hoidettavaksi eikä kasvatusta saanut välineellistää minkään vieraan päämäärän, kuten valtion tai talouselämän etujen ajajaksi. Hän torjui pedagogiikasta politiikan, joka edusti kasvatukseen nähden ”pahaa valtaa”. Hänestä politiikan tavoitteena oli kristinuskon ja saksalaisuuden vastaisesti välineellistää ja indoktrinoida nuoret omiin tarkoituksiinsa. (Siljander 1988b, 38; Tröhler 2011, 152–154, 165–168.)

Keisarikunnan ja Weimarin tasavallan yhteiskunnalliseen ajatteluun vaikuttaneen oikeusoppineen Carl Schmittin mukaan politiikka ei ollut koskaan konsensushakuista kykyä hoitaa yhteisiä asioita, vaan hän piti sitä ”mitä erikoisimpana kaupantekona ja manipulaationa” (*die sonderbarsten Geschäfte und Manipulation*). Tutkimuksissaan hän nosti esille käsitteen ”poliittinen” (*der Begriff des Politischen*), jota hän piti politiikkaa tärkeämpänä suhdekäsitteenä. ”Poliittinen” oli hänestä käsitteenä merkittävämpi, koska siihen kätkeytyi todellinen tappamisen mahdollisuus. Sillä hän viittasi ystävä-vihollinen –antagonismiin, kun taas politiikka oli melko tavanomaista poliittista toimintaa ja yhteisten asioiden hoitoa. Schmittistä valtiota ja politiikkaa ei voinut hävittää eikä maailmaa epäpolitisoida, koska politiikka oli aina kansojen sosiaalidarwinistista kamppailua ja ”poliittisen totaalisuutta”. ”Poliittisen” alueella Schmitt näki elämänoikeuden kuuluvan vain voimakkailla kansoille. [Schmitt (1927) 1932, 20, 26–33, 46–54, 60–65, 71–72.] Vaikka Schmittin ei ole katsottu olleen koskaan

kotonaan ”järjestäytyneeksi joukkohulluudeksi” kutsumassaan kansallissosialismissa, niin hän vaikutti vahvasti ajan poliittisen ajattelun radikalisoitumiseen (Koivusalo & Ojakangas 1997, 25–40).

Kasvatuksen vahva sidos ”totuuteen” nostaa esille myös kysymyksen kasvatuksen suhteesta valtaan ja tiedon problematiikkaan, koska niiden kentät ovat sidoksissa toisiinsa (Huttunen 2007, 36; Häyry 2000, 99–102; Nuutinen 1995, 325; Anttonen 1997, 238; Uljens 2008, 280). Käsitteenä politiikkaa voi luonnehtia hyvin kiistanalaiseksi ja vaikeasti määriteltäväksi. Yhtäältä sitä voi pitää käytäntönä, joka viittaa ja pyrkii itsensä tuolle puolen. Toisaalta politiikalla ei ole välttämättä olemusta, mutta sillä katsotaan olevan sisältö ja liike, jotka ovat sen mahdollisuuksissa poliittisen tulemisen tapoina. Poliitiikan voi nähdä kamppailuna, pyrkimyksenä voittoon ja ”sodan jatkamisena muilla välineillä”. Siinä on kysymys liikkeestä, ”monikollisuuden yksilöllistymisestä”, johon liittyy poliittinen vapaus ja mahdollisuus osallistua strategisiin peleihin. Niissä poliittisen toiminnan ja kamppailun edistäminen ovat politiikan keskiössä niiden itsensä vuoksi. (Hänninen 2010, 71–94.)

Moderneissa valtioissa niin politiikka kuin kasvatus ovat tuottaneet tietoa rationaaliteettina, ”totuuden politiikkana” (Foucault 1980, 118–133; 2005, 40–42). Siinä kasvatus on ollut sidoksissa ideologioihin, aatteisiin ja valtasuhteisiin, joiden mukaan jokainen aika on halunnut määritellä omien ihanteidensa sisällön (Värri 2014, 94). Ne ovat toimineet ”ihmisruumiin poliittisina teknologioina”, joita sekä vallan fysiikka, että kuri ovat ylläpitäneet. Jokaisella yhteiskunnalla on ollut omat diskurssinsa, jotka se on halunnut saattaa voimaan totuutena riippumatta siitä, ovatko ne olleet totta tai eivät. (Foucault 1980, 118–133; 2005, 40–42.)

Myös kansallissosialismi oli aikansa ”totuuden politiikkaa”, jossa kasvatuksen tuli toimia sekä vallan ja herruuden varmistamisen välineinä. Sen tehtävänä oli niin sivilisoida kuin sosiaalistaa kansanyhteisön jäsenet kansallissosialismiin. Sen ”totuuden” olemusta kuvaa hyvin ote Baijerin kulttuuriministeri Hans Schemmin puheesta müncheniläisille professoreille vuonna 1933

*Von jetzt ab kommt es für Sie nicht darauf anfestzustellen, ob etwas wahr ist, sondern ob es im Sinne der nationalsozialistischen Revolution ist.*⁶

⁶ ”Tästä lähtien teidän ei tule lähteä siitä, onko jokin totta, vaan onko se kansallissosialistisen vallankumouksen mu- kaista” (Käännös JK).

Ääritapauksissa ”totuudesta” voikin muodostua indoktrinaatiota ja manipulaatioita, joiden avulla kasvattajat istuttavat kasvaviin tietoisesti vallitsevia tai tietyn ryhmän kannattamia uskomuksia tai aatteita, joita he eivät ilman tällaista iskostamista omaksuisi. Niin indoktrinaatioon, manipulaatioon kuin propagandaan liittyy keskeisesti mekaaninen ja iskostava kasvatusote, jonka merkitys ymmärrettiin jo antiikin kasvatuksessa. Jo Platonille valehtelu oli kasvatuksen arkea. Laajemmassa yhteiskunnallisessa tulkinnassa indoktrinaatioon voidaan liittää sellaiset käsitteet kuin propaganda, manipulaatio ja aivopesu, joilla pyritään vaikuttamaan ihmisten asenteisiin, uskomuksiin ja käyttäytymiseen monin tavoin, esimerkiksi joukkoviestintää tietoisesti hyväksikäyttäen. Vaikuttaminen voi olla eritasoista ja pyrkimykset voivat vaihdella täydellisestä aivopesusta, ihmisten manipulaatiosta, jonkun vallitsevan uskomuksen yksipuoliseen opettamiseen. Tällöin esimerkiksi koulukasvatuksessa ja opetuksessa ei tähdätä sellaisten valmiuksien parantamiseen, jotka auttavat oppilasta arvioimaan saamansa opetuksen pätevyyttä tai tiedon oikeellisuutta. Tällöin puhtaasti kasvatukselliset näkökulmat ja tavoitteet jäävät taka-alalle. Indoktrinaatiossa on kysymys ennen kaikkea moraalaisesti kyseenalaisesta vaikuttamisesta ja piilovaikuttamisesta ohi kasvatettavan oman vapaan ja tietoisin harkinnan. Sen voi katsoa olevan kantilaisittain tarkoituksellista alaikäisenä pitämistä. Juuri kasvatusta, opetus sekä kasvatus- ja koulujärjestelmät ovat yksi tärkeä osaelementti näihin liittyvässä kokonaisuudessa, kun niin indoktrinaation, propagandan kuin manipulaation on haluttu olevan vaikuttavaa ja tehokasta. (Puolimatka 1997, 13–29; Huttunen 1999, 28–29, 91.)

Kaiken kaikkiaan länsimaisessa traditiossa juuri kansalaiskasvatukseen liittyneet doktriinit ja tavoitteet ovat liittäneet kasvatukseen ja opetuksen enemmän tai vähemmän aikansa poliittisiin ja yhteiskunnallisiin tulkintoihin (Giesecke 2001, 39). Tämä vahva yhteiskunnallinen kytkös on työntänyt puhtaasti kasvatukselliset tavoitteet ja pedagogisesti hyväksyttävät menetelmät alisteiseen asemaan kasvatukseen ja opetuksen muihin tavoitteisiin nähden. Tämä kasvatuksen ja politiikan suhde alkoi oikeasti problematisoitua vasta selkeämmin 1700-luvun kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa, kun kehittyvän yhteiskunnan myötä yksilö, yhteiskunta ja valtio lähtivät eriytymään toisistaan aiempaa selvemmin. Tuolloin valtiosta tuli universaalinen, yhteiskunnan yläpuolella oleva instituutio, jonka onnistunut toiminta alkoi edellyttää institutionalisoitua kasvatusta ja koulutusta. (Oelkers 1991, 3; Pamppunen 2014.)

Yhtäältä vaikka kasvatusta ja politiikkaa yhdistävät valta ja sen läsnäolo, niin kasvatusta ei voi yhteiskuntapoliittisena käytäntönä palauttaa poliittiseen toi-

mintaan. Pedagogiikalla on kasvatustapahtuman poliittisena perusosana ja rationaaliseen yhteisymmärrykseen tähtäävänä diskurssina varsin toisenlainen rakenne kuin politiikalla, joka on välineellistä ja välitöntä elämismaailmaan kohdistuvaa toimintaa. (Siljander 1988b, 152–153; Hörnqvist 2012, 18, 22, 99, 105; Mollenhauer 1972, 11–15.) Sen tehtävänä on kasvattaa aitoja ja yhteiskunnallisista pakoista vapaita moraalisisubjekteja, joilla tulee olla aina ”mahdollisuus vallitsevan elämänmuodon ylittämiseen” (Värri 2014, 94–98; Huttunen 1999, 128).

Toisaalta kasvatuksen ja poliittisen toiminnan ykseys ovat siinä, että ne molemmat haluavat muokata ihmisen olemista ja identiteettiä. Niin politiikkaan kuin kasvatukseen liittyy muutoksen mahdollisuus. Ne haluavat kehittää ja uudistaa ihmistä ja yhteiskuntaa. (Jauhiainen & Tähtinen 2014, 3; Neumann 2014, 22.) Vaikka Theodor Adorno, Max Horkheimer ja Herbert Marcuse suhtautuivat kasvatuksen tulevaisuuden mahdollisuuksiin varsin pessimistisesti, niin Jürgen Oelkers ja Ulrich Hermann ovat oikeassa siinä, että ”pedagogiikan poliittisuus ja sen poliittinen totalisaatio ovat pedagogiikan perintöä siinä kuin niiden kritiikki ja niitä vastaan taistelu” (Adorno, Horkheimer & Marcuse 1991, 82; Anttonen 1998, 319; 1993, 118; Hermann & Oelkers 1988, 13).

1.4 Tutkimuksen tarkoitus, asemointi ja tutkimusartikkelien tarkastelu

Tutkimukseni on totalitarismiin pyrkineen kansallissosialistisen valtion kasvatuksen analyysinä. Sen ydinkysymys koskee yksilönvapauden ja yhteiskunnan välistä suhdetta kansallissosialismin aikana ja sitä, minkälaisen merkityksen kansallissosialistit antoivat kasvatukselle ja koulutukselle. Tutkimukseni keskeisiä kysymyksiä ovat, miten kansallissosialismi poliittisena valtaideologiana käytti kasvatusta sosiaalistaessaan kansalaisia omaan yhteiskuntaihanteeseensa ja minkälaisia mahdollisuuksia nykypedagogiikalla on torjua kasvatuksen käyttämistä yhteiskunnallisen vallan välineellistävänä tekniikkana.

Kyetäkseni erottamaan kasvatuksen politiikasta määrittelen kasvatusideologian järjestelmäksi, joka palvelee jotakin. Se ei ole totuus, vaan ennen kaikkea intressien ilmaus ja yhteiskunnallisen oikeuttamisen väline, jonka pyrkimyksenä on saada yhteiskunnan arvostama maailmankatsomus näyttämään luonnolliselta (Moosburger 1972, 26; Saloviita 1998, 164). Ideologian tavoitteena on tehdä valikoimistaan arvoista ja näkemyksistä yleispäteviä. Samalla se legitimoii yhteiskunnan epäsymmetriset riippuvuussuhteet eli valtasuhteet ja saattaa niiden

suhdeverkon toimimaan kohti tavoiteltavia päämääriä. (Nuutinen 1995, 322–327.) Erityisesti kasvatuksessa ideologiat haluavat osoittaa totuuden, samalla kun ne tukevat ja legitimoivat voimassaolevia yhteiskunnallisia valtasuhteita (Siljander 1988b, 195).

Kasvatuksen määrittelen pedagogisesti arvokkaaksi, tavoitteelliseksi yksilölliseksi ja yhteiskunnalliseksi toiminnaksi, jonka tulee edistää niin yksilössä kuin yhteiskunnassa vapautta ja arvokkaiden tietojen, taitojen ja tunteiden kehittymistä. Sen sijaan toiminta, joka ei ole pedagogisesti arvokasta, ei ole kasvatusta, vaikka se johtaisi tavoiteltuihin tuloksiin. (Puolimatka 1999, 21–25, 125.) Tähän liittyen katson, että kasvattajan näkökulmasta erityisesti kasvatukseen liittyy ainutlaatuinen pedagoginen vastuu, joka erottaa sen muusta toiminnasta. Pedagogisella vastuulla tarkoitan kasvattajan ehdotonta auttamistahtoa ja huolenpitoa kasvatettavastaan. (Siljander 1988b, 41.)

Näkemykseni kasvatuksen olemuksesta nojaa paljolti kasvatustieteen kriittis-hermeneuttiseen perinteeseen. Siinä kasvatusta nähdään yhteiskunnallisesti välittyvänä, valtaa ja erilaisia pakkoja torjuvana, vuorovaikutuksena, jossa keskeistä on saada ihmiset käyttämään järkeään ja arvioimaan omaa toimintaansa. Juuri kriittis-hermeneuttisen pedagogiikan itseymmärryksessä kasvatusta on nähty yhteiskunnallisesti punoutuneena suhteena, joka edellyttää ihmisen vapautumista erilaisista vallan luomista pakoista. (Siljander 1988b, 143–153.) Oman tutkimukseni näkökulmasta keskeistä on tutkia, miten kansallissosialismi poliittisen vallan ja herruuden välineellistävänä tekniikkana käytti kasvatusta ja tuotti yhteiskunnallisia pakkoja ja alistussuhteita sosiaalistaessaan ihmisiä yhteiskuntaan.

Vaikka on sanottu, ettei tulevaisuuden haasteita voida ratkaista menneisyyden keinoilla, niin menneisyys on kasvatuksessa aina läsnä ja kasvatusta voi suuntautua tulevaisuuteen vain menneisyys ja nykyisyys huomioon ottaen. Yhtä lailla katson, että kansat, jotka eivät tunne menneisyyttään, saattavat toistaa aikaisemmat virheensä. Kasvatuksessa on aina kysymys myös toisin ajattelemisen ja toisin toimimisen mahdollisuuksista. Siksi koenkin tärkeäksi tehtäväksi osallistua tutkimuksellani kasvatusta koskevaan kriittiseen keskusteluun kasvatuksen vaihtoehtoista sen historiallisesta perspektiivistä käsin ja kysyä, mitä kasvatuksen menneisyys voisi kertoa meidän aikamme ihmisille. Myös nykyisin pitää esittää nuo kasvatuksen klassiset kysymykset, mitä kasvatusta on, kenelle se on tarkoitettu ja ennen kaikkea, kenen kasvatustahyvä me tässä ajassa ja tulevaisuudessa tavoittelemme. Laajemmin tutkimuksessani on kysymys myös siitä, minkälaisia vaatimuksia tässä ajassa kasvatukselle on asetettu sosiaalistettaessa

ihmisiä yhteiskuntaan ja miten niitä on pedagogisesti perusteltu. Tämän vuoksi me myös tarvitsemme välttämättä, kuten Jauhiainen on esittänyt, ”kasvatuksen historian kentällä tutkimusta, joka puhuttelee tämän päivän ihmistä, huomioi myös arkisen ja vähäpätöiseltä näyttävän sekä avaa tuoreita ja raikkaita näkökulmia loppuun kalutuiksi luultuihin teemoihin ja ilmiöihin” (Jauhiainen 2009, 7). Minusta juuri kasvatuksen historian tutkijan tehtävänä on avata maailmaa ja kiinnittää kasvatuksen nykyisyys sen menneisyyteen tulevaisuutta unohtamatta.

Kansainvälisesti liitän tutkimukseni Frankfurtin koulun ja sen keskeisten henkilöiden, kuten Adornon ja Horheimerin ajatusmaailmaan. He näkivät tutkimuksen tehtäväksi valistuksen järjen kritiikin, joka suuntautui yhteiskunnassa ja kasvatuksessa ennalta määrittämättömään pakkoon. (Leino 2003, 278–280; Kiilakoski 2012, 133–135.) Heistä Adorno nosti esille kasvatuksessa yhteiskunnallisten ideologioiden ja poliittisen vallan symbioosia seuranneet alistussuhteet, jotka olivat saaneet valistuksen kadottamaan järkensä (Adorno 1995, 227–247). Saila Anttonen (1998, 156–172) mukaan juuri kriittisen pedagogiikan keskeisin sivistysdiskurssi suuntautui erilaisten pakkojen poistamiseen kasvatuksesta. Sittemmin kriittisen teorian ohjelmaa muokkasi edelleen ennen kaikkea Jürgen Habermas, joka korosti emansipatorisen tiedonintressin keskeistä merkitystä ihmisen vapauttamisessa sosiaalisista pakoista ja omasta olemisestaan. Kasvatuksessa kriittisen teorian näkemysten hyväksymisen tuli johtaa yhteiskunnallisesti tiedostavan subjektin ja aidon ihmisen kehittymiseen. (Huttunen 1999, 115–122; Siljander 1988b, 132–143.)

Suomessa saksalaisen pedagogiikan asiantuntijoita ovat niin Jouko Jokisalo, Jyrki Hilpelä, Rauno Huttunen, Juha Hämäläinen ja Siljander. Erityisesti hermeneuttis-kriittistä pedagogiikkaa ovat meillä tutkineet mm. Saila Anttonen, Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi, Marjo Vuorikoski, Nelli Piattoneva ja Siljander, kun Saksassa sen merkittäviä edustajia ovat olleet Habermas, Herwig Blankertz, Wolfgang Keim, Wolfgang Klafki, Wolfgang Lempert, Klaus Mollenhauer ja Giesecke. Heidän kaikkien kasvatusajattelua yhdistää näkemys pedagogiikasta jatkuvasti yhteiskuntaa ja sen ristiriitoja kriittisesti refleктоivana ja sen muutokseen proaktiivisesti reagoivana sosiaalisena uudistusliikkeenä, joka on itsessään innovatiivista. Kriittisen teorian itseymmärryksessä kasvatusta tarkastellaan sen poliittisyhteiskunnallisista edellytyksistä käsin, jotka nähdään historiallisen prosessin ilmentyminä. Keskeistä hermeneuttis-kriittisessä pedagogiikassa on pyrkimys vapautua poliittisten ja yhteiskunnallisten valtarakenteiden luomista pakoista. (Siljander 1988b, 137, 144–147, 152, 182.) Lempertin (1971) mukaan yhteiskunnassa ei toimi pakottavasti vain materiaallinen valta,

vaan myös vallan kiinnittyminen asenteisiin, ennakkoluuloihin ja ideologioihin sekä doktriineihin (emt.). Ne kaikki voivat olla seurausta ”totuuksia” tuottavan vallan tietoisesta tai tiedostamattomasta pyrkimyksestä luoda vain yhtä totuutta, toiseutta tai erilaisuutta tuottavia alistussuhteita, jossa ihmistä käytetään välineenä. Hermeneuttis-kriittinen pedagogiikka tavoittelee ihmisen vapauttamista erilaisista pakoista ja haluaa ohjata häntä kohti ”kypsää aikuisuutta” (*die reife Mündigkeit*). Juuri ”kypsan aikuisuuden” tavoittelun kriittinen pedagogiikka ymmärtää kasvatuksen keskeisimpänä, prosessinomaisena, tehtävänä. Minusta tämä tarkoittaa, että kriittinen pedagogiikka haluaa edistää kaikessa kasvatuksen vapautta ja se vastustaa kaikkia niitä pyrkimyksiä, joissa ihmisiä estetään ajattelemasta ja toimimista toisin. (emt., 145–147; Foucault 1980, 131.)

Kokonaistutkimukseni tieteellinen tulos muodostuu seitsemästä tutkimusartikkelista, joiden julkaisemiseen väitöskirjassani olen saanut kustantajien luvan. Ne kaikki käsittelevät kansallissosialistisen kasvatuksen eri tema-alueita ja niiden suhdetta politiikkaan. Kaikki artikkelini ovat luettavissa myös itsenäisinä osatutkimuksina. Tutkimukseni kokoavan osuuden tarkoituksena on liittää julkaistut artikkelit yhteen ja muodostaa niistä synteesi. Seitsemää tutkimusartikkelia perustelen sillä, että tutkimukseni aihe edellyttää laaja-alaista ymmärrystä kansallissosialistisen kasvatuksen eri alueista, jotta kasvatuksen ja politiikan tavoitteita, sisältöjä ja niiden välisiä merkitysyhteyksiä voidaan ymmärtää ja tulkita. Tutkimusteemoiksi valitsin kansallissosialistisen kasvatusideologian, muodollisen koulukasvatuksen, kuten opettajuuden ja opetussuunnitelmat, ruumiinkasvatuksen, apukoulupedagogiikan, naiskasvatuksen ja nuorisokasvatuksen, koska niiden avulla on mahdollista luoda perusteltu käsitys kansallissosialistisen politiikan ja pedagogiikan suhteista.

Artikkelitutkimuksissani olen pyrkinyt hahmottamaan mahdollisimman monesta näkökulmasta kansallissosialistisen pedagogiikan premissejä, niiden luonnetta ja ilmentymistä käytännössä. Näiden kaikkien osatutkimusten tarkoituksena on omalta osaltaan siis valottaa sitä, mitä kansallissosialistinen kasvatustapa olemukseltaan oli. En ole tutkimuksessani tarkastellut kansallissosialistisen ajan kotikasvatusta, varhaiskasvatusta, ammatillista koulutusta, yliopistokoulutusta, kansansivistyslaitoksia eikä muodollisen koulukasvatuksen ulkopuolella olleita elitistisiä kansallissosialistisia erityisoppilaitoksia. Niihin lukeutuivat kansallissosialistiset kasvatustilat (*Nationalpolitische Erziehungsanstalten*), Adolf

Hitler -koulut (*Adolf Hitler -Schulen*) sekä Feldafingin NSDAP -koulu (*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei-Schule*)⁷. Lisäksi olen rajannut tutkimukseni ulkopuolelle Saksan demokraattisessa tasavallassa tehdyt kansallissosialismia koskeneet tutkimukset, koska siellä kansallissosialistisen ajan historiantutkimus Saksan sosialistisen yhtenäisyyspuolueen (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands) poliittisena aputieteenä oli vähäistä (Hentilä 1994, 180–190, 260, 267, 269, 312, 326, 345). Tehdyillä rajauksilla en katso olevan vaikutusta siihen kokonaiskuvaan ja niihin johtopäätöksiin, joita kansallissosialistisen politiikan ja sen kasvatuksen luonteesta on osatutkimusten perusteella tehtävissä.

Väitöskirjani ensimmäisessä artikkelissa ”Kansallissosialistinen kasvatusta – pedagogiikka vai ’epäpedagogiikka?’” (*Kasvatusta ja Aika* 4/1 2008) analysoin kasvatuksen kaksoistehtävää, sen asemaa ja roolia kansallissosialistisen politiikan kontekstissa. Tämä osatutkimukseni on samalla politiikan ja kasvatuksen aatehistoriallista tutkimusta, jossa tarkastelen kansallissosialistisen politiikan ja sen kasvatuksen yhteen kietoutunutta suhdetta, jonka diskursseissa kansallissosialistista kasvatustodellisuutta tuotettiin. Se perustuu ajatukselle, että ”kasvatusta ihmisten toimintana ei voi ymmärtää vain olosuhteita, rakenteita ja prosesseja tutkimalla, vaan on perehdyttävä menneisyyden ihmisten ajatteluun ja puhetapoihin” (Hyrkkänen 2002, 46). Artikkelissani tarkastelen ennen kansallissosialistien valtaannousua pedagogiikan valtavirtana olleen reformipedagogiikan ja siitä kuoriutuneen henkityhteöllisen pedagogiikan suhdetta kansallissosialistiseen pedagogiikkaan analysoiden, mitä kansallissosialistinen kasvatusta ontologiaan oli.

Toisessa osatutkimuksessani ”Pedagogiikan puolella vai politiikan palveluksessa? – kansakoulun ja ylempien koulujen opetussuunnitelmat kansallissosialistisessa kasvatustajattelussa” (*Ajankohta* 2009) tulkitsen kansallissosialistisen ajan muodollisten koulujen opetussuunnitelmia ja niiden tavoitteita vertaamalla niitä keisarikunnan ja Weimarin tasavallan ajan opetussuunnitelmiin. Klafkiin (1984) viitaten opetussuunnitelmien tutkimuksessa on kysymys niissä objektiivituneiden historiallisten muutosten erittelystä ja analysoinnista (Siljander

⁷ Erytisoppilaitosten tehtävänä oli kasvattaa vakaumuksellisia kansallissosialisteja puolueen, valtion ja armeijan johtotehtäviin. Niiden muodollisesta koulukasvatuksesta poikkeavissa opetussuunnitelmissa akateemisten arvojen ja älyllisyyden tuli väistyä vaistojen, tunteiden ja ennen kaikkea vitaalisten arvojen, kuten ruumiinkasvatuksen ja luonteenkasvatuksen tieltä. (Knopp 2006, 185–217.)

1988b, 73). Artikkelini tutkimuskysymys on, miten koulujen opetussuunnitelmat muuttuivat kansallissosialistien valtakaudella ja minkälaista kasvatuksellista subjektiviteettia niiden avulla pyrittiin tuottamaan.

Kolmannessa artikkelissa ”Saksalainen ruumiinkasvatus GutMuthista kansallissosialisteihin – epäpoliittinen isäntä vai poliittinen renki?” (*Kasvatus & Aika* 4/2 2010) arvioin saksalaisen liikuntakasvatuksen historiallisen perinnön vaikutusta kansallissosialistiseen ruumiinkasvatukseen (*Leibeserziehung*) ja tarkastelen sen ideologista merkitystä kansallissosialismissa. Artikkelini keskeisiä kysymyksiä ovat, mitä oli kansallissosialistinen ruumiinkasvatus ja minkälainen sen merkitys oli kansallissosialistisessa pedagogiikassa ja politiikassa.

Neljännessä osatutkimuksessani ”Opettajuus kansallissosialismin kontekstissa – Weimarin tasavallan koulupedagogista kansallissosialistiseen ideaaliopettajaan” (*Kasvatus & Aika* 4/3 2010) luon kuvaa kansallissosialistien näkemyksestä heidän ideaaliopettajastaan ja tarkastelen opettajakuvan muuttumista verrattuna keisarikunnan ja Weimarin tasavallan aikana vallinneisiin pedagogisiin näkemyksiin. Olen tutkinut, miten opettajan rooli, tehtävät ja hänen työnsä merkitys muuttuivat kansallissosialistien valtakaudella.

Viidennessä artikkelissa ”Pedagogiikan keskiössä, mutta kuitenkin marginaalissa. Naiskasvatus Saksan keisarikunnasta kansallissosialisteihin” (*Naistutkimus* 3 2011) tutkin tyttöjen ja naisten kasvatusta Saksan keisarikunnasta kansallissosialistien valtakaudelle. Artikkelini keskiössä on kansallissosialistien naiskuva ja naisten asema sekä kasvatuksen rooli niiden luomisessa, ylläpitämisessä ja muuttamisessa. Olen kysynyt, miten kansallissosialistien valtaannousu vaikutti naisten kasvatukseen verrattuna keisarikunnan ja Weimarin tasavallan aikaan.

Kuudennessa artikkelissa ”Pedagogiikkaa kolmen valtiomahdin alla. Saksalaisen apukoulun idea 1871–1933” (*Historiallinen Aikakauskirja* 1 2012) käsitelen saksalaista apukoulukasvatusta keisarikunnan, Weimarin tasavallan ja kansallissosialistien vallan ensimmäisen vuoden kontekstissa. Artikkelini tutkimuskysymys on, miten kansallissosialistien nousu valtaan vuonna 1933 heijastui ajan apukoulupedagogiikkaan ja apukoulunopettajien kasvatuskäsityksiin.

Viimeisessä, seitsemännessä artikkelissani ”Kansallissosialistinen nuorisokasvatus Baldur von Schirachin kasvatustalouden valossa” (*Kasvatus* 3/2013) tarkastelen nuorison kasvatusta koulun ulkopuolisissa kasvatusorganisaatioissa, joita olivat keisarikunnan ja Weimarin tasavallan aikana porvarilliset nuorisoliikkeet ja kansallissosialistien noustua valtaan *Hitlerjugend*. Artikkelissa olen vertailut porvarillisten nuorisoliikkeiden kasvatustaloutta ja niiden kasvatustaloutta.

käytäntöjä *Hitlerjugend*in korostamiin ajattelumalleihin ja toimintaperiaatteisiin nojautumalla kansallissosialistisen nuorisajohtajan kasvatusnäkemysiin. Olen kysynyt, mitä oli von Schirachin pedagogiikka ja miten sitä on tulkittava saksalaisten nuorisokasvatuksen traditioiden valossa.

Tutkimukseni on siis luonteeltaan kansallissosialistisen Saksan kasvatuksen aatehistoriallista analyysiä. Sen tarkoituksena on käsitellä saksalaisen kasvatusperinteen kehittymistä ja sen yhteyttä kansallissosialistiseen politiikkaan ja pedagogiikkaan. Sen keskeisin tavoite on tarkastella ideologiatasolla yksilön kasvatusta ja hänen sosiaalistamisestaan syntynyttä vastakkainasettelua kansallissosialistisen politiikan ja pedagogiikan jännitekentässä ja arvioida niiden merkitystä tässä ajassa. Tässä mielessä tutkimukseni on kasvatuksen kriittistä, genealogista historiantutkimusta, jossa haluan sekä arvioida että lisätä kasvatuksen menneisyyden läsnäoloa nykyisyydessä niiden välisen yhteyden ymmärtämiseksi ja tulkitsemiseksi (Meretoja 2003, 77; Seinälä 2015, 263).

1.5 Tutkimuksen lähdeaineisto

1.5.1 Julkaistut alkuperäislähteet

Kansallissosialismia käsittelevää lähdeaineistoa on runsaasti, mikä aiheuttaa tutkijalle valinnan ongelman. Tiedostan, että lähdeaineiston valinta on aina tiettyssä mielessä subjektiivista, mikä omalta osaltaan ohjaa myös tutkimuksen tekoa ja tuloksista tehtyjä johtopäätöksiä ja tulkintoja. Käyttämäni lähdeaineisto on suurelta osin saksankielistä, kuten myös valtaosa siitä alan tutkimuskirjallisuudesta, jota olen hyödyntänyt tutkimuksessani. Saksankielisen lähdeaineiston käyttäminen on perusteltua, koska alkukielisessä aineistossa tulee esille semanttisia merkitysyhteyksiä, joita muun kielinen käännöskirjallisuus ei kykene aina tavoittamaan. Näin saksankielisen lähdeaineiston käyttäminen lisää tutkimukseni luotettavuutta. Saksankielisten teosten lainausten suomenkieliset käännökset ovat tekijän.

Lähdeaineistoa määritellessäni tutustuin laajasti ja mahdollisimman systemaattisesti ensin kansallissosialismia koskeviin poliittisen historian ja kasvatus-tieteen tutkimuksiin. Näitä on julkaistu runsaasti. Tutkimuksen yhdeksi ongelmaksi tämän suhteen muodostuikin se, miten löytää tämän tutkimuksen kannalta paras tutkimuskirjallisuus. Tutkimuskirjallisuuteen perehtyessäni tutustuin sen rinnalla samanaikaisesti johtavien kansallissosialistien kasvatusta käsitteleviin

teoksiin ja heidän kasvatusajatteluunsa. Kansallissosialistien pedagogiikan kannalta tärkein tutkimustani ohjannut teos on ollut ehdottomasti Adolf Hitlerin *Mein Kampf*, koska muiden kansallissosialistisen ajan pedagogien ajatukset palautuivat lähes aina ainakin jossakin suhteessa hänen näkemyksiinsä ja tulkitoihinsa. Hitlerin teosten ohella syvennyin hänen politiikkaa ja kasvatusta käsitelleisiin puheisiinsa, jotka löytyvät hyvin kootuista asiakirjajulkaisuista ja siteerattuina osin myös aikalaiskirjallisuudesta.

Tutkimukseni alkuperäisaineistona käytän alkuperäislähteitä ja aikalaiskirjallisuutta, joissa aikanaan määriteltiin kansallissosialistisen pedagogiikan ja koulutuksen peruslinjat. Niille on yhteistä se, että ne ilmentävät kansallissosialistisen ajan kasvatusta koskevaa diskurssia ja sen ajan henkeä, *Zeitgeistia*. Sisältöjensä puolesta ne ovat syntyneet ennen kansallissosialistien valtaannousua ja varsinkin heidän vallassaolonsa vuosina. Alkuperäislähteitä ovat keskeisten poliittisten päättäjien ja yhteiskunnallisten vaikuttajien politiikkaa ja kasvatusta käsitelleet puheet ja kirjoitukset sekä asiakirjat, joissa on käsitelty kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä asioita ja kysymyksiä. Kansallissosialistista aikaa koskeva asiakirja- ja vastaava alkuperäislähdeaineisto, joka koskee pedagogiikan alaa, on koottu aika hyvin erilaisiin kokoomateoksiin (Gamm 1964; Domarus 1965; Kühnl 1976, Joch 1976; Kanz 1984; Bernett 2008). Myös aikalaiskirjallisuuden kohdalla olen pyrkinyt käyttämään mahdollisuuksien mukaan näiden ensipainoksia. Tässä suhteessa käyttämäni lähdeaineiston voi katsoa olevan autenttista ja monipuolista, jossa kokoomateokset aikalaiskirjallisuuden ohella puolustavat paikkaansa tutkimukseni ensikäden lähteinä. Vaikka en ole käyttänyt arkistojen primaariaineistoa, niin korostan vielä, että kokoomateoksiin sisältyy tämän tutkimuksen kannalta keskeinen alkuperäislähdemateriaali hyvin kattavasti. Vaikka katson, että nyt käyttämäni lähdeaineisto on riittävän laaja-alaista tutkimukseni tekemiseen, niin tästä huolimatta se on perustunut tekijän valintaan suuremmasta aineistosta.

Alkuperäislähteitä, kuten politiikkaan, kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä originaaliasiakirjoja, johtavien poliittisten päättäjien ja vaikuttajien kasvatusta koskevia näkemyksiä ja ajan johtavien pedagogien kirjoituksia ja puheita sisältävistä kokoomateoksista olen käyttänyt ennen kaikkea Heinrich Kanzin (1984) *Der Nationalsozialismus als Pädagogisches Problem, Deutsche Erziehungs-geschichte 1933–1945* (1984) toimittamaa kokoomateosta. Teoksessa on painettu kronologisessa järjestyksessä aihealueen keskeisiä asiakirjoja, kirjoituksia ja puheita. Hitlerin puheita, joissa hän tarkasteli politiikkaansa ja kasvatuksen päämääriä, löytyy puolestaan kattavasti Max Domaruksen (1965) toimittamasta

teossarjasta *Hitler, Reden 1932 bis 1945*. Lisäksi olen täydentänyt tutkimusaineistoani Hitlerin yksityisluonteisilla politiikkaa ja kasvatusta koskevilla mietiskelyillä, joita on painettu Hugh Redwald Trevor-Roperin (1973) julkaistussa teoksessa *Hitler's Table Talk 1941–1944*. Alkuperäisiä asiakirjoja Weimarin tasavallan ja Hitlerin Saksan ajoilta, kuten Kansallissosialistisen puolueen 25 kohdan puolueohjelma vuodelta 1920 – tästä ohjelmasta kansallissosialistit pitivät kiinni koko valtakautensa ajan – on julkaistu myös Reinhard Kühnlin vuonna 1978 julkaisemassa *Der Deutsche Faschismus in Quellen und Dokumenten* -kokoomateoksessa. Hitlerin regiimissä merkittävässä asemassa olleiden johtohenkilöiden politiikkaa ja kasvatusta koskevia kirjoituksia ja puheita on arkistoitu Hans-Jochen Gammin (1964) *Führung und Verführung, Pädagogik des Nationalsozialismus* ja Bernettin (2008) *Nationalsozialistische Leibeserziehung, Eine Dokumentation ihrer Theorie und Organisation* -teoksissa. Viimeksi mainitussa teoksessa on erityisesti kansallissosialististen liikuntapedagogien ruumiinkasvatusta koskevia puheita ja kirjoituksia. Ruumiinkasvatusta tarkastelee myös Winfried Jochin (1976) tutkimus *Politische Leibeserziehung und ihre Theorie im Nationalsozialistischen Deutschland, Voraussetzungen – Begründungszusammenhang – Dokumentation*. Siinä tekijä on analysoinut paitsi johtavan kasvatusideologin Alfred Baeumlerin kirjoituksia, mutta teoksen liitteisiin sisältyvät kaikki Baeumlerin liikuntakasvatuksen poliittista teoriaa koskeneet alkuperäiskirjoitukset, joita olen hyödyntänyt tässä tutkimuksessa.

Kansallissosialistista koulua koskevia lait, asetukset ja opetussuunnitelmat on julkaistu Renate Fricke-Finkelburgin (1989) toimittamassa *Nationalsozialismus und Schule, Amtliche Erlasse und Richtlinien* -teoksessa. Teokseen on koottu kaikki kansallissosialistisen ajan muodollista koululaitosta koskevat säädökset ja vastaavat keskeiset viralliset asiakirjat. Vastaavasti ylempiä kouluja, lukioita, käsittelevä originaaliasiakirja löytyy Preussin Tiede-, Kasvatus- ja Kulttuuriministeriön vuonna 1938 julkaisemasta *Erziehung und Unterricht im Höheren Schulen* -teoksesta, joka löytyy aikalaiskirjallisuudesta. Tähän on koottu kaikki kansallissosialistisen ajan lukioita koskeneet opetussuunnitelmat. Vastaavanlaisia dokumentteja ovat keisarikunnan ajalta aina 1990-luvulle ulottuneet Saksan koulukasvatusta käsitelleet viralliset asiakirjat, jotka on julkaistu Michael Bertholdin ja Heinz-Hermann Scheppin vuonna 1973 toimittamassa teoksessa *Die Schule in Staat und Gesellschaft*. Vastaavantyyppinen dokumentti on Walther Hoferin vuonna 1959 toimittama *Der Nationalsozialismus, Dokumente 1933–1945* -julkaisu.

1.5.2 Aikalaiskirjallisuus

Aikalaiskirjallisuudeksi olen kutsunut ennen kolmannen valtakunnan luhistumista syntynyttä lähdeaineistoa, josta tutkimuskirjallisuuden perusteella valikoituivat keskeisimmät ja vaikutusvaltaisimmat kansallissosialistisen pedagogiikan arkkitehdit. Tällaisia olivat Hitlerin ohella propagandaministeri Joseph Goebbels, SS:n ja valtakunnan poliisijohtaja Heinrich Himmler, puolueen pääideologi Alfred Rosenberg, valtakunnan opetusministeri Bernhard Rust, Kansallissosialistisen opettajaliiton puheenjohtaja Hans Schemm, valtakunnan nuorisajohtaja Baldur von Schirach ja valtakunnan urheilujohtaja Hans von Tschammer und Osten. Muita merkittäviä kansallissosialistisia kasvatustajatteloita olivat yliopistomiehet, kuten Gerhard Giese, Ernst Krieck ja Alfred Baeumler sekä koulupedagogit Helmut Stellrecht, Rudolf Benze, Gustav Lesemann, Georg Usadel, Franz Kade, Friedrich Hiller, Alfred Kramp sekä Philippe Höerdt. Kansallissosialistien kirjoittamaa ajan politiikkaa ja pedagogiikkaa käsittelevää aikalaiskirjallisuutta on leimannut vahva poliittinen ja propagandistinen diskurssi. Sille on ollut ominaista yleinen intellektuaalisuuden ja tiedon vastaisuus ja ruumiinkasvatuksen merkityksen korostaminen, emootioiden, intuition ja vaistojen tärkeyden painottaminen sekä ennen kaikkea voimakas halu muuttaa kasvatusta politiikan tukijaksi. Kansallissosialismissa totuudella nähtiin arvoa vain silloin, jos se palveli kansallista vallankumousta, kansallissosialismia.

Kansallissosialistista rotudiskurssia oli ennakoitunut jo ennen kansallissosialistien valtaannousua Houston Stewart Chamberlain teoksessaan *Grundlagen des Neunzehnten Jahrhunderts* (1899). Teoksissaan Chamberlain [(1899) 1919, 443], tämä saksalaistunut englantilaisen amiraalin poika, ei kätkenyt pyhää vihaansa juutalaisten olemassaoloa kohtaan. Tämä käy hyvin ilmi seuraavasta lainauksesta.

*Ihr Dasein ist Sünde, ihr Dasein ist ein Verbrechen gegen die heiliggesetzese Leben. Nicht nur das Individuum, sondern das ganze Volk müsste rein gewaschen werden, doch nicht von einem bewusst, sondern von einem unbewusst begangenen Vergehen.*⁸

⁸ ”Teidän (Juutalaisten, muutos, JK) olemassaolo(nne) on syntiä, teidän olemassaolonne on rikos elämän pyhiä lakeja kohtaan. Yksilöiden puhdistaminen ei riitä, vaan koko kansa on pestävä puhtaaksi, ei pelkästään tietoisesti tehdyistä, vaan alitajuisesti tekemistä rikkomuksista.” (Käännös JK.)

Chamberlainista tuli myöhemmin kansallissosialistisen rotuantisemitismin yksi keskeisimmistä ideologisista ikoneista, jonka kasvatuksellista elämäntyötä ylistivät niin Baeumler kuin von Schirach omissa teoksissaan [Baeumler 1939, 29–30; von Schirach (1938) 1942, 157].

Kansallissosialistisen kirjallisuuden tärkeimpänä julkaisuna on pidettävä Hitlerin *Mein Kampf* [(1925) 1941; (1926) 1941]. Suomeksi teos ilmestyi vuonna 1941 Lauri Hirvensalon kääntämänä nimellä ”Taisteluni”. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt sen saksankielistä alkuperäispainosta vuodelta 1941. Hitlerin teosten alkuperäiseksi nimeksi kaavailtiin *Viereinhalb Jahre Kampf gegen Lüge, Dummheit und Feigheit* (”Neljä ja puoli vuotta taistelua valheita, tyhmyyttä ja pelkuruutta vastaan”), mutta hänen puoluetoverinsa Max Amann lyhensi sen iskevämmäksi nimeksi *Mein Kampf*. Kirjan ensimmäinen osa *Eine Abrechnung* (”Tilinteko”) ilmestyi vuonna 1925 ja sen toinen osa *Die nationalsozialistische Bewegung* (”Kansallissosialistinen liike”) vuotta myöhemmin (Maser 2008, 8, 93). Hitlerin teokset ovat raskasta luettavaa, niiden lauseet ovat ylipitkiä ja kieli huonoa. Jopa Italian fasistidiktattori Benito Mussolini luonnehti niitä ”ikävytyttävimmiksi opuksiksi, joita oli koskaan lukenut” (Vincent 2005, 152).

Mein Kampf tulee pitää avaimena kansallissosialistisen liikkeen poliittiseen ja pedagogiseen ajatteluun huolimatta siitä, että se ei sisältänyt yksityiskohtaisia ohjeita kasvatuksen toteuttamiseksi. Kuitenkin sen sosiaalidarwinistisista, rasis-tisista ja antisemitistisistä ajatuksista tuli kansallissosialistien politiikan ja pedagogiikan kivijalka. Kansallissosialistien kirjalle antamaa sakraalista luonnetta kuvaa, että naimisiin menneet saivat sen häälahjaksi valtiolta. Hitlerin mukaan naiset saivat täydet kansalaisoikeudet vasta mennessään naimisiin (Hitler (1926) 1941, 491).

Kirjojensa ensimmäisessä osassa Hitler valotti lapsuus- ja nuoruusvuosiaan, perusteli rotuoppiin perustuvaa politiikkaansa ja hyökkäsi rajusti niin porvaril-lista demokratiaa kuin vihollisinaan pitämiään marxilaisia ja juutalaisia vastaan. Teosten toisessa osassa Hitler esitti keskeisimmät kasvatusta koskevat postulaat-tinsa, jotka tulivat sanelemaan pedagogiikan suunnan ja sisällön kolmannessa valtakunnassa. (Hitler (1926) 1941, 452–476; Kaartinen 2008, 63.) Molempia teoksia yhdisti fanaattinen, aggressiivinen ja tuhoava rotuoppi, jota Wilhelm Reich on onnistuneesti luonnehtinut ”saksalaisen fasismin teoreettiseksi pääak-seliksi” (Reich 1973, 92).

Hitlerin käsitys maailmanhistorian kulusta perustui biologismiin ja sosiaali-darwinismiin. Kirjassaan (1925) 1941, 282] hän julisti

*Wenn die Kraft zum Kampfe um die eigene Gesundheit mehr vorhanden ist, endet das Recht zum Leben in dieser Welt des Kampfes. Sie gehört nur dem kraftvollen "Ganzen" und nicht dem halben "Schwachen".*⁹

Hitlerin ajattelusta välittyy hänen näkemyksensä ihmiselämästä rotujen välisenä taisteluna, johon kuului syvä halveksunta kaikkea ei-saksalaista, mutta erityisesti heikkoja ja heikkoutta kohtaan. Ruumiillisesti tai henkisesti vammaisten ihmisten ymmärtäminen ei kuulunut lainkaan hänen kasvatuserityisyyksiinsä (Kaarttinen 2008, 61). Hitlerin mukaan vahvempi on aina oikeassa, koska voitajalta ei kysytä jälkeenkään, puhuiko hän totta vai ei (Kershaw 2015, 491).

Teoksessaan Hitler [(1926) 1941, 650] ei vähättele oman neroutensa ja ylivertaisuutensa merkitystä Saksan tulevaisuudelle, kun hän kirjoittaa

*Die schönste theoretische Einsicht bleibt ohne Zweck und Wert, wenn nicht der Führer die Massen zu ihr hin in Bewertung setzt. Und umgekehrt, was sollte alle Führergeniealität und Führerschwingung, wenn nicht der geistvolle Theoretiker die Ziele für menschliche Ringen aufstellen würde? Die Vereinigung aber von Theoretiker, Organisator und Führer in einer Person ist Geltenste, was man auf dieser Erde finden kann; diese schafft den grossen Mann.*¹⁰

Hitler [(1925) 1941, 232] näyttää olleen vakuuttunut omasta ainutlaatuisuudestaan. Hän näki itsessään niin programmatistin (aatteellisen johtajan) kuin poliitikon ja rinnasti itsensä mielellään Saksan historian suurmiehiin, kuten Martti Lutheriin, Richard Wagneriin ja Fredrik Suureen. (ks. esim. Kershaw 2015, 179–180.) Lisäksi Hitler näyttää halunneen pitää kirjojensa ajatuksia omina, ainutlaatuisina näkemyksinä, koska kummatkaan teokset eivät sisällä lainkaan lähdeviittauksia.

Sisällöltään *Mein Kampf* on poliittista vulgaaripropagandaa, Hitlerin kansanpedagogista manifestia, sääliä tuntemattoman, armottoman kovuuden ja nihilismin ylistystä (ks. esim. Hermann & Oelkers 1988, 13). Siinä Hitler toi esille maailmankatsomuksensa, poliittiset periaatteensa ja tavoitteensa, jotka perustuvat historian näkemiseen rotutaisteluna. Niistä ajatuksista hän myös piti kiinni

⁹ ”Jos ei ole enää voimaa taistella oman terveyden puolesta, silloin päättyä elämänoikeus tässä taistelun maailmassa. Se [elämä] kuuluu vain voimakkaalle ’kokonaisille’ [ihmisille] eikä heikoille ’puolinaisille’ [ihmisille]”. (Käännös JK.)

¹⁰ ”Kauneinkin teoreettinen oivallus jää ilman tarkoitusta ja arvoa, jos johtaja ei saa joukkojaan liikkeelle niiden saavuttamiseksi. Ja kääntäen, mitäpä hyödyttäisi kaikki johtajan nerokkuus ja vauhdikkuus, jos nerokas teoreetikko ei asettaisi inhimilliselle taistelulle päämääriä? Mutta teoreetikon, organisaattorin ja johtajan yhdistyminen samassa henkilössä on harvinaisinta, mitä tämän maan päällä voi löytää; tuo yhdistelmä luo suurmiehen”. (Käännös JK.)

elämänsä loppuun asti. Sodanjälkeisessä Saksassa Hitlerin kirja oli pitkään myyntikielossa eikä siitä saanut julkaista suoria lainauksia. Tällä hetkellä teos on vapautettu pannasta ja siitä on julkaistu uusi, tutkijoiden kommenteilla varustettu, kriittinen painos.

Vuonna 1928 Hitler saneli Amanille *Mein Kampf*in jatko-osaksi tarkoitetun käsikirjoituksen, joka tunnetaan nimellä ”Hitlerin Toinen Kirja” (*Hitlers Zweite Buch*). Sitä ei kuitenkaan hänen elinaikanaan taloudellisista tai poliittisista syistä julkaistu. Sisällöllisesti käsikirjoitus ei sisällä mitään uutta verrattuna *Mein Kampf*in. Myös toisessa kirjassa korostuivat hänen perusteensa elämästä olemassaolon taisteluna, vaatimus elintilasta ja hänen maaninen rotuoppinsa. Siinä Hitler pysyi *Mein Kampf*in linjoilla ja korosti politiikan merkitystä eri rotujen välisenä taisteluna ja kansan sosiaalidarwinistisena elämäncamppailuna [Hitlers Zweite Buch (1928) 1961, 46. 47, 62].

Aikalaiskuvausta on kansallissosialistien puolueideologin Rosenbergin vaikeaselkoinen *Der Mythos des 20. Jahrhunderts* (1939). Siinä Rosenberg tuomitsi juutalaisuuden, kristinuskon ja naisemansipaation. Hän propagoi uuden pakanallisen germaanismyyttisen uskonnon puolesta ja vaati paluuta puhtaan rodun ja veren sitomaan henkiseen yhteisöön. (Rosenberg 1939, 2, 13–14, 456–458, 482–485.) *Mythos* merkitsi Rosenbergitte uuden saksalaisen ihmisen ruumiillistumaa, sen germaaniseen ja puhtaaseen vereen sitoutuneen rodunsielun valtavaa voimien keskittymää (emt., 246). Jopa Hitler piti pääideologinsa teosta liian vaikeatajuisena (Hitler’s Table Talk 1973, 649). Myös Olavi Paavolainen tuli Saksan matkoillaan 1930-luvulla yliarvioineeksi Rosenbergin merkityksen kansallissosialistisessa valtajärjestelmässä luonnehtiessaan tämän kirjaa teokseksi, jonka vaikutusta kansallissosialistisessa Saksassa ei ole osattu arvioida tarpeeksi korkealle (Paavolainen 1938, 212).

Kansallissosialististen pedagogien kirjoituksille oli ominaista, että niissä joko viitattiin Hitlerin kasvatusnäkemysiin tai toistettiin niitä sellaisinaan. Opetusministeriön virkamies Benze tarkasteli teoksessaan *Erziehung im Großdeutschen Reich* (1939) kansallissosialistisen kasvatuksen ideologisia päämääriä, uuden kasvatustajärjestelmän rakentamista ja opettajan muuttuneita tehtäviä. Kansallissosialistisen apukoulupedagogiikan muuttuneita tehtäviä puolusteli Krampf teoksessaan *Hilfsschule im neuen Staat* (1936). Vastaavanlaisia kansallissosialistista kasvatusta ja sen kasvatustajärjestelmää ylistäviä teoksia olivat Hillerin *Deutsche Erziehung im neuen Staat* (1936) ja Stellrechtin *Die Neue Erziehung* (1943). Heistä Stellrecht (1943, 23, 42–44) piti kasvatuksen mahdollisuuksia rajoitetuina, koska mikään kasvatustajärjestelmä ei voinut muuttaa rodun luonnet-

ta, joka oli hänestä kaiken kasvatuksen perusta. Sen sijaan Benze, Hiller ja Kade teoksessaan *Die Wende in der Mädchenerziehung, Ein Beitrag aus der Praxis der dorfeigenen Schule* (1937) tyytyivät lähinnä referoimaan ja toistamaan Hitlerin kasvatuskäsityksiä.

Kansallissosialistisesta nuorisokasvatuksesta kirjoitti lyhyesti Usadel kirjassaan *Entwicklung und Bedeutung der nationalsozialistischen Jugendbewegung* (1934). Hän kertasi liikkeen syntyhistoriaa ja ylisti Hitlerin merkitystä sen kasvatuksellisenä esikuvana. Liikkeen pedagogista merkitystä ja sen uutta luovaa kasvatuksellista voimaa ylisti myös valtakunnan nuorisojohtaja von Schirach teoksissaan *Die Hitler-Jugend* (1934) ja *Die Revolution der Erziehung* [(1938) 1942]. Molemmat teokset olivat hänen puheistaan koottuja sirpalemais- ja propagandistisia taistelukertomuksia hänen johtamansa nuorisojärjestön ja sen kasvattaman nuorison ainutlaatuisuudesta kansallissosialistisen liikkeen loistavan tulevaisuuden tukipylväänä. Von Schirachin kirjoista läpikäytyä manipuloiva, poliittinen ja propagandistinen kirjoitustyyli leimaa ylipäätään kaikkien kansallissosialististen kasvatustieteilijöiden teoksia.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta erinomaista aikalaiskirjallisuutta on ollut apukoulunopettajien pää-äänänenkannattajan *Die Hilfsschule*-lehden vuosikerrat 1932–1933. Ne kertovat kansallissosialistisesta erityispedagogiikasta, parannuspedagogiikasta (*Heilpädagogik*) ja keskeisten apukouluvaikuttajien yhden vuoden aikana nopeasti muuttuneesta kasvatustieteilijöiden kansallissosialistien noustua valtaan. Apukoulupedagogiikkaa käsittelee myös Krampfin teos *Hilfsschule im neuen Staat* (1936), jossa tekijä esitteli kansallissosialistien apukouluille antamia uusia, rotubiologiseen selektioon liittyneitä tehtäviä, joita kirjoittaja tuki.

Kansallissosialistisina kasvatustieteilijöinä on pidetty Krieckiä, Baeumleria ja Gieseä, jotka kaikki olivat tieteellisen koulutuksen saaneita pedagogeja. Heille kaikille Hitler oli uuden voimaihmissen esikuva ja tärkein kasvatustieteilijöiden. (Giesecke 1993, 8; Hilpelä 2002, 521–522.) Juuri Krieck loi teoksillaan *Philosophie der Erziehung* (1925), *Nationalpolitische Erziehung* (1932), *Nationalsozialistische Erziehung* (1937), *Völkisch-politische Anthropologie* (1937) ja *Menschenformung* (1939) perustaa kansallissosialistisen kasvatustieteilijöiden tieteellistämiseksi. Baeumler¹¹ politisoi ruumiinkasvatuksen, ja sitä kuvastaneen

¹¹ Baeumler kiisti sodan jälkeen kaiken henkilökohtaisen vastuunsa ja syytti kansallissosialismin virheistä hitlerismistä (Baeumler, Nohl, Spranger, Wilhelm und Weniger nach 1945 zur NS-Zeit

fyysisen voima- ja tahtoihmisen tulemista ilmensivät myös hänen teoksensa *Nietzsche, der Philosoph und Politiker* (1931), *Männerbund und Wissenschaft* (1934), *Studien zur deutschen Geschichte* (1937) ja *Politik der Erziehung* (1939) (Kaarttinen 2008, 65).

Giese oli jo Weimarin tasavallan aikana tuominut väitöskirjassaan *Hegels Staatside und der Begriff der Staatserziehung* (1926) individualistisen ja humanistisen kasvatusajattelun Hegelin valtiopedagogiikan vastaisena. Kansallissosialistien noustua valtaan hän nosti valtion sijasta kansanyhteisön kasvatusajattelunsa ytimeen ja yhdisti teoksessaan *Politische Pädagogik und Staatswissenschaft* (1937) kasvatuksen ja politiikan. Hänen mukaansa kasvatusteologian juuret eivät olleet normatiivisessa etiikassa ja psykologiassa, vaan politiikassa ja kansallisessa maailmankatsomuksessa, kansallissosialismissa. (Giese 1926, 99, 138–139, 154–157, 168; 1937, 402, 410, 423–424, 428–431, 434, 442–444.)

Sen sijaan kansallissosialistisista näkemyksistä täysin poikkeavaa aikalaiskuvausta oli Erica Mannin *Zehn Millionen Kinder, Die Erziehung der Jugend Im Dritten Reich* [1938] 2002]. Kirjan ensimmäinen painos ilmestyi vuonna 1938 Amsterdamissa. Siinä kirjoittaja paljasti jo ennen toisen maailmansodan alkua kansallissosialistisen kasvatuksen todelliset kasvot tarkastellessaan lapsen asemaa sekä kasvatusta perheessä, koulussa ja *Hitlerjugendissa*. Hänen mukaansa kansallissosialismi merkitsi lasten ja nuorten näkökulmasta heidän yksityisintressiensä täydellistä kumoamista, koska kolmannessa valtakunnassa ei voinut olla olemassa yksityistä, omaa elämää *Führerin* ja hänen kansanyhteisönsä tarpeiden ulkopuolella. [Mann (1938) 2002, 21, 23.]

1945–1960). Hitlerismillä tarkoitan Hitlerin persoonan ympärille syntyneitä fragmentoitunutta poliittista järjestelmää, jossa kaikki valta oli lähtöisin Hitleristä ja palautui myös häneen. Hän oli päätöksentekojärjestelmän ehdoton auktoriteetti, sen korvaamaton osa, jonka henkilökohtainen karisma sitoi järjestelmän muut osat yhteen. Tässä polykriasiassa, feudaalisessa anarkiassa politiikan sisäpiiriin kuuluneet vallankäyttäjät pyrkivät toimillaan ennakoimaan ja aavistelemaan Hitlerin näkemyksiä ja kilpailivat hänen suosiostaan ja huomiostaan. Kershaw on viitannut siihen käsitteellä *im Sinne des Führers ihm entgegen zu arbeiten*. (Kershaw 1997, 92–106; 2015, 328.) Termi on peräisin Preussin maatalousministeri Werner Willikensin vuonna 1934 pitämästä puheesta, jossa hän oli vaatinut jokaista saksalaista tekemään työtä *Führerin* hengessä häntä kohti [emt. 2015, 328; Elias (1989) 1997, 357].

2 KANSALLISSOSIALISTISEN KASVATUKSEN HISTORIOGRAFIAA

Toisen maailmansodan päätyttyä Saksan ja kansallissosialismin romahdukseen historiantutkimusta leimasi Saksassa akateemisen, rankelaisen historiantutkimuksen kiinteä sidos kansallisesti ymmärrettyyn politiikkaan. Kun Saksan kansallinen politiikka oli kansallissosialistisen katastrofin seurauksena täysin epäonnistunut, niin historia ei ylipäätään voinut olla se alue, josta Saksan kansa olisi hakenut lohtua, ymmärrystä ja selitystä yrittäessään asemoitua elämäänsä uudelleen. Tämä johti kansallisen historian torjumiseen. (Viikari 1983, 202–203; Hentilä 1994, 353.) Myös pedagogiikan lähihistorian tutkimusta Saksassa leimasi sama kehitystendenssi, joka on koskenut myös kansallissosialistisen kasvatuksen tutkimusta yleensä. Sen ydinkysymys liittyi kokonaisen saksalais-sukupolven kasvatukseen, joka oli sokeana hyväksynyt kansallissosialismin (Siljander 1997, 340).

Sodanjälkeinen liittotasavalta koki menneen työstämisen ongelmana ja keskitti mieluummin voimansa maan taloudelliseen jälleenrakentamiseen. Kansallissosialismin aikaan liittynyttä kansallista traumaa on korostanut myös Siedling Ellger-Rüttgart (2008, 291) viitatessaan historioitsija Heinrich-August Winkleriin, joka teoksessaan *Der lange Weg nach Westen* (2002) oli kirjoittanut tutkimuksen ”pakopaikoista”. Winklerin mukaan historialliset esitykset tarvitsevat ”pakopaikkoja”, jotka muuttuvat ajan kuluessa. Niitä olivat vuodet 1933–1945, joiden teemoja ei historiallisissa esityksissä juuri käsitelty.

*Historische Darstellungen bedürfen eines Fluchtpunkts. Fluchtpunkte ändern sich im Verlauf der Zeit. Für Darstellungen der jüngeren deutschen Geschichte bildeten nach dem zweiten Weltkrieg die Jahre 1933 und 1945 die Fluchtpunkte, auf die hin deutsche Geschichte geschrieben wurde.*¹²

¹² ”Historialliset esitykset tarvitsevat joitakin pakopaikkoja. Pakopisteet muuttuvat ajan kuluessa. Nuorimmille Saksan historian esityksille muodostuivat vuodet 1933–1945 toisen maailmansodan jälkeen pakopisteiksi, joihin saakka Saksan historiaa kirjoitettiin”. (Käännös JK.)

Ensimmäisen poliittishistoriallisen selityksen kansallissosialismista antoi oikeusoppinut Rudolf Smend, joka luennollaan vuonna 1945 myönsi, ettei kansallissosialismi ollut syntynyt tyhjästä, vaan se oli ollut kaksi sukupolvea kestäneen väärän poliittisen ajattelun tulosta (Bracher 1971, 126).

*Das Dritte Reich ist nicht ganz von ungefähr über uns gekommen. Es fand gewisse Voraussetzungen seiner Entstehung und Geltung in einer heute gut zwei Menschenalter bestehenden Fehlentwicklung im deutschen politischen Denken vor.*¹³

Sen sijaan saksalaisen historioitsija Friedrich Meinecke (1949, 139–142) teoksessaan *Die Deutsche Katastrophe* syytti kaikesta Hitleriä. Meineckesta Hitlerin henkilökohtainen valta ja hänen demoninen persoonallisuutensa oli Saksan katastrofin todellinen syy. Hitler oli ”taikavaikutuksensa” (*mit Zauberwirkung*) turvin myrkyttänyt kansan ja ”pakottanut Saksan kansan rajoitetuksi ajaksi väärälle tielle” (*das deutsche Volk für begrentze Zeit auf einem Irrveg zu zwingen*).

Kasvatuksen tutkimusta hallitsivat sodan jälkeen jo keisarikunnan aikana syntyneen pedagogiikan henkitieteellisen suuntauksen edustajat, kuten Nohl, Theodor Wilhelm, Wilhelm Flitner, Theodor Litt, Eduard Spranger, Aloys Fischer ja Weniger. Heistä kansallissosialismi oli ollut kokeilu, joka oli epäonnistunut. Pedagogiikassa kansallissosialismi ymmärrettiin apokalyptisena metaforana, joka oli ilmestynyt tyhjästä yhtä yllättäen kuin jokin luonnontapahtuma. (Baeumler, Nohl, Spranger und Weniger nach zur Zeit 1945–1960; Ortmeier 2003, 178; Anttonen 1998, 252.) Tästä johtuen tutkijoiden mielenkiinto suuntautui tunteellisesti vähemmän herkkiin aihealueisiin, kuten kasvatuksen klassikkojen tutkimiseen. Pedagogiikassa kansallissosialismi tulkittiin katastrofiksi, joka oli kohdannut ihmisiä luonnontapahtuman tavoin. (Keim 1988, 17–25; Berg 1991a, 9.) Mitscherlich (1993) on nimittänyt tämän ajan toimintaa ”vastuunkiertostrategiaksi”, jossa jokainen halusi kiistää oman vastuunsa ja väitti vain totelleensa käskyjä (Myllyniemi 1999, 24).

Ensimmäisiä yrityksiä kansallissosialistisen ajan kasvatuksen uudelleen arviointiin oli Tübingenin yliopistossa lukuvuonna 1964–1965 järjestetty luentosarja *Deutsches Geistesleben und Nationalsozialismus* (1965), jossa eri tie-

¹³ ”Kolmas valtakunta ei ole tullut päällemme jostakin. Sen synnylle ja hyväksymiselle oli olemassa tiettyjä edellytyksiä, jotka koostuvat hyvinkin kaksi ihmisikää käsittäneestä virheellisestä kehityksestä saksalaisten poliittisessa ajattelussa”. (Käännös JK.)

teenalojen edustajat pohtivat kansallissosialismin vaikutusta saksalaiseen hen- genelämään. Tuolloin Andreas Flitner, professori Wilhelm Flitnerin poika, nosti esille kysymyksen henkitieteellisen pedagogiikan suhteesta kansallissosialis- miin. Hän halusi kiinnittää tutkijoiden huomiota kasvatukseen ja kasvattajien vastuuseen kansallissosialismissa. (Flitner 1965, 226, 230.) Tuolloin syntyneet käsitteet kontinueetti ja diskontinueetti alkoivat saada vähitellen syvempää merkitystä ja niiden ympärille alkoi muodostua omia koulukuntia (Tenorth 1988, 59). Kontinueetilla tarkoitetaan saksalaisen pedagogiikan perinteen jatkumista myös kansallissosialismin aikana, kun taas diskontinueetti viittasi sen katkeamiseen vuonna 1933 (Kaarttinen 2008, 58).

1960-luvun lopulla tapahtunut nuorison yhteiskunnallinen kuohunta useissa eurooppalaisissa valtioissa yllätti niiden valtaapitävät. Varsinkin Saksassa uusi sodan jälkeinen sukupolvi haastoi kansallissosialismiin liittyneen vaikenemisen kulttuurin, johon Ellger-Rüttgardt on viitannut metaforallaan ”vahvan panssarin ja torjunnan murtuminen”. (Ellger-Rüttgardt 2008, 292; Kärenlampi 2005, 25–26.) Saksan liittotasavallassa radikalisoitunut nuoriso vaati selvitystä vanhempiensa ”ruskeasta menneisyydestä” ja torjui yhteiskunnan vanhat autoritaariset perinteet. Se löysi sukupolvikonfliktissaan uuden sosiaalisen ihanteensa marxi- laisuudesta vaatien pääsyä poliittisen päätöksenteon todellisille areenoille. Samalla nuoriso tuomitsi katastrofiin Saksassa johtaneen nationalistisen politiikan ja vaati sen kasvatuksen täydellistä suunnanmuutosta. [Elias (1989) 1997, 239–249, 269.]

Pedagogiikassa hermeneuttis-kriittiset kasvatustieteilijät ryhtyivät moitti- maan henkitieteellistä pedagogiikan traditiota ja syyttivät sitä epäpoliittisuudesta ja kyvyttömyydestä nähdä yhteiskunnallisen vallan vaikutuksia kasvatukseen. Uudistajien mukaan valta ei ollut suinkaan neutraalia, vaan mitä suurimmassa määrin poliittista luoden erilaisia pakkoja. (Huttunen 1999, 158–164; Siljander 1988b, 127–131). Juuri pakoista vapautuminen edellytti kasvatuksessa emansi- paatioita. Tämä vaikutti pedagogiikan tieteellisen paradigman murroksen ja nosti esille hermeneuttis-kriittisen kasvatustieteen vanhan hermeneuttis- henkitieteellisen pedagogiikan kanssa kilpailevaksi koulukunnaksi.

1980-luvulla kansallissosialistisen kasvatuksen tutkimusta leimasi Saksassa historian voimakas politisoituminen (Hentilä 1994, 276). Siitä on eräänä osoi- tuksena vuonna 1986 puhjennut ”historioitsijakiista” (*Historikerstreit*), joka oli historioitsijoiden välillä käytyä julkista keskustelua saksalaisen identiteetin perustasta ja holokaustin oikeanlaisesta muistamisesta. Kiistan laukaisi kriittistä kasvatustiedettä edustanut yhteiskuntafilosofi Habermas, joka kritisoi maansa

konservatiivisia historioitsijoita, kuten Ernst Noltea, Hitlerin Saksan juutalaisvainojen vähättelystä ja niiden relativoinnista. (Mommsen 1991, 75, 80–81; Kärenlampi 2005, 19–23.)

Oman tutkimukseni näkökulmasta haluan nostaa esille Kurt Sontheimerin saksalaista poliittista ajattelua Weimarin tasavallan aikana tarkastelevan tutkimuksen *Antidemokratische Denken in der Weimarer Republik* (1983) ja Norbert Eliaksen saksalaisen mentaliteetin yhteiskunnallis-historiallista kehitystä tarkastelevan teoksen *Saksalaiset, Valtataistelut ja habituskehitys 1800- ja 1900-luvuilla* (1989) 1997.

Mielenkiintoinen tutkimus henkítieteellisen pedagogiikan ja kansallissosialistisen politiikan välisistä suhteista on Benjamin Ortmeyerin *Erich Weniger und die NS-Zeit* (2008). Siinä tutkija tarkastelee Nohlin oppilaan Wenigerin julkaisuja tämän uran aikana. Ortmeyerin mukaan Wenigerin pedagogiikka oli ollut jo ennen kansallissosialistien valtakautta hyvin nationalistista ja militaristista. Kansallissosialistien noustua valtaan Weniger, useiden muiden henkítieteellisten pedagogien tavoin, asettui kannattamaan ”kansallista vallankumousta”. Ortmeyer on luonnehtinut Wenigerin pedagogiikkaa saksalaiskansallisen ”sotasosialisaation” ylistykseksi, jossa tämä oli korostanut rodullisesti puhtaan, ”sankarillisen ihmisen” ja poliittisen sotilaan kasvattamista. Myös Kurt Beutlerin (1995) ja Barbara Siemsenin (1995) mukaan Weniger auttoi tukemaan militarismia ihannoivalla sotilaspedagogiikallaan kansallissosialistiseen sota- ja tuhoamispolitiikkaan johtanutta kehitystä. (Ortmeyer 2003, 23–26, 32, 56–60, 91, 172–178, 184–194.)

Hyvää saksalaista kansallissosialistista pedagogiikan historian tutkimusta ovat niin Dieter Langewieschen ja Heinz-Elmar Tenorthin toimittama teos *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945, Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur* (1989) kuin kaksi vuotta myöhemmin ilmestynyt Christa Bergin toimittama tutkimus *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 1870–1918, Von der Reichsgründung bis zum Ende des ersten Weltkrieges* (1991b). Teossarjat muodostavat yhdessä tiiviin ja monipuolisen kokonaisuuden kasvatuksen, kasvun ja koulutuksen maailmasta Saksan keisarikunnasta kansallissosialisteihin.

1990-luvun puolivälissä Keim julkaisi kansallissosialistista kasvatusta käsittelevän tutkimuksensa *Erziehung unter der Nazi-Diktatur, Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung* (1995). Teoksen toinen osa *Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust* (2005) ilmestyi kymmenen vuotta myöhemmin. Oman tutkimukseni näkökulmasta teosten ansio on niin kansallis-

socialistisen pedagogiikan eri osa-alueiden, ajan kasvatuskäytäntöjen kuin kasvatuksen toimijoiden tarkassa erittelyssä.

Organisaatioteoreettisesti tärkeä tutkimus kolmannen valtakunnan kasvatusjärjestelmästä on Anne C. Nagelin *Hitlers Bildungsreformer, Das Reichministerium für Erziehung, Wissenschaft und Volksbildung 1934–1945* (2012). Vaikka tekijä tyytyy tarkastelemaan opetusministeri Rustin johtaman Tieteen, kasvatuksen ja kansansivistyksen ministeriön arjen toimintaa ja ministeriön vastuulla olleen muodollisen, valtiolle kuuluneen kasvatusjärjestelmän rakentamista, niin hänen tutkimuksensa on myös kasvatuksen aatehistoriaa, tieteenhistoriaa ja ideologiahistoriaa, jossa niin organisaatioteoreettiset kuin aatehistorialliset lähestymistavat kulkevat rinnakkain pedagogiikan ollessa niiden keskiössä. Lisäksi Nagelin tutkimuksen ansio on kansallissosialistisen kasvatusjärjestelmän sisäisten ja ulkoisten ristiriitojen analysoinnissa ja kansallissosialistisen kasvatustieteen rakentamista koskevien pedagogisten ja poliittisten kontradiktoiden kuvauksessa. Teoksessaan tutkija osoittaa seikkaperäisesti, että kasvatusjärjestelmänä kansallissosialismi ei ollut monoliittinen linnake, vaan monien erilaisten käytäntöjen, toiveiden ja intohimojen odotushuone sekä jatkuvien poliittisten ja pedagogisten valtataistelujen ja riitojen kenttä. (Nagel 2012, 123, 153.)

1990-luvulta lähtien kansallissosialismin tutkimuksessa alkoi korostua enemmän kansallissosialistisen ajan mikrohistoria, niin sanottu arjen historia. Kun tutkimus oli aiemmin ollut keskeisesti makrohistoriaa, ylhäältä alaspäin tapahtunutta johtavien politiikkojen ja pedagogien näkemysten tutkimista, niin 1990-luvulla paradigmassa alkoi tulkinnallisen käänteen seurauksena korostua enemmän koululaitoksen arkipäivä ja oppilaiden elämä kansallissosialismissa (ks. esim. Holmila 2010, 18). Eräänä esimerkkinä tästä tarkastelutavasta on hampurilaisen apukoulun arkea kuvannut Ellger-Rüttgardtin tutkimus *Die Hilfsschule im Nationalsozialismus und ihre Erforschung durch die Behindertenpädagogik* (1988b).

Suomessa ensimmäinen kansallissosialistista kasvatusta sivunnut tutkimus oli professori Karl Bruhnin vuonna 1968 julkaisema teos *1900-luvun pedagogisia virtauksia*. Siinä tekijä kritisoi suomalaisten kasvatustieteilijöiden hyvin tuntemaa saksalaista professori Peter Peterseniä tämän natsimyönteisyydestä. Myös Saksassa käytiin 1980-luvulta aina 2000-luvulle asti ulottuvaa, kahden koulukunnan välistä kiistaa, Petersenin roolista kansallissosialismin aikana. Toinen koulukunta näki hänessä kansallissosialistin, kun taas toinen kiisti sen jyrkästi. Suomessa Bruhnin teos sai suomalaisen kasvatustieteen *Grand Old*

Man'in, professori Matti Koskenniemen kirjoittamaan saksalaisen ystävänsä puolustukseksi kaksi tutkimusta *Oliko Jenan koulu politisoitunut? Peter Petersenin kansallissosialistisuutta koskevien väitteiden tarkastelua* (1970) ja *Peter Petersen – Elämä ja vaikutus suomalaisesta näkökulmasta* (1988). Niissä Koskenniemi torjui yksiselitteisesti Petersenin ”ruskean” menneisyyden. Siinä hän sai tukea professori Taimo Iisalolta, joka tutkimuksessaan *Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin* (1989) luonnehti Peterseniä pedagogiksi, ”joka vaikeissa olosuhteissa onnistui luovimaan niin, ettei kansallissosialistinen ideologia päässyt koskettamaan hänen kouluaan” (Iisalo 1989, 266–267).

2000-luvun alussa Janne Majaniemi palasi Petersen-teemaan artikkeleillaan *Matti Koskenniemen apologiat – näkökulmia moraalihistoriaan* (2005) ja *Demokratiakritiikki ja antidemokraattinen ajattelu Weimarin tasavallassa (1919–1933) – esimerkkinä Peter Petersenin ajattelu* (2006). Niissä Majaniemi kiisti Koskenniemen näkemyksen, koska Majaniemestä Petersen oli ollut aktiivinen toimija, joka oli pyrkinyt hyötymään kansallissosialistien vallasta laajentaakseen omia koulujaan (Majaniemi 2006, 48–49; Kaarttinen 2009, 75). Jaan Majaniemen näkemyksen Petersenistä kansallissosialismiin myönteisesti suhtautuneena pedagogina, sillä kirjoitustensa perusteella, kuten artikkelissa *Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplanes im Lichte des Nationalsozialismus* (1935) Petersen osoittautui kiistatta kansallissosialismin tukijaksi. Siinä Petersen vaati Kansallissosialistisen Opettajaliiton puheenjohtaja Schemmiin viitaten, että ”opettajan on kuoltava, hänen täytyy hävitä ja kasvattajan tulee astua hänen tilalleen (emt.). Näkemykseni mukaan Petersenin suhtautuminen kansallissosialismiin vastasi pedagogien suuren enemmistön asennoitumista. He näkivät kansallissosialismissa tilaisuuden oman asemansa ja vaikutusvaltansa varmistamiseen, etenkin kun kaikki juutalaistaustaiset ja vasemmistolaisesti ajattelevat yliopisto-opettajat olivat joutuneet jättämään virkansa. Tässä mielessä Petersen ei ollut vain mukana juoksija (*Mitläufer*), vaan kansallissosialismin kannattaja, joka ei nostanut kättään puolustaakseen erotettuja kollegoitaan, vaan ”seisoi tarkasti natsien linjalla” (Kaarttinen 2009, 69–76; vrt. Jansen 2006). Tähän tulkintaan on tullut myös saksalaisten kasvatustieteilijöiden suuri joukko ja myös uusin tutkimus on siihen yhtynyt (ks. esim. Oelkers & Maschmann 1985, 15; Keim 1995, 38; 2005, 97; Döpp 2003, 323–324; Jansen 2006).

Sittemmin kansallissosialistista kasvatusideologiaa ovat tutkineet Jokisalo, Mirja Toikka, Anttonen, Juha Hämäläinen ja Jyrki Kaarttinen. Vuonna 1995 ilmestyi Jokisalon tutkimus *Kansallissosialismin ideologiasta* ja seuraavana

vuonna Toikan kasvatustieteen lisensiaatintutkimus *Kansallissosialistinen nuorisokasvatus ja sen suhde suomalaisiin nuorisjärjestöihin*. Anttonen käsittelee kansallissosialismin aatehistoriaan taustoittuvassa väitöskirjassaan *Valta, moraalit ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen* (1998) kansallissosialistista kasvatustietologiaa kriittisen teorian ja Foucault'n tiedon, vallan, sekä totuuden politiikan käsitteisiin nojautuen. Hämäläinen on tutkinut saksalaisen sosiaalipedagogiikan kehitystä teoksessaan *Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa* (1995).

Tuoreinta fasismin hyvää aatehistoriallista tutkimusta edustaa dosentti Jouko Jokisalonen teos *Euroopan radikaalioikeisto* (2016). Tutkimuksessaan hän lähtee liikkeelle 1930-luvun historiallisen fasismin olomuodoista ja pohtii sen perillisten kuten uusfasismin, oikeistoradikalismia ja oikeistopopulismia, asemaa, merkitystä ja nousua Euroopan nykypolitiikan keskiöön. Teoksessaan hän tuo esille huolensa, että monet vanhaan fasismiin kytköksissä olevat liikkeet ja puolueet näyttäisivät olevan nostamassa jälleen ”Euroopan politiikan taivaalle tuhoisan rasisen feenikslinnun”, jonka kasvua ihmisten mielisissä ruokkivat niin nykyiset poliittiset olosuhteet kuin ”internetajan ruskeapaidat”, rasismin, väkivallan ja vihan myrkyllään. Jokisalonen tutkimus on ajankohtainen, vahva ja ennen kaikkea huomioon otettava puheenvuoro rauhan ja demokratian vahvistamisen hyväksi. Samalla Jokisalonen tutkimus on vetoamus tasa-arvoisemman ja oikeudenmukaisemman Euroopan tulevaisuuden rakentamisen puolesta, koska historiallisen fasismin perintö ei ole nykyisessä historiattomassa ajassa suinkaan hävinnyt. Jokisalosta fasismi houkuttelee monia ihmisiä liittymään riveihinsä katteettomilla lupauksilla ja helpoilla ratkaisumalleilla, jossa se käyttää hyväkseen nykyteknologian mahdollisuuksia entistä tehokkaammin ja määrätietoisemmin. (Jokisalo 2016, 10–11, 52.)

Saksalaisen henkityieteellisen pedagogiikan ja kriittis-hermeneuttisen teorian suhdetta taustoittavina tutkimuksina haluan nostaa esille Siljanderin *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksia* (1988a) ja *Johdatusta henkityieteelliseen pedagogiikkaan* (1988b). Henkityieteellisen pedagogiikan problematiikkaa on tarkastellut myös Daniel Tröhler (2011, 156) tutkimuksessaan *Language of Education: Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*. Näiden lisäksi poikkeavuutta ja vammaisuutta kasvatustietohistoriallisena ilmiönä ovat tutkineet niin Marjatta Hietala kuin Markku Mattila artikkeleissaan *Rotuhygieniä* (1985) ja *Rotuhygieniä ja kansalaisuus* (2003). Samaa tematiikkaa ovat pohtineet niin Simo Vehmas tutkimuksessaan *Vammaisuus – johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan* (2005) kuin Pekka Isaksson ja Jokisalo teok-

sessaan *Historian lisälehtiä. Suvaitsevaisuuden ongelma kansallisessa historiassa* (2005). Etiikan ja moraalien yleisinhimillistä merkitystä kasvatuksen historian kontekstista on analysoinut tarkkasilmäisesti Jonathan Glover tutkimuksessaan *Ihmisyys* (2006).

Kasvatuksen filosofiaa tarkastelevista tutkimuksista tärkeitä tutkimuksia ovat olleet Huttusen *Opettamisen filosofia ja kritiikki* (1999) ja erityisesti Antti Saaren, Olli-Jukka Jokisaaren ja Veli-Matti Värriin toimittama artikkelitutkimus *Ajan kasvatus, Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä* (2014). Niissä molemmissa pohditaan kasvatuksen ontologian problematiikkaa meidän aikamme kontekstissa. Heidän tutkimuksiaan voi pitää kriittisenä ja huolestuneena puheenvuorona pedagogiikan nykytilasta, jossa kasvatus kirjoittajien mielestä tuntuu olevan yhä enemmän kadottamassa oman identiteettinsä globaalitalouden ja uuden teknologian puristuksessa.

Tämä pedagogiikassa vallinneita ja vallitsevia ”totuuksia” kyseenalaistava lähtökohta leimaa myös omaa tutkimustani. Taustalla on Foucault’n ajatus, että totuuden vaikutukset tuotetaan diskursseissa, jotka eivät ole totta tai väärää (Foucault 1980, 118). Tulkiten tämän niin, että niin historiallisesti kuin nykyisessä kasvatustieteessä on menty usein yksi totuus edellä, kyseenalaistamatta mitään tai näkemättä mitään muita vaihtoehtoja. Tutkimuksessani pyrin analysoimaan pedagogiikan mahdollisuuksia suhtautua kriittisesti ja kyseenalaistavasti historiallisten tiedon valossa, miten tulisi suhtautua nykykasvatukseen tiedon ja vallan teknologiana, jossa se on joutumassa jälleen isännän asemasta rengiksi. Vaikka pedagogiikassa ismit ovat historian saatossa vaihtuneet, niin haluan tutkimuksellani osallistua keskusteluun ja pohtia, mitä kasvatuksen perinteiset arvot voisivat kertoa kasvattajille myös tässä ajassa, jossa nyt uskotaan digitalisaation ihmeitä tekevään voimaan ja jossa jokaisella on mahdollisuus olla myös kasvatuksen asiantuntija.

3 KASVATUS JA POLITIIKKA KEISARIKUNNASTA KANSALLISSOSIALISTEIHIN

3.1 Saksalaisesta reformipedagogiikasta Weimarin tasavallan kasvatuseritteluun

1700- ja 1800-luvun Saksassa oli käyty pedagogista debattia filantropismin ja humanismin suhteesta. Filantropistien kasvatuskonseptiossa arvostettiin tietojen ja taitojen käytännönläheisyyttä, ruumiinkasvatuksen ja hengenviljelyn yhdistämistä, kun taas humanismissa korostuivat ihmisen yleinen sivistäminen ja hengen harjoitukset niiden itsensä vuoksi. 1800-luvun alussa saksalaiset pedagogit kuitenkin torjuivat filantropismin kasvatusteoriana ja asettautuivat tukemaan kasvatuksessa hengenviljelyn ensisijaisuutta. Tämän humanismin humboldtilaisen perinteen voi katsoa vaikuttaneen vahvana saksalaisessa sivistyselämässä 1800-luvun alkupuoliskolla. (Lempa 1993, 6–10, 101, 117–125.)

Vuoden 1890 koulukonferenssissa keisari Wilhelm II oli kritisoinut yleisesti saksalaista koululaitosta liiallisesta tietopainottuneisuudesta ja vaatinut kouluihin enemmän luonteen ja tahdon kasvatusta sekä ruumiinkasvatusta (Michael & Schepp 1993, 186–188). Yhtäältä keisarin vaatimuksissa voi nähdä Saksassa vuosisadan vaihteen molemmiin puolin vaikuttaneen reformipedagogiikan äänenpainoja. Niissä oli kritisoitu kansakunnan koululaitosta opettajakeskeiseksi kurikouluksi, joka kirjatieiden korostamisessaan oli unohtanut oppilaan. (Kaartinen 2009a, 254–255; 2010b, 7–10; 2011; 2013, 8–10.) Toisaalta keisarin ulostulon voi paremminkin tulkita kansakunnan pinnan alta ulospääsyä etsivien konservatiivisten henkisten diskurssien esiinmarssina. Näiden ajatusten taustalla oli nousuaan tekevä saksalainen nationalismi ja keisarikunnan halu sitoa pedagogiikka saksalaiskansallisen ideologian ja sen imperialististen ja militarististen päämäärien tukijaksi. Pedagoginen nationalismi ei tosin ollut vain saksalainen erityispiirre, vaan se oli noussut johtavaksi periaatteeksi useissa Euroopan valtioissa. Kuitenkin keisarillinen Saksa erosi muista valtioista siinä, että siellä nationalismi oli muuttunut sovinismiksi, joka hyväksyttiin yhteiskunnan laajoissa piireissä. (emt. 2009, 61; Oelkers 1988, 210–211; 1989, 51–53.) Keisarillista Saksaa on pidetty “sankarillis-aristokraattisena sotijavaltiona“, jonka militaristi-

sia normeja noudatettiin kaikkialla yhteiskunnassa ja myös ihmisten välisissä keskinäisissä suhteissa [Jokisalo 1995, 17; Elias (1989) 1997, 19, 61, 101].

Wilhelm II:ta on kuvailtu suvaitsemattomaksi nationalistiksi, joka ei kätkenyt sympatiaansa rasistisia ja antisemitistisiä ajatuksia kohtaan (Fischer 1995, 21, 27; Kaarttinen 2012, 8). Hänen valtioideologiansa perustui isänmaan ja kansallisen suuruuden ihannointiin, kaikkialle yhteiskuntaan tunkeutuneen militarismin, autoritaarisuuden, tottelevaisuuden, kunnian, sankaruuden ja uhrivalmiuden mentaliteetteihin (Berg & Herrmann 1991, 14–15; Herrmann 1991, 154–156). Näitä näkemyksiä tukivat sekä kansallinen treitschkelainen¹⁴ historiankirjoitus että siihen nojautunut nationalistisen, imperialistinen ja sotilaallisen hengen läpäisemä pedagogiikka, joiden mukaan saksalaiset oli kasvatettava ”saksalaisuuteensa” (*Deutschtum*) (Michael & Schepp 1993, 186–188; Oelkers 1988, 211; Bremer 2005, 149–151). Näiden ideaalien mukaisesti keisari teki kasvatuksesta valtion asian (Bremer 2005, 151).

Keisarillisen Saksan omakuvassa klassisen idealismin humanistiset ja moraaliset arvot olivat korvautuneet kansallista menestystä tuoneen sotilasvaltion etiikalla, jonka aateliston ohella porvaristo oli sisäistänyt. Myös saksalaisille älymystölle, pedagogit mukaan lukien, oli tyypillistä voimakkaat valistuksen vastaiset antidemokraattiset ja militaristiset asenteet ja poliittisen absolutismin ehdottomuus. Porvarillisen liberalismien, tasa-arvoajattelun ja materialististen arvojen sijasta älymystö arvosti kasvatustietämystään konservatiivisuuteen, sosiaalista eriarvoisuutta ja luokkayhteiskunnan perusteisiin tukeutuvaa ja alamaismentaliteetille rakentuvaa elämänmuotoa, johon liittyi tradition, kunnian, isänmaanrakkauden ja saksalaiseen soturikaanoniin perustuneen sovinistisen ylivertauisuuden korostaminen. Ensimmäiseen maailmansotaan Saksa lähti voimakkaan sotaeforian vallassa, jonka vahva tukija kansallinen kasvatustietäminen oli ollut. [Elias (1989) 1997, 18–19, 61–62, 131; Kaarttinen 2009, 61.] Olihan siinä kyse kansakuntien kamppailusta, jossa Werner Sombartin mukaan taistelivat saksa-

¹⁴ Heinrich von Treitschken (1918, 136, 295–298) mukaan saksalaisille oli universumissa annettu suuri historian määräämä tehtävä, kun taas juutalaiset edustivat Saksan kansanruumiissa ”kansallisen hajoamisen elementtiä” (*ein Element der nationalen Decomposition*), sen ”germaaniselle olemukselle vierasta likaa”, joka tuli päättäväisesti torjua. Von Treitschkea on pidetty preussilaisen sovinismin, imperialismien ja antisemitismin poliittisena opettajana ja keisarikunnan maailmanpolitiikan propagandistina. Häntä on myös luonnehdittu yhdeksi ”Hitlerin henkisistä kummisedistä”, jonka poliittisen ajattelun on katsottu sopivan hyvin yhteen kansallissosialistien biologisen nationalismien ja rotuantisemitismin kanssa. (Sokka 2003, 19–22, 57–59, 91, 104, 109; Honko 2001, 20.)

laisille vieras kaupallinen maailma ja heille ominainen sankarillinen eetos (Tröhler 2011, 151).

Toisaalta akateemisen pedagogiikan on katsottu olleen Saksassa ennen vuotta 1914 varsin monimuotoista. Reformipedagogiikan ohella saksalaisessa kasvatuksessa vaikutti naisliike, elämänuudistusliike, sosialistinen, kommunistinen ja psykoanalyttinen pedagogiikka sekä kasvatuksen juutalainen perinne (Anttonen 1998, 228).

Vuosisadan vaihteessa Saksassa oli noussut keskeiseen asemaan reformipedagoginen suuntaus, joka oli tukeutunut kulttuurikriitikoiden, kuten Paul de Lagarden, Julius Langbehnin ja Friedrich Nietzschen ajatuksiin. Se nousi vastustamaan kasvatuksen valtavirtana ollutta herbartilaista¹⁵, formaalista pedagogiikkaa, joka kulminoitui kritiikkiin koulusta yksilöllisyyttä väheksyvänä, ”mekaanisena ja kaavamaisena kuolleiden tietojen jakajana”. Nietzschen mukaan saksalaisen nuorison koulutus oli ollut ”luonnonvastaista” (*widernatürlich*), ”keinotekoista” (*künstlich*) ja elämästä etäännyntä valheellisen tiedon palvontaa, joka oli ollut kaikkea muuta kuin sivistystä. Reformipedagogien keskeisin kritiikki suuntautui herbartilaista ”vanhaa koulua” (*die alte Schule*) vastaan, jonka kasvatusta he kuvailivat ”didaktiseksi materialismiksi”, ”pedagogiseksi anarkismiksi” ja ”sivistykseksi väärin perustein”. Pedagogit halusivat luoda ”uuden ihmisen” (*ein neuer Mensch*) ja yhteiskunnan, mikä edellytti koulukasvatuksen perusteellista uudistamista. (Kaarttinen 2010b, 8–10.) Lisäksi Saksassa, kuten muissakin länsimaissa, pedagogiikalle oli tyypillistä rotuhygieniana tunnettu ajattelutapa, joka tähtäsi ihmisen geneettisen laadun parantamiseen (emt. 2012, 19).

¹⁵ Herbartismilla tarkoitan Johann Friedrich Herbartin (1776–1841) Saksassa luomaa pedagogista suuntausta, jonka asema oli 19. vuosisadalla ja 20. vuosisadan alkupuolella saksalaisessa pedagogiikassa merkittävä. Häntä pidetään ”kasvatustieteen perustajana”, koska hän erotti kasvatustieteen kasvatusta tutkivana tieteenä ja kasvatuksen käytännön kasvatustoimintana. Herbartin kasvatustieteen perusta oli saksalaisessa idealismissa, kuten Kantin ja Johann Gottfried von Herderin ajattelussa. Keskeistä hänen kasvatustieteen opissaan oli kasvatuksen ja opetuksen yhdistäminen ”kasvatavaksi opetuksiksi” (*Erziehende Unterricht*). Se tarkoitti kykyä oppia asioita, mutta kykyä myös niiden kriittiseen reflektioon. 19. vuosisadan lopulla herbartismia arvosteltiin kaavamaisesta didaktiikasta ja se sai osakseen voimakasta kritiikkiä. (Siljander 2001, 277–292.) Diltheyn ajattelusta alkuvoimaansa saanut henkityhteöllinen pedagogiikka erottautui herbartismista siinä, että henkityhteöllisessä pedagogiikassa korostui kasvatusta koskevan tiedon historiasidonnaisuus eikä se myöskään hyväksynyt kasvatuksen lähtökohtana normatiivisia, eettisiä normeja, kuten herbartismi. (emt. 1988b, 31; 1997, 29–30.)

Toisaalta on esitetty, että reformipedagogiikasta kuoriutuneeseen henkieteelliseen suuntaukseen, niin sanottuun Weimarin pedagogiikkaan, kätkeytyi sellaisia ideologisia yhtymäkohtia ja samankaltaisuuksia kansallissosialismiin, jotka mahdollistivat joidenkin sen osien kytkemisen kansallissosialistiseen kasvatusideologiaan. Vaikka henkieteelliseen pedagogiikkaan liittyi sekä poliittisen toiminnan halveksunta, että individualismin ja demokratian vastaisuus, niin siihen liittyi myös nostalginen myötämielisyys kansanyhteisöä kohtaan (Harni & Saaren 2016, 23–24). Kuitenkin eräiden pedagogiikan edustajien konservatiiviset ja nationalistiset lausunnot ja heidän sekulaari dogmatiikkansa¹⁶ tilanteessa, jossa olisi pitänyt nousta kritisoimaan ja vastustamaan kansallissosialismia, osoittaa reformipedagogiikan taipuisuutta kansallissosialistisille äänenpainoille. (Ortmeyer 2008, 14–26; Kaarttinen 2009, 172; 2010, 461–462.)

Voi katsoa, että henkieteellinen pedagogiikka mystisessä irrationalismin ja anti-intellektualismin kaipuussaan torjui valtion, politiikan, talouden ja demokratian. Korostaessaan yksipuolisesti autonomisen ja epäpoliittisen kasvatuksen merkitystä kansanyhteisön kantavana voimana, henkietiedettä edustaneet pedagogit idealismissaan torjuivat kasvatuksen mahdollisuudet ”luoda pedagogiikan uutta kieltä” (Tröhler 2011, 152–156, 167–168). Sen kieleen ja teoriaan oli tasavallan aikana tarttunut samankaltaisuuksia, jotka sopivat hyvin yhteen kansallissosialistisen kasvatusideologian kanssa. Sen merkittävin ongelma oli, ettei henkieteellinen pedagogiikka tähdännyt erilaisuuden ja konfliktien ymmärtämiseen, mikä on ominaista demokratialle, vaan homogeeniseen ja sosiaaliiseen utopiaan kansanyhteisön orgaanisesta ykseydestä. Kun sen pedagogit vielä torjuivat subjektin autonomian, taistelivat valistusta vastaan eivätkä nähneet modernin kulttuurin esteettistä symboliikkaa, oli heidän ajatuskonstruktiossaan yhtymäkohtia kansallissosialismiin. (Oelkers 1988, 12; 1991, 39–41.) Nagel (2012, 204) on ilmaissut saman asian vielä terävämmin: kansallissosialistinen pedagogiikka perustui preussilaiseen reformipedagogiikkaan, jonka ydinakseliksi se vain liitti rotupolitiikkansa.

Sekä Keim (1995, 39–40) että Heidi Bremer (2005, 154, 156–157) ovat tulkinneet henkieteellisen pedagogiikan poliittis-pedagogisen retoriikan, niin sanottu Weimarin pedagogiikan, olleen vahvasti kansallis-poliittisen eetoksen sävyttämää. Vaikka en pidä henkieteellistä pedagogiikkaa kansallissosialisti-

¹⁶ Tenorth tarkoittaa sekulaari dogmatiikka -käsitteellä historiallisesti vallitsevaa kasvatustodellisuutta. (Hilpelä 2002, 521–522).

sena, niin siihen liittyi voimakkaita profasistisia, sovinistisia, autoritaarisia ja ennen kaikkea sotilaallisuuteen ja sotaan positiivisesti suuntautuvia argumentaatioesikuvia, jotka lähensivät sitä kansallissosialismiin (Kaarttinen 2008, 64, 68). Tällaisia henkítieteellisessä pedagogiikassa olivat antimodernismin ihailu yhdistyneenä vahvan johtajan kaipuuseen, nationalismiin ja yhteisöideologian yliarvostus, tunteiden, intuitioiden, kokemusten ja vaistojen yliarvostus, rotuhygienian ja ihmisten epätasa-arvon hyväksyminen sekä kasvatuksen humanisen moraaliperinnön merkityksen aliarvioiminen (emt.; 2009, 101–102; 2010b, 8).

Vaikka pedagogien joukossa oli niin egoisteja, opportunistisia karristereja, passiivisia mukana juoksijoita kuin uuden kansallissosialistisen kasvatusjärjestyksen aktiivisia ja kiihkeitä kannattajia, niin useat heistä muiden saksalaisten tavoin seurasivat kansallissosialisteja, koska uusi komento tuntui lupaavan heille paremman ja arvostetumman elämän. Lisäksi pedagogit olivat uppoutuneet tasavallan sosiaalisten kriisien paineissa myös koululaitoksen uudistamista koskeneisiin keskinäisiin kiistoihin. Weimarin tasavallan kohtalonhetkillä he eivät osanneet puolustaa demokraattista valtiojärjestystä, koska he eivät kyenneet näkemään kansallissosialistisen diktatuurin tuhoisia vaikutuksia omalle ammatilleen, pedagogiikalle ja oman maansa tulevaisuudelle. (Kaarttinen 2010, 463–465.)

On historian ivaa, että vaikka henkítieteellinen pedagogiikka piti itseään kasvatuksen henkisenä omanatuntona eikä se hyväksynyt pedagogista utilitarismia tai kasvatuksen politisointia, niin se joutui itseään autonomisena pitäneenä intressitieteenä nousevan poliittisen mahdin, kansallissosialismin, ylijamaksi (Harni & Saari 2016, 23–24; Tröhler 2011, 144, 153, 167; Giesecke 2001, 182). Tutkimuksessa on lisäksi tuotu esille, että henkítieteellisen pedagogiikan kyvyttömyys ymmärtää kasvatuksen yhteiskunnallisia ulottuvuuksia teki siitä taipuisan kansallissosialistien intresseille. Henkítieteellinen pedagogiikka oli keskitynyt lähinnä kasvavan ja kasvattajan väliseen yksilölliseen pedagogiseen suhteeseen ja siihen liittyneeseen kasvutapahtumaan eikä se osannut tulkita valtaan pyrkineen määrätietoisen poliittisen ideologian todellisia aikomuksia. (Klafki 1976, 5–6; Kaarttinen 2009, 82–83, 170–171.)

Tämän lisäksi Weimarin pedagogiikan alistumiseen vaikutti myös kansallissosialistien tasavallan pedagogeihin kohdistama painostus, mutta myös henkítieteellisen pedagogiikan opinkappaleiden teoreettinen ambivalenttisuus, moniselitteisyys ja sisäinen ristiriitaisuus. Ne olivat seurausta jo keisarikunnan aikaisista ja myös Weimarin pedagogiikassa vallinneista rasismia, antisemitismistä, militarismia ja sovinismia ylläpitäneistä ajattelumalleista ja pedagogiikan

yleisestä demokratian vastaisuudesta. Lisäksi historian saatossa saksalaisiin sisäistynyt kantilainen velvollisuusabsolutismi ja tasavallan kasvatuksen yhteiskunnallisen tiedonintressin heikkoudet tekivät yhteiskunnasta eristäytyneestä ja sen sosiaalista problematiikkaa ymmärtämättömästä Weimarin pedagogiikasta kansallissosialisteille helpon vastustajan. (Kaarttinen 2008, 69; 2010, 462–465; Giesecke 2001, 182.)

3.2 Pedagogiikkaa hakaristin alla

Kansallissosialismin voi katsoa olleen ideologiana sotaretkeä länsimaisen siviilisaation humanistisia, rationaalisia ja henkisiä traditioita vastaan (Stachura 1980, 91). Hitler oli jo *Mein Kampfissaan* syyttänyt keisarikunnan ja Weimarin tasavallan kasvatusta rappeutumisilmiöistä, joita olivat olleet puolinaisuus, epävarmuus ja pelkurimaisuus kaikessa. Niitä olivat hänestä edistäneet saksalainen kasvatusta ja kasvatustajien, koska ne olivat korostaneet tietoa taitamisen kustannuksella ja kasvattaneet voimakkaiden miesten sijasta ”mukautuvaisia kaiken tietäviä” (*die gefügigen Vielwesser*). Kasvatuksen suurin virhe oli Hitlerin mielestä ollut luonteen, vastuuntunnon, tahdon ja päättäväisyyden kehittämisen laiminlyönti. Se oli hänestä johtanut sekä vastuun pelkoon, sen karttamiseen ja heikkouteen elintärkeiden kysymysten ja ongelmien käsittelyssä. Hitleristä Saksan tappio ensimmäisessä maailmansodassa oli itse asiassa seurausta kasvatuksen virheistä, jotka kostautuivat ”koko kansanvoiman puolinaisuutena ja heikkoutena isänmaata puolustettaessa”. [Hitler (1925) 1941, 258, 262, 298.]

Hitler oli optimisti, joka uskoi kasvatuksen voimaan. Hän näki kansallissosialismin uuden Saksan ja sitä edustaneen nuorison rakennushankkeena, jonka onnistumisesta hän uskoi kansallissosialismin tulevaisuuden riippuvan. Tämä käy hyvin ilmi hänen puheestaan, jonka hän kohdisti erityisesti Saksan nuorisolle Nürnbergin puoluepäivillä vuonna 1933. [von Schirach 1934, 188–189.]

Ihr seid das kommende Deutschland...wie ihr jetzt seid als deutsche Jugend, als unsere ganze Hoffnung, als unseres Volkes Zuversicht und unser Glaube... meine

*Jungen, ihr seid die lebenden Garanten Deutschlands, ihr seid das lebende Deutschland der Zukunft...ihr seid unseres Volkes Weiterleben*¹⁷.

Hitler näki kovuuteen, vitalismiin ja fyysisen voiman ihannointiin perustuneen pedagogiikkansa perustan nuorisossa, josta hän halusi kasvattaa ”julmaa, väkivaltaista ja kometelemaa”. Nuorisossa ei saanut olla hänestä ”mitään heikkoa tai herkkää”, vaan ”vapaan petoeläimen oli jälleen kajastuttava heidän katseestaan”. (Hitler 1934, 100–101.) Totaalisen kasvatustalionsa idean hän toi esille vuonna 1938 niin sanotussa Reichenbergin puheessaan, jossa hän alisti kasvatuksen kansallissosialistiselle ideologialle ja sinetöi sen totaalisen otteen kaikkiin kasvatettaviin (Hitler 1938, 241). Hitlerille väkivalta oli politiikan totuutta.

Toisaalta Hitlerin voi katsoa olleen, intellektualismin vastaisuudesta huolimatta, kasvatustalionsaan jossain määrin jopa moderni. Pedagogiikkassaan hän nimittäin korosti oleellisten asioiden opettamisen ja oppimisen tärkeyttä, ja hänestä merkitystä oli vain sellaisella oppimisella, jossa asiat ulkoluvun sijasta oivallettiin ja osattiin sijoittaa oikeisiin asiayhteyksiinsä. Hitlerin mielestä oppimisessa oli keskeisintä suurten linjojen ymmärtäminen ja niiden mieleen painaminen epäoleellisten pikkutietojen sijasta. Hänestä vain tällöin tietoa saattoi palauttaa mieleen ja soveltaa sitä uusissa tilanteissa. [Hitler (1925) 1941, 12, 36–38; (1926) 1941, 469.] Edellä kuvatussa mielessä Hitlerin oppimiskäsitteistä voi tulkita olevan löydettävissä joitakin löyhiä analogioita myöhemmän konstruktivistisen teorian joidenkin ajatuskulkujen kanssa.

Kuitenkin pedagogiikan näkökulmasta kansallissosialismi merkitsi yhteiskunnassa poliittisen totaliteettia (Schmitt 1934, 950). Kansallissosialisteille oli itsestään selvää, että ”politiikka tuli ennen pedagogiikkaa” (*Vorrang der Politik vor dem Pädagogik*), koska kansallissosialismi edellytti poliittisen yhteisöihmisen kasvattamista sen politiikkaa varten. Pedagogiikkana kansallissosialismi nojautui ideologiassaan toistamiensa myyttisten uskomusten, esikuvien ja väittämien legitimointiin sekä niiden reifikaatioon. Se markkinoi itseään rodullisesti homogeenisen, voimakkaan ja sankarillisen kansanvaltion rakentajana ja suuren tulevaisuuden takaavana herrakansana, jossa ”yhteisön etu tuli ennen omaa etua”. (Kaarttinen 2008, 68–69; Hilpelä 2002, 522.)

¹⁷ ”Te olette tuleva Saksa...kuten te olette nyt Saksan nuoriso, meidän koko toivomme, meidän kansamme luottamus ja toivomme...nuorisoni, te olette Saksan elävä takuu, te olette Saksan elävä tulevaisuus...te olette kansamme elämänjatko. (Käännös JK.)

Kansallissosialismi oli luonteeltaan biologista antropologiaa, jonka mukaan yksilön yläpuolella oleva ”kansanolemus” (*völkische Substanz*) ja sen rasistisesti ja kulttuurisesti määräytyneet peruspremissit muokkasivat kansalaisista deterministisesti saman kansanyhteisön jäseniä (Flessau 1976, 33; Kaarttinen 2009, 110). Koska kaikki oli ennalta määrättyä, niin kasvatuksessa ei voinut olla mitään etiikasta tai moraalista johdettuja yleisiä inhimillisiä kasvatusarvoja. Oli olemassa vain biologisia tosiasioita, jotka kansan elämäntaistelussa palvelivat lajin säilymistä tai sen tuhoutumista. Juuri rodun puhtaana pitämiseen perustui niin kansallissosialistinen politiikka kuin siihen nojautuva kasvatusta [Hitler (1926) 1941, 475–476].

Kansallissosialistien keskeisimmän rotuteoreetikon Hans Güntherin (1936, 86–87) mukaan kansallissosialistinen kasvatusta oli sosiaalista sopeutumista ja sopeuttamista ympäristöön, jossa kasvatuksen keinot suhteessa biologian ja perimän luomiin mahdollisuuksiin olivat vähäisiä. Kansallissosialisteista kasvatusta oli sidoksissa rotuun ja perimään, eikä kasvatuksella voitu vaikuttaa tai muuttaa niiden vaikutusta. Kasvatusta tuotti kansakunnan kannalta parempia tuloksia vain silloin, kun rodullisesti puhdasveriset ja perinnöllisesti kyvykkäät arjalaiset kasvattivat lapsilukuaan (emt.; Hartnacke 1930, 208). Kansallissosialismin aika merkitsi rotuhygienian radikalisoitumista (Reyer 1988, 127). Uusista vallanpitäjistä tuli keisarikunnassa ja Weimarin tasavallassa vallinneiden rotuhygieenisten unelmien toimeenpanijoita, kun he ottivat oman pedagogiikkansa välineeksi rotubiologiaan nojautuneen sosiaalisrasistisen selektion traagisine seurauksineen (Kaarttinen 2012, 19–20).

Kasvatustopissaan kansallissosialistit olivat tuominneet henkítieteellisen pedagogiikan individualistisena mielenpedagogiikkana, joka oli jättänyt yksilöt järjen armoille ja aiheuttanut heidän hajoamisensa (Sturm 1938, 114–115; Röhrs 1986, 34–40). Kansallissosialisteille yksilö ei ollut valistuksen ja liberalismin korostama teoreettinen ihminen, vaan kauttaaltaan poliittinen ihminen, jonka olemassaolon oikeus toteutui vain yhteydessä veriyhteisöönsä (Flessau 1979, 33; Dickkopp 1978, 124–125). Kansallissosialistit moittivat henkítieteellistä pedagogiikkaa individualismista, subjektivismista ja autonomismista sekä ”mitään sanomattomien ja pidättyväisten keskinkertaisuuksien” ja ”humanististen poroporvareiden” kasvattamisesta. Heistä se ei ollut ymmärtänyt oikein ihmisen olemusta. (Röhrs 1986, 34–40; Sturm 1938, 114–115). Sen sijaan kansallissosialismi asetti tehtäväkseen sellaisen kansallissosialistisen ihmisen kasvattamisen, jonka tuli olla paitsi rodullisesti valioluokkaa niin ominaisuuksiltaan ”salskea ja

notkea, nopea kuin vinttikoiira, sitkeä kuin nahka ja kova kuin Kruppin teräs”. (Domarus 1965, 533; Kaarttinen 2007, 79.)

Weniger oli, kirjoittaessaan vuonna 1935 Saksan nuorison lehdessä *Deutsche Jugend*issa, ilmaissut ihastuksensa kansallissosialistisen nuorisoliikkeen ainutlaatuisuuteen (Ortmeyer 2003, 24).

*Weder der Wandervogel noch die bündische Jugend sind die Grundlage der Hitlerjugend, und der Typ der neuen Jugend ist weder der Wandervogel noch der bündische Mensch, sondern der Hitlerjunge, der den politischen Kampf an seiner Stelle mit durchgeföchten hat.*¹⁸

Hänestä (emt., 24–25) *Hitlerjugend* oli vanhoihin nuorisoliikkeisiin verrattuna aivan uuden nuorisotyypin kasvattaja, joka toisin kuin vanhat porvarilliset nuorisoliikkeet oli ansainnut paikkansa yhteiskunnassa poliittisesti taistellen.

Vaikka tutkimuksessa kansallissosialistista nuorisokasvatusta on kuvailtu harhautetun nuorison sukupolviprojektina, niin ei se voimansa vuosina ”merkinnyt suinkaan nuorison enemmistölle diktatuuria, puhekieltoa tai alistumista”, vaan vapautta, seikkailuja, toimintaa ja runsaasti uusia haasteita. Näkemys manipuloidusta *Hitlerjugend*ista on puolitetuus, koska etenkin vuosina 1933–1942 nuoriso löysi ihanteensa kansallissosialismista. Kansallissosialisteista juuri nuorisolla oli heidän oppirakennelmaansa oma erityinen lähetystehtävänsä. (Kaarttinen 2013, 419–420; von Bühler 1988, 339; Stachura 1980, 101.)

Kansallissosialismissa kasvatustavan (*Erziehungshoheit*) voi katsoa perustuneen virallisesti kansallissosialistiselle liikkeelle, joka muodostui yhtä mieltä olleesta puolueesta ja valtiosta (*Zweieinige Erziehungsmacht*). Vallanjako antoi valtiolle oikeuden päättää muodollisesta koulukasvatuksesta, mutta se antoi samalla puolueelle oikeuden puuttua vanhempien kotikasvatukseen. Siten se rajoitti vanhempien perinteistä kasvatusoikeutta. (Nagel 2012, 153.) Kansallissosialismissa valtion ja puolueen ote kasvatukseen merkitsi totalisaatiota, koska kansallissosialismissa ei voinut olla elämänaluetta, joka olisi ollut sen valvovan silmän ulkopuolella. Louis Althusseria ja Huttusta soveltaen kansallissosialistista kasvatustajärjestelmää voi pitää ideologisena valtiokoneistona, jossa poliittinen valta halusi kasvattaa kansallissosialismin sisäistäneitä, vallan, kovuuden, säälittömyyden ja vihan nimeen vannovia objekteja (ks. esim. Huttunen 1999,

¹⁸ ”Ei Wandervogelin eikä Bündien nuoriso ole Hitlerjugendin perusta, eikä uuden nuorison tyyppi ole Wandervogelien eikä Bündien ihminen, vaan Hitlernuori, joka on taistelun avulla tullut niiden paikalle” (Käännös JK).

110–111; Althusser 1984). Tämä toteutettiin tekemällä kasvatuksesta äärimmilleen viritetty ja kellontarkasti toimiva, mekaaninen koneisto, josta hän on käyttänyt nimitystä ”kasvatus kuolemaan” (Anttonen 1998, 201, 262).

Kansallissosialistisen kasvatuksen voi katsoa muodostuneen valtion vastuulla olleesta formaalisesta kasvatuksesta eli koulukasvatuksesta ja puolueen johtamasta informaalisesta kasvatuksesta, jota nuorison osalta organisoitiin *Hitlerjugend*. Pedagogiikassaan kansallissosialismi propagoi rodullisesti puhtaan, terveen ja vitaalisen uuden ihmisen tulemistakin (Nagel 2012, 150; Kaarttinen 2008, 68). Kasvatuksen tehtävänä oli istuttaa arjalaisiin yhdenmukainen kansallissosialistinen maailmankatsomus ja vitaalisuutta pursuava fyysinen kunto sekä sosiaalistaa heidät yhteisönsä ja kansansa jäseniksi. Omaehtoiselle, yksilön omista tarpeista lähteneelle henkisellevä kasvulle ja kehitykselle, ei kasvatusideologiassa ollut minkäänlaista sijaa, sillä yksilöllä oli arvoa ja merkitystä vain kansansa ja yhteisönsä jäsenenä. (Kaarttinen 2009, 178; Lück 1979, 60.)

Sen sijaan Saksan miehittämän itäisen, ei-saksalaisen väestön tulevaisuudelle kansallissosialistinen kasvatustuli merkitsemään antipedagogiikkaa, jonka tavoitteita SS-järjestön ja Saksan poliisivoimien valtakunnanjohtaja Himmler (1940, 285) kuvaili puheessaan vuonna 1940 seuraavasti

*Für die nichtdeutsche Bevölkerung des Ostens darf es keine höhere Schule geben als die vierklassige Volksschule. Das Ziel dieser Volksschule hat lediglich zu sein: Einfaches Rechnen bis höchstens 500, Schreiben des Namens, eine Lehre, dass es ein göttliches Gebot ist, den Deutschen gehorsam zu sein und ehrlich, fleissig und brav zu sein. Lesen halte ich für nicht erforderlich*¹⁹.

Kansallissosialismissa kasvatuksen tuli asettua murtumatta ja aukottomasti poliittisen vallan varmistamisen palvelukseen. Tässä prosessissa kasvatustieteilijät uhrasivat pedagogisen vastuunsa poliittisten valtalaskelmien hyväksi. Se merkitsi kansallissosialistisen politiikan ylivaltaa kasvatukseen, nuorison poliittista indoktrinaatiota ja manipulaatiota, ihmisten tietoisuuden emotionaalista ohittamista, kuria ja koulutusta. Blankertz (1982, 272–273) on kiteyttänyt hyvin kansallissosialistisen pedagogiikan ydinolemuksen

¹⁹ ”Idän ei-saksalaiselle väestölle ei saa antaa korkeampaa koulutusta kuin neljäloukkaisen kansakoulun. Tämän kansakoulun tavoite on vain yksinkertaisen laskemisen oppiminen enintään viiteensataan, oman nimen kirjoittamisen osaaminen, oppiminen, että on jumalallinen käsky totella saksalaisia ja olla rehellinen, ahkera ja hyväkäytöksinen. Lukutaitoa en pidä välttämättömänä”. (Käännös JK.)

*Die vollständige Destruktion der pädagogischen Verantwortung, war die die eigentliche NS-Pädagogik.*²⁰

Koulutusjärjestelmänä kansallissosialismi korosti mahdollisuuksien tasa-arvoa ja pyrkimystä meritokraattiseen ”suoritusyhteiskuntaan” (*Leistungsgesellschaft*), jossa keskinäisen kilpailun karaisemilla henkilökohtaisilla kyvyillä tuli olla ratkaisevin merkitys valikoiduttaessa kansanyhteisön eri tehtäviin [Hitler (1926) 1941b, 446–447, 475–476, 483–484]. Kansallissosialismissa kasvatusta perustui pragmatismiin ja äärimmäiseen utilitarismiin, jossa ihmisen arvo palautui hänen rodulliseen puhtauteensa, suorituskykyynsä ja hyödyllisyyteensä kansakunnalle (emt).

Todellisuudessa kansallissosialistinen kasvatusta perustui niin pedagogiseen elitismiin kuin valtaviin ihmismassojen hallitsemiseen ja hallintaan kansallissosialistisella ideologialla, jonka välittämisessä kansallissosialismi hyödynsi ihmisten samaistumisen tunnetta, identifikaatiota (Anttonen 1998, 205, 213). Kansallissosialismin voi katsoa perustuneen mekaaniseen solidaarisuuden sisältämään suvaitsemattomaan ”nostalgiseen kansan pyhitykseen”, joka tosin, toisin kuin Émile Durkheim²¹ oli teoriassaan esittänyt, tapahtui samanaikaisesti huippuunsa kehittyneen modernin teollisuusyhteiskunnan ja sen edellyttämän rationalisoidun ja äärimmäistä tehokkuutta tavoittelevan kehittyneen työnjaon yhteiskunnassa, joka oli ominaista orgaanisen solidaarisuuden yhteiskunnalle (ks. esim. Huttunen 1999, 30). Kansallissosialismia voikin pitää omalaatuksena ideologisena ja pragmaattisena yhdistelmänä niitä molempia.

Tieteellisessä pedagogiikassa kansallissosialistista pedagogiikkaa on kutsuttu monin tavoin. Sitä on nimitetty niin ”poliittissuggestiiviseksi sekoitukseksi” (*politisch-suggestive Mischung*), ”köyhäksi kansallisten ja rasististen puheiden kasaumaksi” (*ärmliche Konglomerat völkischer und rassistischer Parolen*) kuin ”kansallisrasistiseksi uudelleenjärjestelyksi” (*völkisch-rassistischen Neuordnung*) sekä ”Hitlerin kansanpedagogiseksi manifestiksi” (*volkspädagogische Manifest Hitlers*) (Hermann & Oelkers 1988, 13; Steinhaus 1988, 108).

²⁰ ”Todellista kansallissosialistista kasvatusta oli pedagogisen vastuun täydellinen tuhoaminen” (Käännös JK).

²¹ Émile Durkheim tunnetaan käsitteistään mekaaninen ja orgaaninen solidaarisuus. Hänen mukaansa perinteisessä yhteiskunnassa ihmisten välinen yhteistoiminta ja yhteistyö perustuivat samuuteen eli mekaaniseen solidaarisuuteen, joka oli luonteeltaan ahdasmielistä. Sen sijaan työnjaoltaan kehittyneiden yhteiskuntien perusta oli orgaanisessa solidaarisuudessa, jossa ihmisten erilaisuus oli niin yhteiskunnan voima kuin sen rikkaus. (Huttunen 1999, 87.)

Yhteistä näille kaikille nimityksille on kansallissosialistisen pedagogiikan näkeminen kasvatuksen vastaisena ”epäpedagogiikkana” (*Unpädagogik*), koska se hävitti pedagogisen vastuun, halveksi ja epähumanisoi ihmiselämän sekä välineellisti ihmisen elämänvastaisella kuolemankoodin ihannoinnillaan (Blankertz 1982, 273; Kaarttinen 2008, 68). Kansallissosialismi hylkäsi niin kasvatuksen kantilaisen kuin hegeliläisen peruseriaatteen, jonka mukaan kasvatus ollakseen kasvatusta vaatii, että ”ihmistä kohdellaan aina ihmisenä ja eikä koskaan välineenä” (Kant (1797) 1966, 237, 321) Kershaw on tiivistänyt kansallissosialistisen kasvatusideologian oleelliset rakennusaineet mieleenpainuvasti metaforalla: ”Viha rakensi tien Auschwitziin, mutta se päällystettiin välinpitämättömyydellä” (Browning 1999, 217).

Kansallissosialistinen kasvatus oli Kantin kasvatusperiaatteiden vastaisesti normatiivista ”mustaa pedagogiikkaa”, jonka periaatteet oli johdettu kansallissosialistisesta politiikasta. Sen menetelmiä olivat tekniikat, toimintamallit ja lavastukset, joita hyväksikäyttäen kasvatuksen objektit eivät edes huomanneet, mitä heille oikeastaan tapahtui. Tuo pedagogiikka käytti välineinään indoktrinaatiota, manipulaatiota, aivopesua, pakottamista, petkuttamista, tunteiden tukahduttamista, rakkauden kieltämistä, väkivaltaa ja murhaamista. (Miller 1985, 93–94; Kaarttinen 2009, 85, 177.) Se perustui tarkoitukselliseen jatkuvan alaikäisyyden tilassa pitämiseen, jonka ideologia oli sekava ja kultinomainen oppi vihalla voideltua vastakkainasettelua. Se sisälsi tunteisiin vetoavia rasistisia ja antisemitistisiä väittämiä arjalaisen rodun etuoikeudesta hallita maailmaa. Väitteet ujutettiin ihmisten mieliin ohi heidän tietoisensa ja tiedostamattoman harkinnan. (Kaarttinen 2008, 59, 68; 2009, 177.)

Kansallissosialismi satoi kasvatuksen oman politiikkansa pakkopaitaan, jonka totuuskriteerinä oli kansallissosialismi ja sen soveltamiskriteerinä kamppailu elämästä ja kuolemasta. Gisela Miller-Kippin mukaan ”poliittisena pelastusoppina”, kansallissosialistinen pedagogiikka oli sekoitus ”kasvatuksen lakkaamattonta emotionaalisoitua ja estetiikkaa”. Sen poliittinen teologia oli yhtäältä myyttistä nationalistista ”sovitusta” (*Versöhnung*) ja toisaalta pejoratiivista ja rasistista ”taistelupedagogiikkaa” (*Kampfpädagogik*), jossa kasvatus ymmärrettiin vain alistamisena ja ”herruutena toisiin” (*Herrschaft über andere*). (Miller-Kipp 1988, 24–30.) Heinz Sünker (1991, 46) on luonnehtinut kolmannen valtakunnan kasvatusta osuvasti

*Eine politische Synthese von Arbeitshaus und Supermarket – eine gnadenlos fordernde und bedrohliche Konstruktion, die ihre Insassen dazu bringt, zumindest einige der gebotenen politischen Waren zu konsumieren und gleichzeitig nicht über die Zusammenhänge zwischen ihnen nachzudenken.*²²

Edellä esitetty metafora kansallissosialistisesta pedagogiikasta ”köyhäntalon ja supermarketin synteessä” kuvaa osuvasti kansallissosialistista pedagogiikkaa pakkokasvatuksena, jonka kasvatuserityksistä puuttui tyystin älyllinen loisto. Kansallissosialistinen pedagogiikka ei perustunut kasvatusteoriaan, vaan sen kasvatusta oli käytännön seurausta irratiivisista poliittisistä odotuksista, poliittisesta vallasta, kasvatustalasta kilpailevien organisaatioiden ja niiden johtajien valtakamppailusta, opettajien, vanhempien ja oppilaiden sopeutumista ja viivytystaktiikasta (Tenorth 1989, 115, 142–143). Näiden intressien sekoittumisen epämääräistä ja epäselvää yhdistelmää sekä kasvatuksellista anarkiaa ja kuoleman politiikkaa oli kansallissosialistinen kasvatusta. Vasta jälkepäin siitä on tehty paljon täydellisempää, kuin mitä se oli omana elinaikanaan (Miller-Kipp 1988, 32).

²² ”Köyhäntalon ja supermarketin poliittiseksi synteeksi – armottoman vaativaksi ja uhkaavaksi rakennelmaksi, joka tuo asukkaansa siihen, vaatii kuluttamaan joitakin sen tarjoamia poliittisia tavaroita ja samanaikaisesti kieltää ajattelemasta niiden välisiä yhteyksiä” (Käänös JK).

4 TUTKIMUSARTIKKELIT

4.1 Kansallissosialistinen kasvatus – pedagogiikkaa vai ”epäpedagogiikkaa”?

Tekijä: Jyrki Kaarttinen

Kasvatus & Aika 2 (1) 2008, 57–72.

Uudelleen painettu ja julkaistu professori, päätoimittaja Jukka Rantalan luvalla

Kansallissosialistinen kasvatus – pedagogiikkaa vai ”epäpedagogiikkaa”?

Jyrki Kaarttinen

Suhtautuminen kansallissosialistisen ajan kasvatukseen on näyttäytynyt prosessina, joka vaikuttaa loppumattomalta. Erityisesti Saksassa keskustelu kansallissosialismista ja sen kasvatuksesta on ollut tunteenomaista ja poliittisestikin latautunutta eikä aihepiiri vaikuta menettävän ajankohtaisuuttaan. Saksassa kansallissosialistista pedagogiikkaa käsitteleviä tutkimuksia on ilmestynyt runsaasti ja kasvatustieteellisen tiedeyhteisön sisälle on syntynyt koulukuntia, joiden välillä kasvatushistoriallinen tieteellinen keskustelu kansallissosialistisen pedagogiikan olemuksesta on käynyt vilkkaana. Tässä artikkelissa hahmotan pääosin tutkimuskirjallisuuteen tukeutuen yleisellä tasolla kansallissosialistisen pedagogiikan olemusta, sisältöä ja tavoitteita vastaamalla kysymykseen, voidaanko kansallissosialistista kasvatusta pitää pedagogiikkana vai ei. Aiheen yleistarkastelu kasvatuksen historian näkökulmasta on varsin perusteltua, koska aihepiirin tutkimus on ollut Suomessa vähäistä.

Kun tunnettu saksalainen TV-journalisti ja kirjailija Eva Herman yltyi uuden kirjansa *Nooan arkin periaate – miksi meidän on pelastettava perhe* (2007) julkistamistilaisuudessa kehuaan Adolf Hitlerin ajan saksalaista kasvatusta ja perhepolitiikkaa tuli hän sohaisseksi varsinaista muurahaispesää. Herman sanoi, että tuolloin ”hyvää olivat arvot, lapset, äidit ja perheet”. *Bild am Sonntag* otsikoi kommentin näyttävästi etusivullaan ja keskustelu Hitleristä ja hänen kasvatuseriaatteistaan nousi jälleen näkyvästi saksalaisten keskusteluun. Hermania syytettiin ”historiallisesta vastuuttomuudesta” ja vaadittiin hänen erottamistaan. (Apel & Nyary 2007.)

Hermanin lausunnon aikaansaama kohu on yksi monista esimerkeistä, joka osoittaa, että kansallissosialismi on yhä ”yksi niistä linsseistä, joiden kautta saksalaisuutta tarkastellaan” (Myllyniemi 1999, 5). Hermankin näkemyksineen on osa sitä menneisyyteen suhtautumisen prosessia, *Vergangenheitsbewältigungia*, joka liittyy kansallissosialistisen menneisyyden kanssa toimeen tulemiseen. Tämä prosessi näyttää loppumattomalta (emt.). Fischeriistä 1960-luvulla, historiakiista 1980-luvulla ja Coldhagen-debatti 1990-luvuilla ovat esimerkkejä laajemmasta saksalaisen historiakulttuurin voimainmittelöstä vaikean kansallissosialistisen menneisyyden kanssa. Historiakulttuurilla ymmärrän historian kokemisen poliittisia, emotionaalisia, esteettisiä ja myyttisiä menneisyyden kokemisen tapoja (Hentilä 1994, 13, 95). Onkin ilmeistä, että suhtautuminen kansallissosialistiseen menneisyyteen ja sen kohtaamiseen on edelleen ”se seismologi”, joka koskettaa saksalaista yhteiskuntaa, huolimatta siitä, että Kolmannen valtakunnan luhistumisesta on kulunut yli 60 vuotta (Jokisalo 1995, 129).

Kansallissosialistista ”kasvatusvallankumousta” voi Tenorthin tavoin luonnehtia valankumouksena porvarillis-valistuksellisia ja sosiaalisia traditioita sekä niihin liittyvää edistyskäsittelyä vastaan (Anttonen 1998, 228). Saksalaisen kasvatustieteen

piirissä on käyty useita vuosia sodan päättymisen jälkeen tieteellistä keskustelua siitä, katkesiko saksalaisen reformipedagogiikan pedagogiikan perintö kansallissosialistien valtaannousuun (diskontinueettiteesi) vai jatkuiko tuo perintö kansallissosialismin kaudesta huolimatta (kontinueettiteesi). Samalla tätä kiistaa tai keskustelua voi pitää kasvatustieteellisen tiedeyhteisön eräänlaisena kannanottona, tilintekona tai ”pesänselvityksenä.” On korostettu, että tuon ajan kasvatustieteilijät eivät kantaneet moraalista vastuuta kriittisestä tieteenharjoittamisesta. He eivät asettuneet myöskään poliittiseen vastarintaan. (Anttonen 1998, 121.) Kuitenkaan ei ole olemassa konsensusta siitä, mikä oli kasvatuksen merkitys kansallissosialismissa (emt., 229).

Kontinueettiteesin kannattajat, kuten Wilhelma Keim ja Adalbert Rang ovat korostaneet, että Saksassa vuosisadan alusta lähtien keskeisessä asemassa olleen henkityhteellisen pedagogiikan edustajien löytyy yhtymäkohtia ainakin kansallissosialistien vallan alkuvuosiin. Näin huolimatta siitä, etteivät kaikki henkityhteellisen pedagogiikan edustajat olleet kansallissosialisteja sanan varsinaisessa merkityksessä. Samoin Herman Giesecke on luonnehtinut Weimarin tasavallan ajan johtavia kasvatustieteilijöitä, kuten Eduard Sprangeria, Herman Nohlia, Wilhelm Flitneriä ja Peter Peterseniä, kansallissosialistiseksi pedagogeiksi, koska heidän kansaan liittyvät näkemyksensä eivät olleet kovinkaan kaukana kansallissosialistisesta ideologiasta. Diskontinueettiteesin puolestapuhujat, kuten Ulrich Herman ja Heinz Elmar Tenorth, ovat taas painottaneet, että ajan pedagogiikalla ja kansallissosialismilla on voinut olla joitakin yhtymäkohtia ja yhtäläisyyksiä, mutta kysymys ei ole jatkuvuudesta, vaan diskontinueeteista.

Molemmilla näkökannoilla on saksalaisessa kasvatustieteellisessä tiedeyhteisössä omat tukijansa. (Kaarttinen 2007, 24, 54–59.) Joka tapauksessa vasta useita vuosikymmeniä kansallissosialistisen pedagogiikan kokeilun jälkeen tiedeyhteisö on kyennyt ottamaan kantaa siihen, mitä kansallissosialistinen pedagogiikka on kasvatustieteen näkökulmasta merkinnyt. Samalla tätä keskustelua voi pitää eräänlaisena erittelynä siihen, mitä kansallissosialistinen pedagogiikka oli, oliko kansallissosialistinen pedagogiikka teoriaa vai vain pedagogisia näkemyksiä?

Yhteensä tieteellinen ja vähemmän tieteellinen kirjallisuus kansallissosialismista täyttää kokonaisia kirjastoja. Mitään muuta Saksan historian vaihetta ei ole tutkittu niin paljon kuin Kolmannen valtakunnan aikaa. (Myllyniemi 1999, 13.) Toisaalta fasismin ja kansallissosialistisen Saksan historia ei ole kuitenkaan kiinnostanut suomalaisia historian tutkijoita (Jokisalo 1995, 5). Muutamia suomalaisia kansallissosialistisen ajan pedagogiikkaa käsitteleviä tutkimuksia tehtiin vasta 1990-luvulla. Niitä olivat Mirja Toikan lisensiaatin tutkimus *Saksalainen kansallissosialistinen kasvatus ja sen yhteydet suomalaisiin nuorisjärjestöihin* (1996) ja Saira Anttosen väitöskirjatutkimus *Valta, moraalit ja yhteiskunnallishistoriallinen oppiminen. Sivistyshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiviin uudelleen koulutusohjelmiin*. Lisäksi suomalaiset ovat tutkineet kansallissosialismin ideologiaa ja sen erityisiä ilmiöitä, kuten naisten kasvatusta, rasismia, antisemitismia, suhtautumista vammaisuuteen eri aikakausina ja eutanasiaa sekä holokaustia, joita voi myös pitää kasvatustieteen koskettavina tutkimuksina. Näistä tutkimuksista on syytä nostaa esille Jouko Jokisalon (1995, 1998) ja Eero Kuperisen (1998, 1999) rasismiin ja antisemitismiin painottuvat tutkimukset.

Tässä artikkelissa hahmotan kansallissosialistista kasvatusta yleisellä tasolla tarkastelemalla sen ideologisia juuria, Adolf Hitlerin ja hänen pedagogiansa kasvatusajattelua. Artikkelin tarkastelutapa on kasvatustieteen historiallinen. Sen tarkoituksena on kansallissosialistisen kasvatustieteen ”käsittämisen” käsittäminen ja niille annettujen merkitysten ymmärtäminen” (Hyrkkänen 2002, 57). Kasvatuksen ymmärrän tässä esityksessä ”sumeana käsit-

teenä”, toimintana ja järjestelynä, jota voi pitää ”hyvänä”, koska ei ole yksiselitteistä tapaa määritellä termiä ’kasvatus’ (Ikonen 2000). Tähän liittyen kysynkin, voidaanko kansallissosialistista kasvatusta pitää pedagogiikkana, jonka tarkoitus oli jo antiikin ajoista periytyneen ”ihmiseen sisältyvän potentiaalisen hyvän kasvamaan saattaminen” vai onko perusteltua puhua kansallissosialistisesta kasvatuksesta päinvastaisin sanakääntein ”epäpedagogiikkana”, siis ei pedagogiikkana lainkaan (Skinnari 2001, 515; Anttonen 1998, 215)?

Käyttämäni lähdeaineisto koostuu pääosin tutkimuskirjallisuudesta. Lisäksi olen käyttänyt asiakirjajulkaisuja ja aikalaiskirjallisuutta sekä muuta kirjallisuutta. Lähdeaineiston jaottelu on tärkeää lähdekritiikin kannalta. Tutkimuskirjallisuus sisältää vuoden 1945 jälkeen tehdyt kasvatushistorialliset tutkimukset kuin myös muut kansallissosialistista kasvatusta välillisesti tukevat tutkimukset. Asiakirjajulkaisut ovat ennen vuotta 1945 syntyneitä alkuperäislähteitä, jotka koskevat Kolmannen valtakunnan keskeisten poliittisten vaikuttajien ja kasvatustieteilijöiden puheita ja kirjoituksia. Aikalaiskirjallisuudeksi olen luokitellut ennen vuotta 1945 ilmestyneet kansallissosialistiset kasvatustieteelliset julkaisut. Muuhun kirjallisuuteen olen lukenut muistelmakirjallisuuden, joka ei kuulu asiakirjajulkaisuihin, aikalaiskirjallisuuteen ja tutkimuskirjallisuuteen.

Kansallissosialismin ideologisia juuria etsimässä

Adolf Hitlerin mukaan ”*kansallissosialismi on viileä ja järkiperäinen oppi todellisuudesta ja perustuu tarkimpaan tieteelliseen tietoon ja sen ajatukselliseen ilmaisuun*” (Burleigh 2004, 22). Edelleen hän katsoi, että ”ne, jotka eivät näe kansallissosialismissa muuta kuin poliittisen liikkeen, eivät tiedä siitä yhtään mitään. Se on enemmän kuin uskonto: se on halua luoda ihminen uudelleen”. (Glover 2003, 411.)

Kansallissosialismin on ideologiana väitetty olleen enemmän sydämen ja tunteen kuin järjen ja tiedon asia (Burleigh 2004, 105). Ideologiana se on hajanainen, mutta poliittisena järjestelmänä yhtenäisempi (Majaniemi 2006, 5). Sen ideologian keskeisiä tunnusmerkkejä ovat johtajakultti, yhteiskunnan ja hallinnon sosiaalidarwinistinen rakenne, traditionaalisen nationalismin korvaaminen rodullisella vallankumouksella, valtion säätelemän kansallissosialistisen talouden luominen, uuden kansallisen kansanyhteisön luominen ja pyrkiminen rasistiseen maailmanimperialismiin sekä halu ottaa käyttöön edistynyttä teknologiaa (Payne 1995, 204). Sitä kuvaavia määreitä ovat olleet myös yhteisöideologia, johtajaperiaate, yksityisomistus, antikapitalismi, syntipukki filosofia ja militarismi sekä imperialismi (Künhl 1973, 110–113). Kansallissosialistista ideologiaa on luonnehdittu myös ”sotaideologiaksi,” jonka mukaan elämän peruslaki oli taistelu olemassaolosta. Tämän taistelun voittamisen keskeisin väline oli rotuantisemitismi, joka osoitti konkreettisen viholliskuvan ja jonka avulla kyettiin murtamaan kaikki humaniset ja moraaliset esteet. (Jokisalo 1995, 84, 97–98.)

Kansallissosialistinen ideologia, jota kansallissosialistit itse nimittivät maailmankatsomukseksi, ei ollut luonteeltaan tiukka järjestelmä vaan sekoitus arvostuksia, esikuvia, vakuutteluja, kaunaisuutta ja vaatimuksia. Se koostui kansallisen ajattelun laajasta kirjosta, jonka keskipisteenä oli rotukäsitys ja rotuoppi. (Keim 1995, 10.) Sen ideologiaa on pidetty joitakin peruskäsitteitä sisältävänä maailmankatsomuksena eikä suinkaan suljettuna ajatusjärjestelmänä (Oelschläger 2001, 11). Sitä on nimetty myös ”ajatuskonglomeraatiksi” tai sitä ei ole pidetty ideologiana lainkaan (Lingelbach 1987; Jokisalo 1995, 10).

Kansallissosialismin esikuvat voi jäljittää 1700-luvun lopun ja 1900-luvun alun saksalaisen romantiikan ja irrationaalisen filosofian aatemaailmaan (Kuparinen 1998, 232–234; Thamer 2002, 46). Sen merkittävimpiä edustajia olivat saksalaisen esiromantiikan ja ro-

mantiikan kauden edustajat, kuten Johann-Gottfried Herder, Johan Gottlieb Fichte, Friedrich Schlegel ja Ernst Moritz Arndt, joiden ajatuksista kansallissosialismi omaksui ihanteellisen saksalaisuuden ideaalin ja sen ainutlaatuisuuden korostamisen. Idealistisen ja irrationalistisen filosofian edustajilta, kuten Georg W. F. Hegeliltä, Arthur Schopenhauerilta ja Friedrich Nietzscheiltä sekä historioitsija Heinrich von Treitsckelta, kansallissosialistit lainasivat saksalaisen suuruuden, tahdonvoiman, voimakkaan valtion ja militarismin ihannoiminnin. Rotuteoreettiset, rasistiset, sosiaalidarwinistiset ja antisemitistiset vaikutteensa kansallissosialistinen ideologia löysi Charles Darwinin, Joseph Arthur de Gobineauin, Herbert Spencerin, Adolf Lanzin, Houston Stewart Chamberlainin, Paul de Lagarden, Guido von Listin, Heinrich Classin ja Ernst Hackelin sekä Rickhard Wagnerin ajatuksista. (Kaarttinen 2007, 24–35; Ojanen 1989, 35–37; Toikka 1996, 6.) [1]

Voi sanoa, että 1700-luvun lopun ja 1900-luvun alun sekä kansallissosialistisen doktriinin välillä vallitsee pitkä aatehistoriallinen yhteys ja jatkuvuus (Jokisalo 1995, 14). Kansallissosialistisen kasvatusideologian kehittyminen ei taustoitunut vain kansallissosialismia edeltäneeseen Weimarin aikaan, kuten Anttonen (1998, 227) on esittänyt. Samoin Raimo Kaariluoto on opinnäytetyössään jäänyt Joachim Festin ”suurmiesteorian” vangiksi väittäessään kaiken olevan Hitlerin luomusta (Kaariluoto 1983, 20; Fest 1973, 18). Kansallissosialismin henkinen perusta oli itse asiassa sisäänrakennettu saksalaiseen yhteiskuntaan jo kauan ennen Hitlerin ja kansallissosialistien valtaan nousua (Jokisalo 1995, 14).

Adornoon viitaten kansallissosialismia ei tulekaan ymmärtää humanismin ja valistuksen linjasta poikkeavana ”historiallisena harha-askeleena”, vaan sen barbarian juuret olivat syvällä saksalaisessa yhteiskunnassa. Kun keisarillisen Saksan yhteiskunnalliset auktoriteetit sortuivat ensimmäisen maailmansodan seurauksena, niin saksalaiset eivät olleet henkisesti valmiita itsemääräämisoikeuteensa. Ihmisten tietoisuuden herättämisen sijasta, jonka piti olla kasvatuksen tehtävä, syntyikin oman järjenkäytön vastaisia auktoriteetti- ja tuhoa tuottavia rakenteita. Siten saksalaiset alistuivat vapaaehtoisesti uuden kansallissosialistisen valtaideologian ja sen väkivallan mekanismien palvelukseen. (Siljander 2002, 155–157.)

Adolf Hitlerin näkemyksiä kasvatuksesta

Hitlerin kasvatustajattelu oli peräisin hänen maailmankuvastaan, ihmiskäsityksestään ja arvomaailmastaan. Kasvatustajatteluksensa hän toi esille *Taisteluni*-kirjoissaan, julkisissa puheissaan ja yksityisissä keskusteluissaan. Niissä Hitler esitti näkemyksiään, jotka koskivat niin kansallissosialistisen kasvatuksen suuria linjoja, kasvatuksen tavoitteita, kouluopetusta, opettajien tehtäviä, opetussuunnitelmia ja oppisisältöjä kuin yksityiskohtaisia asioita aina lukemistekniikasta asioiden oppimiseen ja mieleen painamiseen. Hitlerille oli tärkeää ennen kaikkea kasvatusta, jota hän käsittelee koulutusta ja opetusta enemmän. On ilmeistä, että hänen kasvatusta ja koulutusta koskeva ajattelunsa perustui paljolti hänen omiin koti-, koulu-, ja nuoruusvuosien kokemuksiinsa, joihin vaikuttivat ”elämäkoulu” Wienissä ja ensimmäisen maailmansodan rintamakokemukset. (Kaarttinen 2007, 68–69.) Yhtäältä Hitleriä on pedagogisissa kysymyksissä pidetty ehdottomana auktoriteettina (Gamm 1964, 19, 45). Toisaalta on korostettu, että kansallissosialistisen pedagogisen ajattelun sisällä oli monenlaisia kasvatuksellisia näkemyksiä (Giesecke 1993, 9). Teoreettista järjestelmää Hitlerin kasvatustajatteluksien ei voi sanoa muodostaneen (Flessau 1979, 31).

Hitlerin kasvatustajatteluksien keskiössä oli homogeeninen, rotupuhdas kansanyhteisö. Hitlerin mielestä ”ihminen oli taisteleva eläin ja kansakunta taisteleva yksikkö” (Hughes 1988, 210). Hänen kasvatustajatteluksensa keskiössä oli hänen rotuteoriensa (Reich 1973, 92; Toikka 1996, 45). Hitlerin kasvatustajatteluksien teoreettinen johtajattelu kuului seuraavanlaisesti:

Kansallisen valtion koko sivistys- ja kasvatustoiminnan täytyy huipentua siihen, että se saa rotuvaiston ja rotutunteen sekä vaistomaisesti että järjellä käsitettävästi polttamalla poltetuksi sen haltuun uskotun nuorison sydämiin ja aivoihin. Ei ainoakaan poikaa eikä ainoakaan tyttöä saa päästää koulusta, ennen kuin heille on viimeiseksi tiedoksi opetettu veren puhtauden välttämättömyys ja olemus. (Hitler 1941b, 71–72.)

Hitlerin kasvatustieteissä olemassaolon ymmärtäminen sosiaalidarwinistisena elämänkamppailuna kytkeytyi rasismiin, rotuantisemitismiin ja pseudonietzscheläiseen halveksuntaan kaikkia heikkoja ja ei-saksalaista kohtaan. Ruumiillisesti ja henkisesti vammaisten ihmisten ymmärtäminen ei kuulunut lainkaan Hitlerin kasvatustieteeseen.

Joka ei ole ruumiillisesti tai henkisesti terve ja täysikuntoinen ei saa ikuistaa omaa vaivaansa tai sairauttaan oman lapsensa ruumiissa. Kansallisella valtiolla on tässä suhteessa suoritettavanaan kerrassaan suunnaton kasvatustyö. (Hitler 1941b, 43.)

Tämä ”suunnaton kasvatustyö” tuli kansallissosialistisessa kasvatustieteessä ja käytännön kasvatustieteessä merkitsemään sekä positiivista että negatiivista rotuhygieniää (Vehmas 2005, 67). Hitlerin mukaan vain vahvimmissa oli oikeus elää ja tämä oikeus elämään tuli ansaita. Siten vammaisilla tällaista oikeutta ei ollut ja heidät tuli ”hyödyttöminä” surmata (emt., 71). Tämä näkemys johti rotuhygienian ja kansallissosialismin liittoon ja pakkoabortteihin, pakkoabortteihin ja vammaisten eutanasiaturhiin. Tätä toimintamallia on pidetty välivaiheena tiellä kohti holokaustia, josta päätettiin Wannseen konferenssissa tammikuussa 1942. (Jokisalo 1998, 164.)

Tutkijoiden näkemykset Hitlerin keskeisistä pedagogisista ajatuksista voi kiteyttää seuraavanlaisesti. Ensinnäkin Hitlerin pedagogiikka perustui elitistiseen ”rasistis-biologiseen perustuslakiin”, fanaattiseen rasismiin ja antisemitismiin. Vahvemman oikeus näyttäytyi Hitlerille historian liikkeelle panevana voimana ja samaan eetokseen perustui myös hänen kasvatustieteensä. Toiseksi Hitlerille kokonaisuus tuli aina ennen yksilöä ja yksilöllä oli merkitystä hänelle vain yhteydessä kokonaisuuteen, kansalliseen valtioon. *Du bist nicht, Dein Volk ist alles*, kuuluikin *Führerin* kasvatustieteensä. Kolmanneksi Hitlerin kasvatustieteessä korostui pangermanismi eli saksalais-kansallinen imperialistinen ajattelu. Hän vaati elintilaa ”herrakansalle, joka toteutettaisiin käyttäen sotilaallista väkivaltaa alempiarvoisia kohtaan. Hitlerin tavoitteena oli luoda ”totaalinen kasvatustietä”, jossa kasvatustietä ei rajoittunut vain nuoriin, vaan koski koko sukupolvea nuorista vanhoihin ja jossa kaikki kasvattivat kaikkia. Sen sijaan perinteistä koulua ja sen kasvatustietä Hitler ei arvostanut lainkaan, vaan hän luotti muodollista koulua enemmän ”kansallissosialistisiin muodostumiin”, kuten Hitler-Jugendiin, SA:han, SS:ään, työpalveluun ja erikoisesti armeijaan ”korkeimpana kouluna”. (Giesecke 1993, 25–28; Keim 1995, 14–15; Lingelbach 1987, 28; Stachura 1980, 93; Gamm 1964, 11–12.)

Hitlerin valtioideaalin esikuvana oli antiikin Spartan patriarkaaliseen, sovinniseen ja antifeministiseen yhteiskuntajärjestykseen perustuva sotilasvaltio, jossa sen kummallakin sukupuolella oli kansanyhteisön jäsenenä omat tehtävänsä. Hitlerin mukaan miehen maailman muodosti valtio ja julkiset tehtävät, kun taas naisen maailmana oli mies, koti ja perhe, sillä nainen harvoin ajatteli muuta. Hitlerin mielestä miehen toimintaa hallitsivat äly ja järki, kun taas naisilla tunne. Hänen kasvatustietensä voi sanoa olleenkin naisia aliarvioiva ja vähättelevä. Naiset sopivat hänen mukaansa paljon toistoa vaativiin, toisarvoisiin tehtäviin. (Försti 2000, 31–32, 73.) Hitlerin kasvatustietensä vaikutivat siihen, että

tyttöjen ja poikien kasvatusta eriytettiin niin organisatorisesti kuin sisällöllisestikin toisistaan. Poikien kasvatuksen tavoitteena oli harjaannuttaa heidät hyväksi sotilaisiksi, kun tyttöjen kasvatuksen tehtävänä oli valmistaa heitä äitiyteen ja lasten synnyttämiseen (Anttonen 1998, 202–203; Hitler 1941b, 56). Niin poikien kuin tyttöjenkin kasvatuksen keskeisin päämäärä oli kasvattaa ruumiillisesti vahvoja, luonteeltaan kovia mutta henkisesti elastisia ihmisiä Hitlerin aggressiivisen politiikan palvelukseen (Kanz 1990, 329).

Hitler moitti vanhaa pedagogista ajattelua siitä, että siinä oli yksipuolisesti keskitytty henkisten kykyjen kehittämiseen. Tämä oli hänen mukaan johtanut siihen, että ”kasvatuksen tuloksia eivät olleet ’voimakkaat miehet’ vaan pikemminkin ne taipuisat mukautuvat ’kaikentietäjät’, jollaisina meitä saksalaisia ennen sotaa yleisesti pidettiin ja sen mukaisesti myöskin arvostettiin.” (Toikka 1996, 66.)

Jotta vanhan kasvatuksen virheet voitaisiin korjata, Hitler vaati, että ”kansallisen valtion ei ole suunniteltava koko kasvatustyötään ensi sijassa pelkän tietojen päähän pönttämisen kannalle, vaan läpeensä terveiden ruumiiden kasvattamiseen. Vasta toisella sijalla seuraa henkisten kykyjen kehittäminen. Mutta tällöin on taaskin ensimmäisenä luonteen, erikoisesti tahdonlujuuden ja päättäväisyyden edistäminen liittyneenä vastuuntuntoon kasvattamiseen, ja vasta viimeisellä sijalla on sitten tieteellinen koulutus.” (Hitler 1941b, 48.)

Hitlerin koulukasvatusta koskevista näkemyksistä välittyi sellainen kuva, että tieto- ja taitoaineissa hän väheksyi tieteellistä opetusta ja korosti ammattisivistyksen tärkeyttä (Hitler 1941b, 65). Oppisisältöjen kohdalla hän vaati keskittymistä olennaisiin asioihin, suuriin kehityslinjoihin ja kritisoi turhan detajitiedon pönttämistä pedagogisesti epäviisaana (emt., 62–63).

Hyvänä opettajana Hitler piti sellaista, joka osasi pitää luokassaan järjestyksen, kykeni opettamaan asiansa eläytyen eikä jakanut vain kuivaa faktatietoa (Hitler 1941a, 19). Hyvä opettaja oli Hitlerin mielestä ensisijaisesti kasvattaja ja vasta toiseksi opettaja. Hyvä opetus muodostui Hitlerin mukaan seuraavista elementeistä: Ensinnäkin sen tuli muotoilla lapsen luonnetta antaen tunteen siitä, mikä oli hyvää. (Trevor-Roper 1973, 395.) Toiseksi sen tuli varustaa lapsi kestäväällä tiedolla, jota saattoi soveltaa uusissa tilanteissa. (Hitler 1941b, 60–64; Hitler 1941, 43–46.) Kolmanneksi opetuksen tuli olla tiukasti tavoitteisiin sitoutunutta (Trevor-Roper 1973, 395). Kirjasivistystä Hitler piti ”puolisivistyksenä”, joka irrotti ihmisen vaistoistaan ja esti ”todellisen sivistyksen” (Preising 1976, 113).

Ensyklopedismin tilalle Hitler siis marssitti uudenlaiset kansallissosialistiset kasvatushyveet, joissa ”pelkän viisauden pönttämisen” sijasta tuli nyt keskittyä ruumiinkasvatukseen, kovuuden, tahdonlujuuden, päättäväisyyden ja vastuuntunnon kasvattamiseen (Anttonen 1998, 202). Uusien kasvatustavoitteiden marssijärjestys kuuluikin nyt: ensin ruumiillinen kuntoutus, sitten sielulliset valmiudet ja vasta viimeiseksi henkiset arvot (emt., 203). Opetussuunnitelmat ja oppisisällöt tuli muuttaa vastaamaan uuden kasvatusidealin tarpeita.

Uuden kasvatusidealinsa toteuttamiseksi Hitler vaati myös kasvatustieteen muuttamista:

Kasvatuskeinoni ovat kovia. Heikot osat pitää vasaroida pois. Minun teutonisen veljeskuntani linnoituksessa kasvaa nuori sukupolvi, jonka edessä maailma tulee tärisemään. Tahdon nuorison olevan väkivaltaista, komentelevaa ja julmaa. Nuorison on oltava kaikkea tätä. Heidän on pystyttävä kestäämään tuskaa. Heissä ei saa olla mitään heikkoa tai herkkää. (Kanz 1990, 100.)

Hitlerin ”uusi elämänfilosofia” huokui halveksuntaa intellektuaalisia ja porvarillisia arvoja kohtaan (Anttonen 1998, 202–203). Siinä rajat kasvatukseen, sivistykseen, indoktrinaation ja

manipulaation välillä olivat häilyviä (Giesecke 1993, 25–28). ”Totuuden politiikallaan” Hitlerin pyrkimyksenä oli alistaa koko kasvatustoiminta kansallissosialistiselle ideologialle ja vahvistaa tämän ideologian totaalista otetta kasvatettaviin (Anttonen 1998, 200–201). Hitlerin pedagogiikan peruseriaate nojasi väkivaltaiselle historiakäsitykselle, johon yhdistyi biologisia, sosiaalidarwinistisia ajatuskalkuja ja johon perustui hänen absurdin mallinsa kansallissosialistisesta verenpuhtaudesta, rodunsielusta ja saksalaisten lähetystehtävästä (Gamm 1964, 11–12). Sen keskeinen pyrkimys oli kasvattaa kansallissosialismiin sokeasti uskovia, kansallissosialismin sisäistäneitä persoonallisuuksia, jotka olivat terveitä, voimakkaita, kurinalaisia, kunnian, uskollisuuden ja urhoollisuuden nimiin vannovia, rotutunteen sisäistäneitä kansalaisia, jotka olivat valmiita uhrautumaan ja tarvittaessa kuolemaankin johtajansa ja Saksan kansakunnan puolesta (Toikka 1996, 265). Sen tavoitteena oli kouluttaa ”rasismin sisäistänyt, ammattinsa osaava kansallissosialistinen työläinen, joka oli valmis uhrautumaan kotirintamalla aseellisuudessa ja aggressiopolitiikan aktiivisena toteuttajana rintamalla ja herrakansan edustajana miehityllä alueella” (Jokisalo 1995, 111–112). Hitlerin kasvatusta koskevan ajattelun voikin sanoa olleen välineellistä, politisoitua, militarisoitua ja saksalais-kansallista sovinistista pedagogiikkaa (Flessau 1979, 36). Viime kädessä sitä voi luonnehtia ”kasvatukseksi sotaan ja taisteluun”, jopa ”kasvatukseksi kuolemaan” (Anttonen 1998, 202–203).

Adolf Hitler oli kasvatusoptimisti ja hän uskoi vahvasti kasvatuksen voimaan (Anttonen 1998, 203). Hänen pedagogiansa perustui ”isänmaalliseen kasvatukseen”, anti-intellektualismin ja tiedollisen sivistyksen vähättelyyn, joka käytännön kasvatusarvostuksina näkyi fyysisen kehon palvontana, fyysisen kasvatuksen ja luonteenkasvatuksen korostumisena kansallissosialistisina kasvatushyveinä. Hitlerin näkemyksistä voi löytää yhtäältä joitakin yhtäläisyyksiä Saksassa viime vuosisadan vaihteessa esiin nousseelle reformipedagogiselle suuntaukselle. Se oli Hitlerin tavoin kritisoinut koulua ”kuolleitten kalleuksien museoksi”, joka oli keskittynyt vain älyllisen puolen kehittämiseen ja tietojen pönttämiseen (Hitler 1941b, 60–63). Toisaalta Hitlerin pedagoginen ajattelu oli hyvin kaukana reformipedagogiikkojen keskeisimmästä perusteesta, jonka mukaan lapsen erikoislaadun, omaleimaisuuden ja yksilöllisyyden huomioon ottamisen tuli olla kasvatuksen keskeisimpiä lähtökohia (Iisalo 1989, 200–203). Hitler hylkäsi siis saksalaisen reformipedagogiikan keskeisen kasvatusperinteen, jossa kasvava on kasvatuksen subjekti.

Hitlerin pedagogisissa näkemyksissä subjektista tuli objekti, jonka kasvatushyvä määräytyi viime kädessä arjalaisen kansanyhteisön, viime kädessä johtajan ja hänen hallitsevan eliittinsä aggressiivisista tarpeista käsin. Hitlerin pedagogiassa tärkeitä eivät olleet kasvavan nuoren yksilölliset, omakohtaiset tarpeet vaan rotupuhtaan kansanyhteisön tarpeet. Hänen pedagogiassaan kasvava näyttäytyi indoktrinoitavana, manipuloitavana, arjalaisen kansanyhteisön aggressiivisen politiikan objektina, jonka kasvatushyveet perustuivat vihan ja kovuuden kansallissosialistiselle kasvatuskoodille.

Hitlerin pääideologit – Ernst Krieck ja Alfred Baeumler

Kasvatuksen on sanottu olleen kansallissosialisteille muotisana (Giesecke 1993, 10). Siten pedagogisia näkemyksiä esittivät hyvin monet kansallissosialistit aina poliittisesta eliitistä kasvatustieteilijöihin. Jälkimmäisistä erityisesti Ernst Krieck ja Alfred Baeumler olivat merkittävimpiä kansallissosialistisia kasvatustieteilijöitä, sillä juuri he pyrkivät kehittämään kansallissosialismiin maailmankatsomuksellisesti sopivaa kasvatustiedettä ja siten legitimoimaan valtaan nousseen uuden maailmankatsomuksen (Keim 2005, 8). Molempia pedagogeja yhdisti pitkälle menevä valtiollisen kasvatuksen korostaminen (Anttonen 1998,

211). Molemmat myös kritisoivat saksalaista reformipedagogiikkaa ja näkivät kansallissosialistisessa liikkeessä kasvatuksen ja sivistyksen ”kulttuurisen vallankumouksen”, kansallisen pelastuksen (Giesecke 1993, 120).

Tämänsuuntainen ajattelu ei sinällään ollut outoa, sillä usean tutkijan mukaan saksalaisen pedagogisen ajattelun sisällä alkoivat ensimmäisen maailmansodan jälkeen saada jalansijaa antidemokraattiset, sosiaalidarwinistiset, antisemitistiset ja rasistiset elementit (Tenorth 1989, 135–136; Anttonen 1998, 262; Wegner 1991, 190). Sekä Krieck että Baumler puhuivat ”sielun ja ruumiin harmonisesta olemuksesta”, olivat intellektuaalista kasvatusta vastaan ja nostivat ruumiillisen kyvykkyyden ja taistelevan mielenlaadun korostamisen kasvatusteoriatilaksi (Eilers 1963, 2). Molemmat myös vastustivat naisten emansipaatiota ja katsoivat naisen paikan olevan kotona. Vaikka pedagogioidensa teoreettisilta sisällöiltään, antropologisilta ja yhteiskunnallisilta esikuviltaan heidän näkemyksensä poikkesivatkin toisistaan, niin juuri heitä on luonnehdittu Hitlerin ”pääideologeiksi” ja hänen sekä kansallissosialistisen puolueen käytännön kasvatustieteellisen puolestajiksi (Lingelbach 1987, 94; Giesecke 1993, 8).

Ernst Krieckin kasvatustieteelliset näkemykset jäsenyivät Weimarin tasavaltaa vastaan suunnatussa ”konservatiivis-vallankumouksellisessa” ja antidemokraattisessa älymystöpiirissä. Krieck luopui jo ennen kansallissosialistien valtaannousua individualistisesta kasvatustieteestä ja kaipasi vahvaa johtajaa (Gamm 1964, 96–97). Tämä Heidelbergin yliopiston filosofian ja pedagogiikan professori oli antisemitisti, joka uskoi germaanisen itsetietoisuuden saavan lopullisen perusteensa rotutietoisuudesta, joka määräsi myös kasvatustieteellisen suunnan. (Krieck 1939, 97.) Yhtäältä Krieckin rasismin on tulkittu olleen luonteeltaan enemmän henkistä kuin biologista, mutta toisaalta on myös korostettu, että Krieck ei ollut rasisti, vaan antisemitisti (Gamm 1964, 97; Giesecke 1993, 53).

Joka tapauksessa Krieck kiinnostui kansallissosialismista yhteiskuntakriittisenä ja kansalliseen integraatioon tähtäävänä liikkeenä (Tenorth 1989, 140). Hän ei kuitenkaan ollut niinkään kiinnostunut kasvattajan ja kasvavan välisestä pedagogisesta suhteesta, vaan Platonin valtiopedagogiikka, Fichten, Herderin, Schillerin, Kantin, Schleiermacherin ja Hegelin ajatukset ihanteenaan hän tunsu huolta ”kokonaisuudesta”, ”kansasta” ja ”valtiosta” (Gamm 1964, 96; Lingelbach 1987, 66). Siten hänen pedagogiikkansa voikin sanoa olleen enemmän valtiopedagogiikkaa. Kasvatustiedettään Krieck nimitti aluksi ”autonomiseksi”, mutta ryhtyi sittemmin puhumaan toimintaorientoituneesta ”kansallis-realistisesta kasvatustieteestä” (Giesecke 1993, 60). Kasvatustiede ei hänen mukaansa Diltheyn tavoin voinut asettaa itselleen kasvatustieteellisiä päämääriä (Preising 1976, 105).

Kasvatustieteen Krieck määritteli ”henkiseksi perinnöksi, määrätyn totuuden säilyttämisenä sukupolvelta toiselle ja kansankokonaisuuden itsensä säilytykseksi ja suvunjatkamiseksi sukupolvien vaihtuessa” (Preising 1976, 109). Kasvatus ei ollut hänelle tehtävä, vaan ”tosiasia” (Lingelbach 1987, 67). Kasvatustieteen tuli tuottaa edellytykset sille, että yksilö saavutti vastuunalaisen jäsenyytensä yhteisössä (Toikka 1996, 41). Kuten Hitlerille kokonaisuus tuli Krieckillekin aina ennen osiaan ja tämän mukaisesti kansa ennen yksilöä. Keskeistä oli ”kasvattaa saksalaiset saksalaisuuteensa” (Gamm 1964, 95–96).

Kasvatustieteellisyksessään Krieck hylkäsi henkityieteellisen individuaalipedagogiikan keskeisen lähtökohdan, joka oli perustunut kasvavan ja kasvattajan väliselle henkilökohtaiselle suhteelle, jossa kasvava oli ollut kasvatustieteen subjekti persoonallisine tarpeineen. Sen tilalle hän toi yhteisöjen funktion kasvattajina, jossa ”kaikki kasvattavat kaikkia”. Krieck oli kiinnostunut kasvatustieteen vaikutuksista, ei sen intentioista reformipedagogiikan tavoin. (Giesecke 1993, 39–40.) Krieck julistikin, että kasvatustieteen tehtävänä oli vain kuvailla yhteisöjen kasvattavaa vaikutusta (Tenorth 1989, 141). Hänen mukaansa ”kasvatus riippui

ihmisten henkisestä vuorovaikutuksesta”. (Krieck 1939, 13). Siten oleellista kasvatuksessa ei ollut intentionaalinen kasvatustoiminta, vaan luonne ja tapa, miten sosiaalisessa yhteisössä kasvettiin. Juuri yhteisöt kasvattivat funktionaalisesti vain olemassaolollaan. Yhteisöt eivät kuitenkaan muovanneet yksilöitä, vaan tyyppejä.

Krieckin sosiologisessa kielenkäytössä kasvatettava muuttui tyypiksi ja kasvatusta funktionaaliseksi. (Emt., 5, 23–25; Giesecke 1993, 34–35, 46.) Käytännössä Krieckin kasvatustähtämys oli sosiologinen ja kasvatusta merkitsi hänelle ihmisten kollektiivista sopeutumisprosessia (Lingelbach 1987, 70). Sitten hänen näkemyksissään funktionaalisten yhteisöjen paikan otti ”kasvatustähtäminen” kansallissosialistinen liike (Tenorth 1989, 141). Kasvatusta oli Krieckille ennen kaikkea sosiaalinen ilmiö (Giesecke 1993, 38–39). Hänen pedagogiikkansa oli sosiaalipedagogiikkaa, jossa orgaanisesta yhteisöstä tuli yksilön kasvun ja kehityksen keskeisin edellytys.

Berliinin yliopiston poliittisen pedagogian professori Alfred Baeumler oli Krieckiin verrattuna kasvatustähtämyksissään enemmän pragmaatikko ja kasvatusteoreetikko. Krieckiä voimakkaampi (Keim 1995, 168–169). Juuri Baeumlerilla, tällä ”sankaruuden filosofilla,” oli keskeinen merkitys kansallissosialistisen maailmankuvan rakentamisessa (Toikka 1996, 44). On myös korostettu, että Baeumlerin pyrkimyksellä korvata humanistiset traditiot sankarillis-aktiivisella teko- ja sotakyvykkyydellä ja myönteinen orientoituminen rotuvaistoon ja ”pohjoiseen barbarismiin” aiheutti vahingollisia seurauksia kasvatusta peruskäsityksiin (Keim 1995, 168–169).

Baeumler piti itseään enemmän filosofina kuin pedagogina. Antidemokraattina, antiliberaalina ja antifeministinä hän torjui Weimarin tasavallan monipuoluepluralismin ja löysi pedagogiset ja filosofiset juurensa saksalaisesta romantiikasta ja irrationaalisesta filosofiasista, erityisesti Friedrich Nietzschen tahdonvoimaa korostavista ajatuksista. (Giesecke 1993, 77, 84, 95, 103; Lingelbach 1987, 83.) Baeumler loi valtiopedagogisen järjestelmän, joka perustui hänen Nietzsche-tulkintaansa saksalaisesta valtiosta (emt., 75, 80). Nietzsche-tulkintaan pohjautui myös hänen sankarillinen ihmis- ja kasvatustähtäyksensä (Keim 2005, 130, 178).

Baeumlerin mukaan rotu, kansa ja valtio loivat perusteet ihmisen historialliselle olemassaololle ja määräsivät jäsentensä luonteen ja maailmankatsomuksen. Neutraali tiede ja neutraali sivistys olivat tulleet tiensä päähän ja sen tilalle hän vaati ”tarkoitushakuista” kasvatustieteen teoriaa. (Lingelbach 1987, 86–87.) Siinä nojaututtiin ”rodun, kansan, sotaisan herruusvaltion” ihanteisiin, ja hänen kasvatustähtäyksensä oli puhdasta poliittista pedagogiikkaa, jossa politiikka ja pedagogiikka sekoittuivat toisiinsa (Anttonen 1998, 211). Baeumlerin antropologiassa ihminen ei yksittäisjäsenenä ollut mitään, vaan ainoastaan yhteisönsä jäsenenä (Keim 2005, 130, 178).

Baeumlerin kasvatustähtäystä oli kuvattu kolmitasoiseksi. Ensimmäisen tason muodosti ”spekulatiivisen germanismin taso”, joka ilmentää hänen ihailuaan muinaisgermaanista miesten yhteisöä kohtaan. Toisen tason muodosti hänen kasvatustähtäyksensä antropologia, joka näki ihmisen toimivana, aktiivisena tahto-olentona. Kolmas taso muodostui koulua ja kasvatusta koskevasta pragmaattisesta tasosta, jossa hän esitti näkemyksiään opettajan työstä, opettajakoulutuksesta ja opetus suunnitelmista. (Giesecke 1993, 80–81, 101–102.)

Baeumlerin pedagogiikassa korostui kaksi keskeistä elementtiä. Ensimmäinen hän halusi nähdä Saksan ”muinaisgermaanisen miesten yhteisönä”. Hänen esikuvinaan olivat muinaisgermaanisotijat ja sankarillis-aktiiviset esisokraattisen ajan kreikkalaiset. Heroisen germaanisen muinaishistorian ja Nietzschen ajatusten värittämän miesten maailman ihailu sai hänet vastustamaan myös naisten emansipaatiota. Toiseksi Baeumlerin valtiollisena esikuvana oli ”sotaisa mahtivaltio”, jonka keskiössä oli germaanisen rodun sankarillis-

aktiivinen ihminen, ”tekojen mies”. Juuri sodassa ja taistelussa tämä ”tekojen mies”, jollaiseksi Baeumler halusi saksalaiset kasvattaa, sai korkeimman ilmauksensa. (Lingelbach 1987, 87–93; Baeumler 1939, 85–86.)

Näitä kahta kansallissosialistista kasvatusteoreetikkoa yhdisti voimakas valtiollisen kasvatuksen korostus ja pedagogiikan alistuminen Hitlerin kasvatuksellisia näkemyksiä mukailevaksi poliittiseksi pedagogiaksi. Nämä kasvatustieteelliset ammennivat voimansa demokraatiavastaisuudesta, antiliberalismista, rasismista, antisemitismistä, militarismista ja imperialismista. Sekä Krieckin että Baeumlerin kasvatustieteellinen ajattelu irtaantui henkityhteellisestä pedagogiikasta, joka oli korostanut kasvavan ja kasvattajan yksilöpedagogista näkökulmaa ja jossa kasvatuksen lähtökohtana olivat olleet kasvavan omat henkilökohtaiset tarpeet. Heidän pedagogisissa näkemyksissään vaihtoehdoton sosiaalipedagogi selätti individuaalipedagogian, yksilön muuttuessa kasvatussubjektista kasvatuksen objektiksi, samalla kun he nostivat orgaanisen veriyhteisön, kansan, pedagogisen ajattelunsa keskiöön. Samalla kasvatustieteestä tuli tarkoitushakuista kansallissosialistista poliittista pedagogiaa ja se degeneroitui tuottamaan poliittisen eliitin ja kansallissosialistisen liikkeen näkemyksiä ja toimintaa tukevia ”tieteellisiä” perusteluja. Siten nämä kasvatustieteilijät tukivat ja palvelivat kasvatustieteellistään uusia vallanpitäjiä ja heidän imperialistisia ja militaristisia vaateitaan.

Kansallissosialistinen pedagogiikka – kasvatusteoriaa vai pedagogisia näkemyksiä

Kansallissosialistista pedagogiikkaa on pidetty ”reaktiona teollisen ajan elämäntodellisuutta kohtaan. Se oli yhteisen menneen romanttisen elämänideaalin muodostamista”. (Eilers 1963, 1.) Sisällöltään sen näkemys kasvatuksesta perustui siihen, että valtio, kansa ja yhteisö muodostivat kokonaisuuden, organismin, johon jokainen yksittäinen jäsen oli suhteessa (emt.). Kansallissosialistista pedagogiikkaa on kuvattu monen kilpailevan näkemyksen ja suuntauksen yhteenliittymänä, ”juurettomien ideologiana”, ”hengenmäärä poliittispedagogisena yrityksenä”, jossa argumenttien ja vastuullisen pedagogisen ajatuskulun tilalle tulivat tunteet ja kliseet. (Gamm 1964, 15.) Sitä on luonnehdittu jopa ”pedagogiikan täydelliseksi perversioksi” (Kanz 1990, 48). On kuitenkin myös korostettu, että kansallissosialistista pedagogiikkaa ei tule tulkita pyramidinmuotoisena, yhteen kasvatusteoriaan tukeutuvana totalitaarisena kasvatustieteellisenä ja vallankäytön välineenä, koska tämä ei selitä kansallissosialistisen kasvatuksen omaleimaisuutta. Kansallissosialistisen pedagogiikan ymmärtäminen edellyttää ajan historiallisten ja poliittis-yhteiskunnallisten olosuhteiden ymmärtämistä, koska Kolmannessa valtakunnassa kasvatustapahtuma oli kolmen tieteen, historian, politiikan ja kasvatustieteen risteyksessä ja sen tulosta. (Lingelbach 1987, 13–19.)

Onkin perusteltua kysyä, onko aiheellista puhua kansallissosialistisesta pedagogiikasta, sen kasvatusta koskevien kompleksisten ajatus- ja toteuttamismuotojen vuoksi ja onko ylipäätään ollut kansallissosialistista kasvatustieteellistä porvarillis-pikkuporvarillisen tradition rinnalla (Tenorth 1989, 139–140). Perustuuko se teoriaan, vai onko se vain joukko erilaisia henkityhteellisen pedagogiikan näkemyksiä, joita on pidetty kansallissosialistisena pedagogiikkana?

Renate Preisingin mielestä ei ole syytä puhua yhdestä kansallissosialistisen pedagogiikan teoriasta, koska sellaista ei ollut olemassa. Pikemminkin oli kysymys siitä, että useita teorioita tai monia näkemyksiä yhdistivät tietyt elementit. Keskeistä näille näkemyksille oli, että kansallissosialismi näki itsensä valistuksen järjen merkitystä korostavan ajattelun

antiteesinä ja saksalaisen henkítieteellisen pedagogiikan ajatustraditioiden vastapoolina, koska kansallissosialistisen ideologian mukaan porvarillinen henkítieteellinen pedagogiikka ei sen mielestä ollut ymmärtänyt ihmisen olemusta. (Preising 1976, 8–16.)

Kansallissosialismi asettautui ensinnäkin vastustamaan valistuksen järjen ”koulutusta” ja toi tilalle ”biologisen” tai ”realistisen” antropologian. Tämä tarkoitti luonteen merkityksen korostamista, koska juuri tunteen, tahdon ja järjen kokonaisuus määräsi ihmisen toimintaa. Toiseksi kansallissosialistinen kasvatustäkemys vastusti individualismia ja liberalismia, sillä sen ihmiskäsityksen mukaan yksilö ei ollut teoreettinen ihminen, vaan toimiva poliittinen ihminen. Kansallissosialistisessa näkemyksessä ihmisen yksilölliset tarpeet olivat toissijaisia yhteisönsä ja kansansa sisällä. Kansallissosialistisessa kasvatustäkemyksessä, joka perustui kansallissosialistiseen maailmankatsomukseen, korostui näkemys ”elämästä toimintana yhteisössä ja yhteisön puolesta” Siten liberalistinen näkemys nähdä ihminen yksilönä näyttäytyi kansallissosialisteille perverssinä tapana ymmärtää ihminen. (Emt., 8–16, 21–24.)

Nimenomaan tässä kansallissosialistinen kasvatustäkemys asettui aivan eri linjoille perinteisen henkítieteellisen pedagogiikan kanssa, jolle ihminen ja hänen tarpeensa *an sich*, itsessään olivat kasvatustäjattelun perustana (Flessau 1979, 33). Juuri kasvatustäjettelin muuttuminen kasvatustäjettiksi oli kansallissosialistisen kasvatustäkemys ja individualistisen henkítieteellisen pedagogisen äjattelun merkittävin ero (Scholtz 1985, 17). Herbartilaisesta sivistystäjetteestä kansallissosialistinen kasvatustäjattelu erkani siinä, että se toi tiedon tilalle tunteen ja toiminnan ja painotti kasvatustäjettelyn ensisijaisuutta sivistystäjetteeseen nähden (Preising 1976, 215).

Kansallissosialistinen näkemys kasvatustäjettelynä ei muodosta yhtenäistä kasvatustäjettelynä teorian. Sen kasvatustäjettelynä perustui eräänlaiseen ”näkemysten kasaamaan”, joka muodostui kansallissosialistisen ideologian tavoin erilaisista arvostuksista, esikuvista ja vakuutteluista sekä vastakkainasettelusta, joiden keskipisteenä toimi rotuoppi ja parhaan rodullisen aineksen ylläpitäminen, siitä huolehtiminen ja sen kehittäminen. Keskeistä oli tämän rotupuhtaan aineksen kasvatustäjettelynä arvokkaiksi yhteisön jäseniksi myöhempää suvunjatkamista silmällä pitäen. Siksi tärkeintä olikin kehittää kansanyhteisön näkökulmasta sen ruumiillisia ja henkisiä ominaisuuksia sekä luonteenpiirteitä. (Keim 1995, 10, 15.) Tutkimuskirjallisuudessa on korostettu, että ei ole perusteltua puhua yhdestä kansallissosialistisesta kasvatustäjettelynä konseptiosta, vaan monenlaisista kasvatustäjettelynä näkemyksistä. (Scholtz 1985, 160; Flessau 1979, 31, 43; Giesecke 1993, 9.) Yhteistä näille näkemyksille kuitenkin oli, että ne kaikki toistivat samaa sanomaa, joka ammensi henkisen voimansa ”yhdestä kansasta, yhdestä valtakunnasta ja yhdestä johtajasta” (Tenorth 1989, 145).

Tenorth onkin mielestäni kiteyttänyt hyvin kansallissosialististen kasvatustäkemysten ja kasvatustäjettelynä suhteen. Hänen mielestään on kyseenalaista puhua ylipäätään kansallissosialistisesta kasvatustäjettelynä teoriasta, sillä sen kasvatustäkemys muodostivat hyvin monimutkaisen, erilaisten äjattusten kytköksen. Sen kasvatustäjettelynä leimasi rodullis-kansallinen orientaatio, elitismi, biologiaan verhoillut sanakäänteet, sukupuoleen liittyvät erilaiset näkemys, antiliberalismi, johtaja-äjattelu ja puolueuskollisuus. Hänen mielestään kansallissosialistisesta kasvatustäjettelynä puuttui älyllinen loisto. (Tenorth 1989, 115, 144.) Sen kasvatustäjetteet saivat äjattelynä muotonsa Hitlerin kasvatustäkemysten, pedagogisen äjattelynä, poliittisten olosuhteiden, yhteiskunnallisen vallan ja eri organisaatioiden kilpailevien intressien, kuten kasvatustäjettelynä professioiden, oppilaiden, ja vanhempien sopeutumisen ja viivytystäjettelynä tuloksena (emt., 145).

Johtopäätöksiä

Kansallissosialistinen kasvatus on määriteltävissä yhdistelmäksi vanhan reformipedagogiikan kansallissosialismiin ideologisesti sopivia osia ja kansallissosialismin poliittisia opinkappaleita. Kansallissosialistista pedagogiikkaa voi siten luonnehtia joukoksi erilaisia kasvatusnäkemymiä, joiden aatteellinen perusta oli kansallissosialistisessa ideologiassa. Kansallissosialistisen kasvatuksen keskeiset perusteet perustuivat antiliberalismin, demokratianvastaisuuden, rasismien, antisemitismin ja sosiaalidarwinismin sekä militarismin ihailun periaatteille. Se oli myös valistuksen korostamien arvojen ja humanistisen sivistysajattelun vastaista pedagogiikkaa.

Kansallissosialistisessa kasvatusajattelussa rotupuhtaan kansanyhteisön kasvatukselliset tarpeet konkretisoituivat rotuantisemitismin, rasismien ja sosiaalidarwinismin liittona. Vanhan ”puoli-ihmisiä” kasvattaneen kasvatusajattelun tilalle kansallissosialistit nostivat uudeksi kasvatushyveiksi spartalaisen, uuden uljaan, Nietzscheä hyvin lukeneen kansallissosialistisen ihmisen. Tämän ihmisen oli oltava terve, rotupuhtas, fyysisesti vahva, kova, päättäväinen ja taistelutahtoinen sekä sääliä tuntematon saksalainen ”kokonainen” tahtoihminen. Kansallissosialistisen pedagogiikan tavoitteena oli kasvattaa taisteluainesta, joka oli valmis kyselemättä uhrautumaan *Führerinsä* puolesta tämän imperialistisen sotapolitiikan toteuttamisen näyttämöllä. Kasvavien omien, yksilöllisten kasvatustarpeiden kehittämiseksi reformipedagogiikan tavoin ei kansallissosialistisissa kasvatusnäkemyksissä ollut sijaa, sillä yksilön kasvu, kehitys ja kypsyys saattoi kansallissosialismissa toteutua vain yhteydessä orgaaniseen kansanyhteisöön.

Kansallissosialismin pedagogisten näkemysten keskiössä oli isänmaallinen kasvatus, jossa sukupuolten kasvatus erotettiin niin organisatorisesti kuin sisällöllisestikin toisistaan. Kasvatusnäkemykset olivat myös antifeministisiä. Pojat tuli harjaannuttaa hyväksi, kuolemaa pelkäämättömiksi sotilaisiksi ja tytöt kasvattaa kotiäidin rooliin ja uusien sotilaiden synnyttämiseen. Kansallissosialistisen kasvatuskaanonin marssijärjestys olikin yksiselitteisen selvä: ensin ruumiillinen kasvatus, sitten sielulliset valmiudet ja viimeiseksi henkisten valmiuksien kehittäminen, koska olemassaolon taistelussa ei henkisen kasvatuksen tuotteilla ollut käyttöarvoa.

Jos kasvatuksen perimmäisenä lähtökohtana pidetään jo antiikin ajattelijoilta periytyvää kestäväää pedagogista näkemystä, jonka mukaan kasvatuksen tarkoituksena tulee olla ”ihmiseen sisältyvän potentiaalisen hyvän kasvamaan saattaminen”, ei kansallissosialistinen kasvatus ollut näkemysni mukaan pedagogiikkaa, vaan ”epäpedagogiikkaa”. Kysymys oli Röhrsin termein ”sota- ja tuhoamispedagogiikasta,” ilman kasvatuksellisia aineksia. Kansallissosialistinen kasvatus edusti kapea-alaista tiedon oppimista, ei laaja-alaista sivistystä. Se tuotti oppimisprosesseja, joiden seurauksena oli kasvatuksen militarisointi ja ”persoonallisuuden tuhoutuminen”. (Anttonen 1998, 212, 215, 217.) Kansallissosialistisessa kasvatuksessa kasvatussubjektista tuli kansallissosialistisen kasvatuksen objekti ja sen pedagogiikka oli välineellistä, militarisoitua, vihanlietsonnan ja vastakkainasettelun kyllästämää, pedagogiikan pseudokaapuun puettua kasvatusta.

Kansallissosialistisessa kasvatusideologiassa kasvava ja hänen henkilökohtaiset kasvatukselliset tarpeensa olivat arvottomia, sillä kasvava nähtiin omaa subjektiivista tahtoa vailla olevana, kansallissosialistisen aggressiopolitiikan toteuttamisen välineenä. Kasvatuskeinoinaan tämä pedagogiikka tukeutui manipulaatioon, massapetokseen ja väkivaltaan. Sen pedagogiikan tehtävänä oli kasvattaa kovia ja säälimättömiä, rasismien ja antisemitismin sisäistäneitä, sotilaallista taistelua ihannoivia, herrakansan valioyksilöitä, jotka olivat valmiita uhrautumaan johtajansa ja kansallissosialistisen poliittisen eliitin maailmanvallo-

tuspyyteiden puolesta.

Kansallissosialistinen pedagogiikka ei tunnustanut ihmistä perimmäisenä arvonaan eikä kunnioittanut ihmiselämää vaan oli kasvatusta vihaan, väkivaltaan, säälimättömyyteen, taisteluun ja viime kädessä kasvatusta kuolemaan. Mielestäni kansallissosialistiseen pedagogiikkaan ei kuulunut yksilön oikeus saada kasvaa omaehtoiseen henkiseen jalostumiseen. Se ei tunnustanut yksilön oikeutta oman oivalluksen, mielikuvituksen, eettisyyden ja esteettisyyden kehittämiseen. Sen tavoitteena ei myöskään ollut saada ihminen kasvamaan hyvin tapoihin, lähimmäisen rakkauteen, hyvään elämään eikä kasvavan omista tavoitteista lähtevään oman elämän hallintaan. Kansallissosialistista kasvatustieteologia ei ottanut ihmistä huomioon kokonaisuutena. Se ei ollut kiinnostunut ihmisestä yksilönä. Sen kasvatuksen tavoitteena ei ollut humaani, laaja-alaisia tietoja, taitoja ja tunteita omaava sivistynyt ihminen vaan kapea-alainen, väkivallan, vihan ja säälimättömän käyttäytymiskoodin kyllästämä, nietzcheläisen ”yli-ihmisen” oikeutukseen sokeasti uskova tahtoihminen, ”kansallissosialistinen produkti”, jonka tuli hylätä kaikki se, mikä ihmisessä oli inhimillistä.

Kansallissosialistinen kasvatuskokeilu piirsi jälkimaailmaan sellaisen jäljen, että sen perintö koetaan yhä monisärmäiseksi, moniulotteiseksi ja problemaattiseksi. Saksalaisen kansallissosialismin henkinen pohja oli olemassa jo kauan ennen Hitlerin ja hänen johtamansa kansallissosialistisen liikkeen valtaannousua. Kansallissosialistinen kokeilu oli mahdollinen, koska yksilöt vapaaehtoisesti luopuivat omasta järjenkäytöstään ja alistuivat tuhoa tuottavien auktoriteettirakenteiden palvelukseen. Myös saksalaisen pedagogiikan sisälle oli rakentunut vahvoja antidemokraattisia, sosiaalidarwinistisia, rasistisia ja antisemitistisiä näkemyksiä, vaikka ne eivät ennen kansallissosialistien valtaannousua dominoineet kasvatustieteellistä keskustelua. Kasvatustieteilijät olivat aikoinaan legitimoimassa tuon järjestelmän pystyttämistä ainakin siinä mielessä, että he eivät ryhtyneet poliittiseen vastarintaan.

Kansallissosialistien valtaannousu Saksassa ei mielestäni merkinnyt pedagogiikan näkökulmasta totaalista katkosta, diskontinueettia vanhaan pedagogiikkaan, sillä eräänlaista jatkuvuutta pedagogisessa ajattelussa vaikuttaisi olleen kansallissosialistien noustua valtaan. Myös Kolmannen valtakunnan luhistumisen jälkeinen pedagogiikan nopea elpyminen tukee tätä näkemystä. Tosin kansallissosialistien valtakausi merkitsi vanhan pedagogiikan ”himmenemistä”, kun se valjastettiin kansallissosialistisen ideologian työkaluksi. Kontinueettiteesin edustajat ovat mielestäni oikeassa siinä, että joitakin samankaltaisuuksia tai yhtymäkohtia pedagogisessa ajattelussa voi olla henkityhteellisen ja kansallissosialistisen pedagogiikan välillä, mutta teesin kannattajat eivät ota riittävästi huomioon sitä, että vaikka saksalaiseen pedagogiikkaan oli jo ennen ensimmäistä maailmansotaa pesiytynyt antidemokraattisia ja alamaismenteliteettia suosivia ideoita, niin niiden luokittelu profasistiseksi, kansallissosialistiseksi tai niitä lähellä oleviksi ei liene perusteltua.

Keskustelu kansallissosialismista ja sen pedagogiikan vaikutuksista koskee pedagogiikan mahdollisuuksia ylipäättään tuottaa kasvatuksen avulla sellaisia oppimisprosesseja, joiden edistäminen on asetettu kasvatuksen tavoitteeksi. Voi sanoa, että kasvatustieteilijöiden olisi tuolloin tullut kyseenalaistaa kansallissosialististen auktoriteettien ehdottomuus ja vahvistaa ihmisten omaa järjenkäyttöä. Kasvatuksen mahdollisuus olisi ollut siinä, että se olisi voinut herättää ihmisen tietoisuuden. Toisaalta on myös pohdittava, voidaanko kasvatuksen avulla ylipäättään suoraviivaisesti tuottaa monimutkaisessa kasvatustodellisuudessa sellaista subjektiviteettia, joka vastaisuudessa kykenisi estämään kansallissosialistisen kasvatuksen kaltaisten aikaansaannosten toistumisen. Vaikka suhtaudun epäilevästi kasvatuksen suoraviivaisiin mahdollisuuksiin, niin onkin kysyttävä, mihin kasvatuksen avulla voidaan vaikuttaa? Tutkimusta kasvatuksesta ja sen mahdollisuuksista tarvitaan ehdotto-

masti lisää.

Viitteet

[1] On ilmeistä, että Hitlerin Wienin oleskeluvuodet ennen ensimmäistä maailmansotaa, jota hän itse on kutsunut ”elämänsä korkeakouluksi” olivat ratkaisevia hänen yltiönationalististen, marxisminvastaisten, sosiaalidarwinististen, rasististen ja antisemitististen ajatustensa kehittymiselle. Wienissä hän oli luultavimmin tutustunut edellä mainittujen kirjoittajien teoksiin, joiden ajatuksista hän ammensi aineksia omaan myöhempään poliittiseen toimintaan. (Hitler 1941a, 56, 147; Shirer 2004, 118, 132; Domarus 1965, 6–7; Kuparinen 1999, 164–169; Försti 200, 15.)

Kirjallisuus

Asiakirjajulkaisut

Domarus, Max 1965. Hitler. Reden und Proklamationen 1932–1945. Kommentiert von von einem deutschen Zeitgenossen. Band I Triumph. Zweiter Halbband 1935–1938. München: Süddeutsche Verlag.

Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag.

Kanz, Heinrich (Hrsg.) 1990. Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933–1945. 2. verbesserte und ergänzte Auflage. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Trevor-Roper, Hugh Redwald 1973. Hitler's Table Talk 1941–1944. His private conversations. Second edition. Wiltshire: Redwood Press Limited.

Aikalaiskirjallisuus

Baeumler, Alfred 1939. Politik und Erziehung. Reden und Aufsätze. Berlin: Junker und Dünhaupt Verlag.

Hitler, Adolf 1941a. Taisteluni, (Mein Kampf). Tilinteko. 3.p. Porvoo-Helsinki: WSOY.

Hitler, Adolf 1941b. Taisteluni, (Mein Kampf). Kansallissosialistinen liike. 2.p. Porvoo-Helsinki: WSOY.

Kriek, Ernst 1939. Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Vierte Auflage. Leipzig: Verlag Quelle & Meyer.

Tutkimuskirjallisuus

Anttonen, Saira 1998. Valta, moraali ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen. Sivistyshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiviin uudelleen koulutusohjelmiin. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Burleigh, Michael 2004. Kolmas valtakunta. Helsinki: WSOY.

Eilers, Rolf 1963. Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag.

Fest, Joachim 1973. Hitler. Eine Biographie. Berlin.

Flessau, Kurt-Ingo 1979. Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. Mit einem Vorwort von Professor Dr. Hans-Jochen Gamm. München: Franz Ehrenwirt Verlag GmbH Co KG.

Försti, Aino 2000. Hitler ja hameväki. Naisen ihannekuva, rooli ja tehtävät Hitlerin puheissa 1932–1945. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Saksan kieli ja kulttuuri. Turun yliopisto.

Giesecke, Hermann 1993. Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer

- Erziehung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Glover, Jonathan 2006. Ihmisyys. 1900-luvun moraalihistoria. 3.p. Suomen rauhanpuolustajat. Keuruu: Otava.
- Hentilä, Seppo 1994. Jaettu Saksa, jaettu historia. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura. Historiallisia tutkimuksia 183. Tampere.
- Hughes, Michael 1988. Nationalism and Society. Germany 1800–1945. London: Edward Arnold A division of Hodder & Stoughton.
- Hyrkkänen, Markku 2002. Aatehistorian mieli. Tampere: Vastapaino.
- Iisalo, Taimo 1989. Kouluopetuksen vaihteita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Ikonen, Risto 2000. Mitä se on se ”kasvatus”? *Kasvatus* 31 (2), 118–129.
- Jokisalo, Jouko 1995. Kansallissosialismin ideologia. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Jokisalo, Jouko 1998. Kenraaliharjoitus kansanmurhaan – pakkosterilointi ja ”eutanasia” Hitlerin Saksassa. Teoksessa Härmämaa, Marja & Mattila, Markku (toim.), Uusi uljas ihminen eli modernin pimeä puoli. Jyväskylä: Atena Kustannus, 142–177.
- Kaariluoto, Raimo 1983. Fasismi, kansallissosialismi ja eurooppalainen oikeistoradikalismi vuoteen 1933. Julkaisematon yleisen historian pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Kaartinen, Jyrki 2007. Kohti uutta uljasta ihmistä – näkemyksiä kansallissosialistisesta kasvatusideologiasta. Julkaisematon kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Keim, Wolfgang 1995. Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Band I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Keim, Wolfgang 2005. Erziehung unter Nazi-Diktatur. Band II: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kuparinen, Eero 1998. "Für Führer, Volk und Vaterland" – tavoitteena kansallissosialistinen ihminen. Teoksessa Härmämaa, Marja & Mattila, Markku (toim.), Uusi uljas ihminen eli modernin pimeä puoli. Jyväskylä: Atena Kustannus, 231–265.
- Kuparinen, Eero 1999. Aleksandriasta Auschwitziin. Antisemitismin pitkä historia. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Kühnl, Reinhard 1973. Liberalismista fasismiin. Porvarillisen ylivallanmuodot. Jyväskylä: Gummerus.
- Lingelbach, Karl Christoph 1987. Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. 1. Auflage. Frankfurt am Main: dipa-Verlag.
- Majaniemi, Janne 2006. Demokratiakritiikki ja antidemokraattinen ajattelu Weimarin tasavallassa (1919–1933) – esimerkkinä Peter Petersenin ajattelu [www-lähde]. <<http://www.ennenjanyt.net/2006-1/majaniemi.pdf><http://www.ennenjanyt.net/2006-1/majaniemi.pdf>> (Luettu 20.7.2007).
- Myllyniemi, Sami 1999. Goldhagen-keskustelu ja Saksan muisti – Kansallista identiteettiä etsimässä. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Sosiologia. [www-lähde]. <http://www.samimyllyniemi.net/jutut/Samin_gradu.pdfhttp://www.samimyllyniemi.net/jutut/Samin_gradu.pdf> (Luettu 5.10.2007).
- Oeschläger, Günther 2001. Weltanschauliche Schulung in der Hitler-Jugend. Inhalte Schwerpunkte und Methoden. Ausburg: Weltbild – Verlag GmbH.
- Ojanen, Eero 1989. Filosofiat ja fasismi. Puheenvuoroja eurooppalaisen kulttuurin tilasta. Jyväskylä: Gummerus.
- Payne, Stanley 1995. A history of fascism 1914–1945. London: UCL Press.
- Preisung, Renate 1976. Willenschulung. Zur Begründung einer Theorie der Schule im Na-

- tionalsozialismus. Inaugural – Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln. Köln: aku-Fotodruck.
- Reich, Wilhelm 1973. Fasismin massapsykologia. Helsinki: Otava.
- Scholtz, Harald 1985. Erziehung und Unterricht untern Hakenkreuz. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Shirer, William 2004. Kolmannen valtakunnan nousu ja tuho I. Kansallissosialistisen Saksan historia. Jyväskylä: Gummerus.
- Siljander, Pauli 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Skinnari, Simo 2000. Ihmiseksi kasvamisen tavoite 2000-luvun haasteena – voimmeko kehittyä viisaammiksi ja vastuullisemmiksi? Teoksessa Huhmarniemi, Raija & Skinnari, Simo & Tähtinen, Juhani (toim.), Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 501–528.
- Stachura, Peter 1980. Das Dritte Reich und Jugenderziehung: Die Rolle der Hitler-Jugend 1933–1939. In: Heinemann, Manfred (Hrsg.), Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, 90–112.
- Tenorth, Heinz–Elmar 1989. Pädagogisches Denken. In: Langerwiesche, Dieter & Tenorth, Heinz–Elmar (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: Verlag C. M. Beck, 111–149.
- Thamer, Ulrich 2002. Der Nationalsozialismus. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co.
- Toikka, Mirja 1996. Saksalainen kansallissosialistinen kasvatus ja sen yhteyksiä suomalaisiin nuorisojärjestöihin. Julkaisematon kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Helsingin yliopisto.
- Wegner, Gregory 1991. Schooling for a new mythos: race, anti-semitism and the curriculum materials of nazi-education. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*. XXVII, 1991.2.
- Vehmas, Simo 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.

Muu kirjallisuus:

- Apel, Dorothee & Nyary, Miriam 2007. Eva Herman über die Nazi-Zeit. "Was gut war, das sind Werte, Kinder, Mütter, Familie". Bild am Sonntag. 9.9.2007.
- Knopp, Guido 2006. Hitlerin lapset. Jyväskylä: Gummerus.

FM, KM Jyrki Kaartinen toimii ohjaajana Lausteen perhekuntouttamiskeskussessa Turussa.

4.2 Pedagogiikan puolella vai politiikan palveluksessa? – kansakoulun ja ylempien koulujen opetussuunnitelmat kansallissosialistisessa kasvatustajattelussa

Tekijä: Jyrki Kaarttinen

Ajankohta 2009. Poliittisen historian vuosikirja, Poliittinen historia, Turun ja Helsingin yliopistot, 253–274.

Uudelleenpainettu ja julkaistu toimittaja Klaus Lindgrenin luvalla

Pedagogiikan puolella vai politiikan palveluksessa?

– kansakoulun ja ylempien koulujen
opetussuunnitelmat kansallissosialistisessa
kasvatusajattelussa

JYRKI KAARTTINEN

Johdanto

Opetussuunnitelma-ajattelu saksankielisellä alueella on liittynyt tieteen-
teoreettisesti saksalaiseen henkítieteelliseen ajatteluun¹, jossa korostui
formaalinen kasvatus ja eri oppiaineiden tavoitteet.² Erich Wenigerin³
mukaan ”opetussuunnitelman (*Lehrplan*) tehtävänä on sivistyspäämääri-
en, sivistyshyveiden ja sivistysarvojen määrittäminen.” Yhtäältä opetus-
suunnitelmat ovat ”pluralistisia kompromisseja”, jotka demokraattisissa

1 Henkítieteellinen ajattelu liittyy saksalaisen Wilhelm Diltheyn henkítieteiden ja luon-
nontieteiden erotteluun. Henkítieteellinen pedagogiikka halusi nähdä pedagogiikan
luonnontieteistä poikkeavana kulttuuritieteenä ja tarkastella kasvatustieteen tutkimus-
kohdetta kasvavan, kasvattajan ja kulttuurin välisenä kolmiulotteisena suhteena. Se näki
kasvatuksen niin individualisaationa kuin socialisaationa, jonka tehtävä oli kulttuuripe-
rinnön siirtäminen. (Pauli Siljander: Johdatusta henkítieteelliseen pedagogiikkaan. Acta
Universitates Ouluensis 1987, 11–13; Pauli Siljander: Systemaattinen johdatus kasvatus-
tieteeseen. Otava, Helsinki 2002. 75–76; Tapio Puolimatka: Kasvatus ja filosofia. Kirja-
yhtymä, Helsinki 1995, 49–50.)

2 Paavo Malinen: Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Otava, Helsinki 1985,
18.

3 Erich Weniger (1894–1961) oli merkittävä saksalainen kasvatustieteen professori ja
henkítieteellisen pedagogiikan edustaja.

yhteiskunnissa ovat syntyneet suuressa määrin pedagogisen kehitystoiminnan tuloksena. Niiden tehtävänä on ”tallentaa ja sisältää tiettyä aikana, tietyssä yhteiskunnassa pätevänä ja säilyttämisen arvoisena pidetyn opettamisen, kasvatukselliset näkemykset ja arvot”. Toisaalta opetus suunnitelmat voivat olla yhden puolueen ideologiasta ja sen maailmankatsomuksesta johdettuja poliittisia tahdonilmaisuja ja niihin sidoksissa olevia kasvatuksellisia arvoja. Poliittikka sanelee niissä opetustyön ja oppiaineiden sisältöjen perusteet ja koulutuksen tavoitteet. Opetussuunnitelmien ei voi sanoa syntyneen pedagogisen toiminnan, vaan poliittisen taistelun kautta, kuten kansallissosialismissa.⁴ Opetussuunnitelmien voikin sanoa olevan kunkin aikakauden kasvatustahdon ja kasvatusajattelun ideologia ja informatiivisia peilikuvia.⁵ Ne kuvaavat niin kasvatuksen ideaalista tahtotilaa kuin todellisia kasvatuskäytänteitä. Viime kädessä opetus suunnitelmat ja niitä heijastavat oppikirjat ovat aina myös historiapolitiikan ilmentymiä. Ne kertovat kunkin yhteiskunnan julkisen vallan historiankäsityksistä, joita halutaan edistää.

Saksassa vuosisadan vaihteen molemmin puolin monimuotoinen henkিতieteellinen pedagogiikka oli noussut vastustamaan kasvatuksen valtavirtana ollutta herbartilaista pedagogiikkaa. Ruotsalaisen Ellen Keyn korostaman ”lapsikeskeisen pedagogiikan” (*vom Kinde aus*) viitoittamana uudistajien vastustus kulminoitui kritiikkiin koulusta ankarana kuri- ja tietokouluna.⁶ Heistä ”kasvattajan suurin virhe oli ollut, että [hän] huolimatta kaikista uusista puheista lapsen yksilöllisyydestä käsitteli lasta

4 Malinen, 18; Hans-Jochen Gamm: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. List Verlag, München 1964, 127–128.

5 Kurt-Ingo Flessau: Schule der Diktatur, Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. Franz Ehrenwirt Verlag, München 1979, 45–46.

6 Taimo Iisalo: Kouluopetuksen vaihteita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Otava, Helsinki 1989, 203, 205–206; Heinz-Elmar Tenorth: Pädagogisches Denken. In: Dieter Langerwiesche und Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.) Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Verlag C. M. Beck, München 1989, 119; Wolfgang Scheibe: Die Reformpädagogische Bewegung. Beltz Verlag, Weinheim 1978, 3; Wolfgang Keim: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Band I. Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1995, 40.

abstraktina käsitteenä, epäorganaisena ja epäpersoonallisena aineena, jota kasvattajan käsi voi muotoilla ja uudelleen muotoilla.⁷ Varsinkin kansakouluopettajien piirissä oli reformihenkisiä ”uuden pedagogiikan” (*die Neue Pädagogik*) kannattajia, joiden mielestä oppilas tuli nähdä kaiken kasvatuksen subjektina. He korostivat kasvatuksen lähtökohtana oppijan oikeutta itsemäärämiseen, opettajan ja oppilaan toverillisen suhteen tärkeyttä sekä ennen kaikkea kasvavan yksilöllisen kehityksen huomioonottamista. He vaativat ”uutta koulua”, jossa ”vapaus”, ”elämänläheisyys”, ”luonnollinen opetus” ja ”oppilaiden aktiivisuus” tulisivat olemaan kasvatuksen kantavia periaatteita. 1930-luvun alussa Saksassa toimikin noin 200 kokeilukoulua, joissa oppilaslähtöisiä ”uuden pedagogiikan” oppeja sovellettiin.⁸ Joka tapauksessa ennen kansallissosialistien valtaannousua pedagogiikan voi sanoa olleen Saksassa hyvin rikasta ja monimuotoista.

Weimarin tasavallan perustuslaissa vuodelta 1919 ilmaistiin demokraattisen valtion pyrkimys taiteen, tieteen ja opetuksen vapauteen.⁹ Koulujen opetuksen tuli perustua tieteelliseen objektiivisuuteen. Myös vetoomuksessaan opettajille Preussin tiede- taide-, ja kansansivistyksen ministeriö korosti, että tasavallan opetuksen tulisi olla hengeltään objektiivista, epäpoliittista, vihan ja kostonhalun torjuvaa. Ennen kaikkea tiede-, taide-, ja kansansivistyksen ministeriö painotti, että kouluista ei enää saanut tulla kansankiihotuksen ja sodan ihannoinnin paikkoja. Se vaatikin uudenaikaista vapauden henkeä ja positiivisten voimien yhdistämistä kasvatustyön onnistumisen takaamiseksi.¹⁰ Kouluja vaadittiin olemaan lojaaleja demokraattiselle valtiolle ja puoluepolitiikka tuli sulkea niiden ulkopuolelle.¹¹ Niitä kiellettiin sabotoimasta tasavaltaa opetuksella, joka sisälsi antisemi-

7 Ellen Key: *Barnets århundrade II*. Albert Bonniers förlag, Stockholm 1900, 32.

8 Marjorie Lamberti: *The Politics of Education. Teachers and School Reform in Weimar Germany*. Berghahn Books, New York-Oxford 2002, 2–3, 32, 131–136; Scheibe, 67–80.

9 Bertold Michael & Heinz-Hermann Schepp: *Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. Muster-Schmidt Verlag, Göttingen, Zürich. 1993, 235.

10 Gerhardt Giese (Hrsg.): *Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800*. Band 15. Musterschmidt-Verlag, Berlin-Frankfurt 1961, 231–233.

11 Giese (Hrsg.), 250–251.

tivistä ja reaktionääristä ideologiaa ja nostalgiaa. Kasvatusjärjestelmän tuli perustua uudenaikaiseen vapauteen ja individualismiin, jossa opetuksen tuli olla oppilaita suvaitsevaisuuteen kasvattavaa.¹²

Kansallissosialistit olivat vaativat jo vuoden 1920 puolueohjelmassaan uudistuksia opetussuunnitelmiin. Erityisesti vaadittiin opetussuunnitelmien muuttamista käytännön elämää palveleviksi ja kansallisen kasvatuksen, kuten kansalaistiedon ottamista mukaan opetussuunnitelmiin.¹³ Opetussuunnitelmat olivat heistä ”ylilastattuja” ja oppilaat ”ylikuormitettuja”.¹⁴ Kansallissosialistien mielestä opetussuunnitelmia oli muutettava niin, että ”ne koituvat ruumiin, luonteen, tahdonvoiman ja päättäväisyyden valmentamisen hyväksi”. Niiden tavoitteena oli muokata kasvatettavista ”poliittis-sotilaallisia taistelijoita”, joiden tuli sisäistää kansallissosialistiset kasvatushyveet, joita olivat päättäväisyys, tahdonlujuus, kovuus, taistelutahto ja rohkeus. Opetussuunnitelmien, kuten koko kansallissosialistisen kasvatuksen ideologisena tavoitteena oli ”kansan, asevoiman, rodun ja johtajuuden” merkityksen juurruttaminen kasvatettaviin.¹⁵ ”Sinä et ole mitään, sinun kansasi on kaikki” kuului kansallissosialistien johtava kasvatusaksiooma.¹⁶

Tässä artikkelissa tarkastelen Saksan kansallissosialistisen ajan kansakoulun ja ylempien koulujen opetussuunnitelmia, niiden ideologista sisältöä ja tehtäviä. Artikkelini on luonteeltaan ideologiahistoriallinen. Käsittelen ensinnäkin, miten kansallissosialistit halusivat nähdä opetussuunnitelmat omassa kasvatusideologiassaan. Toiseksi tarkastelen näiden opetussuunnitelmien anatomiaa. Kolmanneksi käsittelen Weimarin tasavallan ja kansallissosialistisen ajan opetussuunnitelma-ajattelun keskeisiä

12 Lamberti, 122–123.

13 Reinhard Kühnl: *Der deutsche Faschismus in Quellen und Dokumenten*. Pahl-Rugenstein Verlag, Köln 1978, 107.

14 Friedrich Hiller (Hrsg.): *Deutsche Erziehung im neuen Staat*. Verlag von Julius Veltz, Berlin-Leipzig 1936, 5.

15 Michael Bode: *Die Rolle des Sports in der Schule und in ausserschulischen Organisationen im Nationalsozialismus*. Masterarbeit, Grin 2008, 34.

16 Jyrki Kaartinen: ”Sinä et ole mitään, sinun kansasi on kaikki” –näkökulmia kansallissosialistiseen kasvatusideologiaan. *Julkaisematon kasvatustieteen lisensiaatintutkimus*. Turun yliopisto, Turku 2009, 95.

eroja. Lopuksi arvioin, oliko kansallissosialistinen opetussuunnitelma-ajattelu pedagogiikan puolella vai politiikan palveluksessa.

Adolf Hitlerin kasvatusmaksimeista kansallissosialistiseen opetussuunnitelmaan

Adolf Hitler oli jo *Mein Kampfissaan* kritisoinut saksalaista koulua turhan tiedon opettamisesta ja keskittymisestä epäolennaisiin asioihin. Erityisesti hän moitti menneen ajan saksalaista kasvatusta luonteenkasvatuksen ja ruumiinkasvatuksen unohtamisesta. Hitleristä

”kansallisen valtion ei ole suunniteltava koko kasvatustyötään ensi sijassa pelkän tietojen päähän pönttämisen kannalle, vaan läpeensä terveiden ruumiiden kasvattamisen kannalta. Vasta toisella sijalla seuraa henkisten kykyjen kehittäminen. Mutta tällöin taaskin ensimmäisenä on luonteen kehitys, erikoisesti tahdonlujuuden ja päättäväisyyden edistäminen liittyneenä vastuuntuntoon kasvattamiseen ja vasta viimeisellä sijalla on sitten tieteellinen koulutus.”

Hitleristä ”ruumiillisesti terve ihminen, jolla oli vastuuntuntoa ja tarmokkuutta, oli kansalliselle valtiolle arvokkaampi kuin älykäs heiveröinen raukka”. Siksi ”ei saisi kulua päivääkään, ettei nuorta ruumista ainakin joka aamu- ja iltapäivä ruumiillisesti koulutettaisi tunnin verran, vielä harjoitettaisi kaikkia eri urheilu- ja voimistelulajeja”.¹⁷ Hitlerille kansallisen valtion kasvatuksen tuli olla ennen kaikkea ruumiikasvatusta, jonka tavoitteita olivat voima, rohkeus, päättäväisyys, rohkeus ja tahdonlujuus. Hänestä vain terveessä ruumiissa asui terve ja voimakas henki.¹⁸

Hitlerin mielestä vanhaa koulukasvatusta rasitti kansallisen kasvatuksen puuttuminen. Hänestä Weimarin koulujen opetussuunnitelmat olivat olleet ”sekatuotteita”, joista ei ollut oppilaille mitään hyötyä.¹⁹ Siksi tie-

17 Adolf Hitler: *Taisteluni*. Kansallissosialistinen liike. WSOY, Porvoo–Helsinki 1941, 41–53.

18 Bode, 9.

19 Mirja Toikka: *Saksalainen kansallissosialistinen kasvatus ja sen yhteyksiä suomalais-*

tomäärää tuli vähentää ruumiinkasvatuksen hyväksi ja erityisesti vieraiden kielten osuutta supistaa, opettaen niistä vain pääpiirteet. Myös historianopetus tuli uudistaa keskittymällä päälinjoihin, olennaisiin asioihin. Yleissivistykseen kuuluvaa pakollista ainesta tuli olla, mutta siinäkin oli keskityttävä historiaan, joka osoitti saksalaisuuden suuruuden ja nosti esille rotukysymyksen tärkeyden. Hitleristä ” ei ainoakaan poikaa eikä ainoakaan tyttöä saa päästää koulusta, ennen kuin heille on viimeiseksi tiedoksi opetettu veren puhtauden välttämättömyys ja olemus”. Pakollinen yleissivistys oli Hitlerin mielestä tärkeää, mutta myös ammattiopetuksella oli merkittävä asema elinkeinoelämän tarpeiden turvaamiseksi. Tärkeintä hänestä oli tarjota nuorille yleinen, totunnainen, isänmaallinen kasvatus ja punoa kansakunnan ympärille yhdistävä side, joka perustui isänmaanrakkaudelle ja kiihkeälle kansalliselle innostukselle. Siksi

”opetusaineisto on rakennettava suunnitelmallisesti näiden näkökoh-
tien mukaisesti, kasvatus hahmoteltava suunnitelmallisesti sillä taval-
la, että nuoret miehet eivät koulusta lähtiessään ole puolinaisia rau-
hanhahmatteliijoita, demokraatteja ja jotain muuta samantapaista, vaan
kokonaisia saksalaisia. Heidän koko kasvatuksensa ja koulutuksensa
on suunniteltava semmoiseksi, että heihin saadaan istutetuksi vakau-
mus, että he ovat ehdottomasti toisista edellä.”²⁰

Bernettin mukaan Hitler ylikompensoi vitaalisen heikkoutensa nostamalla kasvatusihanteekseen voittamattoman tahtoihmisen.²¹ Tyypillistä hänen opetussuunnitelma-ajattelulle oli tiedollisen sivistyksen vähättely. Sen tilalle hän nosti rotupuhtaan arjalaisen kansanyhteisön tarpeet, jotka konkretisoituivat rotuantisemitismiin, rasismiin ja sosiaalidarwinismiin liittona. Hitler halusi koulujen kasvattavan kansakunnan käyttöön rodullisesti puhtaita ja terveitä, voimakkaita, kunnian ja uskollisuuden sekä säälimät-

siin nuorisojärjestöihin. Julkaisematon kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Helsingin yliopisto, Helsinki 1996, 82.

20 Hitler, 52, 60–72.

21 Hajo Bernett: Nationalsozialistische Leibeserziehung. Eine Dokumentation ihrer Theorie und Organisation. Überarbeitet und erweitert von Hans Joachim Teichler und Berno Bahro. 2. überarbeitete Auflage. Hofmann-Verlag, Schorndorf, 2008, 25–26.

tömän moraalikoodin ja taistelutahdon sisäistäneitä saksalaisia ihmisiä. Hänen opetussuunnitelmansa kasvatukseen marssijärjestys oli selvä: ensin tuli ruumiillinen koulutus, sitten sielulliset valmiudet ja vasta viimeiseksi henkisten valmiuksien kehittäminen. Näiden näkökantojen mukaan opetussuunnitelmat myös muutettiin.²² Hitlerin tavoin esimerkiksi Neuvosto-Venäjällä niin Lenin kuin myöhemmin Stalin politisoivat koulun ja sen tehtävät julistaen sen ”aseeksi”, jonka tuli palvella hallituksen poliittisia ja ideologisia tavoitteita.²³

Myös sisäministeri Wilhelm Frick hahmotteli vuonna 1933, kaksi kuukautta kansallissosialistien valtaan nousun jälkeen uuden opetussuunnitelmaideologian perusteita. Hänen mukaansa

”liberalistinen koulutuskäsitys on tuhonnut kaikesta kasvatuksesta ja kasvatusinstituutioista mielen. Tämän koulutuskäsityksen voimassaolon aikana eivät koulut ole kasvattaneet, vaan kouluttaneet. Ne eivät ole kehittäneet oppilaiden kaikkia voimia kansan ja valtion hyväksi, vaan välittäneet tietoa yksityisen ihmisen hyödyksi. Ne eivät ole muotoilleet kansaansa juurtuneita, valtiolle velvoitettuja saksalaisia ihmisiä, vaan koulutus on palvellut yksittäishenkilöitä. Saksalaisen koulun on koulutettava poliittinen ihminen, joka kaikissa ajatuksissaan ja toiminnassaan palvelen ja uhrautuen, juurtuneena kansaansa, historiaansa ja valtionsa kohtaloon täysin ja erottamattomasti on sisäisesti siihen sidottu. Koulun on oltava kansakokonaisuuden palveluksessa. Isänmaa ja kansa ovat tärkeimmät opetusalueet.”²⁴

Vastaavanlaisesti Kansallissosialistisen Opettajaliiton puheenjohtaja Hans Schemm tarkasteli artikkelissaan *Der Sinn der Erziehung im nationalsozialistischen Staat* vuonna 1934 tulevia opetussuunnitelmia, niiden perustaa, asemaa ja tehtävää kansallissosialistisessa kasvatustajärjestelmässä. Hänen mielestään

22 Kaartinen, 173–174.

23 E. Thomas Ewing: *The Teachers of Stalinism, Policy, Practise, and Power in Soviet Schools of the 1930s*. Peter Lang, New York 2002, 8.

24 Gamm, 74–75.

”Kolmannessa valtakunnassa pitää olla voimassa rasistinen, johtajatie-
toinen, luonnetta suuresti arvostava, kansaksi kehittymisen tunnustava
elämä, joka vaikuttaa kouluissamme. Sen vuoksi, mihin myös tulen,
pyydän kaikkia saksalaisia kasvattajia ajattelemaan tätä perusvaatimus-
ta ja siten tulkitsemaan opetussuunnitelmia suurpiirteisesti. Kaikkia
opetussuunnitelmia rasittaa liika tieto. On välttämätöntä, että opettaja
tietää: opetussuunnitelma on vain väline päämäärään, ja minä en saa,
koska opetussuunnitelmassa tätä ja tuota määrätään, kieltää lämmintä
elämää.”²⁵

Kansallissosialistinen pedagogiikka, kuten sen opetussuunnitelma-ajatte-
lakin perustui näkemykseen ihmisten ja rotujen eriarvoisuudesta, vahvem-
man oikeudesta heikompaan nähden, yksilön toissijaisuudesta kansaansa
nähden sekä ennen kaikkea tunteen ja tahdon ensisijaisuudesta ajatteluun,
tietoon nähden.²⁶ Tämän ajattelun keskiössä oli johtaja ja rodullinen kan-
sanyhteisö, joka perustui järjen sijasta irrationalismiin. Sen ideologia pe-
rustui biologiseen antropologiaan, jossa kasvatus oli funktionaalista. Sen
tavoitteena oli kasvattaa pohjoinen, saksalainen ihminen, jonka tuli olla
perinnöllisesti virheetön ja rotuunsa sitoutunut, kunnian, uhrivalmiuden
ja taistelutahdon sisäistänyt ”uusi kansallissosialistinen ihminen”.²⁷ Voi
Vihavaista lainaten sanoa, että tuon ideologian keskeisin pyrkimys oli
”estää ihmistä kasvamasta yksilökehitykseen sinänsä kuuluvasta, sankari-
ihanteita korostavasta infanttiilista vaiheesta eteenpäin, kohti kypsää mi-
nuutta”.²⁸

25 Heinrich Kanz (Hrsg.) : Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem, Deut-
sche Erziehungsgeschichte 1933–1945. 2. verbesserte und ergänzte Auflage. Verlag Peter
Lang GmbH, Frankfurt am Main 1990, 112.

26 Kaarttinen, 112.

27 Gamm, 19, 45.

28 Ville Laamanen: Vaistojen ja järjen taistelu. Olavi Paavolainen totalitaaristen ihmis-
käsitysten tulkkina 1930-luvulla, Poliittisen historian tutkimuksia 30. Turun yliopisto,
Turku 2006, 79.

Kansallissosialististen opetussuunnitelmien anatomiaa

Kansallissosialistinen opetussuunnitelma-ajattelun kivijalka oli kansallissosialistisessa maailmankatsomuksessa. Se toimi ylimpänä tuomarina niin opetussuunnitelmien kuin tuntisuunnitelmien mahdollisissa ongelmissa. Kansallissosialistinen maailmankatsomus ei ”merkinnyt vain uusia oppiaineita, vaan se antoi kasvatuskäytäntöihin ja sivistyshyveisiin uuden näkemyksen”. Opetussuunnitelmaideologioiden mukaan ”kaiken opetuksen tavoitteena ei ollut kuollut tietäminen, vaan elävä ymmärtäminen ja osaaminen”.²⁹

Kansallissosialistiset opetussuunnitelmat kansakouluja ja ylempiä kouluja varten otettiin käyttöön kahdessa vaiheessa. Ensimmäinen vaihe käsitti vuodet 1933–1937, jolloin vanhoja Weimarin tasavallan aikaisia opetussuunnitelmia korjailtiin ja täydennettiin uusien vallanpitäjien näkemyksillä. Tänä aikana koulutyö oli monenlaisten kokeilujen ja kansallissosialistisen puolueorganisaatioiden ja poliittisten johtajien kompetenssiristiriitojen kohteena. Tuona aikana opetussuunnitelmateoreetikot ja pedagogit työstivät uusia opetussuunnitelmia, jotka otettiin käyttöön vuosien 1937–1942 välisenä aikana.³⁰ Uusien opetussuunnitelmien vaikutusta koulun arkeen on tutkittu vähän. Riippui niin koulun johtajan kuin sen opettajakunnan asenteista, minkälaisella voimalla uudet ideologis-poliittiset kasvatuskäsitteet tunkeutuivat käytännössä koulukasvatukseen arkeen. Suhtautumistavat vaihtelivat yhteistyöhalukkuudesta vastarintaan.³¹

29 *Erziehung und Unterricht: Erziehung und Unterricht in Höheren Schule. Ämtliche Ausgabe des Reichs und Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung.* Weidmannsche Verlagsbuchhandlung, Berlin 1938, 9–11, 18.

30 Flessau, 46–47.

31 Rolf Eilers: *Die nationalsosialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat.* Westdeutscher Verlag, Köln und Opladen 1963, 18; Wolfgang Keim: *Erziehung unter Nazi-Diktatur. Band II. Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust.* Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2005, 49–52; Bruno Schönig: *Lehrerinnen und Lehrer im Nationalsozialismus. Lebensgeschichtliche Dokumente – kritische Verstehenversuche.* In: Wolfgang Keim (Hrsg.) *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft.* Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1988, 89–111; Lutz van Dick: *Oppositionelles Verhalten einzelner Lehrerinnen und Lehrer zwischen Nonkonformität und Widerstand in*

Käytännössä kansallissosialistien valtaannousu vuonna 1933 ei merkinnyt nopeaa muutosta koulutyössä, vaan opetus perustui kansallissosialistien vallan ensi vuosina Weimarin tasavallan ajan opetussuunnitelmi-
le.³² Myöskään koulujen oppikirjoja ei heti muutettu vastaamaan uusien isäntien ideologiaa. Vanhoja oppikirjoja tyydyttiin vain retusoimaan ja niiden tueksi tehtiin täydennysvihkoja (*Erzänzungsbroschüren*) ennen kaikkea rotuopin, biologian, maantiedon ja historian opettamiseen, joiden ideologinen merkitys oli kansallissosialisteille erityisen tärkeää.³³ Vaikka kansallissosialistit näkivät oppikirjojen tehtävänä kasvattaa ”taistelevia, chauvinistisia, rotutietoisia kansallissosialisteja”, niin osa oppikirjoista, kuten englannin oppikirjat säilyivät kansallissosialistisen valtakauden ajan kansallissosialistisesta ideologiasta vapaina. Tämän on arveltu johtuneen yhtäältä opettajista, jotka halusivat sulkea puoluepolitiikan koulutyön ulkopuolelle ja toisaalta kustantajista, jotka kykenivät torpedoimaan niistä kansallissosialistisen fraseologian. Lisäksi syynä ovat saattaneet olla taloudelliset tekijät, sillä kaikkien oppikirjojen uusiminen olisi aiheuttanut valtavia kustannuksia.³⁴

Kansakoulun opetussuunnitelmista vuodelta 1937 näkyi niin puoluepoliittinen kuin yhteiskuntapoliittinenkin ideologiamuutos kun koulun rinnalle muiksi kasvatusinstituutioiksi tunnustettiin myös työpalvelu, puolue, asevoimat ja Hitlerjugend. Kansakoulun tärkeäksi tehtäväksi tuli

”kasvattaa yhdessä, muiden koulumuotojen kanssa ja puolueen, työpalvelun ja sotavoimien jäsentelyjen rinnalla saksalainen nuoriso kansanyhteisöönsä ja antamaan täysi panoksensa johtajan ja kansakunnan käyttöön.”³⁵

Deutschland 1933–1945. In: Wolfgang Keim (Hrsg.) *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft*. Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1988, 113–128.

32 Flessau, 74.

33 Keim 2005, 47.

34 Flessau, 135–138.

35 Renate Fricke-Finkelburg (Hrsg. u. eingeleitet) : *Nationalsozialismus und Schule, Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945*. Leske+Budrich, Opladen 1989. 199.

Vuonna 1938 opetusministeri Bernhard Rust korosti ministeriönsä lehdes-
sä *Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*, että

”saksalainen koulu on osa kansallissosialistista kasvatusjärjestystä. Sen tehtävä on yhdessä muiden kansan kasvatusta mahtien kanssa muotoilla omaleimaisten kasvatustekniikoiden avulla kansallissosialistinen ihminen. Kansallissosialistinen kasvatusjärjestelmä ei ole alkuperältään pedagogisen suunnittelun, vaan poliittisen taistelun ja sen lakien aikaansaannos.”³⁶

Vuoden 1939 kansakoulun opetussuunnitelmista tuli valtion käskystä valta-
taapitävien politiikan työkalu. Koulun tehtävänä oli välittää oppiaineis-
saan puolueoppeja, vaalia johtajakulttia ja suosia nimetöntä yhteiskuntaa
individualistisen ajattelun sijasta. Sen opetuksen tuli johtaa oppilaat sa-
maistumaan johtajaan ja kansaan sekä auttaa vaalimaan ja vahvistamaan
heidän rotutietoisuuttaan.³⁷ Buddrusin mielestä opetussuunnitelmien ide-
ologia heijasti kahta dualistista komponenttia: yhtäältä ”kasvatusta rodul-
lisesti reippaaksi ja terveeksi yksittäisihmiseksi” ja toisaalta ”toimintaval-
miiksi yhteisön jäseneksi”.³⁸

Kansallissosialistisen pedagogiikan mukaisesti opetussuunnitelmat su-
kupuolitettiin ja tyttöjen ja poikien opetus eriytettiin. Samalla myös op-
piaineet organisoitiin uudella tavalla. Ne kytkettiin läheiseen yhteyteen
sota- ja asepalvelun, työpalvelun ja muiden ns. kotirintaman palvelujen
kanssa. Niiden tehtäväksi tuli myötävaikuttaa kansallispoliittisen ajatte-
lun ja kansallissosialististen kasvatushyveiden sisäistämiseen. Vuoden
1937 koulujen ruumiinkasvatusta (*die Leibeserziehung*) koskevissa ope-
tussuunnitelmissa liikuntatuntien määrä nostettiin viiteen tuntiin viikossa
a.³⁹Kansallissosialistisen ideologian intellektualismin vastaisuus ilmeni

36 Gamm, 127–128.

37 Flessau, 90.

38 Michael Buddrus: *Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitlerjugend und national-
sozialistische Jugendpolitik*, Teil 2. K.G. Saur, München 2003, 856.

39 Konstantin Kliem: *Sport in der Zeit des Nationalsozialismus –Entwicklung und Ziel-
setzung im Höheren Schulwesen und in der Hitlerjugend. Wissenschaftliche Hausarbeit
zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien. Institut für Erziehungswissen-
schaft, Kassel 2005, 28.*

siinä, että koululiikunnan tuntimäärien nostaminen tapahtui koulun tietopuolisten oppiaineiden kustannuksella. Siten ruumiinkasvatuksesta tehtiin koulujen tärkein oppiaine, joka koulujen antamissa todistuksissa oli ensimmäisenä ennen muita oppiaineita. Ruumiinkunnosta huolehtiminen ei ollut kansallissosialistien mielestä oppilaiden yksityisasiasia vaan se kuului valtiolle.⁴⁰ Vuonna 1934 koulujen liikuntatunneilla käyttöön otettu SA:n komentokieli merkitsi koulujen ruumiinkasvatuksen avointa militarisointia.⁴¹ Koska kansallissosialisteille vain terästetyillä ja terveillä ihmisillä oli arvoa, niin koulujen ruumiinkasvatuksenkin tuli palvella rasistisen ja puhtaan ihmismateriaalin kasvattamista ja ennen kaikkea sotapalvelua.⁴² Siksi liikuntatuntien tärkein tavoite olikin kohottaa oppilaiden taisteluhallua ja aggressiivisuutta sekä taata heidän asekuntoisuutensa.⁴³

Myös muiden oppiaineiden oppisisällöt uudistettiin kansallissosialistisen ideologian mukaisiksi. Saksankielen opetuksen tavoitteeksi tuli ”saksalaisen taiteen ylpeyden herättäminen”. Historian opetuksen tuli luoda uskoa ja herättää tunteita saksalaisten suurta menneisyyttä ja tulevaisuuden lähetystehtävää kohtaan. Maantiedon opetuksen tuli taas vahvistaa uskoa neokolonialistiseen ja ”herrakansa-ajatteluun”. Näillä oppiaineilla on kasvatuksessa keskeinen merkitys, sillä niiden tehtävinä oli kasvat-
taa oppilaista kansallissosialisteja ja välittää heille sen mukainen maailmankuva. Erityisesti historianopetuksen tuli olla ”kansallissosialistinen oppimestari”. Sen tehtävänä ei ollut toimia vain oppilaiden ”mielenhallinnan aseena”, kuten neuvostokouluissa, vaan muokata heitä ennen kaikkea sodan tarpeita varten.⁴⁴ Muiden oppiaineiden, kuten luonnonopin teh-

40 Hitler, 49; Winfried Joch: Politische Leibeserziehung und ihre Theorie im Nationalsozialistischen Deutschland. Voraussetzungen–Begründungszusammenhang–Dokumentation. Herbert Lang, Peter Lang, Bern, Frankfurt/M..1976. 215.

41 Bode, 35–36, 80.

42 Kliem, 82.

43 Bode, 17.

44 Ralf Arndt: Gesichtunterricht als Vermittlung einer ”politischen Religion”. Ideologische, pädagogische und didaktische Grundlagen des Geschichtsunterricht im ”Dritten Reich”. <http://ralf-arndt.de/zulassung1.html>. 29, 47; Kari Kaunismaa: Punatähdestä kaksoiskotkaan. Neuvostoliiton romahtamisen vaikutus venäläisen keskikoulun historian oppikirjoihin. Väitöskirja. Sarja - Ser. C Osa – Toim. 279 Humaniora. Turun yliopisto,

tävänä oli opettaa nuorille käytännön asioita, kuten energian säästöä ja kaasunaamareiden käyttöä. Musiikinopetuksessa panostettiin kotiseutu-, marssi-, sotilas- ja kansanlauluihin, koska niiden harjoittaminen vahvisti kansan yhtenäisyyttä. Matemaattisten aineiden opetuksessa tuli käyttää tehtäviä, joiden tarkoituksena oli herättää oppilaissa kansallissosialistista tietoisuutta ja asennetta, kuten rotuvihaa, chauvinismia ja ”ali-ihmisten” halveksuntaa.⁴⁵ Uutena oppiaineena tuli perinnöllisyysoppi.⁴⁶

Ylemmillä kouluilla tarkoitettiin saksalaisessa koulujärjestelmässä kahdeksanvuotista oppikoulua (*Oberschule*) ja poikien lukiota (*Gymnasium für Jungen*), jotka päättyivät loppututkintoon (*Reifeprüfung*).⁴⁷ Ylempiin kouluihin pääseminen edellytti oppilaalta tiukasti määriteltyjen kansallissosialististen oppistandardien saavuttamista. Valintakriteerit ja niiden tärkeysjärjestys kertovat myös siitä, millaisilla ominaisuuksilla varustettuja oppilaita ylemmissä kouluissa kansallissosialistisen kasvatusideologian mukaisesti arvostettiin. Tämä käy hyvin ilmi seuraavasta:

”Ylempien koulujen tehtävä on kasvattaa saksalaisen nuorison erikoisen lahjakasta osaa ruumiillisesti (*körperlich*), luonnetta kehittäen (*charakterlich*) ja henkisesti (*geistig*) niin, että se on myöhemmässä elämässä ja johtavissa asemissa kykeneväinen ratkaisevasti muotoilemaan meidän poliittista, kulttuurista ja taloudellista kansanelämäämme. Ylemmillä kouluilla on velvollisuus sinne tulevien nuorten kohdalla tehdä karsintaa, joka erottaa sopimattomat ja kelvottomat sopivista ja kelvollisista voidakseen vaatia [oppilailta] enemmän. Jatkuvan testaamisen tulee kattaa ruumiillisia, luonnetta koskevia, henkisiä ja kansallisia (*völkisch*) kokonaisuominaisuuksia.”⁴⁸

Ylempiin kouluihin pääseminen vaati oppilailta ominaisuuksia, joiden tärkeysjärjestyksen Hitler oli jo *Mein Kampfissaan* määritellyt. Hitlerin

Turku 2009, 33.

45 Flessau, 80–90; Erika Mann: *Zehn Millionen Kinder, die Erziehung der Jugend im Dritten Reich*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 2002, 113–114.

46 Toikka, 87.

47 Toikka, 87.

48 Fricke-Finkelnburg (Hrsg. u. eingeleitet), 93.

näkemyksistä tuli normi. Ylempiin kouluihin pääseminen edellytti ensinnäkin fyysistä ja psyykkistä terveyttä sekä kykyä osallistua ruumiinharjoituksiin, toiseksi luonteenlujuutta, kolmanneksi henkistä kypsyyttä ja neljänneksi arjalaisuutta. Ylemmät koulut olivat elitistisiä kouluja, jotka valikoivat oppilaansa. Ne sulkivat myös ovensa ei-arjalaisilta. Ylempien koulujen kautta saattoi ponnistaa hyviin opiskelupaikkoihin ja yhteiskunnallisiin asemiin.

Ylempien koulujen opetussuunnitelmat julkaistiin vuonna 1938. Niiden mukaan:

”saksalainen koulu on osa kansallissosialistista kasvatusjärjestelmää. Sen tehtävänä on niille ominaisin kasvatuksen keinoin yhdessä muiden kansan kasvatusvoimien kanssa muokata kansallissosialistisia ihmisiä.”⁴⁹

Kasvatuksen asemasta ja sen suuntalinjoista todettiin seuraavaa:

”Ennen kuin voidaan puhua uudesta kasvatuksesta, on luotava vakuutettavaan sisäiseen voimaan perustuva järjestys. Adolf Hitlerin valtiosta on tullut kasvatusvaltio, koska johtaja valtakuntaa luodessaan kiinnittää kansansa voiman yhteen ainoaan poliittiseen tahtoon ja sitoutuu kaiken kattavaan maailmankatsomukseen ja siten jälleen tekee mahdolliseksi suuren ja mielekkään kasvatuksen.”⁵⁰

Käytännössä uusissa opetussuunnitelmissa korostettiin Hitlerin kasvatusnäkemyksen viitoittamana fyysistä kasvatusta ja luonteenkasvatusta tietopuolisten aineiden kustannuksella. Samalla poikien ja tyttöjen koulutus jatkui eriytyneenä niin organisatorisesti, oppiaineiden ja niiden sisällön, kuin myös tulevien elämänmahdollisuuksien osalta. Tyttöille tuli omat ”naisten aineensa”.⁵¹ Tyttöjen kasvatusta ei ollut tasavertaista poikien kanssa ja heitä pyrittiin kasvattamaan kansallissosialistisen naiskuvan

49 Erziehung und Unterricht: Erziehung und Unterricht in Höheren Schule. Ämtliche Ausgabe des Reichs und Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Weidmannsche Verlagsbuchhandlung, Berlin 1938. 9–10.

50 Sama, 11.

51 Flessau, 124–128.

mukaisesti kotiäidin rooliin ja lasten synnyttämiseen.⁵² Flessaun mukaan kansansivistys ylemmissä kouluissa tuli merkitsemään vähemmän ”kansan koulutusta”, mutta sitäkin enemmän ”koulutusta kansaksi”. Tämä tuli tarkoittamaan poliittista, puoluepoliittista kasvatusta. Ideologialtaan ylempien koulujen kasvatustyö perustui vähemmän pedagogisiin järjestelmiin, teorioihin ja intellektuaalisiin suorituksiin, mutta sitäkin enemmän aktiiviseen elämään, elämäkäytäntöihin, elämän viitoittamaan opetukseen. Nämä tekivät kouluista osan poliittista kasvatustajajärjestelmää. Tämä tarkoitti puolueen arvoihin ja normeihin perustuvaa poliittista kasvatusta, kasvatusta kansaksi, luopumista perinteisistä opetussuunnitelmista ja ennen kaikkea pedagogiikan syrjäyttämistä politiikalla.⁵³ Kansallissosialistisen Opettajaliiton puheenjohtajan Hans Schemmin mielestä tässä ei ollut mitään kasvatuksellisesti outoa, sillä ”politiikan tuominen kouluihin tarkoittaa vain saksalaisuuden tuomista kouluihin”.⁵⁴

Kaikissa ylempien koulujen opetussuunnitelmien oppiaineissa korostuivat kansallissosialistiset indoktrinoivat suosikkiteemat ja myytit, kuten kansakunnan suuruus ja yhtenäisyys, veren ja rodun puhtaus, kunnia ja uskollisuus, kuuliaisuus ja tottelevaisuus, taistelutahto ja kuoleman mystifiointi.⁵⁵ Toikka mukaan ”kaikille koulumuodoille yhteisiä kansallissosialistiseen henkeen opetettavia aineita olivat fyysinen kasvatustajajärjestelmä (*Leibeserziehung*), saksatietoisuus (*Deutschkunde*), johon sisältyivät saksan kieli ja kirjallisuus, historia, rotuoppi, taidekasvatustajajärjestelmä ja musiikki”. Muihin yhteisiin aineisiin luettiin luonnontieteet ja matematiikka, joihin kuuluivat biologia, kemia, fysiikka ja matematiikka. Eläviä kieliä olivat englanti, ranska ja italia ja vanhoja kieliä taas latina ja kreikka. Saksan opetuksen tavoitteena oli ”saksatietoisuuden” lisääminen. Historian opetus tähtäsi saksalaisen suuruuden juurruttamiseen. Maantiedon tuli kasvattaa nuoria ”kokonaisiksi saksalaisiksi ja kansallissosialisteiksi”. Musiikin opetuksen

52 Toikka, 88–89.

53 Flessau, 92–94.

54 Kanz (Hrsg.), 113.

55 Flessau, 92–124.

tavoitteena oli taas ”terveen kansallistunteen” kasvattaminen.⁵⁶ Matemaattisten ja luonnontieteellisten aineiden opetusta Flessau on kutsunut kansallissosialistisen ”politiikan jatkamiseksi muilla välineillä”.⁵⁷

Weimarista kansallissosialismiin – opetussuunnitelmien vertailua

Weimarin tasavallan ajan kansakoulujen toiminnan suuntalinjoissa korostettiin, että ”kaikkien koulujen tuli pyrkiä moraaliseen sivistykseen, valtiokansalaiselle ominaiseen mielenlaatuun sekä henkilökohtaiseen ja ammatilliseen osaamiseen saksalaisen kansakunnan ja kansojen sovinnon hengessä”. Weimarin tasavallan opetussuunnitelma-ajattelusta ei löydy isänmaallista paatosta eikä merkkejä chauvinismista. Puoluepolitiikka pysyi, huolimatta Weimarin tasavallan sisä- ja puoluepoliittisista kiistoista, koulun seinien ulkopuolella. Siten voi sanoa, että Weimarin tasavallan aikaa leimasi opetussuunnitelmien epäpoliittisuus ainakin siinä mielessä, että opetussuunnitelmat eivät olleet puoluepoliittisia. Koulut eivät muodostuneet yhdenkään poliittisen puolueen ja sen intentioiden ja doktriinin tyyssijoiksi. On myös sanottu, että Weimarin koulut eivät edustaneet vain mielipiteiden moninaisuutta, vaan olivat myös aidosti tuloksia tästä pluralismista.⁵⁸ Niiden pedagogiikka ja opetussuunnitelmat perustuivat koko ihmisen harmoniseen sivistämiseen, jossa niin intellektuaalinen, musiikillinen kuin ruumiillinen kasvatus nähtiin tärkeinä.⁵⁹ Oppilaat tuli kasvattaa kansanvallan ideaalien mukaisesti yhteistyöhön kykeneviksi, suvaitsevaisiksi ja tasapainoisiksi yhteiskunnan kansalaisiksi.⁶⁰

56 Toikka, 88.

57 Flessau, 102–124.

58 Flessau, 69–73; Giese (Hrsg.), 250–251.

59 Stefan Grössing: Pädagogische Reformen vor und nach dem Ersten Weltkrieg und ihr Einfluss auf Leibeserziehung und Sport. In: Horst Ueberhorst (Hrsg.) Geschichte der Leibesübungen, Band 3/2. Bartels und Wernitz, Berlin, München, Frankfurt a. M. 1982. 693.

60 Lamberti, 122, 139.

Kansallissosialistit vastustivat valistuksen perintöä ja järjen koulutusta. He perustivat pedagogiikkansa kansallissosialistiseen ideaan, jonka tarkoitus oli muokata ihmisiä ruumiillisiksi, sielullisiksi ja henkiseksi kokonaisuuksiksi (*Menschen in leiblich-seelisch-geistigen Ganzheit formen*). Heidän tavoitteenaan ei ollut humanistinen, porvarillinen ihminen, vaan kansallinen (*völkisch*), saksalainen, sotilaallinen ja poliittinen ihminen (*typus*).⁶¹ Siksi opetussuunnitelmia oli muutettava tämän tavoitteen saavuttamiseksi. Kansallissosialistien valtaannousu merkitsi, että opetussuunnitelmista tehtiin heidän politiikkansa vallankäytön välineitä, yhden puolueen käsikassaroita. Siten Weimarin tasavallan aikainen sivistysmah-tien pluralismi redusoitui kansallissosialistisissa opetussuunnitelmissa yhden ainoan poliittisen vallan ja sen maailmankatsomuksen välineeksi. Heterogeeniset vanhat teemakokonaisuudet kaventuivat yhdenmukaistaviksi opinkappaleiksi, jotka eivät jättäneet sijaa erilaisille arvoille. Opetussuunnitelman esittämät koulutusikäntönnöt monopolisoituivat valtion, kansallissosialistisen puolueen, sen alaorganisaatioiden, asevoimien, Kansallissosialistisen Opettajaliiton ja kansallisten järjestöjen, kuten SA:n ja SS:n tehtäviksi.⁶²

Kansallissosialisteilla opetussuunnitelma palveli oppiaine oppiaineelta kansallissosialistista terminologiaa ja auttoi kansallissosialistista koneis-toa poliittisten tavoitteidensa saavuttamisessa.⁶³ Weimarin opetussuunnitelmien perustana olleen oppilaan itsessään (*an sich*) syrjäytti kansan-yhteisö (*die Volksgemeinschaft*) ja sen tarpeet. Vaikka rasismi Saksan kouluissa ei ollut aivan uutta, niin poikkesi kansallissosialistinen opetus-suunnitelma-ajattelu hyvin merkittävästi Weimarin tasavallan ajasta, kun ksenofobinen ja etnosentrinen ”rotupedagoginen ajattelu” ja ”rotupeda-gogiikka” tulivat voimakkaan chauvinistisesti propagoiduiksi osiksi kan-sallissosialistisia opetussuunnitelmia ja käytännön koulutyötä. Kouluelä-mässä rotupedagogiikan ja antisemitismin yhdistyminen voimakkaaseen

61 Gamm, 114–115.

62 Flessau, 45–50.

63 Flessau, 45–50; Kaartinen, 133–174.

nationalismiin, militarismiin ja ajatusten yhdenmukaisuuteen palvelivat kansallissosialistien tavoittelemaa oppilaiden uudenlaista sosialisatiota. Wegnerin mielestä juuri ”rotupedagogiikka” ja sen opettaminen Kolmannen valtakunnan kouluissa pyrki antamaan rationaalisen selityksen lopulliselle ratkaisulle, vaikka koulujen opetus ei suoraan edistänytään masamurhapolitiikkaa.⁶⁴

Opetussuunnitelma-ajattelussa verrattuna Weimarin tasavallan aikaan tiedon ja järjen asema murtui fyysisen kasvatuksen ja luonteenkasvatuksen eduksi kaikilla kouluasteilla, samalla kun tyttöjen ja poikien koulutus eriytettiin oppiaineittain ja koulumuodoittain toisistaan. Hitlerin pedagogisten ajatusten suuntaisesti koulujen opetussuunnitelmiin sisällytettiin kansallissosialistisen maailmankatsomuksen ja rotuopin indoktrinaatiota, kun samalla historian, musiikin, maantiedon ja saksankielen opetuksesta tehtiin enenevässä määrin kansallissosialistisen politiikan manipulaatiovälineitä. Matemaattisten aineiden opetus, samoin kuin liikunnan opetus, kytkettiin esisotilaallisten valmiuksien antamiseen.⁶⁵

Samalla opetussuunnitelmien käyttämä kieli koki muodonmuutoksen. Vanhat totuudet, kuten usko, toivo, rakkaus, armo ja ikuinen elämä korvautuivat uusilla kansallissosialistisilla ”totuuksilla”, joita olivat kansa, isänmaa, veri ja maa, kunnia ja uskollisuus. Näihin käsitteisiin ja niiden fiktioihin kansallissosialismi rakensi oman pedagogisen ja didaktisen teorian, jota uudet opetussuunnitelmat edustivat⁶⁶. Kansallissosialistisen opetussuunnitelmien ideologinen ”johtoajatus ei nojautunut oppilaisiin, vaan yksin organisaation mekanismeihin ja politiikan toimijoiden esittämiin päämääriin”.⁶⁷ Kansallissosialismi teki kasvatuksen subjekteista täysin sen objekteja.⁶⁸

64 Gregory P. Wegner: Schooling for a new mythos: race, anti-semitism and the curriculum materials of nazi race-education. In: Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education, XXVII, (2), 1991.190, 211.

65 Flessau, 45–50, 77–91; Keim 2005, 45.

66 Flessau, 45–50, 77–91; Keim 2005, 45.

67 Tenorth, 144.

68 Kaartinen, 99.

Kansallissosialistisen opetussuunnitelma-ajattelun kantavia voimia olivat toisin kuin Weimarin aikana militaristinen chauvinismi, anti-intellektualismi, demokratianvastaisuus, anti-individualismi, ihmisen halveksunta ja ennen kaikkea yli-ihmisajattelu ja rasismi. Sen mukaisesti saksalaiseen rotuyhteisöön kuulumattomat, kuten juutalaiset, mustalaiset ja miehitettyjen itäisten alueiden väestö suljettiin täysin oikeuksia vailla olevina saksalaisen yhteiskunnan ja myös kouluyhteisön ulkopuolelle. Juutalaisille oli omat koulunsa omine opetussuunnitelmineen. Sama koski miehitettyjen itäisten alueiden väestöä.⁶⁹ Miehitetyillä alueilla saksalaista koulutusajattelua määräsi vallan ikuistamisen tavoittelu.⁷⁰ Tavoitteena oli luoda idän vierasväestön kasvavasta sukupolvesta poliittisesti tahdoton ”heloottiväestö”, jonka koulutusmahdollisuudet rajoitettiin olemattomiin.⁷¹ Syynä tähän oli kansallissosialistien hallitsemistapa, joka edellytti ihmisten syöksemistä ”tiedolliseen pimeyteen”.⁷² Idän miehitettyjä alueita koskevaa ”opetussuunnitelma-ajattelua” valtakunnanjohtaja Heinrich Himmler kuvaili muistiossaan keväällä 1940 seuraavanlaisesti:

ei-saksalaiselle väestölle ei saa olla mitään korkeampaa koulua kuin neliluokkainen kansakoulu. Tämän kansakoulun tavoitteena voi olla vain: yksinkertaisen laskemisen opettaminen korkeintaan 500:aan, oman nimen kirjoittamisen opettaminen, opettaa, että on Jumalan käsky olla saksalaisille tottelevaisia ja kunniallisia, ahkeria ja reippaita. Lukemista en pidä välttämättömänä.⁷³

Weimarin tasavallan opetussuunnitelma-ajatteluun verrattuna kansallissosialistinen aika merkitsi valtaa pitävien pyrkimyksiä muuttaa koulujen opetussuunnitelmat kansallissosialistisen ideologian indoktrinaation

69 Keim 2005, 188–192; Tenorth, 142.

70 Jouko Jokisalo: Kansallissosialismin ideologia. Snellman-instituutti, Kuopio 1995, 112.

71 Karl Christop Lingelbach: Erziehung unter der NS-Herrschaft – methodische Probleme ihrer Erfassung und Reflektion. In: Wolfgang Keim (Hrsg.) Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerlegtes Problem der Erziehungswissenschaft. Verlag Peter Lange GmbH, Frankfurt am Main 1988. 53.

72 Jokisalo, 112.

73 Gamm, 453.

ja manipulaation välineiksi, joissa ei ollut enää tilaa reformipedagogiikan korostamalle, yksittäisten ihmisten lapsuuden ja nuoruuden omakohtaisille kokemuksille ja kehittymiselle. Lisäksi kansallissosialistinen koulu osoitti intellektuaalisella tasollaan monenlaisia puutteita, koska myytit, emotionaaliset sisällöt, kauna- ja ideologiset opit syrjäyttivät sen sisällöissä järjen ja hengen sivistyksen.⁷⁴ Hirschin mukaan kansallissosialistisen opetussuunnitelma-ajattelun merkitys oli siinä, että ne ”palvelivat kansallissosialistista ideologiaa, joka edellytti tiettyjen arvojen ja maailmankuvan opettamista. Tätä maailmankuvaa leimasi tottelevaisuus, anti-intellektualismi, saksalaisuuden ylemmyyden korostus ja hallitseva asema maailmassa, puhtaan rodun ajatus ja sodan ylistäminen”.⁷⁵ Opetussuunnitelmat olivat ilmauksia kansallissosialistisen ajattelun anti-intellektuaalisista premisseistä, joissa ruumiinkasvatus, tahdon- ja luonteenkoulutus, toiminta- ja asevalmius dominoivat suhteessa kognitiivisiin kykyihin.⁷⁶ Kasvatuksen näkökulmasta kansallissosialistiset opetussuunnitelmat merkitsivät ”demokraattisen ideaalin korvaamista diktatorisella propagandalta”.⁷⁷

Kansallissosialistiset opetussuunnitelmat – pedagogiikan puolella vai politiikan palveluksessa?

Kansallissosialistit moittivat Weimarin tasavallan aikaista liberalistista koulutusajattelua ja sen opetussuunnitelmia siitä, että niihin tukeutuen oli vain koulutettu, mutta ei kasvatettu. Niiden individualistinen luonne oli palvellut vain yksittäistä ihmistä ja hänen kapeita intressejään. Seurauksena heidän mukaansa oli, että kansallinen elämä oli tuhoutunut niin

74 Flessau, 30.

75 Saila Anttonen: Valta, moraalit ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen. Sivistys-historiallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiviin uudelleen-koulutusohjelmiin. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 639, Tampere 1998, 214–215.

76 Tenorth, 143.

77 Mann, 54.

kansassa kuin valtiossa. Erityisesti kansa oli kansallissosialistien mukaan unohdettu. Siksi koulujen opetussuunnitelmia oli muutettava kansallissosialistisen ideologian hengen mukaisiksi, jotta vanhan kasvatuksen virheet voitiin korjata. Kun Weimarin tasavallassa opetussuunnitelmat olivat olleet näkemysten moninaisuuteen perustuvia kompromisseja ja tahdonilmaisuja, vailla kytkentöjä poliittisiin puolueisiin ja niiden oppeihin, niin kansallissosialismin aika merkitsi tässä suhteessa täyskäännöstä. Opetussuunnitelmista tehtiin kansallissosialistisen ideologian renkejä, jossa pedagogiikan oli annettava tilaa politiikalle. Kansallissosialistisen, vailla vaihtoehtoja olleen opetussuunnitelma-ajattelun tavoitteena oli ”kiinnittää” ja sosiaalista oppilaat tiukasti kansallissosialistiseen veriyhteisöön.

Opetussuunnitelmaideologian näkökulmasta kansallissosialistiset opetussuunnitelmat merkitsivät, että oppilaiden tarpeita kunnioittava moniäänisyys tukahdutettiin yksiaänisyydeksi, kansallissosialistiseksi ”totuudeksi”, kun kansallissosialistinen ideologia ja sen kansallinen maailmankatsomus sanelivat opetussuunnitelmien kasvatustavoitteet ja oppisisällöt. Siten kansallissosialistisessa opetussuunnitelmaideologiassa opetuksen asiasisällöt eivät enää olleet merkityksellisiä, kun pedagogiikka alistettiin kansallissosialistien poliittisten ja valtapoliittisten ambiitioiden toteuttajaksi. Opetussuunnitelmista tuli kansallissosialistisen poliittisen indoktrinaation välineitä, joiden avulla kansallissosialistinen poliittinen eliitti halusi kasvattaa kansallissosialistisen ideologian ja maailmankatsomuksen sisäistäneitä ”uusia kokonaisia ihmisiä”.

Voi sanoa, että Weimarin tasavallan aikaisesta epäpoliittisesta saksalaisesta sivistyskoulusta tuli kansallissosialistien vallan vuosina yhden puolueen hallitsema, politisoitu ja ideologisoitu kansallissosialistinen koulu. Sen opetussuunnitelmia dominoivat rotupuhtaan nietzscheläisen yli-ihmisen chauvinismin ja rasismin humalluttamat opinkappaleet, jotka sanelivat vaihtoehdottomasti kansallissosialistisen opetus- ja kasvatustoiminnan suunnan. Niiden tarkoituksena oli naulata jokainen valtiokansalainen totaalisesti kansallissosialistiseen veriyhteisöön. Opetussuunnitelmien perusfundamenteja olivat niiden tukeutuminen militarismiin, ksenofobi-

sen chauvinismin, anti-intellektualismin, rasismien, antisemitismin ja demokratian vastaisen kasvatusarvojen periaatteille. Niissä ei ollut tilaa reformipedagogiikan korostamalle lapsuuden ja nuoruuden omakohtaisille kokemuksille, joiden tavoitteena oli ”kypsä aikuisuus”. Sen sijaan kansallissosialismin ajan opetussuunnitelmia tulee luonnehtia normatiivisiksi, luonteeltaan indoktrinoiviksi ja manipuloiviksi, kasvatuksen pseudokaa- puun puetuiksi, kansallissosialistisen poliittisen ideologian uskontunnus- tuksiksi, jotka kertoivat opetussuunnitelman laatijoiden kansallissosialis- tisen kasvatusideologian mukaiset vaihtoehdottomat tavoitteet, välineet ja keinot, miten ”hyvää elämää” tuli Adolf Hitlerin kasvatusvaltiossa ta- voitella. Ne perustuivat ajatusrakenteille, joille oli tyypillistä oppilaiden älyllisten, sosiaalisten, moraalisten ja esteettisten hyveiden kehittämisen laiminlyönti ja opetussuunnitelmien täydellinen alistaminen kansallisso- sialistisen valta- ja aggressiopolitiikan välineiksi.

Kansallissosialistinen ”koulukokeilu” päättyi Saksan totaaliseen tap- pioon vuonna 1945. Käytännössä kansallissosialistit eivät saaneet 12. vuotta kestäneen valtakautensa aikana koululaitosta koskaan täydellisesti hallintaansa. Sodan jälkeen Saksassa alkoivat voittajavaltioiden uudel- leenkoulutusohjelmat, joiden tavoitteena oli puhdistaa Saksa kansallisso- sialismista ja saattaa se uuden kehityksen tielle. Siksi myös opetussuun- nitelmien ja oppikirjojen uudistamista pidettiin tärkeänä asiana. Niiden suhteen kehitys Saksan itäisissä osissa kulki eri suuntaan kuin lännessä. Idässä kansallissosialismin korvasivat marxismi-leninismien pedagogiset opinkappaleet, kun taas Saksan länsipuolella siirryttiin monipuoluedemo- kratiaan ja sen koulukäytäntöihin. Saksojen yhdistyminen vuonna 1989 merkitsi, että niin opetussuunnitelmat kuin oppikirjatkin oli jälleen kirjoin- tettava uudelleen.

4.3 Saksalainen ruumiinkasvatus GutsMuthista kansallissosialisteihin – epäpoliittinen isäntä vai poliittinen renki?

Tekijä: Jyrki Kaarttinen

Kasvatus & Aika 4 (2) 2010, 129–144.

Uudelleenpainettu ja julkaistu professori, päätoimittaja Jukka Rantalan luvalla

Saksalainen ruumiinkasvatus GutsMuthsista kansallissosialisteihin – epäpoliittinen isäntä vai poliittinen renki?

Jyrki Kaarttinen

Liikunnan ja urheilun historia on pitkä ja monivivahteinen. Niillä on ollut historiallisesti erilaisia merkityksiä ja määrityksiä yksilöille, yhteiskunnalle ja valtiolle. Toisaalta näissä näkemyksissä on korostettu, että urheilulla on ihanne, mutta sillä ei ole ideologiaa. Se on sielun peliä välineenään ruumis. Tarkoituksena on ollut edistää yleistä hyvää, yksilöiden ja kansakuntien hyvinvointia ja terveyttä. Samalla urheilu on tarjonnut viihdettä ja vapaa-ajankulua. Liikuntaan ja urheiluun on liitetty myös taloudellisia intressejä ja sitä on välineellistetty poliittisesti. On sanottu, ettei urheilua ja politiikkaa voida erottaa toisistaan, sillä urheilu on aina ollut ja pysynyt yhteiskunnallisena ilmiönä. Erityisen tyypillistä liikunnan ja urheilun käyttöä politiikan välineenä on ollut totalitaarisille valtioille, mistä esimerkin tarjoaa kansallissosialistinen Saksa. Tässä artikkelissa hahmotan, mitä oli kansallissosialistinen liikuntaideologia ja mitä vaikutteita se sai sitä edeltäneistä saksalaisen ruumiinkasvatuksen traditioista.

Johdanto

Kansallissosialistit katsoivat valtaan noustuaan, ettei epäpoliittista liikuntaa ja urheilua voinut olla olemassakaan. Ne eivät kuuluneet enää yksilölle itselleen, vaan valtiolle (Hitler 1939, 453). Ruumiinkasvatus (Leibeserziehung) oli kansallissosialisteille primääriä, jolle kaikki muu kasvatus oli alisteista. Kasvatuksen tehtävänä oli ennen kaikkea kasvattaa kansallissosialistisesti ajatteleva, rotupuhdas ja ”terve kansanruumis”, joka tähtäsi ”oman kansan ylivoimaisuuden varmistamiseen kansojen välisessä olemassaolon taistelussa”. (Joch 1976, 42, 50.)

Jo ennen kansallissosialistien valtaannousua niin Saksassa kuin muualla maailmassa liikuntaan ja urheiluun liitettiin monia merkityksiä, joissa niiden poliittinen ja epäpoliittinen merkitys sekoittui (Vasara 1997, 11). Saksalaisten filantropistien mielestä urheiluun ja liikuntaan liittyivät leikki ja huvi, jotka olivat vapaita päämäärähakuisuudesta. Johan Cristoph Friedrich GutsMuths ja voimistelun patriottisuuteen ja nationalismiin liittänyt Friedrich Ludwig Jahn painottivat 1700-luvun lopulla ja 1800-luvun alussa ruumiillisuuteen liittyvää pedagogiikkaa ja ihmisen sivistymistä ruumiista käsin. (Lempa 1989, 161–162, 165, 170.)

Keisarikunnan aikana myös liikuntaideologiaa leimautui sen kytkeminen tiiviisti kansakunnan poliittisiin tavoitteisiin huolimatta siitä, että 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa

syntyneen ja hyvin monia suuntauksia sisältäneen saksalaisen reformipedagogiikan piirissä urheilu ja liikunta nähtiin melko yleisesti tarkoituksista vapaana ja epäpoliittisena. Se oli liikuntaa sen itsensä vuoksi. (Joch 1976, 19–22.) Keisarikunnan luhistumista seuranneen Weimarin tasavallan opetussuunnitelmissa korostettiin ruumiinkasvatuksen epäpoliittisuutta, sen tärkeyttä terveyden edistämässä, harmonisen luonteen ja persoonallisuuden kehittämistä, mutta opetussuunnitelmista henki myös nationalistinen, urheilusuoritusten ja vitaalisuuden, voimakas korostaminen. (Grössing 1982, 649, 652.)

Tässä artikkelissa tarkastelen saksalaisen ruumiinkasvatuksen ideologiaa 1700-luvun lopulta kansallissosialisteihin. Kansallissosialistien liikuntaideologiset näkemykset eivät syntyneet heidän noustuaan valtaan, vaan niitä on löydettävissä saksalaisen liikuntaideologian pitkästä perinteestä. Sen vuoksi artikkelin kronologinen tarkastelutapa auttaa jäsentämään keskeisiä vaikutteita, joita kansallissosialistit omaksuivat omaan liikuntaideologiaansa. Kansallissosialistista liikuntaideologiaa tarkastelen nojautumalla Adolf Hitlerin, Alfred Bauemlerin ja Hans von Tschammer und Ostenin näkemyksiin ruumiinkasvatuksesta. Hitlerin olen valinnut, koska hänen näkemyksensä olivat liikuntakasvatuksen maksimeja. Bauemleria pidän taas poliittisen ruumiinkasvatuksen pääarkkitehtinä ja von Tschammer und Ostenia sen käytännön toteuttajana ja organisaattorina. Tunnustuksellisen, juutalaisen, naisten ja työväen liikuntaideologian olen jättänyt esitykseni ulkopuolelle. Näitä rajoituksia perustelen aiheen laajuudella.

Ideologialla tarkoitan tässä artikkelissa järjestelmää, joka palvelee jotakin. Se ei ole totuus, vaan intressien ilmaus ja yhteiskunnallisen oikeuttamisen väline. (Moosburger 1972, 13, 21.) Liikunnan poliittisuudella taas ymmärrän liikunnan välineellistämistä ja käyttämistä sille vieraiden tarkoituksien ajajana ja sen epäpoliittisuudella näistä tarkoituksista vapaata toimintaa, liikuntaa sen itsensä vuoksi (Moosburger 1972, 26). Liikunnalla tarkoitan ihmisen kasvatusta ruumiinharjoitusten avulla (Diem 1964, 27–30).

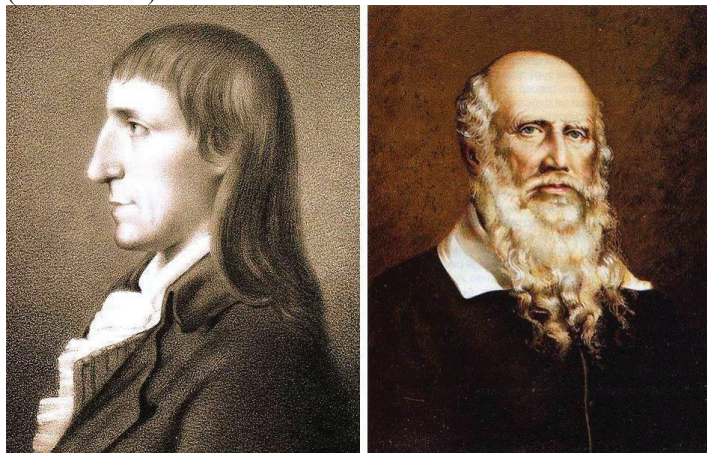
Kirjallisuudessa on usein korostettu, että 1800-luku ja Weimarin tasavallan aika oli saksalaisessa liikuntaideologiassa tarkoituksista vapaata (zweckfreie Zeit) ja hyvin hedelmällistä aikaa. Väitän kuitenkin toisin ja esitän artikkelini oletuksena, että kansallissosialistisen liikuntaideologian näkemykset eivät syntyneet suinkaan kansallissosialistien noustua valtaan, vaan ne olivat merkittäviä osia saksalaisessa ruumiinkasvatuksessa Johann Christoph Friedrich GutsMuthsin ja Friedrich Ludwig Jahnin ajoista Weimarin tasavaltaan. Artikkelissani tarkastelen ensinnäkin, minkälaista saksalainen ruumiinkasvatus oli ideologiaaltaan ennen kansallissosialistien valtaannousua. Toiseksi käsittelen, miten kansallissosialistit halusivat nähdä ruumiinkasvatuksen omassa ideologiassaan. Keskeisin kysymykseni on, merkitsivätkö kansallissosialistien valtaannousu ja heidän liikuntaideologiset näkemyksensä katkosta saksalaisessa liikuntaideologiassa.

GutsMuths ja Jahn – patrioottisen liikuntakasvatuksen tienraivaajat

Ensimmäisenä merkittävänä saksalaisena liikuntaideologina voidaan pitää Johann Christoph Friedrich GutsMuthsia (1759–1839), joka teoksessaan *Gymnastik für die Jugend* (1793) asetti ruumiilliselle kasvatukselle päämäärän, jossa ”villin fysiikka yhdistyi hengen kulttuuriin”. Ruumiillisen kasvatuksen tehtävänä oli kehittää esteettisesti kaunis ruumis, säilyttää terveys, karaista ruumista ja tuottaa miehekäs mieli. (Lempa 1989, 161.) Hän sai vaikutteita ennen kaikkea antiikin Kreikasta ja Jean Jacques Rousseaun naturalismia korostaneesta kasvatustilosophiasta (Naul 2002, 15). GutsMuths oli filantropisti ja saksalainen patriootti. Hän kritisoi valtion kasvatustilopiikkaa, ajan epätervettä

elämämuotoa ja koulujen yksipuolista hengenviljelyä, jotka olivat väheksyneet ruumiinkasvatusta. GutsMuthsin mukaan juuri ruumiinharjoitusten ja eri pelien avulla tuli nuorisoon istuttaa ominaisuuksia, joista on heille hyötyä koko elämän ajan. (Marschner 1959, III–XVIII.) Siten GutsMuthsille ruumiinkasvatusta oli hyvin pragmaattista, elämän yleislääkettä, josta tuli muodostua ”kansallinen tapa” (Nationalsitte). Ruumiinkasvatuksensa hän ulotti vain poikiin, sillä ajan hengen mukaisesti liikuntakasvatukseen ei ajateltu koskevan tyttöjä (Hartmann-Tews & Luetkens 2002, 53). GutsMuths esitti koulujen opetusohjelmaan pakollista ruumiinkasvatusta, joka sisältäisi voimistelua, juoksua, uintia ja erilaisia hyppyjä (Eichel ym. 1973, 39; Naul 2002, 15; Saurbier 1972, 108). Erityisesti voimistelutaidon hän näki välineenä, joka kouluttaa sotilaita isänmaan palvelukseen (Vasara 1997, 45).

GutsMuths oli nationalisti mutta ei ollut sen korostamisessa Friedrich Ludwig Jahnin (1778–1852) luokkaa (Saurbier 1972, 111). Erityisesti Jahnin vaikutus saksalaisen liikuntaideologian kehitykseen oli näkemyksiä jakava. Yhtäältä häntä on pidetty poliittisen liikuntaideologian sananjulistajana. Toisaalta hänet on nähty myös epäpoliittisemmin vain ”isänmaallisen voimistelun isänä”. (Moosburger 1972, 39; Braun 1999.) Keisarivallan aikana hän oli monarkialle ”uskollinen nationalisti”, kun taas kansallissosialistit valjastivat hänet oman ideologiansa käyttöön pitäen häntä ”ensimmäisenä kansallissosialistina” (Braun 1999).



Vasemmalla Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759-1839), oikealla Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852). Kuvat: <http://de.wikipedia.org>

Jahn halusi luoda liikunnasta kansallispatrioottisen kasvatusvälineen, jossa voimistelun tuli olla luonteeltaan nuoria moraalisesti, siveellisesti ja patrioottisesti kasvattavaa (Schwender 2003; Jönen 2006, 4; Saurbier 1972, 132–133). Esikuvansa Jahn löysi ennen kaikkea keskiajan kansanomaisuudesta (Volksstümlichkeit) (Moosburger 1972, 46; Eichel ym. 1973, 75). Hän halusi kehittää nuorten miesten ruumiin voimaa. Käveleminen, juokseminen, hyppääminen ja heittäminen olivat perusharjoituksia, mutta niiden lisäksi hän suosi harjoituksina kiipeämistä, uintia, ampumista ja miekkailua (Krüger 1993, 47–50). Urheilu oli Janhnille egalitaarista, vaikka hän GutsMuthsin tavoin sulki naiset harjoitustensa ulkopuolelle (Schwender 2003; Bohus 1986, 110–112). Jahn oli ennen kaikkea patrioottinen nationalisti, joka halusi yhdistää liikunnan ja ideologian. Hänelle ruumiinkasvatusta ei ollut arvo sinällään, vaan se tähtäsi poliittisiin muutoksiin ja

vapautumiseen Napoleonin ranskalaisvallasta Saksassa (Eichel ym. 1973, 77, 80; Schwender 2003). Tässä mielessä ruumiinkasvatus oli hänelle myös poliittista ja patrioottista kasvatusta. Ruumiinkasvatuksen hän näki ”kansakunnan elämänsuonena, kasvatuksena kansaan ja saksalaisuuteen”. (Moosburger 1972, 39–40; Jahn 1938, 11,13.) Hän vaati Saksan kansan kielellistä ja rodullista puhtautta ja varoitti kansojen sekoittumisen sekä juutalaisuuden, vaaroista (Jahn 1938, 11, 13).

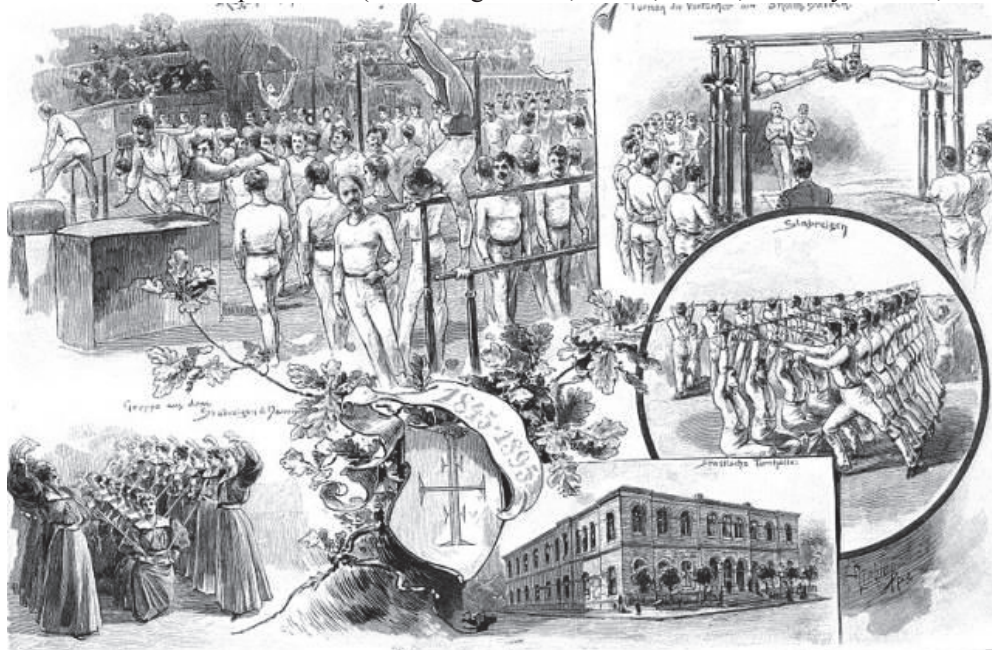
Yhtäältä Sippel näkeekin Jahnissa miehen, jonka näkemykset kansakunnasta tulivat lähelle kansallissosialisteja. Myös Assel on pitänyt Jahnin ”rotumetafysiikkaa” problemaattisena. Moosburgerin mukaan hän oli kasvatusnäkemysissään ahdas ja suvaitsematon, niin rasisti kuin antisemitistikin, joka halusi karkottaa kaikki vieraat elementit Saksasta. Tässä mielessä hän osallistui vuonna 1817 saksalaisen hengen vastaisten kirjojen polttamiseen, jonka myös kansallissosialistit toteuttivat runsaat sata vuotta myöhemmin. (Moosburger 1972, 46–48, 127.) Toisaalta Schwender on korostanut, ettei Jahn ollut militaristi, vaikka hänen liikuntaharjoituksensa tähtäsivät asekuntoisuuteen. Hänen mielestään Jahn oli Saksan silloisesta poliittisesta tilanteesta johtuen nationalisti, ehkä sovinistikin, mutta perusnäkemyksiltään pikemmin liberaalina hän halusi yhtenäistä Saksaa ja perustuslaillista monarkiaa. Schwender torjuu jyrkästi Jahnin liikuntaideologian yhteydet kansallissosialismiin. Sen sijaan hän korostaa Jahnin suurta historiallista merkitystä ”isänmaalliselle voimistelulle”. Jahn oli kansanomainen (volksstümlich), mutta ei kansallinen (völkisch) eikä antisemitistinen kansallissosialistisen ideologian lailla (Schwender 2003; Braun 1999; Bartmuss 2006).

Keisarikunnasta Weimarin tasavaltaan

1840-luvulta lähtien englantilainen urheilu (Sport) rantautui Saksaan lähinnä kauppiaiden ja anglofiilisten oppikoulunopettajien mukana. He pitivät saksalaista voimistelua (Turnen) atleettikulttuurina ja liiallisten sääntöjen sitomana (Naul 2002, 18). Urheilun merkitys oli Saksassa vähäinen, ja vasta 1900-luvun alussa moderni urheilu alkoi saada Saksassa vankempaa jalansijaa (Pfister 2002, 167). 1800-luvulla saksalaista liikuntaideologiaa hallitsikin miesten dominoima voimisteluliike (Luh 2003, 3). Sen liikuntakasvatuksen keskipisteenä oli saksalainen isänmaa, ja voimistelu nähtiin ennen kaikkea kansan palveluna (Dienst am Volkstum). Diensterweg näki voimistelulla kolme tehtävää, joita olivat humanistinen, patrioottinen ja kurinalaisuutta korostava lähtökohta. Hänestä voimistelun tuli kasvattaa miehet asekuntoisiksi, maansa puolustamiseen kykeneviksi kokonaisiksi miehiksi. Voimisteluharjoitusten tuli edistää rohkeutta, urheutta, miehisyttä, päättäväisyyttä, nopeutta ja kestävyyttä. (Moosburger 1972, 59, 91.)

Keimin (1995, 20–21) mukaan keisarikunnan perintöä olivat antidemokraattiset, antiliberaaliset ja rasistiset asenteet, jotka olivat yhteiskunnan hyvin laajojen piirien hyväksymiä. Myös saksalaisen voimisteluliikkeen sisälle muodostui vuosisadan vaihteen molemmin puolin voimistelun epäpoliittisuutta korostavien näkökantojen ohella myös voimakkaita tendenssejä, joissa voimistelun poliittisuuden ja epäpoliittisuuden ero hämärtyi. Näissä näkökulmissa liikuntaan ja urheiluun liittyvä perinteinen individualismi ja sen ”siteettömyys” (Bindungslosigkeit) torjuttiin ja voimisteluun liitettiin voimakas arvolutaus ja nationalistinen yhteys Saksan kansaan.[1] Voimistelun välineellisenä, poliittisena tehtävänä oli auttaa Saksan kansaa tulemaan yhdeksi kansaksi (Ein Volk zu werden). (Joch 1976, 14–15, 50.) Siten voimistelu nähtiin osana saksalaista nationalistista kansalaiskasvatusta. Saksan Voimisteluliitossa (Deutsche Turnerschaft) voimistelun ja asepalvelun yhteyksiä pidettiin luonnollisina. ”Voimistelun tuli opettaa sielu tottelemaan”

ja sen opettamiseen kouluissa soveltuivat hyvin aliupseerit. [2] Tämä kasvatusideologia levisi laajemmalle saksalaiseen yhteiskuntaan. Siksi koulujen opetussuunnitelmissa voimistelu kytkettiin ideologisesti tulevaan asepalveluun ja sotaan. Kasvatuksen tuli olla kovaa, tiukkaa, kuuliaisuuteen tähtäävää sekä ihmisen koko ruumiin ja sielun kehittämiseen tähtäävää ”isänmaanpalvelua”. (Moosburger 1972, 59–63, 68–69; Eichel ym. 1973, 350.)



Kuvakooste Leipzigin yleisen voimisteluseuran 50-vuotisjuhlasta vuonna 1895. Kuva: <http://de.wikipedia.org>

Saksalainen voimisteluliike, Saksan Voimisteluliitto sen etujoukkona, oli ideologialtaan sovinistista. Se suuntautui voimakkaasti sisäpoliittiseen kamppailuun sosiaalidemokraatteja ja erityisesti työväenurheilua vastaan, jotka nähtiin isänmaattomina. Rasismi ja antisemitismikään eivät jääneet ennen ensimmäistä maailmansotaa Saksan Voimisteluliiton ulkopuolelle, vaan olivat sen näkyviä osia. Nämä piirit tunsivat erityistä huolta saksalaisen rodun rappeutumisesta. (Moosburger 1972, 71–73, 81, 90.) Saksassa johtava yhteiskuntabiologi Ernst Hackel tähdensi liikunnan rotuhygieenisii tehtäviä, joita olivat rodun rappeutumisen estäminen ja rodunjalostus. Urheilu ja voimistelu olivat sivistyksen yleislääkettä rodun degeneraation estämiseksi. (Vasara 1997, 51.) Tämä ajattelu ei vaikuttanut 1800-luvun ja 1900-luvun vaihteessa vain Saksassa, vaan sillä oli kannattajia kaikkialla länsimaissa (Vehmas 2005, 65–66).

On sanottu, että ensimmäisen maailmansodan jälkeen syntynyt Weimarin tasavallan aika oli ruumiinkulttuurin näkökulmasta ”hedelmällistä aikaa”. Kasvatuksessa ”ruumiillisuus” (Leiblichkeit) ja vitaalisuus löydettiin uudelleen ja liikunnalla oli hyvin ”monenlaiset kasvot”. Englantilaistyyppinen urheilu syrjäytti perinteisen saksalaisen, tiukkojen sääntöjen sitoman voimistelun. Urheilun vaikutuksesta voimistelu muuttui monipuolisemmaksi sisältäen juoksua, kilpavoimistelua, yleisurheilua, telinevoimistelua, pallopelejä, vaeltamista ja uintia. Reformipedagogisten ajatusten siivittäminä myös lasten tarpeet otettiin liikuntakasvatuksessa huomion keskipisteeksi. Keskeistä koulujen

liikuntakasvatuksessa eivät olleet enää voimistelun sotilaallisen tiukat muodot, vaan liikunnan käyttökelpoisuus myöhempää elämää varten. Toisaalta reformipedagogiikassa oli myös kansallissosialistisen pedagogiikan kanssa yhteensopivia osia, kuten nationalismin korostaminen, antisemitismi, rotuteorian ja eugeniikan hyväksyminen sekä näkemys ihmisten luonnollisesta epätasa-arvosta. Joka tapauksessa ruumiinkasvatus monipuolistui liikunnaksi ja urheilusta tuli massaurheilua. (Anttonen 1998, 211; Grössing 1982, 644–646; Beyer 1982, 658; Keim 1995, 20–21; Krüger 1993, 92; Jansen 2006; Moosburger 1972, 23–24.)

Porvarillinen urheiluliike järjestäytyi sodan aikana Saksan Liikunnan Valtakunnantoimikuntaan (Deutsche Reichsausschuss für Leibesübungen), johon kuului 38 urheilu- ja voimisteluliittoa ja jäseniä oli noin seitsemän miljoonaa. Porvarillisen urheiluliikkeen merkittävin jäsenjärjestö oli Saksan Voimisteluliitto. Se oli hengeltään kansallinen vaatien ideologiassaan ”paluuta takaisin Jahniin” (Zurück zu Jahn). Saksan Voimisteluliitto korosti toimivansa puoluepolitiikan yläpuolella, mutta se tunsu avointa ihailua Italian fasismia kohtaan. Se myös torjui Weimarin kabinettipolitiikan ja parlamentaarisen hallitusmuodon ottaen avoimen poliittisesti kantaa niin sisä- kuin ulkopoliittisiin kysymyksiin. Saksan Voimisteluliitto oli huolissaan kansakunnan ”ruumiin saastumisesta ja luonnonvastaisesta intellektualismista”. Pedagogeista Eduard Spranger oli Saksan Voimisteluliiton linjoilla. Hän puolusti ideologista ruumiinkasvatusta ja näki ruumiinkulttuurin harjoittamisen ”kansankokonaisuuden palveluna” (Dienst am Volksganzen) (Joch 1976, 50). Hänen mielestään yksilöä ei tullut kasvattaa hänen itsensä vuoksi, vaan palvelemaan ”yli-yksilöllistä tahtokokonaisuutta” (über-individuelles Willenganges), jonka esikuvat hän löysi antiikin Spartasta, 1700-luvun Preussista ja Caesarin legioonista. (Beyer 1982, 684; Moosburger 1972, 92, 106, 108, 114.) Tällä tahtokokonaisuudella Spranger tarkoitti kansaa.

Saksan Voimisteluliitto piti perinteistä urheilua (Sport) patologisena ja kulttuurivihamielisenä, joka tuhosi ruumiin (Moosburger 1972, 109). Liitto syytti urheilua saksalaisuudelle vieraasta ”gladiaattorimaisuudesta”, ”individualistisesta ennätysshulluudesta”, ”egoismista” ja ”englantilaisesta sairaudesta”. Sen mielestä vain se, suursodan jälkeen lajeiltaan monipuolistuneena voimisteluyhteisönä, edusti Saksan kansaa ja todellista yhteisöelämän ideaa. (Beyer 1982, 684; Bode 2008, 5–7.) Toisaalta urheilupiirit korostivat, että myös urheilu oli ajan muutosten myötä, monipuolisine mahdollisuuksineen osa saksalaista ruumiinkulttuuria, joka tähtäsi ”sielun autioitumista” vastaan.

Saksalainen urheiluliike näki ruumiinkasvatuksen hyvin nationalistisesti. Sille ruumiinkasvatus ei ollut vain ”tervettä ruumista ja terästyä ruumista”, vaan siihen kuului myös ”rautainen tahto ja tulinen henki”. Saksan Uintiliiton (Deutsche Schwimmverband) puheenjohtaja Hans Geisow halusikin korostaa urheilun ja voimistelun yhteisiä elementtejä. Hänen näkemyksissään korostui urheilun voimakas jahnilainen, kansallinen elementti. Ruumiinkasvatus oli hänestä ennen kaikkea ”isänmaan pyhää palvelua”. Urheilun tehtävänä oli vapauttaa ”kansallista energiaa ja luoda uusi kansakunta”. Sen tuli pelastaa Saksan kansa alentumisen tilasta. ”Rautainen tahto, uskollinen velvollisuuksien täyttäminen ja voimakas miehisuus” olivat myös saksalaisen urheiluliikkeen kasvatusideologian keskeistä sisältöä. Idea kiinnittyi kansainvälisistä piirteistään ja vaikutteistaan huolimatta Saksan Voimisteluliiton tavoin vahvasti kansaan ja Weimarin tasavallan loppupuolella myös sotilaallisten kansallishyveiden edistämiseen. (Moosburger 1972, 110–111; Beyer 1982, 693; Bode 2008, 5–8.) Ruumiinkasvatuksen merkitys nähtiin vuosisadan vaihteen molemmin puolin tärkeänä asiana useissa maissa

maanpuolustustahdon luojana, ylläpitäjänä ja sotilaallisten valmiuksien antajana. Saksassa sillä voi sanoa olleen erityinen merkitys kansan puolustuskuntoisuuden lisäämisessä (Vasara 1997, 54, 678).

Adolf Hitlerin liikuntamaksiimeista kansallissosialistiseen ruumiinkasvatukseen

Kansallissosialistien valtaannousu merkitsi ruumiinkasvatuksen näkyvää uudelleenarviointia (Krüger 1999, 67). Sen ensisijaisuus näkyi jo Kansallissosialistisen puolueen puolueohjelmasta vuodelta 1920, jossa vaadittiin Saksan valtakuntaan voimistelua ja urheilupakkoa (Künhl 1978, 107). *Mein Kampfissaan* Saksan johtaja, Adolf Hitler, ilmoitti oman ruumiinkasvatuksensa käyttötarkoituksen:



Annettakoon Saksan kansalle kuusi miljoonaa urheilullisesti moitteettomasti valmennettua ruumista, joiden mielet täyttää fanaattinen isänmaanrakkaus ja jotka on kasvatettu suurimpaan hyökkäyshenkeen, niin kansallinen valtio, jos on välttämätöntä, luo heistä vajaassa kahdessa vuodessa armeijan (Hitler 1939, 611).

Kansallissosialistit kritisoivat Weimarin ajan liikuntaideologiaa, jota he syyttivät liberalismista, pasifismista, marxilaisuudesta ja juutalaisuudesta. Vanhan ruumiinkasvatuksen virhe oli siinä, että se oli individualistisena jättänyt liikunnan yksityisasiaksi. Kansallissosialistien mielestä sen tuli olla ”kansan palveluna” (Dienst am Volk) valtion asia. (Conti 1935, 18; Joch 1976, 42.) Kansallissosialistien mielestä vain terveessä ja voimakkaassa ruumiissa oli terve ja vahva sielu. (Bode 2008, 9.) Kansallissosialisteille ruumiinkasvatus oli funktionaalista. Ruumiinkasvatuksen tavoitteena oli saattaa ”ruumiin terveys, voima ja kunto kohti täydellisyyttä” (Gesundheit, Kraft und Tüchtigkeit des Leibes auf ihren Vollkommenheitspunkt zu bringen) (Baeumler 1937, 213–226). Sen kohteena oleva saksalainen kansanruumis oli harjoitusten, muokkausten ja säätelyn kohteena (Värri 1993, 8–9). Kansallissosialistit käänivätkin klassisen humboldtilaisen dikotomian henki–luonne–ruumis päinvastaiseksi. Ensin tuli ruumis, sitten luonne ja vasta viimeisenä sielu. (Bernett 2008, 27.) Kasvatuksen he näkivät ”koko ihmisen

kasvatuksena”, ”ruumiista lähtien ja ruumiin kautta” (Erziehung vom Leibe her und durch den Leib). Ruumiinkasvatuksesta tuli koko kansan kasvatusta (Krüger 1999, 72). Esikuvakseen kansallissosialistit nostivat Turnvater Jahnin, jota he kutsuivat ”poliittiseksi Paracelciukseksi”. Jahn oli ymmärtänyt oikein voimistelun aseman ”ei yksityisasiana, vaan kansallisena (volkstümliche) tapana” ja ”koko ihmisen kasvattamisena”. (Baeumler 1939, 144, 149–150.)

Kansallissosialistit kumosivat täysin liikunnan henkityhteellisen funktion, jonka mukaan liikuntaan ei liittynyt poliittisia tarkoituksia. Kansallissosialisteille liikunta oli taistelua ja poliittista toimintaa, jonka avainkäsitteitä olivat rotu, kansanyhteisö, johtajuus ja kunnia. (Joch 1976, 19, 23; Kliem 2005, 4; Ueberhorst 1976, 128–131.) Jochin (1982, 707–715) mukaan kansallissosialistisen ruumiinkasvatuksen peruspiirteitä olivat kansanterveydestä ja rodunpuhtaudesta huolehtiminen, sosiaalidarwinistinen ylivoimaisuuden periaatteen korostaminen, anti-intellektualismi, liikunnan massaluonteeseen ja sen palvelufunktion painottaminen, yksilöllisen suoritusperiaatteen hylkääminen, liikunnan pedagogisointi ja sen välineellistäminen kansallissosialistien poliittisia tarkoituksia palvelevaksi. Tarkoituksena ei ollut Kliemin (2005, 9) mukaan kasvattaa kypsiä ihmisiä, vaan Führeriä seuraavia ”alaikäisiä laumasieluja” (unmündige Gefolgsleute).

Hitler oli itse ominaisuuksiltaan kaikkea muuta kuin urheilullisuuden esikuva. On sanottu, että ”Hitler ylikompensoi vitaalisen heikkoutensa nostamalla kasvatusideaaliksi terveen, voittamattoman tahtoihmisen”. Hitler oli jo *Mein Kampfissaan* lyönyt lukkoon liikuntaideologiansa perusteet (Bernett 2008, 25–26). Sen mukaan ”kansallisen valtion ei ole suunniteltava koko kasvatustyötään ensi sijassa pelkän tietojen päähän pönttämisen kannalle, vaan läpeensä terveiden ruumiiden kasvattamiseen”. Hitlerin mielestä ”ruumiillisesti terve ihminen, jolla oli vastuuntuntoa ja tarmokkuutta, oli kansalliselle valtiolle arvokkaampi kuin älykäs heiveröinen raukka”. Hitleristä liikuntakasvatukseen oli muututtava yksityisasiasta valtion asiaksi ja valtion oli huolehdittava siitä, ettei ”saisi kuluu päivääkään, ettei nuorta ruumista ainakin joka aamu- ja iltapäivä ruumiillisesti koulutettaisi tunnin verran, vielä harjoitettaisi kaikkia eri urheilu- ja voimistelulajeja”. Hitlerin mukaan liikuntakasvatukseen tehtävänä oli valaa nuoriin sellainen vakaumus, että he ovat ehdottomasti toisia edellä. Siksi urheilun tuli opettaa yksilöjä kestämaan myös kolahduksia. Parhaiten Hitleristä siihen sopi nyrkkeily, koska se edisti hyökkäyshenkeä ja päättäväisyyttä. (Hitler 1939, 452–455.)

Ihanteenaan Hitler näki atleettisen, väkivaltaisen, komentelevan ja julman nuorison, joka oli ”salskea ja notkea, nopea kuin vinttikoirra, sitkeä kuin nahka ja kova kuin Kruppin teräs” (Kaartinen 2009, 97–98). Hänelle ruumiinkasvatus oli ennen kaikkea kansallista. Hän piti olympialaisia ”juutalaisten ja vapaamuurarien keksintönä”, mutta muutti mielipiteensä, kun hän ymmärsi olympialaisten suuren poliittisen arvon. Vuoden 1936 olympialaiset olivatkin kansallissosialistisen valtion valtava poliittinen propagandanäytös. (von Simon ym. 1973, 231–232; Günther 2004, 5–7; Rürup 1999, 9.) Olympialaisten tehtävänä oli viestiä yhtäältä Saksan kansalle kansanyhteisön voimaa ja toisaalta ulospäin kuvaa Saksasta rauhallisena ja maailmalle avoimena sekä sisäisesti yhtenäisenä valtiona (Günther 2004, 22; Franzke & Löwer & Pajonk & Putsch 2003).

Hitlerin liikuntaideologiasta nousi esille kolme keskeistä teemaa. Ensinnäkin ruumiillinen kasvatus oli hänelle eteenpäin pyrkivän kansakunnan keskeisin tehtävä. Toiseksi hänen valtiopedagogiikassaan ihminen oli kasvatettava kansanjäsenenä biologis-rasistiseen olotilaansa. Kolmanneksi hänen ruumiillisen kasvatuksensa päämääriä olivat kansanterveyden edistäminen, voimantunto ja sotilaallinen sekä taisteleva asenne. (Hitler 1939, 452–457.) Hitlerin näkemyksiä ruumiinkasvatuksesta voi pitää kansallissosialistisen

liikuntaideologian maksiimeina (Jönen 2006, 13; Kliem 2005, 4; Bernett 2008, 26).

Hitlerin ”liikuntapedagogit” – Baeumler ja von Tschammer und Osten

Alfred Baeumleria on pidetty kansallissosialistisen poliittisen ruumiinkasvatuksen tieteellisen peruskiven laskijana. Hänen toimintaansa leimasi vahva henkilökohtainen usko Adolf Hitleriin. Taustaltaan hän ei ollut urheilumies, vaan tieteellisen koulutuksen saanut filosofi (Kaarttinen 2009, 126). Baeumlerille ruumiinkasvatus oli ennen kaikkea poliittista toimintaa, koska hänen mielestään ei ollut elämänaluetta, joka voisi olla epäpoliittista. Baeumler nosti poliittisen ruumiinkasvatuksen (politische Leibeserziehung) kansallissosialistisen liikuntaideologian keskiöön. (Baeumler 1937, 215.) Hänen ideologiset ihanteensa löytyvät Saksan aatehistoriasta, sen myyttisestä ja irrationalisesta aateperinnöstä, sekä ennen kaikkea Friedrich Nietzschen ajatuksista (Tenorth 1989, 141). Hänen mukaansa ennen kaikkea rotu, kansa ja valtio olivat ihmisen historiallisen olemassaolon perusteita (Lingelbach 1987, 86–87). Ruumiinkasvatuksensa esikuvia hän löysi erityisesti antiikin Kreikasta sekä GutsMuthsin ja Jahnin ajatuksista, jotka hän näki poliittisen ruumiinkasvatuksensa edelläkävijöiksi (Baeumler 1934a, 164; Baeumler 1936, 227–229; Baeumler 1939, 144, 141; Joch 1982, 720; Lingelbach 1987, 84).

Baeumlerille liikunta oli ruumiinharjoitusta (Leibesübung) ja ruumiinkasvatusta (Leibererziehung). Urheilun (Sport) hän torjui ideologiassaan individualistisena. Urheilu oli suoritusta vailla yhteyttä kansanyhteisöön, kun taas ”voimistelun sielu” oli hänestä saksalaisessa kansanelämässä. (Baeumler 1934a, 161, 170, 176; Baeumler 1934b, 185; Joch 1976, 84.) Baeumlerille ruumiinkasvatus oli ”kasvatusta kokonaiseksi ihmiseksi” (Erziehung zum ganzen Kerl) Se oli luonteenkasvatusta, yhteisökasvatusta ja rohkeudenharjoitusta sekä kasvatusta tekoihin. Se oli koko ihmisen kasvattamista ruumiillisesta lähtökohdasta käsin (Erziehung des ganzen Menschen vom Leib her) (Baeumler 1937, 218; Baeumler 1939, 149–151; Lingelbach 1987, 84).

Baeumlerille ruumis oli yhteiskunnallinen (Leib ist ein Politicum). Filosofiansa hän korvasi käsitteet ruumis (Körper) ja henki (Geist) käsitteillä (elävä) ruumis (Leib) ja sielu (Seele).[3] Ne muodostivat hänelle kokonaisuuden, jossa henki ja ruumis olivat tasa-arvoisia. Siten hän hylkäsi cartesiolaisen dualismin, joka oli korostanut ruumiin ja sielun eroa. Ruumiinkasvatuksen Baeumler näki kansankokonaisuuden kasvatuksena, sillä ihminen ei ollut yksilö, vaan kansaansa sidottu olento. Ruumistaan ihminen kasvatti harjoituskentällä, joka Baeumlerin filosofiansa ei tarkoittanut yksityistä, fyysistä harjoitusaluetta, vaan harjoittelevan yhteisön yhteistä henkistä tietoisuutta, jahnlaisittain ”isänmaata”. Siksi kansaansa sidottu kansalainen (Volksbürger) ei voinut tehdä ruumiillaan, mitä hän halusi. Yksityisen ihmisen ruumiinkunnosta (Leibespflege), ruumiinharjoituksesta (Leibesübung) ja ruumiinkasvatuksesta (Leibesucht) huolehtiminen ei kansallisen (völkisch) ajattelun mukaan ollut enää yksityisasiasia, vaan kuului ”kokonaisuudelle” (zum Ganzen), valtiolle.

Baeumlerille Saksan kansan ruumis oli kokonaisuus, jolla oli kunniansa (Ehre). Poliittisen ruumiinkasvatuksen tehtävänä oli kasvattaa kansan ruumiinvoimaa ja tarmoa ja kunniaa. Baeumler ei pitänyt ruumiinkasvatusta Hitlerin näkemyksen mukaisena ehdottomana velvollisuutena vaan korosti ihmisen halun liikkua lähtevän liikkeelle hänen sisäisistä tarpeista. Baeumler oli Hitlerin tavoin antisemitisti, mutta voimaa hän ei nähnyt Hitlerin tapaisena raakana voimana. (Baeumler 1934a, 160, 172; Baeumler 1934b, 180, 185–186; Baeumler 1937, 215–217; Giesecke 1993, 98; Joch 1976, 92). Fiktiollaan yhtenäisestä kansanruumiista hän kuitenkin oikeutti kansallissosialistisen valtion totaalisen

otteen kansalaisiinsa (Bernett 2008, 87).



Terästä karkaisemassa. Berliinin Hitler Jugend juhlii kesäpäivänseisausta vuonna 1937. Nuotion yli hyppääminen oli osa juhlaperinnettä. Kuva: Deutsches Bundesarchiv, Bild 183-C09249

Saksalaisen ruumiinkasvatuksen Baeumler sukupuolitti kansanomaiseen liikuntakasvatukseen ja poliittiseen liikuntakasvatukseen. Näistä kansanomainen liikuntakasvatus koski vain lapsia, tyttöjä ja naisia. Se sisälsi iloa tuottavia harjoituksia, kuten leikkejä, juhlia, tanssia ja erilaista piehtarointia (tummeln) ryhmässä. Poliittinen liikuntakasvatus koski poikia ja miehiä sisältäen voimistelua, joukkueurheilua, marsseja ja kilpailuja. Miesten ruumiinkasvatuksen tehtävä oli kasvattaa heidät miehisyyteensä. Liikuntakasvatuksensa Baeumler näki kolmitasoisena. Tasot koostuivat peruskoulutuksesta, kilpaurheilusta ja olympiaurheilusta. Alimmainen taso oli liikuntakasvatuksen näkökulmasta merkittävin taso, koska siinä annettiin kaikkien saavutettavissa oleva rohkeuden ja voiman peruskasvatus. Tämän peruskasvatuksen korostaminen ilmensi sitä, että kansallissosialisteille ruumiinkasvatus oli ennen kaikkea massojen kasvatusta. Uinti, hiihtäminen, vaeltaminen ja yleisurheilu olivat tämän vaiheen urheilulajeja. Toisen tason Baeumlerin systematiikassa muodostivat lajit, joiden harrastamiseen liittyi vaaroja. Tämän tason lajeja olivat eri kamppailulajit, mutta myös joukkueurheilun eri lajit (Mannschaft). Kolmannen tason muodosti olympiaurheilu, joka harrastajamäärältään oli vähäinen. Tämänkään tason perusta ei ollut yksilösuorituksissa, vaan kansanelämässä (in der Sphäre volkstümliche Lebens). (Baeumler 1934a, 175; Baeumler 1934b, 183; Baeumler 1937, 225–226.)

Hans von Tschammer und Osten oli ennen kaikkea ”poliittinen sotilas”, SA-mies (Steinhöfer 1973, 14). Hänelläkään ei ollut urheilullista taustaa, mutta tästä huolimatta Hitler vakuuttuneena hänen uskollisuudestaan ja kyvyistään nimitti hänet heinäkuussa 1933 valtakunnan urheilujohtajaksi (Reichssportführer) (Joch 1982, 722). Von Tschammer und Osten piti itseään käytännön organisoijana, jonka tehtävänä oli muuttaa saksalainen urheilu kansallissosialistisen ideologian mukaiseksi (Steinhöfer 1973, 15–16). Hän oli Deutsche Reichsausschuss für Leibesübungen lakkauttaja ja uusien kansallissosialististen urheiluorganisaatioiden, kuten Saksan Valtakunnan Urheiluliiton (Deutsche Reichsbund für

Leibesübungen) ja Kansallissosialistisen Valtakunnan Urheiluliiton (Nationalsozialistische Reichsbundes für Leibesübungen) perustaja (Joch 1982, 728).

Kansallissosialismi merkitsi hänelle kokonaisuutta (Nationalsozialismus ist eine Totalität) (Bernett 1983, 77). Hän näki individualistisen urheiluliikkeen ajan menneenä, koska voimistelu- ja urheiluseurojen tarkoituksena ei ollut edistää yksittäisten ihmisten hyvinvointia (Steinhöfer 1973, 23). Jahnin valtakunnan urheilujohtaja piti kansallissosialistisen liikuntaideologian peruskiven laskijana ja hänen testamenttinsa täytäntöönpanijana (von Tschammer und Osten 1936, 4). Jahnilta hän myös lainasi liikuntaideologiansa keskeiset käsitteet, joiden kattokäsite oli ajaton ”voima” (Kraft). Sen vaikutus ilmeni ruumiinkasvatuksessa kolmella tavalla. Ensinnäkin ruumiinkasvatuksen tehtävä oli rodun puhtauden säilyttäminen. Toiseksi ruumiinkasvatuksen tuli kasvattaa kansa ”kauniisti toisiinsa liittyväksi yhteisöksi” (zu einer schön verbundenen Gemeinde). Kolmanneksi von Tschammer und Osten puhui ruumiinkasvatuksen ”liittovoimasta” (Bundeskraft), joka tarkoitti rotuvoiman ja biologisen yhtenäisyyden substanssista nousevaa yhteistä toimintaa ja elämää kansallisessa valtiossa.

Hän syytti menneen ajan liikuntakasvatusta konservatismista ja liberalismista sekä intellektualismista, jossa yksittäisten seurojen ja ryhmien edut olivat dominoineet valtion kustannuksella. Hän moitti myös liikuntakasvatuksen psykologiaa, jossa huomion keskipisteenä oli yksittäinen lapsi, jonka tarpeita liikuntakasvatus yritti tyydyttää. Samalla von Tschammer und Osten arvosteli pedagogiikkaa, joka ei ”kasvatustavoitteissaan tavoittanut todellista ihmistä, tyttöä ja poikaa, vaan julisti nykyisen [kansallissosialistisen] käytännön ja sen yhteiskunnallisen työn sijasta pyrkivänsä kauniisti siveelliseen persoonallisuuteen”. Von Tschammer und Osten korosti, että kansallissosialistisessa valtiossa nuorison ruumiinkasvatuksen tuli olla kasvatusta valtioon ja elämään valtiossa. Sen tuli olla ”kykyä elää valtiossa ja kykyä palvella valtiota” (im Staat leben und dienen können). Ruumiinkasvatuksen tehtävä oli viime kädessä pitää huolta miehen ja naisen kasvatuksesta omiin rooleihinsa.

Hyvän ruumiinkasvatuksen keskiössä olivat hänestä ”ilo, voima ja joukkue” (Freude, Kraft und Mannschaft). Von Tschammer und Ostenista ruumiinharjoituksissa, joissa vallitsi ilo, oli myös kuri ja järjestys. Voimalla hän tarkoitti ruumiinkasvatuksen, kuten juoksun, hyppyjen ja heittojen, luomaa sisäistä jännitettä, ei vain fyysistä voimaa. Näiden lisäksi ruumiinkasvatuksen tuli olla yhteisö- ja joukkuekasvatusta. Joukkueella oli hänen mielestään nuorille samanlainen funktio kuin valtiolla oli vanhemmille ihmisille. Ruumiinkasvatuksessa juuri joukkuekasvatus oli konkreettinen valtiokasvatuksen muoto. Kansallissosialismissa ruumiinkasvatuksen suurin merkitys oli siinä, että se ensimmäisen kerran yhdisti niin liikunnan biologis-lääketieteelliset näkemykset kuin sen kasvatukselliset tavoitteet. (von Tschammer und Osten 1935, 1–14.)

Epäpoliittinen isäntä vai poliittinen renki?

Johan Cristoph Friedrich GutsMuthsia ja Friedrich Ludwig Jahnin voi pitää nationalisteina, jotka pyrkivät yhdistämään ruumiinkasvatuksen ja politiikan. Ruumiinkasvatusta molemmat pitivät patriotismin ja nationalismin ilmauksena. Erityisesti Jahnin ruumiinkasvatuksen ideologian voi katsoa olleen kätketyn poliittista, militaristista, sovinistista, rasistista ja antisemitististä. Jahn suhtautui kielteisesti muukalaisiin ja juutalaisiin. Siten ruumiinkasvatus merkitsi hänelle rodullisesti puhtaiden saksalaisten kasvattamista saksalaisuuteensa. Sen keskeisin tehtävä oli varustaa miehet isänmaanrakkaudella ja sotilaallisilla valmiuksilla. Siksi voimistelu ei ollut hänelle

tarkoituksista vapaata toimintaa, liikuntaa sen itsensä vuoksi. Se oli suuremmissa määrin välineellistä toimintaa, johon liittyi poliittisia tavoitteita.

Saksalainen voimisteluliike, Saksan Voimisteluliitto sen keihäänkärkenä, liitti itsensä jahnlaiseen perintöön. Voimistelun se näki ”yhteisen hyvän” ja ”kansan palveluna”. Saksalaisessa urheiluliikkeessä oli kansainvälisistä kontakteista huolimatta vahvoja kansallisia, rasmin ja antisemitismin sisältäneitä painotuksia. Se näki liikunnan keinona taistella rodun rappeutumista vastaan. Tässä taistelussa se ei ollut kuitenkaan poikkeus, vaan rotuhygieeninen ajattelu oli tuolloin yleistä koko läntisessä maailmassa. Saksalainen urheiluliike piti urheilua isänmaan pyhänä palveluna”. Sekä urheilu- että voimisteluliike korostivat ruumiinkasvatuksen kansallista merkitystä ja sen kansakunnan moraalista ja maanpuolustustahtoa vahvistavia ominaisuuksia. Molemmat näkivät ruumiinkasvatuksen tehtävänä kasvattaa kansalaiset tottelevaisuuteen, auktoriteettien kunnioittamiseen, itsehallintaan, uhrimieleen, ruumiilliseen rohkeuteen sekä kansakunnan voimantuntoon. Ruumiinkasvatuksen keskiössä oli saksalainen isänmaa jonka jäsenet tuli kasvattaa vanhagermaanisen eetoksen sisäistäneiksi teko- ja tahtoihmisiksi. Kummallekaan liikunta ei ollut liikuntaa sen itsensä vuoksi, vaan väline, jonka tuli auttaa Saksan kansaa tulemaan yhdeksi kansaksi (Ein Volk zu werden).

Voimistelu- ja urheiluliikkeen mielestä Saksan kansa oli pelastettava alentumisen tilasta. Siten ruumiinkasvatuksen tehtävä oli poliittinen. Sen tuli kasvattaa saksalaisista ”uusi kansakunta”, jonka jäsenten toimintaa leimaisi ”rautainen tahto, uskollinen velvollisuuksien täyttäminen ja voimakas miehisuus”. Saksalaisen voimistelu- ja urheiluliikkeen ideologiassa yhteisön merkityksen kohoaminen yli yksilön oli hyvin yhteensopivaa ainesta kansallissosialistisen liikuntaideologian kanssa. Molemmissa liikkeissä totuttiin ylhäältäpäin johtamiseen ja siksi ne myös kaipasivat vahvaa johtajaa, Saksan kansan pelastajaa.

Ruumiinkasvatus saksalaisessa liikuntaideologiassa oli välineellistä ja kätkeyn poliittista jo GutsMuthsin, Jahnin, keisarikunnan ja Weimarin tasavallan ajoista lähtien, mutta kansallissosialistien nousu valtaan teki liikunnasta avoimesti poliittista ja välineellistä. Kun antidemokraattisuus, antiliberalismi, militarismi ja imperialismi sekä rasismi olivat saksalaisen porvarillisen liikuntaideologian kätkeytyä ainesosia, joten kansallissosialistien valtaannousu merkitsi niiden mentaalisten rakenteiden aktivoitumista. Samalla ruumiinkasvatuksen ideologiaan aiemmin piilotettuina olleet poliittiset osat tulivat näkyviksi osiksi kansallissosialistisen ruumiinkasvatuksen ideologiaa. Kätkeyty poliittisuus muuttui ruumiinkasvatuksen avoimeksi poliittiseksi indoktrinaatioksi ja manipulaatioksi, kun ruumiinkasvatus alistettiin palvelemaan uusien isäntien poliittisia ja sotilaallisia tarpeita.

Kansallissosialistit nojautuivat omassa ideologiassaan muualla länsimaissa vallinneeseen traditioon, joka korosti ruumiinkasvatuksen, nationalismien ja militarismien läheistä kytkeytymistä toisiinsa. Kansallissosialistinen ruumiinkasvatus erosi tästä perinteestä oleellisesti siinä, että kansallissosialistisissa ruumiinkasvatus degeneroitui palvelemaan kansallissosialistista ideologiaa ja maailmankatsomusta. Kansallissosialistinen ruumiinkasvatus oli yltiösovinismissaan ja armottomuudessaan loppuun asti vietyä, väkivaltaiselle historiakuvalle perustuvaa poliittista ja militarisoitua kansankasvatusta, poliittista sosialisatiota. Se ei ollut yksityisasiä, vaan se kuului kansallissosialistiselle valtiolle, jossa heroisen poliittisen sotilaan ideaali ohjasi ruumiin muokkausta. Muokkauksen tehtävänä oli ihmisyyden ja inhimillisyyden totaalinen tukahduttaminen. Ruumiinkasvatuksella oikeutettiin valtion täydellinen ote kansalaisiinsa ja heistä tehtiin ensi sijassa sodan tarpeisiin manipuloitavia, vailla omaa tahtoa olevia objekteja.

Ruumiinkasvatuksen tehtävä oli koulia kovia ja säälimättömiä, kansallissosialistisen moraalikoodin, rotuopin ja rasmin sisäistäneitä ja sodan koettelemukset kestäviä kansanruumiin jäseniä.

Tarkasteltaessa saksalaisen ruumiinkasvatuksen pitkää perintöä GutsMuthsista kansallissosialisteihin tulkitsen, että kansallissosialistien valtaannousu vuonna 1933 ja sitä seurannut liikuntaideologian sisällön ja merkityksen uudelleenarviointi ei merkinnyt katkosta saksalaisen liikuntaideologian pitkässä perinteessä, jossa liikunta ei koskaan ollut ollut liikuntaa sen itsensä vuoksi. Siihen liittyi aina poliittista välineellistämistä. Siten saksalaisen ruumiinkasvatuksen voi katsoa olleen GutsMuthsista kansallissosialisteihin enemmän poliittisen rengin kuin epäpoliittisen isännän asemassa.

Viitteet

[1] Saksankielessä sanat *national* ja *völkisch* tarkoittavat molemmat kansallista. Kuitenkin edellinen on neutraali termi, kun taas jälkimmäiseen kätkeytyy hyvin voimakas arvolutaus yhteisen maan ja veren yhteisöstä, johon liittyy rodun ja veren puhtauden vaaliminen. (Toikka 1996, 36.)

[2] Myös Hitlerin mielestä aliupseerit sopivat erityisen hyvin opettajantehtäviin. Hänestä kuka tahansa armeijan vääpeli suoriutuisi opettajantehtävistä opettajia paremmin. (Hitler's Table Talk 1973, 97, 427, 524.)

[3] Käsitteellään *der Leib ist ein Politicum* Baeumler tarkoitti, että yksilön ruumis ei ole hänen yksityisomaisuuttaan, vaan kuuluu ”kokonaisuudelle”, jota edustaa valtio. Hän ei voi käyttää ruumistaan, miten hän haluaa. Siten ruumiinkasvatus, ruumiinkunnosta huolehtiminen ja ruumiinharjoitukset ovat valtionasioita. (Baeumler 1937, 215.)

Lähteet

Alkuperäisteokset

- Baeumler, Alfred 1934a. Sinn und Aufbau der deutschen Leibesübungen. In: Joch, Winfried (Hrsg.), Politische Leibeserziehung und ihre Theorie im Nationalsozialistischen Deutschland. Voraussetzungen–Begründungszusammenhang–Dokumentation. Bern, Frankfurt/M.: Herbert Lang, Peter Lang, 155–176.
- Baeumler, Alfred 1934b. Die weltanschaulichen Grundlagen der deutschen Leibesübungen. In: Joch, Winfried (Hrsg.), Politische Leibeserziehung und ihre Theorie im Nationalsozialistischen Deutschland. Voraussetzungen–Begründungszusammenhang–Dokumentation. Bern, Frankfurt/M.: Herbert Lang, Peter Lang, 177–187.
- Baeumler, Alfred 1936. Hellenische Leibeserziehung. In: Joch, Winfried (Hrsg.) Politische Leibeserziehung und ihre Theorie im Nationalsozialistischen Deutschland. Voraussetzungen–Begründungszusammenhang–Dokumentation. Bern, Frankfurt/M.: Herbert Lang, Peter Lang, 227–229.
- Baeumler, Alfred 1937. Politische Leibeserziehung. In: Joch, Winfried (Hrsg.), Politische Leibeserziehung und ihre Theorie im Nationalsozialistischen Deutschland. Voraussetzungen–Begründungszusammenhang–Dokumentation. Bern, Frankfurt/M.: Herbert Lang, Peter Lang, 213–226.
- Baeumler, Alfred 1939. Politik und Erziehung. Reden und Aufsätze. Berlin: Junker und Dönhaupt Verlag.

- Conti, L. 1935. Körperliche Erziehung als biologische Aufgabe des Staates. Leipzig: J. A. Barth, 16–23.
- Hitler, Adolf 1939. Mein Kampf. Zweiter Band: Die nationalsozialistische Bewegung. München: Zentralverlag der NSDAP., Frz. Eher Nachf.
- Hitler's Table Talk 1941–1944: His Private Conversation 1973. Introduced by Trevor-Roper, Hugh. Second Edition. Wiltshire: Redwood Press Limited.
- Jahn, Friedrich 1938. Von deutschen Volkstum. Jena: Eugen Dietrichs Verlag.
- Von Tschammer und Osten, Hans 1935. Jugendpflege durch Leibesübungen. In: Körperliche Erziehung als biologische Aufgabe des Staates. Leipzig: J. A. Barth, 3–14.
- Von Tschammer und Osten, Hans 1936. Sport und Leibesübungen im nationalsozialistischen Staat. In: Lammers, H.- H. & Pfundtner, Hans (Hrsg.), Grundlagen, Aufbau und Wirtschaftsordnung des Nationalsozialistischen Staates. Berlin: Industrieverlag Spaeth & Linde, 2–14.

Kirjallisuus

- Anttonen, Saila 1998. Valta, moraali ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen. Sivistystehistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiviin uudelleen koulutusohjelmiin. Tampereen yliopiston kasvatus-tieteiden julkaisu. Acta Universitatis Tamperensis 639.
- Bartmuss, Hans-Joachim 2006. Friedrich Ludwig Jahn – ein “Antisemit“ [www-lähde]. <http://www.gymmedia.com/FORUM/agforum/06_jahndisput2.htm> (luettu 1.8.2009).
- Bernett, Hajo 1983. Der Weg des Sports in die nationalsozialistische Diktatur. Die Entstehung des Deutschen (Nationalsozialistischen) Reichsbundes für Leibesübungen. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Bernett, Hajo 2008. Nationalsozialistische Leibeserziehung. Eine Dokumentation ihrer Theorie und Organisation. Überarbeitet und erweitert von Hans Joachim Teichler und Berno Bahro. 2. überarbeitete Auflage. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Beyer, Erich 1982. Sport in der Weimarer Republik. In: Ueberhorst, Horst (Hrsg.), Geschichte der Leibesübungen. Band 3/2. Berlin; München; Frankfurt a. M.: Bartels und Wernitz, 657–700.
- Bode, Michael 2008. Die Rolle des Sports in der Schule und in ausserschulischen Organisationen im Nationalsozialismus. Masterarbeit.
- Bohus, Julius 1986. Sportgeschichte: Gesellschaft und Sport von Mykene bis heute. München: BLV Verlagsgesellschaft.
- Braun, Harald 1999. Ein Pädoyer für Friedrich Ludwig Jahn. Von Prof. Dr. Harald Braun [www-lähde]. <http://gymmedia.com/jahn/prof_braun.htm> (luettu 1.8.2009).
- Diem, Carl 1964. Wesen und Lehre des Sports und der Leibeserziehung. 4 unveränderte Auflage. Berlin/Zürich/Dublin: Weidmannsche Verlagsbuchhandlung.
- Eichel, Wolfgang (toimituskollegion puheenjohtaja) 1973. Geschichte der Körperkultur in Deutschland. Die Körperkultur in Deutschland von 1789 bis 1917. Band II. Berlin: Sportverlag Berlin.
- Franzke, Kay & Löwer, Thomas & Pajonk, Thomas & Putsch, Christian 2003. Sport als Propaganda des Nationalsozialismus. Phillips-Universität: Marburg.
- Giesecke, Hermann 1993. Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Grössing, Stefan 1982. Pädagogische Reformen vor und nach dem Ersten Weltkrieg und ihr Einfluss auf Leibeserziehung und Sport. In: Ueberhorst, Horst (Hrsg.), Geschichte der Leibesübungen. Band 3/2. Berlin; München; Frankfurt a. M.: Bartels und Wernitz, 641–656.

- Günther, Stepanie 2004. Die Berlinen Olympiade und ihre Aussenwirkung: Weltereignis oder Propagandaveranstaltung. Bamberg: Otto-Friedrich Universität.
- Hartmann-Tews, Ilse & Luetkens, Sascha 2002. The inclusion of women into German sport system. In Hartmann, Ilse & Pfister, Gertrud (eds.) Sport and Women. Social issues in international perspective. London and New York: Routledge, 53–69.
- Jansen, J. 2006. Peter Petersen. Sein Wirken in den Jahren 1933–1945 [www-lähde]. <<http://jena-plan.grundschulservice.de>> (luettu 27.7. 2009).
- Joch, Winfried 1976. Politische Leibeserziehung und ihre Theorie im Nationalsozialistischen Deutschland. Voraussetzungen–Begründungszusammenhang–Dokumentation. Bern, Frankfurt/M.: Herbert Lang, Peter Lang.
- Joch, Winfried 1982. Sport und Leibeserziehung im Dritten Reich. In: Ueberhorst, Horst (Hrsg.), Geschichte der Leibesübungen. Band 3/2. Berlin; München; Frankfurt a. M.: Bartels und Wernitz, 701–742.
- Jönen, Stefan 2006. Fussball im Nationalsozialismus. Bachelor's Thesis im Fachbereich Sozialwissenschaften. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Kaartinen, Jyrki 2009. “ Sinä et ole mitään, sinun kansasi on kaikki “ – näkökulmia kansallissosialistiseen kasvatusideologiaan. Julkaisematon kasvatustieteen lisensiaatintutkimus Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksella.
- Keim, Wolfgang 1995. Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Band I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kliem, Konstantin 2005. Sport in der Zeit des Nationalsozialismus –Entwicklung und Zielsetzung im Höheren Schulwesen und in der Hitlerjugend. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien. Kassel: Institut für Erziehungswissenschaft.
- Krüger, Arnd 1999. Strength through joy. The culture of consent under fascism, Nazism and Francoism. In Riordan, Jim & Krüger, Arnd (eds.) The International Politics of Sport in the Twentieth Century. New York: Routledge, 67–89.
- Krüger, Michael 1993. Einführung in die Geschichte des Leibeserziehung und des Sports. Teil 2. Leibeserziehung im 19. Jahrhundert. Turnen fürs Vaterland. Schorndorf: Verlag Hofmann.
- Künl, Reinhard 1978. Der deutsche Faschismus in Quellen und Dokumenten. Dritte Auflag. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Lempa, Heikki 1989. Ruumis ja sivistys – aatehistoriallinen tutkimus filantropistien pedagogiikasta. Julkaisematon yleisen historian lisensiaatintutkimus. Turun yliopiston historian laitos.
- Lingelbach, Karl 1987. Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. 1. Auflage. Frankfurt am Main:dipa-Verlag.
- Luh, Andreas 2003. On the Way to National Socialist Sports System: From Liberal Sports in Clubs and Associations to Directed Sport in National Socialist Organizations. European Journal of Sport Science 3 (3), 1–10.
- Marschner, Paul 1959. In: Gutsmuths, Johann, Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes. Leipzig: Die Deutsche Hochschule für Körperkultur.
- Moosburger, Siegfried 1972. Ideologie und Leibeserziehung im 19. und 20. Jahrhundert. Ahrensburg bei Hamburg: Clemens Czwalina.
- Naul, Roland 2002. History of sport and physical education in Germany. In Naul, Roland & Hardman, Ken (eds.) Sport and physical education in Germany. London and New York: Routledge, 15–27.
- Rürup, Reinhard (Hrsg.) 1996. 1936 Die Olympischen Spiele und der Nationalsozialismus. 2. Auflage. Berlin: Druckerei Heeneman.

- Saubier, Bruno 1972. Geschichte der Leibesübungen. Frankfurt/Main: Wilhelm Limpert Verlag-GMBH.
- Schwender, Uwe 2003. Friedrich Ludwig Jahn und die Entwicklung des Turnens bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts. Studienarbeit. Halle-Wittenberg: Martin - Luther - Universität.
- Steinhöfer, Dieter 1973. Hans von Tschammer und Osten. Reichssportführer im Dritten Reich. Berlin, München, Frankfurt/M.: Verlag Bartels & Wernitz KG.
- Tenorth, Heinz-Elmar 1989. Pädagogisches Denken. In: Langerwiesche, Dieter & Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: Verlag C. M. Beck, 111–149.
- Toikka, Mirja 1996. Saksalainen kansallissosialistinen kasvatus ja sen yhteyksiä suomalaisiin nuorisjärjestöihin. Julkaisematon kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Ueberhorst, Horst 1976. Carl Krümmel und die nationalsozialistische Leibeserziehung. Berlin, München, Frankfurt/M.: Verlag Bartels & Wernitz KG.
- von Simon, Hans (Tekijäyhteisön johtaja) 1973. Geschichte der Körperkultur in Deutschland. Die Körperkultur in Deutschland von 1917 bis 1945. Band III. Berlin: Sportverlag Berlin.
- Vasara, Erkki 1997. Valkoisen Suomen urheilivat soturit. Suojeluskuntajärjestön urheilu- ja kasvatustoiminta vuosina 1918–1939. Bibliotheca Historica 23. Helsinki: SHS.
- Vehmas, Simo 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Värri, Veli-Matti 1993. Liikunta valtana ja kasvun mahdollisuutena. Nuorisotutkimus 11 (4), 7–13.

KL, FM Jyrki Kaarttinen toimii opettajana peruskouluun valmistavassa opetuksessa Turun Iltalukiassa.

4.4 Opettajuus kansallissosialismin kontekstissa – Weimarin koulupedagogista kansallissosialistiseen ideaaliopettajaan

Tekijä: Jyrki Kaarttinen

Kasvatus & Aika 4 (3) 2010, 7–21.

Uudelleenpainettu ja julkaistu professori, päätoimittaja Jukka Rantalan luvalla.

Opettajuus kansallissosialismin kontekstissa – Weimarin tasavallan koulupedagogista kansallissosialistiseen ideaaliopettajaan

Jyrki Kaarttinen

Keisarikunnan aikana saksalainen koulu oli autoritaarisen alamaisyhteiskunnan tuote, jonka toimintaa säätelivät preussilaiset kansalaishyveet, kuten tiukka kuri ja opettajakeskeisyys. Sodan molemmin puolin oli Saksassa saanut jalansijaa moni-ilmeinen reformipedagoginen liike, joka vaati koulun demokratisointia ja uudenlaista opettajuutta. Erityisesti Weimarin tasavallan päättäjät halusivat sulkea politiikan koulujen ulkopuolelle, samalla kun koulujen toimintaa haluttiin uudistaa. Kuitenkin kansallissosialistien valtaannousu tammikuussa 1933 merkitsi näiden reformien nopeaa päättymistä uusien vallanpitäjien muotoillessa päättäväisesti koululaitosta ja opettajien tehtäviä oman poliittisen katsomuksensa mukaisiksi. Tarkastelen artikkelissani, minkälaista kritiikkiä kansallissosialistit kohdistivat Weimarin tasavallan ajan pedagogiikkaan ja opettajiin sekä minkälainen oli uusien vallanpitäjien ideaaliopettaja.

Johdanto

Ennen vuotta 1914 saksalainen koulu oli suuressa määrin autoritaarisen alamaisyhteiskunnan tuote. Opettajien toimintavapaus oli ollut rajoitettua ja he olivat opettaneet tiukasti muotoiltujen opetussuunnitelmien mukaan. Mekaaniset oppiaineet ja ankara kuri olivat olleet ajan kouluille ominaisia. (Stachura 1980, 95; Grössing 1982, 641.) Ennen vuosisadan vaihdetta Saksassa oli syntynyt reformipedagogiikkana tunnettu liike, joka löysi juurensa Goethen, Schillerin ja Herderin romantiikasta ja ilmeni sekä kulttuurikritiikkinä että elämänfilosofiana (Hilpelä 2008, 305). Sen taustalla oli ”pedagoginen vallankumous”, joka jo 18. ja 19. vuosisadalla, Rousseau, Pestalozzin ja Fröbelin ajatusten siivittämänä oli saanut aikaan huomion kiinnittämisen enemmän kasvavaan ihmiseen ja vähemmän kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Reformipedagogiikka vaatikin huomion kohdistamista kasvavan yksilöllisen autonomian tukemiseen ja kehittämiseen (Mey 2009, 7). Erityisen käännteentekevä oli ruotsalaisen Ellen Keyn vaikutus kirjallaan *Barnets århundrade* joka sai aikaan Saksassa pedagogisen liikkeen (Scheibe 1978, 3). Reformipedagogit katsoivat, että ”opettajan suurin virhe oli ollut, että [hän] huolimatta kaikista uusista puheista lapsen yksilöllisyydestä, käsitteli lasta abstraktina käsitteenä, epäorganaisena ja epäpersoonallisena aineena, jota kasvattajan käsi voi muotoilla ja uudelleen muotoilla” (Key 1900, 32).

Reformipedagogisen kasvatusajattelun taustalla vaikutti luonnontieteiden esiinmarssi ja psykologian nousu tieteenä. Erityisesti Charles Darwinin (1809–1882) periaatteet

evoluutiosta sekä luonnollisesta valinnasta olivat ihmistieteissä käännteentekeviä ja ne nähtiin verrannollisena myös ihmisyhteisöjen elämään. Tämä sosiaalidarwinismiksi kutsuttu lähestymistapa korosti, että vain luonnollisessa ja yhteiskunnallisessa kilpailussa menestyvät ihmisyksilöt olivat elinkelpoisia. Tämän taustalla oli ajattelumalli, jonka edustajat tunsivat huolta ihmisrodun rappeutumisesta. Siksi länsimaissa ja erityisesti Saksassa niin rotuhygienia kuin eugeniikka nähtiin täsmäläkkeinä, joiden tuli estää ihmisrodun rappeutuminen. Tavoitteena oli parantaa kansakuntien geneettistä laatua. (Hothersall 1995, 318, 330–331; Vehmas 2005, 65–66.) Voikin sanoa, että Ellen Keyn ”lapsikeskeisen pedagogiikan” ilmaus ”lapsesta käsin” (*vom Kinde aus*) merkitsi itse asiassa ”terveestä ja hyvinvoivasta lapsesta käsin” (*vom gegütern und rassich gesunden Kind aus*) (Jansen 2006). Siten reformipedagogiikkaan kätkeytyi myös voimakkaita rasistisia ja eugeenisia ominaispiirteitä. Niiden voi sanoa olleen niin länsimaiden kuin saksalaisenkin reformipedagogiikan sisälle rakentuneita opinkappaleita jo ennen kansallissosialistien valtaannousua. Kuitenkin ennenkuulumattoman ja totaalisen tuhoisan luonteensa ne saavuttivat Saksassa kansallissosialistien valtakaudella (Kaarttinen 2009, 101–102.)

Weimarin tasavallan aikana keskustelu koulureformien kannattajien ja niiden vastustajien välillä jatkui vilkkaana. Koulu-uudistajat, reformistiset, opettajat vaativat saksalaiseen kouluun ja sen opettajien työtapoihin perustavanlaatuisia muutoksia, jotka koskivat niin koulujärjestelmän demokratisointia kuin opettajien työtapojen uudistamista. Uudistusten vastustajat, traditionalistit taas puolustivat perinteistä koulujärjestelmää ja sen toimintamalleja vedoten sen hyviin akateemisiin oppimistuloksiin ja järjestyksen säilymiseen kouluissa. Kansallissosialistien valtaannousu vuonna 1933 merkitsi pedagogisten uudistusten katkeamista, samalla kun he arvioivat opettajuuden uudelleen. Kansallissosialistit käänsivät saksalaista koulua ja sen opettajien työtä hallinneen humboldtilaisen henki-luonne-ruumis-ajattelun päinvastaiseksi. Kansallissosialisteilla ensin tuli ruumis, sitten luonne ja vasta viimeisenä sielu. (Bernett 2008, 27.) He näkivät kasvatuksen myös ”koko ihmisen kasvatuksena”, ruumiista lähtien ja ruumiin kautta” (*Erziehung vom Leibe her und durch den Leib*). Käytännössä tämä merkitsi, että kansallissosialistinen politiikka ja sen opinkappaleet syrjäyttivät pedagogiikan, kun uudeksi kasvatuseriteeksi tuli kansallissosialistisen maailmankatsomuksen ja moraalikoodin sisäistänyt fyysinen voima- ja tahtoihminen (Kaarttinen 2009, 173). Tämän poliittisen sotilaan ei tullut tarkastella mitään perinteisen sivistyksen ahtaiden näkökulmien kautta (Lamberti 2002, 200). Opetustyössä se merkitsi myös kansallissosialistisen ideologian nostamista ohi opettajan pedagogisen kompetenssin (Lamberti 2002, 220).

Tässä artikkelissa tarkastelen, minkälaista kritiikkiä Adolf Hitler ja johtavat kansallissosialistit esittivät Weimarin tasavallan ajan pedagogiikkaa ja sen edustajia kohtaan. Artikkelini keskeisin kysymys on, minkälainen oli kansallissosialistien opettajakuva ja heidän opettajaihanteensa. Artikkelini tarkastelutapa on kasvatushistoriallinen. Keskeistä on ymmärtää kansallissosialistista pedagogista ajattelua ajan opettajuuden kontekstissa. Siksi käsittelyyni sisältyy myös suoria lainauksia johtavien kansallissosialistien puheista ja kirjoituksista, koska juuri ne luovat autenttista kuvaa kansallissosialistien opettajaideaalista.

Weimarin tasavallan opettajasta kansallissosialistiseen kasvattajaan

Saksassa henkietieteellinen pedagogiikka oli noussut vastustamaan kasvatuksen valtavirtana

ollutta formaalista herbartilaista pedagogiikkaa, ja tuo vastustus kulminoitui kritiikkiin koulusta tietojen jakajana (Iisalo 1989, 203, 205–206; Tenorth 1989, 119). Henkityteellinen traditio ei ollut kuitenkaan yhtenäinen, vaan useilta tahoilta suuntauksia saanut, hyvin moniulotteinen pedagogiikan perinne (Siljander 1988, 13–15). Liikkeen kritiikki kohdistui niin yksilön vapauden ja itsenäisyyden kuin sivistysdiskurssin yhteisöajattelun ja demokraattisen tahdon puutteisiin. Sen edustajat korostivat paitsi oppilaiden oikeutta itsemääräämiseen niin myös opettajien ja oppilaiden toverillisen suhteen tärkeyttä. (Keim 1995, 69.) Erityisesti progressiivisten kansakoulunopettajien piiristä nousi jo maailmansodan molemmin puolin ”uuden pedagogiikan” (*Neue Pädagogik*) nimellä tunnettu koulu-uudistuksia ajava liike, joka vaati Saksaan demokraattista, ”sosiaalisesti integroitua” yhtenäistä koulua. Uudistajat syyttivät pedagogiikkaa ”didaktisesta materialismista” ja ”mekanistisesta didaktismista” ja propagoivat vanhojen työmenetelmien perustavanlaatuisen muutosten puolesta. (Lamberti 2002, 11, 28, 107; Scheibe 1978, 67–75.)

Suursodan jälkeen syntyneen Weimarin tasavallan perustuslain mukaan opetuksen tuli olla objektiivista, vihan ja kostonhalun torjuvaa (Berthold & Schepp 1993, 235–239). Tasavallan demokraattisen perustuslain henkeä noudattaen Weimarin vallanpitäjät halusivat sulkea politiikan koulujen ulkopuolelle nostaan opettajan ihanteeksi sivistysopettajan. Myös vetoomuksessaan opettajille Preussin tiede-, taide- ja kansansivistyksen ministeriö korosti, että tasavallan opetuksen tuli olla hengeltään objektiivista, epäpoliittista, vihan ja kostonhalun torjuvaa. Ennen kaikkea ministeriö korosti, ettei kouluista saanut tulla kansankiihotuksen ja sodan ihannoinnin paikkoja. (Berthold & Schepp 1993, 238–239.) Myöskään Weimarin tasavallan opetussuunnitelma-ajattelusta ei löydy merkkejä isämaallisesta päätöksestä ja sovinismista. Myös puoluepolitiikka pysyi ajan sisä- ja puoluepoliittisista kiistoista huolimatta koulun seinien ulkopuolella. Siten kouluista ei tullut yhdenkään poliittisen puolueen, sen intentioiden ja doktriinin tyyssijojia. (Flessau 1976, 69–73.) Weimarin tasavallan koululaitosta onkin luonnehdittu hyväksi ja hyvin järjestetyksi sivistyskouluksi. Gammin mukaan ensimmäisiä todellisia käytännön muutoksia opettajien koulujen toimintaan tuli vasta 1930-luvun puolivälin jälkeen. Tuolloin kansallissosialistisen kasvatuksen yleinen intellektuaalisuuden vastaisuus ilmeni vuosien 1937 ja 1938 uusista opetussuunnitelmista, jotka merkitsivät kasvatuksen näkökulmasta kansallissosialistisen poliittisen indoktrinaation, ruumiinkasvatuksen ja esisotilaallisten valmiuksien antamisen nostamista kasvatuksen keskiöön. Koulujen työtä aikaisemmin hallinneista perinteisistä tietoaineista tuli nyt toissijaisia. (Gamm 2006.) [1]

Weimarin ajan koulu-uudistajien mielestä opettajakeskeinen ja autoritaarinen koulu oli tullut tiensä päähän. (Lamberti 2002, 107). Heidän kritiikkinsä kohdistui opettajien kasvatukseen, jotka olivat perustuneet opettajien ehdottomaan auktoriteettivaatimukseen ja oppilaiden kuuliaisuuteen. Reformisteista opettajuus tuli arvioida uudelleen. Heistä vanhan pedagogiikan objektit, oppilaat, olisi tullut nostaa kasvatuksen todellisiksi subjekteiksi. (Scheibe 1978, 67–80.) Siten kasvatuksen keskiössä eivät olleet enää opetus ja opettaja, vaan oppilaat ja oppiminen. Oppimisen tuli lähteä oppilaista ja heidän omatoimisuudestaan. Opettajien tuli kasvattaa oppilaat demokraattisten ihanteiden mukaisesti yhteistyöhön kykeneviksi, kriittisiksi, suvaitsevaisiksi ja tasapainoisiksi sekä rauhaa rakastaviksi yhteiskunnan kansalaisiksi. Pelon, autoritaarisen kurin ja rangaistusten sijasta uudistajat korostivat oppilaiden oman ymmärryksen ja itsehallinnan tärkeyttä. Yhteistyön opettajien ja oppilaiden välillä tuli perustua

luottamukseen ja avoimeen dialogiin. Opettajien tuli toimia oppilaiden ”viisaina ystävinä”, joiden tukeen he saattoivat luottaa kaikissa asioissa. (Lamberti 2002, 120–121, 131, 139.) ”Uusi pedagogiikka” merkitsi siten uudistajien mielestä opettajuuden täydellistä uudelleen arviointia, jossa aikaisemmin ulkoiseen auktoriteettiinsa asemansa perustava tiukka autoritaarinen koulumestari ja kurinpitäjä korvattaisiin oppimisen ”auttajalla”.

Uudistusten vastustajat, jotka tulivat pääosin lukionopettajien ja konservatiivisten kansakoulunopettajien sekä katolisten kansakoulunopettajien piiristä uskoivat kuriin, järjestykseen ja hyviin tiedollisiin oppimistuloksiin vedoten perinteisen auktoriteettiopettajan aseman säilyttämisen puolesta. Kädenväntö uudistajien ja uudistusten vastustajien välillä oli koko Weimarin tasavallan ajan voimakasta, huolimatta siitä, että uudistajat korostivat kaiken aikaa uudistusten vapaaehtoisuutta. Joka tapauksessa Saksaan perustettiin Weimarin tasavallan aikana noin 200 kokeilukouluja, joissa ”uuden pedagogiikan” oppeja sovellettiin. (Lamberti 2002, 32, 120, 131–136.) Voikin sanoa, että pedagoginen uudistustoiminta oli Weimarin tasavallan aikana sangen vilkasta.

Toisaalta Weimarin tasavallan aikaa leimasi kielteinen suhtautuminen tasavaltaan ja sen perustuslakiin. Eschenberg on nimittänyt Weimarin tasavallan aikaa ”improvisoiduksi demokratiaksi vailla valtietoisuutta”, jonka vain harvat saksalaiset tunsivat omakseen (Sontheimer 1983, 13, 21). Tämä koski myös opettajia, joiden suhtautuminen Weimarin tasavaltaan oli hyvin heterogeenista eikä suhtautumistavaltaan yhtenäisestä opettajaprofessiosta voida puhua. Opettajien suuri joukko oli ajatusmaailmaltaan saksalaiskansallisia ja he uskoivat kuriin ja järjestykseen (Gamm 2006). Myös sivistyspolitiikkaa leimasivat osin kansalliset (*national-völkisch*) tendenssit ja kasvatustieteellistä ajattelua leimasi taipumus antidemokraattiseen ajatteluun (Scholtz 1985, 23; Tenorth 1989, 135–136). Keimin mukaan juuri irrationaaliset, antidemokraattiset ja antiliberaaliset arvot olivat pedagogiikan piirissä voimakkaita ja demokraattinen potentiaali oli opettajakunnassa sekä koululaitoksessa vähäistä. Lisäksi on korostettu, että reformipedagogiikan sisälle oli kätkeytynyt ajatusrakenteita, jotka vahvistivat perinteisiä autoritaarisia argumentaatioesikuvia. Sen ideologiassa yhteisön kohoaminen yli yksilön ja kasvatuksen kohdistaminen palvelemaan tätä pämäärää oli yhteensopivaa ainesta kansallissosialistisen pedagogiikan kanssa. Myös reformipedagogiikan viljelemät käsitteet, kuten nationalismin korostus, rotuteorian hyväksyminen ja näkemys ihmisen luonnollisesta epätasa-arvosta, sopivat hyvin kansallissosialistien pedagogisiin opinkappaleisiin. (Keim 1995, 20, 39–40; Anttonen 1998, 211.) Kansallissosialistit hyödynsivät myös sen sivistysporvarillista perintöä, kuten Wandervogel-liikkeen traditioita, joita he käyttivät hyväkseen Hitlerjugendin toiminnassa. Sen kasvatusta oli luonteeltaan kansallissosialistista sosialisatiota. (Klönne 1988, 80.) Kun tasavallan loppupuolella vielä talous- ja sosiaalinen kriisi lisäsi radikalisoitumista myös opettajien piirissä, niin hyödyn tästä kaikesta korjasivat kansallissosialistit opettajien siirtyessä kannattamaan kansallissosialisteja. (Keim 1995, 20–24, 51, 58–59.)

Kansallissosialistien valtaannousu merkitsi reformipedagogisten uudistusten katkeamista ja Weimarin tasavallan moni-ilmeisen pedagogiikan korvaamista kansallissosialistisella maailmankatsomuksella, josta tehtiin uuden kasvatustieteen kivijalka. Sen tavoitteena oli Vihavaista lainaten ”estää ihmistä kasvamasta yksiokehitykseen sinänsä kuuluvasta, sankari-ihanteita korostavasta infanttiilista vaiheesta eteenpäin, kohti kypsää minuutta” (Laamanen 2006, 79). Vaikka kansallissosialistinen retoriikka korosti ihmisten tasa-arvoisuutta, niin käytännössä koulut olivat luonteeltaan elitistisiä (Anttonen 1998, 200–201, 207). Uudet vallanpitäjät arvioivat uudelleen myös

opettajuuden oman politiikkansa näkökulmasta. Se merkitsi, että Weimarin tasavallan opettajia syytettiin liberalismista, individualismista ja metodismista. Kansallissosialistien mielestä perinteisen sivistys- ja tietokoulun aika oli ohi ja ”saksalaisen koulun tuli kasvattaa uusi poliittinen ihminen, joka kaikessa ajattelussaan ja toiminnassaan oli kansaansa juurtunut” (Frick 1933, 74–75.) Tämä käy hyvin ilmi ylempien koulujen opetussuunnitelmien perusteista, jotka julkaistiin vuonna 1938.

Koulutetun persoonallisuuden harhakuivan tilalle kansallissosialistinen maailmankatsomus nostaa veren ja historiallisen kohtalon määräämän saksalaisen ihmisen ja humanistisen sivistysideologian tilalle yhteisön todellisesta kamppailusta kehittyneen kasvatusjärjestyksen. (Erziehung und Unterricht 1938, 12.)

”Uuden ihmisen” kasvattamiseksi Saksan johtaja Adolf Hitler vaati, että

kansallisen valtion ei ole suunniteltava koko kasvatusyötään ensi sijassa pelkän tietojen päähän pönttämisen kannalle, vaan läpeensä terveiden ruumiiden kasvattamiseen. Vasta toisella sijalla seuraa sitten henkisten kykyjen kehittäminen. (Hitler 1939b [1926], 452; Jatkossa teoksesta Mein Kampf – Die nationalsozialistische Bewegung käytetään lyhennettä Mkb).

Uusi kasvatusihanne ja muuttuneet kasvatuksen sisällöt ja käytännöt edellyttivät kansallissosialistien mielestä myös aivan uudenlaista opettajatyyppeä, jossa Humboldtin arvoperinteisiin nojautuneen saksalaisen sivistysopettajan oli annettava tilaa uudelle poliittiselle pedagogille, kansallissosialistiselle kasvattajalle, jonka kasvatusmaksimit Adolf Hitler oli esittänyt kirjoissaan.

Hitlerin opettajakritiikistä uuteen opettajaihanteeseen

Adolf Hitlerin akateemisen koulukasvatuksen vähättely perustui hänen omiin koulu- ja elämäkokemuksiinsa mutta myös kansallissosialistisen ideologian sisä- ja ulkopoliittisiin tavoitteisiin. Näistä keskeisimpiä oli kansallissosialistisen rotupoliitiikan toteuttaminen ja uuden elintilan valtaaminen, joka edellytti kansallissosialistiseen aggressiiviseen ja säälimättömään sekä militaristiseen moraalikoodiin kasvattamista ja saksalaisten valmistamista tuhoamissotaan. Näistä johtuen perinteistä saksalaista koulua ja sen opettajia Hitler ei arvostanut lainkaan. Hänen mielestään menneen ajan opettajille ja yleensä koko kasvatukselle oli ollut tyypillistä ”vastuuttomuus”, ”tahdonvoiman ja päättäväisyyden puute”, jotka olivat johtaneet monarkian ja Saksan tappioon (Kliem 2005, 11). Saksalainen koulu ei ollut hänestä kasvattanut miehiä, vaan pasifisteja ja rauhanhahittelijoita. Siksi Hitlerin mielestä ”tieteellisesti niukalti sivistynyt, mutta ruumiillisesti terve ihminen, jolla on vastuuntuntoa ja tarmokkuutta on kansayhteisölle arvokkaampi kuin älykäs heiveröinen raukka” (Mkb, 452).

Hitlerin mielestä tähän oli syynä saksalaisen yhteiskunnan ylikoulutus, jossa arvostettiin tekojen sijasta vain tietoa tahdon ja vaistojen kustannuksella (Hitler 1934, 14). Hitlerin maailmankuvassa hänen kouluohjelmansa perustui sosiaalidarwinistiselle perustuslaille, jossa arjalaisen rodun puhtaus ja kansakunnan taistelu olemassaolonoikeudesta oli kasvatuksen korkein arvo (Fricke-Finckelnburg 1989, 12). Tämä anti-intellektuaalinen,

akateemista tietoa, mutta ruumiin- ja luonteenkasvatuksen ensisijaisuutta korostava suhtautumistapa oli hänen koko pedagogisen ajattelunsa perusprinsiippi, joka koski kaikkea kasvatusta aina kansakoulusta yliopistoon. Akateemisten ihmisten joukossa Hitler tunsi itsensä vaivautuneeksi ja akateemisia ihmisiä hän myös aliarvioi koko elämänsä ajan. Lisäksi on sanottu, että Hitlerin kasvatuseräilyä selittää, että hän ”ylikompensoi vitaalisen heikkoutensa nostamalla kasvatusideaalikseen terveen, rotupuhtaan ja voittamattoman tahtoihmisen” (Bernett 2008, 25–26). Hänen kasvatuseräilynsä oli atleettinen, väkivaltainen, komenteleva ja julma nuorisoksi, joka oli ”salskea ja notkea, nopea kuin vinttikoiraksi, sitkeä kuin nahka ja kova kuin Kruppin teräs” (Kaarttinen 2009, 97–98).

Hänen näkemyksistään paljastuu myös suoranainen viha opettajia kohtaan. Hänen mukaansa

opettajamme olivat ehdottomia hirmuhallitsijoita. Heillä ei ollut mitään myötätuntoa nuoruutta kohtaan. Heidän ainoa tehtävänsä oli sulloa aivomme täyteen ja muuttaa meidät samanlaisiksi kirjatoukka-apinoiksi kuin itse olivat. (Hitler's Table Talk 1973, 698–699.)

Hitler piti perinteistä saksalaista koulua ”kuolleiden kalleuksien museona” ja sen opettajia ”henkisenä proletariaattina”. Hänestä opettajan ammattiin ryhtyivät vain sellaiset ihmiset, jotka eivät olisi missään muussa tehtävässä menestyneet. Hänestä aliupseerit sopivat erityisen hyvin opettajan tehtäviin ja siksi kuka tahansa armeijan väpeli suoriutuisi opettajantehtävistä perinteisiä opettajia paremmin. Hitler pitikin opettajia mieleltään järkkyneinä, kirjanoppineina hirmuhallitsijoina, jotka ulkoiselta olemukseltaan epäsiisteinä nauttivat lapsen itseluottamuksen murskaamisesta. (Kaarttinen 2009, 99; Hitler's Table Talk 1973, 97, 427, 674, 524, 698–699.) Yhtäältä hän vastusti, kuten reformipedagogitkin voimakkaasti vanhaa tietokoulua pitäen asioiden ymmärtämistä tärkeämpänä kuin ulkolukua (Hitler 1939a [1925], 12; Jatkossa teoksesta *Mein Kampf – Eine Abrechnung* käytetään lyhennettä MKa; MKb, 464–468). Toisaalta Hitlerin ajatukset olivat kaukana reformipedagogien keskeisimmästä perusteesta, jossa kasvava oli kasvatuksen subjekti. Hänen pedagogiikassaan kasvava näyttäytyi indoktrinoitavana ja manipuloitavana objektina ja kasvatuksen tuli perustua vihan, kovuuden, armottomuuden ja kuoleman halveksunnan kansallissosialistisille kasvatuskoodille, joihin oppimisesta oli hyötyä tulevassa suursodassa. (Kaarttinen 2009, 99.) Hitleristä opettajien opetuksen tuli muuttua sellaiseksi, että se ruokkisi nuorten intohimon heräämistä ja voimistumista. Hyvä opetus muodostui seuraavista elementeistä: Ensinnäkin sen tuli muotoilla lapsen luonnetta antamalla tunteen siitä, mikä oli hyvää. Toiseksi sen tuli varustaa lapsi kestäväällä tiedolla. Kolmanneksi sen piti olla tiukasti tavoitteisiin sitoutunutta. (Hitler's Table Talk 1973, 395.)

Hitler käsitteli opettajia ja koulua lähinnä negatiivien kautta. Opettajiin hän ei luottanut, ja kuva opettajista oli läpi hänen koko elämänsä kielteinen. Näiden asenteiden taustalla oli kansallissosialistisen ideologian yleinen intellektualismin vastaisuus. Hitlerin mielestä ”kaikki nykyhetken kynäritarit ja houkkiot saavat panna korvansa taakse”, että ”tässä maailmassa ei ole hanhenkynä johtanut suuria mullistuksia” (Mka, 116). Juuri oman koulumenestyksensä puutteet Hitler liitti koulun akateemisiin perinteisiin, joita hän vähätteli koko elämänsä ajan. (Hitler's Table Talk 1973; Kaarttinen 2009, 92; Stachura 1980, 92.) Koulusivistystä Hitler pitikin ”puolisivistyksenä”, joka irrotti ihmisen vaistoistaan ja esti ”todellisen sivistyksen” (Preising 1976, 113). Ainoa opettaja, jota Hitler

näytti arvostaneen, oli hänen vanha historianopettajansa, tohtori Leopold Poetsch. (Mka, 12.) Hitler oli yleisesti sitä mieltä, että koulukasvatus sellaisenaan, ilman informaalisten kasvatusorganisaatioiden, kuten Hitlerjugendin ja kansallissosialististen erikoiskoulujen tukea, oli riittämätöntä lapsen ja nuoren kasvattamiseksi, koska kouluissa pantiin pääpaino opetussuorituksille ja todistuksille (Gamm 1964, 170–171; 176–177; Kanz 1990, 241; MKb, 452). Koulun Hitler näki asepalveluksen esiasteena ja armeijaa piti korkeimpana kouluna, joka teki pojasta miehen (Mka, 459).

Opettajakoulutuksen suhteen Hitler oli sitä mieltä, että akateemista koulutusta opettajat eivät tarvitse. Ehkä Hitler ajatteli samansuuntaisesti kuin kansallissosialistinen rotuteoreetikko Hans Günther, jonka mielestä opettajaksi ensisijaisesti enemmän synnyttään kuin kouluttaudutaan. Güntherin mukaan akateeminen koulutus ei voisi olla vaarallisempaa millekään muulle ammattiryhmälle kuin kasvattajille. (Günther 1936, 85–89.) Hitlerin ajatuksissa perinteisen opettajan tulikin muuttua sivistysopettajasta kansallissosialistisen kasvatusideologian ja sen hengen mukaiseksi poliittiseksi pedagogiksi, kansallissosialistisen uuden uskonnon julistajaksi. Hyvä opettaja oli hänestä ensisijaisesti kasvattaja ja vasta sitten opettaja. (Hitler 1942c, 176–177.)

Weimarin koulupedagogista kansallissosialistiseksi kasvattajaksi

Hitlerin tavoin myös muut johtavat kansallissosialistit kritisoivat vanhaa koulua ja sen opettajia. Münchenin yliopiston filosofian prosessori Wolfgang Schultz moitti vanhaa koulua ja sen opettajia siitä, että

vanhan koulun opettajat uskoivat, että kaikki riippuu tiedosta. Tiedon piti käsittää kaikki tietämisen arvoinen. Ja mikä ei olisi ollut tietämisen arvoista? Niin räjäytti oppiaine koulun, mutta mitään ei otettu vakavasti. Oppilas opiskeli kokeita varten ja todistusta varten. Me haluamme kasvattaa saksalaisiksi. (Schultz 1939, 109.)

Vanhan koulun katsottiin tuhonneen lapsen kokonaisuudessaan, kun se oli yksipuolisesti yliarvostanut järkeä ja väheksynyt dogmaattisuudessaan ruumiinkasvatusta ja luonteenkasvatusta. Unohtaessaan kokonaisuuden vanha koulu oli lähestynyt materialismia, liberalismia, marxismia ja intellektualismia. (Schemm 1934, 102; Benze 1936, 153–154.) Puolueen pääideologi Alfred Rosenberg kritisoikin Weimarin tasavallan opettajia väärästä ”muodollis-esteettisestä kasvatuksesta” ja ”abstraktisesta järjenmuotoilusta”, jossa opettajat olivat olleet ”tietokoneita”. Hän vaati tiedon ja kirjaviisauden tilalle luonteenkasvatusta. Se ei hänestä ”voinut perustua uneksijan tapaiseen Rousseauhin tai kaoottiseen Tolstoiin, vaan Leuthenin taistelun ja Beethovenin sankarillisen sinfonian kaltaisiin esimerkkeihin”. (Rosenberg 1936, 70; 1942, 186; 1938, 239.) Vastaavanlaisia äänenpainoja oli myös Alfred Baeumlerin ja Ernst Krieckin kasvatusfilosofiassa. Heidän mukaansa vanhan herbartilaisen, epäpoliittisen koulun aika oli ohi (Baeumler 1939, 67–83; Krieck 1936, 9).

Kansallissosialistien mielestä Weimarin ajan pedagogiikka oli ollut kasvatusta ”opettajalta opettajaa varten”. Se oli individualistista metodismia, jossa henkinen koulutus, tiedon pönttäys ja opettaminen ja niiden eri tekniikat olivat olleet keskeisiä. Baeumler vaatikin muutosta opettajan rooliin. Uuden opettajan esikuvaksi tuli kasvattaja ja johtaja, jonka tehtäväksi hän asetti poliittisen luonteen kasvatuksen ja tahtokoulutuksen. (Baeumler 1939, 67–83.) Baeumlerille kasvatus oli ennen kaikkea poliittista toimintaa, koska hänestä

ei voinut olla elämänaluetta, joka voisi olla epäpoliittista (Baeumler 1937, 215). Kuitenkaan Baeumler ei nähnyt opettajien ja oppilaiden suhdetta kaveruussuhteena, vaan auktoriteettisuhteena. Baeumlerista opettaja edusti luokassa oikeudenmukaisuutta ja hän piti opettajaa eräänlaisena ”persoonattoman instituution edustajana”, jonka jo sellaisenaan tuli asettaa oppilaille vaatimuksia. Baeumlerin opettaja oli koulutyön johtaja. (Giesecke 1993, 244.)

Kritiikkiä vanhaa koulua kohtaan esittivät muutkin pedagogit, kuten Kansallissosialistisen Opettajaliiton puheenjohtaja Hans Schemm. Hän korosti, että vanhan koulun opettajan tehtäviä olivat hallinneet materialismi ja intellektualismi. Metodismista oli tullut itsetarkoitus, mikä näkyi opettajien työssä formaalin tiedon korostamisena. Tämä merkitsi hänestä, että opettaja oli muuttunut ”metodiseksi akrobaatiksi” ja koulun elämä samalla sisäisesti kuolleeksi. Schemm edellyttikin metodiorjuuden murtamista ja opettajapersoonallisuuden nostamista tärkeimmäksi metodiksi. Tärkeää oli, että kansallissosialistisen koulun tuli muuttua tietojen välittäjästä kouluksi, jossa päämääränä oli voimakastahtoisten (*charaktervollen*), elinkykyisten, rehellisten ja rohkeiden saksalaisten ihmisten kasvattaminen. Tämä edellytti opettajan muuttumista kansallissosialismin hengen mukaisesti opettajasta kasvattajaksi ja vanhan sivistyskoulun muuttumista poliittiseksi kansallissosialistiseksi kouluksi. (Schemm 1934, 102, 108–109; 1942b, 182.)

Valtakunnan nuorisajohtaja von Schirach piti itseään ”pedagogisena reformaattorina”. Hän syytti Weimarin tasavallan ajan opettajia ”itsenäisten luonteiden” tukahduttamisesta, jotka eivät olleet hänestä ilmauksia ”pahuudesta ja uhmasta”, vaan ”todellisista johtajaluonteista”. Von Schirach vaatikin saksalaisen koulun muuttamista tahto- ja elämyskouluksi, opettajilta uutta asennetta, innostunutta otetta ja kunnioitusta kasvavia kohtaan. (von Schirach 1942, 113–115, 119, 122.) Hän moitti opettajia takertumisesta kasvatustieteen vanhaan aikaan. Hänen pedagogisista näkemyksistään heijastuvat hänen omat koulukokemuksensa reformipedagogisessa Waldpädagogium-koulussa joka sijaitsi Thüringenin Bad Berkassa (Kaarttinen 2009, 134, 140). Koulussa noudatettiin Hermann Lietzin [2] oppeja. (von Schirach 1967, 9–11.) Siksi von Schirach lähestyykin ajattelussaan paikoin Weimarin ”uuden pedagogiikan” opettajaideaalia kritisoidessaan koulujen tiukkaa kuria ja korostaessaan oppilaskeskeisyyden huomioon ottamisen sekä oppilaiden elämysten tärkeyttä arjen opettajantyössä.

He [opettajat] yksinkertaisesti unohtavat, että nuoriso korkeammassa mielessä on aina oikeassa, koska se edustaa uutta elämää. Heidän [opettajien] jäykkä kiinnipitäminen vanhasta ajasta johtaa siihen, että he itse jäävät sivuun uudesta ajasta eivätkä he tule saamaan nuorisoon ja elämään enää mitään kontaktia. (von Schirach 1934, 174.)

Von Schirach oli vakuuttunut, että auktoriteettia oppilaisiin saattoi saada vain opettajapersoonallisuus, jossa yhdistyi opettaja ja nuorisajohtaja. Hän vaati vanhan opettajan tilalle esikuvaa, kaveria (*Kerl*). Tällainen koulumestari ei ollut vain tiedon ”tuputtaja”, vaan elämysten tuottaja, joka näki oppilaan subjektina (*Kamerad*). (von Schirach 1942, 122, 333.) Opettajakoulutus tuli von Schirachista uudistaa Hitlerjugendin suuntalinjojen mukaisesti. Se merkitsi pienempää panostamista intellektuaaliseen tasoon, mutta urheilun ja paramilitarististen harjoitusten nostamista opetuksen keskiöön. (Mück 1999, 23.) Hänestä opettajan ammatti ei edellyttänyt akateemista koulutusta. Von Schirach

kuitenkin korosti, että hänen kritiikkinsä ei kohdistunut sellaisenaan opettajia ja koululaitosta kohtaan, vaan ”jokaista kohtaan, joka haluaa olla toinen kuin kansallissosialisti”. (von Schirach 1942, 123.)

Kansallissosialistisen maailmankatsomuksen merkityksen ymmärtäminen antoi kansallissosialistien mielestä avaimet kaikkeen opettajan työhön. Kansallissosialisteille juuri maailmankatsomuksesta oli lähtöisin opettajan uudenlainen rooli ja hänen opetus- ja kasvatustyönsä ideologiset pedagogiset perusteet. Niiden mukaan opettaminen ei saanut koskaan olla tietojen jakamista, koska se heikensi oppilasta, vaan ensisijaisesti oppilaan ruumiillista, sielullista ja henkistä kehittämistä. Kansallissosialistinen maailmankatsomus ja ideologia johtotähtenä opettajan tuli ”kasvattaa opettamalla”. (Kaartinen 2009, 158.) Vastaavanlaisella tavalla myös Stalinin ajan neuvostoideologit korostivat sosialistista maailmankatsomusta opettajien työn keskeisimpänä ohjenuorana. Niin neuvostoideologit kuin kansallissosialistitkin julistivat sodan opettajien puolueettomuudelle. Molemmissa ideologioissa opettajan työn perusfundamentit olivat poliittisessa maailmankatsomuksessa. Kun neuvosto-opettajalta edellytettiin, että jokainen oppitunti sisälsi kommunistista, poliittista kasvatusta, niin vastaavanlaista kansallissosialististen opinkappaleiden indoktrinoimista oppilaille vaadittiin myös kansallissosialistiselta opettajalta. Kun neuvostopedagogiikassa opettajien oli palveltava ensisijaisesti sosialismin poliittisia, ideologisia ja hallinnollisia päämääriä, niin myös kansallissosialisteilla heidän poliittikkansa prioriteettien tuli opetuksessa kulkea aina pedagogiikan edellä. Lisäksi molemmissa ideologioissa opettajan poliittista toimintaa ja poliittista aktivismia arvostettiin enemmän kuin perinteistä pedagogista työtä luokassa. (Ewing 2002, 8, 24, 213–214.)

Kansallissosialistien mielestä ei voinut olla olemassa sellaista opetusta, joka ei kasvattanut (Sticker 1937, 195). Uuden kansallissosialistisen koulun tuli rakentaa kokonaisia saksalaisia (*völkisch* [3]), poliittisia ja sotilaallisia ihmisiä (Sturm 1938, 114; Pein 1940, 215–218; Baeumler 1939, 85). Kansallissosialistisen ihanneopettajan mallin Ernst Krieck kuvaili lyhyesti seuraavin sanakääntein:

Ei pidä väittää ja uskotella, että [opettaja] on ensyklopedistinen kaikkietävä ja kaiken osaava (Alleskönner), vaan hänen pitää pelkästään ja yksin elävöittää opetuksensa ja johtaa oppilaitaan sivistyneesti asetettua tavoitetta kohti. Pinnallinen, kaavamainen hyödyttömien yksityiskohtien kaikkietävyys on viimein suistettu alttarilta. (Krieck 1939, 179.)

Hyvän ja objektiivisen opetuksen mittapuuna oli saksalaisuus (*Wir sind objektiv, wenn wir deutsch sind*) (Schemm 1942a, 180). Ihanneopettajilta kansallissosialistit vaativat sellaista opetusta, joka ”kasvaa elämästä, osoittaa aitoja tehtäviä” ja herättää ”kykyä omaan, itsenäiseen päätöksentekoon”. Opettajan työmuotoina kansallissosialistit suosivat frontaaliopetusta ja opettajan tiukasti johtamaa opetuskeskustelua. Oppilaiden yhteisopetusta ei, kansakoulun alaluokkia lukuun ottamatta, pidetty kansallissosialistisen didaktiikan mukaisena, koska poikia ja tyttöjä tuli luonnollisista syistä opettaa erillään. Oppilaille tuli myös antaa kotitehtäviä. Kansallissosialisteista ilman elävää opettajapersoonallisuutta opetussuunnitelma on kuollut. Opettajista katsottiin riippuvan myös koulun arvon. (Erziehung und Unterricht 1938, 9–22.) Ihanteekseen kansallissosialistit nostivat kasvattajapersoonallisuuden, joka oli lujasti juurtunut Saksan maaperään. Hänen tuli olla henkilö, joka kantoi sisällään kansansa henkisiä arvoja eikä

antikvaarisia tietoja. Hänen tuli olla ensisijaisesti kansallissosialisti, vasta sitten opettaja. (Jaraus 1990, 137, 150.) Hän ei ollut ”vain tiedon välittäjä, vaan samanaikaisesti huomaansa uskotun nuorison toveri ja johtaja” (Dahlen 1936, 46). Opettajan ei tarvinnut olla ensisijaisesti aineensa hallitsija, vaan persoona, joka välitti kansakunnan ikuisia arvoja (Jaraus 1990, 150). Hänen tuli olla fanaattinen poliittinen radikaali, jolla oli vähän tai ei mitään tekemistä perinteisen pedagogiikan kanssa. Hänen oli muututtava persoonallisuudeksi, joka ei tarkastellut mitään vanhan perinteisen opettajuuden kapean näkökulman kautta. (Lamberti 2002, 200.) Hänen oli oltava esimerkillään johtava, kasvattaja, esikuva ja ”poliittinen sotilas”. Hyvä opettaja koki velvollisuudekseen käsitellä kaikkia yksittäisiä aineita ja alueita kansallissosialistisessa hengessä. Kasvattajan tuli olla voimakas persoona, joka ei kuitenkaan briljeerannut tiedoillaan. Hän ei vähätellyt oppilaitaan, vaan osasi avaimillaan ”aukaista kasvatettavien henkisen elämän portit”. Kansallissosialistinen ihanneopettaja ei ollut teoreetikko, vaan hallitsi asiat myös käytännössä. Hän ei ollut opetusmetodien vanki. Hän ymmärsi, että opetussuunnitelman oli vain väline päämäärään pääsemiseksi. Hyvä opettaja oli nuorille esimerkki. Hän oli elämänläheinen, satumainen kertoja, samalla sekä toveri että johtaja. Hän osasi antaa oppilailleen tunnustusta, mutta myös vaatia heiltä oma-aloitteisuutta. Ennen kaikkea hän osasi rohkaista oppilaita uskomaan omiin kykyihinsä ja valoi heihin iteluottamusta. (Schemm 1934, 106–112; 1942b, 182.) Kansallissosialistisen opettajan tuli olla ennen kaikkea omaperäinen yhdistelmä ”kansallissosialistisen uskon pappia”, opettajaa ja nuorisojohtajaa, joka puolueen, SA:n tai SS:n eri tehtävissä yleten ”ei tule koulumestariksi, vaan elämän mestariksi”(von Schirach 1942, 124).

Johtopäätöksiä

Adolf Hitler suhtautui opettajiin kielteisesti. Hänestä opettajiksi ryhtyivät sellaiset henkilöt, jotka eivät olisi menestyneet missään muussa tehtävässä. Negatiivisiin asenteisiin saattoivat vaikuttaa osaltaan hänen oma puutteellinen koulusivistyksensä ja kielteiset koulu- ja elämäkokemuksensa, jotka ilmenivät hänessä akateemisuuden ja intellektuaalisuuden vastaisuutena. Hän vastusti vanhaa tietokoulua ja sen älykköopettajaa ja vaati sen tilalle kansallissosialistisen maailmankatsomuksen ja moraalikäsitteen sisäistänyttä kasvattajaa, jonka tuli palvella hänen sisä- ja ulkopoliittisia tavoitteitaan. Näitä tavoitteita oli rotupuhdas sotilaallisesti hyökkäyshaluinen saksalainen kansanyhteisö. Weimarin tasavallan ajan koululaitoksen kykyyn suoriutua kasvatustehtävästään hän ei uskonut. Siksi hän luotti enemmän koulun ulkopuolisiin, epämuodollisiin kasvatustilaisuuksiin, kuten Hitlerjugendiin. Hitlerin ajatuksissa perinteisen opettajan tuli muuttua ennen kaikkea poliittiseksi kasvattajaksi, poliittiseksi sotilaaksi. Sivistysopettajalle ei ollut minkäänlaista tilaa hänen ajatuksissaan.

Opettajan työ ei kansallissosialismin kaudella saanut rakentua universaaleille, suvaitsevaisuutta ja ihmisarvoa korostaville humanistisille arvoille ja oppisisällöille, kuten Weimarin tasavallan aikana oli korostettu, vaan ”epäpedagogisille”, kansallissosialistisen maailmankatsomuksen yhdensuuntaisille, yhdenmukaistaville rassistisille ja sosiaalidarwinistisille opinkappaleille, ”kansallissosialistisille totuuksille”. Kansallissosialistit hylkäsivät yhtäältä perinteisen herbartilaisen koulun opettajakeskeisyyttä ja kuria arvostaneen saksalaisen sivistysopettajan liberalistisen ajan intellektuaalisena ”tiedonpalvojana” ja turhan tiedon tuputtajana, joka yliarvostaessaan järjeä oli väheksynyt ruumiinkasvatusta, tunnetta ja tahtoa. Toisaalta he tuomitsivat myös Weimarin uudistushenkisten reformipedagogien kannattaman demokraattisen ja

humaanisuutta sekä oppilaskeskeisyyttä arvostaneen opettajaideaalin, joka virheelliseen pasifistiseen maailmankatsomukseen tukeutuneena oli ymmärtänyt väärin kasvattajan olemuksen. Weimarin tasavallan ajan opettajien keskeisin virhe nähtiin siinä, että he olivat kouluttaneet, mutta unohtaneet kasvatuksen. Kansallissosialistien tekemä opettajuuden uudelleen arviointi merkitsi, että Weimarin tasavallan saksalainen sivistysopettaja korvattiin poliittis-sotilaallisella kasvattajalla. Siten niin Stalinin Neuvostoliitossa kuin Hitlerin Saksassa politiikka tavoitteineen ajoi pedagogiikan ohi, kun kasvatus välineellistettiin. Pedagogiikasta ja opettajista tehtiin poliittisia renkejä, kun ne alistettiin palvelemaan vain Hitlerin ja kansallissosialistien poliittisia ja sotilaallisia tavoitteita.

Kansallissosialistit militarisoivat pedagogiikan ja opettajuuden oman ”totuuden politiikkansa” palvelemiseen. He asettivat kasvatukseen palvelemaan heidän yhteiskunnallisia, poliittisia ja etenkin sotilaallisia päämääriään. Koulukasvatuksenkin korkein hyve tähtäsi sotilaiden kasvattamiseen. Tämän toteuttamiseksi pedagogin ideaaliksi tuli poliittinen sotilas, Adolf Hitlerin vaihtoehdottoman ”pelastususkonnon sisäistänyt sananjulistaja”. Tässä ”uskonnossa” vihan ja suvaitsemattomuuden tuli syrjäyttää lähimmäisenrakkaus, samalla kun kasvatusajattelun keskiöön nousi homogeneenisen, rotupuhtaan sosiaalidarwinistisen kansanyhteisön rakentaminen. Se perustui väkivaltaiselle historiankuvalle, jonka keskeisiä ainesosia olivat demokratianvastaisuus, rasismi, rotuantisemitismi, sovinismi ja militarismi. Siksi saksalaisuudesta tulikin ainoan objektiivisen ja relevantin opetuksen mittari, samalla kun usko, tunteet, tahto ja ennen kaikkea fyysisuus nostettiin kasvatuksen uusiksi normeiksi. Opettajien tehtävänä oli koulua uusi kansallissosialistinen valioihminen. Tämän ihmisen tuli olla vihan kyllästämä, kova, säälimätön, rasismien ja antisemitismien sisäistänyt, taistelua ihannoiva, sodan koettelemukset kestävä ja kuolemaa pelkäämätön herrakansan tahtoihminen, joka oli halukas uhrautumaan johtajansa sotapolitiikan alttarilla. Jarauschiin (1990, 200) viitaten voikin todeta, että Weimarin tasavallan aikaan verrattuna kansallissosialistit varastivat opettajalta hänen ammattinsa.

Viitteet

[1] Hans-Jochen Gamm (1925–) on saksalainen kasvatustieteilijä, kansallissosialistisen ajan aikalaistodistaja ja mukanaolija. Hän syntyi Weimarin tasavallassa ja varttui nuorukaiseksi kansallissosialistien valtakaudella. 10-vuotiaana hän liittyi Jungfolkiin ja sen jälkeen Hitlerjugendiin. Sotaan hän osallistui 18-vuotiaana ensin vapaaehtoisena merivoimissa ja sitten luutnanttina maavoimissa. Neljän vuoden sotavankeuden jälkeen hän pakeni DDR:stä länteen. Vuonna 1967 hänestä tuli Darmstadtin pedagogisen instituutin pofessori, jonka erikoisalueena on ollut mm.kansallissosialismi ja sen kasvatus. (Gamm 2006.)

[2] Hermann Lietz (1868–1919) oli merkittävä saksalainen vanhan koulun ja sen opettajien työmenetelmien arvostelija. Hän oli pedagogi ja koulu-uudistaja, joka loi Saksaan vuosisadan vaihteen molemmin puolin englantilaisiin ja mannereurooppalaisiin esikuviin tukeutuen useita ”maaseutukasvatuskouluja” (Landerziehunsheim). Nämä koulut sijaitsivat kaukana kaupungeista, metsien ja vuorten rauhassa. Hänen tavoitteenaan oli kasvattaa siellä ruumiillisesti ja sielullisesti terveitä, herkkiä, kriittisesti ajattelevia ja voimakastahtoisia nuoria, joita yhdisti rakkaus Jumalaan, lähimmäiseen ja kotiseutuun. (Scheibe 1978, 74, 111–112.)

[3] *Völkisch* tarkoittaa saksankielessä kansallista (national). Se on jälkimmäistä

kompleksisempi ja voimakkaampi termi, johon liittyy hyvin vahva arvolutaus rodullisesti puhtaasta veriyhteisöstä. (Toikka 1996, 36).

Lähteet

Asiakirjajulkaisut

- Bernett, Hajo 2008. Nationalsozialistische Leibeserziehung. Eine Dokumentation ihrer Theorie und Organisation. Überarbeitet und erweitert von Hans-Joachim Teichler und Bruno Bahro. 2. überarbeitete Auflage. Schorndorf: Hoffmann-Verlag.
- Berthold, Michael & Schepp, Heinz-Hermann 1993. Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen–Zürich: Muster–Schmidt Verlag.
- Erziehung und Unterricht 1938. Erziehung und Unterricht in Höheren Schule. Ämtliche Ausgabe des Reichs und Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Berlin: Weidmännische Verlagsbuchhandlung.
- Fricke-Finkelburg, Renate (toim.) 1989. Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945. Opladen: Leske Verlag + Budrich GmbH.
- Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag.
- Hitler's Table Talk 1941–1944 1973. Introduced by H. R. Trevor-Roper. His private conversations. Second edition. Wiltshire: Redwood Press Limited.
- Kanz, Heinrich (toim.) 1990. Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933–1945. 2. verbesserte und ergänzte Auflag. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Alkuperäisteokset

- Baeumler, Alfred 1937. Politische Leibeserziehung. Teoksessa Joch, Winfried 1976 (toim.), Politische Leibeserziehung und ihre Theorie im Nationalsozialistischen Deutschland. Voraussetzungen-Begründungszusammenhang-Dokumentation. Bern–Frankfurt/M.: Herbert Lang, 177–178.
- Baeumler, Alfred 1939. Politik und Erziehung. Reden und Aufsätze. Berlin: Junker und Dünnhaupt Verlag.
- Benze, Rudolf 1936. Nationalpolitische Erziehung im Dritten Reich. Teoksessa Kanz, Heinrich 1990 (toim.), Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933–1945. 2. verbesserte und ergänzte Auflag. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, 152–155.
- Dahlen, Theodor 1936. Willenshaft, Erziehung und Volksbildung im nationalsozialistischen Staate. Teoksessa Lammers, H.-H. & Pfuntner, Hans (toim.), Grundlagen, Aufbau und Wirtschaftsordnung des Nationalsozialistischen Staates. Berlin: Industriverlag Spaeth & Linde.
- Frick, Wilhelm 1933. Rede des Reichsinnenministers Dr. Frick auf einer Konferenz von Ländernministern über die neue Erziehung vom 9. Mai 1933. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 73–78.
- Günther, Hans 1936. Vererbung und Erziehung. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964.

- Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 85–89.
- Hitler, Adolf 1934. Hitler-Worte. Ausprüche aus "Mein Kampf" und aus den Reden des Führers. München: Verlag Franz Eher Nachf. S. m. b. h.
- Hitler, Adolf 1939a. Mein Kampf. Erster Band: Eine Abrechnung. München: Zentralverlag der NSDAP., Frz. Eher Nachs.
- Hitler, Adolf 1939b. Mein Kampf. Zweiter Band: Die nationalsozialistische Bewegung. München: Zentralverlag der NSDAP., Frz. Eher Nachs.
- Hitler, Adolf 1942c. Hitler über Schule und Jugendverbände als Erziehungsinstrumente 8. Juni 1942. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 176–178.
- Key, Ellen 1900. Barnets århundrade II. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Krieck, Ernst 1936. Nationalsozialistische Erziehung. Teoksessa Lammers, H.-H. & Pfuntner, Hans (toim.), Grundlagen, Aufbau und Wirtschaftsordnung des Nationalsozialistischen Staates. Berlin: Industriverlag Spaeth & Linde.
- Krieck, Ernst 1939. Nationalpolitische Erziehung. Dreiundzwanzigste Auflag. Leipzig: Armanen Verlag.
- Pein 1940. Der Lehrer und Erzieher als pädagogischer Offizier. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 214–218.
- Rosenberg, Alfred 1936. Von der Auffassung über nationalsozialistische Erziehung. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 67–72.
- Rosenberg, Alfred 1938. Mission des deutschen Erziehers. Teoksessa Kanz, Heinrich 1990 (toim.), Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933–1945. 2. verbesserte und ergänzte Auflag. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, 237–240.
- Rosenbeg, Alfred 1942. Über Aufgaben des Lehrers und Erziehers. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 185–188.
- Schemm, Hans 1934. Der Sinn der Erziehung im nationalsozialistischen Staat. Teoksessa Kanz, Heinrich 1990 (toim.), Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933–1945. 2. verbesserte und ergänzte Auflag. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, 102–115.
- Schemm, Hans 1942a. Das Haus der deutschen Erziehung. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 180–181.
- Schemm, Hans 1942b. Die nationalsozialistische Erziehungsmethode. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 82–184.
- Schultz, Wolfgang 1939. Grundgedanken nationalsozialistischer Kulturpolitik. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 109–110.
- Sticker, Hans 1937. Der Lehrer ist Erzieher. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 195–196.
- Sturm, K. F. 1938. Erziehung für das Dritte Reich. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag,

114–117.

- von Schirach, Baldur 1934. Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt. Berlin: Verlag und Betriebs-Gesellschaft m. b. h.
- von Schirach, Baldur 1942. Revolution der Erziehung. Reden aus den Jahren des Aufbaus. Zentralverlag der NSDAP. München: Franz Eher Nachf.

Kirjallisuus

- Anttonen, Saira 1998. Valta, moraali ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen. Sivistystieteellinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiviin uudelleen koulutusohjelmiin. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden julkaisu Acta Universitatis Tamperensis 639.
- Ewing, Thomas E. 2002. The Teachers of Stalinism. Policy, Practise, and Power in Soviet Schools of the 1930s. New York: Peter Lang.
- Flessau, Kurt-Ingo 1976. Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. Mit einem Vorwort von Professor Dr. Hans-Jochen Gamm. München: Franz Ehrenwirth Verlag mbH Co KG.
- Gamm, Hans-Jochen 2006. Prof. Dr. Hans-Jochen Gamm Erziehungswissenschaftler, Autor und Zeitzeuge im Gespräch mit Dr. Michael Schramm [www.lähde]. < <http://www.br-online.de/download/pdf/alpha/g/gamm.pdf> > (Luettu 27.7.2010).
- Giesecke, Hermann 1993. Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Grössing, Stefan 1982. Pädagogische Reformen vor und nach dem Ersten Weltkrieg und ihr Einfluss auf Leibeserziehung und Sport. Teoksessa Ueberhorst, Horst (toim.), Geschichte der Leibesübungen. Band 3/2. Berlin; München; Frankfurt a. M.: Bartels und Wernitz, 641–656.
- Hilpelä, Jyrki 2008. Göttingenin koulu. Kasvatus. 38 (4), 305–307.
- Hothersall, David 1995. History of psychology. 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- Iisalo, Taimo 1989. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Jansen, J. Günter. 2006. Peter Petersen. Sein Wirken in den Jahren 1933–1945 [www.lähde]. (Luettu 27.8.2008).
- Jaraus, H. Konrad 1990. The Unfree Professions. German Lawyers, Teachers, and Engineers, 1900–1950. New York–Oxford: Oxford University Press.
- Kaartinen, Jyrki 2009. ”Sinä et ole mitään, Sinun kansasi on kaikki” — näkökulmia kansallissosialistiseen kasvatustieteeseen. Julkaisematon kasvatustieteen lisensiaatintutkimus Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella.
- Keim, Wolfgang 1995. Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Band I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kliem, Konstantin 2005. Sport in der Zeit des Nationalsozialismus – Entwicklung und Zielsetzung im Höheren Schulwesen und in der Hitlerjugend. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien. Kassel: Institut für Erziehungswissenschaft. Helsinki: Otava.
- Klönne, Arno 1988. Jugend im Nationalsozialismus – Ansätze und Probleme der Aufarbeitung. Teoksessa Wolfgang Keim (toim.), Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt

- am Main: Verlag Peter Lang GmbH, 79–89.
- Laamanen, Ville 2006. Vaistojen ja järjen taistelu. Olavi Paavolainen totalitaristisen ihmiskäsityksen tulkkina 1930-luvulla. Turun yliopiston poliittisen historian tutkimuksia 30.
- Lamberti, Marjorie 2002. The Politics of Education. Teachers and School Reform in Weimar Germany. New York–Oxford: Berghahn Books.
- Mey, Anne-Katrin 2009. Erziehung und Bildung im Nationalsozialismus. Ideologen am Beispiel von Ernst Krieck und Alfred Baeumler. Studienarbeit. Westfälische Wilhelms-Universität: Münster.
- Mück, J. 1999. Der Lehrer im Nationalsozialismus. Zwischenprüfung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Aachen: Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule.
- Preisung, Renate 1976. Willenschulung. Zur Begründung einer Theorie der Schule im Nationalsozialismus. Inaugural – Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln. Köln: aku-Fotodruck.
- Scheibe, Wolfgang 1978. Die Reformpädagogische Bewegung. 6., ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Scholtz, Harald 1985. Erziehung und Unterricht untern Hakenkreuz. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Siljander, Pauli 1987. Johdatusta henkitieteelliseen pedagogiikkaan. Wilhem Dilthey – Herman Nohl – Theodor Litt. Oulu: Acta Universitates Ouluensis E 5.
- Sontheimer, Kurt 1983. Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. 2. Auflage. München: Deutsche Taschenbuch Verlag GmbH&Co. KG.
- Stachura, D. Peter 1980. Das Dritte Reich und Jugenderziehung: Die Rolle der Hitler-Jugend 1933–1939. Teoksessa Heinemann, Manfred (toim.), Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung. 1. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, 90–112.
- Tenorth, Heinz-Elmar 1989. Pädagogisches Denken. Teoksessa Langerwiesche, Dieter & Tenorth, Heinz-Elmar (toim.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: Verlag C. M. Beck, 111–149.
- Toikka, Mirja 1996. Saksalainen kansallissosialistinen kasvatus ja sen yhteyksiä suomalaisiin nuorisojärjestöihin. Julkaisematon kasvatustieteen lisensiaatintutkimus Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksella.
- Vehmas, Simo 2005. Vammaisuus – johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.
- von Schirach, Baldur 1967. Ich glaubte an Hitler. Hamburg: Mosaik Verlag.

KL, FM Jyrki Kaarttinen toimii opettajana peruskouluun valmistavassa opetuksessa Turun iltalukiossa

4.5 Pedagogiikan keskiössä, mutta kuitenkin marginaalissa.
Naiskasvatus Saksan keisarikunnasta kansallissosialisteihin

Tekijä: Jyrki Kaarttinen

Naistutkimus, kvinnoforskning, 3/2011, 6–20.

Uudelleenpainettu ja julkaistu KT Hanna Ojalan ja toimitussihteerin Jiri Niemisen luvalla.

PEDAGOGIIKAN KESKIÖSSÄ, MUTTA KUITENKIN MARGINAALISSA

NAISKASVATUS SAKSAN KEISARIKUNNASTA KANSALLISSOSIALISTEIHIN

Jyrki Kaarttinen

1800-luvun puolivälin jälkeen naiset olivat useissa Euroopan valtioissa ryhtyneet vaatimaan sivistyksellisten ja ammatillisten oikeuksiensa sekä kansalaisvapauksiensa parantamista. Melkein kaikissa yhteiskunnissa ja kulttuureissa valta, vaikutusvalta, poliittiset oikeudet ja mahdollisuudet olivat jakaantuneet epätasa-arvoisesti, kun ”miehet olivat kirjaimellisesti isäntiä”. (Frevert 1988, 5; Bock 2002, 116.) Monissa valtioissa oli syntynyt naisliikkeitä, jotka vaativat omat kansalliset lähtökohtansa huomioon ottaen naisten taloudellisen, poliittisen, sosiaalisen ja kulttuurisen aseman parantamista. Länsimaissa käytiin tuolloin naiskasvatuskeskustelua, jonka keskeiset vaatimukset olivat hyvin samantyyppisiä. Sen tavoitteina oli saada naisille taloudellinen, sivistyksellinen ja moraalinen autonomia sekä poliittinen osallistumisoikeus. Suomessakin naisliike näki naisten paremman koulutuksen ”tienä työhön ja tasa-arvoon”. Voikin sanoa, että kasvatuksen näkökulmasta naisten miehiä heikommat koulutusmahdollisuudet olivat naisten yhteinen ongelma. (Bock 2002, 116–128; Nave-Herz 1993, 13–15, 19.)

Useissa porvarillisissa kansalaisyhteiskunnissa oli vallinnut käsitys, jonka mukaan naisten ”huonompi asema” (*womens's inferior position*) ja sukupuolten keskinäinen epätasa-arvo ”oli luonnollinen asia”. Sen oikeutusta oli perusteltu ”lääketieteen ja biologian ennalta määräämillä teorioilla naisen luonteesta” (*medical and biological theories of prede-*

termined nature on woman) (Frevert 1988, 5). Myös Saksassa sukupuolten yksilöllisten ja yhteiskunnallisten suhteiden perusta nojasi keskeisesti kaksinapaiseen polariteettiteoriaan, jonka mukaan miehet olivat älyllisesti ylivoimaisia ja naiset henkisesti heikkolajaisia. Vallinnutta patriarkaalista yhteiskuntajärjestystä miehet perustelivat sukupuolten biologisilla eroilla, ja niihin tukeutuen yhteiskunnallinen, taloudellinen ja poliittinen valta nähtiin miesten etuoikeutena. Kasvatuksessa tämä ajattelutapa oli johtanut sukupuolen mukaan eriyettyyn kasvatukseen ja koulutukseen, jossa naisten koulutusmahdollisuuksia voidaan pitää miehiä heikompiina. Vallitsevan kasvatusideologian, jonka kannattajia nimitän traditionalisteiksi¹, mukaan naissukupuolen kasvatuksen keskeisin tavoite oli ”antaa naiselle jälleen käytännölliset ja sielulliset valmiudet aviokelpoisuuteen ja avioliittoon”. (von Gruber 1910, 12, 14, 16, 20; Goldhahn 2003, 8, 13–14, Lenz 1927, 498–499; Mason 2003, 2–5; Pfister 1988, 26.)

Valistuksen ja Ranskan Suuren Vallankumouksen ajatusten siivittäminä naiset olivat Saksassa nousseet vuonna 1848 protestoimaan miesten ylivaltaa vastaan (Scheibe 1978, 32, 34; Klinksiek 1982, 12; Frevert 1988, 73). Saksassa keskiluokkaisten porvarillisten naisten emansipaatio johti vuonna 1865 Yleisen Saksalaisen Naistenyhdistyksen (*Allgemeine Deutsche Frauenverein*) perustamiseen (Nave-Herz 1993, 17; Thalmann 1987, 18; Pfister 1988, 19–20; Klinksiek

1 Traditionalisteihin lukeutui keisarikunnan ja Weimarin tasavallan aikana poliittiseen, taloudelliseen, sotilaalliseen ja sivistykselliseen valtaeliittiin kuuluvia, konservatiivisesti ajattelevia miehiä, mutta sen piiriin lukeutui myös traditionaalisia, nationalistisia ja katolisia arvoja kannattavia naisia (Mason 1995, 152; Frevert 1988, 197).

1982, 12). Lukuisten porvarillisten naisyhdistysten kattojärjestöksi syntyi vuonna 1894 Saksan Naistenyhdistysten Liitto (*Bund Deutscher Frauenvereine*) (Nave-Herz 1988, 29). Ensimmäisen maailmansodan jälkeen Saksan keisarikunnan raunioille syntyneessä Weimarin tasavallassa täytyivät monet porvarillisen naisliikkeen tavoitteista. Weimarin perustuslaki antoi naisille täydet poliittiset oikeudet. He pääsivät myös yliopistoihin ja kaikkiin akateemisiin ammatteihin. (Pfister 1988, 30; Weimarin tasavallan perustuslaki 1919.)

Porvarillisen naisliikkeen enemmistöllä ei ollut vaikeuksia hyväksyä kansallissosialistien valtaannousua vuonna 1933 (Berger 2003, 56; Kuhn 1993, 6)². Kansallissosialistien tavoitteena oli ”asettaa kasvatus yhteiskunnallisten, poliittisten ja etenkin sotilaallisten päämäärien palvelukseen” (Anttonen 1998, 202). Tyttöjen ja poikien kasvatus eriytettiin fyysisesti ja sisällöllisesti toisistaan (Tenorth 1989, 142–143; Fricke-Finkelburg 1989, 190). Kansallissosialistit katsoivat, että ”ei ole olemassa ihmisen kasvatusta, on vain miesten ja naisten kasvatusta” (Baeumler 1934, 166; Krieck 1939, 62). Kansallissosialistinen kasvatusajattelu tuli merkitsemään, että pojista haluttiin kasvattaa sotilaita ja tytöistä äitejä (Tidl 1984, 12; Hitler 1939, 460; Sadowski 2000, 171).

Toisen maailmansodan jälkeisessä Saksan Liittotasavallassa tyttöjen ja naisten on odotettu ”yhä taipuvan vanhaan rooliinsa kotiäitinä ja äitinä” (Frevert 1988, 300). Kysymys on ollut Theresia Hagenmayerin (1969, 256) mielestä ”vanhan tradition eloonjäämisestä uudessa sivilisaatiossa.” Tästä ajattelumallista yhden esimerkin tarjoaa Saksan Liittotasavallan perustuslakituomioistuimen presidentti Wolfgang Zeidler, joka 1980-luvulla piti luonnollisena naisten elämäntapaa, mikä palautti perheen roolin, ”joka monille heistä

[naisista] on aina ollut ideaali ja luonnollinen” (Frevert 1988, 299). Myöskään kansallissosialistista perhemallia ja sen naiskasvatusta propagoivat ”jäännöserät”³ eivät näyttäisi hävinneen mihinkään. Tämän osoitti saksalainen kirjailija ja TV-journalisti Eva Herman, joka kehui avoimesti uuden kirjansa *Nooan arkin periaate – miksi meidän on pelastettava perhe?* julkistamistilaisuudessa vuonna 2007 kansallissosialistista naiskasvatusta ja sen perhepolitiikkaa (Kaarttinen 2009, 1–2). Anton Pelikanin mielestä tuon ideologian ”jäännöseriä” on yhä ”näkemys ihmisten epätasa-arvosta, jako miehiin ja naisiin, joista toinen nähdään luonnollisesti korkea-arvoisena ja toinen alempiarvoisena tai ei minkään arvoisena” (Tidl 1985, 35).

Tyttöjä ja naisia koskenut kasvatuskustelu Saksan keisarikunnan Weimarin tasavallan ja kansallissosialismin aikana ilmentää silloin vallinneita ajattelutapoja ja tekoja. Kasvatuksen menneisyys on läsnä nykyisyydessä. Kasvatuskustelua ei voida kuitenkaan ymmärtää vain rakenteista ja prosesseista käsin, vaan keskeistä on perehtyä ajattelevien ja tuntevien ihmisten toimintaan ja sitä tukeviin käsityksiin ja uskomuksiin. (Hyrkkänen 2002, 58, 62; Carr 1963, 23.) Siksi naisten kasvatusta koskeneen historiallisen kasvatusajattelun ja siihen perustuneiden kasvatuskäytäntöjen ymmärtäminen on tärkeää, koska ne voivat auttaa sekä naisten monimutkaisen kasvatustodellisuuden käsittämässä että heitä syrjineiden perinteisten stereotyyppisten kasvatustodellisuuden purkamisessa.

Artikkelini lähtökohtana on, että vaikka naisilla oli keisarikunnan, Weimarin tasavallan ja kansallissosialismin aikana koulutusmahdollisuuksia, ja heille luotiin omia, kansakoulua ylempiä koulutusvaihtoehtoja ja erityisiä oppilaitoksia, voidaan heitä kos-

2 Porvarillisen naisliikkeen johtajat tervehtivät kansallissosialistien nousua valtaan ”uuden saksalaisen kansanyhteisön palauttamisena” (Kuhn 1993, 6).

3 Kansallissosialistisen ideologian ”jäännöseriä” ovat myös Saksan nykyisten lukuisten uusoikeistoilaisten ääriyhdistysten näkemykset, jotka koskevat tyttöjen ja naisten kasvatusta. Ne ovat sisällöltään analogisia kansallissosialistien valtakaudellaan esittämien ajatusten kanssa. (Ks. Berger 2005, 211–221.)

kevassa kasvatustieteologisisessa keskustelussa nähdä pyrkimyksiä patriarkaalisesta miesvallan ylläpitämiseen. Tämä tapahtui joko rajoittamalla ja sulkeamalla naisilta koulutusmahdollisuuksia tai eriyttämällä ja erilaistamalla tyttöjen ja naisten koulutusta sukupuolten biologisiin eroihin vedoten.

Artikkelissani tarkastelen Saksan porvarillisen naisliikkeen ja sen vastustajien, traditionalistien ja kansallissosialistien, ideologista kasvatustieteologista keskustelua, joka koski tyttöjen ja naisten oikeutta yhtäläiseen ja tasavertaiseen kasvatukseen sekä sivistykseen Saksan keisarikunnan, Weimarin tasavallan ja kansallissosialismin ajan kontekstissa sekä arvioin tuon keskustelun vaikutuksia nykyiseen saksalaiseen naiskasvatukseen. Keskeistä artikkelissani ei ole ollut alkupe-
räislähteiden dogmaattinen, rankelainen tulkinta⁴, vaan siinä argumentaatio ja rekonstruktio ovat olleet vuoropuhelussa, kun olen lähteisiini nojautuen pyrkinyt tulkinnoillani ja valinnoillani konstruoimaan kuvaa tyttöjen ja naisten kasvatustieteologian keskustelusta (Carr 1963, 9; Kalela 1993, 16, 19; Kalela 2000, 54–56). Työväenluokan, juutalaisen ja kristillisen naisliikkeen kasvatustieteologisia en käsittele tässä artikkelissa.

Kysyn ensinnäkin, millaista kasvatustieteologista keskustelua käytiin tyttöjen ja naisten oikeudesta saada koulutusta ja miten sitä perusteltiin Saksan keisarikunnan ja Weimarin tasavallan aikana. Toiseksi tarkastelen, mitä kansallissosialistinen kasvatustieteologian tulkinta tuli merkittämään tyttöjen ja naisten kasvatustieteologiassa. Artikkelini

lopuksi pohdin, mikä naisten kasvatustieteologiassa pysyi ennallaan ja mikä mahdollisesti muuttui, ja miten tyttöjä ja naisia koskeneet historialliset kasvatustieteologiset perinteet ovat näkyneet toisen maailmansodan jälkeisessä saksalaisessa naiskasvatustieteologian keskustelussa.

NAISTEN KASVATUS SAKSAN KEISARIKUNNASTA WEIMARIN TASAVALTAAN

Saksan keisarikunta oli, kuten useat aikakauden valtiot, miesten dominoima ja johtama luokkayhteiskunta, jota Sieglind Ellger-Rüttgardt on luonnehtinut ”yhteiskunnallisen epätasa-arvon järjestelmäksi” (*System der sozialen Ungleichheit*). Sen 65 miljoonasta asukkaasta 70 % kuului kaupunki- ja maaseutuköyhälistöön, 25 % porvarilliseen keskiluokkaan ja 5 % yläluokkaan. 1800-luvun viimeisellä kolmanneksella keisarikunta koki muiden johtavien länsivaltioiden tavoin voimakkaan yhteiskunnallisen murroksen teollistumisen seurauksena. (Ellger-Rüttgardt 2008, 142; Goldhahn 2003, 8, 14; Nave-Herz 1993, 13–15.) Gertrud Pfister onkin korostanut, että ”vaikka naisten asema Saksan keisarikunnassa oli luokkasidonnaista, niin heidän alistettu ja oikeudeton asemansa, heidän poliittisen, taloudellisen ja oikeudellisen asemansa laiminlyönti sekä syrjintä kasvatustieteologiassa, koulutustieteologiassa ja työelämässä koskivat kaikkia naisia heidän sosiaalisesta asemastaan riippumatta”. Hänen mukaansa keisarikunnan

4 Rankelaisella tulkinnalla viitataan saksalaiseen historiantutkija Leopold von Rankeen (1795–1886). Hänen mielestään historian tuli näyttää, miten asiat olivat todellisuudessa (*wie es eigentlich gewesen*). Keskeistä oli, että historiantutkija ”sammutti itsensä” ja tarkasteli tutkimuskohdettaan ulkopuolisen viileästi. Hänen tuli löytää menneisyyden todisteet (lähteet) ja kertoa niihin nojautuen historian tosiasiat. (Kemiläinen 1983, 97; Carr 1963, 9.) Suomessa von Ranken jalanjäljillä oli mm. Pentti Renvall (1907–1974), joka kirjoitti ”tieteellisobjektiiivisesta historiantutkimuksesta” (Renvall 1983, 38–40). Rankelaiseen tulkintaan kätkeytyy illuusio historiantutkimuksen objektiivisuudesta luonnontieteiden tavoin. Vaikka historiantutkimukseen on liitetty objektiivisuuden vaatimus, niin historiantutkimus on aina esitys menneisyydestä, ei menneisyys sinällään: se on menneisyyden rekonstruointia ja argumentaatiota, siis lähteisiin perustuvaa tulkintaa (Kalela 2000, 54–56).

koululaitos⁵ ylläpiti naisten epätasa-arvoista asemaa ja ”vaikeutti heidän vapautumistaan”. (Pfister 1988, 13.)

Saksassa ja länsimaissa kasvatustodellisuutta dominoineen ja kehittyneistä luonnontieteistä voimansa ammentaneen biologisen ajattelun ideologinen perusta oli filosofisessa antropologiassa, filosofiassa ja psykologiassa. Eläinmaailman esimerkkien avulla traditionalistit perustelivat miesten ja naisten olemusten perustavaa laatua olevia fyysisiä ja psyykkisiä eroja (Pfister 1988, 25). Heidän mielestään miesten ja naisten primääreistä sukupuolieroista joutuivat myös erot sukupuolten psyykkisissä ominaisuuksissa. Määreet, kuten ”mielikuvitus, pelko, kuuliaisuus, ahkeruus” ja ”tunteellisuus”, liitettiin tuolloin naisten henkisiin ominaisuuksiin, kun taas miehet nähtiin ”harkitsevina, älykkäinä, tekniikkaan ja luonnontieteisiin suuntautuneina tahtoihmisinä”. (Henn 1933, 220–228; von Gruber 1910, 16; Lenz 1927, 498–500.)

Näin legitimoitiin patriarkaalinen työnjako ja tyttöjen ja naisten erilainen kasvatus (Pfister 1988, 25). Traditionalistit olivat huolissaan moraalien ja saksalaisen rodun rappeutumisesta sekä syntyvyyden laskusta⁶. He

korostivat, että ”feminismi lamauttaa ja pilaa kansan ensin fyysisesti ja sitten psyykkisesti” ja johtaa naisellisuuden menetykseen. (von Gruber 1910, 5, 9–10.) Heidän mielestään sukupuolten välistä tasa-arvoa vastaan puhuivat myös naisten miehiä heikompi älykyys ja henkinen kyvyttöisyys. Siksi tyttö ja nainen oli kasvatettava ”aviopuolisiksi ja perheenäidiksi” eikä miesten kilpailijaksi. Traditionalisteista ”kodin maailma” oli naisen ”kaunis valtakunta, josta hänen täytyy koettaa tehdä levon ja rauhan keidas”. Sen ulkopuolella naiselle sopivat vain hänen naisellista olemustaan vastaavat hoiva-ammattit, joiden harjoittaminen ei saanut koskaan estää hänen päätehtävänsä mikä nähtiin perheessä. (von Gruber 1910, 5, 7, 12–13, 20, 22, 24–25; Lenz 1927, 498–499.) Traditionalisteihin lukeutui myös Saksan viimeinen keisari Wilhelm II, joka julisti vuonna 1910:

Heidän [naisten] pitää oppia, että saksalaisen naisen päätehtävä ei ole kokoontumisvapaudessa tai yhdistymisvapaudessa, eikä mahdollisten oikeuksien saavuttamisessa, joiden kautta he voivat tulla miesten kanssa samanarvoisiksi, vaan kodin ja perheen hiljaisessa työssä (Henneberg 2005, 10).

5 Yleinen oppivelvollisuus otettiin käyttöön nykyisen Saksan alueella 1700-luvun lopulta alkaen ja sen toteuttaminen oli saatettu päätökseen eri osavaltioissa 1850-luvulle mennessä. Keisarikunnassa ei ollut yhtenäistä koululaitosta, koska koululaitoksen järjestäminen kuului perustuslain mukaan osavaltioille. (Heinken.) Ennen ensimmäistä maailmansotaa koululaitoksen voi sanoa perustuneen koulujärjestelmään, joka muodostui korkeakouluista, lukiosta, reaalkoulusta ja ammattikoulusta ja kansakoulusta. Myös erityiskoululaitos, kuten apukoulu, alkoi eriytyä omanlaiseksi kouluksi 1880-luvulta alkaen. (Möckel 2007, 135, 148.) Weimarin tasavallan perustuslaissa säädettiin yleisestä oppivelvollisuudesta ja kansakoulusta (Weimarin tasavallan perustuslaki 1919). Tasavallan aikaa onkin kutsuttu ”kouluuudistusten suureksi aikakaudeksi”, kun valtakunnan koulukonferenssissa vuonna 1920 päätettiin, että tasavallan oppivelvollisuuskouluksi tuli nelivuotinen, pakollinen, niin tyttöjä kuin poikia koskeva kansakoulu (Lamberti 2002, 5; Valtakunnan koululaki 1920). Tultuaan valtaan kansallissosialistit yhdenmukaistivat koulutusjärjestelmän (*Gleichschaltung*). He säätivät vuonna 1938 oman oppivelvollisuuslakinsa, jonka mukaan kansakoulusta tuli oppivelvollisuuskoulu. (Kansallissosialistien oppivelvollisuuslaki 1938). Kansallissosialistinen koulujärjestelmä oli luonteeltaan elitistinen. Se jakaantui valtion ylläpitämään formaaliin koulujärjestelmään (erityiskoulut, kansakoulut, ammattikoulut, keski-koulut, ylempät koulut ja korkeakoulut) ja informaaliin koulutusjärjestelmään, mihin kuuluivat mm. *Hitlerjugend*, *Bund Deutscher Mädel* ja *Nationalsozialistische Frauenschaft* sekä kansallissosialistiset eliittioppilaitokset. (Anttonen 1998, 200–201; Benze 1939, 15; Keim 2005, 37–42.)

6 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun ensi vuosikymmeninä pedagogiikka oli länsimaissa vahvasti sosi-aalidarwinististen, eugeenisten ja rotuhygienisten ajattelumallien leimaamaa. Sitä hallitsi vahva uskomus rodun ja perimän deterministiseen vaikutukseen. Länsimaissa rotuhygienikot näkivät naisliikkeen toiminnan ”äitiyden arvonalentamisena” (*devaluation of motherhood*). Saksan keisarikunnassa niin eugeniikka kuin rotuhygieniasta saivat terveysoppina laajan ja tunnustetun aseman. Weimarin tasavallan aikana ne politisoituivat ja radikalisoituivat. Kansallissosialistit muuttivat rotuteoriat käytännön ”kasvatukseksi”. He tekivät eugeniikasta ja rotuhygieniasta keskeisen osan käytännön politiikkaansa, jonka seuraukset olivat ihmiskunnalle tuhoisia. (Vehmas 2005, 65–74; Proctor 1988, 20; Ellger-Rüttgardt 2008, 137, 249.)

Lainauksesta käy ilmi, että patriarkaalinen perhejärjestys ja naisten alistainen yhteiskunnallinen asema vastasivat keisarin käsitystä saksalaisesta kansanluonteesta ja perheideaalista. Äidiksi tuleminen hän näki tyttöjen ja naisten kasvatuksen päätehtävänä. Yhteiskunnalliset asiat ja politiikka olivat miesten aluetta, jonne naisilla ei ollut asiaa. Traditionalistien näkemyksissä ilmeneviä voimakkaita sosiaalibiologisia, eugeenisia, rasistisia ja antisemitistisiä painotuksia voidaan pitää niin saksalaisen kuin yleensä länsimaiden pedagogiikan sisälle rakentuneina keskeisinä opinkappaleina jo paljon ennen kansallissosialistien valtaannousua. (Keim 1995, 39–40; Key 1900, 15, 19, 47; von Gruber 1910, 6, 10; Ellger-Rüttgardt 2008, 137; Lenz 1927, 498–500.)

Traditionalistien mielestä tyttöjen ja naisten käytännön kasvatuksen tuli perustua perinteisen äitityyppin kasvatukseen, jossa tuli ottaa huomioon naisellisen sukupuolen miehiä alempiarvoisemmat fyysiset, psyykkiset ja älylliset kyvyt, joita ei tullut rasittaa ylenmääräisellä tieteellisyydellä (von Gruber 1910, 12, 23; Nef 1902, 208–209). Professori Max von Gruberin mukaan ”aviopuolisiksi ja äidiksi tuleminen” vastasivat parhaiten naisen ”fyysistä ja henkistä olemusta” (*Gattin und Mutter zu werden; dieser Aufgabe entspricht ihr körperliches und geistiges Wesen*). Hänestä naisen kasvatuksessa tuli panostaa biologian, kotitalouden ja kansalaistiedon opettamiseen sekä kasvattaa hänet ”miehen auttajaksi” (*Helperin des Mannes*) ja ”palvelemaan ilolla” (*Freude am Dienen*). Tytöt ja naiset tuli opettaa tuntemaan vastuunsa ja kantamaan huolta ennen kaikkea jälkikasvun rotubiologisesta terveydestä. Siksi heidän kasvatuksessaan tuli olla paljon liikuntaa, sopivasti ruumiinharjoituksia ja paljon unta, mutta siinä tuli välttää ”naisellista ruumista rasittavaa aivotyötä” (*angestrengte Hirnarbeit für den weiblichen Körper*). (von Gruber 1910, 18, 20, 22–23, 25.)

Naisten ominaisuudet eivät sopineet myöskään yliopisto-opiskeluun. Erityisesti yliopiston professorit vastustivat naisten tuloa

korkeampaan opetukseen, koska sen pelättiin johtavan miesten naisistumiseen ja naisten miehitymiseen, moraalien rappeutumiseen, korkeimman opetuksen oppimistulosten heikkenemiseen ja ennen kaikkea kielteisiin poliittisiin seuraamuksiin. (von Gruber 1910, 13; Mazon 2003, 2; Nave-Herz 1993, 18–19; Pauwels 1984, 14; Pfister 1988, 25.)

Porvarillisen naisliikkeen edustajien mielestä traditionalistit tukeutuivat antropologisiin, biologisiin ja eettisiin argumentteihin halutessaan estää naisilta pääsyn sivistykseen ja koulutukseen (Pfister 1988, 10–11, 19). Heidän mukaansa naisten tuli saada kehittää ”vapaasti omia vahvuuksiaan poistamalla perinteen ja lain pystyttämiä rajoja”, jotka olivat olleet seurausta miesten vallan ja tiedon yhteen kietoutumisesta:

Sen vuoksi, kun mies on riistänyt naiselta tärkeimmän oikeuden (oikeuden samaan koulutukseen), sen vuoksi hän [mies] on riistänyt myös tästä oikeudesta johtuvat muut oikeudet ja pidättänyt ne yksin itsellään (Bock 2002, 116; Pfister 1988, 11).

Erityisesti Hedwig Dohm arvosteli professorien esityksiä, joiden mukaan ”liika tietoa pilaa naisia”. Samalla hän arvosteli vallinnutta pedagogiikkaa ”tyttöjen vaimentamisesta”. Hän korosti, että ”kasvattajan ei pidä tuntea enää poikia ja tyttöjä”, koska ”ihmisoikeuksilla ei ole sukupuolta”. Hän vaati naisille oikeutta osallistua kodin ulkopuoliseen työhön, koulutukseen ja poliittiseen elämään. (Dohm 1910, 197–202.)

Porvarillisessa naisliikkeessä oli hyvin erilaisia näkemyksiä tyttöjen ja naisten kasvatuksesta (Bock 2002, 118). Liikkeessä oli radikaaleja, kuten Lida Gustava Heymann, jotka vaativat naisille täysin samoja oikeuksia kuin miehille ja tyttöjen koulutuksen ehdoton ta yhdenmukaistamista poikien koulutuksen kanssa (Pfister 1988, 29). Naisliikkeessä oli kuitenkin myös näkemyksiä, joissa korostettiin naisten ”erilaisuuden, monimuotoisuuden ja moraalien tasa-arvoa” (*equility in dissimilarity, in diversity and in moral*) (Bock 2002, 120). Maltilliset edustajat halusivat mystifioi-

da naiseuden korostaen naisen ja miehen biologisia eroja (Dannemann 1994, 64). Heistä Helena Lange⁷ ja Gertrud Bäumer näkivät ”henkisen äitiyden” (*geistige Mutterschaft*) tyttöjen ja naisten kasvatuksen keskipisteenä. Heistä tytöt tuli kasvattaa äideiksi, joiden ensisijainen tehtävä oli huolehtia ”lapsistaan, aviomiehestään ja kodistaan”. (Frevert, 26–27; 126–128, 170.)

Kun 1920-luvulla rotuhygieeninen ajattelu voimistui Weimarin tasavallassa, myös naisliikkeessä vahvistui konservatiivisten, kansallisten (*völkisch*)⁸ ja kristillisten eturyhmien vaikutusvalta. Nämä piirit olivat huolissaan naisten ”rajattomasta egoismista” ja ”seksuaalisesta emansipaatiosta”, mikä heidän mielestään näkyi yhteiskunnassa perhejärjestelmän ja moraalin rappiona, kasvatineina avioeroina, abortteina ja syntyvyyden laskuna. (von Gruber 1910, 5–6, 9–10, 24–25; Lenz 1931, 186–188; Frevert 1988, 186, 191; Rickmann 2002, 22–44.)

Keisarikunnan viimeisinä vuosina tyttöjen koulutusmahdollisuudet monipuolistuivat ja paranivat. Kehitys oli kuitenkin eri osavaltioissa hyvin erilaista. Vuonna 1895 tytöt olivat saaneet oikeuden ylioppilastutkinnon suorittamiseen ja vuosina 1900–1913 he saivat vähitellen täyden opinto-oikeuden yliopistoon. (Frevert 1988, 121–122; Bock 2002, 122; Dannemann 1994, 27.) Vaikka naisten sosiaalisen aseman voi sanoa olleen Weimarin tasavallassa paremman kuin keisarikunnan aikana ja naissukupuoleen liittyneiden stereotyyppioiden jossain määrin vähentyneen, määriteltiin tyttöjen ja naisten kasvatusta melko jyrkästi sukupuolispesifeistä lähtökohdista. Kysymys ei ollut mahdollisuuksien tasa-arvosta, vaikka Weimarin tasavallan koulu-uudistukset olivat lähentäneet jossain määrin poikien ja tyttöjen koulutusta ja myös kouluviranomaiset olivat pyrkineet toimillaan tasoittamaan sukupuol-

ten välisiä koulutuseroja eroja. (Frevert 1988, 185; Klaus 1985, 157; Kather 1983, 27; Mason 1995, 140–143; Dannemann 1994, 27.)

Naisten kasvatuksen ensijainen painopiste oli kotiin liittyvissä oppiaineissa ja sosiaalis-tamisessa perinteiseen kotiäidin rooliin, jotta ”saksalainen mies ei pitkästi vaimonsa henkiseen lyhtnäköisyyteen ja kapeasydämyyteen” (Bock 2002, 122; Pfister 1988, 19). Kasvatuksen keskeisin tehtävä oli ”lisätä naisten viehätysvoimaa niin avioliittomarkkinoilla kuin avioliitossa”, sillä saksalaisella naisella ei ollut yhtäläisiä mahdollisuuksia kilpailla miehen kanssa tärkeistä yhteiskunnallisista asemista ja arvovallasta (Pfister 1988, 19).

Weimarin tasavallan koulujen opetus-suunnitelmista käy hyvin ilmi pedagogiikan sukupuolittaminen. Kansakoulujen opetussuunnitelma korosti, että ”sukupuolten ominaispiirteet on asiaankuuluvasti otettava huomioon”, ja kansakoulun neljän ylimmän luokan tuntijako oli eriytetty sukupuolen mukaan (Erziehung und Unterricht in der Volksschule 1939, 33; Michael & Schepp 1993, 247). Se merkitsi tytöille vähemmän oppitunteja laskennossa ja geometriassa (Pfister 1988, 21). Myös tyttöjen yläkoulujen, lyseoiden ja ylälyseoiden, opetussuunnitelmissa korostettiin perinteisten naisten alojen opiskelun tärkeyttä, kuten kieliä, taiteita, musiikkia ja käsityötä sekä naisten oppiaineita, kuten lastenhoitoa ja ompelua. Sen sijaan poikien lukioissa, reaalityttöluokissa ja yläreaalityttöluokissa, opetettiin enemmän matematiikkaa ja luonnontieteitä. (Frevert 1993, 180.)

Pfister (1988, 16) on korostanut, että vaikka Weimarin koulu kiinnitti tytöt sukupuolirooleihinsa niin oppisisältöjen, opetustavan kuin oppimateriaalien osalta, saivat tytöt Weimarin tasavallan kouluissa enemmän mahdollisuuksia kouluttautua eri ammatteihin kuin aikaisemmin (Frevert 1993, 185,

7 Kansallisosialistit nostivat Helena Langen ”naisellisen toiminnan ja saksalaisen olemuksen esikuvaksi”, jonka ”elämäntyöllä oli kansallinen merkitys” (*Lebenswerk von völkischer Bedeutung*) (Berger 2005, 46).

8 Saksan kielessä *national* ja *völkisch* tarkoittavat molemmat kansallista. Edellinen on neutraali termi, kun taas jälkimmäiseen liittyy voimakas arvolutaus puhtaasta veriyhteisöstä, mikä edellytti rodun ja veren puhtauden vaalimista. (Toikka 1996, 36.)

203). Käytännössä naisten emansipaatio oli enemmän teoreettista kuin todellista (Klinksiek 1982, 19; Mason 1995, 140–141; Klaus 1985, 158). Weimarin ajan henkisen, taloudellisen ja poliittisen emansipaation saavutuksia onkin liioiteltu, koska porvarillinen naisliike kykeni vain vähäisessä määrin purkamaan vallitsevia patriarkaalisuuden maskuliinisia sidoksia (Mason 1995, 145; Frevert 1993, 245; Klinksiek 1982, 135).

NAINEN KANSALLISSOSIALISTISESSA KASVATUSIDEOLOGIASSA

Kansallissosialistinen valtio oli antifeministinen⁹ miesten valtio, joka halusi katkaista kaikki poliittiset ja henkiset siteet Weimarin tasavaltaan (Frevert 1988, 210–211; Klaus 1985, 144; Nyssen 1987, 26; Kade 1937, 6). Kansallissosialisteilla ei ollut valtaan tullessaan vuonna 1933 yhtenäistä ideologiaa, vaan heidän maailmankatsomuksensa oli erilaisten arvostusten, esikuvien, näkemysten ja tavoitteiden sekava kasauma. Se koostui kansallisen (*völkisch*) ajattelun laajasta kirjosta, jonka pääakselin muodosti sosiaalidarwinismin periaatteille rakentunut rassistinen ja antisemitistinen rotuoppi (Keim 1995, 10, 15; Nyssen 1987, 27; Scholtz 1985, 160; Lück 31). Kansallissosialistien naisideologiaa Claudia Koonz (Sadowski 2000, 161) on kutsunut ”hämmästyttäväksi sekaannukseksi” (*erstaunliche Konfusion*).

Kansallissosialistisessa kasvatusideologiassa Adolf Hitlerin näkemyksiä tyttöjen ja naisten kasvatuksesta voidaan pitää kasva-

tusajattelun maksimeina (Klinksiek 1982, 40; Kaartinen 2009, 173, 177). Hänen mukaansa oli kaksi maailmaa: miehen maailma ja naisen maailma. Paikka, jossa nainen oli ”onnellinen”, oli ”perhe, hänen miehensä, hänen lapsensa ja hänen kotinsa”. (Hitler 1934b, 450; Hitler’s Table Talk 1973, 359; Sadowski 2000, 172.) Hitlerin mukaan vasta avioliitto antoi naiselle täydet siviilioikeudet, koska ”naisellisen kasvatuksen päämääränä pitää järkähtämättä olla tuleva äiti” (Hitler 1939, 460, 491). Naisen tärkeintä tehtävää, lasten synnyttämistä, Hitler kutsui ”taisteluksi” (Hitler 1934, 451). Myös propagandaministeri Joseph Goebbels painotti, että ”naisen ensimmäinen ja sopivin paikka on perheessä ja kunniallinen velvollisuus, jonka hän voi täyttää, on lahjoittaa kansalleen ja maalleen lapsi” (Tidl 1984, 208). Vastavanlaisin äänenpainoin Curt Rosen todisteli kansallissosialistisen perheideaalin ihanuutta *Kansallissosialismin ABC*:ssään:

Saksalaiset naiset haluavat...pääasiassa puolisoiksi ja äideiksi...Heillä ei ole minkäänlaista kaipuuta tehtaaseen, ei minkäänlaista kaipuuta toimistoon, ei minkäänlaista kaipuuta parlamenttiin. Viihtyisiä koti, rakas mies, lauma onnellisia lapsia ovat lähinnä hänen sydäntään. (Tidl 1984, 11.)

Kansallissosialistinen kasvatusajattelu syrjäytti Saksassa sen valtavirtana olleen henkietieteellisen¹⁰ pedagogiikan (Kaartinen 2009, 95). Keskeistä kansallissosialistisessa kasvatusideologiassa oli ”maskuliinisuuden ylikorostaminen” (Näre 2005). Sen tavoitteena oli kasvattaa saksalaisen kansanruu-

9 Kansallissosialistien joukossa oli joitakin intellektuelleja naisia, kuten Sophie Rogge-Börner, joka kritisoi kansallissosialistista liikettä miesten valtamonopolista. Vuonna 1933 hän kirjoitti Hitlerille kirjeen ja vaati siinä, että ”kansalla on luovuttamaton oikeus johtoon, jossa ovat edustettuna molempien sukupuolten parhaat edustajat”. Hän korosti, etteivät erot ihmisten välillä perustu sukupuoleen vaan kykyeroihin. (Thalman 1987, 84–86; Berger 2005, 49.) Hitler ei vastannut kirjeeseen.

10 Henkietieteellinen pedagogiikka näki kasvatuksen yhtäältä individualisaationa, eli kasvatuksen tuli sivistää ja toisaalta sosialisaationa, eli kasvatuksen tuli edistää yksilön yhteiskunnallistumista. Se korosti pedagogiikan ”suhteellista autonomiaa ja kasvatuksen ”suhteellista itsenäisyyttä, mikä tarkoitti pedagogista vastuuta kasvavan ihmisen yksilöllisestä kehityksestä kohti täysivaltaista, itsenäisesti ajattelevaa ja itselleen vastuussa olevaa ihmistä. Kansallissosialistisessa kasvatuksessa yksilö ei ollut mitään ilman kansanyhteisöään ja sen kasvatusta oli ”sovellettua biologiaa”, jonka tehtävänä oli vain ”kasvattaa saksalaiset saksalaisuuteensa.” (Siljander 2002, 75–76; Klafki 1996, 5–6; Kaartinen 2008, 61; Rickmann 2002, 5; Schemm 1934, 115.)

miin (*Volkskörper*) parhaat rodulliset ainekset kansanyhteisön arvokkaiksi jäseniksi heidän myöhempää lisääntymistään varten ja kehittää heidän ruumiillisia, henkisiä ja luonteen ominaisuuksiaan ensisijaisesti kansanyhteisöä (*Volksgemeinschaft*) varten (Keim 1995, 10, 15). Tämän pedagogiikan peruselementit nojautuivat näkemykseen rotujen, ihmisten ja sukupuolten eriarvoisuudesta, voimakkaamman oikeudesta heikompaan nähden ja yksilön toissijaisuudesta verrattuna kansanyhteisöön sekä tunteen, tahdon ja toiminnan ensisijaisuudesta järkeen nähden. Kansallissosialismissa pedagogiikka oli välineellistä pedagogiikkaa, jossa kasvavalla ihmisellä ei ollut lainkaan itseisarvoa. (Kaarttinen 2009, 112, 177.) Sen keskeisin pyrkimys oli tuottaa kansallissosialismiin ja sen kansanyhteisöön sokeasti uskovia joukkosieluja, jotka olivat terveitä, voimakkaita, kurinalaisia ja kunnian, uskollisuuden ja urhoollisuuden nimiin vannovia, rotutunteen ja rasismin sisäistäneitä ”kokonaisia ihmisiä” (Toikka 1996, 265).

Kansallissosialistit väheksyivät akateemista tiedollista sivistystä, ja käänsivät klassisen humboldtilaisen, järkeä korostavan arvojärjestyksen pääläelleen: keskeisintä oli ”läpeensä terveiden ruumiiden kasvattaminen”. Käytännössä se merkitsi, että ruumiinkunnosta huolehtiminen muuttui yksityisasiasta valtion asiaksi, josta huolehtiminen ”on aloitettava jo nuorista äideistä”. (Bernett 2008, 27; Kaarttinen 2009, 99; Hitler 1939, 452–454.)

Sana *Frau* (nainen) merkitsi kansallissosialisteille naisen (*Weib*) biologista vastinetta (Thalman 1987, 74). Kansallissosialistit korostivat, että ”naisten ruumiinkasvatuksen tehtävä on kasvattaa terve, voimakas, palveluvalmis, lujatahtoinen, voimakasluonteinen tyttö, jonka asenteessa ja liikkeessä ruumiillistuu aito naisellisuus ja saksalaisen rotuylpeys” (Laue 1940, 119). Sen jälkeen tuli henkisten kykyjen kehittäminen, jossa pääpaino oli luonteenkasvatuksessa (Hitler 1939, 452). Sen tavoitteena oli iskostaa naiseen rodullinen ja kansallispoliittinen maailmankatsamus,

joka tapahtui herättämällä tyttöjen rotutietoisuus ja kehittämällä heidän rotuominaisuuksiinsa (Kade 1937, 15). Vasta viimeisellä sijalla oli tieteellinen koulutus, jota Hitler ei arvostanut lainkaan (Hitler 1934a, 100; Kaarttinen 2009, 99; Tidl 1985, 12). Pedagogiikkansa ”pyhimmäksi” kasvatusarvoksi hän nosti arjalaisen rodun puhtauden vaalimisen, ja korosti, että kansallisen valtion koko sivistys- ja kasvatustoiminnan täytyy lähteä siitä, että se ”saa rotuvaiston ja rotutunteen...nuorison sydämeen ja aivoihin. Ei ainoatakaan poikaa eikä ainoatakaan tyttöä saa päästää koulusta, ennen kuin heille on viimeiseksi tiedoksi opetettu veren puhtauden välttämättömyys.” (Hitler 1939, 475–476.)

Vaikka Hitleristä (1939, 459) kansallissosialistisen tyttöjen kasvatuksen tuli olla analoginen poikien kasvatuksen kanssa ja perustui samoihin lähtökohtiin, kansallissosialistien näkemys tyttöjen ja naisten kasvatettavuudesta heidän henkisten kykyjensä aliarviointiin ja vähättelyyn (Tidl 1985, 37–38; Klaus 1985, 141; Fricke-Finkelbug 1989, 191). Hitler katsoi, että ”järki ei ole naisessa oleellinen asia” (Hitler’s Table Talk 1973, 359). Naisemansipaation hän tuomitsi ”juutalaispäässä keksityksi sanaksi” (Hitler 1934b, 450). Puolueen pääideologi Alfred Rosenbergin mielestä nainen oli nainen ”kyvyttömyytensä” (*Fähiglosigkeit*) ja ”ällynsä” puutteen takia: naisilta oli kaikkina aikoina puuttunut voimaa intuitiiviseen ja henkiseen ajatteluun. Hän piti porvarillisen naisliikkeen edustajia ”emansipoituneina amatsoneina” ja syytti heitä naisten sielullisen luonteen ja kunnian rappiosta. (Rosenberg 1939, 483–484, 495, 508–513.) Kansallissosialistisen tytön kasvatushiha oli arjalainen, rotubiologisesti terve *Mädel* (”tyttö”), jonka vahvuudet eivät olleet ”hänen viisaissa ajatuksissaan, vaan hänen vahvassa ja lämpimässä sydämessään”. Tärkeämpää tyttöjen kasvatuksessa olikin antaa heille ”mieluiten kymmenen paunaa vähemmän tietoa ja kymmenen kaloria enemmän sydäntä”. (Hiller 1936, 183, 185; Kade 1937, 19; Lück, 55, 59, 64.) Koska pedagogi Franz

Kaden mielestä naiselle ei ollut lainkaan ominaista looginen, rationaalinen ja käsitteellinen ajattelu, ei hänen kasvatuksensa ydin voinut olla lainkaan ”intellektuaalisuuden kehittämisessä, vaan ruumiillisluullisten valmiuksien antamisessa” (Kade 1937, 9).

Kansallissosialistien naiskuva oli äitikuva, ja äitiydelle myös alistettiin tyttöjen kaikkien koulumuotojen ja koulujen ulkopuolisten kasvatusorganisaatioiden toiminta, niiden opetussuunnitelmat ja oppisisällöt (Kaarttinen 2010; Klinksiek 1982, 40; Lück 1979, 55). Poliittis-maailmankatsomuksellinen kasvatus, ruumiinkasvatus, äidillisiä valmiuksia antava kasvatus, kotitalouskasvatus, työkasvatus ja kasvatus kansan palveluun tulivat naisellisen kasvatuksen keskeisiksi alueiksi (Kade 1937, 12). Saila Anttosen (1998, 200–201, 207) mukaan kansallissosialistien tavoitteena oli saada tyttöihin ja naisiin totaalinen ote aina pukeutumis- ja käyttäytymiskoodia myöten. Naisten kasvatuksessa tämä merkitsi pedagogiikan, politiikan ja propagandan yhteensulatumista (Kaarttinen 2009, 10).

Koulujen opetussuunnitelmissa¹¹ kansallissosialistinen ideologia ja sen politiikka ajoi pedagogiikan yli, kun kaikki koulut valjastettiin kansallissosialistisen maailmankatsomuksen ja sen funktionaalisten kasvatustarpeiden edistäjäksi (Benze 1939, 17–18; *Erziehung und Unterricht in der Volksschule* 1939, 31–35; *Erziehung und Unterricht* 1938, 9, 11; Lück 1979, 60–64). Ylemmissä kouluissa naisten opetussuunnitelmat laadittiin ”naisvoimien palvelun ja käytännön kehittämiseksi”, eikä tyttöjen kasvatus ollut tasavertaista poikien kasvatuksen kanssa (Klinksiek 1982, 41; Toikka 1996, 89). Koulukasvatus kansakouluja lukuun ottamatta pyrittiin eriyttämään sukupuolen mukaan ja tyttöjen opetustavoitteet alistettiin tulevalle äitiydelle ja naisen olemukseen sopiville ammanteille (*Erziehung und Unterricht* 1938, 17–18; Fricke-Finkelburg 1989, 190; Toikka 1996, 89). Tytöt suljettiin myös humanistisen

lukiokoulutuksen ulkopuolelle ja heidän mahdollisuutensa valita luonnontieteellisiä aineita olivat poikia heikompia (Fricke-Finkelburg 1989, 90, 191; Benze 1939, 38–40; Pfister 1988, 31; Klinksiek 1982, 41). Ylemmissä tyttökouluissa keskeinen merkitys oli naisten aineilla (*Fächer des Frauenschaffens*), kuten käsityöllä, kotitaloudella ja hoitoaineilla, joissa kansallissosialistien mielestä ”naiselliset voimat ilmenevät” parhaiten. Niihin nojautuen koulujen tuli ”kasvattaa saksalainen nainen ja äiti kotiin, ammattiin ja kansanyhteisöön”. (Fricke-Finkelburg 1989, 191–192; Tidl 1984, 51–52.)

Opetussuunnitelmat perustuivat ajatusrakteille, joiden tavoitteina oli estää tyttöjen yksilöllisten älyllisten, sosiaalisten, moraalisten ja esteettisten kykyjen kehittyminen. Niissä ei ollut myöskään lainkaan tilaa lapsuuden ja nuoruuden omakohtaisille kokemuksille eikä omille persoonallisille valinnoille. (Kaarttinen 2010, 272–274.) Ylempien koulujen opetussuunnitelmien pyrkimyksenä oli sosiaalistaa tytöt naissukupuolen rajattuihin tehtäviin kansanyhteisössä, mitkä merkitsivät käytännössä tytöille poikia heikompia mahdollisuuksia tehdä uravalintoja ja hakeutua akateemisiin jatko-opintoihin (Toikka 1996, 89; Försti 2000, 58).

Kansallissosialistit olivat ideologisesti vakuuttuneita naisten sopimattomuudesta yliopisto-opiskeluun. Kansallissosialistit pelkäsivät, että naisten myötä yliopistot tulisivat muuttamaan ”avioliittomarkkinoiksi” (*Heiratsmärkte*) ja dekadenssin ilmentymiksi. Katsottiin, etteivät kilpailu miehen kanssa ja opiskelu tehneet naista onnelliseksi, vaan vahingoittivat naisen luontoa, jota hän tarvitsi äitiydessä ja avioliitossa. (Pauwels 1984, 13–15; Frevert 1993, 190–192; Klinksiek 1982, 44.) Julkisessa elämässä toimivaa naista kansallissosialistit pitivät ”poliittisena, feministisen ajan symbolina”, joka oli ”samaaikaisesti miehen ja naisen pilakuva”. Naiset tuli ”johdattaa julkisesta elämänpii-

11 Kansallissosialistiset opetussuunnitelmat otettiin käyttöön vuosien 1938–1942 aikana (Flessau 1976, 46–47).

ristä yksityispiiriin ja perheeseen”. (Kriek 1939, 63.) Vuonna 1933 naisten opiskelua rajoitettiin ottamalla käyttöön numerus clausus-järjestelmä, mikä rajoitti naisten määrää korkeakouluissa kymmeneen prosenttiin. Lisäksi naisten opiskelua vaikeutettiin kuuden kuukauden pakollisella työharjoittelulla. (Försti 2000, 59.)

Georg Tidl on esittänyt kaksi erilaista näkemystä kansallissosialistisen ajan merkityksestä naisten asemaan. Yhtäältä kansallissosialismi merkitsi naisten diskriminointia politiikassa, taloudessa ja yhteiskunnallisella alueella. Hänen mukaansa kansallissosialistit propagoivat vääristeltyä kuvaa miehen ja naisen tasa-arvosta, koska kansallissosialismissa naisen tasa-arvo tarkoitti työtä ja samoja tehtäviä, mutta ei miesten kanssa yhtäläisiä sosiaalisia, poliittisia ja taloudellisia oikeuksia. Toisaalta Tidl myöntää, etteivät kansallissosialistinen kasvatusideaali ja arjen todellisuus kohdanneet toisiaan. (Tidl 1985, 37–41, 60, 67–68.)

Monet tutkijat ovat tulkinneet naisten aseman alistaiseksi. Esimerkiksi Petra Schomburgin mukaan naiset olivat kansallissosialismin aikana koulutusmahdollisuuksiensa suhteen alistetun objektin asemassa (Berger 2005, 5). Martin Klaus on korostanut, että oleellista kansallissosialistisessa kasvatuksessa oli supistaa tyttöjen ja naisten vapaa-aika minimiin ja täyttää heidän elämänsä kansallissosialistisilla aktiviteeteilla. Hänen mukaansa tytöt ja naiset olivat kansallissosialismissa ”toisen luokan kansalaisia”, koska heidän identiteettinsä rakentaminen suunnattiin palvelemaan vain kansallissosialistisen kansanyhteisön tarpeita. Klaus esittää kansallissosialistit ”kaksoisalistivat” (*doppelte Unterdrückung der Frau*) naisen niin miehelle kuin kansallissosialistisen herruusjärjestelmän tarpeille. (Klaus 1985, 139, 144–146,

182.) Myös Tanja Sadowskin (2000, 161) tulkinnan mukaan kansallissosialistisessa kasvatuksessa oli kysymys ”naisen arvon alentamisesta” (*Entwürdigung der Frau*). David Schoenbaum (1968, 241) väittää, että kansallissosialistinen naispedagogiikka oli ”toisen luokan rasismia”. Dagmar Reesen (1991, 71) mielestä kansallissosialismin aika merkitsi naisille ”seksististä epätasa-arvon yhteiskuntaa”, joka alisti naisen (*Eine sexistische Gesellschaft, in der Frauen zu Minderheiten herabgewürdigt und unterdrückt wurden*)¹². Rita Thalmann katsoo, että kansallissosialistit veivät naisilta oikeuden omaan tunne- ja ajatusmaailmaan: he halusivat estää naisen itsenäisen ajattelun ja toiminnan, mutta ottaa naisen ruumiin kansanyhteisön käyttöön. (Thalmann 1987, 113, 189.)

Osa tutkijoista kuitenkin katsoo, ettei naisten emansipaatio ei suinkaan pysähtynyt Saksassa sodan vuosina. Schoenbaum (1968, 241) on puhunut ”suhteellisesta tasa-arvosta” ja Ute Frevert (1988, 240) ”korvaavasta emansipaatiosta”. Frevertin mukaan tutkimukset, joissa kansallissosialismin aikaa kuvataan naisten emansipaatiopyrkimysten halventamisena kauheine seurauksineen tai olotilana, jota leimasi nöyryytys ja oikeuksien riisto, eivät ole uskottavia. Hän väittää, että kansallissosialismi tarjosi naisille paljon erilaisia aktiviteetteja, ja salli heidän osallistua niiden kautta yhteiskunnalliseen toimintaan. Siksi hänestä kansallissosialismi ei merkinnyt naisemansipaation päättymistä, koska kansallissosialistisen naispolitiikan lopputulos oli toinen kuin sen korostama naisia alistanut ideologinen puhdasoppisuus. (Frevert 1988, 240–252; Berger 2003, 38–39; Klinksiek 1982, 48.) Koonz (Reese 1991, 63) on painotanut, että kansallissosialismin aikana syntyi ”naisen oman elintilan idea” (*Idee eines eigenen weiblichen Lebensraumes*), jonka sisällä

12 Ennen toisen maailmansodan alkua steriloihin Saksassa vuoden 1933 sterilisaatiolain (*GzVeN*) nojalla noin 400 000 ihmistä ja tehtiin noin 30 000 pakkoaborttia. Toimenpiteet kohtelivat erityisen kaltoin naisia. Niiden seurauksena kuoli noin 5000–6000 naista. (Jokisalo 1998, 154; Reese 1991, 67; Krull 2004, 120.)

naiset kykenivät ylläpitämään henkilökohtaista autonomiaa miesten dominoivassa maailmassa. Myös Pfister (1988, 35) on korostanut, että sodan aikana taloudelliset ja sotilaalliset realiteetit ajoivat kansallissosialistien kasvatusideologisen puhtasoppisuuden ohi. Käytännössä myöskään tyttöjen ja poikien fyysinen segregatio kansallissosialistisissa kouluissa ei onnistunut, ja sodan loppuvuosina Saksan korkeakouluissa opiskeli enemmän naisia (49,5 %) kuin koskaan aikaisemmin Saksan historian aikana. (Fricke-Finkelburg 1989, 23, 192; Tidl 1985, 91.)

MENNEISYYS NYKYISYYDESSÄ

Traditionalistit perustelivat miesten yhteiskunnallista valtaa ja johtoasemaa polariteettiteorialla, mikä korosti miesten ja naisten luonnollisia eroja. Psykologiasta ja filosofiasta voimansa ammentaneen teorian mukaan miehet olivat fyysisesti ja psyykkisesti ylivoimaisia naissukupuoleen verrattuna. Traditionalistien kasvatusnäkemysiin kätkeytyikin voimakkaita eugeenisia ja rassistisia erityispiirteitä, jotka olivat pedagogisen ajattelun keskeisiä ainesosia useissa länsimaissa 1900-luvun molemmin puolin. Vaikka tyttöjen ja naisten kasvatusmahdollisuudet paranivat keisarikunnan ja Weimarin tasavallan aikana, voi kasvatuksen voi sanoa olleen pedagogiikan kaapuun verhoiltua ja pedagogiikan keinoin perusteltua, toiseutta tuottavaa, miesten dominoimaa valtapoliitikkaa, jossa mielestäni kasvatuksen tehtävänä oli säilyttää tyttöjen ja naisten niin miehille kuin poliittiselle järjestelmälle alisteinen yhteiskuntasuhde. Kasvatuksen tavoitteena ei ollut tyttöjen ja naisten omiin intresseihin perustuva persoonallisuuden laaja-alainen ja monipuolinen kehittäminen, vaan tietojen ja taitojen tarjoaminen, jotka valmistivat heidät ensisijaisesti äidin, kotiäidin tai kodin ulkopuolisiin naisellisiin tehtäviin.

Kansallissosialistit nojautuivat pääosin traditionalistien esittämiin kasvatusnäkemyk-

siin. Tuon kasvatuksen ideologinen perusta oli biologian, polariteettiteorian ja kansallissosialistisen maailmankatsomuksen symbioosissa. Äitiys oli kansallissosialisteille primaaria, mutta naiseus vain toisarvoista. Keisarikunnan ja Weimarin tasavallan ajan naispedagogiikasta kansallissosialistinen pedagogiikka erosi kuitenkin oleellisesti siinä, että sen tavoitteena oli kaksoisalistaa tytöt ja naiset niin miehelle kuin kansallissosialistiselle järjestelmälle ja sen ideologisille tavoitteille. Kansallissosialismissa naispedagogiikka oli funktionaalista, mikä palveli niin kansallissosialistien poliittisia ja sotilaallisia tavoitteita kuin miesten vallan säilyttämistä.

Kasvatusideologisesti kansallissosialistinen tyttöjen ja naisten kasvatusta oli pedagogiikan valepukuun kätkeytyä yhden puolueen ja sen ideologian indoktrinoimaa ja manipuloimaa, rasismin ja antisemitismin sekä vihan ja vastakkainasettelun kyllästävä ”epäpedagogiikka”, joka halusi sanella vaihtoehtottomasti ja yhdensuuntaisesti sen, miten tyttöjen ja naisten tuli tavoitella onnellista elämää kansallissosialistisessa Saksassa. Ideologialtaan kansallissosialismi oli ristiriitaista, sekavaa, keinotekoista, hengetöntä ja tyhjää. Pedagogiikkansa perimmäisenä arvona se ei pitänyt ihmistä eikä kunnioittanut ihmiselämää. Sen pyrkimyksenä ei ollut saada ihmisiä kasvamaan hyviin tapoihin eikä lähimmäisrakkautteen. Kansallissosialismi välineellisti tytöt ja naiset miesten ja kansanyhteisön palvelijoiksi. Kasvatuksessaan se esineellisti ja redusoi heidät suorittamaan ensisijassa biologista tehtäväänsä, joka oli rotubiologisesti terveiden jälkeläisten, mieluiten poikalasten synnyttäminen. Kansallissosialistisen kasvatuksen tavoitteena ei ollut naisten kypsä täysi-ikäisyys eikä heidän tietojensa, taitojensa ja tunteidensa laaja-alainen kehittyminen. Kansallissosialismi ei tunnustanut naisille edes oikeutta omaan ruumiiseensa eikä heidän omista tarpeistaan lähtevään oman elämän hallintaan. Se ei antanut heille mahdollisuutta oman oivalluksen, mielikuvituksen, eettisyyden ja esteettisyyden kehittämiseen

Kansallissosialismi ei hyväksynyt edes yksilöllistä rakkautta, vaan anasti naisilta senkin kansanyhteisön palvelukseen.

Vaikka kansallissosialistinen kasvatuskokeilu päättyi Kolmannen valtakunnan romahdukseen, eivät traditionalistiset kasvatusnäkemykset vaikuta hukkuneen kansallissosialistisen virran mukana. Tyttöjen käyttäytymisominaisuuksina näytetään yhä pidettävän perinteisiä traditionalistien esittämiä sukupuolitettuja, stereotyyppisiä määreitä, kuten passiivisuutta, pehmeyttä, epäloogisuutta, romanttisuutta, tottelevaisuutta, halua hoivata ja palvella, kun taas poikia kuvaillaan aktiivisiksi, voimakkaiksi, dominoiviksi, suojelunhaluisiksi, loogisiksi, älykkäiksi, teknisesti ja matemaattisesti kyvykkäiksi.

Länsisaksalaisten koulujen opetussuunnitelmissa korostettiin vielä 1970-luvulla tyttöjen naisellisten ominaisuuksien huomioon ottamista, äidillisten ja naisellisten taipumusten herättämistä, laajentamista ja muotoilemista. Tyttöjen oppiaineissa korostuivat kotitalous ja käsityö ja poikien oppiaineissa painotettiin luonnontieteitä, matematiikkaa ja tekniikkaa. Myös oppikirjojen sisältö on tukenut sukupuolispesifin kasvatusjärjestyksen olemassaoloa. Oppikirjoissa saksalaista perhettä on kuvattu hierarkkisenä sukupuolitettuna järjestelmänä, jossa perheen miehet ajavat autolla ja naiset siivoavat ja hoitavat kotia. Oppikirjoissa nainen esiintyy yleensä äitinä

ja ammatiltaan hän on usein sairaanhoitaja tai kampaaja. (Frevert 1988, 317; Hagenmayer 1969, 252–256; Kaartinen 2010, 254; Koch 2005, 11, 13–14, 16–17.)

Vaikuttaa siltä, että Saksan Liittotasavallassa ja sittemmin yhdistyneessä Saksassa konservatiivisten hallitusten pitkään kestänyt valtakausi on ylläpitänyt perinteisten traditionaalisten kasvatusnäkemysten säilymistä. Sama koskee konservatiivien johtamia osavaltioita ja alueita, joissa uskonnon, erityisesti katolisen uskon arvopohjan vaikutus on vahva. Erityisesti Etelä-Saksassa on uskottu perinteisen miehen johtaman perhemallin oikeutukseen. Vaikka vanhoihin kasvatusjärjestelmiin liittyneitä yhteiskunnallisia pakkoja ei enää ole, ja lait sisältävät pyrkimyksen todelliseen tasa-arvoon, näyttäisi tyttöjen ja naisten kasvatuksessa yhä vaikuttavan miehisen patriarkaatin vahva asema ja siihen perustuvan hiljaisen sukupuolisopimuksen olemassaolon oikeutus.

KL, FM Jyrki Kaartinen on poliittisen historian jatko-opiskelija Turun yliopistossa. Hän työskentelee myös opettajana Turun il-talukiassa.

jyrki.kaartinen@pp.inet.fi

TUTKIMUSAINEISTO

- Baeumler, Alfred 1934: Sinn und Aufbau der deutschen Leibesübungen. Teoksessa Joch (1976), Winfried (toim.): *Politische Leibeserziehung und ihre Theorie im Nationalsozialistischen Deutschland. Voraussetzungen-Begründungszusammenhang-Dokumentation*. Peter Lang, Frankfurt/M., 155–176.
- Benze, Rudolf 1939: *Erziehung im Grossdeutschen Reich*. Verlag Moritz Diensterweg, Frankfurt am Main.
- Dohm, Hedwig 1910: Sie tun mir ja auch herzlich leid, die armen zarten Jungen. Teoksessa Pfister, Gertrud (toim.) 1988: *Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation*. Centaurus-Verlagsgesellschaft, Pfaffenweiler, 197–202.
- Henn, Aloys 1933: Die Psychologie als Hilfswissenschaft des Patriarchats. Teoksessa Pfister, Gertrud (toim.) 1988: *Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation*. Centaurus-Verlagsgesellschaft, Pfaffenweiler, 220–228.
- Hiller, Friedrich 1936: Mädchenerziehung. Teoksessa Hiller, Friedrich (toim.): *Deutsche Erziehung im neuen Staat*. Verlag von Julius Beltz, Langensalza, 182–185.
- Hitler, Adolf 1934a: Adolf Hitler: Über die nationalsozialistische Elitebildung (Gespräche mit Rauschning). Teoksessa Kanz, Heinrich (toim.) 1990: *Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem*. Peter Lang, Frankfurt am Main, 100–101.

- Hitler, Adolf 1934b: Die Rede auf einer Tagung der NS-Frauenschaft. Teoksessa Domarus, Max 1965: *Hitler, Reden und Proklamation, Reden und Proklamationen 1932–1934*. Band I Triumph. Süddeutscher Verlag, München, 449–452.
- Hitler, Adolf 1939: *Mein Kampf, Die nationalsozialistische Bewegung*. Zentralverlag der NSDAP., Frz. Eher Nachf., München.
- Hitler's Table Talk 1973: *Hitler's Table Talk 1941–1944, His Private Conversations*. Weidenfeld and Nicolson, London.
- Erziehung und Unterricht 1938: *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule, Ämtliche Ausgabe des Reichs- und Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*. Weidmännische Verlagsbuchhandlung, Berlin.
- Erziehung und Unterricht in der Volksschule 1939. Teoksessa Fricke-Finkelburg, Renate (toim.) 1989: *Nationalsozialismus und Schule. Ämtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945*. Leske + Budrich, Opladen, 31–52.
- Kade, Franz 1937: *Die Wende in der Mädchenerziehung. Ein Beitrag aus der Praxis der dorfeigenen Schule*. Druck und Verlag von J. V. Crüwell, Dortmund – Breslau.
- Kansallissosialistien oppivelvollisuuslaki 1938: *Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich vom 6. Juli 1938*. <http://www.verfassungen.de/de/de33-45/schulpflicht38.htm> (haettu 9.4.2011)
- Key, Ellen 1900: *Barnets Århundra*. Albert Bonniers förlag, Stockholm.
- Krieck, Ernst 1939: *Nationalpolitische Erziehung*. Armanen Verlag, Leipzig.
- Laue, Lene 1940: Idealbild. Teoksessa Bernett, Hajo (2008) *Nationalsozialistische Leibeserziehung, Einer Dokumentation ihrer Theorie und Organisation*. Überarbeitet und erweitert von Hans Joachim Teichler und Bruno Bahro. Hoffmann, Schondorf, 118–119.
- Lenz, Fritz 1927: Die Erblichkeit der geistigen Begabung. Teoksessa Erwin Baur, Eugen Fischer, Fritz Lenz (toim.) *Menschliche Erblichkeitslehre und Rassenhygiene*. J. F. Lehmanns Verlag, München, 469–583.
- Lenz, Fritz 1931: *Menschliche Auslese und Rassenhygiene (Eugenik)*. J. F. Lehmanns Verlag, München.
- Michael, Berthold & Schupp, Heinz-Hermann 1993: *Die Schule in Staat und Gesellschaft, Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. Muster-Schmidt Verlag, Göttingen.
- Nef, Willi 1913: Die Ängste eines Gymnasiallehrers. Teoksessa Pfister (1988), Gertrud (toim.): *Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation*. Centaurus-Verlagsgesellschaft, Pfaffenweiler, 210-214.
- Rosenberg, Alfred 1939: *Der Mythos des 20. Jahrhunderts, Eine Wertung der seelisch-geistigen Gestaltenkämpfe unserer Zeit*. Hoheneichen Verlag, München.
- Schemm, Hans 1934: Der Sinn der Erziehung im nationalsozialistischen Staat. Teoksessa Kanz, Heinrich (toim.) 1990: *Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933-1945*. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main, 102–115.
- Valtakunnan koululaki 1920: *Reichsschulgesetz 28.4.1920*. <http://www.documentarchiv.de/wr1920/grundschulgesetz.html> (haettu 9.4.2011).
- Weimarin tasavallan perustuslaki 1919: *Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919*. <http://www.dhm.de/lemo/hm/weimar/verfassung/index.html> (haettu 9.4.2011).
- von Gruber, Max 1910: *Mädchenerziehung und Rassenhygiene*. Verlag von Ernst Reinhardt, München.

KIRJALLISUUS

- Anttonen, Saira 1998: *Valta, moraali ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen. Sivistystieteellisten tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiviin uudelleenkoulutusohjelmiin*. Tampereen yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja Acta Universitatis Tampereensis 639, Tampere.
- Berger, Christiane 2005: *Die "Reichsfrauenführerin" Gertrud Scholtz-Klink, Zur Wirkung einer nationalsozialistischen Karriere in Verlauf, Retrospektive und Gegenwart*. Dissertation der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Universität Hamburg.
- Bernett, Hajo 2008: *Nationalsozialistische Leibeserziehung, Einer Dokumentation ihrer Theorie und Organisation*. Überarbeitet und erweitert von Hans Joachim Teichler und Bruno Bahro. Hoffmann, Schondorf.
- Bock, Gisela 2002: *Women in European History*. Blackwell Publishers, Oxford.
- Böttger, Andre 2006: Frauenwahlrecht in Deutschland – ein Rückblick. Teoksessa Hentilä, Marja-Liisa (toim.): *Von heute an für alle! Hundert Jahre Frauenwahlrecht*. Berliner Wissenschaft-Verlag, Berlin, 61–70.
- Carr, Edward, Hallet 1963: *Mitä historia on?* Otava, Helsinki.
- Dannemann, Geesche 1994: *Von Frauenbildung zu Frauenschulung im Nationalsozialismus*. Wolfgang Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung, Oldenburg.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind, Luise 2008: *Geschichte der Sonderpädagogik*. Ernst Reinhard Verlag, München.
- Flessau, Kurt-Ingo 1979: *Schule der Diktatur, Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus*. Franz Ehrenwirth Verlag, München.

- Fricke-Finkelnburg, Renate 1989: Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945. Teoksessa Fricke-Finkelnburg, Renate (toim.): *Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945*. Leske + Budrich, Opladen, 189–194.
- Frevert, Ute 1988: *Women in German History: From Bourgeois Emancipation to Sexual Liberation*. Berg Publishers Limited, Oxford.
- Försti, Aino 2000: *Hitler ja hameväki, Naisen ihannekuva, rooli ja tehtävät Hitlerin puheissa 1933–1945*. Julkaisematoni pro gradu - tutkielma Turun yliopiston Saksan kielen ja kulttuurin laitoksella.
- Goldhahn, Nico 2003: *Erziehung und Bildung der Frau im Nationalsozialismus*. Diplomarbeit. Helmut-Schmidt-Universität-Universität der Bundeswehr, Hamburg.
- Hagenmayer, Theresia 1969: Mädchenbildung in den Bildungsplänen der Bundesrepublik. Teoksessa Pfister, Gertrud (toim.) 1988: *Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation*. Centaurus-Verlagsgesellschaft, Pfaffenweiler, 249–258.
- Heinken, Ilse: *Das Schulsystem im Kaiserreich*. <http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2000/618/pdf/heinken.pdf> (haettu 9.4.2011).
- Henneberg, Franziska 2003: *Mädchenerziehung im III. Reich, Verwirklichung des nationalsozialistischen Frauenbildes im Bund Deutscher Mädel*. Vordiplomarbeit, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg.
- Hyrkkänen, Markku 2002: *Aatehistorian mieli*. Vastapaino, Tampere.
- Jansen, J. G. 2006: *Peter Petersen und sein Wirken in den Jahren 1933-1945*. <http://jena-plan.grundschulservice.de/> (haettu 27.9.2008), 1-26.
- Jokisalo, Jouko 1998: Kenraaliharjoitus kansanmurhaan – pakkosterilointi ja ”eutanasia” Hitlerin Saksassa. Teoksessa Härmänmaa, Marja & Mattila, Markku (toim.) *Uusi uljas ihminen eli modernin pimeä puoli*. Atena Kustannus Oy, Jyväskylä, 142–177.
- Kaarttinen, Jyrki 2008: Kansallissosialistinen kasvatustieteiden pedagogiikka vai ”epäpedagogiikka”? *Kasvatus ja Aika* 2 (1), 57–72.
- Kaarttinen, Jyrki 2009: ”Sinä et ole itään, sinun kansasi on kaikki” – näkökulmia kansallissosialistiseen kasvatustieteeseen. Julkaisematoni kasvatustieteen lisensiaatintutkimus Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksella.
- Kaarttinen, Jyrki 2010: Pedagogiikan puolella vai politiikan palveluksessa – kansakoulun ja ylempien koulujen opetusuunnitelmat kansallissosialistisessa kasvatustieteen ajattelussa. *Ajankohta* 2009, 253–274.
- Kalela, Jorma 1993: *Argumentaatio ja rekonstruktio tutkimusprosessissa*. Turun yliopiston poliittisen historian julkaisuja C: 43, Turku.
- Kalela, Jorma 2000: *Historiantutkimus ja historia*. Gaudeamus, Helsinki.
- Kather, Brigitte 1983: Mädchenerziehung – Müttererziehung? Teoksessa Elefant Press (toim.): *Frauen untern Hakenkreuz*. Elefant Press, Berlin, 27–34.
- Keim, Wolfgang 1995: *Erziehung unter der Nazi-Diktatur, Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung*. Band I, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Keim, Wolfgang 2005: *Erziehung unter der Nazi-Diktatur, Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust*. Band II, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Kemiläinen, Aira 1983: Leopold von Ranke. Teoksessa Setälä, Päivi, Suvanto, Pekka, Viikari, Matti (toim.) *Historiankirjoituksen historia*. Gaudeamus, Helsinki, 95–100.
- Klafki, Wolfgang 1996: *Die gegenwärtigen Kontroversen in der deutschen Erziehungswissenschaft über das Verhältnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus*. Maxi – Copy, Vasa.
- Klaus, Martin 1985: *Mädchen im Dritten Reich, Der Bund Deutscher Mädel (BDM)*. Pahl-Rügerstein, Köln.
- Klinksiek, Dorothee 1982: *Die Frau im NS-Staat*. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart.
- Koch, Eva 2005: *Die geschlechtsspezifischen Verhältnisse an deutschen Schulen, Die Veränderungen der unterschiedlichen Rollenverteilung von Jungen und Mädchen seit Einführung der Koedukation*. Studiarbeit an der Universität Heidelberg.
- Krull, Nina 2004: *Vernichtung ”lebensunwerten” Lebens während des Dritten Reichs*, Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik, Dortmund.
- Kuhn, Anette 1993: Die Täterschaft deutscher Frauen im NS-System – Traditionen, Dimensionen, Wandlungen. Julkaisussa: *Frauen im Nationalsozialismus*. Eine Schriftenreihe der Hessischen landeszentrale für politische Bildung. <http://www.hlztu-darmstadt.de/fileadmin/pdf/polis/pals07web.pdf> (haettu 30.12.2010), 2–19.
- Lamberti, Marjorie 2002: *The Politics of Education, Teachers and School Reform in Weimar Germany*. Bergham Books, New York, Oxford.
- Lück, Margret 1979: *Die Frau im Männerstaat*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Mason, Tim 1995: *Nazism, Fascism and Working Class*. Cambridge University Press, Glasgow.
- Mazon, Patricia, M. 2003: *Gender and the modern research university: the admission of women to German higher education, 1865–1914*. Stanford University Press, Stanford, California.
- Möckel, Andreas 2008: *Geschichte der Heilpädagogik, Oder Macht und Ohnmacht der Erziehung*. Clett-Cotta, Stuttgart.
- Nave-Herz, Rosemarie 1993: *Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Nyssen, Elke 1987: Frauen und Frauenopposition im Dritten Reich. Teoksessa Flessau, Kurt-Ingo, Ny-

- ssen, Elke & Pätzold, Günther (toim.): *Erziehung im Nationalsozialismus, "und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!"*. Böhlau, Köln, 23–43.
- Näre, Sari 2005: *Pudota tai putoat, siinäkö nykyajan kasvatuspöppi?* http://sana.fi/etusivu/puheenvuoro/pudota_tai_putoat/ (haettu 1.3.2008).
- Pauwels, Jacques, R. 1984: *Women, nazis, and Universities, Female University Students in the Third Reich 1933-1945*. Greenwood Press, London.
- Pfister, Gertrud 1988: Die Geschichte der Koedukation – Eine Geschichte des Kampes um Wissen und Macht. Teoksessa Pfister, Gertrud (toim.): *Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation*. Centaurus-Verlagsgesellschaft, Pfaffenweiler, 10–40.
- Proctor, Robert, N. 1988: *Racial Hygiene, Medicine under the Nazis*. Harward University Press, London.
- Reese, Dagmar 1991: Frauen im Nationalsozialismus: Opfer oder Täterinnen? Zu einer aktuellen Auseinandersetzung in der Frauenforschung zum Nationalsozialismus. Teoksessa Berg, Christa ja Ellger-Rüttgardt, Sieglind (toim.) *"Du bist nichts, Dein Volk ist alles", Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus*. Deutsche Studien Verlag, Weinheim, 59–71.
- Renvall, Pentti 1983: *Nykyajan historiantutkimus*. WSOY, Juva.
- Rickmann, Anahid, S. 2002: *"Rassenpflege im völkischen Staat": Von Verhältnis der Rassenhygiene zur nationalsozialistischen Politik*. Dissertation. Rheinische Friedrich-Wilhelm-Universität, Bonn.
- Sadowski, Tanja 2000: Die nationalsozialistische Frauenideologie: Bild und Rolle der Frau in der "NS-Frauenwarte vor 1939. *Mainzer Geschichtsblätter Heft 12*, 161-190. http://www.mainz1933-1945.de/fileadmin/Rheinessenportal/Teilnehmer/mainz1933-1945/Textbeitraege/Sadowski_Frauenideologie.pdf (haettu 24.8.2011).
- Scheibe, Wolfgang 1978: *Die reformpädagogische Bewegung*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Schoenbaum, David 1968: *Hitlers' social revolution: class status in Nazi Germany 1933–1939*. Norton, New York.
- Scholtz, Harald 1985: *Erziehung und Unterricht im Hakenkreuz*. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.
- Siljander, Pauli 2002: *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Otava, Helsinki.
- Tenorth, Heinz-Elmar 1989: Pädagogisches Denken. Teoksessa Langerwiesche, Dieter ja Tenorth, Heinz-Elmar (toim.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. Band V 1918–1945, Verlag C. M. Beck, München, 111–149.
- Thalmann, Rita 1987: *Frausein im Dritten Reich*. Zeitgeschichte, Frankfurt/M.
- Tidl, Georg 1984: *Die Frau im Nationalsozialismus*. Europaverlag, Wien.
- Toikka, Mirja 1996: *Saksalainen kansallissosialistinen kasvatustieteiden ja sen yhteyksiä suomalaistiin nuorisjärjestöihin*. Julkaisematon kasvatustieteiden lisensiaatintutkimus Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksella.
- Vehmas, Simo 2005: *Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Gaudeamus, Helsinki.

ABSTRACT

AT THE CENTRE OF PEDAGOGICS, YET MARGINALIZED: WOMEN'S EDUCATION IN GERMANY - FROM THE EMPIRE TO THE NATIONAL SOCIALISTS

During the latter half of the 19th century women began to demand more cultural and vocational rights and civil liberties. In many countries women's movements sprang up, aiming at economic, cultural and moral autonomy for women, and for increasing their political participation. In those days the education of women was debated everywhere and the relatively poor educational opportunities available to women were a problem in most countries. In this article I shall examine the debate on women's education in the context of the German Empire, the Weimar Republic and National Socialism. I shall also assess its significance in relation to the present day.

4.6 Pedagogiikkaa kolmen valtiomahdin alla. Saksalaisen apukoulun idea 1871-1933

Tekijä: Jyrki Kaarttinen

Historiallinen Aikakauskirja, 1/2012, 3–20.

Uudelleen painettu ja julkaistu päätoimittaja, dosentti Marko Lambergin luvalla.

Koulutus, tiede ja taide vallan alla



Jyrki Kaarttinen

Pedagogiikkaa kolmen valtiomahdin alla

SAKSALAISEN APUKOULUN IDEA
1871–1933

Jyrki Kaarttinen käsittelee saksalaisen apukoulun ideaa Saksan keisarikunnasta kansallissosialistien valtaannousuun. Artikkelissa tarkastellaan ensinnäkin yhteiskunnan poliittisten päättäjien ja apukoulunopettajien käsityksiä apukoulusta ja sen kasvatustehtävästä Saksan keisarikunnan, Weimarin tasavallan ja kansallissosialistien vallan ensimmäisen vuoden konteksteissa. Toiseksi arvioidaan, oliko apukoulukasvatusta apukoulupedagogien kasvatuskäytännöiden valossa enemmän pedagogiikan vai politiikan asialla.

Vuonna 1859 Preussin valtio alkoi osoittaa kiinnostustaan heikkomielisten lasten hoitoa ja kasvatusta kohtaan säätäen asetuksen näille lapsille tarkoitettujen laitosten perustamisesta. Valtion mielestä ”heikkomielisten” kasvatusta oli niin suuri tehtävä, että sitä ei voinut jättää vain yksityisen aloitteellisuuden eikä osaamattomien kas-

vattajien varaan.¹ Tämä johti Saksan keisarikunnassa apukoulujen perustamiseen 19. vuosisadan viimeisellä kolmanneksella.²

Saksassa apukoulujen edeltäjiä olivat 1700-luvun lopulla ja 1800-luvun alussa perustetut kansakoulun apu-, köyhäin-, ja tukiluokat sekä useimmiten yksityisten ylläpitämät parannus- ja kasvatustilat.³ Niissä ”heikkolahjaisten ja heikkomielisten kasvatusta” oli yhtäältä perustunut valistuksen, kristillisen etiikan ja uushumanismin ideaaleihin, jotka Johann Heinrich Pestalozzin esikuvien mukaisesti korostivat kaikkien ihmisten ihmisarvon kunnioittamista sekä kaikkien oikeutta kasvatukseen ja koulutukseen;⁴ toisaalta tuolloin kasvatustiloihin vaikutti myös valistuksen arvoihin tukeutunut filantropistinen liike. Se julisti kaikille ihmisille oikeutta tavoitella yksilöllistä onnellisuutta, mutta vaati, että heidän tuli olla yhteiskunnalle hyödyllisiä jäseniä.⁵ Parannuspedagogiikan⁶ (*Heilpädagogik*) ja apu-

1. Andreas Möckel (2007) *Geschichte der Heilpädagogik, oder Macht und Ohnmacht der Erziehung*, Stuttgart: Clett-Cotta, 108–111.

2. Sieglind Luise Ellger-Rüttgardt (2008) *Geschichte der Heilpädagogik. Eine Einführung*, München: Ernst Reinhardt Verlag, 152; Arno Fuchs (1922) *Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung*, Gütersloh: Druck und Verlag C. Bertelsmann, 4–15, 34–35.

3. Ellger-Rüttgardt (2008) 152; Möckel (2007) 108.

4. Ellger-Rüttgardt (2008) 22–23, 152–153; Möckel (2007) 67.

5. Ellger-Rüttgardt (2008) 32.

6. Apukoulupedagogiikan (”Hilfsschulpädagogik”) synonyminä käytetään saksankielessä ilmaisua parannus-

koulupedagogiikan näkökulmasta filantropistien näkemys merkitsi vastakkainasettelun syntymistä ”yksilön ja yhteiskunnan etujen, täysikäisyyden ja sopeutumisen sekä yksilön ihmiseksi kasvamisen ja utilitarismin välillä”.⁷

Saksassa apukoulujen syntymisen ja laajenemisen taustalla oli yhteiskunnan teollistumisesta johtunut uudenlainen työnjako. Kansakoulujen suoritusvaatimukset olivat kiristyneet, mikä oli johtanut oppilasaineksen heterogeenisuuden kasvuun.⁸ Apukoulu, joksi sitä ryhdyttiin kutsumaan vuodesta 1883 alkaen, oli ensimmäinen kansakoulusta erilaistunut parannuskasvatuksellinen koulu, jonka perustamisen lähtökohtana oli vapauttaa kansakoulut ”heikkomielisten” painolastista ja tehdä apukoulun oppilaista yhteiskunnalle hyödyllisiä jäseniä.⁹ Apukoulujen perustamiseen liittyi niin humanitaaris-pedagogisia motiiveja kuin yhteiskunnan utilitaristisia tarpeita. Niiden perustaminen ei ollut vain kasvatukseen ja koulutukseen liittyvä asia, vaan se kosketti hyvin monia ajan yhteiskuntapolitiikan lohkoja ja oli yhteiskunnallisista prosesseista riippuvainen.¹⁰

Myös muualla maailmassa saksalainen apukoulu uutena koulumuotona herätti kiinnostusta. Saksassa sitä pidettiin yhteiskunnallisena ja kulttuurisena edistysaskeleena, jota esiteltiin

pedagogiikka (”Heilpädagogik”). Käsitteenä parannuspedagogiikka on apukoulupedagogiikkaa laajempi ja vastaa nykyistä erityispedagogiikkaa. Tässä esityksessä käytän käsitettä apukoulupedagogiikka, jolla tarkoitan vain apukoulussa tapahtuvaa kasvatusta ja opetusta.

7. Ellger-Rüttgardt (2008) 32.

8. Ellger-Rüttgardt (2008) 152.

9. Möckel (2007) 135–137.

10. Möckel (2007) 18–21; Ellger-Rüttgardt (2008) 177.

11. Ellger-Rüttgardt (2008) 173; Möckel (2007) 134–135.

12. Ellger-Rüttgardt (2008) 181, 178.

13. Ellger-Rüttgardt (2008) 131; Simo Vehmas (2005) *Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*, Helsinki: Gaudeamus, 65.

14. Charles Darwin (1859) (2000) *Lajien synty*. Hämeenlinna: Karisto, 22–24; Pekka Isakson & Jouko Jokisalo (2005) *Historian lisälehtiä. Suvaitsevuuuden ongelma ja vähemmistöt kansallisessa historiassa*, Helsinki: Suomen Rauhanpuolustajat, 190–192; Michael Burleigh & Wolf-

maailmalla mielellään ja johon kävi tutustumassa vierailijoita useista Euroopan maista.¹¹ Erityisesti Ranskan apukoulukeskustelussa Saksan kokemukset toimivat esikuvina. Kuitenkaan käytännössä ei apuluokkien eikä apukoulujenkaan perustaminen siellä edennyt. Tämä saattoi johtua Ranskan suuren vallankumouksen demokratiaa, tasa-arvoa ja kaikkien ihmisten ihmisoi-keuksia kunnioittavasta poliittisesta perinnöstä.¹²

Kun Charles Darwin vuonna 1859 julkaisi kirjansa *On the Origin of Species* (Lajien synty), merkitsi se ”maailmankuvan vallankumousta”.¹³ Teoksessaan Darwin esitti evoluutioideansa, jonka mukaan uudet lajit syntyivät jo olemassa olevista lajeista olemassaolon taistelun seurauksena.¹⁴ Ulottaessaan biologian lait ihmisen henkisiin ominaisuuksiin Herbert Spencer loi ideologisen perustan sosiaalidarwinismille, jonka mukaan vain kyvykkäimpien eloonjäänti takasi niin luonnon kuin ihmiskunnankin kehityksen kohti yhä täydellisempiä muotoja.¹⁵ Sosiaalidarwinismi jakaantui rotuhygieniaksi (eugeniikaksi) ja rotuantropologiaksi. Rotuhygienikot, kuten englantilainen Francis Galton,¹⁶ halusivat parantaa ihmisen perimää, kun taas rotuantropologit korostivat perimän ja ennen kaikkea rodun puhtaana pitämisen tärkeyttä.¹⁷

gang Wippermann (1994) *The Racial State. Germany 1933–1945*, Cambridge: Cambridge University Press, 28–29; David Hothersall (1990) *History of Psychology*, New York: McGraw-Hill, 260–261.

15. Jukka Gronow (1996) ’Herbert Spencer – kyvykkäimpien eloonjäänti ja evolution laki’ teoksessa Jukka Gronow & Arto Noro & Pertti Töttö *Sosiologian klassikot*, Tampere: Gaudeamus, 145; Isakson & Jokisalo (2005) 200–201.

16. Francis Galtonia (1822–1911) Münchenin yliopiston rotuhygienian professori Fritz Lenz luonnehti ”modernin rotuhygienian perustajaksi” ja ”suureksi englantilaiseksi rotuhygieneikoksi”. Fritz Lenz (1931) *Menschliche Auslese und Rassenhygiene (Eugenik)*, München: J. F. Lehmanns Verlag, 202, 252; Marjatta Hietala (1985) ’Rotuhygieniä’, teoksessa Aira Kemiläinen (toim.) *Mongoleja vai germaaneja – rotuteorioiden suomalaiset*, Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, 107, 118.

17. Hothersall (1990) 269–270; Ellger-Rüttgardt (2008) 132, 135.

Sosiaalidarwinistit näkivät rotuhygienian ”tieteellisenä sosiaalitekniikkana”, täsmälääkkeenä, jonka tuli estää ihmisrodun rappeutuminen ja parantaa kansakunnan geneettistä laatua.¹⁸ He halusivat ”pelastaa tulevaisuuden ja estää kulttuurin tuhon”.¹⁹ Saksassa eläintieteilijä Ernst Haeckel²⁰ ja professorit Max von Gruber, Alfred Ploetz, Wilhelm Schallmayer, Eugen Fischer, Erwin Baur ja Fritz Lenz olivat johtavia sosiaalidarwinisteja. He uskoivat, että ensi sijassa perinnöllisyyden lait määräsivät jälkeläisten psyykkiset, fyysiset, moraaliset ja sosiaaliset ominaisuudet. Kasvatuksen mahdollisuuksia he pitivät rajallisina.²¹ Sosiaalidarwinistit olivat huolissaan perimältään heikon, ”alempiarvoisen” väestöosan lisääntymisestä ja hyvän, geneettisesti arvokkaan kansanosan syntyvyyden laskusta.²² He vastustivat sukupuolten tasa-arvoa ja naisten koulutusmahdollisuuksien parantamista, koska ne olivat heistä luonnonlakien vastaisia ja johtivat kansakunnan perimän heikentymiseen.²³ Sosiaalidarwinistit tuomitsivat ihmisten tasa-arvoa korostaneen valistuksen pe-

rinnön, uushumanismin ja kristillisen etiikan säälimoraaliksi, joka esti luonnonvalinnan toteutumista ja perimältään terveen ihmiskunnan rakentamista.²⁴

Ihmisten jakamisen vähempiarvoisiin ja normaaleihin voi sanoa olleen länsimaisissa yhteiskunnissa 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun ensi vuosikymmeninä laajalti tunnettu suuntaus. Erityisesti Yhdysvalloissa, Englannissa ja Saksassa eugeeninen ajattelu kuului modernin ideaaliyhteiskunnan ”teknisen rakentamisen unelmiin”. Kuitenkin uutta ja ainutlaatuista ajan rotuhygieenisessä liikkeessä oli Markku Mattilan mukaan tieteen ja sen edustajina lääkäreiden keskeinen ja merkittävä rooli. Hän katsoo, että ”liikkeen tieteellisyys erottaa sen omaksi kokonaisuudekseen ’rotuhygieenisessä’ jatkumossa”.²⁵ Marjatta Hietalan mukaan eugeniikassa ja rotuhygieniassa oli kysymys 1800-luvun lopun yhteiskunnalliseen murrokseen liittyneestä ”monisäikeisestä, kokonaisen aikakauden ajattelutavasta”, jolloin valistusajalta peräisin ollut usko ihmiskunnan jatkuvaan edistykseen ja kasvatuk-

18. Lenz (1931), 252; Hothersall (1990) 270; Ellger-Rüttgardt (2008) 134; Anahid H. Rickmann (2002) ”*Rassenpflege im völkischen Staat*”. *Vom Verhältnis des Rassenhygiene zur nationalistischen Politik*, Inaugural-Dissertation, Bonn: Die Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität, 12; Jyrki Kaarttinen (2010b) ’Opettajuus kansallissosialismin kontekstissa – Weimarin tasavallan koulupedagogista kansallissosialistiseen ideaaliopettajaan’, *Kasvatus & Aika* 4 (3), 7–8; Ellen Key (1900a) *Barnets Århundrade*, Stockholm: Albert Bonniers förlag, 18, 30, 32.

19. Hietala (1985) 107.

20. Ernst Haeckel (1834–1919) tuli Saksassa tunnetuksi ”Darwinismin Paavalina”. Häneltä on peräisin sosiaalidarwinistien ja kansallissosialistien käyttämä ilmaus ”politiikka (kansallissosialismi) on sovellettua biologiaa”. Tapio Tamminen (2004) *Pahan viehätyks – natsismin ja terrorin lähteillä*, Helsinki: Otava, 78–82; Lenz (1931) 417; Burleigh & Wippermann (1994) 30–31.

21. Ellger-Rüttgardt (2008) 134; Ernst Haeckel (1907) *Naturlig Skapelsehistoria*, Stockholm: Alb. Bonniers Boktryckeri, 41, 44, 226; Fritz Lenz (1927) ’Die Erbllichkeit der geistigen Begabung’ teoksessa Erwin Baur & Eugen Fischer & Fritz Lenz *Menschliche Erblchkeitslehre*, München: J. F. Lehmanns Verlag, 471, 505–506; Fuchs (1922)

301; Markku Mattila (2003) ’Rotuhygienian ja kansalaisuus’ teoksessa Ilpo Helén & Mikko Jauho (toim.) *Kansalaisuus ja kansanterveys*, Helsinki: Gaudeamus, 111; Joel Kivirauma (2008) ’Poikkeavat oppilaat kansakoulun marginaalissa ennen oppivelvollisuuskoulua’, teoksessa Joel Kivirauma (toim.) *Muuttuvat marginaalit. Näkökulmia vammaistutkimukseen*, Kehitysvammaliiton tutkimuksia, Helsinki: Suomen Kehitysvammaliitto, 86; Hietala (1985) 134–136.

22. Lenz (1931) 32, 74, 79, 83; Markku Mattila (1996) ’Suomalaisten lääkärien suhtautuminen rotuhygieniaan ennen ensimmäistä maailmansotaa’ teoksessa Jouko Jokisalo (toim.) *Rasismi tieteessä ja politiikassa. Aate ja oppihistoriallisia esseitä*, Helsinki: Oy Edita Ab, 14–16.

23. Max von Gruber (1910) *Mädchenerziehung und Rassenhygiene*, München: Verlag von Ernst Reinhardt, 6–7, 9, 24–25; Lenz (1927) 498–500; Lenz (1931) 206–211.

24. Ernst Haeckel (1904) *Die Lebenswunder. Gemeinverständliche Studien über biologische Philosophie*, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 51–52; Ellger-Rüttgardt (2008) 136.

25. Ihmisrodun parantaminen on ajatuksena vanha ja se tunnettiin jo antiikin Kreikassa. Mattila (1996) 15–16; Hietala (1985) 108; Hothersall (1990) 270; Ellger-Rüttgardt (2008) 132, 137; Vehmas (2005) 68–70.

sen mahdollisuuksiin horjui. Suomeen rotuhygieeniset aatteet tulivat Saksasta ja erityisesti Ruotsista, jonka rotuhygieenistä keskustelua seurattiin tiiviisti.²⁶ Myös Mattila on korostanut, että Suomessa Saksan, Tanskan ja Ruotsin tavoin rotuhygieeninen ajattelu oli kiinteä osa aikakauden modernin sosiaalivaltion rakentamista. Tuon hyvinvointijärjestelmän luomisen perusta oli ideologiassa, joka ”antoi olemassaolon oikeutuksen vain terveille, työteliäille ja hyödyllisiksi katsotuille ihmisille”.²⁷ Risto Ikosen mielestä rotuhygieenisen ajattelun merkitys jäi meillä kuitenkin vähäiseksi, koska sivistyneistön enemmistö ja myöhemmin työväenliike vastustivat sitä.²⁸

Suomeen syntyikin 1930-luvulla mittava rotuhygieeninen lainsäädäntö. Se kertoo täälläkin vallinneesta rotuhygieenisestä ajattelutavasta, jossa vammaiset ihmiset nähtiin uhkana, jota vastaan yhteiskunnan tuli suojautua. Myös meillä keskusteltiin julkisuudessa saastutetuista, yhteiskunnan loiseläjistä ja hyödyttömistä syöjistä ja yhteiskunnan ”degeneroituneita” nimitettiin ”mätäneväksi pohjakerrokseksi, ruttotaudiksi tai

myrkyksi, jonka eliminointia vaadittiin”. Tässä suhteessa Suomi ei ollut poikkeus, vaan rotuhygieniä sovellettiin myös meillä niin erityiskasvatuksessa kuin yhteiskunnan juridisissa käytännöissä.²⁹

Kuitenkin rotuhygieeninen ajattelu oli kansallisesti ja kansainvälisesti heterogeenista, mikä näkyi myös pedagogien suhtautumisessa siihen.³⁰ Pedagogeista Ellen Key suhtautui kielteisesti henkisesti vammaisiin,³¹ mutta hän arvosti kasvatuksen mahdollisuuksia ja näki ne myönteisinä. Keystä evoluutio yhdessä ihmisen omien toimien kanssa mahdollisti ihmiskunnan kehittymisen paremmaksi ja todellisen sivistystason kohoamisen.³² Maria Montessori ei kannattanut rotuhygieenisä ajatuksia, vaikka hän uskoi perimän deterministiseen vaikutukseen.³³ Sen sijaan Saksassa Wilhelm Hartnacke uskoi perimän ensisijaisuuteen ja suhtautui kielteisesti heikkolajisten ja heikkomielisten kasvatukseen ja koulutukseen.³⁴

Rotuhygieenisen ja sosiaalidarwinistisen ajattelutavan yleistymisen merkitsi, että biologian ohella erityisesti lääketiede ja psykologia sekä sen älykkyystutkimus tulivat uuden maailman- ja ihmiskuvan keskeisiksi selittäjiksi.³⁵ Erityisesti

26. Suomenkielisestä väestöstä poiketen erityisesti suomenruotsalaisten keskuudessa vaikutti vahva rotuhygieeninen liike, mikä johtui liikkeen johtajien läheisistä kontakteista Pohjoismaihin. Hietala (1985) 109, 137, 154–155.
27. Mattila (2003) 117.

28. Risto Ikonen (2003) 'Kasvatus ja olemassaolon taistelu. Rodunjalostuksen tematiikkaa 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alkupuolen suomenkielisissä lehtikirjoituksissa', teoksessa Minna Vuorio-Lehti & Marjo Nieminen (toim.) *Kasvatushistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden ja tilan analysointiin*, Turku: Suomen kasvatustieteellinen Seura, 143.

29. Mattila (2003) 116, 124; Minna Harjula (2003) 'Uhka vai uhri? Vammaisuus ja kansanterveys Suomessa 1880–1939' teoksessa Ilpo Helén & Mikko Jauho (toim.) *Kansalaisuus ja kansanterveys*, Helsinki: Gaudeamus, 133, 139–141; Kivirauma (2008) 86–87; Vehmas (2005) 62–63, 68–70; Mika Ojakangas (1997) *Lapsuus ja auktoriteetti*, Helsinki: Tutkijaliitto, 264–266.

30. Ellger-Rüttgardt (2008) 134.

31. Ellen Key (1900b) *Barnets Århundrade*, Stockholm: Albert Bonniers förlag, 19; Möckel (2007) 188; Ellger-Rüttgardt (2008) 136–137.

32. Juhani Tähtinen (2001) 'Ellen Key – uuden kodin, lastenkasvatuksen, koulun ja yhteiskunnan asianajaja', teoksessa Raija Huhmarniemi & Simo Skinnari & Juhani Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernisiin. Juonteita ihmisyhteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*, Turku: Suomen kasvatustieteellinen Seura, 323–324.

33. Ellger-Rüttgardt (2008) 137.

34. Wilhelm Hartnacke (1930) *Naturgrenzen geistiger Bildung, Inflation der Bildung – Schwindendes Führertum – Herrschaft der Urteilslosen*, Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer, 208.

35. Ikonen (2003) 142–143; Robert N. Proctor (1988) *Racial Hygiene, Medicine under the Nazis*. London: Harvard University Press, 22; Ellger-Rüttgardt (2008) 132, 137; Vehmas (2005) 65–66; Hothersall (1990) 269–270; Jouko Jokisalo (1988) 'Kenraaliharjoitus kansanmurhaan – pakosterilointi ja "euthanasia" Hitlerin Saksassa', teoksessa Marja Härmämä & Markku Mattila (toim.) *Uusi uljas ihminen eli modernin pimeä puoli*, Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 145.

Saksassa lääketieteen yhteiskunnallinen merkitys lisääntyi 1850-luvulta lähtien, ja myös parannuskasvatuksen teoreettista määrittelyä alkoivat dominoida lääketiede ja sen eksaktit käsitteet. Se johti parannuskasvatuksen medikalisointiin ja heikkomielisten lasten virheiden näkemiseen patologisina ilmentyminä, joita ei voinut parantaa.³⁶ Hyväksyessään kasvatuksen medikalisoinin ja psykologisoinin apukoulunopettajat torjuivat valistuksen ja uushumanismin kasvatustsidealit kasvatuksen ja täysi-ikäisyyden yhteydestä ja he ryhtyivät arvioimaan apukoulun kasvatustehtäviä yhä enemmän rotubiologian ja pedagogisen utilitarismin näkökulmista.³⁷

Keisarikunnan ja Weimarin tasavallan rotuhygienikot ja rotuantropologit valmistelivat maaperää kansallissosialistien ihmisiä halveksi-

van politiikan tulemiselle.³⁸ Kansallissosialistien valtaannousu merkitsi, että rotubiologisista ja sosiaalirasistisista ajatusmalleista tuli heidän kasvatusnäkemystensä pääakseli niin teoriassa kuin käytännössä. Se johti apukoulukasvatuksen avoimeen politisointiin, kun kansallissosialistien biopoliittiset vaatimukset sanelivat vaihtoehdottomasti kasvatuksen tarkoituksen ja suunnan myös apukouluissa.³⁹

Keisarikunnan ja Weimarin tasavallan apukoulukasvatusta on tarkasteltu useissa Saksassa ilmestyneissä tutkimuksissa. Sen sijaan kansallissosialistisen ajan apukoulukasvatuksen tutkimusta leimasivat sodan jälkeen vaikeneminen, häivyttäminen ja vääristely, kuten kansallissosialismin ajan historiantutkimusta yleensäkin.⁴⁰ Vasta 1970-luvulta lähtien Saksassa alkoi ilmes-

36. Ellger-Rüttgardt (2008) 98, 141–142; Fuchs (1922) 301; Vehmas (2005) 62.

37. Ellger-Rüttgardt (2008) 137, 330; Kivirauma (2008) 88; Jürgen Reyer (1988) 'Rassenhygiene und Eugenik im Kaiserreich und in der Weimarer Republik: Pflege der Volksgesundheit oder Sozialrassismus?', teoksessa Ulrich Herrmann & Jürgen Oelkers (toim.) *Pädagogik und Nationalsozialismus*, Weinheim ja Basel: Beltz Verlag, 128; Fuchs (1922) 298, 302; Albert Schmitz (1903) 'Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen', *Pädagogisches Magazin*, Heft 205, 6; Rupert Egenberger (1919) 'Die soziale und pädagogische Bedeutung der Hilfsschule', *Die Hilfsschule* XII. Jahrgang, 148; Manfred Höck (1979) *Die Hilfsschule im nationalsozialistischen Staat*, Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, 20; Wolfgang Keim (1995) *Erziehung unter Nazi-Diktatur. Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 47, 69, 148; Christina Stutzkowsky (2003) *Sonderpädagogik im Dritten Reich – Der Umgang mit Menschen mit Behinderung im Nationalsozialismus und heute*, Universität zu Köln, 5.

38. Nina Krull (2004) *Vernichtung "lebensunwerten" Lebens während des Dritten Reichs*, Dortmund: Technische Universität, 46.

39. Paul Ruckau (1934) 'An meine Arbeitskameraden an den deutschen Sonderschulen!' teoksessa (1991) Christa Berg & Sieglind Ellger-Rüttgardt (toim.) "*Du bist nichts, Dein Volk ist alles*". *Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 87; Müller am Stein (1933), 'Neue Angriffe gegen die Hilfsschule und ihre Abwehr', *Die Hilfsschule* 3, 139–140; Karl Heinrichs (1933) 'Der deutsche Hilfs-

schulgedanke' *Die Hilfsschule* 8, 459; Gustav Lesemann (1933) 'Hilfsschulpädagogische Gegenwartsaufgaben', *Die Hilfsschule* 12, 712–715; Keim (1995) 53; Dieter Gers (1990) 'Sonderpädagogik im Faschismus – das Beispiel Hilfsschule', teoksessa Martin Rudnick *Aussondern – Sterilisieren – Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus*, Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess, 110; Andreas Möckel (1991) 'Behinderte Kinder im Nationalsozialismus. Lehren für das Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik', teoksessa Christa Berg & Sieglind Ellger-Rüttgardt (toim.) "*Du bist nichts, Dein Volk ist alles*". *Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 81; Monika A. Vernooij (2000) 'Sonderschule zwischen Bildungsauftrag und Rassenhygiene', *Sonderpädagogik* 30 (2), 102–110; Reyer (1988) 129.

40. Martin Rudnick (1990) *Aussondern – Sterilisieren – Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus*, Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess, 7–8; Hanspeter Berner (1990) 'Sonderpädagogische Geschichtsschreibung nach 1945 – verdrängen, verschweigen, verfälschen', teoksessa Martin Rudnick *Aussondern – Sterilisieren – Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus*, Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess, 198–201; Jyrki Kaartinen (2008) 'Kansallissosialistinen kasvatus – pedagogiikkaa vai "epäpedagogiikkaa"?' *Kasvatus & Aika* 2 (1), 57–58; Jyrki Kaartinen (2009) "Sinä et ole mitään, sinun kansasi on kaikki" – näkökulmia kansallissosialistiseen kasvatustieteeseen. Julkaisematon kasvatustieteen lisensiaatin tutkimus Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksella, 25–33, 78–83.

tyä tutkimuksia, joissa apukouluja ja sen toimijoita ei enää nähty kansallissosialistien poliittikan avuttomina uhreina, vaan kansallissosialistien myötäjuoksijoina ja heidän kasvatusidealiensa aktiivisina toteuttajina.⁴¹ Siegfried Gehecken mielestä saksalainen apukoululiike oli vuodesta 1933 lähtien pettänyt itsensä, mikä oli seurausta kaikkien arvojen uudelleen arvioinnista 1920-luvulla.⁴²

Kansallissosialismin perintö on Saksassa yhä niin monisärmäistä, poliittisesti voimakkaasti latautunutta ja yhteenkietoutunutta, että se prosessina näyttää loppumattomalta.⁴³ Tämä on koskenut myös apukoulukasvatusta ja sen tutkimusta. Suomalaista kasvatuksen historian tutkimusta, jossa tarkasteltaisiin poliittisten vallankäyttäjien ja apukoulunopettajien suhtautumista apukouluun ja sen kasvatustehtävään pedagogiikan ja politiikan kontekstissa, ei ole. Artikkelin teema on tärkeä, ja toivon sen herättävän keskustelua siitä, miten tulisi suhtautua ideologioihin, jotka väittävät olevansa ainoa oikea totuus. Ideologialla ymmärrän järjestelmää, joka palvelee jotakin päämäärää. Se ei ole totuus, vaan intressien ilmaus ja yhteiskunnallisen oikeuttamisen väline.⁴⁴ Rajatunmin artikkelin aihe on ajankohtainen, koska se liittyy Suomessa käytävään keskusteluun erityisopetuksen moniäänisyyden turvaamisesta.

Tässä artikkelissa käsittelen yhteiskunnan vallankäyttäjien ja apukoulunopettajien näkemyksiä apukoulukasvatuksesta sekä arvioin niiden suhdetta pedagogiikkaan ja politiikkaan. Artikkelini on luonteeltaan ideologiahistoriallinen. Se perustuu ajatukselle, että kasvatusteorologia on aina ihmisten luomaa ja siksi on perhdyttävä ihmisten käsityksiin ja uskomuksiin.⁴⁵ Käsittelen ensin sitä, miten apukoulu ja sen kasvatustyö näyttäytyivät Saksan keisarikunnassa. Toiseksi tarkastelen samaa aihetta Weimarin tasavallassa. Kolmanneksi analysoin apukoulukasvatusta kansallissosialistien noustua valtaan vuonna 1933. Artikkelini kokoava kysymys on: olivatko apukoulupedagogien kasvatuskä-

mykset Saksan keisarikunnassa ja Weimarin tasavallassa kansallissosialistisen vallan ensimmäisenä vuonna enemmän pedagogiikan vai politiikan asialla?

Kruunun palveluksessa

Saksan keisarikuntaa on luonnehdittu yhteiskunnallisen epätasa-arvon järjestelmäksi.⁴⁶ Sitä on myös kuvattu sankarillis-aristokraattiseksi sotijavaltioksi, jonka viimeinen keisari Wilhelm II oli demokratiaa ja sen instituutioita halveksiva, Preussin "Machtstaat"-ideologian perinteisiin tukeutunut monarkki, joka kannatti avoimesti sosiaalidarwinistisia, rasistisia ja antisemitistisiä ajatuksia.⁴⁷ Keisarikunnan valtioideologian on sanottu perustuneen isänmaan ja kansallisen suuruuden ihannointiin, kaikkialle yhteiskuntaan tunkeutuvaan militarismiin, autoritaarisuuden, tottelevaisuuden ja uhrivalmiuden ihannointiin sekä alamaismentaliteettiin.⁴⁸ Nämä ideaalit näkyivät myös keisarikunnan kasvatuksessa.⁴⁹

Keisarikunnan poliittinen eliitti piti kasvatusta "lääkkeenä henkiseen kulkutautiin" ja tunsu suurta kiinnostusta apukoulujen perustamista kohtaan. Ne nähtiin taloudellisesti, sosiaalipoliittisesti, koulutuspoliittisesti ja pedagogisesti hyvänä asiana, jolla oli sekä tasapainottava että stabiilisuutta ja yhteiskuntarauhaa luova vaikutus keisarikuntaan. Apukoulujen perustamista puolsi myös niiden taloudellinen edullisuus suhteessa kalliiseen laitoskasvatukseen. Lisäksi keisarikunnassa pidettiin apukouluja moderneina sivistyslaitoksina, jotka vapauttivat kansakoulut turhasta painolastista ja kasvattivat heikkomielisistä lapsista yhteiskuntakelvollisia kruunun alamaisia. Apukoulut mahdollistivat apukoululasten kurinalaistamisen ja kvalifioimisen, joista muuten olisi tullut yhteiskunnassa niin ideologinen kuin taloudellinen painolasti.⁵⁰ Valtiovallan asennetta itsenäisten apukoulujen perustamiseen voi pitää ideologisena, sosiaalipedagogisena ja utilitaristisena.

Apukoulun perustamisen seurauksena myös apukoulun opettajat järjestäytyivät. Syntyi *Verband Hilfsschulen Deutschlands, VdHD* (Saksan Apukoulujen Liitto), joka otti tehtäväkseen itsenäisten apukoulujen perustamisen ohella opettajien ammatillisten etujen ajamisen Saksassa.⁵¹ Liiton äänenkannattajaksi perustettiin 1900-luvun alussa ammattilehti *Die Hilfsschule*.⁵²

Vuonna 1899 ilmestyi Arno Fuchs'n kirja *Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung* (Heikkomieliset lapset, heidän siveellis-uskonnollinen, älyllinen ja taloudellinen pelastamisensa), josta tuli vuosikymmeniksi apukoulupedagogiikan perusteos.⁵³ Kirjassaan Fuchs piti apukoulua pelastuslaitoksena, lääkkeenä kurjuuteen. Hänestä apukoulun ideana oli pohtia, miten ”heikkomieliset lapset voidaan pelastaa siveellis-uskonnollisesti, älyllisesti ja taloudellisesti yhteiskuntaa varten”. Siksi hän kannatti itsenäisten apukoulujen perustamista.⁵⁴

Apukoululla Fuchs tarkoitti koulua, joka oli ”yleisen kansakoulun itsenäinen erityislaitos ja joka ottaa vastaan heikkomieliset lapset 1–2-vuotisen kansakoulun ala-asteen menestyksettömän koulunkäynnin jälkeen ja kouluttaa heitä erityisluonteisilla kasvatus- ja opetusmenetelmillä”. Apukoulukasvatukseen liittyi alusta alkaen niin individuaali- kuin sosiaalipedagogisia painotuksia. Fuchs kritisoi reformipedagogien tavoin vanhaa herbartilaista koulukasvatusta yksittäisen lapsen unohtamisesta, mutta toi esille myös sosiaalipedagogisia näkemyksiä vaatiessaan apukoululapsen integroimista yhteiskuntaan ja työelämään. Hänen mukaansa apukoululapsi ei saanut muodostua yhteiskunnalliseksi taakaksi.⁵⁵

Keskustelua itsenäisten ja erillisten apukoulujen tarpeellisuudesta käytiin Saksassa vilkkaasti vuosisadan vaihteen molemmin puolin. Kysymys oli talouspoliittinen, kun pohdittiin apukoulun perustamisesta aiheutuneita taloudellisia kustannuksia. Koulutuspolitiikasta oli kyse, kun arvioitiin apukoulun institutionaalista

asemaa koulujärjestelmässä ja sen suhdetta vaajaamielislaitoksiin ja kansakouluun. Se nähtiin myös sosiaali- ja terveystaloudellisenä sekä pedagogisena kysymyksenä, kun pohdittiin ”vähempiarvoisten” sosiaalista asemaa, normaalin ja epänormaalin rajoja sekä niiden suhdetta apukoulun pedagogisiin tehtäviin.⁵⁶ Ajan keskustelulle oli yhteistä, että tasa-arvo tai ihmisoikeudet eivät olleet virallisten puhe-, ja toimintatapojen keskiössä.⁵⁷

41. Sieglind Ellger-Rüttgardt (1988a) 'Hilfsschulpädagogik und Nationalsozialismus – Traditionen Kontinuitäten, Einbrüche. Zur Berufsideologie der Hilfsschullehrerschaft im Kaiserreich und in der Weimarer Republik', teoksessa Ulrich Herrmann & Jürgen Oelkers (toim.) *Pädagogik und Nationalsozialismus*, Weinheim ja Basel: Beltz Verlag, 150.

42. Ellger-Rüttgardt (1988a) 150.

43. Kaartinen (2008) 57.

44. Siegfried Moosburger (1972) *Ideologie und Leibeserziehung im 19. und 20. Jahrhundert*, Ahrensburg bei Hamburg: Clemens Czwilina, 13, 21.

45. Markku Hyrkkänen (2002) *Aatehistorian mieli*, Tampere: Vastapaino, 57–58, 62.

46. Ellger-Rüttgardt (2008) 142.

47. Kaartinen (2009) 48; Jouko Jokisalo (1995) *Kansallissosialismin ideologia*, Kuopio: Snellmann-instituutti, 17.

48. Kaartinen (2009) 48; Reinhard Kühnl (1973) *Liberalismista fasismiin. Porvarillisen ylivallan muodot*, Jyväskylä: Gummerus, 13; Jokisalo (1995) 17.

49. Möckel (2007) 18.

50. Fuchs (1922) 23, 301–304; Kivirauma (2008) 87; Ellger-Rüttgardt (2008) 162–163; Schmitz (1903) 18; Möckel (2007) 18.

51. Ellger-Rüttgardt (2008) 155; Fuchs (1922) 20–21.

52. Albert Wehrhahn (1932) '25 Jahren Die Hilfsschule', *Die Hilfsschule* 1, 3–4.

53. Ellger-Rüttgardt (2008) 155.

54. Fuchs (1922) 304.

55. Reformipedagogiikka oli Saksassa 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun ensi vuosikymmeninä vaikuttanut hyvin monipuolinen ja laaja-alainen pedagogiikan suuntaus, joka nousi vastustamaan Saksassa valtavirtauksena ollutta herbartilaista formaalista pedagogiikkaa. Sen edustajat, kuten Ellen Key kritisoivat vanhaa ”lukukoulua” ja vaativat sen uudistamista. He nostivat yksittäisen lapsen ja hänen tarpeensa kasvatustoiminnan keskipisteeksi. Key (1900a) 32; Wolfgang Scheibe (1978) *Die Reformpädagogische Bewegung*, Weinheim: Beltz Verlag, 3; Kaartinen (2009) 100–101; Fuchs (1922) 14, 302, 308.

56. Fuchs (1922) 6–7, 14; Ellger-Rüttgardt (2008) 163–173.

57. Kivirauma (2008) 96.

Kouluintegraation vastustajat, kuten apukoulunopettajat Heinrich Stötzner ja Heinrich Kielhorn, korostivat eksklusiivisen, erillisen ja itsenäisen apukoulun perustamisen välttämättömyyttä. Kielhorn vaati Saksan Apukoulunopettajien Liiton kokouksessa vuonna 1899, että apukoulu oli tunnustettava julkiseksi, itsenäiseksi kouluksi. Hänen katsoi apukoululapsen sairaan perimän olevan keskeisin syy heikkoihin koulusuorituksiin. Samalla hän kiisti oppilaan koulumenestyksen ja ympäristötekijöiden yhteyden. Koska Kielhornin mielestä ”heikkomielinen lapsi ei päässyt koskaan irti heikkomielisyydestään”, siksi apukoululapsen kasvatusta vaati oman erillisen koulun, apukoulun perustamista. Kielhornin perustelu oli sosiaalipedagoginen ja pedagogis-utilitaristinen. Yhteiskunta tarvitsi apukoulua, koska se vapautti kansakoulut heikkomielisten painolastista ja hyödytti yhteiskuntaa tekemällä heikkomielisistä oppilaista kansakunnalle hyödyllisiä ja kelvollisia jäseniä. Myös kansakoulunopettajien enemmistö kannatti itsenäisiä ja erillisiä apukouluja, koska ne ottivat ”heilta taakan” ja avasivat ”tien korkeammille tavoitteille”. Kansakoulun opettajia huolestuttivat kuitenkin apukoulun perustamiseen liittyvät taloudelliset kustannukset.⁵⁸

Erillisiä ja itsenäisiä apukouluja myös vastustettiin. Kasvatusjohtaja Hermann Piper ja kansakoulun rehtori Otto Hintz pitivät erillisen apukoululaitoksen perustamista pedagogisena taakaskuna. Heistä kansakoulut luopuivat liian helposti heikommista oppilaistaan. He kannattivat inklusiivista koulua, joka ottaisi vastaan kaikki lapset. Heistä vanha ”kirjakoulu” tuli korvata sosiaalis-pedagogisella koululla, jossa opetus-sältöä olisi vähennetty ydinasioiden oppimiseksi. He kumosivat käsityksen heikkolahjaisuudesta staattisena, sairauden kaltaisena luonnontilana ja viittasivat ympäristötekijöiden ja heikon koulumenestyksen yhteyteen. He näkivät heikkolahjaisuuden myös sosiaalisena ongelmana, mikä edellytti yhteiskunnalta köyhyyttä ja huono-osaisuutta torjuvaa yhteiskuntapolitiikkaa.⁵⁹

Erillisten apukoulujen vastustajien ajatuksista on löydettävissä yhtymäkohtia vuosisadan vaihteen reformipedagogiseen ajatteluun, jonka edustajat syyttivät saksalaista koulua yksittäisen lapsen unohtavaksi ”kuri- ja lukukouluksi”. Reformipedagogit korostivat koulun uudistamisen tärkeyttä, ja siinä heidän lähtökohtansa oli yksilöpedagoginen.⁶⁰ He halusivat nähdä yksittäisen lapsen ja hänen tarpeensa kasvatuksen lähtökohtana ja pitivät itsenäisiä apukouluja hätäratkaisuina suhtautuen niihin alusta alkaen hyvin skeptisesti ja torjuvasti. Heistä apukoululapsi ei eronnut mitenkään normaalilapsesta. Siksi hän ei tarvinnut myöskään erillistä koulua.⁶¹

Saksassa kehitys johti apukoulujen segregatioon. Niiden perustamiseen eivät vaikuttaneet Andreas Möckelin mukaan talouden, armeijan tai apukoulunopettajien tarpeet, vaan yleisen oppivelvollisuuden luoma ambivalenssi, joka edellytti koulujärjestelmän eriyttämistä. Apukoulujen perustamisen keskeisin idea oli parantaa koulujärjestelmän toimivuutta.⁶² Lisäksi niiden perustamisen taustalla vaikutti hallitsevana näkemys apukoulun oppilaasta geneettisesti heikompiarvoisena, sairaana lapsena. Patologisoimalla apukoulun oppilaat ja selittäen ”psykologisilla ja sosiaalisilla sisällöillä medikaalisen vaikuttavuutta” keisarikunnan päättäjät, kouluviranomaiset ja opettajat kykenivät käsittelemään tätä uhkaksi leimaamaansa ihmisryhmää. Apukoulu mahdollisti sairaina pidettyjen oppilaiden hoitamisen erillisenä kysymyksenä niin ideologisesti kuin käytännössä.⁶³ Ensimmäiseen

58. Fuchs (1922) 14, 301; Ellger-Rüttgardt (2008) 153–158; Kivirauma (2008) 86.

59. Ellger-Rüttgardt (2008) 163–173.

60. Ellen Key (1900b) *Barnets Århundrade*, Stockholm: Albert Bonniers förlag, 32; Kaartinen (2009) 100–104; Kaartinen

(2010b) 7–8; Möckel (2007) 175–177.

61. Ellger-Rüttgardt (2008) 210–212.

62. Möckel (2007) 135–139; Ellger-Rüttgardt (2008) 152.

63. Antti Teittinen (2008) ’Normaliteetin rajat ja rakenteet’, teoksessa Joel Kivirauma (toim.) *Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen*, Kehitys-

maailmansotaan mennessä apukoulujen määrä kasvoikin voimakkaasti.⁶⁴

Suursotaa useat saksalaiset pedagogit olivat kannattaneet intensiivisesti omalla ”sotapedagogiikallaan”.⁶⁵ Olihan kyseessä ollut maailman kansojen kamppailu, jonne oli marssittu valtavan isänmaallisen innostuksen vallassa.⁶⁶ Myös apukoulupedagogit olivat sodan alettua ylevän nationalistisen eetoksen valtaamia, ja heidän toimintaansa leimasi sodan aikana soitainto, uhrivalmius ja saksalaisen imperialistisen sotapolitiikan tukeminen. Sodan vaikeudet vahvistivat ja voimistivat monen apukoulunopettajan ”völkisch”⁶⁷-nationalistista vakaumusta ja sosiaalidarwinistisia asenteita. Heidän puheisaan alkoi esiintyä yhä enemmän näkemyksiä, joiden mukaan ”ärvottoman elämän” ja ”sosiaalisesti heikkojen tukeminen” oli ”vastoin luontoa”. He myös vaativat, että ”heikkoja voimia tuli hyödyntää sodan uhrien säästämiseksi”.⁶⁸

Apukoulunopettajien pedagogisia ajattelumalleja leimasivat keisarikunnan aikana konservatiivis-kansalliset näkemykset, joiden kantavia ainesosia olivat rotuideologia, genetiikka ja sosiaalidarwinismi. Ne hallitsivat heidän poliittista tietoisuuttaan ja kasvatuksellista itseymmärrystään. Opettajat pitivät yhteiskunnan luokkajakoa ja erilaisia sosiaalisia asemia luonnon ja kohtalon määrääminä, joihin ei voinut vaikuttaa. He näkivät oppilaansa sairaana lapsena, vähempiarvoisena yhteiskunnallisena taakkana, jonka heikkomielisyyttä kasvatusta ei voinut parantaa.⁶⁹ Opettajan tärkein tehtävä oli ”istuttaa oppilaisiin kunnioitus ja rakkaus esivaltaa, yhteiskunnallista järjestystä, keisaria ja isänmaata kohtaan, jotta he koulusta päästyään kykenevät ottamaan vaatimattoman ja vähäpätöisen, mutta kansakunnalle hyödyllisen paikkansa yhteiskunnassa”. Apukoulu oli Saksan keisarikunnassa ”Preussin kansakoulun uskollinen peilikuva”, jonka toiminnassa keskeistä oli kasvatusta siveellis-uskonnolliseen elämänsenteeseen ja isänmaalliseen mielenlaatuun.⁷⁰ Kysymys ei ollut apukoululapsen subjektiivisesta oikeudesta kasvatukseen ja ope-

tukseen, vaan ensi sijassa hänen kasvattamistään tottelemaan keisarikunnan arvoja ja normeja.⁷¹

Tasavallan tehtävissä

Hävityn sodan jälkeen Saksan keisarikunta jätti seuraajalleen Weimarin tasavallalle paitsi tuhoutuneen talouden ja massatyöttömyyden myös ”hybridisen sosiaalisen järjestelmän”. Sen perustana oli puoliteollinen ja puolifeodaalinen yhteiskunta, jolle keisarillisen ajan perintönä oli ominaista liberalismiin ja demokratian vastaisuus ja syvään juurtunut kunnioitus niin autoritäärisiä, sosiaalidarwinistisia kuin biologis-rodullisia uskomuksia kohtaan.⁷² Ajan kasvatustieteellistä ajattelua leimasi taipumus antidemokraattiseen ajatteluun, ja käsitteet kotimaa, kansanyhteisö, saksalaisuus, biologismi, rasismi ja

vammaliiton tutkimuksia, Helsinki: Suomen Kehitysvammaliitto, 134, 135, 137.

64. Kun vuonna 1893 apukouluun kävi 2300 oppilasta, niin vuonna 1912 apukouluun käyvien oppilaiden määrä oli noussut jo 34300 oppilaaseen. Ellger-Rüttgardt (2008) 161.

65. Dieter Langewiesche & Heinz-Elmar Tenorth (1989) 'Bildung, Formierung, Destruktion. Grundzüge der Bildungsgeschichte von 1918–1945', teoksessa Dieter Langewiesche & Heinz-Elmar Tenorth (toim.) *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*, München: Verlag C. H. Beck, 12.

66. Norbert Elias (1997) *Saksalaiset. Valtataistelu ja habituskehitys 1800- ja 1900-luvuilla*, Tampere: Gaudeamus, 174.

67. Saksan kielessä ”national” ja ”völkisch” tarkoittavat molemmat kansallista. Edellinen on neutraali ilmaisu, kun taas jälkimmäiseen kätkeytyy vahva arvolataus kansankokonaisuudesta, jonka olemassaolon keskeinen perusta on veren ja rodun puhtauden vaalimisessa. Mirja Toikka (1996) Saksalainen kansallissosialistinen kasvatusta ja sen yhteyksiä suomalaisiin nuorisjärjestöihin. Julkaisematon kasvatustieteen lisensiaatintutkimus Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksella, 36.

68. Ellger-Rüttgardt (1988a) 152–153, 158; Stutzkowsky (2003) 5.

69. Ellger-Rüttgardt (1988a) 150–155.

70. Fuchs (1922) 298, 302–303.

71. Fuchs (1922) 299; Ellger-Rüttgardt (2008) 23, 160; Ellger-Rüttgardt (1988a) 151; Keim (1995) 69.

72. Kaartinen (2009) 48.

antisemitismi olivat rakentuneet kasvatustieteellisenkin ajattelun sisälle.⁷³ Myös saksalainen koulukasvatus oli hyvin konservatiivista ja autoritaarista.⁷⁴ Se perustui ”ikuisiin arvoihin”, joita opetettiin ja opittiin asioita sen enempää kyseenalaistamatta.⁷⁵

Weimarin tasavallan perustuslaissa vuodelta 1919 ilmaistiin demokraattisen valtion tavoite opetuksen vapauteen.⁷⁶ Vetoomuksessaan opettajille Preussin tiede-, taide-, ja kansansivistyksen ministeriö painotti, ettei tasavallan kouluista saanut enää tulla kansankiihotuksen eikä sodan ihannoinnin paikkoja. Kouluja vaadittiin olemaan lojaaleja demokraattiselle valtiolle, ja puoluepolitiikka tuli sulkea niiden ulkopuolelle. Koulujen kasvatuksen ja opetuksen tuli olla hengeltään objektiivista, epäpoliittista ja torjua vihaa ja kostonhalua.⁷⁷ Kasvatusjärjestelmän tuli perustua uudenaikaiseen vapauteen ja individualismiin, jossa opetuksen tuli kasvattaa oppilaita suvaitsevaisuuteen.⁷⁸ Pedagogiikan näkökulmasta Weimarin tasavallan aika oli myös monien uudistusten ja erilaisten koulukokeilujen aikaa.⁷⁹ Weimarin koulukonferenssi vuonna 1920 toi Saksaan nelivuotisen yhtenäiskoulun, kansa-

koulun, jonka toteuttaminen ei ollut ajateltavissa ilman heikkomielisten eriyttämistä apukouluun. Tasavallan aikana apukoulu omanlaisenaan koulumuotona jäi koskemattomaksi ja sen oppilasmäärä oli kasvanut. Vuonna 1927 Saksan apukouluissa oli 71 902 oppilasta.⁸⁰

Tasavallan aikana pedagogien kasvatuskäsityksiä leimasi ambivalenttisuus, jossa individuali- ja sosiaalipedagogiset arvopohjat vaihtelivat.⁸¹ Yhtäältä katsottiin, että yhteiskunnalla oli oikeus puolustautua poikkeavia vastaan, mutta toisaalta taas korostettiin, että yhteiskunnan velvollisuutena oli suojella heikkoja.⁸² Rupert Egenbergerin mielestä apukoulupedagogiikka oli sosiaalipedagogiikkaa, jonka lähtökohtana olivat yhteiskunnan tarpeet. Kasvatuksen tuli vahvistaa kansan yhtenäisyyttä ja kiinnittää ”kansanruumiin sairait osat paremmin yhteiskuntaan”. Egenbergeristä ”parantaminen” oli ”kelvolliseksi tekemistä”.⁸³ Myös Eduard Spranger uskoi kasvatuksen voimaan ja piti apukoululaista koulutuskykyisenä, vaikkakin hengeltään heikompiarvoisena.⁸⁴ Gustav Lese-

73. Heinz-Elmar Tenorth (1989) 'Pädagogisches Denken', teoksessa Dieter Langewiesche & Heinz-Elmar Tenorth (toim.) *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*, München: Verlag C. H. Beck, 135–136.

74. Saila Anttonen (1998) *Valta, moraali ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen. Sivistyshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiviin uudelleen koulutusohjelmiin*, Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 639, 262.

75. Kaartinen (2009) 63.

76. Bertold Michael & Heinz-Hermann Schepp (1993) *Die Schule im Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*, Göttingen: Muster-Schmidt Verlag, 235; Jyrki Kaartinen (2010d) 'Pedagogiikan puolella vai politiikan palveluksessa? – kansakoulun ja ylempien koulujen opetussuunitelmat kansallissosialistisessa kasvatustietämisessä', *Ajankohta 2009*, Jyväskylä: Helsingin ja Turun yliopistot, 255.

77. Gerhard Giese (1961) (toim.) *Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800*, Berlin-Frankfurt: Muster-schmidt-Verlag, 231–233; Kaartinen (2010d) 255.

78. Marjorie Lamberti (2002) *The Politics of Education, Teachers and School Reform in Weimar Germany*, New York: Berghahn Books, 122–123; Kaartinen (2010d) 256.

79. Lamberti (2002) 2–3, 32, 131–136; Scheibe (1978) 67–70; Kaartinen (2010d) 255.

80. Weimarin tasavallan aikaa on kutsuttu ”parannuspedagogiikan kukoistukseksi” (”Blüte der Heilpädagogik”). Ellger-Rüttgardt (2008) 199, 202, 206–207, 212; Höck 1979, 193; Lamberti (2002) 5, 69; Kaartinen (2010b) 8–10; Kaartinen (2010d) 254–256.

81. Fuchs (1922) 292–294; Egenberger (1919) 133, 140, 147, 148.

82. Ellger-Rüttgardt (2008) 177; Möckel (2007) 169.

83. Egenberger (1919) 140, 148.

84. Eduard Spranger (1927) 'Heilpädagogik im Rahmen der Normalschulpädagogik', teoksessa (1968) Helmut von Bracken (toim.) *Erziehung und Unterricht behinderter Kinder*, Frankfurt A. M.: Akademische Verlagsgesellschaft, 540. Sittenmin professori Eduard Spranger, joka vielä 1920-luvun lopulla oli vaatinut kunnioitusta ”sairasta ja vahingoittunutta elämää” kohtaan ja korostanut reformipedagogista, apukoululasten omista tarpeista lähtevää kasvatusta, teki vuonna 1933 täyskäännöksen kansallissosialistien kasvatustietämiselle tervehtiessään myönteisesti uusien vallanpitäjien kansan terveyttä korostaneita eu-

mann⁸⁵ korosti apukoulun inhimillistä ja humaanina kulttuuritehtävää, joka oli sairaiden ja heikkojen oppilaiden kasvattaminen.⁸⁶ Fuchsin mielestä apukoulupedagogiikka oli yhtäältä individualipedagogiikkaa, koska juuri yksittäisen apukoululapsen heikkoudet ja oppimisen esteet ohjasivat kasvatusta, mutta toisaalta myös utilitaristisväritteistä sosiaalipedagogiikkaa, koska sen päämääränä oli heikkomielisten pelastaminen yhteiskuntaa varten. Hänen kasvatustieteiden keskiössä ei ollut kuitenkaan yhteiskunta, vaan yksittäinen apukoululapsi ja hänen ”pelastamisensa”. Hän tuomitsi oppilaan epäystävällisen kohtelun ja kylmän suhtautumisen ja edellytti opettajalta rakkautta, ymmärrystä ja empatiaa kasvatettavaa kohtaan. Apukoulunopettajan tärkein tehtävä oli oppilaan auttaminen ja tukeminen. Fuchsin näkemystä apukoululapsesta voi pitää myös kasvatustieteidenä, sillä hän uskoi, että apukoululapsi oli koulutuskykyinen, vaikka hänen ”lopullinen tavoitteensa ei valitettavasti voi olla parantuminen”.⁸⁷

geenisia ajatuksia. Eduard Spranger (1933) 'März 1933' teoksessa (1988) Kurt-Ingo Flessau & Elke Nyssen & Günter Pätzold (toim.) *Erziehung im Nationalsozialismus*...und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben, Köln; Böhlau Verlag, 106; Jochen Synwoldt (2003) *Das Sonderschulwesen im nationalsozialistischen Staat*, Dissertation der Behindertenpädagogik, [www-lähde], <http://www.verband-sonderpaedagogik.de/con/cms/upload/pdf/schardt/DasSonderschulwesenimnationalsozialistischenStaat.pdf> (luettu 15.6.2011), 177.

85. Gustav Lesemann oli ennen vuotta 1933 Saksan Apukoulujen Liiton puheenjohtaja ja keskeinen vaikuttaja, joka kansallissosialistien noustua valtaan siirtyi heidän kannattajaksi. 1970-luvulla hän oli Saksan erityiskoulujen kunniapuheenjohtaja. Omaelämäkerrassaan (1969) hän ei puhunut mitään kansallissosialismin ajasta. Lesemann (1933) 712–733; Sieglind Ellger-Rüttgardt (1988b) 'Die Hilfsschule im Nationalsozialismus und ihre Forschung durch die Behindertenpädagogik', teoksessa Wolfgang Keim (toim.) *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerleedigtes Problem der Erziehungswissenschaft*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 130; Ellger-Rüttgardt (1988a) 149.

Kun professorit Karl Binding ja Alfred Hoche julkaisivat vuonna 1920 kirjan *Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens* (Arvottoman elämän tuhoamisen salliminen), merkitsi se Weimarin tasavallan kasvatustieteiden kirstumista ja rotuhygieenisten äänenpainojen voimistumista.⁸⁸ Vaikka jo Ernst Haeckel oli vuosisadan alussa esittänyt vaikeasti sairaiden ja parantumattomien surmaamista morfiinilla tuskien ja taloudellisten kustannusten välttämiseksi, uutta Bindingin ja Hochen esityksessä oli vammaisten surmaamisen näkeminen hyväksyttävänä, humaanina tekona.⁸⁹ Lisäksi Bindingin ja Hochen arvostettu yhteiskunnallinen asema ”teki keskustelun vähempiarvoisten tuhoamisesta salonkikelpoiseksi myös asiantuntijapiirin ulkopuolella”.⁹⁰

Bindingin ja Hochen ajatukset levisivät yhteiskunnan laajoihin piireihin tasavallan loppupuolella, samalla kun rotuhygieeniset näkemykset radikalisoituivat ja niistä tuli avoimen poliittisia. Myös apukoulu ja sen kasvatuksen idea joutuivat kovan kritiikin kohteeksi, mikä johti apukoulun toiminnan arviointiin yhä enemmän sosiaali-, terveys-, perhe-, ja väestöpolitiikan näkökulmista. Samanaikaisesti yhteiskunnallinen keskustelu rotuhygienian äärimmäisistä muodoista, kuten steriloinnista, kiihtyi.⁹¹

86. Gustav Lesemann (1932) 'Unser Verband, seine Zeitschrift und ihr Schriftleiter', *Die Hilfsschule* 1, 7.

87. Fuchs (1922) 292, 298, 301, 303, 494–498.

88. Ernst Klee (1985) "Euthanasie" im NS-Staat, *Die Vernichtung lebensunwerten Lebens*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 19–25; Burleigh & Wipermann (1994) 141–142; Jonathan Glover (2010) *Ihmisyys, 1900-luvun moraalihistoria*, Helsinki: Like Kustannus Oy, 421.

89. Haeckel (1904) 51–52; Karl Binding & Alfred Hoche (1922) *Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Ihr Mass und ihre Form*, Leipzig: Verlag von Felix Meiner, 18, 30–31.

90. Jokisalo (1998) 146.

91. Klee (1989) 19; Rickman (2002) 22–44; Ellger-Rüttgardt (2008) 214.

Seurauksena oli, että tasavallan loppuaikoina individuaalipedagogiset näkemykset joutuivat antamaan tilaa rotuhygienisesti värittyneille, sosiaalipedagogisille ajatusmalleille. Kasvatuksessa ne merkitsivät sitä, että yksittäisen apukoululapsen kasvatustarpeiden sijaan esille otettiin yhä useammin hänen taloudellinen ja yhteiskunnallinen hyödyllisyytensä yhteiskunnalle. Juuri rotuhygienikot näkivät ”heikompiarvoisten” kasvatuksen taloudellisena haaskauksena, koska ”sairasta” perimää ei voinut parantaa.⁹² Dresdeniläinen kouluneuvos Wilhelm Hartnacke piti ”kelvottomien” lisääntymistä kansakunnan ”henkisen tulevaisuuden tuhona” ja vaati saksalaiseen kasvatukseen todellista ”sparta-laista mielenlaatua”.⁹³ Kritiikin kärki kohdistui erityisesti apukouluihin, joiden katsottiin maksavan liikaa ja joista ei nähty olevan hyötyä. Hartnacken tavoin professori Fritz Lenz piti kohtalon ironiana, että yhtenäiskoulun aikana juuri heikkolahjaisten apukoulu oli paisunut terveiden oppilaiden kustannuksella. Hän vaati Hartnacken tavoin panostamista lahjakkaiden koulutukseen ja apukoulujen luokkakokojen kasvattamista.⁹⁴

Tarkasteltaessa apukoulunopettajien suhtautumista apukoulukasvatukseen Weimarin tasavallan aikana on Manfred Höck väitöskirjassaan korostanut, että vasta vuodesta 1925 sosiaalidarwinistinen kielenkäyttö alkoi voimistua apukoulunopettajien puheissa. Sen syinä Höck piti Weimarin tasavallan taloudellisosiaalisia kriisejä. Kuitenkin hän myöntää, että apukoulunopettajat myös antoivat houkutella itsensä uusiin kansallisiin ajatuksiin.⁹⁵ Höck ei ole kiinnittänyt riittävästi huomiota siihen, että sekä keisarikunnan, mutta erityisesti Weimarin tasavallan aikana apukoulun keskeisten johtohenkilöiden ja mielipidevaikuttajien puheissa ja kirjoituksissa alkoi esiintyä yhä enemmän sosiaalidarwinistisia ja ”völkisch”-rasistisia ajatuskulkuja. Niissä apukoulunoppilaita pidettiin henkisen kyvyttömyytensä ohella taloudellisena kulueränä.⁹⁶ Lisäksi rotuhygieniset argumentaatioesikuvat

johtivat monen opettajan kielenkäytössä kylmään ja ulkopuoliseen suhtautumiseen apukoulun oppilaita kohtaan. Heitä kuvailtiin pedagogiikalle vierailta käsitteillä, kuten ”heikompiarvoinen”, ”ali-ihminen”, ”arvoton taakka” ja ”pohjasakka”.⁹⁷

Tasavallan loppuaikoina apukoulunopettajien kasvatusasenteita alkoi hallita yksittäisen apukoulun oppilaan kasvatustarpeiden sijasta enenevässä määrin utilitaristiset motiivit, kustannus-hyöty-ajattelu ja biologiaan perustuvat ”völkisch”-rasistiset ajatushyveet sekä erityisesti huoli oman profession ja koulumuodon tulevaisuudesta. He vaativat erityiskouluille omaa lakia, jolla myös apukoulun legaalinen perusta olisi turvattu.⁹⁸

Hakaristin varjossa

Kansallissosialisteilla ei ollut valtaaan noustessaan selvää käsitystä apukoulujen tulevista tehtävistä ja niiden tulevaisuudesta.⁹⁹ Jo ennen vuotta 1933 apukoulut olivat olleet epäsuosiossa ja niitä oli suljettu säästösyistä.¹⁰⁰ Lisäksi apukoulunopettajien näkökulmasta vallan vaihtuminen oli ongelmallista, koska kansallissosialistit arvostivat kasvatuseideologiassaan vain ”terveitä” ja ”kokonaisia ihmisiä” pitäen sairaita ja heikkomielisiä oppilaita ideologisina vihollisi-

92. Lenz (1927) 505–506; Hartnacke (1930) 5–6, 10, 47.

93. Hartnacke (1930) 208.

94. Lenz (1931) 419, 429–430.

95. Höck (1979) 31.

96. Egenberger (1919) 135, 138–140; Ellger-Rüttgardt (1988a) 156; Krull (2004) 31.

97. Berner (1990) 202.

98. A. Wiegand (1932) 'Gedanken und Wege zum Ausbau der Hilfsschule', *Die Hilfsschule* 9, 561; Keim (1995) 114; Vuonna 1935 kansallissosialistit antoivat ensimmäisen apukoulua koskevan lain, jossa sen laillinen asema ei perustunut pedagogiikkaan, vaan ”suhteessa perinnölliseen terveyteen”. Renate Fricke-Finkelnburg (1989) (toim.) *Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945*, Opladen: Leske + Budrich, 134.

99. Stutzkowsky (2003) 6.

100. Fricke-Finkelnburg (1989) 134.

naan.¹⁰¹ Siksi apukoulunopettajat pyrkivät vakuuttamaan heti uudet vallanpitäjät oman koulumuotonsa tarpeellisuudesta.¹⁰²

Saksassa kansallissosialistien valtaannousu vuonna 1933 ei merkinnyt vain poliittisen järjestelmän vaihdosta ensimmäisestä demokraattisesta Saksan valtiosta totalitaariseen johtajavaltioon, vaan se merkitsi myös ensimmäisen sellaisen valtion syntymistä, joka otti kaikessa toiminnassaan, myös kasvatuksessaan, politiikkansa perustaksi biologisen lähtökohdan, rodun ja sen puhtauden vaalimisen.¹⁰³

Nina Krullin mukaan kansallissosialistit lainasivat Weimarin tasavallan rotuhygienikoilta kaikki keskeiset elementit omaan rotuideologiaansa.¹⁰⁴ Myös Möckelin mielestä ”kaikki paha oli sanottu jo ennen vuotta 1933”.¹⁰⁵ Dieter Gersin mukaan fasistinen vammaispolitiikka on nähtävä ”ajatusten terroristisena kärjistymänä, joka oli syntynyt jo ennen kansallissosialistien valtaannousua ja joka toteutettiin fasistisessa Saksassa”. Hänestä fasismi ei toteuttanut omaa vammaispolitiikkaa, vaan toteutti häikäilemättömästi sen mitä Weimarin tasavallassa ja sitä aikaisemmin oli ajateltu.¹⁰⁶

Tulevan kasvatustieteiden rotuteoreettisen johtajuuden Saksan johtaja Adolf Hitler oli esittänyt jo *Mein Kampf* -kirjassaan, jonka mukaan ”kansallisen valtion koko sivistys- ja kasvatustoiminnan täytyy huipentua siihen, että se saa rotuvaiston ja rotutunteen sekä vaistomaisesti että järjellä käsitettävästi polttamalla poltetuksi sen haltuun uskotun nuorison sydämiin ja aivoihin. Ei ainoatakaan poikaa tai ainoatakaan tyttöä saa päästää koulusta ennen kuin heille on viimeiseksi tiedoksi opetettu veren puhtauden välttämättömyys ja olemus”.¹⁰⁷

Hitlerin kasvatustieteiden näkemysissä olemassaolon ymmärtäminen sosiaalidarwinistisena elämänkamppailuna kytkeytyi rasismiin, rotuantisemitismiin ja pseudonietzcheläiseen halveksuntaan kaikkia ruumiillisesti ja henkisesti vammaisia, sairaita ja heikkoja kohtaan.¹⁰⁸ Hän vaatikin, että ”ruumiillisesti tai henkisesti terve ja täysikuntoi-

nen ei saa ikuistaa omaa vaivaansa tai sairautaan oman lapsensa ruumiissa” ja korosti, että ”kansallisella valtiolla on tässä suhteessa suoritettavanaan kerrassaan suunnaton kasvatus-työ”.¹⁰⁹

Tämä ”suunnaton kasvatustyö” tuli merkittävään kansallissosialistisessa kasvatustieteiden pedagogiikan, rotuhygienian ja kansallissosialismin liittoon. Se halusi ”vasaroida heikot osat pois” ja antaa elämän oikeudet vain rodullisesti terveille, voimakkailla, kunnian, uskollisuuden, rotutunteen ja kansallissosialistisen säälimättömän moraalikoodin sisäistäneille tahtoihmisille.¹¹⁰ Kansallissosialistinen kasvatustieteiden ideologia oli sovellettua biologiaa.¹¹¹ Se oli luonteeltaan pragmaattista, ja sen pedagogiikassa ihmisen henkilökohtainen arvo palautui hänen biologiseen alkuperäänsä ja redusoitui hänen funktionaaliseen suorituskykyynsä.¹¹² Suorituskyvyttömiä kansallissosialistisessa ideologiassa pidettiin tarpeettomina ja heitä uhkasi tuhoaminen.¹¹³

101. Adolf Hitler (1939a) *Mein Kampf, Eine Abrechnung*, München: Zentralverlag der NSDAP, Frz. Eher Nachf., 234, 282. Adolf Hitler (1939b) *Mein Kampf, Die nationalsozialistische Bewegung*, München: Zentralverlag der NSDAP, Frz. Eher Nachf., 446–447; Kaarttinen (2009) 174.

102. Karl Tornow (1933) 'Allerlei Besinnliches', *Die Hilfsschule* 12, 706–712.

103. Rickmann (2002) 46.

104. Krull (2004) 46.

105. Möckel (2007) 192.

106. Gers (1990) 110.

107. Hitler (1939b) 475–476.

108. Hitler (1939a) 279; Kaarttinen (2009) 99, 173–174.

109. Hitler (1939b) 447.

110. Heinrich Kanz (toim.) (1990) *Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem, Deutsche Erziehungsgeschichte 1933–1945*, Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 100; Jyrki Kaarttinen (2008) 'Kansallissosialistinen kasvatustiede – pedagogiikkaa vai epäpedagogiikkaa?' *Kasvatustiede ja Aika* 2 (1), 61; Kaarttinen (2009) 174; Jyrki Kaarttinen (2010a) 'Saksalainen ruumiinkasvatustiede Guts Muthsista kansallissosialisteihin – epäpoliittinen isäntä vai poliittinen renki?' *Kasvatustiede ja Aika* 4 (2), 136.

111. Rickmann (2002) 5.

112. Höck (1979) 8.

113. Berner (1990) 202.

Apukoulupedagogiikan näkökulmasta kansallissosialistien valtaannousu merkitsi, että kansallissosialistit kielsivät Weimarin tasavallan kasvatuseriaatteen jokaisen saksalaisen lapsen oikeudesta kasvatukseen, samalla kun he nostivat aidon pedagogisen kasvatuskäsitteen tilalle rodun ja kansan kategorian.¹¹⁴ Se merkitsi koko pedagogiikan uudelleenarviointia, jossa yksittäinen apukoululapsi ja hänen kasvatustarpeensa syrjäytyivät rotupuhtaan ja terveen kansankokonaisuuden edun hyväksi. ”Sinä et ole mitään, kansasi on kaikki”, kuului kansallissosialistien johtava kasvatuserä.¹¹⁵

Apukoululla kansallissosialistit eivät tarkoittaneet lainkaan koulua sen pedagogisessa mielessä, vaan kansankasvatustilasta, joka on luotu kansan terveyden ja tulevaisuuden etujen turvaamiseksi.¹¹⁶ G. Deilen mielestä apukoulu oli vain osaksi koulujärjestelmän laitos ja koulutekniikan laitos. Se oli paljon enemmän terveydenhoidon laitos ja aivan erityisesti rotuhygienian laitos. Sen tehtävänä oli toimia valintalaitoksena arvokkaiden ja arvottomien lasten välillä.¹¹⁷ Kansallissosialismissa apukoulu ei ollut apukoululaista varten, vaan kansaa varten. Se oli ”kansan turvaamiselin”, jonka tärkein tehtävä oli koota yhteen geneettisesti sairait sterilisaatiota varten, vapauttaa kansakoulu tarpeettomasta painolastista ja tehdä vielä koulutuskykyisistä heikkomielisistä kelpollisia ja suorituskykyisiä kansakunnan tehtäviin.¹¹⁸ Se merkitsi, että myöskään apukoulunopettajan ei enää pitänyt kätkeytyä ammatti-asioihin, vaan toimia poliittisesti.¹¹⁹

Sairaita ja heikkomielisiä koskien säädettiin heinäkuussa 1933 laki perinnöllisesti sairaan jälkikasvun syntymisen ehkäisemiseksi (*Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, GzVeN*). Laki loi apukoululle kansallissosialistien vallan ensimmäisenä vuonna toiminnallisen perustan, joka ei ollut pedagoginen vaan biologinen ja rotupoliittinen. Apukoulun tärkeimmäksi tehtäväksi tuli toiminta kansallissosialistisen selektion välineenä.¹²⁰ Martin Breitbarthin mielestä apukoulunopettajia tarvittiin, koska sterilisaa-

tiolain toteuttaminen ei ollut ollenkaan mahdollista ilman apukoulunopettajien apua.¹²¹ Hän oli vaatinut jo ennen lain säätämistä kaikkien heikompiarvoisten järjestelmällistä sterilointia ja kansakunnan vapauttamista perinnöllisesti sairaita ja vaikeavammaisista.¹²² Breitbarthin näkemyksistä käy ilmi, että apukoulunopettajat hyväksyivät uuden, pedagogiikalle täysin vieraan roolin kansallissosialistisen rotubiologisen selektion apuvälineinä samalla kun lääkäreistä kansakunnan ”biologisina sotilaina” tuli tämän ”uuden pedagogisen tehtävän” johtajia.¹²³ Lain nojalla pakkosteriloitiin noin 400 000 ihmistä, joista puolet on katsottu olleen apukoululaisia.¹²⁴

Ennen vuotta 1930 saksalaiset opettajat, eri koulumuodoista riippumatta, olivat olleet suhteellisen haluttomia siirtymään kansallissosialistien kannattajiksi.¹²⁵ Vasta vuodesta 1933 lähtien kansallissosialistien pitäessä tiukasti valtaa kää-

114. Detlev J. K. Peukert (1989) 'Sozialpädagogik', teoksessa Dieter Langewiesche & Heinz-Elmar Tenorth (toim.) *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*, München: Verlag C. H. Beck, 309; Ellger-Rüttgardt (2008) 255; Möckel (2007) 168.

115. Kaartinen (2009) 61.

116. Alfred Kramp (1936) *Hilfsschule im neuen Staat*, Leipzig: Armanen Verlag, 25, 85.

117. Rickmann (2002) 90, 124.

118. Heinrichs (1933) 459–460.

119. Synwoldt (2003) 36.

120. Fricke-Finkelnburg (1989) 134.

121. Martin Breitbarth (1933b) 'Der Heilpädagoge in der Frage der Volksaufartung und Rassenhygiene', *Die Hilfsschule* 8, 450–458. Saksa ei ollut sterilointilain hyväksymisen suhteen poikkeus. Suomessakin säädettiin vuonna 1935 sterilointilaki, joka mahdollisti pakkosteriloinnit. Mattila (2003) 111, 117–118, 124; Vehmas (2005) 68–70.

122. Martin Breitbarth (1933a) 'Warum die Heilpädagogische Fachschaft', *Die Hilfsschule* 6, 323, 325.

123. Rickmann (2002) 88.

124. Möckel (2007) 200–201.

125. Konrad H. Jarausch (1990) *The unfree professions, German lawyers, teachers, and engineers, 1900–1950*, New York-Oxford: Oxford University Press, 100, 103; Jyrki Kaartinen (2010c) 'Saksalaisten opettajien ja heidän etujärjestöjensä suhtautuminen kansallissosialisteihin Weimarin tasavallan aikana (1919–1933)', *Kasvatus* 5, 463.

sissään, opettajia alkoi enenevässä määrin liittyä Kansallissosialistiseen puolueeseen (*Die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei, NSDAP*) ja Kansallissosialistisen Opettajaliittoon (*Der Nationalsozialistische Lehrerbund, NSLB*).¹²⁶ Opettajien liukuminen kansallissosialistien puolelle oli prosessinomaista, ja se oli seurausta sekä Weimarin tasavallan poliittisten puolueiden, opettajien eri etujärjestöjen ja kansallissosialistien välisestä poliittisesta kamppailusta eri finesseineen että yksittäisten opettajien omista elämänvalinnoista. Siihen vaikuttivat kansallissosialistien voimakas ulkoinen painostus ja vyörytys samanaikaisesti kansallisella ja alueellisella tasolla samoin kuin opettajien eri etujärjestöjen ja niiden jäsenistön toisistaan poikkeavat ja usein ristiriitaiset pyrkimykset. Kansallissosialistit kohdistivat opettajiin ammattiryhmänä valtavan paineen. He käyttivät suoraa ja epäsuoraa fyysistä uhkaa ja väkivaltaa taistellessaan eri opettajaliittojen herruudesta ja niiden yksittäisten jäsenten ”sieluista”.¹²⁷

Kansallissosialistit säätivät huhtikuussa 1933 lain Ammattivirkamieskunnan palauttamisesta ennalleen (*Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtenrechts, GWBB*), jonka perusteella poliittisesti epäluotettavia ja juutalaisia opettajia ryhdyttiin erottamaan viroistaan.¹²⁸ Se merkitsi opettajien näkökulmasta vakavaa taloudellisen kriisin uhkaa ja suurta pelkoa oman työpaikan säilymisen ja toimeentulon puolesta. Lain seurauksena oli, että monet opettajat alkoivat nähdä uuteen hallintoon sopeutumisen väistämättömänä ja välttämättömänäkin.¹²⁹ Tästä huolimatta niin kansakoulunopettajien suurin etujärjestö Saksan Opettajayhdistys (*Der Deutsche Lehrervereine, DVL*) kuin lukionopettajista koostuva Saksan Filologiliitto (*Der Deutsche Philologenverband, PhV*) vastustivat aktiivisesti ja voimakkaasti kansallissosialistien hegemoniapyrkimyksiä ennen vuotta 1933 ja Saksan Filologiliitto vielä senkin jälkeen. Molemmat halusivat pitää viimeiseen saakka kiinni oman ammattiliittonsa itsenäisyydestä.¹³⁰

Edellisistä etujärjestöistä poiketen Saksan Apukoulujen Liitto ilmaisi jo huhtikuussa 1933 halunsa siirtyä uuden kansallisen hallituksen palvelukseen. Keväällä sen johto päätti lähes vastalauseitta lakkauttaa ja yhdenmukaistaa oman ammattiliittonsa Kansallissosialistisen Opettajaliiton kanssa, samalla kun sen edustajakokous erotti yksimielisesti ammattiliiton jäsenyydestä kaikki ei-arjalaiset opettajat uuden virkamieslain (*GWBB*) nojalla.¹³¹ *Die Hilfsschule*-lehden artikkeleista käy ilmi, että liiton keskeiset johtajat, kuten W. Friederici, omaksuivat nopeasti uuden kansallissosialistisen kasvatusretoriikan. Hän korosti, että ”huoli rodun parantumisesta ruumiillisesti terveen voimakkaan nuorison kasvattamiseksi ei saa tulla häiriityksi sairaan

126. Lamberti (2002) 200; Sebastian Müller-Rolli (1989) 'Schulen, Hochschulen, Lehrer' teoksessa Dieter Langerwiesche & Heinz-Elmar Tenorth (toim.) *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur 1918–1945*, München: Verlag C. M. Beck, 253; Kaarttinen (2010c) 459.

127. Jarausch (1990) 125–130; Keim (1995) 105; Lamberti (2002) 233–234; Kaarttinen (2010c) 459, 465.

128. Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtenrechts vom 7. April 1933, [www.lähde], <http://www.documentarchiv.de/ns/beamtenenges.html> (luettu 5.10.2011); Keim (1995) 77–83, 97.

129. Rolf Eilers (1963) *Die nationalsozialistische Schulpolitik, Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat*, Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag, 70; Johannes Erger (1980) 'Lehrer und Nationalsozialismus. Von den traditionellen Lehrerverbänden zum Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB)' teoksessa Manfred Heinemann (toim.) *Erziehung und Schulung im Dritten Reich*, Stuttgart: Klett-Cotta, 225–226; Lamberti (2002) 211, 234; Jarausch (1990) 100, 103; Kaarttinen (2010c) 463; Jyrki Hilpelä (2009) 'Minä en', *Kasvatus* 40 (1), 5; Kari Kaunistmaa (2009) *Punatähdestä kaksiskotkaan. Neuvostoliiton romahtamisen vaikutus venäläisen keskikoulun historian oppikirjoihin*. Väitöskirja. Humaniora C 279, Turku: Turun yliopisto, 100.

130. Kaarttinen (2010c) 464–465.

131. Ellger-Rüttgardt (2008) 270; Möckel (2007) 193; Kaarttinen (2010c) 463–465; Vertreterversammlung des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands zu Halle (Saale) am 28. Mai 1933, *Die Hilfsschule* 6, 361–370; Synwoldt (2003) 19.

jälkikasvun perusteettomien ja kalliiksi käyvien vaatimusten takia. Hän julisti, että parannuskasvatuksen kaikkien haarojen periaate oli yhteinen: ”Me torjumme sairaiden vaatimukset terveiden kustannuksella”.¹³² Myös apukoulunopettaja Müller am Stein korosti, että ”kansakunnan terveys määrää nykyisen parannuspedagogiikan sisällön ja suunnan. Lapsi ei merkitse valtion tulevaisuudelle mitään ilman puolustuksellista suhdetta kansankokonaisuuteen. Sen miten me parannuskasvattajina toimimme, ei pidä ensisijassa tapahtua hädänalaisen oppilaan tähden, vaan ylimpänä kaikkea hallitsevat kansankokonaisuuden edut”.¹³³

Gersin mukaan *Die Hilfsschule* oli erittäin aktiivinen eugeenisten toimenpiteiden kannattaja propagoidessaan ”heikkomielisten” sterilisaation puolesta.¹³⁴ Apukoulupedagogien *Die Hilfsschule* -lehdessä vuosina 1932 ja 1933 julkaisemat artikkelit kertovat apukoulunopettajien kasvatuseräiden täydellisestä muuttumisesta. Kun vielä vuoden 1932 artikkeleissa pedagogiset perustelut hallitsivat kirjoittajien kasvatuseräjä näkemyksiä, niin vuonna 1933 ne oli korvattu kansallissosialistisilla ”totuuksilla”. Gustav Lesemann, joka oli vuonna 1932 puolustanut individualistista, sairaiden ja heikkojen tarpeista lähtevää pedagogiikkaa, vaati vuonna 1933 pedagogiikan täydellistä alistamista kansallissosialistisen politiikan palvelijaksi. Uuden apukoulunsa idean hän kopioi Hitlerin *Mein Kampfissaan* esittämistä ajatuksista. Hitleriä Lesemann luonnehti ”suureksi kansan- ja sielunuudistajaksi”. Erityisesti hän korosti apukoulun rotuhygieenisten ja eugeenisten tehtävien välttämättömyyttä; eugeeniikka ilman parannuspedagogiikkaa oli ”tyhjää” ja parannuspedagogiikka ilman eugeeniikkaa oli ”sokeaa”, koska ne kulkivat ”käsi kädessä”. Lesemannin mielestä apukoulun tärkein tehtävä ei ollut kantaa huolta heikoista, vaan sen tuli huolehtia ”kansankokonaisuuden terveydestä”.¹³⁵ Jos Ellger-Rüttgardtin mielestä Lesemannin puheet olivat olleet jo ennen vuotta 1933 ”nationalistisen ja demokratian vastaisen mielenlaadun lä-

päisemiä”¹³⁶, niin vuonna 1933 hän oli siirtynyt kansallissosialistien kannattajaksi. Hanspeter Berner onkin kutsunut Lesemannia yhdeksi kansallissosialistien vammaisiin kohdistamien rikosten henkiseksi valmistelijaksi.¹³⁷

Lesemannin tavoin Martin Breitbarth tuomitsi menneen liberalistisen ajan apukoulupedagogiikan individualistisena jäänteenä, jolla ei ollut mitään tekemistä ”uuden hengen apukoulun” kanssa. Hänen mielestään vasta kansallissosialismin voiton myötä apukoulupedagogiikka oli saanut ”uuden merkityksen ja mielen”, kun kasvattajan ensisijaiseksi tehtäväksi oli tullut ”kansankokonaisuuden vapauttaminen perinnöllisesti sairaista ja pahoin vammautuneesta perintöaineksesta”.¹³⁸

Myös apukoulunopettaja Karl Tornow lainasi vuoden 1933 artikkeleissaan pitkiä sitaatteja Adolf Hitleriltä ja vetosi häneen apukoulupedagogiikan suurimpana auktoriteettina. Erityisesti Tornow todisteli, että apukoulu oli ”oikeutettu, välttämätön ja luonnollinen kansanorganin jäsen, joka rodullis-kansallisten (’völkisch’) päämäärien alaisena aktiivisesti ”myötävaikutti ”nykyajan maailmankatsomuksellis-poliittisten tehtävien ratkaisemiseen tullaksemme yhdeksi kansaksi, valtioksi, kouluksi”¹³⁹ Tornowin näkemyksissä apukoulun maailmankatsomuksellis-poliittiset tehtävät olivat syrjäyttäneet sen pedagogiset tehtävät.

Vaikka kansallissosialistien perustelu apukoululle ja sen kasvatukselle ei ollut pedagoginen, vaan ideologinen ja rotupoliittinen, näyttävät apukoulunopettajien keskeiset vaikuttajat kääntyneen heti kansallissosialistien valtaannousun vuonna heidän kasvatuseränsä kannalle.¹⁴⁰ Apukoulunopettajien ei voi katsoa olleen kansallissosialistisen politiikan uhreja, kuten Höck on väittänyt, vaan sen aktiivisia kannattajia. He hyväksyivät puoluevallan, kollegoidensa erottamiset, kasvatuksen politisoinnin ja funktionalisoinnin. He hylkäsivät moraaliset, eettiset ja pedagogiset veloitteensa ja ryhtyivät totalitaarisen pakkovallan apureiksi ja oppi-

laidensa tuomareiksi. Ennen kaikkea he loukka-sivat, halvensivat ja häpäisivät huostaansa us-kottuja nuoria ja olivat mukana toimissa, jotka johtivat heidän omien oppilaidensa pakkosteri-lointeihin ja myöhemmin sodan alettua heikko-mielisten vammaisten eutanasiaturhiin.¹⁴¹

Pedagogiikan asialla vai politiikan pauloissa?

Sosiaalidarwinismi ja siihen perustuva rotuhy-gienia olivat saaneet useissa länsimaisissa yh-teiskunnissa 1800- ja 1900-luvun ensi vuosikym-meninä merkittävän aseman. Myös Saksassa ro-tuhygieenikot olivat huolissaan kansankunnan degeneraatioista, kun ”arvokas” väestönosa vä-heni ja ”heikompiarvoiset” lisääntyivät. Jakaes-saan ihmisiä heikompiarvoisiin ja korkea-arvoi-siin rotuhygieenikot tekivät ideologiastaan po-liittista.

Saksassa apukoulut olivat syntyneet 1800-lu-vun viimeisellä kolmanneksella. Kehitys johti siellä koulujärjestelmän eriyttämiseen ja itse-näisten apukoulujen perustamiseen. Tämä joh-tui kansakoulun suoritusvaatimusten nostami-sesta ja oppilasaineksen heterogeenisuuden li-sääntymisestä. Apukoulut saivat keisarikunnas-sa tunnustetun aseman kouluna, jolla oli kaksi merkittävää tehtävää: ne vapauttivat kansakou-lut heikkolahjaisista oppilaista ja pyrkivät kas-vattamaan heidät yhteiskunta- ja työelämäkel-poisiksi kansalaisiksi.

Monen apukoulunopettajan yhteiskunnalli-selle katsomukselle olivat leimallisia keisarikun-nan aikana konservatiiviset ja kansalliset näkö-kannat. Yhtäältä jotkut apukoulunopettajista näkivät oppilaansa pysyvästi heikkomielisinä, joita ei voinut parantaa. Nämä opettajat rakensi-vat oppilailleen patologisen identiteetin ja näki-vät kasvatuksen mahdollisuudet hyvin rajallisi-na. Heidän mielestään opettajan tärkein tehtävä oli istuttaa oppilaisiin kunnioitus esivaltaa, yh-teiskunnallista järjestystä, keisaria ja isänmaata kohtaan. Näiden opettajien kasvatusideologiaa hallitsivat enemmänkin yhteiskunnan tarpeista

lähtevät konservatiiviset sosiaalipedagogiset painotukset, joiden mukaan apukoululapsi tuli alistaa yhteiskunnan normeihin. Heitä lähellä olivat pedagogit, joiden kasvatusnäkemystään dominoi pedagoginen utilitarismi ja ”völkisch”-ra-sistiset ajattelumallit. Niiden mukaan ”alempiar-voinen” apukoululainen nähtiin painolastina, jonka taloudellisesta taakasta yhteiskunnan tuli vapautua. Toisaalta apukoulunopettajien jou-kossa oli pedagogeja, joiden kasvatusnäkemystään ohjasivat humanistiset ja reformipedagogiset ajattelumallit ja positiivinen usko kasvatuksen mahdollisuuksiin. He näkivät ensisijaisesti yksit-täisen oppilaan ja hänen tarpeensa kasvatuksen lähtökohtana. Heistä heikkolahjaisuus ei ollut vain perimän aiheuttama sairaaloinen staattinen olotila, vaan siihen vaikuttivat myös ympä-ristötekijät ja apukoulussa harjoitettu pedago-giikka. Heille apukoululapsi oli normaalilapsi.

Weimarin tasavallan sosiaalis-taloudelliset kriisit olivat vahvistaneet rotuhygieenisiiä näke-myksiä yhteiskunnan laajoissa piireissä. Niistä oli tullut poliittisesti hyväksytyjä ja salonkikel-poisia. Vaikka tasavallan aikana siirtyminen yh-tenäiskoulujärjestelmään oli merkinnyt apukou-lun laajenemista ja sen aseman vahvistumista,

132. W. Friederici (1933) 'Allerlei Selbstverständliches', *Die Hilfsschule* 10, 577, 579.

133. Müller am Stein (1933) 140.

134. Gers (1990) 111.

135. Lesemann (1932) 7; Lesemann (1933) 713–715, 718–723.

136. Ellger-Rüttgardt (1988b) 129

137. Berner (1990) 213.

138. Breitbarth (1933a) 322–323.

139. Karl Tornow (1933) 'Ein Volk, ein Staat, Eine Schu-le! Die organische Eingliederung der Hilfsschule in das deutsch-völkische Bildungswesen', *Die Hilfsschule* 6, 356; Karl Tornow (1933) 'Die Hilfsschule im Lichte der Euge-nik', *Die Hilfsschule* 5, 276; Karl Tornow (1933) 'Das Wesen völkischer Hilfsschularbeit', *Die Hilfsschule* 5, 268.

140. Möckel (1991) 75.

141. Höck (1979) 31; Ellger-Rüttgardt (2008) 268–269; Möckel (1991) 75–76; Höck (1979) 169; Gers (1990) 126; Vehmas (2005) 71–74; Jokisalo (1998) 143; Keim (2005) 115.

niin Weimarin kriisin aikana yhteiskunnallinen keskustelu myös ”alempiarvoisten” yhteiskunnallisesta ja taloudellisesta hyödyllisyydestä kiihtyi. Apukouluja ryhdyttiin pitämään taloudellisena haaskauksena ja niiden tarpeellisuus kyseenalaistettiin.

Tasavallan lopulla joidenkin apukoulunopettajien kasvatusasenteissa kylmä ja ulkopuolinen suhtautuminen oppilaisiin oli alkanut lisääntyä, ja he ryhtyivät kuvaamaan apukoululaisia yhä useammin pedagogiikalle vierailta käsitteillä. Näiden opettajien kasvatusasenteissa yksittäinen apukoulun oppilas kasvatustarpeineen sai väistyä, kun poliittiset, biologis-rasistiset ja utilitaristiset motiivit alkoivat dominoida heidän ajattelumallejaan. Se johti monen apukoulunopettajan ammatillisen identiteetin horjumiseen, ja he alkoivat etsiä vastauksia kasvatuksellisiin kysymyksiin pedagogiikan ulkopuolelta.

Kansallissosialistien valtaannousu vuonna 1933 merkitsi ensimmäisen sellaisen valtion syntymistä, joka kaikessa toiminnassaan otti politiikkansa perustaksi biologisen lähtökohdan. Kansallissosialistien rotubiologiset ja sosiaalirasistiset näkemykset eivät olleet uusia, vaan niiden alkuperä oli jo keisarikunnan ja Weimarin tasavallan ajassa. Kansallissosialisteista tuli rotuhygieenisen liikkeen täytäntöön panijoita.

Kansallissosialistien nousu valtaan sai apukoulunopettajat hämmennyksen tilaan. Heidän oli lunastettava oman koulunsa ja sen kasvatustehtävän oikeutus valtiossa, jossa vallanpitäjät arvioivat apukoulua ja sen tarpeellisuutta poliittisten tavoitteidensa näkökulmasta. Kansallissosialistien perustelu apukouluille ei ollut lainkaan pedagoginen vaan ideologinen ja rotupoliittinen. Säilyttääkseen omat asemansa ja koulunsa apukoululiikkeen keskeiset vaikuttajat kääntyivät

kansallissosialismin kannattajiksi. He hylkäsivät pedagogiset velvoitteensa ja alistivat apukoulu-työn kansallissosialistisille opinkappaleille ja sen vaatimuksille. He hyväksyivät epähuomaan toimintamallit ja tekivät apukouluista rotubiologisen ja sosiaalirasistisen selektion välineitä.

Vaikka keisarikunnan aikana rotuideoologia, genetiikka ja sosiaalidarwinistiset ajattelumallit vaikuttivat niin yhteiskunnassa kuin monen apukoulunopettajan kasvatusnäkemysten taustalla, niin apukoulunopettajien enemmistön kasvatustietoisuutta ja heidän pedagogista itseyttä hallitsivat kuitenkin pyrkimykset tehdä apukoululapsista uskonnollis-siveellisiä ihmisiä ja yhteiskunnan hyödyllisiä jäseniä. Myös Weimarin tasavallan aikana opettajien enemmistön kasvatusasenteita ohjasi pedagogiikka ja sen epäpoliittiset kasvatuskäytännöt. Niiden ideologinen perusta oli individuaali-, ja sosiaalipedagogiikan synteessissä, jonka tavoitteena oli kasvattaa apukoululapset selviytymään niin omassa elämässään, työelämässä kuin yhteiskunnassa. Sen sijaan kansallissosialistien valtaannousu merkitsi keisarikunnan ja Weimarin tasavallan moni-ilmeisen apukoulupedagogiikan murtumista ja sen alistamista ja välineellistämistä kansallissosialistien biologisen politiikan tarpeille. Kun apukoulukasvatuksen voi Saksan keisarikunnan ja Weimarin tasavallan aikana katsoa olleen pedagogiikan asialla, merkitsi kansallissosialistien valtaannousu apukoulukasvatuksen täydellistä haaksirikkoa ja sen joutumista ”epäpedagogisen”¹⁴² politiikan vangiksi, jolla ei ollut mitään tekemistä kasvatuksen kanssa.

142. Kaartinen (2009) 178. – *Jyrki Kaartisen nyt julkaistu artikkeli on läpikäynyt tieteellisen vertaisarvioinnin.*

4.7 Kansallissosialistinen nuorisokasvatus Baldur von Schirachin kasvatusajattelun valossa

Tekijä: Jyrki Kaarttinen

Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, Kasvatus (44) 4/2013, 408–422.

Uudelleen painettu ja julkaistu toimittaja Anna-Maija Tuuliaisen luvalla.



JYRKI KAARTTINEN

Kansallissosialistinen nuorisokasvatus Baldur von Schirachin kasvatusajattelun valossa

Kaarttinen, Jyrki. 2013. KANSALLISSOSIALISTINEN NUORISOKASVATUS BALDUR VON SCHIRACHIN KASVATUSAJATTELUN VALOSSA. *Kasvatus* 44 (4), 408–422.

Baldur von Schirach (1907–1974) oli kansallissosialistisen nuorisoliikkeen *Hitlerjugend*in valtakunnannuorisajohtajana sen merkittävimpiä kasvatuksellisia arkkitehtejä. Artikkelini keskeisiä kysymyksiä ovat, miten hän ensinnäkin ymmärsi kasvatuksen, ja toiseksi, merkitsivätkö hänen johtamansa *Hitlerjugend*in kasvatuseriaatteet katkosta vai jatkuvuutta saksalaisten porvarillisten nuorisoliikkeiden kasvatuserinteessä. Kolmanneksi pohdin, miten kansallissosialistista nuorisokasvatusta voi arvioida nykyhetken näkökulmasta. Laajemmin tematiikkani liittyy siihen, miten nuorisokasvatuksella tuotetaan subjekteja, joita yhteiskunta ilmoittaa arvostavansa. Vastaan näihin kysymyksiin tarkastelemalla von Schirachin kasvatusajattelua hänen omien teostensa ja hänestä tutkimuskirjallisuudessa esitettyjen näkemysten vuoropuheluna.

Asiasanat: Baldur von Schirach, Hitlerjugend, Wandervogelit, Bündische Jugend, Bündit, porvarillinen nuorisoliike, kansallissosialistinen nuorisoliike, kansallissosialismi.

Johdanto

1800-luvun lopulla Saksan keisarikunta koki voimakkaan, yhteiskunnan laajoja piirejä ravistelevan murroksen (Ellger-Ruttgardt 2008, 142). Vuosisadan vaihteen molemmin puolin keisarillisessa Saksassa oli syntynyt monenlaisia yhteiskunnallisia liikkeitä, jotka olivat 1800-luvun lopun kulttuurikritiikin saatte-

lemana kyseenalaistaneet vanhan wilhelmii-nisen luokkayhteiskunnan ja sen edustamat konservatiiviset ja ikuisina pidetyt arvot. Näitä liikkeitä olivat muun muassa nuorisoliike, naisliike, taidekasvatusliike, reformipedagoginen liike ja työväenliike, jotka kaikki omilla tavoillaan haastoivat keisarikunnan kasvatuksen. Erityisesti nuorisoliikkeiden syntyminen on nähtävä itsensä löytäneen nuorison

protestina vanhaa valtaa vastaan. Se piti ajan kasvatusta riittämättömänä ”puolisivistykseenä”, koska vanhat traditionaaliset instituutiot ja niiden korostamat kasvatuskäytännöt eivät kyenneet vastaamaan teollistuneen yhteiskunnan haasteisiin eivätkä nuorison uuteen elämäntyyliin ja sen muuttuneisiin tarpeisiin. (Giesecke 1981, 11, 14, 17; de Lagarde 1920, 410–413; Nietzsche 1895, 373–375, 380.)

Hermann Nohl kutsui viime vuosisadan vaihteessa syntynyttä nuorisoliikettä ”saksalaiseksi liikkeeksi” (*die Deutsche Bewegung*), joka hänen mukaansa ”itse itseään kasvattavana” (*sich selbst als eine erzieherische*) ”muutti radikaalisti sukupolvien välisen suhteen”. Nohl jakoi porvarillisen nuorisoliikkeen sen historiallisen syntykontekstin ja toiminnan sisällön perusteella kolmeen vaiheeseen, joita olivat vuosisadan vaihteen nuorisoliike, elokuun 1914 ajatusten siivittäjä nuorisoliike ja ensimmäisen maailmansodan jälkeinen nuorisoliike. (Nohl 1935/1949, 12–23.) Myös Eduard Spranger on Karl Seidelmannin (1955, 314) mukaan korostanut, että porvarillisessa nuorisoliikkeessä on tiukasti erotettava toisistaan vuosisadan vaihteen alkuperäinen nuorisoliike, *Wandervogelit* (”Muuttolinnut”) ja niitä Weimarin tasavallassa seuranneet *Bündit* (”Liitot”).

Wandervogelit olivat 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa syntyneitä, lukiolaisista muodostuneita yksittäisiä vaeltajaryhmiä, eskapistejä, jotka halusivat matkoillaan luontoon itse muotoilla omaa elämäänsä. Liikkeessä korostui nuorison halu yhteiskunnalliseen emansipaatioon. Sen luonne oli esoteerinen ja epäpoliittinen. Se oli irtiotta kaupungeista, vanhempien ja koulun ahtaasta elämänpiiristä. *Wandervogelien* keskeinen merkitys oli siinä, että liikkeen jäsenet synnyttivät uuden pedagogisen tilan, vapaa-ajan, kodin ja koulun rinnalle. Pedagogisesti kysymys oli siitä, että nuoret loivat itselleen spontaanin kasvatuksellisen alueen, jota he yhdessä ja yhteisin säännöin muotoilivat. Nuorisoliike loi pedagogiselle suhteelle myös uuden mallin, kun se tahtoi irrottautua vanhojen kasvatustituutioiden

vaikutusvallasta ja vaikuttaa omaan sosiaalisatioprosessiinsa. Sen ideologiassa yhdistyi rousseaulainen luonnollisuus ja saksalainen ulkoilmaromantiikka, eikä sen toimintaan liittynyt poliittista tietoisuutta tai ohjelmaa. *Wandervogelien* on sanottu merkinneen nuorison itsenäisyysjulistusta ja puberteetin syntyä sosiokulttuurisena tosiasiana sekä ensimmäisen porvarillisen nuorisoliikkeen syntymistä. (Nohl 1935/1949, 12–18; Seidelmann 1955, 239, 314.)

Ensimmäisen maailmansodan syytyminen vuonna 1914 ja sodan kokemukset merkitsivät syvää murrosta nuorisoliikkeiden ajattelu- ja toimintatavoissa (Mommsen 1991, 13). Sodan jälkeen syntyneessä Weimarin tasavallassa nuorisoliike ei voinut enää tehdä pesäeroa poliittis-yhteiskunnallisiin rakenteisiin, eristäytyä ja vetäytyä omaan enklaaviinsa, kuten vielä ennen suursotaa (Giesecke 1981, 83; Jovy 1984, 47; Nohl 1935/1949, 22). Monet nuoret tunsivat itsensä petetyiksi, kun ”aidon demokratian” tilalle nousi ulkopuolelta tuotu parlamentaarinen monipuoluejärjestelmä (Kaarttinen 2009, 49–51). Kurt Eschenburg (Sontheimer 1983, 13, 21 mukaan) on nimitänyt Weimarin tasavaltaa osuvasti ”improvisoiduksi demokratiaksi” (*improvisierte Demokratie*), ”valtioksi”, joka ei kyennyt kehittämään omaa valtietietoisuuttaan. Saksalainen yhteiskunta oli syvästi polarisoitunut ja ”sotarintama” oli siirtynyt yhteiskunnan sisälle (Giesecke 1981, 82–83). Se merkitsi, että yhteiskunnan laajoissa piireissä kiihtyi ”keskustelu poliittisesta messiaasta ja toisesta Bismarckista” (Wehler 2003, 548, 555, 933–937). Nämä seikat vaikuttivat myös nuorisoliikkeiden politisoitumiseen ja radikalisoitumiseen (Giesecke 1981, 90–91, 96–98, 175; Jovy 1984, 47; Mommsen 1991, 13–17).

Merkittävimmäksi porvarillisista nuorisoliikkeistä nousi elitistinen *Bündische Jugend*, joka näki itsensä ”elämän liittona”, ”sosiaalisena muodostelmana”, joka halusi integroida eri sukupolvet toisiinsa (Giesecke 1981, 93, 98). *Bündit* vastustivat diktatuuria, mutta ne olivat autoritaarisia ja demokratianvastaisia ja

vastustivat Weimarin tasavallan poliittista kulttuuria. Ne halusivat uudistaa kansan sisältä käsin. Partioliikkeellä oli suuri vaikutus Bündeihin, ja sieltä olivat lähtöisin niiden univormut, kiinteä organisaatio, sotilaallisuus, hierarkia, jakautuminen ikäryhmiin ja erilaiset rituaalit. Heille oli tärkeää perinteisten sukupuoliroolien ylläpitäminen ja siksi tyttöjen kasvatuksen tuli tukeutua "äidillisen naiseuden" vahvistamiseen. Kapeassa mielessä Bündejä voi pitää myös epäpoliittisina, koska he eivät hyväksyneet poliittisia puolueita eivätkä niiden demokratiakäsityksiä. (Giesecke 1981, 88–107, 180; Jovy 1984, 48, 135; Nohl 1935/1949, 22.)

Kansallissosialistien valtaannousu vuonna 1933 merkitsi kasvatusideologian muodonmuutosta (Heussler 1938, 25). Hitlerin mielestä Baldur von Schirachilla oli keskeisin rooli kansallissosialistisen nuorisoliikkeen, *Hitlerjugendin*, ja sen kasvatusideologian sekä sen eri kasvatuskäytäntöjen rakentamisessa (Hitler Table Talk 1973, 461). Kansallissosialistisen vallan vuosina von Schirach oli nuorisokasvatuksen merkittävä auktoriteetti, jonka näkemyksiä useat "*Hitlerjugend*-pedagogit", kuten Wilhelm Heussler, Georg Usadel ja Helmut Stellrecht lainasivat omissa teoksissaan. Yhtäältä häntä on toisen maailmansodan päättymisen jälkeen luonnehdittu tutkimuskirjallisuudessa "natsi-indoktrinaattoriksi", joka toimillaan "tuhosi kasvatuksen" (Kater 2004, 37, 43). Toisaalta häntä on pidetty uudistajana, joka vaati pedagogiikkaan muutoksia luomansa *Hitlerjugendin* kasvatusidealien mukaisesti. Hermann Giesecke on pitänyt von Schirachia yhtenä Hitlerin pääideologeista. (Giesecke 1993, 8, 240, 244.)

Tutkimuskohteena niin kansallissosialismi kuin sen nuorisoliikkeen kasvatuksen tutkiminen herättävät voimakkaita tunteita, koska niillä on aina niin tieteelliset kuin moraaliset ulottuvuutensa. Yhtäältä moraalinen rigorismi voi kätkeä tieteellisen ymmärtämisen ongelmia, mutta toisaalta on syytä varoa, ettei tutkijan oma dynamiikka johda moraalisien seurausten aliarvioimiseen tai laiminlyömiseen. Ymmärtäminen ei tarkoita kansallisso-

sialististen ajattelumallien hyväksymistä, vaan puheenvuoron antamista sen ajan ihmisille. (Kalela 2000, 26–48, 55, 155.)

Minusta on tunnistettava, että tutkijalla ei ole velvollisuuksia menneisyydelle. Olen Kimmo Rentolan (2009) kanssa yhtä mieltä siitä, että "menneisyys sinällään ei enää meidän tuomioitamme kaipaa", koska "kuolleilla ei ole ihmisoikeuksia eikä intimitteettiä". Kasvatuksen historian tutkimuksessa keskeisintä on tutkijan pyrkimys objektiivisuuteen, koska itsensä "sammuttaminen" ei ole mahdollista. Hänen on tuotava omat arvot selkeästi julki, "tunnistettava oma näkökulmansa ja tulkin-takehyksensä sekä niiden vaikutus hänen taapaansa tehdä tutkimusta" (Jauhiainen 2009, 53–61). Hänen on kuitenkin tehtävä oikeutta tutkimuskohteelle, menneisyydelle, "sen ihmisille ja asioille", vaikka asiat olisivat sinällään pahoja (Kalela 2000, 55).

Artikkelini on luonteeltaan kansallissosialistisen nuorisokasvatuksen ideologiahistoriallista tutkimusta. Se perustuu käsitykseen, että "ylipäättään historiallisessa tutkimuksessa on otettava vakavasti historiallisten toimijoiden käsitykset asioista" (Hyrkkänen 2002, 10). Baldur von Schirachin kasvatusajattelun ja nuorisokasvatuksen tutkiminen on tärkeää, koska se käsittelee kasvatuksen olemuksen ja totalitäärisen valtaan pyrkineen poliittisen ideologian ja sen maailmankatsomuksen välistä jännitteistä suhdetta. Ne molemmat suuntautuvat tulevaisuuteen, ja niiden yhteinen kosketuspinta on yhteiskunnassa (Oelkers 1989, 161). Kasvatusideologialla tarkoitan järjestelmää, joka palvelee jotakin tarkoitusta. Se ei ole totuus, vaan intressien ilmaus ja yhteiskunnallisen oikeuttamisen väline, jonka avulla myös kasvatusta on perusteltu (Moosburger 1972, 13, 21).

Tässä artikkelissa tarkastelen Baldur von Schirachia ja hänen nuorisokasvatusta koskevia ideologisia näkemyksiään hänen alkupe- räisteostensa ja tutkimuskirjallisuuden vuoropuheluna ja arvioin hänen nuorisokasvatuk-sensa ideologista sisältöä Weimarin tasaval-lan porvarillisen nuorisoliikkeen kontekstissa.

Kysymys on siitä, miten Baldur von Schirach käytti pedagogiikkaa hallinnan ja hegemonian keinona pyrkiessään sosiaalistamaan nuorisoa kansallissosialistisen kansanyhteisön jäseniksi. Pohdin myös, merkitsikö hänen nuoriso-kasvatuksensa katkosta vai jatkuvuutta saksalaisten porvarillisten nuorisoliikkeiden kasvatusperinteessä. Lopuksi tarkastelen kansallissosialistisen nuorisokasvatuksen perinnön merkitystä nykyhetken näkökulmasta.

Baldur von Schirachin toimintaa valtakunnannuorisojohtajana ja nuorison kasvattajana on arvioitu tutkimuskirjallisuudessa ambivalenttisesti. Taustaltaan hän ei ollut, kuten Gerhard Giese, Ernst Kriek ja Alfred Baeumler kansallissosialistinen kasvatusteoreetikko, vaan pragmaatikko, kansallissosialistisen kasvatusajattelun popularisoija, sen nuorisokasvatuksen käytännön muotojen organisoiija. (Kaarttinen 2009, 113–114, 13.) Merkittävimmät pedagogiset näkemyksensä von Schirach esitti teoksissaan *Die Hitlerjugend, Idee und Gestalt* (1934) ja *Die Revolution der Erziehung* (1938) ja elämäkerrassaan *Ich glaubte an Hitler* (1967). Hänen kasvatusta käsittelevä kirjallinen tuotantonsa muodostaa hyvin epäyhtenäisen ja sirpalemaisen sekä vaikeasti yhteen punottavan mosaiikin kansallissosialistisesta kasvatusajattelusta, joka oli yhtä irrallista, keinotekoista ja mystisen irrationaalista kuin kansallissosialismi oli ideologianakin (Kaarttinen 2008, 68).

Suomalaisia kansallissosialistisen kasvatuksen aikalaiskuvauksia ovat Olavi Paavolaisen myös *Hitlerjugendia* käsittelevät *Kolmannen valtakunnan vieraana* (1936) ja *Risti ja hakaristi* (1938). Mirja Toikka vertaili *Hitlerjugendin* ja suomalaisten nuorisojärjestöjen yhteyksiä kasvatustieteen lisensiaatin tutkimuksessa *Saksalainen kansallissosialistinen kasvatus ja sen yhteydet suomalaisiin nuorisojärjestöihin* (1996). Muista kansallissosialistista kasvatusta koskevista tutkimuksista on mainittava Juha Hämäläisen *Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa* (1995) ja Saila Anttosen väitöstudiotutkimus *Valta, moraali ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen* (1998). Fasismia tarkasteli laaja-alaisesti myös Leif Sundström teoksel-

laan *Fasismi* (2007). Siinä kirjoittaja käsittelee fasismien olemusta ja sen määrittelyn ongelmia sekä arvioi sen merkitystä myös nykyajan näkökulmasta. Kansallissosialismin ideologiaa ja sen aatehistoriaa koskeva hyvä yleisteos on ollut Jouko Jokisaloon *Kansallissosialismin ideologia* (1995).

Saksalaisessa kasvatuksen historian tutkimuksessa von Schirachin kasvatuskäsityksiä ovat tarkastelleet erityisesti Hermann Giesecke tutkimuksillaan *Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend* (1981) ja *Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung* (1993). Lisäksi on mainittava Michael Wortmannin kirjoittama biografia *Baldur von Schirach. Hitlers Jugendführer* (1982). Erityisesti *Hitlerjugendia* on tutkinut Arno Klönne klassisella teoksellaan *Hitlerjugend. Die Jugend im Dritten Reich* (1955) ja *Jugend im Dritten Reich. Die Hitlerjugend und ihre Gegner* (2008).

Porvarisperheestä valtakunnannuorisojohtajaksi

Baldur von Schirach oli taustaltaan varakkaan saksalais-amerikkalaisen, yläluokkaisen ja kosmopoliittisen kulttuurikodin lapsi, joka sai liberaalin ja suvaitsevaisen kotikasvatuksen. Vielä kuuden vuoden iässä hän ei osannut lainkaan saksaa. (von Schirach 1967, 7; Keim 1995, 125; Kater 2004, 17.) Kymmenvuotiaana hän aloitti opinnot Thüringenin Bad Berkassa sijaitsevassa, pedagogisesti edistyksellisessä *Waldpädagogium*-koulussa, jossa sovellettiin reformipedagogiikastaan tunnetun Hermann Lietzin oppeja (von Schirach 1967, 9). Reformipedagogiikan kiteytän näkemykseen, jonka mukaan niin yhteiskunta kuin elämä tuli uudistaa koulureformien avulla (Oelkers 1988, 212; Röhrs 1991, 147).

Saksalaisen kasvatuksen on katsottu olleen jo ennen kansallissosialistien valtaannousua hyvin konservatiivista ja autoritaarista, ja sillä oli taipumusta antidemokraattiseen ajatteluun. Se oli perustunut ”ikuisiin arvoihin”, joita opetettiin ja opittiin kyseenalaistamatta tai pohtimatta asioita sen enempää. Erityisesti

kulttuurikriitikot nostattivat esille asioita, joiden merkitys oli poliittinen (de Lagarde 1920, 411–415; Langbehn 1900, 60–61, 179; Nietzsche 1895, 372–375). Heinz-Elmar Tenorthin (1989, 135–136) mukaan antisemitismi, rasismi, sosiaalidarvinismi, kulttuuripessimismi, yhteisökultti ja johtajaideologia eivät tosin dominoineet kasvatustieteellistä ajattelua ja ajan kasvatusta, mutta ne olivat rakentuneet sisälle saksalaiseen kasvatustieteen ajatteluun jo ennen kansallissosialistien valtaannousua.

Lietz oli arvostettu reformipedagogi, joka kritisoi suurkaupunkien dekadenssia ja perinteistä saksalaista koulua ”negatiivisesta pedagogiikasta”, jonka tarkoituksena oli kasvattaa alamaisuuteen säilyttämällä vanhat arvot koskemattomina. (Arfwedson 2000, 32; Oelkers 1989, 53, 69.) Hän moitti ajan koulukasvatusta tiedon ylivallasta, yksitoikkoisista opetusmenetelmistä ja opettajakeskeisyydestä. Hän vaati saksalaisen koulupedagogiikan sisältöön *Wandervogel*-liikkeen ajatuksiin ja elämyksiin tukeutuen tiedon ohella myös ruumiin ja luonteenkasvatusta, joiden tuli kehittää oppilaita itsenäisiksi ja itsetietoisiksi persoonallisuuksiksi. Kasvatuksen tuli perustua uudenlaiseen opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, jonka keskeinen perusta ei ollut vain opettajakeskeisessä opetuksessa, vaan toverillisissa, yhteisissä elämyksissä, joita koettiin matkoilla luontoon ja kotiseutuun. (Arfwedson 2000, 103.) Mielestäni lietziläisen reformipedagogiikan vaikutukset von Schirachin kasvatustieteen ajatteluun ilmenevät hänen kaikista teoksistaan. Niissä hän on kuvaillut Thüringenin oppivuotiaan ajaksi, jolloin hän sai elämänsä ”oleellisimman kasvatuksen”. (von Schirach 1934, 61, 131; 1942, 9, 46, 112, 114–116; 1967, 11.)

Merkittävä vaikutus Baldur von Schirachin kehitykselle oli hänen upseeriveljensä Karlin itsemurha, jonka syinä von Schirach piti Saksan keisarikunnan tappiota ensimmäisessä maailmansodassa ja sen jälkeen solmitun Versailles’n pakkorauhan aiheuttamaa kansallista nöyryytystä (von Schirach 1967, 15; Wortmann 1982, 31). Wolfgang Keimin (1995, 125) mukaan tämä ”kaksoiskatastrofi” ja Wei-

marin tasavallan yleinen juutalaisvastainen ilmapiiri vaikuttivat siihen, että von Schirachin antiparlamentaariset ja demokratianvastaiset näkemykset alkoivat voimistua 1920-luvun polarisoituneessa ja sisäisten ristiriitojen repimässä Weimarin tasavallassa.

Erittäin käännteentekeväksi von Schirachin myöhemmälle elämälle muodostui tutustuminen 17-vuotiaana Adolf Hitleriin (Giesecke 1993, 164; Wortmann 1982, 119–125). Hitlerissä nuori von Schirach näki ”sielunpaimeensa” ja esikuvansa (von Schirach 1934, 17, 1942, 48, 52, 56, 60–61, 91; 1967, 31). Hänen ja Hitlerin välille kehittyi ainutlaatuinen oppipoika-mestari, kasvatti-kasvattajasuhde, joka ilmenee selkeästi hänen kaikista kirjoistaan. Niissä hän omisti johtajalleen runoja ja Hitleristä von Schirach etsi identiteettiään, samaisutumiskohdettaan ja ”Saksan kansan pelastajaa”. (von Schirach 1934, 17; 1942, 48, 52, 56, 99; 1967, 331–332.) Hitlerin suosikkina von Schirach yleni nopeasti kansallissosialistisessa uraputkessa. Kesällä 1933 Hitler nimitti hänet 26-vuotiaana Saksan valtakunnannuorisajohtajaksi. (Heussler 1938, 4; Usadel 1934, 15.) Vielä vuonna 1968 englantilaisen David Frostin haastattelussa von Schirach luonnehti Hitleriä ”neroksi, vaikuttavaksi ja huumorintajuiiseksi patriootiksi”, joka ”omasi suuret lahjat” (Frost 1968).

Kansallissosialismin voitto merkitsi von Schirachille kaikessa uuden alkua, kunniantomuuden, epätoivon ja häpeän ajan päättymistä (von Schirach 1942, 14). Valtakunnannuorisajohtajana hän hyödynsi taitavasti nuorten sukupolvitietoisuutta ja sukupolvien välistä kuilua ja halusi yhdistää kaikki Saksan nuorisoliikkeet johtonsa alaisuuteen (Klönne 2008, 93, 129). ”Kaikki tai ei mitään” oli hänen keskeinen toimintaperiaatteensa (von Schirach 35–36, 69). Vuoden kuluessa kansallissosialistien valtaannoususta (1933) hän oli lakauttanut lähes kaikki muut nuorisoliikkeet, katolisia nuorisojärjestöjä lukuun ottamatta (Klönne 2008, 30). Vuonna 1936 säädetty laki *Hitlerjugendista* nosti sen valtakunnannuorisolon kolmanneksi kasvatumahdiksi kodin ja

koulun rinnalle (Benze 1939, 70). Lakia von Schirach ylisti "Adolf Hitlerin tahdon monumentaaliseksi muistomerkiksi" (von Schirach 1942, 37). Kolme vuotta myöhemmin säädetty vuoden 1936 lain toinen täytäntöönpanoasetus tuli merkitsemään kaikille 10–18-vuotiaille nuorille, sukupuolesta riippumatta, pakollista palveluvollisuutta *Hitlerjugendissa*, asevelvollisuuden ja työvelvollisuuden tavoin (Klönne 2008, 36).

Baldur von Schirachin persoonaa nuorison valtakunnanjohtajana on kuvannut Joachim C. Fest (Giesecke 1981, 201–202) seuraavin kielikuvoin:

"Hänen opiskelunsa olivat jääneet kesken poliittisten tehtävien vuoksi ja sen aiheuttama pinnallisuus vaikutti mitä ilmeisimmin hänen kehityksensä; hän vaikutti aina ikään kuin opiskelijalta, keskeneräiseltä niin hyvässä kuin pahassa: idealistisena, lyyrisenä ja opiskelijamaisena. ...Hän ei ollut kova, ei sitkeä, ei vikkela, kuten Hitler itse kuuluisassa puheessaan tahtoi, vaan [hän oli] suurikokoinen, hemmoteltu poika hyvästä kodista, joka kopioi vaivalloisesti karkean ja ärhäkkään nuorisotyylin. Vaivalloisesti hän stilisoi itselleen vaaditun ryhdin ja eli vankkarakenteisen, huimapäisen Hitler-nuoren ideaalin mukaan, jonka hän oli itse luonut kykenemättä siihen itse vastaamaan. Tämä tietoisuus oli lopulta vääristänyt koko hänen persoonallisuutensa rakenteen ja sekoittanut häneen epäaitoja piirteitä..., jotka olivat seurausta ainaisesta teeskentelystä".

Maailmankatsomus ja kasvatuserittely

Baldur von Schirachin kasvatuserittelyn keskiössä oli kansallissosialistinen usko, maailmankatsomus. Hän "piti itseään työkaluna, jonka tehtävänä" oli "muovata nuorisoa Saksan suurimmalle miehelle". (Knopp 2005.) Hänen tavoitteenaan oli saada totaalinen ote kasvatettaviin aina käyttäytymis- ja pukeutumiskoodia myöten ja kiinnittää (*fixieren*) ja liimata nuoriso kansallissosialismin ihanteisiin. Tuon ideologian ideaaleja ja keskeisiä ainesosia olivat liberalismiin vastaisuus, antimarxismi, demokratian vastaisuus, arjalaisen rodun puhtauden vaaliminen, antisemitismi ja anti-intellektualismi (von Schirach 1934, 49;

1942, 101–102, 105, 143, 153; Fest 1979, 333; Wehler 2003, 550). Von Schirach piti kansallissosialismia "sydämen, asiana", "vastustamattomana voimana, joka musertaa kaiken vastustuksen". Se oli korvikeuskontoa (*Ersatzreligion*), "sielun vallankumousta". (Knopp 2005; Olkers 1989, 164.) Hän tuomitsi tiedon ylikorostamisen, koska hänestä "uutta maailmaa ei luoda koskaan älyllisen kirjaviisauden avulla" (von Schirach 1934, 130; 1942, 97–102; Fest 1979, 332; Wehler 2003, 549). Hän painotti, että abstraktia tietoa voitiin välittää, mutta sivistys kansallissosialistisessa mielessä tuli kokea (*erleben*). Se oli hänestä asennetta ja tunnetta, joka tarkoitti kunnioitusta, uskollisuutta ja uhrivalmiutta. (von Schirach 1942, 10.) Korostaessaan ruumiinkasvatuksen, luonteenkasvatuksen ja tahdonvoiman ensisijaisuutta tietoon nähden, von Schirach mukaili Hitlerin ja muiden kansallissosialististen pedagogien näkemyksiä. Myös hänelle ruumiinkasvatus oli poliittista ja militarisoitua kansankasvatusta (von Schirach 1934, 100, 130–131; 1942, 101–102). Walther Hofer (1960, 75) on korostanut, että *Hitlerjugendin* nuorisokasvatuksen tuli korjata kodin ja koulun kasvatusvirheet ja kasvattaa nuoret kansallissosialismiin.

Yhtäältä Jovy (1984, 29, 136, 138) on tässä yhteydessä korostanut, että erityisesti kansallissosialistisessa nuorisokasvatuksessa "biologis-ruumiilliset preferenssit syrjäyttivät pedagogiikan eettiset arvoasetelmat". Toisaalta Jürgen Oelkers on muistuttanut, että myös saksalaisessa reformipedagogiikassa oli yleisesti korostettu "kokonaisuuden" (*das Ganze*) kasvatusta, joka oli määritelty pedagogiikassa "sotilashengeksi, jonka kautta yksin Saksa on tullut suureksi" (*Das Ganze wird aber definiert durch den Militargeist, durch welchem allein Deutschland gross geworden ist*). Tästä "kokonaisuudesta" myös kansallissosialistit tekivät "kategorisen imperatiivinsa", jonka vetovoima perustui sen "esteettiseen lavastukseen ja sosiaalisten tunteiden sitomiseen vaikuttavaan symbolimaailmaan". (Oelkers 1989, 53, 164.)

Kansallissosialistisessa valtiossa nuorison kasvatusoikeus oli primaaristi kansalla, joka

delegoi sen kodille, koululle ja *Hitlerjugendille*. Tämä merkitsi, ettei niiden välillä voinut olla teoreettisia vastakohtaisuuksia. (Klönne 2008, 52–53.) Todellisuudessa *Hitlerjugend* oli voimakkain kasvatusorganisaatio, koska sen alkuperä oli kansallissosialistisessa liikkeessä ja puolueessa (Klose 1964, 196–197; von Schirach 1934, 176–180; Stellrecht 1943, 78). Kasvatuksessa tämä johti vallan riistämiseen koudeilta ja koululta ja niiden ”antautumiseen” *Hitlerjugendille* (Kater 2004, 44; Klose 1964, 196; Wilhelm 1960, 178).

Von Schirach korosti, ettei ”koulukasvatuksen alueella ole useisiin vuosisatoihin saatu mitään mainitsemisen arvoista aikaan” (Hitler 1926/1939, 464; Hitler’s Table Talk 1973, 523; von Schirach 1942, 111). Hänestä koulu kasvatti vain kilttejä keskinkertaisuuksia, ja hän vaati sen muuttamista tahto- ja elämäyskouluksi *Hitlerjugendin* tavoin. Koulujen opettajia von Schirach arvosteli itsenäisten luonteiden tukahduttamisesta ja takertumisesta toiminoissaan vanhaan aikaan. (von Schirach 1942, 112–125.) Hänestä opettajan tuli olla ”elämänmestari” ja ”kansallissosialistisen uskon pappi”, omaperäinen yhdistelmä niin kansallissosialistista nuorisajohtajaa kuin opettajaa (Buddrus 2003, 858–859).

Von Schirachin maailmankatsomuksellisia esikuvia vaikuttavat olleen Adolf Hitlerin ohella Houston Stewart Chamberlain ja saksalaisen klassisen romantiikan ja musiikin edustajat, kuten Goethe, Schiller, Beethoven ja Wagner. Von Schirach halusi kytkeä nuorison erityisesti Goethen ihanteisiin. (Giesecke 1993, 194; von Schirach 1942, 150–157, 168–180, 182–197.) Houston Stewart Chamberlainia von Schirach kuvaili taas ”visionääriksi” ja hänen ajatteluaan ”Saksan kansan ylpeimmäksi perinnöksi”, Alfred Baeumlerin tavoin (Baeumler 1939, 29–32; von Schirach 1942, 152, 156–157). Kirjoissaan *Grundlagen des 19. Jahrhunderts* Chamberlain oli lietsonut antisemitismiä ja rasismia julistaen, että ”juutalaisten olemassaolo oli syntiä ja rikos elämän pyhiä lakeja kohtaan” (Chamberlain 1899/1938, 443).

Näiden lisäksi von Schirachin kasvatus-

näkemyksistä heijastuu vanhan porvarillisen nuorisoliikkeen, erityisesti *Wandervogeleiden* vaikutus, jonka historiallista merkitystä hän ylisti (Jovy 1984, 83). Heiltä oli von Schirachin mukaan peräisin idea nuorison itsejohtamisesta, sen halu kansakunnaksi, toverillisuus ja porvarillisen yhteiskunnan kritiikki. Heiltä oli lähtöisin myös nuorison tahto muotoon, sen päättäväisyys, rohkeus ja vallankumouksellisuus. Sen sijaan Weimarin tasavallan porvarillisen nuorisoliikkeen von Schirach tuomitsi elitistisenä, sisäisten riitojen repimänä, ”ylempien koululaisten romantiikkana leiritulen äärellä”, jonka johtajia hän kutsui ”suuruudenhullujen romantikkojen pieneksi klikiksi”. (Jovy 1984, 83; von Schirach 1934, 34, 53; 1942, 145.) Hänestä niillä ei ollut kansallissosialistisessa Saksassa moraalisia eikä asiallisia olemassaolon oikeuksia, koska ne olivat rappeutuneet ja eksyneet nuorisoliikkeen oikealta tieltä (von Schirach 1934, 48–49).

Von Schirachista *Hitlerjugendin* ideologiset perusteet olivat lähtöisin Adolf Hitlerin yhdistämän nuorison *Langemarckin* taistelussa (1914) osoittamasta urhoollisuudesta ja sankarikuolemasta (*Langemarckin* myytti) (von Schirach 1934, 13–15, 53). Tutkimuksessa näyttää vallitsevan konsensus, että von Schirachin pyrkimys sitoa kansallissosialistinen nuorisokasvatus henkilökohtaisesti Hitlerin persoonaan sekä hänen halunsa korostaa tunteiden merkitystä ja sosiaalista integraatiota johtui kansallissosialistisen ideologian sisällöllisestä heikkoudesta (Giesecke 1981, 203; Klönne 1955, 101; 2008, 132).

Giesecken (1981, 97) mielestä ennen ensimmäistä maailmansotaa vallinnut antisemitismin sosiaalinen tehtävä, pyrkimys määritellä itse oma elitistinen välimatka vieraaseen, voimistui Weimarin tasavallassa. *Völkisch*-ajattelu lienee tarttunut myös nuoreen von Schirachiin hänen osallistuessaan kansallissosialistisen liikkeen kokouksiin. Von Schirachin näkemykset, joissa hän ihaili Chamberlainia ja vaati saksalaisten vapauttamista semitismistä osoittavat hänen olleen rasisti ja antisemitisti. Kuitenkaan hänen teoksistaan ei nouse ko-

rostuneesti esille kansallissosialistiselle ideologialle tyypillinen muukalaisvihamielinen ja tuhoava rotuoppi, vaikka hän ei kiistänyt rotuopin tärkeyttä kansallissosialistisen liikkeen toiminnassa. Sen sijaan hän korosti Saksan sisäistä vapautumista semitismistä ja näki juutalaisuuden Saksan kansaa ja sen kulttuuria vaarantavana tekijänä. (Heussler 1938, 8–9; von Schirach 1942, 154–155; Stellrecht 1943, 8–9, 23, 37–39, 57.) Hän myös kielsi omien sanojensa mukaan nuorisojärjestöään osallistumasta millään lailla juutalaisten kauppojen hävittämiseen Kristalliyönä 11.11.1938 (von Schirach 1967, 244–246).

Baldur von Schirach näyttää uskoneen kasvatuksen voimaan, koska hän oli vakuuttunut, että kansallissosialismi ja sen kasvatustulokset merkitsemään uuden alkua ja takaamaan Saksan nuorisolle "ilon ja onnen" (von Schirach 1942, 51–52, 139; 1967, 322). Hänen pedagogikkansa oli mielestäni hyvin pragmaattista, kansallissosialistisen arjen ja käytännönkasvatusta, jossa kasvatustoteutuksen ja toteutuvaisuuden oli keskeistä. Hän kritisoi ajan kasvatustieteilijöitä siitä, että nämä rakensivat kasvatuksen ongelmiin turhia teorioita ja paperinmakuista patenttiratkaisuja, joista ei ollut mitään käytännön hyötyä. (von Schirach 1942, 110–111; Knopp 2005.) Yhtäältä hän oli ennen kaikkea valtopoliitikko, Adolf Hitlerin ja Kansallissosialistisen puolueen (NSDAP) poliittisen kasvatustahdon täytäntöönpanija, jonka kasvatustoteutuksen sisällön saneli totalitääriin perustuva kansallissosialistinen maailmankatsomus. Toisaalta von Schirachin kirjoituksista välittyy suvaitseva suhtautuminen kristinuskoon ja luottamus kotien kasvatustehtävään, eikä hän myöskään poliittisessa naiiviuudessaan ja idealistisuudessaan näytä uskoneen suursodan syttymisen mahdollisuuden luonnehtimista Adolf Hitlerin politiikkaa rauhanpolitiikaksi. (von Schirach 1934, 140, 180; 1942, 62, 91.)

Giesecke on nimittänyt hänen kasvatustoteutustaan "käyttöpedagogiikaksi" (*Gebrauchspädagogik*). Sen keskeisiä osia olivat "elämys" (*Erlebnis*), "esikuva" (*Vorbild*), "toverillisuus"

(*Kameradschaft*), "kunnia" (*Ehre*) ja "palvelu" (*Dienst*). Tämä pedagogiikka perustui siihen, että kansallissosialistit kielsivät puberteetin sen klassisessa muodossa. He vetosivat ja tukeutuivat nuorison tiedostamattomaan ja alitajunnassa olevaan aktivismiin. He riistivät puberteetin luoman tilan ja käyttivät sen omiin tarkoituksiinsa, joiden tavoitteena oli sekä sitouttaa että myös sitoa nuoriso palvelemaan kurinalaisesti kansanyhteisöään. (Giesecke 1981, 200, 208; 1993, 218–219, 224.)

Von Schirachin kasvatustoteutuksesta korostuu, että juuri usko ja tunne olivat tietoa tärkeämpiä (von Schirach 1942, 101). Nämä olivat seurausta siitä, että kansallissosialismin ideologian saattoi omaksua vain uskomalla eikä älyllisesti tai kriittisesti pohtimalla. Siksi sen kasvatustoteutus ei voinut perustua yksilölliseen argumentointiin, ajatteluun ja mietiskelyyn eikä reflektioon. Giesecken mielestä von Schirachia ei tule luonnehtia vain kansallissosialistiseksi valtopoliitikoksi eikä hänen luomustaan, *Hitlerjugendia*, vain pedagogiseksi järjestyksi. Kysymys oli enemmän elämänmuutoksesta, jossa eri elämäntyylien moninaisuus sekä arvojen ja normien pluralismi korvattiin yksilöllisellä "nuorisovaltiolla". Hänen mielestään *Hitlerjugend* oli kansallissosialistien pedagoginen yritys ohjata haluamallaan tavalla nuorison vapaa-ajan toimintoja, joita vallanpitäjät olivat tehneet niin Saksan keisarikunnassa kuin Weimarin tasavallassa. (Giesecke 1981, 195; 1993, 218, 222–224, 248–249, 254, 258, 285.) Hän on jopa kutsunut von Schirachia "pedagogiseksi uudistajaksi" (*ein pädagogischer Reformator*), koska hän ymmärsi oikein opettajan ammattiin liittyneen dilemman, jonka perusteella hän kritisoi opettajia opetusvirkamiehiksi ja vaati kasvatustoteutukseen suurempaa urakiertoa (*Mobilität der pädagogischen Berufes*). Minusta von Schirachin pedagogiikka oli eräänlaista funktionaalista, "ylhäältä ohjattua sosiaalista oppimista", jossa yhteisö (*Gemeinschaft*) ja kansa (*Volk*), perinteisen saksalaisen pedagogiikan esikuvien mukaisesti, nousivat yksilöä tärkeämmiksi. Tuon kasvatustoteutuksen lähtökohtana oli, että nuorisoa ei

voi opettaa, vaan sen tuli kokea ja tuntea kansallissosialistisen yhteisön jäsenyys, luoda siihen perustuen identiteettinsä ja kehittää sen sallimissa rajoissa yksilöllisiä tietojaan, taitojaan ja kykyjään. (Giesecke 1981, 199–200; 1993, 240–241.)

Käytännön nuorisokasvatuksessaan von Schirach sovelsi yhteisökasvatuksen työmuotoja, joiden alkuperäinen perusta oli saksalaisessa reformipedagogiikassa ja porvarillisten nuorisoliikkeiden kasvatustraditioissa (Oelkers 1989, 161; Seidelmann 1955, 51). Hänen kasvatuksensa tavoite oli luoda ”itsetietoinen, vaistoilla toimiva, iloisesti ja loistaen marssiva nuoriso” (Wilhelm 1960, 182–185). Von Schirach korosti, että kasvatuksen *Hitlerjugendissa* ei tullut antaa valmiita vastauksia eikä se hänestä voinut perustua rationaalisiin selityksiin. Tuon pedagogiikan ydintä oli leireillä ja matkoilla tapahtuva muodostelmien pedagogiikka ja romanttis-idealistinen elämyspedagogiikka, jonka perusta oli kansallissosialistisissa esikuvissa, suorituksissa ja jatkuvissa kilpailuissa. (von Schirach 1942, 97, 102, 109.) Yhä vuonna 1968 von Schirach korosti omaa merkitystään ja ”onnistumistaan nuorisoliikkeen kasvattamisessa”, jossa ”hän rakasti lapsia ja lapset häntä” (Frost 1968).

Uskossaan kansallissosialismiin von Schirach työsti vuosisadan vaihteen porvarillisen nuorisoliikkeen, *Wandervogelien*, perinteisiin ja ensimmäisen maailmansodan rintamasotilaan traditioon sekä Hitlerin persoonaan tukeutuen romanttista ideaansa ”maailmankatsomuksellisesta kasvatusyhteisöstä”, jossa ”nuorison täytyy johtaa nuorisoa” (*Jugend muss von Jugend geführt werden*) (Frost 1968; von Schirach 1934, 25, 130; 1942, 50, 55, 60–61, 91, 143). Erityisesti Olavi Paavolainen piti tätä periaatetta ”kasvatusopin historiassa täysin vallankumouksellisena” (Paavolainen 1938, 275; 1936/1975, 352). Ihastuksestaan huolimatta Paavolainen kuitenkin epäili kansallissosialistisen nuorisokasvatuksen moraalista oikeutusta ja sen onnistumisen mahdollisuuksia ”uuden ihmisen” kasvattamisessa (Laamanen 2006, 80).

Klönne (1955, 65; 2008, 70, 83) on korostanut, ettei von Schirachia saa pitää yhteisöpedagogina, vaikka hän käytti sen työmuotoja. Hänen nuorisokasvatuksensa ei sallinut vapaata tahdonmuodostusta, vaan se oli ideologista pakkokasvatusta aktiivisuuteen ja yhtenäisyyteen sekä aina alisteista kansallissosialistisen puolueen ja sen politiikan tarpeille. Myös Blankertz (1982, 275) on korostanut, että *Hitlerjugend* oli ”nuorison valvontaa itsejohtamisen avulla” (*Überwachung der Jugend durch Selbstführung*).

Weimarin tasavallan porvarillinen nuorisoliike Hitlerjugendin kontekstissa

Saksassa on käyty tieteellistä keskustelua siitä, merkitsikö kansallissosialismi ja sen nuorisokasvatus jatkuvuutta vai katkosta saksalaisen pedagogiikan traditiossa. Sen suhteen on mielestäni erotettavissa kaksi koulukuntaa. Kontinuiteettesin edustajat ovat korostaneet, että kansallissosialismi ei merkinnyt ”minkäänlaista täydellistä katkosta” (*Kein völliger Bruch*), koska saksalaisen pedagogiikan perinnössä oli rakenteellisia yhtymäkohtia ja yhtäläisyyksiä kansallissosialismin kanssa. He painottavat, että vaikka saksalaisella pedagogiikalla ei ollut lineaarista jatkuvuutta fasismiin, niin kasvatuksen psykologiset lähtökohdat olivat niin *Bündeissä* kuin *Hitlerjugendissä* yhteisiä. (Giesecke 1981, 185; 1993, 244–245; Keim 1988, 26.) Myöskään ruotsalaisen Gerd Arfwedsonin (2000, 376) mielestä katkosta ei tapahtunut. Diskontinuiteettesin kannattajat ovat myöntäneet, että joitakin yhtäläisyyksiä kasvatuksessa on voinut olla. Kuitenkin pedagogiikan suuressa linjassa tapahtui heidän mielestään niin suuria muutoksia, että kansallissosialistinen kasvatus merkitsi katkosta saksalaisen kasvatuksen traditioketjussa. (Jovy 1984, 138; Seidelmann 1955, 50.) Suomessa Juha Hämäläisen (1995, 183, 185, 187) mukaan ”kansallissosialismi katkaisi pedagogisen liikkeen kehityksen”, koska sen ”pedagogiikka oli jyrkästi ristiriidassa saksalaisen pedagogisen

liikkeen humaaniin, yksilöllisyyttä ja suvaitsevaisuutta ja inhimillisyyttä korostavien periaatteiden kanssa”.

Weimarin tasavallassa toimi kolmen tyyppiä nuorisoliittoja. Oli poliittisesti ja tunnustuksellisesti neutraaleja liittoja, poliittisesti aktiivisia liittoja ja tunnustuksellisesti sitoutuneita liittoja. Vuonna 1931 Saksassa toimi 30 liittoa, joissa oli 60 000 jäsentä. (Jovy 1984, 29.) Tasavallan aikana nuorisoliikkeiden toimintaa alkoi leimata *Wandervogelien* emansipaation sijasta halu integraatioon, tiukkaan kuriin ja järjestykseen. Monet nuorisoliikkeistä olivat enemmän tai vähemmän antifeministisiä, rasistisia tai antisemitistisiä ja ideologisesti hyvin lähellä kansallissosialisteja. (Fest 1979, 340–341; Giesecke 1981, 90–92, 96, 176, 185.) Giesecke (1981, 171) on korostanut, että tasavallan loppuaikoina nuorison ajattelua alkoi ohjata ”irrationaalinen radikalismi”, mikä teki sen alttiiksi harhaanjohtamiselle. Blankertzin (1982, 274–275) mukaan ”vuoden 1918 jälkeen porvarillisen nuorisoliikkeen olennaiset osat imivät itseensä piilevinä olleen antisemitismin, kohdistivat kriittikkinsä Weimarin tasavaltaan, marraskuun petokseen ja valmistautuivat sopeutumiseen autoritäärisen valtioon”. Myös Werner Klose on tuonut esille Weimarin tasavallan nuorisoliikkeiden moninaisuuden, kompleksisuuden ja räjähdyksalttiuden. Ne olivat hänestä epäsuorasti vastuussa tasavallan luhistumisesta, koska ne eivät halunneet puolustaa sitä. (Klose 1964, 40–41.)

Giesecken tulkinta *Hitlerjugendista* eroaa tutkimuksen valtavirrasta. Hän ei tuomitse sen toimintaa yksiselitteisesti, vaan suhtautuu siihen tiukan kriittisesti. Hän on korostanut *Hitlerjugendin* ja *Bündien* ideologioiden samankaltaisuutta, vaikka *Hitlerjugend* oli massojen liike ja *Bündit* elitistisiä. *Hitlerjugendin* menestystä selittää sen onnistuminen nuorison sukupolviliikkeenä, johon kuuluminen sai nuoret kokemaan itsensä uudessa valtiossa tärkeiksi ja merkityksellisiksi. Nykykielellä sanottaisiin, että *Hitlerjugend* onnistui imagon luomisessa tai brändin rakentamisessa. *Hitler-*

jugendia ei myöskään rasittanut menneisyys, vaikka se ei luonut kasvatuksen alueella mitään omaperäistä ja ainutlaatuista. Kansallissosialistit vain järjestivät nuorisokasvatuksen pedagogiset kentät uudelleen. He torjuivat järjen käytön ja oman ajattelun, mutta tarjosivat nuorelle sukupolvelle identiteetin, johon samaistua integroimalla nuoriso omiin muodostelmiinsa (*Formation*). He korvasivat aidon pedagogisen suhteen kansallissosialistisilla rituaaleilla. Niiden tehtävinä oli sopeuttaa nuoriso kansallissosialismin johtoajatuksiin, joita olivat ”kansa, taistelu, sankari, uskollisuus, uhri ja kuolema”. Gieseckestä kansallissosialismi ei perustunut suunnitelmalliseen tietoisuuden indoktrinaatioon, mutta sen nuorisokasvatus jätti syviä jälkiä silloiseen sukupolveen. Se heikensi nuoren minätietoisuuden, sosiaalisuuden, vastuullisuuden ja emotionaalisuuden kehitystä ja erityisesti kykyä lähimmäisenrakkauteen. (Giesecke 1981, 174, 185, 198–210.)

Jovy on torjunut Giesecken tulkinnan *Bündien* ja kansallissosialismin aatemaailmojen yhteydestä. Hänen mukaansa *Bündit* halusivat kansallista uudistumista sisältä käsin, kansan ja kansakunnan arvojen pohjalta, kun taas kansallissosialismin tavoitteena oli ulkopuolisiin organisaatioihin, herrarotuu ja brutaaliin egoismiin tukeutuen, biologisen perustan ja kurin avulla, alistaa muut kansat. (Jovy 1984, 29, 46, 49, 91.) Myös Felix Raaben mielestä *Bündien* kasvatus ei perustunut pakkoon, vaan vapaaseen yksilölliseen tahdonmuodostukseen. (Raabe 1961, 90, 102.) Seidelmann on korostanut, että kansallissosialistit sammuttivat vanhojen nuorisoliittojen loiston, mutta lainasivat niiden menetelmät, kasvatusvälineet ja sosialisatiomuodot. He tuhosivat niiden sisäisen olemuksen puolueideologialla ja ulkoisella pakolla sekä välineellistivät ja mekanisoivat niiden muodot. (Seidelmann 1955, 50–52.) Ulrich Thamerin mukaan kansallissosialistit hävittivät vanhojen nuorisoliikkeiden aidon individualismin ja spontaanin luonteen ja korvasivat ne steriileillä sota- ja maastoharjoituksilla (Thamer 2002, 267).

Hitlerjugendia, kansallissosialistista nuorisjärjestöä on pidetty oman aikansa historian näkökulmasta kasvatuksellisesti tehokkaimpana nuoriso-organisaationa. Klönnen (1955, 98; 2008, 7) mukaan se ei ollut koskaan olemassaolonsa aikana itsenäinen nuorisoliike, vaan aina kansallissosialistisesta puolueesta ja sen tahdosta riippuvainen organisaatio. Vuodesta 1939 sille oli tyypillistä täydellinen valtiollinen "tarttumisjärjestelmä" (*Erfassungssystem*), jolle olivat ominaista paktoon perustuva palveluvelvollisuus, puolisolitaallinen tiukan hierarkkinen organisaatio ja sotilaallisen kasvatuksen korostuminen (Wortmann 1982, 163; Klönne 2008, 40–41). Yhtäältä *Hitlerjugend* oli sukupolviliike, joka perustui paktoon, mutta toisaalta se vetosi nuorison voimantunteeseen, uteliaisuuteen, kilpailuviettiin, pätemisen tarpeeseen ja toiminnallisuuden haluun. Sen kasvatus pyrki nuorisotietoisuuteen, jonka se sisällöllisesti tyhjensi, mutta täytti sen samanaikaisesti erilaisilla lukemattomilla kansallissosialistiseen ideologiaan sopivilla toiminnoilla ja aktiviteeteilla. (Klönne 1955, 99; 2008, 79, 94.) Viime kädessä *Hitlerjugendin* kasvatuksen tehtävänä oli kieltää yksilöllisyyden olemassaolo ja Timo Vihavaisen mukaan "estää nuoria kasvamasta yksilönkehitykseen sinällään kuuluvasta sankari-ihanteita korostaneesta infanttilista vaiheesta esteenpäin kohti kypsää minuutta" (Laamanen 2006, 79; Sundström 2007, 128).

Porvarilliset nuorisoliikkeet kannattivat kansanvallan periaatetta, vaikka ne torjuivatkin puoluepolitiikan. *Hitlerjugendista* poiketen ne hylkäsivät diktatuurin suunnattomana hengen rajoituksena eikä niillä ollut ohjelmallista tehtävänasettelua puoluepoliittisessa mielessä. Porvarilliset nuorisoliikkeet pitivät itseään autonomisena "pedagogisena provinssina", jossa kasvatuksen tuli olla spontaania ja perustua ihmisen yksilöllisyyden herättämiseen. (Jovy 1984, 45, 48, 51, 130–131, 141–143.) Myös Seidelmann on painottanut, että johtaminen vanhoissa nuorisoliikkeissä ei perustunut sokeaan tottelevaisuuteen, vaan johtajien sisäiseen auktoriteettiin. Niiden kasvatus oli

enemmän sisältäpäin kuin ulkoapäin johdettua, enemmän epä tietoista kuin suunnitelmallista ja metodista.

Jovyn mielestä kansallissosialistit "varasivat porvarillisen nuorisoliikkeen käsite- ja muotomaailman". Kansallissosialistit pukivat *Wandervogelit* sotilaalliseen asuun, mikä mahdollisti *Hitlerjugendin* kytkemisen porvarillisen nuorisoliikkeen traditioon (Jovy 1984, 129, 133). Sekä Jovy (1984, 135–136), Klönne (2008, 83), Raabe (1961, 90–95) ja Seidelmann (1955, 51) ovat korostaneet, että vanhoissa nuorisoliikkeissä vallitsi kasvatuksellinen tila, jossa pedagogiset periaatteet – toisin kuin *Hitlerjugendissa* – olivat voimassa. Myös Harald Scholzin (1985, 119) mielestä kasvatusta *Hitlerjugendissa* leimasi kaikkien elämäntilanteiden totaalin kontrolli. Keim (2005, 56) on tähdentänyt, ettei *Hitlerjugendin* "muodostelmien pedagogiikalla" (*Formationpädagogik*) ollut mitään tekemistä kasvatuksen kanssa sen perinteisessä mielessä. Se ei perustunut yksilöllisten kykyjen ja sosiaalisen osaamisen kehittämiseen, vaan se oli leireillä toteutettua "tyyppikasvatusta" ja "poliittisen sotilaan" kasvatusta. *Hitlerjugend* oli kansallissosialistisen puolueen poliittis-propagandistinen väline, jossa kasvavan tuli alistua kuriin, funktionaalisiin toimintoihin ja kansallissosialistisen kansanyhteisön tarpeille. (Blankertz 1982, 272–277; Keim 2005, 56.)

Myös Theodor Wilhelm on korostanut, että Weimarin tasavallan porvarillisista nuorisoliikkeistä poiketen *Hitlerjugend* oli ylhäältä johdettua, kansallissosialistisen ideologian manipuloimaa poliittista kasvatusta, mikä perustui "porvarillisen nuorisoliikkeen ja sotilaallisuuden synteisiin". Sen pyrkimyksenä oli muokata nuorison intressejä kansallissosialistisen politiikan tarpeita varten ja estää heidän itsenäinen tahdonmuodostuksensa. (Wilhelm 1960, 182–185.) Se oli "poliittista pelastusoppia, kasvatuksen lakkaamatonta emotionaalisoitua ja estetiikkaa". Se oli yhtäältä myyttistä "sovitusta" (*Versöhnung*) ja toisaalta "taistelupedagogiikkaa" (*Kampfpädagogik*), jossa nuorisokasvatus nähtiin "herruutena toisiin" (*Herr-*

schaft über andere). (Miller-Kipp 1988, 21–32.) Blankertzin (1982, 273, 275) sanoin se oli ”viitaalisuuden voittoa hengestä” (*Sieg der Vitalität über den Geist*) ja ”pedagogisen vastuun täydellistä tuhoamista” (*vollständige Destruktion des pädagogischen Verantwortung*).

Myös Klönnerin mukaan kasvatus *Hitlerjugendissa* oli poliittista kasvatusta. Se oli kasvatusta valtiota varten (*Erziehung zum Staat*), mutta ei siinä mielessä, että se aktivoisi nuorison poliittista ajattelua ja toimintaa, vaan se oli kasvatusta, jossa korostuivat yksinomaan kuri ja kasvava funktionaalinen toiminnallisuus kansallissosialistien asettamien kasvatustavoitteiden suuntaisesti. Se oli totaalista pakkokasvatusta, jonka tavoitteena oli absorboida, neutralisoida, manipuloida ja aktivoida nuorisoa funktionaalisesti. (Klönne 1955, 65, 100, 102.) Viime kädessä sen pedagogiikka oli foucaultilaisittain liikettä, kasvatusta aktivismiin, toimintaan, ”sotaan ja kamppailuun”. Se perustui politiikkaan, joka asetti nuorisokasvatuksen diktatuurin palvelukseen. (Thamer 2002, 266.) Sen tarkoituksena oli tuottaa kansallissosialismiin uskovia, sääliä tuntemattomia, nietzcheläisiä, vallan ja voiman ”subjekteja” (Hänninen 2010, 91).

Baldur von Schirach – nuorison kasvattaja vai poliittinen manipuloija?

Baldur von Schirachin kasvatusajattelua arvioidessa esitin tutkimuskysymykseksi, miten Baldur von Schirach ymmärsi nuorisokasvatuksen? Mielestäni Baldur von Schirach piti kansallissosialismia uuden ajan alkuna, valankumouksena. Hän vastusti liberalismia, marxismia ja demokratiaa. Hänen ideologinen pohjavireensä oli mielestäni enemmän kyseenalaista tulosta Weimarin tasavallan lukuisten ideologioiden ja poliittisten ismien hornankattilasta kuin niinkään syvällisen prosessin seurausta. Hänen antisemitisminsä oli luonteeltaan kansallista ja kulttuurista, mikä tulee ymmärtää Weimarin tasavallan poliittisen ilmaston yleisen radikalisoitumisen ja

antisemitismin pohjavireestä käsin. Mielestäni hänen intellektuaalisuuden vastaisuutensa oli reformipedagogisten vaikutteiden ja poliittisen elämänkokemuksensa synteesiä, jonka hän sijoitti Weimarin tasavallan kulttuurikriittiseen, puoluepolitiikan ja demokratian vastaiseen sekä kansallissosialistisen ideologian anti-intellektuaaliseen kontekstiin.

Baldur von Schirach halusi tehdä pesäeron vanhaan nuorisokasvatukseen, jonka hän katsoi yliarvioineen tiedon merkitystä ja jättäneen kasvavan nuoren yksin järkensä armolle. Hän halusi nousta saksalaisen kasvatuksen keskeiseksi auktoriteetiksi, ja hänen pedagogiset ambitionsa johtuivat tästä asetelmasta. Hän halusi kasvattaa nuorison Saksan johtajalle, ja hänen kasvatusta koskevat näkemyksensä kuvastavat osin naiivia, kiihkonomaista, romanttisesti idealistista uskoa kansallissosialismiin ja oppimestariinsa Adolf Hitleriin.

Kolmannen valtakunnan luhistuttua von Schirachin *Hitlerjugend* on näyttäytynyt niin politiikalle vieraana vapaa-ajanjärjestönä kuin väärinkäytetyn poliittisen idealismin ja pakkovallan symbolina (Klönne 2008, 7–8). Se ei kuitenkaan ”pudonnut taivaalta”, sillä todellisuudessa hänen nuorisokasvatuksessaan oli kysymys saksalaisen sivistysporvarillisen perinnön ja porvarillisen nuorisoliikkeen traditioiden liittämistä kansallissosialistisiin ajattelumalleihin ja esikuviin. Hänen kasvatukselliset periaatteensa, kuten elämypedagogiikan ja aktiivisuuspedagogiikan korostaminen, oppilaiden ja opettajien toverillisten suhteiden painottaminen sekä tiedon ylivoimainen murttaminen eivät olleet hänen luomiaan, vaan reformipedagogiikan ja porvarillisten nuorisoliikkeiden perintöä, joiden todellisen sisällön von Schirach pragmatikkona muovasi kansallissosialistisen käytännön ja arjen pedagogiikaksi. Hänen kasvatuksensa käytti hyväkseen nuorison sukupolvi tietoisuutta antaen nuorisolle tunteen heidän tärkeystään ja merkityksestään kansallissosialistisessa valtiossa. Sen perusidea perustui porvarilliselta nuorisoliikkeeltä lainattuun, idealistiseen ja fiktiiviseen unelmaan ”maailmankatsomukselli-

sesta kasvatusyhteisöstä”, jossa nuoriso olisi oma säätynsä.

Kuitenkaan Baldur von Schirach ei ollut mielestäni yhteisöpedagogi eikä pedagoginen uudistaja, vaan kansallissosialistinen valtopoliitikko. Hän oli ”poliittinen viettelijä”, ”nuorison harhauttaja” ja ennen kaikkea ”poliittinen sotilas”, joka nuorisoliikkeensä valta- ja monopoliaseman turvin redusoi nuorisokasvatuksen nuorisoa kiihottavaksi kansallissosialistiseksi ylistyslauluksi. Hän hyödynsi nuorison idealismia ja seikkailunhalua hukuttaen sen lukuisiin aktiviteetteihin, joiden todellisen tarkoituksen hän kätki. Etualalle hän nosti biologis-ruumiilliset preferenssit syrjäyttäen nuoren omat vaihtoehdot. Von Schirach ei antanut tilaa nuoren yksilöllisen, kriittisen ja älyllisen ajattelun kehittymiselle eikä hänen oman sisäisen maailmansa eheytymiselle. Hänen kasvatuksensa substanssi rakentui suvaitsemattomuuden, vihan ja vastainasettelun lietsontaan ja vihollisen etsintään. Sisällöltään se oli poliittista pelastusoppia, ja mystistä sankaruuden, marttyyriuden ja kuoleman estetiikkaa, jonka ideologiassa ”lippu” merkitsi enemmän ”kuin kuolema” (Knopp 2005). Luonteeltaan se oli uskonnonkaltaista, kansallissosialistista, normatiivista, poliittista indoktrinaatiota ja manipulaatiota, jonka sisältö oli syvässä ristiriidassa kasvatuksen inhimillisyyttä, ihmisarvoa, yksilön oikeuksia ja suvaitsevuuksia korostavien peruseriaatteiden kanssa.

Tässä artikkelissa on tarkasteltu, merkitsikö Baldur von Schirachin nuorisokasvatus katkosta vai jatkuvuutta saksalaisen nuorisokasvatuksen kasvatustraditiossa, Tutkimuskirjallisuus tukee näkemystä, että sekä porvarillisten nuorisoliikkeiden että kansallissosialistisen nuorisokasvatuksen perusta oli saksalaisen kasvatustajattelu antidemokraattisessa, konservatiivisessa ja autoritaarisessa traditiossa sekä reformipedagogiikan kansakunnan ja yhteisön ensisijaisuutta korostaneissa käytännöissä (Fischer 1995, 24–25; Keim 1995, 40; Lingelbach 1987, 43–48; Oelkers 1989, 66–69; Tenorth 1989, 135–136; Sundström 2007, 175).

Mielestäni Weimarin tasavallassa dominoi-

nut aateilmasto, kuten puoluevastaisuus, rasismi, antisemitismi, vahvan johtajan kaipuu ja halu yhtenäisyyteen lähensivät porvarillisia nuorisoliikkeitä kansallissosialistiseen aatemaailmaan ja ylläpitivät siten nuorisokasvatuksen jatkuvuutta. Mielestäni von Schirachin kasvatustajatteluideologiset näkemykset eivät merkinneet kasvatuksen totaalista katkosta, kuten diskontinuiteettiteesin edustajat ovat esittäneet, vaan kasvatuksen jatkuvuutta. Minusta hänen kasvatustajatteluunsa oli monin säikein ja siten sidoksissa saksalaisen reformipedagogiikan perinteisiin ja vanhojen nuorisoliikkeiden ajattelumalleihin. Tässä yhdyin muun muassa Arfwedsonin, Blankertzin, Keimin ja erityisesti Giesecken tässä artikkelissa esittämiini näkemyksiin, joiden mukaan von Schirachin johtama *Hitlerjugend* ei merkinnyt porvarillisten nuorisoliikkeiden kasvatustajatteluun ”minäkäänlaista täydellistä katkosta”.

Tällä hetkellä eräissä Euroopan Unioniin kuuluvissa valtioissa demokratia on koetuksella ja äärioikeisto näyttää saaneen yhä enemmän vaikutusvaltaa Euroopan poliittisella kartalla. Taloudellinen ahdinko, suurtyöttömyys ja sen mukana huoli toimeentulosta ja omasta tulevaisuudesta ajavat ihmisiä etsimään elämälleen ”pelastusta” ja vaihtoehtoa suvaitsemattomista ääriilikkeistä, jotka tarjoavat monimutkaisiin ongelmiin yksinkertaisia ja helppoja vastauksia. Tässä mielessä on hyvä muistaa ja myös muistuttaa, mihin yhteiskuntien ratkaisemattomat ongelmat johtivat 1930-luvun alussa ja millaisia seurauksia niillä oli.

Suomalainenkaan yhteiskunta ei ole ollut Euroopan taloudellisissa ja sosiaalisissa ongelmissa haavoittumaton. Myös meillä poliittinen populismi on nostanut päätään kielteisine ilmiöineen. Niitä ovat olleet lisääntyneet sananvapauden loukkaukset, kuten nettiuhkailut ja rasistiset, eri muotoja saaneet, usein maahanmuuttajiin kohdistuneet vihapuheet, joissa tietyt väestöryhmät on haluttu leimata suomalaisen yhteiskuntaan kuulumattomiksi. Minusta tässä tilanteessa yhteiskunnalliset toimijat, poliittisista päättäjistä tavallisiin kansalaisiin, eivät saa ”vetäytyä puolueettomaan

vastuuttomuuteen”, sillä totalitarismin ja fasismin synkkä historia on osoittanut, että ”hiljaisuus on todellinen rikos humanisuutta vastaan” (Hilpelä 2008, 305; Stern 1987, 146).

Kasvatuksen perusolemukseen kuuluu demokratiaa kaventamaan pyrkivien, indoktrinoivien ”yhden totuuden” ajattelumallien torjuminen. Sen tulee seistä selkeästi moniarvoisen, humanin ja suvaitsevan yhteiskunnan rakentajien puolella. Kasvatuksen todelliseen luonteeseen ei ole koskaan kuulunut pakottaminen ja manipulaatio, vaan sen tulee aina rohkaista ihmisiä käyttämään omaa järkeään (Adorno 1995, 230; Horkheimer & Adorno 2008, 13). Voikin kysyä, oliko kansallissosialistinen nuorisokasvatus lainkaan pedagogiikkaa, koska sen perusta nojautui ”epähumaaniin, ihmisiä ja elämää halveksivaan herruuteen” sekä myyttiseen kuoleman koodin ihanointiin (Miller-Kipp 1988, 26–32). Tätä on kaikkien syytä pohtia pyrittäessä kohti inhimillisempää ja parempaa maailmaa.

Lähteet

- Adorno, T. 1995. Kasvatus Auschwitzin jälkeen. Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki, T. Uusitupa (toim.) Mitä on valistus? Tampere: Vastapaino, 227–247.
- Arfwedson, G. B. 2000. Reformpedagogik och samhälle. En komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet. Stockholm: HLS.
- Baeumler, A. 1939. Politik und Erziehung. Reden und Aufsätze. Berlin: Junker und Dünhaupt.
- Benze, R. 1939. Erziehung im Grossdeutschen Reich. Frankfurt am Main: Moritz Dienstweg.
- Blankertz, H. 1982. Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zum Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Buddrus, M. 2003. Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitlerjugend und nationalsozialistische Jugendpolitik. Osa 2. München: K. G. Saur.
- Chamberlain, H. S. 1899/1938. Die Grundlagen des Neunzehnten Jahrhunderts. Erste Hälfte. Ungekürzete Volksausgabe. München: F. Bruckmann K.-G.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. 2008. Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. München: Ernst Reinhardt.
- Fest, J. C. 1979. The face of the third reich. Saksasta kääntänyt M. Bullock. London: Penguin Books.
- Fischer, K. P. 1995. Nazi Germany. A new history. London: Constable.
- Frost, D. 1968. Frost on Friday. Baldur von Schirach interview with David Frost. http://www.dailymotion.com/video/xs8lm_baldur-von-Schirach/ (Luettu 26.7.2013).
- Giesecke, H. 1981. Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. München: Juventa.
- Giesecke, H. 1993. Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. Weinheim: Juventa.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. 2008. Valistuksen dialektiikka. Filosofisia sirpaleita. Suom. V. Pietilä. Tampere: Vastapaino.
- Heussler, W. 1938. Aufbau und Aufgaben der nationalsozialistischen Jugendbewegung. Inaugural Dissertation. Würzburg: Julius-Maximilians Universität.
- Hilpelä, J. 2008. Göttingenin koulu. Kasvatus 39 (4), 305–307.
- Hitler, A. 1926/1939. Mein Kampf. Zweiter Band: Die nationalsozialistische Bewegung. München: Zentralverlag der NSDAP. Frz. Eher Nachs.
- Hitler's Table Talk 1941–1944. His private Conversations 1973. Wiltshire: Redwood Press.
- Hofer, W. 1960. Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933–1945. Herausgeben und kommentiert von Walter Hofer. Frankfurt/M.: Fischer.
- Hyrkkänen, M. 2002. Aatehistorian mieli. Tampere: Vastapaino.
- Hämäläinen, J. 1995. Sosiaalipedagogiikan oppihistorialinen kehitys Saksassa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 26.
- Hänninen, S. 2010. Poliitiikka hallinnan analytiikassa. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.) Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 71–94.
- Jauhiainen, A. 2009. Metodologinen keskustelu eurooppalaisissa kasvatuksen historian lehdissä. Kasvatus & Aika 1 (3), 53–61.
- Jovy, M. 1984. Jugendbewegung und Nationalsozialismus. Zusammenhänge und Gegensätze. Versuch einer Klärung. Dissertation. Münster: Lit.
- Kaarttinen, J. 2008. Kansallissosialistinen kasvatus – pedagogiikkaa vai epäpedagogiikkaa. Kasvatus & Aika 2 (1), 57–72.
- Kaarttinen, J. 2009. ”Sinä et ole mitään, sinun kansasi on kaikki” – näkökulmia kansallissosialistiseen kasvatusideologiaan. Lisensiaatintutkimus. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos.
- Kalela, J. 2000. Historiantutkimus ja historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kater, M. H. 2004. Hitler Youth. Cambridge: Harvard University Press.
- Keim, W. 1988. Einführung. Teoksessa W. Keim (toim.) Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang, 7–14.
- Keim, W. 1995. Erziehung unter Nazi-Diktatur. Band I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Keim, W. 2005. Erziehung unter Nazi-Diktatur. Band II :

- Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klose, W. 1964. Generation im Gleichschritt. Ein Dokumentararbeit. Oldenburg und Hamburg: Gerhard Stalling.
- Klönne, A. 1955. Die Hitlerjugend. Die Jugend und ihre Organisation im Dritten Reich. Hannover: Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel.
- Klönne, A. 2008. Jugend im Dritten Reich. Die Hitlerjugend und ihre Gegner. Köln: PapyRosa.
- Knopp, G. 2005. Hitlerin kätyrit II. Von Schirach, nuorison turmelija. DVD-dokumentti. (Katsottu 26.7.2013).
- Laamanen, V. 2006. Vaistojen ja järjen taistelu. Olavi Paavolaisen totalitarististen ihmiskäsitysten tulkkinä 1930-luvulla. Turun yliopiston Poliittisen historian tutkimuksia 30.
- de Lagarde, P. 1920. Deutsche Schriften. Göttingen: Dieterich.
- Langbehn, J. 1900. Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen. Leipzig: Hirschfeld.
- Lingelbach, C.-C. 1987. Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Frankfurt am Main: dipa-Verlag.
- Miller-Kipp, G. 1988. Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos. Versuche und Schwierigkeiten, "nationalsozialistische Pädagogik" zu begreifen und historisch einzuordnen. Teoksessa U. Herrmann & J. Oelkers, Pädagogik und Nationalsozialismus. Einheim: Beltz, 21–37.
- Mommsen, H. 1991. From Weimar to Auschwitz. Essays in German history. Transl. Philip O'Connor. Cambridge: Polity Press.
- Moosburger, S. 1972. Ideologie und Leibeserziehung im 19. und 20. Jahrhundert. Hamburg: Ingrid Czwalina.
- Nietzsche, F. 1895. Nietzches's Werke. Erste Abtheilung. Band I. Leipzig: Druck und Verlag von C. C. Naumann.
- Nohl, H. 1935/1949. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main: G. Schulte-Bulmke.
- Oelkers, J. 1988. Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der "Reformpädagogik" in Deutschland vor 1914. Teoksessa U. Herrmann & J. Oelkers (toim.) Pädagogik und Nationalsozialismus. Weiheim: Beltz, 195–219.
- Oelkers, J. 1989. Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim: Juventa.
- Paavolainen, O. 1938. Risti ja hakaristi. Uutta maailmankuvaa kohti. Helsinki: Gummerus.
- Paavolainen, O. 1936/1975. Kolmannen valtakunnan vierä. Helsinki: Otava.
- Raabe, F. 1961. Die Bündische Jugend. Stuttgart: Brentanoverlag.
- Rentola, K. 2009. Onko poliittisella historialla etiikkaa? Luento historiatiiteen XI tutkijakoulun etiikkaseminaarissa. Tampere.
- Röhrs, H. 1991. Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. Reihe Schule und Unterricht. Toim. J. Petersen & G.-B. Reinert. Donauwörth: Ludwig Auer.
- von Schirach, B. 1934. Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt. Berlin: Verlag und Betriebs-Gesellschaft.
- von Schirach, B. 1942. Die Revolution der Erziehung. Reden aus den Jahren des Aufbaus. München: Zentralverlag der NSDAP, Franz Eher Nachs.
- von Schirach, B. 1967. Ich glaubte an Hitler. Hamburg: Mosaik.
- Scholz, H. 1985. Erziehung und Unterricht unter dem Hakenkreuz. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Seidelmann, K. 1955. Bund und Gruppe als Lebensformen deutscher Jugend. München: Wiking.
- Sontheimer, K. 1983. Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. München: Deutsche Taschenbuch.
- Stellrecht, H. 1943. Neue Erziehung. Berlin: Wilhelm Limbert.
- Stern, F. 1987. Dreams and delusions. The drama of German history. New York: Alfred A. Knopf.
- Sundström, L. 2007. Fasismi. Helsinki: Suomen Rauhanpuolustajat.
- Tenorth, H.-E. 1989. Pädagogisches Denken. Teoksessa D. Langewiesche & H.-E. Tenoth (toim.) Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918–1945: Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: C. M. Beck, 111–149.
- Thamer, U. 2002. Der Nationalsozialismus. Stuttgart: Reclam.
- Usadel, G. 1934. Nationalsozialistische Jugendbewegung. Bielefeld: Belhagen & Klasing.
- Wehler, H.-U. 2003. Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914–1949. München: C. H. Beck.
- Wilhelm, T. 1960. Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Wortmann, M. 1982. Baldur von Schirach. Hitlers Jugendführer. Köln: Böhlau.

*Saapunut toimitukseen 21.1.2012
Hyväksytyt julkaistavaksi 7.6.2013*

5 KANSALLISSOSIALISTISEN KASVATUKSEN PARADIGMAMUUTOKSIA OSATUTKIMUSTENI VALOSSA

5.1 Pedagogiikka politiikan pelastusoppina

Kansallissosialistista kasvatusta sellaisena kuin se on opittu vallassaolonsa vuosina tuntemaan, ei ollut olemassa ennen vuotta 1933. Voi sanoa, että oli vain hajanaisia kasvatuksellisia näkemyksiä, joita Hitler oli esittänyt omissa kirjoissaan. (Kaarttinen 2008, 66–67.) Kasvatusideologiana katson kansallissosialismin syntyneen vasta poliittisen taistelun lopputuloksena kansallissosialistien noustua valtaan. Ideologiana kansallissosialismi tukeutui vallan anastamiseen, mutta ei sen säilyttämiseen. Sen ensisijaisena tehtävänä oli toimia poliittisen järjestelmän välineenä ylläpitäen, tukien ja ennen kaikkea vahvistaen kansallissosialistien poliittista valtaa ja herruutta. Poliittisen vallan välineenä kansallissosialistinen kasvatusta oli Hitlerin atavistista ja determinististä pelastusoppia, jonka kasvatusideologinen sisältö oli johdettu kansallissosialistisen politiikan tavoitteista. Sen tehtävänä ei ollut kansallissosialistisessa arvoilmastossa turvata yksilön kehittymistä aidoksi subjektiksi, vaan kansallissosialismi turvautui poliittisen indoktrinaatioon ja manipulaatioon varmistaakseen kansallissosialistisen ideologian juurtumisen yhteiskunnan kaikilla tasoilla. Tuon tavoitteen toteuttamiseksi kansallissosialistit käyttivät harhauttamista, valehtelua, petosta ja pelolla ja voimakeinoilla uhkaamista sekä avointa väkivaltaa niin poliittisen hallinnan varmistamiseksi kuin valtiokansalaisten sopeuttamiseksi poliittiseen järjestelmään. (emt. 57–72; emt. 2009, 177–178; Steinhaus 1988, 110–111.) Kansallissosialismissa kasvatuksesta tuli instrumentalisoitua politiikkaa, jossa suuri osa kasvatustieteilijöistä uhrasi pedagogisen vastuunsa poliittisen ideologian, omien asemiansa ja valtalaskelmiensa hyväksi (emt. 2009, 171, 178; Blankertz 1982, Steinhaus 1988, 111; Oelkers 1989, 69; Ellger-Rüttgardt 2008, 332; Klönne 2008, 69–70).

Kansallissosialistien pyrkimys totaaliseen kasvatustalouteen ilmenee myös heidän koulujen toimintaa ohjaavasta opetussuunnitelma-ajattelustaan. Kun

Weimarin tasavallan aikana opetussuunnitelma-ajattelu oli ollut paljolti vielä virallisesti epäpoliittista, (ainakin siinä mielessä, että puoluepolitiikka oli pyritty sulkemaan pois kasvatukselta), niin kansallissosialismin aikana opetussuunnitelmat pyrittiin politisoimaan avoimesti. Niiden avulla kansallissosialistit tavoittelivat kansanyhteisön yhdenmukaisuutta, jossa kaikkien kansalaisten tuli sosiaalistua kansallissosialistiseen mielenmaisemaan. Siten opetussuunnitelmien laadintaa eivät ohjanneet pedagogiset periaatteet, vaan kansallissosialistinen maailmankatsomus, siihen perustuneet poliittiset pyrkimykset Hitlerin teoksissaan esittämien pedagogisten tavoitteiden mukaisesti. (Kaarttinen 2009a, 253–274.)

Mitä tulee opetussuunnitelmien sisältöön, niin niissä taistelu, tahto ja tunne syrjäyttivät akateemisen tiedon ja itsenäisen ajattelun. Tämä näkyi ruumiinkasvatuksen ja tahdonlujuuden ylikorostamisena ja akateemisten tietoaiteiden väheksymisenä. Tästä huolimatta uudet kansakoulujen ja ylempien koulujen opetussuunnitelmat ja niitä tukeva oppimateriaali otettiin käyttöön hyvin hitaasti, vain muutama vuosi ennen sodan alkua. Tämä kertoo kansallissosialistien pedagogisesta suunnittelemattomuudesta. He olivat keskittyneet ensi sijassa poliittisen vallan anastamiseen ja sen turvaamiseen, mutta eivät yksilön ja yhteiskunnan pedagogiseen kehittämiseen. On kuitenkin kiistatonta, että verrattuna Weimarin tasavallan aikaisiin opetussuunnitelmiin kansallissosialistiset opetussuunnitelmat merkitsivät opetussuunnitelmaideologisella tasolla muutosta, koska niiden perusta ei ollut pedagogiikassa, vaan kansallissosialistisessa politiikassa. Opetussuunnitelmaideologian muutos vaikutti myös opettajan työn sisältöön, jonka kansallissosialistiset kouluideologit arvioivat uudelleen. (emt.)

Kasvatusideologisesti kansallissosialistinen poliittispedagoginen doktriini nojautui osin keisarikunnan ja Weimarin tasavallan pedagogiseen aateperintöön, jonka sisällä oli alamaismentaliteettia korostavia, antidemokraattisia, sosiaalidarwinistisia, rasistisia ja antisemitistisiä sekä militaristisia argumentaatioesikuvia. Kansallissosialistit ottivat käyttöönsä vanhan pedagogiikan opinkappaleita epämääräisen hämärästi ja kuorruttivat ne omalla poliittisella retoriikallaan. Pedagogiikkana kansallissosialismi oli kasvatuksen kaapuun verhoiltua ksenofobista sovinismia, jonka mukaan Saksalla ja arjalaisilla oli niin luonnon kuin historian määräämä absoluuttinen oikeus ja velvollisuus hallita maailmaa. Sisälöltään kansallissosialistinen kasvatus oli irrationalinen sekoitus erilaisia sosiaalidarwinistisia, rasistisia ja antisemitistisiä väitteitä, joita yhdisti tuhoava rotuoppi ja militaristinen imperialismi. Niiden ytimessä kasvatus taisteluun ja sankarikuoleman mystifointi tulivat osaksi elämän ihannetta. Käytännössä

kansallissosialistinen kasvatus oli kansalaisten pakkososiaalistamista ja sopeuttamista kansallissosialistiseen elämänmuotoon ja sen pyhittämään kuolemankulttiin, joka halusi hävittää maailmasta kaiken inhimillisen, mikä ihmiskunnan historiassa oli tehnyt ihmisestä ihmisen. (emt. 2008, 57–72.)

Kansallissosialististen opetussuunnitelmamuutosten myötä myöskään opettajien työssä ei ollut enää tärkeää aineenhallinta eikä pedagoginen osaaminen, vaan kansallissosialistisen politiikan pedagogiikalle asettamien vaatimusten toteuttaminen. Kuten Hans Arndt (1998) on todennut, tutkiessaan kansallissosialistista historiaopetusta, niin oikeana ja objektiivisena opetuksena pidettiin saksalaiskansallista historianopetusta. Siinä politiikka syrjäytti pedagogiikan, kun sivistysopettajan tilalle astui poliittinen kasvattaja, jonka tuli kertoa nuorille muinaisgermaanien ja saksalaisten suurmiesten urotöistä. (emt.) Tärkeintä opettajan työssä ei ollut enää kasvatus inhimilliseen elämään, vaan pedagogiikan ”komentaminen” kansallissosialistisella tavalla, jossa esikuvina olivat kansallissosialistinen maailmankatsomus ja sen edellyttämät kasvatushyveet. Opettajien tuli muuttua johtajiksi sekä istuttaa oppilaisiin ensisijaisesti rotuopillinen ajattelutapa, jonka mukaan inhimillisyys ja lähimmäisenrakkaus olivat haihattelua, mutta kovuus ja säälimättömyys kultaa. Kaikki nämä merkitsivät, että opettajien tuli muuttua poliittisiksi sotilaisiksi, joiden tehtävänä oli muokata nuorten mielet hyväksymään arjalaisten oikeuden hallita maailmaa, orjuuttaa ja näännyttää muut alempiarvoiset kansat. (Kaartinen 2010b, 7–21; 2010b, 7–21.)

Kansallissosialistien onnistuminen koululaitoksen muuttamisessa palvelemaan omia poliittissotilaallisia päämääriään antaa kuitenkin aiheen epäillä, etteivät he koskaan ehtineet saamaan sitä täysin hallintaansa. Siihen vaikutti vallassa olevien poliittisten johtajien jatkuva keskinäinen kilpailu reviereistä ja Hitlerin suosioista sekä alkanut sota ja sitä seuranneet taloudelliset resurssiongelmat. Osaltaan tähän vaikuttivat myös vanhan opettajakunnan epäröivät asenteet ja joidenkin pedagogien vastustus, mutta myös kansallissosialistisen valtakauden lyhyys. (emt. 2009a, 253–274; 2010b, 7–21.)

5.2 Ruumiinkasvatus pedagogisoituna politiikkana

Saksalainen ruumiinkasvatus ja etenkin voimisteluliike sen etunenässä, oli jo Friedrich Ludwig Jahnin ajoista 1800-luvun alusta lähtien ollut hyvin patrioottista. Sen kasvatusihanteissa oli korostunut ruumiinkasvatuksen isänmaallinen merkitys. Sen tehtävänä oli ollut kasvattaa ennen kaikkea tottelevaisia, isän-

maansa asialle uhrautuvia ja taisteluhaluja patriotteja, jotka asettivat kansansa edut omien etujensa edelle. Myöskään Saksan keisarikunnassa ei nähty ruumiinkasvatusta tärkeäksi vain sen itsensä vuoksi, vaan ruumiinkaraisun tuli myös puhdistaa kansakunta ajan rotuhygieenisten ihanteiden mukaisesti saksalaisuudelle vieraista aineksista. Erityisesti voimistelu nähtiin täsmälääkkeenä kansakunnan rappeutumisen estämiseksi, kun taas englantilaistyyppistä urheilua pidettiin epäaksalalaisena ja aksalaiselle elämänmuodolle sopimattomana liikuntana. Keisarikunnassa ruumiinkasvatus kytkeytyi oleellisesti kansakunnan ja sen sotilaallisen voiman vahvistamiseen. (Kaarttinen 2010a, 129–144.)

Ensimmäisen maailmansodan jälkeen syntyneessä Weimarin tasavallassa liikunta monipuolistui ja siitä alkoi kehittyä massaurheilua. Vaikka tasavallan ruumiinkasvatuksessa virallisesti korostui sen epäpoliittinen merkitys, niin todellisuudessa aksalainen urheiluliike, kuten sen etujoukkoina Saksan uintiliitto ja voimisteluliitto, näkivät ruumiinkasvatuksen tehtävänä kansankokonaisuuden poliittissotilaallisen palvelun. Erityisesti sotilaallisen häviön kärsineessä Saksassa urheilupiireissä ymmärrettiin myös ruumiinkasvatuksen henkinen merkitys lannistetun kansakunnan maanpuolustustahdon ylläpitäjänä ja vahvistajana. Jos keisarikunnan aikana ruumiinkasvatus oli ollut kansallispoliittista, niin Weimarin tasavallassa sen tehtävänä oli ollut maailmansodan tappion jälkeen auttaa Saksaa nousemaan jälleen itseensä uskovaksi yhdeksi aksaksi. (emt.)

Kansallissosialistit noustuaan valtaan kumosivat henkityeellisen näkemyksen ruumiinkasvatuksesta epäpoliittisena toimintana. Kansallissosialisteille liikunta merkitsi aina poliittissotilaallista kasvatusta eikä epäpoliittista ruumiinkasvatusta voinut olla olemassakaan. Ruumiinkasvatus oli kansallissosialisteille militarisoitua politiikkaa, anti-intellektuaalista, välineellistä ja rodun puhtautta korostanutta terveyspedagogiikkaa, jossa kovuuden ja säälimättömyyden kaanonin, sotilaallisten taitojen ja hyökkäyshengen oppiminen ja ylläpitäminen olivat liikuntakasvatuksen syvintä ydintä. Hitlerin liikuntakasvatuksessa keskeistä oli häikäilemätön, säälimätön ja periksi antamaton hyökkäys, joka oli hänestä parasta itsesuojelua. (emt.)

Kansallissosialistit hylkäsivät perinteisen aksalaisen sivistyskasvatusajattelun, jonka mukaan ensin oli tullut henki, sitten sielu ja lopuksi ruumis. Heistä terve sielu saattoi asua vain teräksisessä ruumiissa, jonka huolehtimisesta päättäminen ei ollut enää yksilön oikeus. Ruumiinkasvatuksesta tehtiin valtion asia ja voimistelunopettajista tuli samalla kasvattajien aatelia. Ruumiinkasvatuksesta muodostui niin kouluissa kuin muissa kasvatusinstituutioissakin tärkein oppiaine, jonka oppituntien määrät ampaisivat nousuun. Kansallissosialismissa ruu-

miinkasvatuksen merkityksen korostaminen tuli tarkoittamaan koko kansan sotasosialisaatioita, jolla koko kansanyhteisö vauvasta vaariin haluttiin valjastaa sotaa varten. Sen tehtävänä oli huolehtia jokaisen kansanruumiin jäsenen sosiaalitamisesta yhteiskunnallisiin tehtäviin ja rooleihin miehinä ja naisina. Miesten kasvatuksen ihanteena oli taistelua ihannoivan, rodullisesti puhtaan, kurinalaisen tahtoihmisen ja sotilaan kasvattaminen, kun taas naisten taistelua oli synnyttää uusia rotupuhtaita sotilaita maailmaan. (emt.)

Erityisesti *Hitlerjugendissa*, mutta myös muissa kasvatusorganisaatioissa ruumiinkasvatus oli tärkein oppiaine. Nuorilta vaadittiin fyysistä sitkeyttä, kestävyyttä, peräänantamattomuutta, kilpailuhenkeä ja jatkuvaa itsensä ylittämistä (emt. 2013, 418–419). Kuten kolmannessa osatutkimuksessani olen esittänyt, niin kansallissosialisteille ruumiinkasvatus ei ollut koskaan liikuntaa tai urheilua niiden itsensä vuoksi, vaan se oli välineellistettyä mentaalisyysistä pedagogiikkaa, jonka tuli palvella kansallissosialistista politiikkaa ja sen sotilaallisia päämääriä. Yhtäältä ruumiinkasvatuksen tärkein tehtävä oli kouluja ja mouroiden jalostaa miehistä kovia ja säälimättömiä, fyysisesti sitkeitä ja peräänantamattomia sekä kipua ja tuskaa kestäviä taistelijoita, nietzscheläisen moraalkoodin sisäistänyttä herrakansaa ja sotilasmassaa Hitlerin sotakoneistolle. Toisaalta naiset kansallissosialismi halusi ideologisesti vangita kodin ja perheen piiriin, jossa äitiys ja lasten synnyttäminen olivat sen ideologiassa primääriä ”taistelua”, mutta naiseus toisarvoista. Poliittisessa ideologiassaan se sijoitti naiset miehiin nähden yhteiskunnan marginaaliin, vaikka todellisuudessa sen kasvatusihanne ja arjen realismi eivät koskaan kohdanneet, koska kansallissosialismi ei olisi pysynyt pystyssä ilman naisten panosta. (emt. 2010a, 129–144.)

Kansallissosialismissa ruumiinkasvatuksesta tuli avoimesti välineellistettyä militaristista pedagogiikkaa. Se erosi sekä keisarikunnan että Weimarin tasavallan ruumiinkasvatuksesta siinä, että tuolloin ruumiinkasvatus henkietieteellisen suuntauksen mukaisesti oli ymmärretty epäpoliittisena ja autonomisena yhteiskunnan osatoimintana. Kuitenkin henkietieteelliseen pedagogiikkaan liittyi myös kätkeytyä poliittisuutta, joka näkyi urheilussa ennen kaikkea vitaalisuuden, nationalismin ja eugeenisten oppien korostamisena. Niin keisarikunnan, Weimarin tasavallan kuin kansallissosialismin ajan ruumiinkasvatukselle oli yhteistä nojautuminen GutMutsin ja Jahnin sekä saksalaisen poliittisen romantiikan perinteeseen, jossa voimistelu, ruumiinkasvatuksen etujoukkona, oli nähty hyvin patriottisesti ja militaristisesti. (emt.)

Kuten osatutkimuksessani olen osoittanut, niin saksalainen ruumiinkasvatus oli ollut aina Gutmuthista ja Jahnista lähtien siinä mielessä välineellistä, että

sitä käytettiin niin keisarikunnan, Weimarin tasavallan kuin kansallissosialistien aikana sosialisointiin, kansanyhteisöön sopeuttamiseen. Myös ruumiinkasvatus pedagogiikan osana oli palvellut kasvatuksellista nationalismia, jonka tehtävä oli ollut kiinnittää kansalaiset auktoriteetteihin ja vahvistaa kansakunnan sotilaallista voimaa. Kuitenkin kansallissosialismin aika erosi aikaisemmasta ruumiinkasvatuksesta siinä, että ruumiinkasvatuksesta tehtiin avoimen poliittista ja se alistettiin sotapolitiikan tukijaksi. Tästä huolimatta ruumiinkasvatuksen voi katsoa merkinneen myös kansallissosialismin aikana epäsuoraa jatkuvuutta, koska se kaikissa yhteiskunnallisissa järjestyksissä toimi poliittisen sosialisointivälineenä ja toimi välillisesti tai suoraan sotilaallisen voiman ylläpitäjänä ja vahvistajana. (emt.)

5.3 Kodin helmasta politiikan tukijaksi – naiskasvatus kolmannessa valtakunnassa

Kuten viidennessä osatutkimuksessani olen tuonut esille, niin naistutkimuksessa vallitsi pitkään traditionalistinen, feministisen naistutkimuksen ylläpitämä kuva kansallissosialistisesta valtiosta seksistisenä miesten yhteiskuntana, joka ”kaksosialisti” epäpoliittiset naiset sekä miehille että kansallissosialistiselle herruusjärjestelmälle. ”Naistutkimuksessa” (*Frauenforschung*) vallitsi 1950-luvulta 2000-luvulle asti ”laajalle levinnyt oletus naisista syyttöminä (*der weiterbereiteten Annahme der weiblichen Unschuld*) kansallissosialismin uhreina” (*als NS-Opfer*). Sodan jälkeen tosin jotkut naiset haluttiin demonisoida ja patologisoida, kuten naispuoliset keskitysleirien vartijat yksittäisiksi psykopaateiksi, mutta se ei estänyt naistutkimusta vaalimasta puhdasta kuvaa saksalaisista naisista. Naisten enemmistöä pidettiin pitkään syyttöminä kansallissosialistien tekemiin rikoksiin. (Kompisch 2008, 12–13; Lower 2014, 32; Kaartinen 2011, 15.)

Vasta 1980-luvun lopulla traditionalistisen koulukunnan staattinen uhritulkinna joutui kritiikin kohteeksi, kun realistisen naiskoulukunnan edustajat alkoivat kyseenalaistaa tutkimuksessa pitkään dominoineita tabuja (Kompisch 2008, 8–9). Niin Ute Frevert (1988), Dagmar Reese (1991), Gertrud Pfister (1988) kuin Wolfgang Schneider (2001) katsoivat, ettei kansallissosialismi ollut suinkaan merkinnyt naisille pimeyttä tai taantumaa, vaan tarjonnut heille omaa elintilaa ja suuren määrän erilaisia aktiviteetteja. Niihin naiset olivat myös osallistuneet suurin joukoin.

Erityisesti Kathrin Kompisch tutkimuksessaan *Täterinnen, Frauen im Nationalsozialismus* (2008) ja Sybille Steinbacher artikkelissaan *Differenz der Geschlechter? Chancen und Schranken für die Volksgenossinnen* (2012) ovat esittäneet, ettei naisten enemmistö suinkaan ollut vastustanut kansallissosialistia, vaan he olivat myös osallistuneet aktiivisesti kansallissosialismin tekemisiin rikoksiin (Kompisch 2008, 11, 16–17; Steinbacher 2012, 96, 102). Samoihin tuloksiin on päätyneet Wendy Lower (2014, 19–24, 39, 45, 119, 144, 181, 200, 233), joka on luonnehtinut kuvaa epäpoliittisesta ja marginaalisesta saksalaisnaisesta täysin vääräksi myytiksi. Hänestä kansallissosialismi oli kasvattanut naistyyppin, joka oli ilmentänyt kansallissosialistista vakaumustaan ”mitä väkivaltaisimmalla ja kieroutuneimmalla tavalla” (emt).

Viides osatutkimukseni tukee realistisen koulukunnan tulkintaa naisten asemasta kolmannessa valtakunnassa. Kansallissosialismissa naisten asema ei sen korostamasta ideologisesta eriseuraisuudesta huolimatta todellisuudessa poikennut miesten asemasta, koska molemmat sukupuolet sosiaalistettiin ja sidottiin monin tavoin kansallissosialistiseen järjestelmään. Vaikka kansallissosialistinen valtio oli ideologisesti miesten hallitsema järjestelmä, niin kansallissosialismin naiseen sovinitisesti suhtautuva ajattelumaailma ei ollut lähtöisin heiltä, vaan se oli perua jo Saksan keisarikunnasta ja Weimarin tasavallasta. Kansallissosialismissa naiskasvatus oli, kuten kaikki kasvatus, välineellistä pedagogiikkaa, jossa naisten tuli valmentautua niin äitiyden rooliin kuin synnyttämään lisää sotilaita johtajan sotakoneistolle. Uusin tutkimus on tuonut esille, että naiset olivat osallistuneet, toisin kuin feministinen naistutkimus oli yli 40 vuotta väittänyt, monin eri tavoin Hitlerin sotapolitiikan ja kansallissosialistisen valtion tukemiseen. Naiset eivät olleet kansallissosialistisen miesten vallan viattomia ja epäpoliittisia uhreja, vaan he olivat osallistuneet monin tavoin poliittisen järjestelmän ylläpitämiseen miesten ollessa sodassa. Ilman naisten, siis ”itsenäisesti toimivien subjektien” panosta kansallissosialistinen järjestelmä ei olisi kestänyt niinkään kauan kuin se kesti. Johtopäätöksenä esitän, että kansallissosialismia tulee pitää molempien sukupuolten osallistuvana ja yhteisesti jakamana diktatuurina, jossa rikoksia ihmisyyttä vastaan tekivät miesten mukana myös naiset. (Kaarttinen 2011, 19–20; Kompisch 2008, 13; Lower 2014, 231.)

5.4 Erityispedagogiikka rotuselektion välineenä

Myös erityiskasvatuksen kriittinen tutkimus käynnistyi toisen maailmansodan jälkeen hyvin hitaasti. Ensimmäinen kansallissosialistista erityiskasvatusta koskenut Manfred Höckin tutkimus *Die Hilfsschule im nationalsozialistischen Staat* ilmestyi vasta 1979. Siinä kirjoittaja katsoi erityiskasvatuksen olleen uhrin asemassa, koska kasvatuksen moraaliset ja siveelliset perusteet olivat jääneet voimistuneen sosiaalidarwinismin alle. Kuitenkaan oppilaiden traagisista kohtaloista Höck ei puhunut mitään. (Höck 1979, 8, 25, 31, 105–106, 313; Kaartinen 2012, 14–15.) Kansallissosialistisen ajan erityispedagogiikan tutkimusta hallitsi tiukka vaikenemisen kulttuuri.

Yhdeksän vuotta Höckin pilottitutkimuksen jälkeen Ellger-Rüttgart kritisoi artikkelissaan *Hilfsschulpädagogik und Nationalsozialismus* (1988a) Höckin tutkimusta riittämättömäksi, koska hän ei ollut tarkastellut lainkaan apukoulujen opettajien oman toiminnan merkitystä erityispedagogiikan tavoitteiden ja ”normien perversioon” (Ellger-Rüttgardt 1988a, 148). Hän (1988b, 131) viittasi myös artikkelissaan *Die Hilfsschule im Nationalsozialismus und ihre Erforschung durch Behindertenpädagogik* Siegfried Gehreckeen, joka oli jo 1940-luvun lopulla todennut ”saksalaisen apukoululiikkeen pettäneen itsensä vuodesta 1933 lähtien”. Tämä oli ollut seurausta ”kaikkien arvojen uudelleen arvioinnista 1920-luvulla”. (*Die deutsche Hilfsschulbewegung hatte sich seit 1933 selbst verraten, wobei die Umwertung aller Werte weit zwanziger Jahre zurückzuführen ist*).

Sodan päättymisestä ehti kulua yli 50 vuotta, kunnes Jochen Synwoldt viimein väitöskirjassaan *Das Sonderschulwesen im nationalsozialistischen Staat* (2003), Andreas Möckel teoksessaan *Geschichte der Heilpädagogik, oder Macht und Ohnmacht der Erziehung* (2007) ja Ellger-Rüttgart tutkimuksessaan *Geschichte der Sonderpädagogik* (2008) toivat esille kansallissosialistisen erityiskasvatuksen todellisen antipedagogisen sisällön.

Jo Saksan keisarikunnan ja Weimarin tasavallan aikana saksalaista erityispedagogiikkaa olivat hallinneet utilitaristiset ja välineelliset tarpeet ja erityisoppilaille oli nähty arvoa ihmisinä vain, jos he olivat käyttökelpoisia yhteiskunnan tehtäviin tai heistä oli hyötyä kansakunnalle. Kansallissosialistien nousu valtaan merkitsi näiden näkemysten jyrkkää radikalisoitumista, kun he asettivat politiikkansa ensisijaiseksi tavoitteeksi rodun puhtauden ja terveyden vaalimisen. Tämä merkitsi sitä, että erityiskasvatusta alkoivat ohjata humanisten periaatteiden sijasta sosiaalihygieninen rasismi ja yhteiskunnallisutilitaristiset periaat-

teet. Pedagogiikassa ne näkyivät oppilaiden ominaisuuksia kuvaavassa ”kasvatuksellisessa” kielenkäytössä, jossa yleistyivät adjektiivien vastinparit, kuten käyttökelpoinen – käyttökelvoton, koulutuskelpoinen – koulutuskelvoton, rodullisesti terve – rodullisesti vajavainen, arvokas – arvoton, hyödyllinen – hyödytön. Kun kategorisoinnista terveyden, rotupuhtauden ja hyödyn perusteella tuli politiikan syvintä ydintä, niin se johti myös pedagogiikassa ihmisarvon kieltämiseen, sterilisaatioon ja eutanasiaturhiin. Rotuideologian mukaisesti kansakunta haluttiin vapauttaa lopullisesti alempiarvoisista ja yhteiskunnalle hyödyttömistä ja tuottamattomista ihmisistä, ’loisista’, joiden elättäminen turhana toimintana maksoi taloudellisesti liikaa. (Kaarttinen 2012, 14–20.)

Kuten kuudennessa osatutkimuksessani olen esittänyt, niin apukoulupedagogiikkaa eivät kansallissosialismissa olleet ohjanneet lainkaan lasten ja nuorten pedagogisen vastuun periaatteet, vaan kansallissosialistien talous-, terveys-, väestö- ja rotupoliittiset vaatimukset (Synwoldt 2003, 28, 31, 46; Keim 1995, 47, 54, 68, 148–155; 2005, 113–120; Kaarttinen 2012, 19–20). Kansallissosialismin aikana erityispedagogien enemmistö antoi välineellistä itsensä kansallissosialistisen erityiskasvatuksen toteuttajiksi. Heidän intressinään oli jalostaa sinänsä heikkolaatuisista, hyödyttömistä ja kelvottomista ihmisistä yhteiskunnan normeihin alistuvia, seksuaalisesta kanssakäymisestä pidättäytyviä, auktoriteetteja kunnioittavia ja ennen kaikkea yhteiskuntaa vähäiselläkin panoksellaan jotenkin hyödyttäviä kansalaisia. (Keim 2005, 49–50.) Kansallissosialismissa erityiskasvatus oli välineellistä yhteiskuntapolitiikkaa, joka merkitsi erityiskasvatuksen perversiota, pedagogiikan vastaista ”barbariaa, järjenmenetystä ja ihmisarvon järjestelmällistä loukkausta”. Kansallissosialismissa erityiskasvatus ja erityisopettajien enemmistö toteuttivat tehtävää, jolla ei ollut mitään yhteistä pedagogiikan kanssa ottaessaan rotusektion omiin käsiinsä ja hylätessään apua ja hoivaa tarvitsevat oppilaat. (Möckel 2007, 191–192; Ellger-Rüttgardt 2008, 332; Kaarttinen 2012, 20.)

Osatutkimukseni saksalaisesta apukoulusta tukee ja vahvistaa edellä esitettyjä käsityksiä. Kansallissosialistinen erityiskasvatus ja sen ohella apukoulukasvatus ovat malliesimerkkejä siitä, miten poliittista valtaa käyttäneet määrittelivät poikkeavuuden ja erilaisuuden parantumattomaksi sairaudeksi tai ei-toivotuksi tilaksi ja perustivat politiikkansa tuolle diskurssille. Erityiskasvatuksessa kansallissosialismi nojautui pragmaattiseen utilitarismiin ja rotuoppiin. Se käytti hyväkseen lukuisia luomiaan, ihmisarvoa halventavia, poliittisia substantiiveja ja adjektiiveja, joihin perustuen se rakensi poikkeaville patologisen ja hyödyttömän ihmisen identiteetin. Sen saaneet kansallissosialismi halusi käsitellä tai

poistaa kansanruumiista, koska he olivat kansallissosialismin moraalikoodin mukaisesti paitsi käyttökeltottomia niin myös taloudellisesti ja poliittisesti hyödytön ja tarpeeton kuluerä, joka esti terveen ja rotupuhtaan kansanyhteisön kehittymisen. (Kaarttinen 2012, 3–20.)

Kansallissosialismissa apukouluprofessio oman etunsa turvatakseen hylkäsi pedagogiset periaatteensa ja ryhtyi uusien vallanpitäjien rotuhygieenisen, ihmisarvon vastaisen biopolitiikan toimeenpanijoiksi ja sen rotupoliittisen selektion apuvälineiksi. Apukoulunopettajien enemmistö ei ollut kansallissosialistisen politiikan uhreja, kuten Höck oli tutkimuksessaan väittänyt, vaan apukouluopettajat olivat tuon kasvatuksenvastaisen politiikan myötäilijöitä, kannattajia ja toimeenpanijoita. Hyväksyessään tämän äärimmilleen viedyn poliittiseen biologiaan, sosiaalidarwinismiin ja rotuoppiin perustuneen väärän määritelmän poikkeavuudesta he olivat mukana toteuttamassa politiikkaa, jonka tavoitteena ei ollut ihmisyyden ja ihmisarvon vahvistaminen, vaan sen tuhoaminen. (emt.) He olivat mukana rikoksissa, joiden kohteena oli erityinen lapsi ja hänen kasvatustarpeensa (Möckel 2007, 200–201).²³

5.5 Nuorisokasvatus välineellistettynä pedagogiikkana

Ensimmäiset sodanjälkeiset kansallissosialistista kasvatusta käsitelleet tutkimukset koskivat nuorisokasvatusta. Niitä olivat Michael Jovyn *Jugendbewegung und Nationalsozialismus, Zusammenhänge und Gegensätze, Versuch einer Klärung* [(1952) 1984], Arno Klönnen *Hitlerjugend* (1955), Kurt Seidelmännin *Bünd und Gruppe als Lebensformen deutscher Jugend* (1955) ja Felix Raaben *Die Bündische Jugend, Ein Beitrag zur Geschichte der Weimarer Republik* (1961) ja Werner Klosen *Generation im Gleichschritt, Ein Dokumentarbericht* (1964). Heidän kaikkien keskeisin tutkimustuloksensa oli, että *Hitlerjugend* merkitsi nuorisokasvatukselle kielteistä katkosta, koska se erosi kaikessa toiminnassaan Weimarin porvarillisten nuorisoliikkeiden kasvatuksesta. Siksi *Hitlerjugendia* ei saanut pitää vanhojen nuorisoliikkeiden kasvatuserinteiden

²³ Kesällä 1933 voimaan tulleen lain Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, GzEeN, (Laki perinnöllisesti sairastuneen jälkikasvun syntymisen ehkäisemiseksi) nojalla pakkosteriloitiin n. 400.000 ihmistä, joista puolet oli apukoulun oppilaita.

henkisenä jatkajana, koska se oli katkaissut porvarillisten nuorisoliikkeiden aidon pedagogisen perinnön. (Kaartinen 2013, 417–419.)

Kiistämättä varhaisempien tutkimusten joitakin organisaatioteoreettisia ansioita, katson tutkijoiden olleen subjektiivisia ja alttiita tutkimuskohteensa moralisoinnille. Tämä tulee esille esimerkiksi Jovyn [(1952)1984] väitöstutkimuksesta, jossa tekijä, kansallissosialistista nuorisoliikettä edeltäneen *Bündische Jugendin* aktiivina ja sen johtotehtävissä olleena, tuomitsi tiukin sanakääntein *Hitlerjugendin* nuorisokasvatuksen nuoren ihmisen yksilöllisyyden hävittämisenä ja kasvatuksen totaalisenä alistamisena väärän poliittisen maailmankatsomuksen palvelukseen [(1952) 1984, VII–VIII, 136–140]. Vastaavanlaisesti Raaben (1961, 163) ja Seidelmannin (1955, 51–52) tutkimuksissa kansallissosialistinen nuorisokasvatus leimattiin automaattisesti poliittiseksi pahaksi, koska sen, Hitlerin kasvatuskassarana, oli täytynyt edustaa totaalista katastrofia, jossa ei voinut olla kerta kaikkiaan mitään positiivista. Myös kymmenen vuotta toisen maailmansodan päättymisestä julkaistussa Klönnen (1955, 70) tutkimuksessa kritisoitiin kansallissosialistista nuorisokasvatusta siitä, että sen toiminta ei perustunut koskaan kasvatuksellisiin periaatteisiin, vaikka se tosin hyödynsi pedagogisia välineitä.

Vaikka nämä esittelemäni tulkinnat olisivat totta, niin nämä tutkijat eivät ole ottaneet lainkaan huomioon kansallissosialistisen nuorisoliikkeen syntyä ja sen toiminnan yhteiskunnallista kontekstia, eikä liioin sitä, että kansallissosialistisella nuorisoliikkeellä oli ainakin olemassaolonsa alkuvuosina nuorison kiistämätön hyväksyntä. Yhdyn Giesecken tulkintaan siinä, että varhaisempaa, sodan jälkeistä tutkimusta voi kritisoida asenteellisuudesta ja tietynlaisesta anakronismista, koska siinä kansallissosialistinen nuorisokasvatus on tulkittu automaattisesti pahaksi, ennen kaikkea kolmannen valtakunnan tuhoisasta lopusta ja sen rikoksista käsin. Niiden perusteella *Hitlerjugend* on ollut ilmeisen helppoa tuomita ja leimata moraaliseksi katastrofiksi. (Giesecke 1981, 184, 190, 205.) Kuitenkin käytännössä kansallissosialistinen nuorisoliike lainasi, kuten myös Klönne (1955, 67) on todennut, monet työmuotonsa *Bündische Jugendilta*, vaikkakin kansallissosialismissa nuorisoliikkeen työmuodot politisoitiin ja välineellistettiin. Tästä näkökulmasta *Hitlerjugendin* kasvatuksella tosin oli vähän tekemistä porvarillisen nuorisoliikkeen työtapojen kanssa.

Aikaisemmista tutkimuksista poiketen Giesecke on päätenyt päinvastaiseen tulokseen pyrkiessään ymmärtämään silloisen nuorison mentaliteettia. Hänen mukaansa vanhojen nuorisoliikkeiden hajoamisen keskeisin syy ei ollut niinkään kansallissosialistien harjoittama painostus ja väkivalta- tai voimapolitiikka,

kuten aikaisempi tutkimus oli virheellisesti väittänyt, vaan kansallissosialistisen nuorisokasvatuksen ylivoimainen vetovoima ja sen suosio niin henkisellä, moraalisisella kuin poliittisella alueella. (Giesecke 1981, 184, 190, 203, 208.) Hän pitää kansallissosialistista nuorisokasvatusta, tieteellisestä ja systemaattisesta kasvatuksesta eroten, ”kulutuspedagogiikkana” (*Gebrauchspädagogik*), joka perustui *HJ*-sosialisaatioon (emt. 1993, 224). Se ei ollut nuorison suunnitelmallista indoktrinaatiota, vaan jopa luonteeltaan ”epäpoliittista sosialisaatiota”, koska se käytännössä esti nuorison omien poliittisten kokemusten ja arvostusten kehittymisen. (emt., 1981, 184, 190, 203, 208.)

Giesecke on oikeassa siinä, että kansallissosialistinen nuorisokasvatus sai vetovoimaisuudellaan ja dynaamisuudellaan nuorison kokemaan itsensä tärkeäksi, kuten myös Götz Aly (2005, 12) ja Raabe (1961, 153) ovat todennet. Nuoriso koki kansallissosialismissa itsensä tärkeäksi sukupolviliikkeeksi, joka antoi heidän elämälleen suunnan ja lupasi vielä heille suurta tulevaisuutta uuden Saksan rakentajana. (Kaartinen 2013, 419.) Tästä huolimatta epäpoliittista sosialisaatiota *Hitlerjugendin* kasvatus ei milloinkaan ollut, koska kansallissosialismissa kasvatus oli aina perusluonteensa mukaisesti kansallissosialistista intressioppia, joka palveli kaikessa sen politiikan tavoitteita. Kuten väitöskirjani seitsemännessä osatutkimuksessa olen osoittanut, niin von Schirach muovasi nuorisoliikkeestään kansallissosialistisen politiikan tunnollisen toteuttajan ja välineellisesti kasvatuksen pakkosopeuttaen nuorison kansallissosialistiseen järjestelmään. (emt. 430.)

Von Schirachin pedagogiikka oli modernisaation vastaisessa kritiikissään kansallissosialistien masinoima sukupolviliike, joka lupasi nuorisolle suurta tulevaisuutta uudessa Saksassa. Kuitenkin vanhoista porvarillisista nuorisoliikkeistä poiketen, sen ydinsisältö oli ristiriidassa kasvatuksen ihmisarvoa, inhimillisyyttä, yksilön oikeuksia ja suvaitsevaisuutta korostavien periaatteiden kanssa. Siinä kovuudella oli arvoa, kun taas sääli tai lähimmäisenrakkaus osoitti heikkoutta. Kasvatustoimintana *Hitlerjugend* oli poliittisena pelastusoppina nuorison tietoista ”harhauttamista” (*Verführung*), koska von Schirach, valtakunnan nuorisokasvattajana, salasi pedagogiikkansa todellisen tarkoituksen ja käytti epämoraalisesti hyväkseen nuorison aktivismia, luottamusta, herkkäuskoisuutta, kilpailuhenkeä ja idealismia. Hänen nuorisokasvatuksensa oli, osin porvarillisen nuorisoliikkeen pedagogisilla välineillä toteutettua, poliittista indoktrinaatiota ja manipulaatiota, jonka todelliset opinkappaleet perustuivat kansallissosialistiseen politiikkaan ja sen tavoitteiden toteuttamiseen. (emt., 408–422.) Habermasia (Huttunen 1999, 90) soveltaen kansallissosialistista nuorisokasvatusta tulee

pitää ylhäältä saneltuna strategisena toimintana, joka käskyjen ja komentojen tavoin torjui aidon dialogin. Valheellisuuudessaan ja elämänvastaisuudessaan se oli kasvatuksen luonnonvastaisuutta eikä se siten täyttänyt lainkaan kasvatuksen tunnusmerkkejä.

6 KANSALLISSOSIALISTINEN KASVATUS – KATKOSTA VAI JATKUVUUTTA SAKSALAISESSA KASVATUSAJATTELUSSA?

Kansallissosialismia koskeneessa saksalaisessa historiantutkimuksessa pitää paikkansa, että tutkijat ovat joutuneet jatkuvasti niin poliittisten, emotionaalisten kuin moraalistenkin kiistojen pyörteisiin yrittäessään tulkita sitä ja sen aiheuttamia kansallisia traumoja. Tarkasteltaessa saksalaisten suhdetta kansallissosialismiin kaikki tulkintaan liittyneet historiantutkimuksen kiistat ovat koskeneet kansallisen identiteetin perustaa ja saksalaisten suhdetta kansallissosialismiin ja sen rikoksiin (Kaarttinen 2009, 29, 33). Kasvatuksen historian tutkimuksessa kansallissosialismia koskeva rankelainen kysymys ”kuinka asiat todella ovat olleet?” (*Wie es eigentlich gewesen?*), kääntyy enemmän kysymykseksi, ”miten ja miksi se oli oikeastaan mahdollista?” (*Wie und warum war es eigentlich möglich?*) (Myllyniemi 1999, 27; Adorno 1995, 227–247). Tämän selvittämiseksi on avattava henkítieteellisen pedagogiikan opinkappaleiden suhdetta kansallissosialistiseen kasvatukseen.

6.1 Kansallissosialismi kasvatuksen katkoksenä

Diskontinuiteettiteesin (*Diskontinuität*) puolestapuhujat, kuten Herrmann ja Tenorth ovat argumentoineet, että pedagogiikalla ja kansallissosialismilla on voinut olla ennen vuotta 1933 joitakin ”yhtäläisyyksiä ja kosketuspisteitä” (*Ähnlichkeiten und Berührungspunkten*), mutta niiden välillä ei ollut kokonaisuudessaan kysymys jatkuvuudesta vaan epäjatkuvuudesta (Kaarttinen 2008, 58.) Tenorth on puhunut ”jatkuvuuden ja epäjatkuvuuden samanaikaisuudesta” (*Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Diskontinuität*). Hänen mukaansa kansallissosialismi merkitsi katkosta suhteessa pedagogiikan kokonaisuuteen. (Tenorth 1988, 66.) Hans Scheuerl on luonnehtinut kansallissosialistista kasvatusta ”pedagogiikan jatkuvuuden ja epäjatkuvuuden sekaannukseksi” (*Gewirr von Kontinuitäten und Diskontinuitäten*) (Miller-Kipp 1988, 30).

Keskeistä diskontinueettiteesin kannattajien näkemyksissä on ollut saksalaisen pedagogiikan autonomian päättymisen korostaminen vuonna 1933, koska heistä kansallissosialistinen politiikka alisti, välineellisti ja tuhosi kasvatuksen [Jovy (1952) 1984, 138; Seidelmann 1955, 59; Klönne 1955, 70; 2008, 84; Tenorth 1988, 66–67]. Myös Möckel (2007, 190–192) on tuonut esille, että vuosi 1933 ei suinkaan merkinnyt ”mitään vallankumousta, vaan katkosta”. Samoin on todennut Hämäläinen (1995, 183), jonka mukaan ”kansallissosialismi katkaisi pedagogisen liikkeen kehityksen”, koska ”pedagogiikka alistettiin tuolloin palvelemaan Hitlerin valtakumouksiin”. Oelkersin (1991, 40) mielestä kansallissosialistinen pedagogiikka ei ollut reformipedagogiikkaa huolimatta siitä, että ne molemmat torjuivat valistuksen perinnön ja hylkäsivät subjektin autonomian. Samoin on todennut epäsuorasti Hilpelä (2002, 521), jonka mukaan vuosien 1933–1945 kasvatus oli ollut Saksassa jotakin muuta kuin henkityhteellistä pedagogiikkaa.

Vaikka jotkut henkityhteellisen pedagogiikan osat, sen yksittäiset ajattelumallit, teoria ja sosialisatiomuodot saattoivat sopia yhteen ja muodostaa synteetin kansallissosialistisen kasvatusavaruuden kanssa, niin tästä huolimatta diskontinueettiteesin kannattajat katsovat kansallissosialismin merkinneen kasvatuksen katkosta, koska pedagogiikan kansallissosialistinen diskurssi ja sen poliittinen retoriikka hävittivät täysin kasvatuksen humanistiset, eettiset arvot ja tuhosivat pedagogisen vastuun. (Tenort 1988, 66–67.)

6.2 Kansallissosialismi pedagogiikan kontinueettina

”Kontinueetin” (*Kontinuität*) puolestapuhujat, kuten Wolfgang Keim ja Adalbert Rang ovat korostaneet, että Saksassa 1900-luvun alkupuolella keskeisessä asemassa olleiden henkityhteellisen pedagogiikan edustajien ajatuksissa oli ainakin kansallissosialistien vallan alkuvuosina sukulaisuutta ja yhtymäkohtia kansallissosialistiseen kasvatustajatteluun huolimatta siitä, että kaikki henkityhteellisen pedagogiikan edustajat eivät suinkaan olleet kansallissosialisteja (Kaartinen 2008, 58). Giesecken (1981, 245) mielestä ”kansallissosialismi ei ollut merkinnyt nuorisokasvatuksen historiassa minkäänlaista pedagogista katkosta, koska kansallissosialistinen nuorisoliike tukeutui sitä edeltäneiden nuorisoliikkeiden kasvatustraditioihin. Myös Nagelin (2012, 204) mukaan kansallissosialistinen kasvatus oli merkinnyt preussilaisen ja reformipedagogiikan linjan jatkumista radikaalia rotupolitiikkaa lukuun ottamatta. Samoin Hein-

rich Kupffererin tulkinnan mukaan ”saksalaisella pedagogiikalla oli ollut kokonaisuutena rakenteellisia yhtäläisyyksiä fasismin kanssa” (*Die gesamte deutsche Pädagogik sei einer strukturellen Affinität zum Faschismus zu begreifen*) (Oelkers 1988, 196). Hän on luonnehtinut henkítieteellistä pedagogiikkaa ”profasististen virtausten läpítunkemaksi” pedagogiikaksi, joka oli henkítieteellisen ”pedagogiikan jatkoa toisilla välineillä” (*Eine Fortsetzung der Pädagogik mit anderen Mitteln*). (Herrmann 1988, 285.)

Kontinuiteettiteesin kannattajat ovat korostaneet, että antidemokraattinen ja autoritaarinen ajattelu olivat olleet saksalaisen kasvatustieteen keskeisiä osia jo ennen vuotta 1918. Heidän mielestään tämä arvoperintö ei ollut katkennut keisarikunnan kukistumiseen ensimmäisen maailmansodan seurauksena, vaan demokratian ja puoluepluralismin vastaisuus, rakkaus kansanyhteisöön ja vahvan johtajan kaipuu olivat arvostettavia asioita myös Weimarin tasavallan pedagogiikan tahtotilassa. Ne olivat tuottaneet kansallisen omakuvan, jossa arvostettiin ehdotonta tottelevaisuutta, uhrautumista ja samaistumista johtajaan. Kansakunnan syväolemuksen oli ankkuroitunut kiinteästi yhtenäisyyden ja yksimielisyyden kaipuu, joka korosti yhteiskunnan sijasta etnisen ja orgaanisen kansanyhteisön merkitystä. Keisarikunnan luhistumisen jälkeen murtuneen kansallisen itsetunnon tilalle tuli loukattu kansallisylypeys ja oman historiansa ainutlaatuisuuteen uskonut kansakunta, joka sisäänpäin kääntyneenä ”projisoi suuren menneisyytensä haavekuvan tulevaisuuteen”. [Elias (1989) 1997, 101, 275, 309, 357.]

Kontinuiteettiteesin edustajat ovat painottaneet sitä, että vaikka reformipedagogiikalla ei ollut suoraa jatkuvuutta kansallissosialismiin, niin sillä oli ollut kansallissosialismiin vahva ”sidös” (*Verbindung*). Se oli ollut seurausta reformipedagogiikan ja kansallissosialismin monista yhteisistä psykologis-pedagogisista lähtökohdista, joita olivat olleet niin modernin kauna ja ”pako modernista” (*Abkehr von Moderne*) kuin ”filosofinen liberalismiin vastaisuus” (*philosophischen Anti-Liberalismus*) ja militarismin arvostus. Niin reformipedagogiikka kuin kansallissosialismi olivat torjuneet yhteiskunnan saksalaiselle pedagogiikalle vieraana käsitteenä ja korostaneet yksilön ”kuulumista” (*Zugehörigkeit*) kansanyhteisöön. (Oelkers 1988, 196, 200; Rang 1988, 76; Ortmeyer 2003, 186, 194.)

Blankertzin (1982, 272–277) mukaan kansallissosialismi oli ”epäpedagogiikkaa” (*Unpädagogik*). Se oli eklektistä kasvatusta ”barbariaan”. Se ei merkinnyt ”mitään täyttä katkosta” (*kein völliger Bruch*), koska ”se [kansallissosialistinen kasvatustapa] oli monin sitein sidoksissa menneisyyden kanssa.” Myös Ulrich Wehler (2003, 550) on tulkinnut, että kansallissosialismi ei merkinnyt

mitään ”täysin uutta, siihen asti tuntematonta ajatusten kasaumaa, vaan se oli ensi sijassa elastinen versio pitkään ja syvään ankkuroituneesta nationalismista”. Pedagogiikan jatkuvuuteen ovat viitanneet myös Siemsen (1995) ja Beutler (1995) tarkastellessaan henkítieteelliseen pedagogiikkaan kätkeytynyttä militarismín ja sodan ihannointia sekä sen myönteisyyttä ja taipuisuutta kansallissosialistisille äänenpainoille (Ortmeyer 2003, 172–173, 186, 194).

6.3 Kansallissosialistinen kasvatus oli pedagogiikan epäpuhdasta jatkuvuutta

Osatutkimuksissani olen nostanut esille, että kansallissosialistien noustua valtaan, heillä ei ollut valmista pedagogista ohjelmaa, vaan kasvatusoppina kansallissosialismi oli lähinnä kasauma erilaisia poliittisia ja pedagogisia näkemyksiä, joita etenkin Hitler oli esittänyt omissa teoksissaan. Tämän seurauksena kansallissosialistinen kasvatusvallankumous ei merkinnyt mitään täydellistä uutta ja omaa kasvatusteoriaa, koska sitä ei yksinkertaisesti ollut olemassa. Siitä johtuen kansallissosialistiset kasvatusideologit käyttivät hyväkseen joitakin reformipedagogiikan ja siitä Saksassa 1920-luvulla kuoriutuneen henkítieteellisen pedagogiikan sisälle kätkeytyneitä jo ennen keisarikuntaa vaikuttaneita antidemokraattisia, sosiaalidarwinistisia, rasistisia ja antisemitistisiä ajatuksia, jotka he käänsivät oman maailmankatsomuksensa kielelle. (Kaarttinen 2008, 57–72; Ortmeyer 2008, 172–173.)

Myös jotkut henkítieteellisen pedagogiikan edustajat tunsivat ideologista yhteenkuuluvuutta 1800-luvun lopulla Saksassa vastakaikua saaneiden kulttuurikriitikoiden, kuten Lagarden ja Langbehnin antisemitistisiä, rasistisia ja sovinistisia ajatuksia kohtaan. Kulttuurikriitikot olivat tuominneet rationalistisen tieteen epäuskottavana, ja kasvatustieteessä kulttuurikriittinen irrationalismi oli näkyvästi esillä. Lisäksi he olivat vaatineet hyvin pejoratiivisin ilmaisin moraalín ja humanismin hylkäämistä ja rodullisesti arvokkaan kansankunnan nostamista kasvatuksen keskiöön. Kasvatuksen kontinuiteetin tai diskontinuiteetin näkökulmasta on merkillepantavaa, että Hitler itse asiassa toisti *Mein Kampfissaan* primitiivisesti kaiken sen, mitä kulttuurikriitikot olivat 50 vuotta aikaisemmin sanoneet. Hubert Steinhausin mukaan kansallissosialistinen herramoraali legitimoitiin kaksi vuosikymmentä ennen kansallissosialistien valtaannousua. Hänestä juuri saksalainen ”kasvatustiede”, henkítieteellinen pedagogiikka

”oli mukana räjäyttämässä kasvatuksen rationaliteettia”, seurauksin, joka on piintynyt kasvatuksen historiaan. (Steinhaus 1988, 103–110.)

Yhdyn kontinueuteettiesiä kannattavien tutkijoiden tulkintaan siinä, että kansallissosialistinen kasvatusta ei merkinnyt saksalaisen pedagogiikan perinteessä täydellistä katkosta, koska niin keisarikunnan kuin Weimarin ja kansallissosialismin ajan kasvatusteorioista on löydettävissä ”samankaltaisuuksia” (*Affinitäten*). Blankertzin mukaan ”mikään kansallissosialistisessa kasvatuksessa ei ollut alkuperäistä, sen itse kehittämää, vaan kaikki oli lähtöisin pedagogisen liikkeen traditioista”, jotka kansallissosialistit välineellistivät omaa oppiaan palvelemaan. (Blankertz 1982, 274–277.) Siksi kansallissosialistisen pedagogiikan voi katsoa olleen niin keisarikunnan ja Weimarin sovinnollisen ja militaristisen pedagogiikan lainatavaraa, jota kansallissosialismissa ryhdyttiin toteuttamaan raakuudella, jonka valtaapitävien diktatuuri ja yhteiskunnallinen terrori mahdollistivat. Lisäksi pedagogiikan jatkuvuuteen puolesta puhuu myös henkityhteöllisen pedagogiikan perinteen nopea elpyminen kolmannen valtakunnan luhistumisen jälkeen (vrt. Ortmeyer 2003, 194).

Myös tarkasteltaessa kansallissosialistisia opetussuunnitelmia, niin ideologialla tasolla ne irtaantuivat keisarikunnan ja etenkin Weimarin tasavallan aikaisista epäpoliittisista painotuksista. Ei ole väärin tulkita, että opetussuunnitelmien diskursseissa kansallissosialismi merkitsi eräänlaista murtumaa, mutta ei katkosta. Kuitenkin opetussuunnitelmaideologiset muutokset ja uusien oppikirjojen käyttöönotto tapahtuivat vallanvaihdoksen jälkeen hyvin hitaasti, sillä käytännössä, esimerkiksi valtakunnan kansakouluissa, noudatettiin Weimarin tasavallan aikaisia opetussuunnitelmia aina vuoteen 1937 asti. Lisäksi joidenkin opettajien kansallissosialismille passiiviset tai kielteiset asenteet, taloudellisten resurssien niukkuus ja sodan ponnistukset hidastivat opetussuunnitelmien toteuttamista käytännössä ja lopettivat ne viimein kansallissosialistisen hallinnon romahtaessa. Vaikka uusien opetussuunnitelmien kieli ei ollut pedagogista, ja tässä suhteessa kansallissosialistinen koulu erosi Weimarin tasavallan aikaisesta epäpoliittisesta koulusta, niin koululaitoksen ja opettajien toiminnassa ei voi puhua katkoksesta, koska siellä jatkuivat monet vanhat kasvatusteoriat ja -käytännöt, huolimatta koulun virallisen kasvatusteorian politisoitumisesta. (Kaarttinen 2009a, 262; 2010b, 10.)

Pedagogiikan epäsuoraan jatkuvuuteen on viitannut myös Charles B. Lansing tarkastellessaan opettajien asennoitumista kansallissosialismiin. Hänen mukaansa kansallissosialistit joutuivat pedagogiikan arjessa tyytymään tai hyväksymään suurelta osin vanhan opettajakunnan, koska he tiesivät ”ettei kansallissosialisti-

sia tavoitteita voi toteuttaa ilman puhtaan ammattimaista virkamieskuntaa”. (Lansing 2010, 26.) Ei ole perusteltua olettaa, että kansallissosialistien tekemä virkamieskunnan uudelleen järjestely, kuten juutalaisten opettajien erottaminen ja opettajan työn sekä opetussuunnitelmien muutokset, olisivat merkinneet todellisuudessa täydellistä katkosta opettajien ja koululaitoksen vanhoihin toimintatapoihin ja kasvatuseriaatteisiin, vaikka viralliset pedagogiset periaatteet kokivatkin ideologisen ja poliittisen muodonmuutoksen.

Myös ruumiinkasvatuksen korostuminen kansallissosialistisessa järjestelmässä edusti kasvatuserinteen jatkuvuutta, koska sen idea oli peräisin jo Guts-Muthsin ja Jahnin ajoilta sekä Saksan nationalistisen voimistelun ja uintiliikkeen henkisestä perinnöstä. Tässä mielessä kansallissosialistien valtakausi merkitsi jatkuvuutta, koska ruumiinkasvatuksen ideologiseen perinteeseen oli aina kuulunut sen merkityksen ymmärtäminen, liikunnan käsitteestä poiketen, kansallispoliittisiin kategorioihin. Keisarikunnan aikana Saksan Voimisteluliitto, ruumiinkasvatuksen etujoukkona, korosti isämaallista kasvatusta ja tottelevaisuutta sekä vaati auktoriteettien ehdotonta kunnioittamista. Tämä ruumiinkasvatuksen poliittinen perinne jatkui katkeamattomana Weimarin tasavallassa keisarikunnan luhistuttua. Kansallissosialistien noustua valtaan ruumiinkasvatuksesta tuli militarisoitua ja politisoitua kansankasvatusta, fyysistä ja poliittista sotasosialisatiota. Sen tehtävänä oli koulia kansallissosialistisen ideologian ja sen moraaliarvot sisäistäneen kansanruumiin jäsenet toteuttamaan Hitlerin poliittisia ja sotilaallisia tavoitteita. (Kaartinen 2008, 69; 2010b, 141.)

Myöskään naisten kasvatuserinteissä ei kansallissosialistien valtaannousun myötä tapahtunut muutoksia, sillä kansallissosialistit nojautuivat vanhaan, jo keisarikunnasta periytyneeseen traditionalistiseen kasvatuserinteen kasvatuserinteen. Sen mukaan naisen ei tullut kilpailla opiskelu- tai työmarkkinoilla miesten kanssa, vaan synnyttää ja hoitaa lapsia sekä huolehtia kodin tehtävistä. Vaikka kansallissosialismi kasvatuserinteissä mytologisoivat naiset kotiin ja redusoivat heidät poliittisessa fiktiossaan suorittamaan biologista tehtäväänsä, niin useille naisille kansallissosialismin aika ei suinkaan merkinnyt passiivisuutta ja alistumista, kuten feministinen naistutkimus pitkään väitti. (emt. 2011, 16–17.) Sen sijaan kansallissosialismin ajan ei voi katsoa erottaneen sukupuolia toisistaan, vaan sen aikana myös naiset olivat aktiivisia toimijoita. Lowerin (2014, 45) mukaan preussilaisen militarismin vaikutuksesta myös naiset saatiin kytkettyä kansallissosialistien sotaisaan yhteiskuntaan isänmaallisina huolenpitäjinä ja taistelutovereina. Kansallissosialismi tarvitsi naisia lukuisissa eri tehtävissä ja voi sanoa,

että ilman naisten myötävaikutusta ja panosta Hitlerin hallinto ei olisi pysynyt pystyssä 12 vuotta. (Kompisch 2008, 11, 17; Steinbacher 2012, 96, 102.)

Myös apukoulunopettajien kasvatusta koskevissa ajattelumalleissa on havaittavissa jatkuvuutta. Ne olivat peräisin jo keisarikunnan aikana korostuneesta, mutta erityisesti Weimarin tasavallassa kiihtyneestä biomedikaalisesta ajattelutavasta, jossa tähdennettiin perimän ensisijaista merkitystä ja rotuhygienian välttämättömyyttä kasvatuksen mahdollisuuksia arvioitaessa. Kuitenkin apukoulunopettajien kasvatusasenteissa pedagoginen utilitarismi ja poliittinen biologia ja niistä johtuneet rotuhygieniset toimintamallit radikalisoituivat pedagogiikan vastaiseksi toiminnaksi kansallissosialistien noustua valtaan. Kuitenkin jatkuvuutta keisarikunnan, Weimarin tasavallan ja kansallissosialismin ajan apukoulupedagogisissa ajattelutavoissa edusti näkemys, jonka mukaan apukoululapsi ei ollut parannettavissa, mutta hänestä saattoi kasvattaa yhteiskunnalle hyödyllisen jäsenen, jos hän kykeni ansaitsemaan elantonsa ja palvelemaan kansanyhteisöään, etenkin armeijassa. (Kaartinen 2012, 15.)

Myös kansallissosialistisen nuorisokasvatuksen alueella tutkimukseni tukee näkemystä, ettei kansallissosialismi merkinnyt vanhan kasvatuserinteen täydellistä katkosta. Saksalaisen nuorisokasvatuksen traditioissa ja niiden sosialisatiomalleissa niin Weimarin tasavallan porvarillisten nuorisoliikkeiden kuin *Hitlerjugendin* kasvatustavoitteet perustuivat antidemokraattiseen ja autoritaarisuutta korostaneeseen, antisemitistiseen ja rassistiseen mielenmaailmaan ja sosialisaatiomuotoihin, joiden kivijalkoja olivat niin militarismin ja yhteisön ihanointi kuin voimakkaan johtajan kaipuu. Vaikka kansallissosialistinen nuorisokasvatus politisoi ja välineellisti pedagogiikan kasvatuksenvastaisesti, niin siitä huolimatta monet sen kasvatuskäytännöistä olivat ideologisessa yksipuolisuudessaankin osin reformipedagogiikan perintöä ja Weimarin porvarillisten nuorisoliikkeiden lainatavaraa. Mitään uutta ja omaperäistä kasvatusta *Hitlerjugendin* ei voi katsoa luoneen koko olemassaolonsa aikana. (emt. 2013, 416, 420.)

Osatutkimukseni tukevat näkemystä, että kansallissosialisteilla ei ollut mitään omaa pedagogiikan teoriaa, vaan he nojautuivat vanhoihin kasvatuskäytäntöihin, jotka alistettiin palvelemaan kansallissosialistista politiikkaa. Kansallissosialistit eivät luoneet kasvatuksessaan mitään uutta, mitä ei olisi ollut luettavissa kirjoista jo ennen heidän valtaannousuaan, kuten Steinhaus (1988, 108) on aivan oikein todennut. Sen sijaan he ajautuivat soveltamaan jo keisarikunnassa ja Weimarin tasavallassa vallinneita irrationaalisia ajatuksia tavalla, joka Eliaksen [(1989) 1997, 294] mukaan on tulkittavissa vain heidän juutalaisvastaisen oppinsa tinkimättömyydellä.

Voi katsoa, että vaikka Weimarin pedagogiikalla ei ollut suoraa jatkuvuutta kansallissosialismiin, niin sillä oli ”yhteisiä” (*gemein*) psykologisia taustatekijöitä, joiden yhtymäkohtaa hän on nimittänyt ”sidokseksi” (*Verbindung*) (Oelkers 1988, 196). Niiden henkinen perintö oli lähtöisin saksalaisen henkityhteellisen pedagogiikan sisällä olleista sosiaalidarwinistisista, rasisistisista, antisemitistisistä ja rotuhygieenisistä sekä vahvaa johtajaa kaipaavista, velvollisuusetiikkaa ja alamaismentaliteettia sisältävistä mystisistä ajattelumalleista, joita oli kätkeytynyt niin vanhan Preussin, Saksan keisarikunnan kuin Weimarin tasavallan pedagogiikkaan. Kansallissosialistit nojautuivat vanhan pedagogiikan kuuliaisuutta ja tottelevaisuutta korostaneeseen sovinistiseen ja militaristiseen perinteeseen ja politisoivat kasvatuksen omien ideaalien mukaisesti tehden siitä oman politiikkansa tukijan. Tästä johtuen pedagogiikkana kansallissosialismi oli helppo hyväksyä kasvattajien keskuudessa, koska kansallissosialismin monet ajatusrakenteet olivat iskostuneet syvälle saksalaisen pedagogiikan traditioihin. Tässä mielessä kansallissosialistien valtaannousu ei merkinnyt pedagogiikan ajattelutavoissa näkyviä linjanmuutoksia.

Yhtäältä ei ole perusteita yhtyä kontinuiteettiteesin kannattajien tulkintaan siinä, että kansallissosialistinen kasvatusta olisi merkinnyt pedagogiikan suoraa jatkuvuutta pedagogiikan kokonaisuuteen. Kansallissosialistinen kasvatusta ei ollut myöskään reformipedagogiikkaa tai henkityhteellistä pedagogiikkaa toisilla välineillä (Oelkers 1991, 40). Toisaalta ei pidä myöskään hyväksyä diskontinuiteettiteesiä edustavien näkemystä siitä, että kansallissosialismin aika olisi merkinnyt kasvatusta täydellistä katkosta, koska saksalaisten mentaalihistoriallisissa ajattelumalleissa ilmeni jatkuvuutta [Jokisalo 1995, 14, 17, 24–25; Elias [(1989) 1997, 343, 347–348]. Sen sijaan kansallissosialistisessa kasvatuksessa oli kyse, kuten olen jo aikaisemmin todennut, saksalaisen pedagogisen perinteen ja Weimarin pedagogiikan joidenkin osien sekä kansallissosialistisen politiikan yhteensulautumisesta, jota sitten ryhdyttiin kutsumaan kansallissosialistiseksi pedagogiikaksi (Horn 2003, 162). Kasvatusta näkökulmasta kansallissosialismi merkitsi pedagogiikan epäpuhdasta ja epälineaarista jatkuvuutta. Kansallissosialistinen kasvatusta hyödynsi vanhan pedagogiikan sovinistisia, militaristisia, imperialistisia, rasisistisia ja antisemitistisiä argumentaatioesikuvia, joiden ympärille se rakensi oman rotubiologisen kasvatustensa kieliopin. (Kaartinen 2008, 69.) Vasta jälkeempään kansallissosialistisesta pedagogiikasta on tehty paljon täydellisempää ja systemaattisempää ”kasvatustaoppia”, kuin mitä se koskaan elinaikanaan oli (Miller-Kipp 1988, 32).

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Kansallissosialistinen kasvatus oli politiikan teknologiaa

Saksalaista kasvatusta oli jo keisarikunnan aikana leimannut nationalististen ajatusten, kuten vahvan valtion, homogeenisen kansanyhteisön ja preussilaisen *Machtstaat*-ideologian merkityksen korostaminen. Tuolloin pedagogiikka oli ollut korostuneen saksalaiskansallista, sisäänpäin kääntyneen kansanyhteisön, keisarikunnan voiman ja sen kunniakkaan menneisyyden ihailua sekä valistuksen teesien vastaista. Ensimmäisen maailmansodan syttymistä seurannutta sotaefuoriaa oli militaristisen hengen läpäisemä pedagogiikka tukenut voimakkaasti. Keisarikunnan kasvatus oli perustunut saksalaiskansallisiin, konservatiivisiin ja ikuisiin ideologisiin kasvatusarvoihin, joissa kansanyhteisön merkitys oli noussut yksilön ja yhteiskunnan yli. Kasvatuksen voi katsoa olleen luonteeltaan militaristista, sovinistista, klerikaalista ja imperialistista, jonka vaikutukset ulottuivat syvälle kansakunnan mentaaliin malleihin. Niiden hyväksymiseen myös kasvatustieteilijät olivat myötävaikuttaneet. Ehkä juuri militarismiin ja imperialistiseen rasismiin perustunut kasvatus yhdessä Saksan onnettomien historiallisten ja aikakauden olosuhdetekijöiden ohella sai aikaan saksalaisissa prosesseja, joiden seurauksena auktoriteetteihin ja ylhäältä tulleisiin käskyihin uskoneista saksalaisista oli kehittynyt demokratiaan kypsymättömiä ja oman toimintansa reflektointiin kykenemättömiä fasisistisia ihmisiä [Kaartinen 2008, 69; 2009, 63].

Saksan keisarikunnan luhistuminen ensimmäisen maailmansodan seurauksena ei vaikuttanut saksalaisen yhteiskunnan vanhoihin perusarvoihin ja asenteisiin, vaan niiden voi katsoa säilyneen koskemattomina. Kuitenkin Saksan sotilaallinen tappio, kansallisen ja kansainvälisen arvovallan menetys olivat saaneet saksalaisen yhteiskunnan käpertymään yhä enemmän sisäänpäin ja etsimään lohtua ja hyvitystä sotilaallisesti kunniakkaasta ja voitollisesta menneisyydestä. Sodan jälkeen syntyneen Weimarin tasavallan saksalaiset kokivat epäaksalaiseksi puoluevaltioksi, pakkoluomukseksi, joka oli perustettu sodan voittajien oikeudella. Tasavalta ei saanut koskaan olemassaolonsa aikana omien kansalaisensa luottamusta. Lisäksi maailmansodan päättänyttä rauhansopimusta saksala-

laiset pitivät poliittisista ja yhteiskunnallisista näkemyksistä riippumatta ”Versaillesin häpeärauhana”, johon liittyneet sotakorvaukset vaikeuttivat tasavallan hallitusten toimintaa sekä ylläpitivät kaunaa, katkeruutta ja vihaa sodan voittaneita valtioita kohtaan. Rauhanehtoien täytäntöönpanosta syntyneisiin yhteiskunnallisiin levottomuuksiin kätkeytyi poliittinen optio, joka tuli merkitsemään talouskriisien runtelemassa Saksassa jo syntyessään hauraan Weimarin demokration tuhoutumista. Kansallissosialistien politiikan voi sanoa tähänneen ennen vuotta 1933 vain Weimarin monipuoluedemokratian nopeaan murskaamiseen ja poliittisen vallan anastamiseen.

Kasvatuksena kansallissosialismi ei ”ilmestynyt taivaalta” luonnonilmiön tai sattuman tavoin, vaan sen voima ja menestys perustuivat saksalaisessa yhteiskunnassa vakiintuneisiin ja sodan tappion herättämiin katkeruuden ja vihan tunteisiin, jotka olivat osaltaan seurausta niin poliittisen järjestelmän kuin kapitalistisen markkinatalouden epäonnistumisesta (Jokisalo 2016, 26–28, 223). Oma osansa oli saksalaisen pedagogiikan sisälle muodostuneilla historiallisilla, antimoderneilla, militaristisilla ja demokration vastaisilla traditioilla, jotka aktivoituivat ja voimistuivat Weimarin tasavallan sisäpoliittisissa kriiseissä ja nostivat kansallissosialistit valtaan. Pedagogiikan alistumiseen vaikuttivat perinteisen saksalaisen kasvatuksen konservatiivisuutta, autoritaarisuutta, kuria ja alamaismentaaliteettia korostaneet kasvatuserinteet, joiden tarkoituksena oli ollut kiinnittää yksilöt tiukasti esivaltaan ja sen auktoriteetteihin. Luonteeltaan saksalainen ajattelu oli ollut hyvin kansallista ja perustunut kansakunnan voiman ja sen suuruuden ihannointiin ja tuota eetosta oli vahvistanut myös kansakunnan ylivoimaisuutta ja sen sotilaallista henkeä ihannoinut militaristinen, ahdaskatseinen ja ultranationalistinen pedagogiikka.

Kansallissosialistien poliittiseen menestykseen vaikuttivat niin ensimmäisen maailmansodan perinnön ja kasvatuksen historiallisen painolastin, kuten alamaismentaaliteetin ja velvollisuusabsolutismin toisiinsa punoutuneen suhteen kielteinen vaikutus yhteiskunnan kehitykseen, kuin henkieteellisen kasvatusteorian ja sen tiedonintressin kyvyttömyys ymmärtää ja nähdä kasvatusta politiikkaan ja valtaan kytkeytyvänä, kasvatuksen välineellistävänä tekniikkana. Henkieteellistä pedagogiikkaa voi moittia nostalgisuudesta, mystisyydestä ja kapeakatseisesta idealismista. Pitäessään itseään epäpoliittisena pedagogiikkana se oli keskittynyt lähinnä kasvattajan ja kasvatettavan väliseen suhteeseen eikä se ymmärtänyt kasvatuksen yhteiskuntapoliittisia kytkentöjä ja vallan merkitystä, joita kasvatuksella väistämättä aina on. Se uskoi naiivisti kasvatuksen autonomiaan. Lisäksi, kuten olen todennut aikaisemmin, niin jotkut henkieteellisen

Tässä yhteydessä on hyvä vielä nostaa esille, että saksalaisten ainutlaatuisuuden ja ylemmyyden tunteen korostaminen ei ollut vain kansallissosialistien keksintöä, koska niiden merkitystä oli korostanut jo keisarikunnan rankelais-treitschkelainen kansallinen historiankirjoitus 1800-luvulla ja siihen perustunut kansallispoliittinen kasvatusta. Sen sijaan kansallissosialismissa uutta oli ylemmyyden tunteen ylikorostaminen ja sääliä tuntemattoman, epähumanin armostuuden ja kovuuden ylistys sekä niiden ehdoton yhteys ksenofobiseen, etniiseen ja tuhoavaan rasismiin ja antisemitismiin. Kansallissosialistisen pedagogiikan keskeisin tavoite tähtäsi sellaisen totaalisen kasvatustalouden luomiseen, jossa kaikkien kasvatustalouksien tehtävänä oli sosiaalistaa ja sopeuttaa rodullisesti puhtaat saksalaisen kansanyhteisön jäsenet vauvasta vaariin kansallissosialistiseen elämänmuotoon. Siinä periaatetta ”Sinä et ole mitään, sinun kansasi on kaikki” (*Du bist nichts, Dein Volk ist alles*) voi pitää yhtenä kansallissosialistisen poliittisen sosialisoinnin keskeisimmistä kasvatustalouksista.

Kansallissosialististen kasvatustalouksien välillä näyttää vallinneen yksimielisyys siitä, että pedagogiikka ilman sisäistä suhdetta politiikkaan, kansallissosialismiin, oli mahdotonta. Kansallissosialistiset kasvatusteoreetikot vaikuttivat omalta osaltaan siihen, että uuden ihmisen kasvatustalouksiksi tuli Nietzscheä ja Hitleriä hyvin lukenut, rotupuhdas, kuuliainen, velvollisuudentuntoinen, kurinalainen ja taisteluhaluinen yli-ihminen, joka oli valmis toteuttamaan johtajan kansaltaan vaatimat tehtävät. Kansallissosialismissa pedagogiikka ei ollut koskaan epäpoliittista tai autonomista, vaan se oli aina ”poliittisen käsitteelle alistettua” (*Konzeption des Politischen beigeordnet*), välineellistettyä politiikkaa (Oelkers 1991, 40).

Kansallissosialismissa kasvatustalouksien traditiot ja käsitteet korvattiin sen politiikan retoriikalla. Sen tehtävänä oli toimia kansallissosialistisen politiikan työkaluna, jonka avulla poliittista valtaa harjoitettiin ja ihmiset sosiaalistettiin kansanyhteisöön. Kansallissosialismissa valtio ja kansa muodostivat orgaanisen, yhteisen veren sitoman ykseyden, johon jokainen yksittäinen jäsen oli suhteessa. Ideologialtaan pedagogiikka muuttui poliittisen vihan ja kaunan julistukseksi, sisällöltään arjalaisen rodun ja kansakunnan suuruutta ja voimaa korostavaksi, militarismia ja imperialismia ihannoivaksi poliittiseksi hegemoniaretoriikaksi ja sen myyttiseksi sakraliseksi riitiksi. Kansallissosialismissa pedagogiikka oli valtapoliittikkaa, herruuden muotoa, ja kasvatustalouksien tuon politiikan harjoittamisen armostuuden väline (Giesecke 2001, 40, 88).

Kansallissosialistisen kasvatustalouksien perusluonteeseen kuului totalisuuden tavoittelu, jossa pedagogiikan ensisijainen tehtävä oli kansallissosialistisen valta-

politiikan legitimoinnin luonnollistaminen. Kasvatuksen poliittinen merkitys oli kansallissosialismissa kaiken pedagogiikan keskiössä, koska kansallissosialistisesta ”totuudesta” riippumatonta kasvatusta ei voinut olla olemassa. Kansallissosialismissa kasvatusta oli politiikkaa, jonka keskeisimmän sisällön Hitler oli linjannut teoksessaan. Kuten Hitlerin (1938) Reichenbergin puheesta käy ilmi, niin kansallissosialistien kasvatuksen tehtävänä oli varmistaa kansallissosialistisen ideologian totaalinen ote jokaiseen kansalaiseen kaikilla yhteiskunnallisen elämän alueilla ja sosiaalista sekä sitoa kansanyhteisön jäsenet tiukasti sen ideologiaan ja pedagogisiin maksiimeihin. Tämä tarkoitti, kuten Hitler (1938, 241) totesi, ettei ihmisistä saanut tulla ”koskaan enää vapaita koko elämänsä aikana” (...*sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben*).

Niin Oelkers (1989, 164) kuin Giesecke (1981, 200) ovat korostaneet, että kansallissosialismin poliittinen, henkinen ja moraalinen vetovoima oli perustunut ”tiedostamattomaan aktivismiin”, jossa poliittisen estetiikan ja propagandan keinoin ihmisten sosiaaliset tunteet kyettiin sitomaan vaikuttavaan yhteiseen symbolimaailmaan. Kuitenkin politiikan välineenä kansallissosialistinen kasvatusta oli käytännössä reduktionistista tyyppiä muokkaamista (*Typenformierung*) ja yksilön identiteetin pakottamista, ”pakkososialisaatiota” (*Zwangsozialisation*) totalitaristisen ideologian toimintamalleihin ja sen poliittiseen järjestelmään. Tämä koskee niin kansallissosialistisen kasvatSIDEologian ydinolemusta, opetussuunnitelmia, ruumiinkasvatusta, opettajuutta, naiskasvatusta, apukoulukasvatusta kuin nuorisokasvatusta. Käytännössä kansallissosialismi halusi olla ”korvikeuskonto” (*Ersatzreligion*), jonka perimmäinen tarkoitus oli hävittää kasvavan yksilöllinen ja moraalinen minuus, hänen oma persoonansa ja tuottaa hänestä poliittisen koneiston mekaaninen, sen käskyjä totteleva tahdoton osa. Tyyppiä tuottamiseksi ja hänen sosiaalistamiseksi kansallissosialismi rakensi tietoisesti roturetorettien, rasististen ja antisemitististen puhetapojen avulla jatkuvasti vihalla kyllästettyä toiseutta, joka perustui me- ja he-vastakkaisasetteluun.

Poliittisena järjestelmänä kansallissosialistiset kasvatusinstituutit laillistivat ja istuttivat saksalaisiin ksenofobisen ja tuhoavan asenteen kaikkea ei-saksalaisista kohtaan. Kasvatuksen tehtävänä oli kansallissosialismissa tukea vihalla voideltua poliittista antagonismia, joka nojautui rotuopilliseen ”ystävä-vihollinen-vastakkaisasetteluun” (Schmitt (1927) 1932, 33–35; 1934, 950). Toisinajattelijat, kommunistit, juutalaiset, psyykkisesti ja fyysisesti sairaat, sotavangit, vammaiset ja muut marginaaliryhmät kansallissosialistit sulkiivat yhteiskunnan ulkopuolelle tai tuhosiivat heidät kansallissosialistisen ihanneyhteiskunnan vihollisina, koska heistä ei katsottu olevan arvoa eikä hyötyä 1000-vuotiseksi

suunnitellussa valtakunnassa. Poliittisena ideologiana kansallissosialismi oli yksi kasvatuksen historian kauhuesimerkki siitä, mitä ihmisille tapahtui, kun heidän kasvatuksensa ohjelmoitiin palvelemaan Hitlerin valtapyrkimyksiä, hänen haluamaansa poliittista ”muutosta”, ilman minkäänlaista moraalia, eettistä vastuuta ja inhimillisyyttä (Jauhiainen & Tähtinen 2014a, 3).

Kasvatusoppina kansallissosialismi oli poliittista pelastusoppia ja ”uuden ihmisen” luomista, äärifundamentalismin kaltaista uskoa fiktiiviseen kuvaan Saksan hallitsemasta uudesta maailmanjärjestyksestä ja saksalaisten oikeudesta hallita maailmaa. Sen kasvatustieteen keskeisin pyrkimys oli rakentaa saksalaisille yli-ihmisen identiteettiä, johon kuulunutta vihan ja halveksunnan voimaa vahvistettiin samansuuntaisena yhteiskunnan kaikkien eri instituutioiden ja sen joukkotiedotuksen välityksellä aina yhdenmukaista pukeutumisen- ja käyttäytymiskoodia myöten (myös Suurpää & Souto 2014, 46). Tässä mielessä kansallissosialistinen kasvatustieteen oli nostalgista mekaanisen solidaarisuuden ylläpitämistä, jossa yhteisön kollektiivista tajuntaa vahvistettiin kansallissosialistisen kasvatustieteen ideologian suvaitsemattomalla, ahdasmielisellä ja vihamielisellä arkaaisella retoriikalla. Siinä yksilö ilman veriyhteisöään ei ollut mitään.

Kansallissosialismissa ihmisen arvo redusoitui hänen rodulliseen laatuunsa, tehokkuuteensa ja hyödyllisyyteensä kansakunnalle. Kansallissosialismissa kasvatustieteen oli toimintaa, joka perustui kansallissosialistisen poliittisen sosialisoinnin muotoihin ja aktiviteetteihin, joissa opittiin niin vihaamaan ja kärsimään kuin olemaan välittämättä ihmisten kärsimyksistä. Kansallissosialistisen kasvatuksen perusluonteen Ruth Krüger, Auschwitzista selviytynyt, on tiivistänyt mieleenpainuvasti:

Auschwitz ei ollut koulutusinstituutio [...] siellä ei oppinut mitään, vähiten inhimillisyyttä ja suvaitsevaisuutta (Holmila 2010, 287, 301).

Keskustelu kansallissosialistisen pedagogiikan luonteesta on oikeastaan virheellistä, koska sitä ei kantalaisessa, pestalozzilaisessa ja hegeliläisessä mielessä ollut lainkaan olemassa. Kasvatustieteenä kansallissosialismi perustui pseudotieteelliseen, rodun puhtautta vaatineeseen vastakkaisasetteluun ja vihalla voideltuun kansallissosialistiseen ideologiaan ja sitä käytännössä toteuttaneeseen kuolemanpolitiikkaan. Kansallissosialismissa kasvatustieteen ei ulottunut kokonaiseen ihmiseen, ei hänen koko elämäänsä, ei hänen tietoihinsa, taitoihinsa eikä tunteisiinsa. Siinä kasvavasta tehtiin yhteisönsä jäsenenä militarismia, taistelua ja sankaruutta ihannoiva välineellinen näennäissubjekti, jolla ei ollut todellisenä subjektina ja yksittäisenä ihmisenä lainkaan arvoa. Ihmisyydestä ja inhimillisyydestä kansallissosialismi teki hautausmaansa.

Tämän väitöskirjan muodostavien osatutkimuksieni perusteella on mahdollista muodostaa näkemys kansallissosialistisen kasvatuksen ja politiikan suhteesta. Tutkimukseni tarkoitus on ollut tarkastella kansallissosialistisen kasvatusideologian, sen pedagogiikan ja niihin perustuneen sosialisoinnin perusrakennetta ja niiden opinkappaleita kansallissosialismissa. Niitä olen avannut seitsemällä, kansallissosialistisen kasvatuksen eri osa-alueita tarkastelevilla tutkimusartikkeleilla, joiden perusteella olen pyrkinyt selittämään kansallissosialistisen pedagogiikan asemaa, tehtävää ja roolia yhteiskuntaan sosiaalistajana.

Osatutkimusteni perusteella katson, että kansallissosialismi jäi hämäräksi yhdistelmäksi vanhan pedagogiikan käsitteistöä, johon kansallissosialistit liittivät omia ideologioita näkemyksiään. Pedagogiikkana kansallissosialismi oli sekava ja epäyhtenäinen, nostalginen tilapäisrakennelma, joka muodostui keinotekoisista, toisistaan irrotetuista uskomuksista, esikuvista, kuvitelmissa ja arvostuksista. Kansallissosialismissa pedagogiikan tuli toimia kansallissosialistisen isäntävaltan poliittisena renkinä, sen voiman vakauttamisen, säilyttämisen ja laajentamisen välineenä sekä kasvattaa koko kansakunta taisteluun ja sotaan. Luonteeltaan kansallissosialismi oli subjektin tietoisuuden suunnitelmallista ohittamista, joka poliittisena sosiaaliteknologiana halusi naulata kaikki kansanyhteisön jäsenet yhdenmukaiseen aatemaailmaan. Artikkeleihin nojautuen katson, että kansallissosialistinen kasvatusta ei ollut lainkaan pedagogiikkaa, koska se torjui ja hylkäsi ihmisyyden pedagogiikan perimmäisenä arvona ja hävitti pedagogisen vastuun ja moraalin täydellisesti. Luonteeltaan kansallissosialismi oli fundamentalismia, joka opetti kansalaiset hyvän elämän sijasta kuolemaan. Siinä kolmannen valtakunnan kasvattajat iskostivat kansalaisiin maailmankatsomuksensa, joita nämä eivät olisi muutoin omaksuneet. Tässä mielessä kansallissosialistinen kasvatusta oli, Jürgen Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaa soveltaen, strategista, monologista toimintaa, jonka ideologinen perusta oli heidän systemaattisesti ihmisiä harhaanjohtamassa kommunikaatiossa, indoktrinaatiossa ja manipulaatiossa (Huttunen 1999, 89–90; Kiilakoski 2012, 140–141).

7.2 Kolmannen valtakunnan kasvatuksen varoituksia nykypedagogiikalle

Saksassa väärä ja väärinkäytetty nationalismi oli johtanut ensimmäisessä maailmansodassa keisarikunnan luhistumiseen, sen moraalisen arvojärjestelmän romahtamiseen ja yhteiskuntaelämän raaistumiseen. Kansallissosialismi oli

Saksan sotaisen menneisyyden ja sen militaristisen perinnön ihanteista voimansa ammentaneen saksalaisen rotunationalismin, rasismin ja sen soturieetoksen uudelleen muotoiltu yritys pakottaa voimakkein kuviteltu visio vastaamaan todellisuutta. Sen irrationalismin seurauksia olivat niin toinen maailmansota murhenäytelmiseen ja yleisinhimillisen moraalin sekä humanistisen sivilisaation totaalinen perversio. [Elias (1989) 1997, 129, 303, 342, 347, 373; Jokisalo 1995, 25; 2016, 14–16.]

Olen tutkimuksessani (2008–2016) nostanut esille kasvatuksen ja politiikan suhteiden problemaattisuuden. Ne molemmat ovat ilmiöitä, joissa heijastuvat niin vallitsevat kasvatusarvot kuin yhteiskunnalliset tavoitteet ja päämäärät, joita pidetään toivottavina ja hyväksyttävänä. Vaikka politiikka ja kasvatus parhaimmillaan pyrkivät edistämään ihmisten hyvinvointia ja edistystä, niihin molempiin liittyy tätä ideaalia vastaan nouseva pimeä puolensa, jonka ihmiskunnan historia selvästi nostaa esille. Usein kasvatus on asettunut vastaan panematta politiikan rengiksi, vaikka parhaimmillaan kasvatus omalta osaltaan haastaa, ja sen pitäisikin haastaa, vallitsevaa poliittista eetosta ja sen alistavia järjestelmiä. Kuitenkin voi sanoa Norbert Eliasta lainaten, että ”monet aikamme tapahtumat viittaavat siihen, että kansallissosialismi on ehkä paljastanut erikoisen räikeässä muodossa nykyisten yhteiskuntien ehtoja sekä toiminnan ja ajattelun tendenssejä, joita voi esiintyä muuallakin” [Elias (1989) 1997, 285].

Usein kasvatuksen ja politiikan väliset ongelmat ovat syntyneet siitä, että ne eivät ole sopineet samaan kategoriaan. Tämä on johtunut siitä, että yhteisestä todellisuudesta huolimatta niiden olemukset, tehtävät ja toimintakentät ovat eronneet toisistaan perustavalla tavalla. Kun politiikan toiminta-areenana on välitön elämismaailma ja siihen liittyvät käytännön tavoitteet, niin kasvatuksen maailman perusta on kasvattajan ja kasvavan toisiaan kunnioittavassa pedagogisessa suhteessa ja sitä jäsentävässä kasvu- ja kasvatustapahtumassa. Vaikka politiikka viitoittaa kasvatuksen itseymmärrystä, niin kasvatus on luonteeltaan omalakista, yhteiskunnallisesti välittyntä ilmaisua, jonka päämäärä on tulevaisuudessa, josta kenelläkään ei ole varmaa tietoa (Värrö 2014, 97). Pedagogiikan keskeinen tehtävä on auttaa ihmisiä näkemään ja laajentamaan omaa tietoisuuttaan ja lisäämään heidän aitoja vaikutusmahdollisuuksia yhteiskunnan rakentamisessa. Tässä mielessä pedagogiikka on läheistä sukua politiikalle, jos se pyrkii tukemaan jokaisen yksilön oikeudenmukaista ja tasa-arvoista omistajuutta yhteiskunnassa. (Röhrs 1991, 101–107; Mollenhauer 1976, 9–16; Siljander 1988b, 152; Ojansuu 2014, 125.)

Toisaalta Giesecke (2001, 186) on todennut, että pedagogiikka ei saisi koskaan menettää olemuksestaan elämää eikä yhteiskunnallista näkymää siitä, koska juuri yhteiskunnalliset intressit, politiikan ja talouden hallinnan mekanismit vaikuttavat yksilöjen ratkaisuja enemmän kasvatuksen lopputulokseen. Tämän ymmärtämiseen kasvatus tarvitsee menneisyyden tuntemista, koska menneisyytemme osaltaan määrittää sitä, ”miten orientoidumme tulevaisuuteen ja millaista yhteistä maailmaa tavoittelemme” (Meretoja 2003, 77–78). Nietzscheä mukaillen kasvatuksen nykyisyys ja sen tulevaisuus voivat avautua vain menneisyyden kautta, samalla kun nykyisyyden tulkinnat tehdään tulevaisuuden näkökulmasta sitä ajatellen (Seinäla 2015, 268–269). Tässä mielessä kasvatuksen historian tutkijan täytyy olla ”aktiivinen ja osoittaa tutkimustulosten merkitys nykyajalle. Hänen tulisi osallistua keskusteluun menneisyyden ja tämän hetken kasvatustodellisuuden suhteesta”. (Tähtinen 1993, 43.) Tämän mukaisesti kasvattajien pitää alati pohtia yhteiskunnallisen kritiikin ja itsereflektion keinoin oman tehtävänsä luonnetta myös tämän ajan yhteiskunnallisen todellisuuden kontekstissa, jotta kasvatus ei hukkaisi syvintä olemustaan tähytessään tulevaisuuteen.

Nietzsche kirjoitti aikanaan viisaasti, että ”vain se, jota nykypäivän tarpeet painostavat ja joka tahtoo päästä eroon niistä hinnalla millä hyvänsä, tarvitsee kriittistä historiaa – historiaa, joka arvostelee ja tuomitsee” (Huttunen 2007, 42). Sellainen historiatutkimus oli hänestä hyödyllistä, koska siinä ei nähdä asioita objektiivisina ja vaihtoehdottomina, vaan perspektiivisinä (Seinäla 2015, 267; Anttila & Myllykangas 2015, 381). Yhtäältä historiaa voi pitää myös ”ihmisällyn vaarallisimpana tuotteena”, koska se on toiminut ”viholliskuvien rakentamisen aarreaittana” (Jokisalo 2016, 206–207). Toisaalta Martin Heidegger ja Gadamer ovat muistuttaneet siitä, että tästä riippumatta menneisyys ei jätä meitä rauhaan, koska se on läsnä niin nykyisyydessä kuin tulevaisuutta rakennettaessa. Siksi kasvatuksen historian tutkijan tehtävänä ei voi olla vain menneisyyden kuvaaminen, vaan hänen tulee avata nykyisyyden ontologiaan liittyviä mahdollisuuksia. (Seinäla 2015, 263; Penttinen 2003, 22, 26, Olli-Tervo 2003, 36.) Siinä on kyse kasvatuksen ”kokemustilan” ja sen ”odotushorisontin” määrittämisestä, jossa tulee arvioida, miten kasvatuksen menneisyys näkyisi paremmin nykyisyydessä ja miten tietoisuus menneisyydestä voisi auttaa rakentamaan yhteistä, kaikkien jakamaa parempaa tulevaisuutta (Meretoja 2003, 76–77). Kasvattaja, joka ymmärtää oman tieteenalansa menneisyyttä, ymmärtää ja hallitsee paremmin myös kasvatuksen nykyisyyttä ja kykenee vastaamaan uskoakseni myös tarkkanäköisemmin ja viisaammin sen tulevaisuuden haasteisiin. Juuri tässä kasvatuksen

historian tunteminen voi olla hyödyksi nykyajan pedagogeille, johon Nietzsche viittasi objektiivisen ja totaalisen historian kritiikillään (Seinäjä 2015, 251, 257).

Pedagogiikan näkökulmasta kansallissosialismi oli ”kasvatuskokeilu”, jossa se oli välineellistetty tukemaan elämänvastaisen poliittisen liikkeen tavoitteita. Kuten aikaisemmin olen todennut, niin kansallissosialismissa kasvatuksesta oli tehty sen politiikan äänetön yhtiömies, joka oli vastaan panematta hävittänyt tyystin oman kriittisen ja kyseenalaistavan äänensä ja tukenut koko voimallaan kansallissosialistien yleisinhimillisen moraalin vastaista politiikkaa (Kiilakoski 2012, 68, 253). Vaikka Kantin (Ylikangas 2015, 15) mukaan historiasta ei voi oppia mitään, niin kasvatuksen historiantutkijan velvollisuus on kysyä, mitä kansallissosialistisen ajan kasvatuskokemukset voisivat kriittisen historiantutkimuksen hengessä kertoa oman aikamme pedagogiikalle (Tähtinen 1993, 41, 43; Leino 2003, 285; Iisalo 1977).

Tämän väitöskirjan tekohetkellä maanosassamme kuohuu, kun suuret pakolaisjoukot kolkuttelevat Euroopan valtioiden portteja. Ensi kertaa sitten kylmän sodan päättymisen Euroopan Unioni natisee liitoksistaan ja sen poliittista, taloudellista ja henkistäkin uskottavuutta koetellaan kansalaisten mielissä. Vaikka Eurooppaan haluavat ihmismassat pakenevat oman henkensä edestä tai omien elinalueidensa elämänmahdollisuuksien toivottomuuden vuoksi, niin kantaeurooppalaisten asenteet ja yhteiskuntailmasto maahanmuuttajia kohtaan on kovenemassa ja ymmärrys heitä kohtaan on koetuksella. Taloudellisen kestävyysvaajeen ohella useita Euroopan valtioita koettelee henkinen ja moraalinen kestävyysvaaje.

Samanaikaisesti Venäjän arvaamaton poliittinen kehitys, sen suorittama laitton Krimin miehitys ja eskaloitunut Ukrainan kriisi haastavat eurooppalaisen turvallisuusarkkitehtuurin rakenteita. Eurooppalaiset perusarvot, kuten vapaus, demokratia, suvaitsevaisuus, empatia, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ovat eri maissa vaakalaudalla, kun nationalismista, rasismista ja sovinismista näyttää tulleen osa joidenkin eurooppalaisten mielenmaisemaa. Jokisalo on nostanut tutkimuksessaan perustellusti esille historiallisen fasismin perillisten, radikaalin oikeiston, vahvistumiseen liittyvät vaarat, joita hän pitää erittäin huolestuttavana asiana. Hän on myös tuntenut huolta demokratian heikentymisestä ja kulttuurisesta sekä uskonnollisesta rasismista voimansa ammentavan etnokratian noususta, joka ei hyväksy monikulttuurista Eurooppaa, ihmisten välisen luonnollisen erilaisuuden, eriarvoisuuden ja kulttuurisen yhteensopimattomuuden vuoksi. (Jokisalo 2016, 64–68, 92, 95, 229.)

Tällä hetkellä myös islamilaisen fundamentalismin nimissä toteutettujen terrori-iskujen vaikutuksesta islamofobia ja siihen liittyvä kantaeurooppalaisten pelko on kasvanut, mikä on lisännyt Euroopan valtioissa poliittisten ääriiliikkeiden, kuten radikaalin oikeiston kannatusta. Luottamus valtioiden kykyyn suojella omia kansalaisiaan on koetuksella, samalla kun vastakkainasettelu islamilaisen maailman ja länsimaisia arvoja korostavien ajattelutapojen välillä on voimistunut. Kansalaisten turvallisuuden tunteen heikentyessä on poliittisesta populismista ja oikeistoradikalismista tullut jälleen kansallisen politiikan kiihkeää käyttövoimaa, jossa on vaadittu niin eroa Euroopan Unionista kuin Euroopan linnoittamista, valtioiden ulkorajojen välitöntä sulkemista ja tiukkojen raja-aitojen pystyttämistä. (Jokisalo 2016, 94–96.)

Kansalaisten turvallisuuden tunteen järkkäminen on näkynyt myös sosiaalisessa mediassa yleisenä vihapuheen lisääntymisenä, jossa syyllisiä on etsitty niin islaminuskosta kuin sitä uskontoa harjoittavista maahanmuuttajista. Yhteiskunnallista keskustelua näyttää leimavan internetin mahdollistama rajoittamaton ja vastuuta tuntematon sananvapaus, jossa jokainen voi esiintyä asiantuntijana (Itäranta 2016). Maahantulijoiden kotouttamisesta ja integroimisesta on tullut Euroopan Unionia ja sen jäsenvaltioiden asennoitumista jakava poliittinen kummajainen ja taloudellinen riesa, josta koituvaa laskua ei mikään valtio tai sen veronmaksaja halua maksaa. Siinä missä kansallissosialismi valtansa vuosina käytti hyväkseen rotuantiseminiististä sovinismia muuttaen sen vihaksi, niin nykyisin ihmisten pelkoja ja turvattomuutta hyödyntää maahanmuuttovastainen ja islamofobinen oikeistoradikalismi, jonka sosiaalisessa retoriikassa äly on korvattu kansallissosialismin tavoin vihalla ja valtioiden välinen yhteistyö kiihkeällä kansallismielisyydellä. (Nieminen 2016; Jokisalo 2016, 94–96.)

Taloudellisten ja poliittisten paineiden kourissa painivat poliittiset päättäjät uskovat taloudellisen laman ja joukkotyöttömyyden vaivaamissa yhteiskunnissa ”teknologisen järjen” ja sen etujoukkona digitalisaation vievän kansakunnat kohti onnea, pelastusta ja hyvinvointia. Päättäjien visioissa kasvatuksen ihanteeksi on nostettu yritteliäs, joustava, aggressiivinen, kilpailua, taistelua ja voittoa ihannoiva laatuihminen, Homo Economicus, ”taloudellinen sotilas”. Hänestä toivotaan valtioiden kansainvälisen kilpailukykyyn takuumiestä ja -naista. Globaalin talouskapitalismin nimiin tapahtuvasta sopeutumisesta ja sopeuttamisesta on tullut nyky-yhteiskuntien yhteiskunnallis-poliittinen kasvatusideaali, jonka

ihmiskuva rakentuu vahvasti ableismin 24 ja ”hyvinvointisovinisin” ihanteille. (Kauppila & Lappalainen 2015, 135; Jokisalo 2016, 135–136.) Nyt tapahtuvassa kehityksessä on sikäli historian ironiaa, sillä Hitler syytti aikoinaan antisemitistisessä, rassistisessa ja *völkisch*-nationalistisessa kapitalismin kritiikissään ”yksittäisten valtioiden alkaneen muistuttaa yhä enemmän yrittäjiä... .. jotka muuttavat koko maailman yhdeksi ainoaksi valtavan suureksi tavarataloksi” (*Die einzelnen Staaten begannen immer mehr Unternehmen zu gleichen... .. die ganze Welt zu einem einzigen großen Warenhaus ummodeln*) [Hitler (1925) 1941, 172].

Siinä missä kansallissosialistit aikoinaan arvostivat kasvatusihanteinaan nuoruutta, tehokkuutta, atleettisuutta, vitalisuutta ja terveyttä, nykyisin ”hoikkuus ja trimmattu ulkonäkö liitetään uusliberalistiseen ajatteluun”, jonka mukaan ”lihavuus nähdään tehottomuuden ja rappion merkinä” (Nykänen 2016, C4). Itseään lajitovereihin alati vertailevasta ja omaa kehoa sekä ulkonäköä tarkkaillevasta ja muokkaavasta yksilöstä on tullut kauneuskirurgian ohella hedonistisen ja individualistisen ihmisen laadun parantamista, terveysfasismia ja meidän aikamme ”rotuhygieniä”. Tällaista ajattelua Heikki Patomäki (2007) on nimitänyt ”teknoliberaaliksi versioksi fasismista” ja Jokisalo ”oman aikamme fasistiseksi mielenlaaduksi” (Jokisalo 2016, 34, 135).

Nyky-yhteiskunnassa ihminen vaikuttaa saavan täydet kansalaisoikeudet vasta silloin, kun hän osoittaa osallistuvansa hyödyllisenä ja käyttökelpoisena markkinakansalaisena yhteiskunnan taloudelliseen uusintamiseen. Uusliberalistisen kasvatusetoksen vallatessa tilaa, suhtaudutaan vähemmän myönteisesti vanhoihin, vammaisiin ja sairaisiin ihmisiin, jotka näyttäytyvät yhteiskunnalle vain kulueränä. Myös työttömät ja yhteiskunnan vähäosaiset nähdään hyötyä ja käyttökelpoisuutta palvovassa retoriikassa laiskoina ja saamattomina ”siivelläeläjinä” ja ”sosiaalipummeina”, joita pidetään syyllisinä omaan huonoon tilanteeseensa. Juuri uusliberalistinen eetos on osaltaan merkinnyt ihmisten välisen tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden jäämistä markkinaoikeudenmukaisuuden jyrän alle. Siinä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden on nähty sotkevan markkinoiden mahdollisuuksia luomalla vääriä kannustimia ja moraalikatoa.

²⁴ Ableismilla viitataan ajattelutapaan, jonka yhteiskunnallinen ja kulttuurinen eetos ihanoi vammattomuutta ja vitalisuutta. Tuo moraalinen katsomustapa on sisäistynyt yhteiskunnallisiin instituutioihin ja niiden käytänteisiin ja ne muokkaavat kasvatuskuvaa tavoiteltavasta ja täydellisestä ihmisestä sekä epätäydellisestä ei-toivottavasta ja vammaisesta ihmisestä. (Kauppila & Lappalainen 2015, 134.)

Sen on nähty lisäksi horjuttavan suoritusperiaatetta ja estävän sivilisaatioarvojen kehitystä. (Streeck 2015, 86–87.)

Jokisaloon (2016, 228–229) mukaan ”ihmiskunta on sen historian ratkaisevimman valinnan edessä”, jossa sillä ”on valittavanaan joko barbaria tai oikeudenmukaisuuteen, tasa-arvoon ja ekologiseen demokratiaan tähtäävä sosiaalitaloudellinen transformaatio”. Hän on esittänyt huolensa, että nykyinen uusliberalismin ja markkinoiden vapauden nimeen vannova, autoritaarinen kilpailukapitalismi ja sen ihmisiä eriarvoistava politiikka voi muuttua ”tulevaisuuden ihmisille yhtä tuskaiseksi kokemukseksi kuin natsismi ja Auschwitz aikalaisilleen”. Hänestä Euroopan nykyinen poliittinen tilanne muistuttaa vahvasti Weimarin tasavallan loppukauden aikaa. Hän on viitannut professori Amy Chuaniin (2006), jonka mukaan Weimarin Saksa oli yksi synkkä esimerkki demokratiasta, jossa luotettiin aikoinaan liian paljon vapaisiin markkinoihin ja niiden säätelyvään voimaan.

Tämän vuoksi kasvatuksessa tulisi nykyisen hayekilaisen markkinahegemonian tai ”kilpailukykysovinismin” sijasta vahvistaa ihmisten aitoon vapautteen ja keskinäiseen solidaarisuuteen ja tasa-arvoon perustuvia yhteiskunnan demokraattisia rakenteita. Kasvatuksen tulisi ennen kaikkea vahvistaa kaikkia niitä pyrkimyksiä, jotka torjuvat kasvatuksesta ”ego-nationalismin” ja auttavat globaalin sosiaalisen ja taloudellisen eriarvoisuuden vähentämisessä yhteiskunnasta (Jokisalo 2016, 10, 28, 224, 227–229; Streeck 2015, 235.)

Myös professori Teuvo Teivainen on huolestuneena todennut, että uusliberalismin voitonkulku 1970-luvulta lähtien on johtamassa länsimaissa ekonomisiin ja kapitalistisen yritysvallan epädemokraattisten piirteiden vahvistumiseen. Tämän seurauksena niin politiikka kuin kasvatukseen ovat menettämässä otteensa taloudelle eikä taloudellinen vapaus, toisin kuin poliittinen ja pedagoginen vapaus, näytä tarvitsevan enää demokraattisia taloudellisia instituutioita. Politiikassa taloudesta on muodostunut sen kontrollin ulkopuolella oleva alue, joka peittää alleen kapitalismin, demokratian ja vapauden ristiriidat. (Teivainen 2016, 107–124.) Tästä on muistuttanut myös pitkäaikainen ulkoministeri ja kansanedustaja Erkki Tuomioja. Hänen mukaansa erityisesti globaali markkina-liberalismi on johtanut maailmassa vaurauden ja vallan epätasaiseen uusjakoon, jonka seurauksena rikkaat ovat rikastuneet ja köyhät köyhtyneet. Hänestä niin 2000-luvulla tapahtunut arabikevät seurauksineen, Isiksen nousu, eurooppalaisen äärioikeiston vaikutusvallan kasvu, Euroopan pakolaisvirrat kuin Donald Trumpin valinta Yhdysvaltojen uudeksi presidentiksi ovat olleet kaikki ”erilai-

sia vastauksia samaan taudinaiheuttajaan”. Tuo sairaus on nimeltään ristiriitainen ja globaali kilpailukapitalismi seurauksineen. (Nieminen 2016.)

Pedagogien pitää historiallisten kokemusten velvoittamana seisoa fasismin vastaisen taistelun eturivissä, koska juuri ”hiljaisuus on todellinen rikos humaanisuutta vastaan” (Stern 1987, 146). Siinä missä kansallissosialistisen kasvatuksen sisällön ja suunnan saneli aikoinaan vaihtoehdoton poliittinen determinismi, niin aikamme kasvatuksessa tätä väistämätöntä kehitystä ilmoittaa edustavansa teknologinen ja taloudellinen markkinadeterminismi ja usko tai luottamus sen parantavaan voimaan tulevaisuuden yhteiskuntaa rakennettaessa (Nieminen 2016; Kiilakoski 2012, 147–151).

Yhteistä näille molemmille ideologioille on, että ne strategisina toimintoina eivät hyväksy neuvotteluja, vaan pitävät itseään korvaamattomina. Niiden mukaan ihmisen tulee luottaa vain itseensä ja omaan voimaansa, mutta ne molemmat arvostavat ihmistä vain niin kauan, kun hän osoittaa olevansa yhteiskunnan toiminnalle hyödyllinen ja käyttökelpoinen jäsen. Siinä missä kansallissosialismi tuotti tuhoavaa biologista stigmasointia rotuantisemitisminä, niin uusliberalismi perustaa kasvatustensa sosiaaliseen eroosioon, jonka se näkee olevan luonnollista seurausta ihmisten kilpailukykyeroista (Huttunen 1999, 89–90; Kiilakoski 2012, 140–145; Jokisalo 2016, 34, 138, 142–145).

Yhtäältä Gieseckeä (1993, 284) lainaten on rehellistä myöntää, että

*Erziehung allein kann also die Barbarei nicht verhindern, wenn nicht zugleich die Politik dafür sorgt, dass die Alltags Verhältnisse die Menschen nicht zur Inhumanität zwingen oder diese ermutigen*²⁵.

Toisaalta Steinhaus (1988, 94) on myös oikeassa siinä, että yhteiskunnan kehitykseen historian saatossa liittynyt determinismi ja tahto valtaan ovat aina merkinneet kuoliniskua kaikelle pedagogiikalle, koska ne eivät ole yksinkertaisesti tarvinneet kasvatusta. Tästä esimerkkinä oli kansallissosialistinen kasvatustapa, vaikka se tulevaisuuden visiossaan lupasikin saksalaisille 1000-vuotista valtakuntaa. Kuitenkaan kasvatustapa ei voi ”vetäytyä puolueettomaan vastuuttomuuteen”, yhtä vähän kuin se voi uskoa determinismiin (Hilpelä 2008, 305; Steinhaus 1988, 94; Kaarttinen 2009, 178). Sen sijaan kasvatukseen tulee voida ”antaa kaikki voimat ja lahjakkuudet elämälle” (Steinhaus 1988, 94). Siinä kasvatustapa ei lokeroi eikä sulje maailmaa elämältä, vaan painvastoin avaa sitä toisin ajattele-

²⁵ ”Kasvatustapa ei voi koskaan yksin estää barbariaa, jos politiikka ei samalla huolehdi siitä, että arjen olosuhteet eivät pakota ihmisiä tai rohkaise näitä epäinhimillisyyteen” (Käännös JK)

miselle ja toisin toimimiselle. Entä, olisiko nyt syytä tuntea huolta kasvatuksen ja sivistyksen tulevaisuudesta, kun ”talous on asettumassa sivistysorganisaatioihin rengin asemasta isännäksi” (Jauhiainen & Tähtinen 2015, 128).

Kasvatuksessa näyttää vallitsevan usko taloudellis-teknologiseen determinismiin, jonka kasvatustieteissä teknologian vaihtoehdottomuudesta on tullut pedagogiikan arvostama sosialisaatiomalli (Värri 2014, 93). Kasvatuksessa puhe eheiden, tasapainoisten ja tasa-arvoisten ihmisten kasvattamisesta ja opettamisesta on korvattu retoriikalla ”tasavertaisesta erilaisuudesta” ja ”tulevaisuuden osaajien” valmennuksesta (Uusikylä 2016; Jokisalo 2016, 68). Yhteiskunnan siirtyessä taka-alalle kasvatuksesta vaikuttaakin tulleen yhä enemmän tuotannon tekijä ja koulutusteknologia, jonka tehtävänä on avoimen markkinoliberalismin hengessä tukea erilaisten yksilöiden vapaata valintaa ja ”sosiaalidarwinistista” kamppailua omasta paikasta ”auringossa”. Siinä kasvattajan ja opettajan paikan on ottanut elämänvalmentaja ja mentori, joiden tehtävänä on muokata valmennettavistaan, ”urheilun totalisaation” tavoin, tulevaisuuden huippuja ja kilpailutalouden uusia sankareita (Lämsä 2001; Kiilakoski 2012, 147–151, 253).

Siinä missä kansallissosialistinen kasvatus, oman aikansa politiikan teknologiana, tahtoi ottaa syleilyynsä vain rotupuhtaat kasvatettavat, niin nykyisin siihen pyrkii läntisessä kulttuurissa uusliberalistinen kasvatustieteiden ideologia. Siinä markkinamuotoisesta kasvatustieteestä näyttää tulleen nykykasvatuksen ja sosiaalisen oppimisen uusi ihanne, jossa teknologinen euforia ja usko koneiden sekä laitteiden kasvatustieteelliseen voimaan on vallannut sijaa pedagogiikan perimmäisiltä arvoilta. Tästä ovat eräänä osoituksena mm. nykyinen koulutuksen tulostulosajattelu, Pisa-vertailu ja lukioiden sekä yliopistojen rankinglistat, joiden perusteella annetun sivistyksen hyödyn arvoa mitataan. Kasvatuksesta ja koulutuksesta näyttääkin tulleen enenevässä määrin elinkeino- tai kilpailukyky-politiikkaa ja ihmisten kykyä sopeutua uusiin teknologioihin ja niiden edellyttämiin liiketoimintamalleihin (Konst & Scheinin 2016).

Nykykasvatuksen ideaaleissa ”moderni sosiaalisuus on maksimaalisen suorituksen ja sosiaalisen nousun kautta toteutuvaa yksilöllistä omavastuuta”, jossa ihmisten välisen tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden ja humanismin ihanteet on korvattu ”sosiaalidarwinistisella hyvinvointinationalismilla” (Jokisalo 2016, 82, 138). Siinä heroisuutta ja kilpailua ylistävän kasvatustieteen mukaisesti jokaisen pitää sosiaalistua nopeasti, tehokkaasti ja tuottavasti globaalin kilpailutalouden kansallisiksi sankareiksi (Pulkki 2014, 62–63; Saari 2011, 17; Uusikylä 2016; Värri 2014a, 391). Tähän eetokseen Hilpelä (2007, 191–193) on viitannut

osuvasti metaforallaan ”soturimentaliteetin paluu” ja Freire (2004) puheellaan nykykasvatuksesta ”eläinten koulutuksena” (Freire 2004; Kiilakoski 2012, 253).

On syytä tuntea huolta siitä, että nykyisin ”koko koulujärjestelmä on valjastettu uusintamaan ja ylläpitämään ’tuotemaailmaa’, jossa suhteemme itseemme, toisiimme ja luontoon on välineellinen, hyötykeskeinen ja konsumeristinen” (Värri 2014, 93). Myös kasvatustieteestä näyttää tulleen yhä enemmän välineellistettyä sosiaalitekniologiaa ja globaaliin kapitalismiin sopeuttavaa insinööritietoa (emt. 2014a, 391; Hilpelä 2009, 292; Saari 2011, 17, 19). Siinä missä uusliberalistiset talousajattelijat ovat useiden vuosien ajan tolkuttaneet kansantalouden kestävyysvajeesta, niin poliitikoilla tuntuu olevan ”oma höpökielensä”. ”He puhuvat ’isosta kuvasta’ ja ’loikista’; on tuottavuusloikka, digiloikka, kilpailukykyloikka ja kärkihankeloikka”. ”Nyt on tärkeintä loikkia, koikkelehtia”, vaikka ”suunnalla ei aina tunnu olevan väliä”. (Uusikylä 2016a.)

Tämä koskettaa myös aikamme kasvatusta ja koulutusta, jossa maan hallituksen, liike-elämän ja niitä lähellä olevien intressiryhmien ajama digitalisaatio on nostettu nykykasvatuksen megatrendiksi. Pedagogiikan alueella se on näyttäytynyt oman aikamme oppimisen vallankumouksena ja ”totuuden politiikkana”, samalla kun uuden teknologian nopeaa käyttöönottoa edistävien tahojen odotukset ja arvot ovat vyöryneet entistä määrätietoisemmin kasvatukseen ja koulutukseen maailmaan. Kuitenkaan teknologian luoma, osin kritiikitön, hype ja sen oletusarvot eivät voi riittää kasvatukselle, jos uuden tekniikan mahdollisuudet eivät ole pedagogisesti aidosti edistämässä ihmisen myönteistä kasvua ja oppimista. Toistaiseksi, kuten professori Pasi Sahlberg on muistuttanut, ”ei ole mitään näyttöä siitä, että internetin, älylaitteiden tai teknologian suurkuluttajat olisivat parempia ongelmanratkaisijoita ja tiedonkäsittelijöitä, tai luovempia ja tehokkaampia oppijoita kuin muut ” (Keltikangas-Järvinen 2016; Huhtala & Syrjämäki & Tuusvuori 2016, 384–385).

Uusikylä on suhtautunut varsin varauksellisesti, jopa penseästi yritysmaailman ja sen konsulttien markkinoimaan kritiikittömään teknologiauskoon toden, että ”vain tyhmä ei ymmärrä sitä, että teknologia on vain väline, ei kaiken pyhittävä pelastaja” (Korkeakivi 2015). Kasvatuksen rikkaaseen arvoperintöön pitää kuulua, että opettajien pedagogista autonomiaa ja heidän itsenäistä harkintaansa arvostetaan niin digitalisaation käytön kuin sen hyödyntämisen suhteen. (Foucault 1980, 131, 133; Saari & Sääntti 2016.) Tuskin koskaan ihmiskunnan historiassa on mikään yksi oppi tehnyt sellaisenaan autuaaksi. Vaikka historia ei toista itseään sellaisenaan, niin kansallissosialismi on tästä riippumatta varoitta-

va esimerkki siitä, mitä tapahtui, kun vain yksi deterministinen ”pelastusoppi” sai kasvatuksessa hegemonisen aseman.

Tällä hetkellä talouden ja teknologian ylikorostunut asema näkyy myös yliopistomaailmassa, jossa on tapahtunut siirtymä kohti ”markkinavoimia, suorituskeskeisyyttä ja kilpailua”. Yliopistot ovat muuttumassa yritysmaiseksi toimijoiksi, joissa korkeakoulutuksesta on tullut kauppatavaraa ja opettaja-opiskelijasuhteista tuottajan ja kuluttajan välisiä suhteita (Nieminen & Tuijula 2011, 211). Akateemikko Ilkka Hanski (2016) on esittänyt huolensa maamme korkeimman sivistyksen vaalijoiden, yliopistojen, tieteen ja tutkimuksen nykytilasta. Hänen mukaansa maamme korkeinta sivistystä ja koulutusta antavassa yliopistolaitoksessa paraikaa tapahtumassa oleva kehitys on viemässä meitä ”tiedemaailman takariviin”, kun tiede ja tutkimus on päättäjien visioissa valjastettu tukemaan lähinnä vain kilpailukykyä ja taloudellista kasvua. Hän ennustaa, että nykyinen perustutkimuksen merkitystä aliarvioiva tiedepolitiikka ”johtaa lopulta umpikujaan, pahempaankin”, jos me hukkaamme tai tarvelemme koulutukseen ja tutkimukseen perustuneet vahvuutemme. (Hanski 2016.) Hyvää eivät lupaa myöskään poliittisten päättäjien vähättelevät lausunnot akateemisen asiantuntijuuden merkityksestä kansakuntamme hyvinvoinnin edistämisessä (Huhtala & Syrjämäki & Tuusvuori 2016, 43). Ne ovat herättäneet kummastusta ja huolta yliopistoväessä, samalla kun yliopistojen koulutusleikkaukset ovat johtaneet ”akateemisen pakolaisuuden” ja ”aivovuodon” huolestuttavaan kasvuun (Hämeen-Anttila 2017; Koikkalainen 2017; Pihlanto 2017a).

Professori (emeritus) Pekka Pihlanto (2017) on kutsunut aikaamme osuvasti ”tietämättömyyden ajaksi”. Sille on ominaista, että uskoa ja erilaisia mielikuvia luomalla saadaan niin suuret kansanjoukot liikkeelle kuin mielet kiihotetuiksi. Siinä ”tietämättömyys” tai haluttomuus tietää, kuvaa niin kampanjoivien poliitikkojen kuin heidän kelkkaansa heittäytyneiden äänestäjien ajattelua. Vastavanlainen älyn ja tietämisen torjuminen leimasi saksalaisten yhteiskunnallista asennoitumista kansallissosialistien valtakautena. Silloinkaan ihmiset eivät halunneet tietää todellisuutta, mutta he tahtoivat vain uskoa. He luottivat kansallissosialistien luomiin tunnepohjaisiin mielikuviin ja ulkoistivat oman ajattelunsa kansallissosialisteille. Tuota yhtä ainoaa oikeaa uskoa oli ajanjakson pedagogiikka tukenut koko voimallaan ja se jopa ohjasi kasvatusta silloinkin, kun kaikki oli jo romahtanut. [Elias (1989) 1997, 363.]

Suhtaudun kriittisesti, eräiden kasvatustieteilijöiden tavoin, kasvatustieteen nykyiseen tieteentahtoon, jonka katson olevan seurausta kasvatuksen välineellistymisestä ja taloudellis-teknologisen suhtautumistavan vahvistumisesta niin

kasvatusarvojen kuin pedagogiikan päämäärien alueella. Siinä kasvatuksen humanistinen arvoperintö on jäämässä totaalisoivan uusliberalistisen talouspuheen alle. (Atjonen 2008, 132–139; Backström-Widjeskog 2011, 74; Kiilakoski 2012, 149; Värrä 2014a, 391–392; 2014, 391; Saari 2011, 17.)

Myös kasvatuksen kieli hahmottuu yhä enemmän teknologiana, kun yhteiskunnallisen argumentaation tapa näyttää perustuvan uskoon talouden ja teknologisen kehityksen vaihtoehtomuudesta (Kiilakoski 2012, 149, 253–254). Kasvatustiede vaikuttaa olevan suistumassa yhä enemmän ontologiseen kriisiin, historiattomaan ja itsestään irtautuneeseen instrumentalismiin, jossa se kokee tehtäväkseen tarjota jatkuvien projektien maailmassa innovaatioiksi nimittämiään palveluja niille, jotka maksavat parhaiten. Sen sijaan kasvatustieteen omalle tiedeidentiteetille nykyinen suuntaus ei lupaa hyvää, kun yhä useampi kasvatustieteen edustaja näyttää pitävän ”itsestään selvyytensä, että vain tuottavuus ja kilpailukyky ovat ihmisen toiminnan ainoa ja lopullinen päämäärä” (Värrä 2014a, 391–392; Saari 2011, 17).

Pidän nykypedagogiikan keskeisenä ongelmana, että kasvatus omien arvonsa pohtimisen sijasta arvuuttaa kaikkea vain ”rahanationalismin”, talouden ja teknologian näkökulmasta ja näkee kaikkialla vain hinnan. Siinä kysymykset kasvatuksen vapaudesta, totuudesta, oikeudenmukaisuudesta ja moraalisisista arvoista nähdäänkin ensi sijassa kysymyksinä taloudellisista hyödyistä ja niiden mittaustavoista (Paalasmaa 2014, 223). Ihmisarvon sitominen vain rahaan ja varallisuuteen on oman aikamme taloustopotalitarismia ja ”yhteiskunnallista väkivaltaa”, joka ei rakenna eikä myöskään edistä yhteistä hyvää (Kähkönen 2016).

Tämän vuoksi kasvatuksen pitäisi avautua enemmän perinteelle ja pohtia, mitä kestävä ja tärkeää se voi kertoa meille kasvatuksen tehtävistä tässä ajassa (Huttunen 1999, 63; 2007, 43–44). Kasvattajien tulisi tiedostaa kasvatuksen perimmäiset arvot ja aito pedagoginen vastuu yksilöiden kasvun ja yhteiskunnan kehityksen turvaamisessa. Siinä pedagogit tarvitsevat analyyttistä katsetta yhteiskuntaan, sen tarkoituksen ja toiminnan kriittistä ymmärtämistä, mutta myös osallistumista ja vaikuttamista sen toimintaan. Vain aito tietoisuus ja ymmärrys kasvatuksen omista eettisistä ja historiallisista perinteistä sekä niihin tukeutuvisista valinnoista voi estää pedagogiikkaa ajautumasta kunakin aikana hallitsevan yhteiskunnallisen vallan ”insinööritieteeksi” (Värrä 2014a, 95; Saari 2011, 17, 32), kuten tapahtui kansallissosialismissa.

Nyky-yhteiskunnassa voimme olla varmoja siitä, että muutos jatkuu. Kasvattajien tulisi aina tiedostaa pedagoginen vastuunsa ihmisen kasvun ja kehityksen turvaamisessa. Kysymys on siitä, haluammeko me itse vaikuttaa omaan tulevai-

suuremme vai annammeko me deterministisesti jonkun ulkopuolisen ratkaista asiat puolestamme. Koska kasvatus on olemukseltaan aktiivista elämän konstituimista, niin pedagogit eivät saa olla passiivisia. Maailma ei ole valmis. Se ei näyttäydy vaihtoehdottomana vain yhden tien talouspolkuna, vaan monien myönteisten mahdollisuuksien ja tulevaisuuksien maailmana, jossa tavoitellaan kaikille eettisesti ja ekologisesti kestäväää ja hyvää elämää. Siinä ihmisten tulee saada ajatella ja vaikuttaa oman subjektiviteettinsa laajentamiseen yhteydessä muihin ihmisiin. Siinä ihmisten ei pidä olla vain kuluttajia, yrittäjiä ja työntekijöitä, vaan kaikesta vierasmäärittynisyydestä vapautuneita oman elämänsä mestareita.

Toivon, että tutkimukseni antaisi omalta osaltaan kasvatuksen tarkastelussa vaadittavaa historiallista näkökulmaa, ettemme me toistaisi menneen ajan virheitä ja ymmärtäisimme myös, mitä ei-toivottavia piirteitä myös nykyajan kasvatus historiallisena jatkumona voi kantaa sisällään. Kasvatus vaatii aina kriittistä kannanottoa suhteessa omaan aikaansa, vaikka sen katse on tulevaisuudessa, hyvän elämän ja vapaan subjektiviteetin rakentamisessa (Jokisaari 2014, 24; Värrä 2014, 99; Ojansuu 2014, 125). Kasvatuksen täytyy myös vastaisuudessa pystyä säilyttämään niin sivistystä kuin kulttuuria vaaliva oma autonominen asema yhteiskunnan muiden osatoimintojen, kuten talouden, politiikan, uskonnon ja eri tieteiden rinnalla.

Kasvattajien tehtävänä ei ole antaa ”näkökykyä”, vaan kääntää kasvavan ”katse” oikeaan suuntaan – kohti totuutta, hyvyttä ja kauneutta (Platon 1981; Skinnari 1994, 23). Pedagogien pitää tässä ajassa uskaltaa nähdä toisin ajattelemisen ja toisin toimimisen mahdollisuuksia. Ennen kaikkea heidän tulisi tuntea aito vastuunsa kaikkien sellaisten yhteiskunnallisten pakkojen ja alistussuhteiden murtamisessa, jotka saattavat ehkäistä kaikkia ihmisiä tasa-arvoisesti tavoittelemasta hyvää, humaania, oikeudenmukaista ja kaikille tasa-arvoista elämää. Vaikka kasvattajat eivät voi yksin poistaa maailman pahuutta, niin kasvatusta ei saa päästää koskaan sellaiseksi, jossa sen olemus pyritään kaventamaan vain yhdeksi sallituksi totuudeksi, kuten tapahtui kansallissosialismissa. Tämän vuoksi kasvatus tarvitsee ”taistelevaa humanismia kaikkialla, missä vallanpitäjät kätkeytyvät väärän tietoisuuden valepukuun” (von Wright 1981, 172).

LÄHDELUETTELO

I PAINETUT LÄHDEJULKAISUT

- Bernett, H. (2008). Nationalsozialistische Leibeserziehung. Eine Dokumentation ihrer Theorie und Organisation. Überarbeitet und erweitert von Hans Jochen Teichler und Bruno Bahro. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Domarus, M. (1965). Hitler, Reden und Proklamation 1932–1945, Kommentiert von einem deutschen Zeitgenossen. München: Süddeutscher Verlag.
- Fricke-Finkelnburg, R. (1989). Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945. Herausgegeben und eingeleitet von R. Fricke-Finkelnburg. Opladen: Lesle+Budrich.
- Gamm, H.-J. (1964). Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag.
- Hitler's Table Talk 1941–1944. His private conversations (1973). Introduced by H. R. Trevor-Roper. Wiltshire: Redwood Press Limited.
- Hofer, W. (1959). Der Nationalsozialismus, Dokumente 1933–1945. Herausgegeben und kommentiert von W. Hofer. Frankfurt am Main: Fischer.
- Joch, W. (1976). Politische Leibeserziehung und ihre Theorie im Nationalsozialistischen Deutschland. Voraussetzungen – Begründungszusammenhang – Dokumentation. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Kanz, H. (1984). Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933–1945. Herausgegeben von H. Kanz. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Kühnl, R. (1978). Der deutsche Faschismus in Quellen und Dokumenten. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Michael, B. & Schepp, H.-H. (1993). Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen: Muster-Schmidt Verlag.

II KIRJALLISUUS

Klassiset poliittiset ja pedagogiset ajattelijat

- Dewey, J. [(1916) 2011]. Demokratia ja kasvatus. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Dilthey, W. Gesammelte Schriften (GS) I, V–IX, XI. Stuttgart/Göttingen: Teubner/Vandenhoeck & Ruprecht.

- Hegel, G. W. F. [(1821) 1976]. Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kant, I. [(1797) 1966]. Metaphysik der Sitten. Herausgeben von K. Vorländer. Hamburg: Verlag von Felix Meiner.
- Nietzsche, F. (1999). Historian hyödyistä ja haitasta elämälle. Jyväskylä: JULPU.
- Nohl, H. [(1935) 1949]. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M.: Verlag G. Schulte-Bumke.
- Platon. (1981). Valtio. Helsinki: Otava.
- Rousseau, J.-J. (1900). Du Contrat Social ou Principes du Droit politique. Paris: Ernest Flammarion, Editeur.
- Snellman, J. V. (1982). Teokset I. Aika Ruotsissa. Toimituskunta R. Wilenius, P. Ojanen & P. Oksala. Jyväskylä: Gummerus.
- von Treitschke, H. (1918). Politik. Vorlesungen gehalten an der Universität zu Berlin. Herausgegeben von Max Cornelius. Leipzig: Verlag S. Hirzel.

Aikalaiskirjallisuus

- Baeumler, A. (1931). Nietzsche, der Philosoph und Politiker Leipzig: Reclam.
- Baeumler, A. (1934). Männerbund und Wissenschaft. Berlin: Junker und Dünnhaupt.
- Baumler, A. (1937). Studien zur deutschen Geistesgeschichte. Berlin: Junker & Dünnhaupt.
- Baeumler, A. (1939). Politik der Erziehung. Reden und Aufsätze. Berlin: Junker und Dünnhaupt Verlag.
- Benze, R. (1939). Erziehung im Großdeutschen Reich. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Dienterweg.
- Chamberlain, H. S. [(1899) 1919]. Die Grundlagen des neunzehnten Jahrhunderts. Erste Hälfte. München: C. Bruckmann K.-G.
- Die Hilfsschule (1932). Monatsschrift für die gesamten Intressen der Hilfsschule und ihre Lehrer. Organ des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands. Im Auftrage des Verbandes herausgegeben von A. Henze. 25. Jahrgang. Halle: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Die Hilfsschule (1933). Monatsschrift für die gesamten Intressen der Hilfsschule und ihre Lehrer. Organ des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands. Im Auftrage des Verbandes herausgegeben von A. Henze & K. Tornow. 26. Jahrgang. Halle: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Erziehung und Unterricht (1938). Erziehung und Unterricht in Höheren Schule. Ämtliche Ausgabe des Reichs und Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Berlin: Weidmannsche Verlagsbuchhandlung.
- Giese, G. (1926). Hegels Staatsidee und der Begriff der Staatserziehung. Halle/Saale: Max Niemayer Verlag.
- Giese, G. (1937). Politische Pädagogik und Staatswissenschaft. Herausgegeben von H. Bente, E. R. Huber, A. Predöhl. Tübingen: Verlag von H. Laupp'schen Buchhandlung. Viitattu 5.2.2015
- http://www.digizeitschriften.de.ezproxy.utu.fi:2048/dms/img/?PPN=PPN345616871_0097&DMDID=dmdlog3&LOGID=log3&PHYSID=phys4#navi .

- Günther, H. (1936). Vererbung und Erziehung. In: H.-J. Gamm (Hrsg.) Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus (1964). München: List Verlag.
- Hartnacke, W. (1930). Naturgrenzen geistiger Bildung. Inflation der Bildung – Schwindendes Führetum – Herrschaft der Urteilslosen. Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer.
- Hiller, A. (1936). Deutsche Erziehung im neuen Staat. Berlin-Leipzig: Verlag von Julius Veltz.
- Himmler, H. (1940). Himmlers Anweisung über die Schulen der nichtdeutschen Bevölkerung im Osten im Zusammenhang seiner Denkschrift über die Behandlung der Fremdvölker im Osten. In: H. Kanz (1984). (Hrsg.) Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933–1945. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Hitler, A. [(1925) 1941]. Mein Kampf. Eine Abrechnung. Zentralverlag der NSDAP. München: Frz. Eher Nachf.
- Hitler [(1926) 1941]. Mein Kampf. Die nationalsozialistische Bewegung. Zentralverlag der NSDAP. München: Frz. Eher Nachf.
- Hitler, A. [(1925) 1941]. Taisteluni. Tilinteko. Saksan kielestä suomentanut Lauri Hirvensalo. Porvoo: WSOY.
- Hitler, A. [(1926) 1941]. Taisteluni. Kansallissosialistinen liike. Saksan kielestä suomentanut Lauri Hirvensalo. Porvoo: WSOY.
- Hitler, A. (1934). Über die nationalsozialistische Elitebildung. (Gespräche mit Rausching). In: H. Kanz (1984) (Hrsg.) Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hitler, A. (1938). Rede Hitlers in Reichenberg. In: H. Kanz (1984) (Hrsg.) Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hitlers Zweites Buch, Ein Dokument aus dem Jahr [(1928) 1961] Eingeleitet und kommentiert von G. L. Weinberg. Mit einem Geleitwort von H. Rotfels. Veröffentlichungen des Instituts für Zeitgeschichte. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Kade, F. (1937). Die Wende in der Mädchenerziehung, Ein Beitrag aus der Praxis der dorfeigenen Schule. Dortmund – Breslau: Druck und Verlag von J. V. Crüwell.
- Krampf, A. (1936). Hilfsschule im neuen Staat. Leipzig: Armanen Verlag.
- Kriek, E. (1925). Philosophie der Erziehung. Jena: Verlegt bei Eugen Diederichs.
- Kriek, E. (1936). Nationalsozialistische Erziehung. In: Grundlagen, Aufbau und Wirtschaftsordnung des Nationalistischen Staates. Herausgegeben von H.-H. Lammers & H. Bfunter. Berlin: Industriverlag Spaeth & Linde.
- Kriek, E. (1938). Völkisch-politische Anthropologie. Die Wirklichkeit. Erster Teil. Leipzig: Armanen-Verlag.
- Kriek, E. (1932). Nationalpolitische Erziehung. Leipzig: Armanen Verlag.
- Kriek, E. (1939). Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Leipzig: Verlag Quelle & Meyer.
- Mann, E. [(1938) 2002]. Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich. Hamburg: Rowolt Taschenbuch Verlag.
- Paavolainen, O. (1938). Risti ja hakaristi, Uutta maailmankuvaa kohti. Jyväskylä – Helsinki : K. J. Gummerus Osakeyhtiö.

- Petersen, P. (1935). 'Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplans im Lichte des Nationalsozialismus'. In: Die Schule im nationalsozialistischen Staat. 11. Jahrgang. Nr. 6. Bielefeld.
- Rosenberg, A. (1939). Der Mythos des 20. Jahrhunderts. Eine Wertung der seelisch-geistigen Gestaltenkämpfe unserer Zeit. München: Hoheneichen-Verlag.
- Schmitt, C. [(1927) 1932]. Der Begriff des Politischen. Text von 1932 mit einem Vorwort und drei Korollarien. Berlin: Duncker & Humblot. Viitattu 10.2.2015. <https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/kg/neuzeit/lehre/lehresose13/c_schmitt_der-begriff-des-politischen.pdf>.
- Schmitt, C. (1934). Der Führer schützt das Recht. In: Deutsche Juristen-Zeitung (39) Heft 15. Becks München und Berlin: Becks Verlagshandlung.
- Stellrecht, H. (1943). Neue Erziehung. Berlin: Wilhelm Limpert-Verlag, Berlin 1943.
- Sturm, K. F. (1938). Erziehung für das Dritte Reich. In: H.-J. Gamm (Hrsg.) Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus (1964). München: List Verlag.
- Usadel, G. (1934). Entwicklung und Bedeutung der nationalsozialistischen Jugendbewegung. Bielefeld und Leipzig: Velhagen und Klasing.
- von Schirach, B. (1934). Die Hitler-Jugend. Ide und Gestalt. Berlin: Verlag und Betriebs-Gesellschaft.
- von Schirach, B. [(1938) 1942]. Die Revolution der Erziehung. Reden aus den Jahren des Aufbaus. Zentralverlag der NSDAP. Berlin: Franz Eher Nachf.
- Tutkimuskirjallisuus
- Aalto, I., Boxberg, L., Iäs, U. & Paalumäki, H. (2011). Saatteeksi vällan teorioihin historianutkimuksessa. Teoksessa Vällan teorian historianutkimuksessa. Turku: Turun Historiallinen Yhdistys.
- Adorno, W. T., Horkheimer, M. & Marcuse, H. (1991). Valistuksen käsitate. Teoksessa Järjen kriittikki. Suomentanut ja toimittanut Jussi Kotkavirta. Tampere: Vastapaino.
- Adorno T. (1995). Kasvatus Auschwitzin jälkeen. Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki ja T. Uusitupa Mitä on valistus? Jyväskylä: Vastapaino.
- Agamben, G. (1998). Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life. Standford: Standford University Press.
- Altgeld, W. (1991). Die Ideologie des Nationalsozialismus und ihre Vorläufer. In: K. D. Bracher & L. Valiani (Hrsg.) Faschismus und Nationalsozialismus. Berlin: Duncker & Humblot.
- Althusser, L. (1984). Ideologiset valtiokoneistot. Jyväskylä: KSL & Vastapaino.
- Aly, G. (2005). Hitlers Volksstaat. Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Anttila, T. & Myllykangas, M. (2015). Michael Foucault – historiatietoisuuden haastaja. Teoksessa K. Väyrynen & J. Pulkkinen (toim.) Historianfilosofia. Tampere: Vastapaino.
- Anttonen, S. & Kemppainen, T. (1994). Valtaa kaikkialla: tiedeyhteisö pedagogis-politiittisena voimakenttänä. Kasvatus 25(4).
- Anttonen, S. (1998). Valta, moraalii ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen. Sivistyshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiviin

- uudelleenkasvatustieteen ohjelmiin. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden julkaisu, Acta Universitatis Tamperensis 639.
- Arndt, R. Gesichtsunterricht als Vermittlung einer "politischen Religion". Ideologische, pädagogische und didaktische Grundlagen des Gesichtsunterricht im "Dritten Reich". Mit exemplarischen Untersuchung der Verhältnisse im Raum Nürnberg. Viitattu 22.10.2008 <<http://www.ralf-arndt.de/zulassung1.html>>.
- Atjonen, P. (2008). Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää? Aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt: Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Barker, E. (1959). The political thought of Plato and Aristotle New York: Dover Publications.
- Baumler, Nohl, Spranger, Wilhelm und Weniger nach 1945 zur NS-Zeit (1945–1960) Viitattu 20.12.2013
<http://www.unifrankfurt.de/fb/fb04/download/ortmeyer/Baumler_Nohl_Spranger_Wilhelm_und_Weniger_nach_1945_zur_NS-Zeit1.pdf>.
- Berg, C. & Herrmann, U. (1991). Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Kaiserreichs 1870–1918. In: C. Berg (Hrsg.) Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des ersten Weltkriegs. München:Verlag C. H. Beck.
- Berg, C. (1991a). Wer aber von der Vergangenheit die Augen verschliesst, wird blind für die Zukunft. In: C. Berg & S. Ellger-Rüttgardt (Hrsg.) "Du bist nichts, Dein Volk ist alles". Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Berg, C. (1991b). Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des ersten Weltkriegs. Hrsg. von C. Berg. München: Verlag C. H. Beck, 1991b.
- Beutler, K. (1995). Geisteswissenschaftliche Pädagogik zwischen Politisierung und Militarisierung – Erich Weniger. Studien zur Bildungsreform Bd. 24. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/ New York/Paris/Wien: Peter Lang.
- Blankertz, H. (1982). Die Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zu Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bracher, K. D. (1971). Das deutsche Dilemma, Leidenswege der politischen Emanzipation. München: R. Piper & Co. Verlag.
- Bremer, H. (2005). Theodor Litts Haltung zum Nationalsozialismus. Unter besonderer Berücksichtigung seiner Vorlesungen von 1933 bis 1937. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt KG.
- Browning, C. R. (1999). Aivan tavallisia rivimiehiä. 101. reservipataljoona ja "lopullinen ratkaisu" Puolassa. Suom. Heikki Eskelinen. Helsinki: Art House.
- Bühler, J.-C. (1988). Totalisierende Jugendkunde "für den totalitären Staat". Die Vierteljahrschrift/Zeitschrift für Jugendkunde zwischen 1931 und 1935. In: J. Oelkers und U. Hermann (Hrsg.) Pädagogik und Nationalsozialismus. 22. Beiheft Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Belz Verlag.
- Chuan, A. (2006). Maa maailma liekeissä. Globaali markkinatalous, demokratia ja konfliktit. Helsinki: Like.

- Dewey, J. (1916) 2011. *Demokratia ja kasvatus*. Tampere: eurooppalaisen filosofian seura.
- Dickkopp, K.-H. (1978). Nationalsozialistische Pädagogik. In: J. Speck (Hrsg.) *Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Von der Jahrhundertwende bis zum Ausgang des geisteswissenschaftlichen Epoche*. Band 2. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Döpp, R. (2003). *Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit*. Berlin – Hamburg – Münster: Lit-Verlag.
- Ellger-Rüttgardt, L. S. (1988a). *Hilfsschule und Nationalsozialismus*. In: U. Herrmann & J. Oelkers (Hrsg.) *Pädagogik und Nationalsozialismus*. 22 Beiheft. Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Ellger-Rüttgardt, L. S. (1988b). *Die Hilfsschule im Nationalsozialismus und ihre Erforschung durch Behindertenpädagogik*. In: W. Keim (Hrsg.) *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Ellger-Rüttgardt, L. S. (2008). *Geschichte der Heilpädagogik*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fischer, K. P. (1995). *Nazi Germany, A New History*. London: Constable.
- Flessau, K.-I. (1979). *Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus*. Mit einem Vorwort von Professor Dr. Hans-Jochen Gamm. München: Franz Ehrenwirt Verlag.
- Flitner, A. (1965). *Wissenschaft und Volksbildung*. In A. Flitner (Hrsg.) *Deutsches Geistesleben und Nationalsozialismus*. Tübingen: Rainer Wunderlich Verlag Hermann Leins.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. (2016). *Käsityksiä osallistumisen organisuudesta: elitistien demokratia koulussa. Kasvatus (47) 2*.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. Brighton: Harvester Press.
- Foucault, M. (2005). *Tarkkaile ja rangaista*. Suomentanut Eevi Nivanka. Helsinki: Otava.
- Frevert U. (1988). *Women in German History: From Bourgeois Emancipation to Sexual Liberation*. Oxford: Berg Publishers Limited.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder: Paradigm.
- Gadamer H.-G. (1986). *Hermeneutik II. Wahrheit und Methode*. J. C. B. Tübingen Mohr.
- Giesecke, H. (1981). *Wom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa -Verlag.
- Giesecke, H. (1993). *Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Giesecke, H. (2001). *Einführung in die Pädagogik*. München: Juventa Verlag.
- Glover, J. (2008). [Ihmisyys. 1900-luvun moraalihistoria. Suomennos: Petri Stenman](#). Helsinki: Like.
- Harni, E. (2014). *Epäpoliittinen kasvatus poliittisen edellytyksenä, eli katsaus Hannah Arendtin kasvatusajatteluun*. *Kasvatus ja Aika* 8 (2).
- Harni, E. & Saari, A. (2016). *Elämän politiikka J. A. Hollon ajattelussa*. *Kasvatus ja Aika* 10 (2).

- Hentilä, S. (1994). Jaettu Saksa, jaettu historia. Kylmä historiasota 1945–1990. Historiallisia tutkimuksia 183. Tampere: Suomen Historiallinen Seura.
- Hermann, U. & Oelkers, J. (1988). Zur Einführung in die Thematik “Pädagogik und Nationalsozialismus”. In: U. Hermann & J. Oelkers (Hrsg.) Pädagogik und Nationalsozialismus. 22. Beiheft. Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hermann, U. (1988). “Die Herausgeber müssen sich äussern“, Die Staatsumwälzung im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von Edward Spranger, Wilhelm Flitner und Hans Freyer in der Zeitschrift die “Erziehung“. Mit einer Dokumentation. In: U. Hermann & J. Oelkers (Hrsg.) Pädagogik und Nationalsozialismus. 22. Beiheft. Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hermann, U. (1991). Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: C. Berg (Hrsg.) Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des ersten Weltkriegs. München: Verlag C. H. Beck.
- Heywood, A. (2003). Political Ideologies. An Introduction. New York: Palgrave Macmillan.
- Hietala, M. (1985). Rotuhygienä. Teoksessa A. Kemiläinen (toim.) Mongoleja vai germaaneja – rotuteorioiden suomalaiset. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Hilpelä, J. (2002). Kasvatustieteen kuva saksalaisissa johdantoteoksissa. Kasvatus (33) 5.
- Hilpelä, J. (2007). Soturimentaliteetin paluu. Kasvatus (38) 3.
- Hilpelä, J. (2008). Göttingenin koulu. Kasvatus (39) 4.
- Hilpelä, J. (2009). Kuka huolehtisi kasvatustieteestä? Kasvatus (40) 4.
- Holmila, A. (2010). Holokausti. Tapahtumat ja tulkinnat. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Horn, K.-P. (2003). Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert: Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Huhtala, H. & Syrjämäki, S. & Tuusvuori, J. S. (2016). Ajatuspajoista innovaatiokumppanuuksiin. Tapaus Filosofian Akatemia. Raportti uusimmasta valmennuskonsultoinnista ja julkisen järjestyksen ohentuvasta kriittisyydestä. Viitattu 10.1.2017. Tampere: Niin & Näin.
<http://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/syn_publication/files/ajatushautomraportti-netn-2016.pdf>
- Huttunen, R. (1999). Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Huttunen, R. (2007). Gadamerilainen ja habermasilainen asenne kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatus ja Aika 1(1).
- Hyrkkänen, M. (2002). Aatehistorian mieli. Tampere: Vastapaino.
- Hämäläinen, J. (1995). Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 26.
- Hämäläinen, J. (1997). J. V. Snellmanin perhekäsitysten juurilla – Snellmanin perhefilosofia aristoteelisen perinteen jatkajana. C-sarja 5. Kuopio: Snellman-instituutti.

- Hänninen, S. (2010). Poliitikka hallinnan analytiikassa. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen Hallintavalta, Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus.
- Häyry, M. (2000). Ihannevaltio, Historiallinen johdatus yhteiskuntafilosofiaan. Juva: WS Bookwell.
- Höck, M. (1979). Die Hilfsschule im nationalsozialistischen Staat. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Hörnqvist, M. (2012). En annan Foucault. Maktens problematik. Stockholm: Calsson Bokfölag.
- Iisalo, T. (1977). Menneisyyden kasvatuksen tutkimus. Helsingin yliopiston Kasvatustieteiden laitoksen opetusmonisteita N : o 5.
- Iisalo, T. (1989). Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikouluista nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Isakson, P. & Jokisalo, J. (2005). Historian lisälehtiä, Suvaitsevaisuuden ongelma ja vähemmistöt kansallisessa historiassa. Helsinki: Suomen Rauhanpuolustajat.
- Jansen, J. G. (2006). Peter Petersen. Sein Wirken in den Jahren 1933–1945. Viitattu 27.10.2010. <<http://jena-plan.grundschulservice.de/>>.
- Jauhiainen, A. (2009). Metodologinen keskustelu eurooppalaisissa kasvatuksen histori- an lehdissä 2009. Viitattu 7.5. 2013 <<http://www.kasvatus-ja-aika.fi>>.
- Jauhiainen, A. & Tähtinen, J. (2014). Muutosten voimat ja suunnat. Kasvatus (45) 1.
- Jokisaari, O.-P. (2014). Tapausfilosofia kasvatuksen aikalaiskritiikkinä: edistyksen mahdollisuus nykyisyydessä. Artikkeliteoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Väri (toim.) Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Jokisalo, J. (1995). Kansallissosialismin ideologia. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Jokisalo, J. (1998). Kenraaliharjoitus kansanmurhaan – pakkosterilointi ja ”eutanasia” Hitlerin Saksassa. Teoksessa M. Härmänmaa ja M. Mattila (toim.) Uusi uljas ihminen eli modernin pimeä puoli. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Jokisalo, J. (2016). Euroopan radikaalioikeisto. Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Jokisipilä, M. & Könönen, J. (2013). Kolmannen valtakunnan vieraat. Suomi Hitlerin Saksan vaikutuspiirissä 1933–1944. Helsinki: Otava.
- Jovy, M. [(1952) 1984]. Jugendbewegung und Nationalsozialismus. Zusammenhänge und Gegensätze. Versuch einer Klärung. Münster: Lit Verlag.
- Kaarttinen, J. (2008). Kansallissosialistinen kasvatus – pedagogiikkaa vai ”epäpedagogiikkaa”? Kasvatus & Aika 2 (1).
- Kaarttinen, J. (2009a). Pedagogiikan puolella vai politiikan palveluksessa – kansakou- lun ja ylempien koulujen opetussuunnitelmat kansallissosialistisessa kasvat- usajattelussa. Poliittisen historian vuosikirja Ajankohta. Helsingin ja Turun yli- opistot.
- Kaarttinen, J. (2010). Saksalaisten opettajien ja heidän etujärjestöjensä suhtautuminen kansallissosialisteihin Weimarin tasavallan aikana (1919–1933) Kasvatus (41) 5.
- Kaarttinen, J. (2010a). Saksalainen ruumiinkasvatus GutsMuthista kansallissosialistei- hin – epäpoliittinen isäntä vai poliittinen renki? Kasvatus & Aika 4 (2).
- Kaarttinen, J. (2010b). Opettajuus kansallissosialismin kontekstissa – Weimarin tasaval- lan koulupedagogista kansallissosialistiseen ideaaliopettajaan. Kasvatus & Aika 4 (3).

- Kaartinen, J. (2011). Pedagogiikan keskiössä, mutta kuitenkin marginaalissa. Naiskasvatus Saksan keisarikunnasta kansallissosialisteihin. Naistutkimus 3.
- Kaartinen, J. (2012). Pedagogiikkaa kolmen valtiomahdin alla. Saksalaisen apukoulun idea 1871–1933. Historiallinen Aikakauskirja 1.
- Kaartinen, J. (2013). Kansallissosialistinen nuorisokasvatus Baldur von Schirachin kasvatusajattelun valossa. Kasvatus (44) 4.
- Kalela, J. (2000). Historiantutkimus ja historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalela, J. (2013). Making History. Miksi historiaa oikeasti tutkitaan? Turku: Luento Turun yliopiston poliittisen historian tutkimusseminaarissa.
- Kauppi, A. & Lappalainen, S. (2015). Vammais- ja koulutuspolitiikan risteyksessä rakentuvan kansalaisuuden paradoksi. Kasvatus (46) 2.
- Keim, W. (1988). Einführung. In: W. Keim (Hrsg.) Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Keim, W. (1995). Erziehung unter Nazi-Diktatur. Antidemokratische Potentielle, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Band I. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Keim, W. (2005). Erziehung unter Nazi-Diktatur. Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Band II. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kershaw, I. (1997). "Working towards the Führer": reflections on the nature of the Hitler dictatorship. In: I. Kershaw & M. Lewin (ed.) Stalinism and Nazism. Dictatorship in Comparison. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kershaw I. (2015). Hitler. Suomentanut Ilkka Rekiaro. Helsinki: Otava.
- Kiilakoski, T. (2012). Kasvatus teknologisessa maailmassa. Tutkimus teknologisoituvasta kasvatuksesta. Julkaisuja 132. Helsinki: Nuoriostutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Klafki, W. (1976). Die gegenwärtigen Kontroversen in der deutschen Erziehungswissenschaft über das Verhältnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus. Vasa: Maxi-Copy.
- Klafki, W. (1984). Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft. In: Rainer Winkel (Hrsg.) Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Düsseldorf: Schwann.
- Klafki, W. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik – Leistung, Grenzen, kritische Transformation. Viitattu 12.12.2014.
<<http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k03.html>>.
- Klose, W. (1964). Generation im Gleichschritt, Ein Dokumentarbericht. Oldenburg und Hamburg: Gerhard Stalling Verlag.
- Klönne, A. (1955). Hitlerjugend. Die Jugend und ihre Organisation im Dritten Reich. Hannover und Frankfurt (Main): Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel.
- Klönne, A. (2008). Jugend im Dritten Reich. Die Hitlerjugend und ihre Gegner. Köln: PapyRossa Verlag.
- Koivusalo, M. & Ojakangas, M. (1997). Carl Schmitt poliittisena ajattelijana. Teoksessa neljä lukua suvereenisuusopista. Esipuheet K. Tuomi, M. Koivusalo ja M. Ojakangas. Suomentanut Tapani Hietaniemi. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Kompisch, K. (2008). Täterinnen. Frauen im Nationalsozialismus. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.

- Knopp, G. (2006). Hitlerin lapset. Suomennos Ilona Nykyri. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Koskenniemi, M. (1970). Oliko Jenan koulu politisoitunut? Peter Petersenin kansallissosialistisuutta koskevien väitteiden tarkastelua. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja n:o 11. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Koskenniemi, M. (1988). Peter Petersen – Elämä ja vaikutus suomalaisesta näkökulmasta. Julkaisusarja A: 125. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kunnas, T. (2013). Fasismien lumous. Eurooppalainen älymystö Mussolinin ja Hitlerin politiikan tukijana. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Kuss H. (2002). Dietrich Hoffmann – Hochschulpolitiker, Dekan, Vize-präsident. In: H. Kuss & K. Neumann & K. Rheinländer (Hrsg.) Pädagogik, Politik und Kritische Theorie – Erziehungswissenschaft in Verantwortung für eine emanzipatorische Praxis. Dietrich Hoffmann zum 80. Geburtstag. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Langewiesche, D. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1989). Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur: München: Verlag C. H. Beck.
- Lansing, C. B. (2010). From Nazim to Communism. German Schoolteachers under Two Dictatorships. Cambridge, Mass.: Harvard Historical Studies 170.
- Leino, P. (2003). Kritiikin mahdollisuus. Voiko historian tutkimus olla poliittista? Teoksessa S. Ollivero, J. Parikka & T. Väntsi (toim.) Kohtaamisia ajassa. Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria. Cultural History – Kulttuurihistoria 3. Turku: Turun yliopisto.
- Lempert, W. (1971). Bildungsforschung und Emanzipation (Hrsg.) Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Lempa, H. (1993). Bildung der Triebe der deutsche Philantropismus (1768–1788). Turku: Turun yliopiston julkaisuja, Annales Universitatis Turkuensis, Sarja B, 203.
- Lingelbach, K. C. (1987). Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Frankfurt am Main: dipa-Verlag.
- Lower, W. (2014). Hitlerin raivottaret. Saksalaisnaisia natsien kuoleman kentillä. Suomentanut Juha Sainio. Keuruu: Atena Kustannus Oy.
- Lück, M. (1979). Die Frau im Männerstaat. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Majaniemi, J. (2005). Matti Koskenniemen apologiat – näkökulmia moraalihistoriaan. Historiatieteellinen aikakauskirja NRO 1. Viitattu 12. 10. 2008 <<http://www.lahde.info/EdellisetNrot/Lahde1-05.pdf>>.
- Majaniemi, J. (2006). Demokratiakritiikki ja antidemokraattinen ajattelu Weimarin tasavallassa (1919–1933) – esimerkkinä Peter Petersenin ajattelu. Viitattu 12.10. 2010. <http://www.ennenjanyt.net/2006_1/majaniemi.html>.
- Malinen, P. (1985). Opetussuunnitelma nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.
- Maser, W. (2008) Adolf Hitlerin taisteluni. Suomentanut Riitta Virkkunen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Matthies, J. (2008). Theodor W. Adornon ajattelun uusi ajankohtaisuus - impulseja kriittisille kasvatuskäytännöille. Kasvatus 39 (4).
- Mattila, M. (2003). Rotuhygienia ja kansalaisuus. Teoksessa I. Helén & M. Jauho (toim.) Kansalaisuus ja kansanterveys. Helsinki: Gaudeamus.

- Meinecke, F. (1949). Die deutsche Katastrophe, Betrachtungen und Erinnerungen. Wiesbaden: Eberhard Brockhaus Verlag.
- Menke, C. (2013). Hegel Theorie der Befreiung. Gesetz, Freiheit, Geschichte, Gesellschaft. In: C. Schmidt (Hrsg.) Können wir der Geschichte entkommen? Geschichtsphilosophie am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Meretoja, H. (2003). Itseymmäryksen kulttuuri-historiallinen välitteenäisyys Gadamerin ja Ricoeurin hermeneutiikassa. Teoksessa S. Ollitervo, J. Parikka & T. Väntsi (toim.) Kohtaamisia ajassa. Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria. Cultural History – Kulttuurihistoria 3. Turku: Turun yliopisto.
- Miller, A. (1985). Alussa oli kasvatus. Kätkeyty julmuus ja väkivallan juuret. Suomentanut Mirja Rutanen. Juva: WSOY.
- Miller-Kipp, G. (1988). Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos. Versuche und Schwierigkeiten, “nationalsozialistische Pädagogik” zu begreifen und historisch einzuordnen. In: U. Herrmann & J. Oelkers (Hrsg.) Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mitscherlich, M. (1993). Erinnerungsarbeit: Zur Psychoanalyse der Unfähigkeit zu trauern. Frankfurt am Main.
- Moosburger, S. (1972). Ideologie und Leibeserziehung im nationalistischen Deutschland. Frankfurt am Main: dipa-Verlag,
- Mommsen, H. (1991). Aufarbeitung und Verdrängung, Das Dritte Reich im westdeutschen Gesichtsbewusstsein. In: D. Diner (Hrsg.) Ist Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Mollenhauer K. (1972). Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa Verlag.
- Möckel, A. (2007). Geschichte der Heilpädagogik, oder Macht und Ohnmacht der Erziehung. Stuttgart Klett-Cotta.
- Nagel A. (2012). Hitlers Bildungsreform, Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1934–1945. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Neumann, K. (2014). Positionierung der Pädagogik zwischen Reform und Restauration – Verantwortung als Leitkategorie und pädagogisch-politisches Engagement bei Dietrich Hoffmann (1999). In: H. Kuss / K. Neumann / K. Rheinländer (Hrsg.) Pädagogik, Politik und Kritische Theorie – Erziehungswissenschaft in Verantwortung für eine emanzipatorische Praxis. Dietrich Hoffmann zum 80. Geburtstag. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Nicolin, F. (1955). Grundlinien einer Geisteswissenschaftlichen Pädagogik bei G. W. F. Hegel. Bonn.
- Nieminen, M & Tuijula, T. (2011). ”Sen tulee olla palveleva ’yritys’. Opiskelijoiden käsitykset yliopistosta oppimisympäristönä. Kasvatus (42) 2.
- Nuutinen, P. (1994). Lapsesta subjektiksi, Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 18.
- Nuutinen, P. (1995). Valta kasvatuksen ongelmana. Kasvatus (26) 4.

- Oelkers, J. & Maschmann, I (1985). 'Einleitung: Peter Petersens Pädagogik als Problem'. In: J. Oelkers & I. Maschmann Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie. Heinberg: Agentur Dieck.
- Oelkers, J. (1988). Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der "Reformpädagogik" in Deutschland vor 1914. In: U. Herrmann & J. Oelkers (Hrsg.) Pädagogik und Nationalsozialismus. 22. Beiheft. Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Oelkers, J. (1989). Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München: Juventa Verlag, 1989.
- Oelkers, J. (1991). Erziehung und Gemeinschaft. Eine historische Analyse reformpädagogischer Optionen. In: C. Berg & S. Ellger Rüttgardt (toim.) "Du bist nichts, Dein Volk ist alles". Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ojansuu, J. (2014). Kasvatustehtävän antropologiset ulottuvuudet. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) Ajan kasvatusta. Kasvatustilasto ja aikalaistutkimus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Ollitervo, S. (2003). Vaikutusten historia. Kokemus ja kysymys Hans-Georg Gadamerin filosofiassa. Teoksessa S. Ollitervo, J. Parikka & T. Väntsi (toim.) Kohtaamisia ajassa. Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria. Cultural History – Kulttuurihistoria 3. Turku: Turun yliopisto.
- Ortmeyer, B. (2008). Erich Weniger und die NS-Zeit. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Forschungsberichte 7.3. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität. Viitattu 14.11.2015.
<https://forschungsstelle.files.wordpress.com/2012/06/ortmeyer_forschungsbericht_wenigerunddienszeit.pdf>.
- Paalasmaa, J. (2014). Vapaus kasvatuksen ydinkysymyksenä. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) Ajan kasvatusta. Kasvatustilasto ja aikalaistutkimus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Pamppunen, S. (2014). Pedagogiset paradoksit kysymyksenä kasvun ja kasvatuksen perusteista. Alustavia huomioita Jean-Jacques Rousseau'n luonnollisen kasvatuksen paradoksin rekonstruktioon. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) Ajan kasvatusta. Kasvatustilasto ja aikalaistutkimus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Patomäki, H. (2007). Uusliberalismi Suomessa. Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehtot. Helsinki: WSOY.
- Penttinen, J. (2003). Filosofia ja historia: Martin Heideggerin käsitys historiallisuudesta ja sen seuraukset historian tutkimukselle. Teoksessa S. Ollitervo, J. Parikka & T. Väntsi (toim.) Kohtaamisia ajassa. Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria. Cultural History – Kulttuurihistoria 3. Turku: Turun yliopisto.
- Pfister, G. (1988). Die Geschichte der Koedukation – Eine Geschichte des Kampfes um Wissen und Macht. In: G. Pfister (Hrsg.) Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Puolimatka, T. (1997). Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. (1999). Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat, Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Pulkki, J. (2014). Kilpailun aikakauden herooisista kasvatusihanteista ja subjektiviteetista. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskriittikinä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Presing, R. (1976). *Willenschulung. Zur Begründung einer Theorie der Schule im Nationalsozialismus*. Köln: Aku-Fotodruck.
- Raabe, F. (1961). *Die Bündische Jugend, Ein Beitrag zur Geschichte der Weimarer Republik*. Stuttgart: Brentanoverlag, 1961.
- Rang, A. (1988). Spranger und Flitner 1933. In: W. Keim (Hrsg.) *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Reese, D. (1991). *Frauen im Nationalsozialismus: Opfer oder Täterinnen? Zu einer aktuellen Auseinandersetzung in der Frauenforschung zum Nationalsozialismus*. In: C. Berg & S. Ellger-Rüttgardt (Hrsg.) *“Du bist nichts, Dein Volk ist alles”*. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Reich, W. (1973). *Fasismen massapsykologia*, Helsinki: Otava.
- Rentola, K. (2009a). Poliittisen historian tutkimuksen linjoja sadan vuoden ajalta. Teoksessa S. Kangas, M. Hietala ja H. Ylikangas (toim.) *Historia eilen ja tänään. Historiantutkimuksen ja arkeologian suunnat Suomessa 1908–2008*. Helsinki: Suomen Tiedeseura.
- Rentola, K. (2009). Onko poliittisella historialla etiikkaa? Luento historiatieteen XI tutkijakoulun etiikkaseminaarissa, Tampereen yliopisto.
- Reiss, H. (1970). *Kant's Political Writings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reyer, J. (1988). ”Rassenhygiene” und ”Eugenik” im Kaiserreich und in der Weimarer Republik: Pflege der ”Volksgesundheit” oder Sozialrassismus. In: U. Herrmann & J. Oelkers (Hrsg.) *Pädagogik und Nationalsozialismus*. 22. Beiheft. Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Räsänen, R. (2005). Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Artikkeliteoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvattamisen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Röhrs, H. (1986). Die Schulen der Reformpädagogik – Glieder einer kontinuierlichen internationalen Bewegung. In: H. Röhrs (Hrsg.) *Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulen und Schulwirklichkeit*. Düsseldorf: Schwann.
- Röhrs, H. (1991). In: J. Petersen & G.-B. Reinert (Hrsg.) *Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.
- Saari, A. (2011). Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaisen kasvatuksen tutkimukseen. *Kasvatusalan tutkimuksia* 55. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Saari, A., Jokisaari, O.-J. & Värri, V.-M. (toim.) (2014) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskriittikinä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Saari, A. (2014). *Oppimiskone*. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskriittikinä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Saari, A. (2016). *Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. Aikuiskasvatus* 1.

- Saloviita, T. (1998). Erityisopetus kouluorganisaation patologiassa. Teoksessa T. Ladonlahti & A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena kustannus.
- Scholz, H. (1985). Erziehung und Unterricht untern Hakenkreuz. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Schneider, W. (2001). Frauen unterm Hakenkreuz. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Seidelmann, K. (1955). Bund und Gruppe als Lebensformendeutscher Jugend. versuch einer Erscheinungskunde des deutschen Jugendlebens in der Hälfte des XX Jahrhunderts. München: Wiking Verlag.
- Seinäälä, H. (2015). Nietzschen historiankäsitys. Teoksessa K. Väyrynen & J. Pulkkinen (toim.) Historianfilosofia. Tampere: Vastapaino.
- Sell, M. (2003). Perspektiivisyys ja tulkinta. Hermeneutiikka modernin ajan tuotteena. Teoksessa S. Ollitervo, J. Parikka & T. Väntsi (toim.) Kohtaamisia ajassa. Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria. Cultural History – Kulttuurihistoria 3. Turku: Turun yliopisto.
- Siljander, P. (1997). Kasvatustieteen teoriahistorian kehitystrendejä – katkelma eurooppalaista traditiota. Kasvatus (28) 4.
- Siljander, P. (1988a). Johdatusta henkítieteelliseen pedagogiikkaan. Wilhelm Dilthey – Hermann Nohl – Theodor Litt. Oulu: Oulun yliopiston julkaisuja. Acta Universitatis Ouluensis. E:5.
- Siljander, P. (1988b). Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksset. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tutkimuksia 55.
- Siljander, P. (2001). ”Johann Friedrich Herbart kasvatusteoreetikkona – hallinta, kasvatava opetus, kuri”. Teoksessa R. Huhmarniemi & S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista Transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Siemsen, B. (1995). Ein andere Weniger. Eine Untersuchung zu Erich Weinigers kaum beachteten Schriften. Studien zur Bildungsreform. Bd. 25. Frankfurt am Main/Bern: Lang.
- Sivenius, A. & Saari, A. (2015). Kasvatustieteellisen tutkimuksen tienviitat ja totuuden poliittisuus. Kasvatus (46) 3.
- Skinnari, S. (1994). Kasvatusfilosofia ja kasvatuksen tavoitteet. Teoksessa S. Skinnari & J. Toiskallio Miksi kasvatuksen filosofiaa? Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:21. Turku: Painosalama Oy.
- Sontheimer, K. (1983). Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Suurpää, L. & Souto, L. (2014). Erojen politiikka nuorisotyössä. Nuorisotutkimus 2/2014.
- Stachura, P. D. (1980). Das Dritte Reich und Jugenderziehung: Die Rolle der Hitlerjugend 1933–1939. In: M. Heinemann (Hrsg.) Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steinbacher, S. (2012). Differenz der Geschlechter? Chancen und Schranken für die „Volksgenossinnen“. In: F. Bajohr & M. Wildt (Hrsg.) Volksgemeinschaft. Neue

- Forschungen zur Gesellschaft des Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Steinhaus, H. (1988). Blut und Schicksal, Die Zerstörung der pädagogischen Vernunft in den gesichtsphilosophischen Mythen des Wilhelminischen Deutschland. In: U. Herrmann und J. Oelkers (Hrsg.) Pädagogik und Nationalsozialismus. 22. Beiheft. Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Stern, F. (1987). Dreams and delusions: the drama of German history. New York: Kopf.
- Streeck, W. (2015). Ostettua aikaa, Demokraattisen kapitalismin lykätty kriisi. Suomenantanut Mari Kukkonen. Tampere: Vastapaino.
- Synwoldt, J. (2003). Das Sonderschulwesen im nationalsozialistischen Staat. Viitattu 15.3.2014. <http://www.verbandsonderpaedagogik.de/con/cms/upload/pdf/schardt/DasSonderschulwesenimnationalsozialistischenStaat.pdf>.
- Sünker, H. (1991). Nationalsozialistische Herrschaftssicherung durch soziale Arbeit: Destruktion wohlfahrtstaatlicher Ansätze und hilfepolitischer Diskurse in der "Volkspflege". In: C. Berg & S. Ellger-Rüttgardt (Hrsg.) "Du bist nichts, Dein Volk ist alles". Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Talmon L. J. (1960). Political Messianism. The Romantic Phase. London: Secker & Warburg.
- Taneli, M. (2012). Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofien tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta. Turku: Turun yliopiston julkaisuja Annales Universitatis Turkuensis, Sarja C, 351, Scripta Lingua Fennica Edita.
- Tenorth, H.-E. (1988). Wissenschaftliche Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. Zum Stand ihrer Erforschung. In: U. Herrmann & J. Oelkers (Hrsg.) Pädagogik und Nationalsozialismus. 22. Beiheft. Zeitschrift für Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1988.
- Tenorth, H.-E. (1989). Pädagogisches Denken. In: D. Langewieche & H.-E. Tenorth (Hrsg.) Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Band V 1918–1945. München: Verlag C. M. Beck.
- Thesleff, H. (2011). Platonin arvoitus. Helsinki: Gaudeamus.
- Teuvainen, T. (2016). Ekonomismi ja demokratian tulevaisuus. Teoksessa S. Kivistö, S. Pihlström & M. Tolonen (toim.) Talous ja morali. Helsinki: Gaudeamus.
- Tröhler, D. (2011). Language of Education: Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations. London: Routledge.
- Tähtinen, J. (1993). Askel menneisyyteen – näkökulmia kasvatuksen historialliseen tutkimukseen. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu A:14. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Uljens, M. (2008). Mitä on (suomalainen) kasvatusfilosofia? Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt, Paradigmat katosivat, mitä jäi jäljelle? Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Vehmas, S. (2005). Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Wenger, G. P. (1991). Schooling for a new mythos: race, anti-semitism and the curriculum materials of nazi-education. In: International Journal of the History of Education. Paedagogica Historica XXVII.

- Viikari, M. (1983). Saksan (Saksan Liittotasavallan) historiankirjoitus ensimmäisestä maailmansodasta nykypäivään. Teoksessa P. Setälä & P. Suvanto & M. Viikari (toim.) Historiankirjoituksen historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Vincent, A. (2005). Modern political ideologies. Oxford: Blackwell.
- von Wright, H. G. (1981). Humanismi elämänasenteena. Helsinki: Otava.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. (2005). Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tompei & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvattamisen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.
- Väntsi, T. (2003). Arvot ja kulttuurihistoria. Teoksessa S. Ollitervo, J. Parikka & T. Väntsi (toim.) Kohtaamisia ajassa. Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria. Cultural History – Kulttuurihistoria 3. Turku: Turun yliopisto.
- Värri, V.-M. (1997). Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V.-M. (2014). Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Artikkeleli teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) Ajan kasvatus. Kasvatustilfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Värri, V.-M. (2014a). Kapitalisoitu kasvatus sopeuttamisen, tuottavuuden ja kilpailukyvyn välineenä. Kasvatus (45) 4.
- Väyrynen, K. (2001). Kasvatus ja yhteiskunta Hegelin pedagogiikassa. Teoksessa R. Huhmarniemi & S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista Transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatustieteen tutkimuksia – Research in Educational Sciences 2. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Wehler, H.-U. (2003). Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914–1949. München: Verlag C. H. Beck.
- Widjeskog, B. (2011). Entrepreniönell pedagogik – vad, hur, varför? Teoksessa T. Rytkölä, E. Kulovaara ja M.-R. Järvinen (toim.) Yrittäjäyyskasvatus perus- ja toisella asteella –näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen. Sastamala: Kerhokeskus – koulutyön tuki ry.
- Winkler, H. A. (2002). Der lange Weg nach Westen: deutsche Geschichte 1806–1933. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ylikangas, H. (2015). Mitä on historia ja millaista sen tutkiminen. Riika: Livonia Print.
- Painamattomat tutkimukset ja opinnäytteet
- Honko, N. (2001). Das Volk steht auf, der Sturm bricht los! Kansallissosialistisen ideologian myytit Adolf Hitlerin puheissa ja kirjoituksissa ennen NSDAP:n valtaannousua 1928–1930. Julkaisematon yleisen historian pro gradu -tutkielma. Yleinen historia. Tampere: Tampereen yliopiston historiatieteen laitos. Viitattu 28.10. 2014. <<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/89151/gradu00077.pdf?sequence=1>>.
- Kaarttinen, J. (2007). Kohti uutta uljasta ihmistä – näkemyksiä kansallissosialistisesta kasvatustieteen ideologiasta. Julkaisematon kasvatustieteen pro gradu -tutkielma Turku: Turun yliopiston kasvatustieteen laitos.

- Kaarttinen, J. (2009). ”Sinä et ole mitään, sinun kansasi on kaikki” – näkökulmia kansallissosialistiseen kasvatusideologiaan. Julkaisematon kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Turku: Turun yliopisto kasvatustieteen laitos.
- Kaarttinen, J. (2015). Opinto-ohjaus menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden vuoropuheluna. Ammatillisen opinto-ohjaajankoulutuksen essee. Hämeenlinna: HAMK.
- Kärenlampi, O. (2005). Historiaa, politiikkaa, historiapolitiikkaa. Tutkielma vuoden 1986 saksalaisen historiakiistan historiapoliittisesta luonteesta. Julkaisematon valtio-opin pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Myllyniemi, S. (1999). Goldhagen-keskustelu ja saksalainen muisti – Kansallista identiteettiä etsimässä. Julkaisematon sosiologian pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto. Viitattu 10.1.2013. <http://www.samimyllyniemi.net/jutut/Samin_gradu.pdf>.
- Sokka, S. (2003). Kansallismielisyys, ’kulttuuri’ ja keisarillinen Saksa. Kansallisvaltion ja sen hallinnon ’kulttuuriin’ perustuva legitimointi Heinrich von Treitschken (1834–1996) Berliinissä pitämien luentojen ilmentymänä. Julkaisematon yleisen historian pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston historian ja etnologian laitos. Viitattu 30.11.2014. <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11715/G0000194.pdf?sequence=1>>.
- Toikka M. (1996). Saksalainen kansallissosialistinen kasvatus ja sen yhteyksiä suomalaisiin nuorisjärjestöihin. Julkaisematon kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Veikkolainen, P. (2004). Kunnan kansalaisen kasvatus. Kansalaiskasvatuksen käsite, tavoitteet ja menetelmät Friedrich Wilhelm Foersterin (1869–1966) ja Georg Kerschensteinerin (1854–1932) kasvatustieteen tutkimuksessa ensimmäistä maailmansotaa edeltävinä vuosina (1919–1912). Julkaisematon yleisen historian pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston historia ja etnologian laitos. Viitattu 12.2.2015. <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13061/G0000566.pdf?sequence=1>>

Muu kirjallisuus

- Saari, A. & Säntti, J. (2016). Kouluja ei pidä digitalisoida väkisin – opettajien omaa harkintaa pitäisi kunnioittaa. Helsingin Sanomat. Viitattu 7.9.2016. <[hs.fi/paakirjoitukset/a1473138151829?jako=408af110ffa9be615d3b90f691713b2a&ref=og-url](https://www.hs.fi/paakirjoitukset/a1473138151829?jako=408af110ffa9be615d3b90f691713b2a&ref=og-url)>
- Ekholm D. (2015). Näkökulma: Saksa ei taipunut Turkin painostukselle. Viitattu 24.4.2015. <https://yle.fi/uutiset/nakokulma_saksa_ei_taipunut_turkin_painostukselle.79553625>.
- Hanski, I. (2016). Suomi siirtyy tiedemaailman takariviin – Akatemiaprofessori Ilkka Hanskin tiukka viesti hallitukselle. ESSEE: Lahjakkaimpien nuorten tutkijoiden on vaikea innostua tavoitteista, joita poliitikot asettavat tieteelle. Suomen Kuvalehti. Viitattu 28.7.2016. <<http://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/suomi-jaa-tiedemaailman-takariviin-akatemiaprofessori-ilkka-hanskin-tiukka-viesti-hallitukselle/?shared=312505-e6d2fba6-4>>.

- Hämeen-Anttila, J. (2017). Hallituksen toimista suivaantunut professori Jaakko Hämeen-Anttila ei aio palata Suomeen – ”Olen yhä järkyttynyt”. Viitattu 7.1. 2017. Helsingin Sanomat. <http://www.hs.fi/ulkomaat/art-2000005034940.html>.
- Itäranta, E. (2016). Harha totuuden jälkeisestä ajasta. Helsingin Sanomat. Kirjallisuuspuheenvuoro. 31.12.2016.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2016). Tietotekniikkaan perustuvan opetuksen kolme legenda. Potilaan lääkärilehti. Viitattu 7.9.2016. <http://www.potilaanlaakarilehti.fi/uutiset/tietotekniikkaan-perustuvan-opetuksen-kolme-legendaa/>
- Koikkalainen, P. (2017). Tutkijoita lähtee nyt kaikilta aloilta – kokonaisia tutkimusryhmiä ulkomaille. Viitattu 6.1.2017. Yle-Uutiset. <http://yle.fi/uutiset/3-9389694>
- Kähkönen, S. (2016). Väkivaltainen radikalismi versoo halventamisesta ja syrjinnästä. Viitattu 29.7.2016. Helsingin Sanomat. Pääkirjoitus. <<http://www.hs.fi/paakirjoitukset/a1469417640347?ref=hs-b-kolumnit-4>>.
- Konst, T. & Scheinin, M. (2016). Maailma muuttuu, muuttuuko koulutus? Turun Sanomat. Aliokirjoitus. 15.7.2016.
- Korkeakivi, R. (2015). OPS 2016 – uutta vai uusvanhaa? Mullistaako uusi opetussuunnitelma suomalaisen peruskoulun vai pyörittäkö se vain vanhaa levyä? Didaktiikan emeritusprofessori ja kasvatuspsykologian professori väittelevät. Opettaja 10. Viitattu 12.6.2016. <<http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutu?juttuID=1408911044130>>.
- Lämsä, J. (2001). Reilu meininki katosi silloin, kun kilpaurheilu syntyi. Acatiimi 3/01. Viitattu 3.1.2017. http://www.acatiimi.fi/2001/3_01/3_01c.htm
- Nieminen, T. (2016). Onko (Vai onko) maailma (se aina) tullut (ollut) hulluksi? (hullu?). Helsingin Sanomat. Mielipidekirjoitus. 24.7.2016.
- Nykänen, S. (2016). ”Senkin läskitankki, kinkku, rumpumaha”. C-osa. Helsingin Sanomat 3.7.2016.
- Pihlanto, P. (2017). Totuuden jälkeinen aika? Viitattu 4.1.2017. Uusi Suomi. <http://lokari.puheenvuoro.uusisuomi.fi/228902-totuuden-jalkeinen-aika>
- Pihlanto, P. (2017a). Lakisääteistä typeryyttä. Viitattu 8.1.2017. Uusi Suomi. <http://lokari.puheenvuoro.uusisuomi.fi/229126-lakisaaeista-typeryytta>
- Uusikylä, K. (2016a). Äidinkieli ja nettihurmos. Viitattu 27.8.2016. <https://kariuusikyla.com/2016/08/24/aidinkieli-ja-nettihurmos/>.
- Uusikylä, K. (2016). Nuoria pitää varjella kilpailuhulluudelta – sisäinen levollisuus mahdollistaa keskittyneen opiskelun. Helsingin Sanomat. Mielipidekirjoitus. Viitattu 18.7.2016. <http://www.hs.fi/mielipide/a1468722488916>.
- Vares, V. (2007). Nykyinen yleishaukkumisen termi edusti Neuvostoliitossa suurinta tunnettua pahuutta. Fasisti-syyttely ei avaa älyllistä keskustelua. Turun Sanomat 23.5. 2007.
- Weizäcker, R. (1985). “8. Mai war ein Tag der Befreiung”. Spiegel online Politik. Viitattu 11.12.2013. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/weizsaecker-rede-1985-8-mai-war-ein-tag-der-befreiung-a-354568.html>.