

**KOHTI UUTTA ULJASTA IHMISTÄ – NÄKEMYKSIÄ
KANSALLISSOSIALISTISESTA KASVATUSIDEOLOGIASTA**

Turun yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Pro gradu – tutkielma
Jyrki Kaarttinen
2007

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos/Kasvatustieteiden tiedekunta

KAARTTINEN, JYRKI:

Kohti uutta uljasta ihmistä – näkemyksiä
kansallissosialistisesta kasvatustieteestä

Pro gradu – tutkielma, 139s.

Lokakuu 2007

Kasvatustiede

Tämän tutkielman tarkoituksena on ollut ensinnäkin tarkastella kansallissosialistisen kasvatustieteiden kehittymistä saksalaisen aatehistorian ja poliittisen historian kontekstissa. Toiseksi tavoitteenani on ollut nostaa esille kansallissosialistisen kasvatustieteiden kannalta keskeisiä aihekokonaisuuksia. Kolmanneksi tutkielman pyrkimyksenä on analysoida kansallissosialistisen kasvatustieteiden keskeistä sisältöä. Tutkielmani neljäs tutkimuskysymys on ollut, voidaanko kansallissosialistisesta kasvatuksesta ylipäätään käyttää nimitystä pedagogiikka vai olisiko sen yhteydessä perustellumpaa olla puhumatta pedagogiikasta ollenkaan?

Käyttämäni lähdeaineisto on muodostunut asiakirjajulkaisuista ja aikalaiskirjallisuudesta, joita on leimannut pyrkimys vaikuttaa kasvatustodellisuuteen. Tutkimuskirjallisuus käsittää vuoden 1945 jälkeen tehdyt aihealueeseen liittyvät niin kasvatustieteelliset kuin sitä tukevat tutkimukset. Muu käytetty kirjallisuus on ollut muistelmakirjallisuutta. Suomalaista aihealueen kasvatustieteen tutkimusta on vähän.

Kansallissosialistisen kasvatustieteen ideologiset juuret voi jäljittää 1700-luvun lopun ja 1900-luvun alun ajatusmaailmaan. Sen ideologisina esikuvina toimivat tuon ajan romantiikan, spekulatiivisen ja irrationaalisen filosofian edustajat. Kansallissosialistinen pedagogiikan voi sanoa olleen valistuksen ja modernin antiteesi. Sen pedagogiikan keskeisiä ainesosia olivat demokratianvastaisuus, anti-individualismi ja antisemitismi. Vaikka Adolf Hitleriä voi kasvatustieteen tutkimuksessa pitää suunnannäyttäjänä, niin systemaattista kasvatustietettä hän ei luonut. Kansallissosialistinen pedagoginen ajattelu ei perustunut yhteen ainoaan pedagogiikan teoriaan, vaan monenlaisiin kasvatustieteellisiin näkemyksiin. Myös opettajien ja pedagogien merkitys kansallissosialistisen kasvatustieteen luomisessa voi sanoa olleen merkittävä.

Kansallissosialistisen pedagogiikan tavoitteena oli luoda uusi kansallissosialistisen mielenlaadun omaava sankarillinen ihminen. Sen pedagogiikka perustui näkemykseen rotujen ja ihmisten erilaisuudesta, voimakkaamman oikeudesta heikompaan nähden, yksilön toissijaisuudesta kansanyhteisöön nähden sekä tunteen ja tahdon ensisijaisuudesta ajatteluun ja järkeen nähden. Kansallissosialistisen pedagogiikan ei voi sanoa olleen pedagogiikkaa lainkaan, vaan se oli pedagogiikan pseudokaapuun puettua, yhden puolueen poliittista indoktrinaatiota, joka ei tähdännyt kasvavan omakohtaiseen henkiseen jalostumiseen, hänen tietojensa, taitojensa ja tunteidensa laaja-alaiseen kehittymiseen. Sen tavoitteena ei ollut sivistynyt ihminen, vaan kova, rasismin ja antisemitismin sisäistänyt, sotilaallista taistelua ihannoiva ”herrakansan” valioyksilö, joka oli valmis uhrautumaan johtajansa aggressiivisen politiikan puolesta niin kotirintamalla kuin miehityksillä alueilla.

Asiasanat: kansallissosialismin ideologia, kansallissosialistinen kasvatustiede,
kansallissosialistinen pedagogiikka, kansallissosialistinen kasvatustiede

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO.....	1
1.1 Tutkielman tarkoitus, tutkimusmenetelmät ja lähdeaineiston analyysi.....	1
1.2 Kansallissosialistisen kasvatuksen tutkimustraditioita etsimässä.....	16
2 SAKSALAISESTA NATIONALISMISTA KANSALLISSOSIALISMIIN.....	24
2.1 Kansallissosialismin ideologiset juuret.....	24
2.2 Keisarikunnan tappiosta kansallissosialistien valtaannousuun.....	35
2.3 Pedagogien suhtautuminen kansallissosialismiin.....	46
3 ADOLF HITLERIN NÄKEMYKSIÄ KASVATUKSESTA.....	59
3.1 Kodin, koulun, nuoruuden ja varhaisaikuisuuden vaikutus kasvatuseritykselle.....	59
3.2 Adolf Hitler pedagogisena ajattelijana.....	68
4 PEDAGOGIIKAN MUODONMUUTOS.....	83
4.1 Reformipedagogiikasta kansallissosialistiseen pedagogiikkaan.....	83
4.2 Hitlerin kasvatusteoreetikot.....	92
4.4 Opetussuunnitelma kansallissosialistisessä kasvatuserityksessä.....	108
5 KANSALLISSOSIALISTINEN KASVATUS –PEDAGOGIIKAN PUOLESTA VAI PEDAGOGIikka VASTAAN?.....	119
LÄHDELUETTELO.....	129

1 JOHDANTO

1.1 Tutkielman tarkoitus, tutkimusmenetelmät ja lähdeaineiston analysointi

Käsitteen kansallissosialismi nostivat esille 1800-luvun lopulla kaksi pappia, F. Naumann ja G. Göhre (Kansallissosialismi). Kansallissosialismia on luonnehdittu kirjallisuudessa hyvinkin eri tavoin. Encyklopedia Britannican mukaan kansallissosialismi oli älyllisyyden vastainen ja epäteoreettinen aate, joka korosti pelkästään johtajan merkitystä arjalaisen kansan johtajana ja sen vihollisten tuhoamiseksi. Sen keskeisessä osassa oli antisemitismi.(Emt.) Jokisalonen (1995, 11) mukaan kansallissosialismi oli ”terroristinen herruusjärjestelmä, joka pyrki demokraattisten, parlamentaaristen ja oikeusvaltion kuuluvien instituutioiden täydelliseen ja lopulliseen likvidoimiseen, työväenliikkeen ja muiden oppositiovoimien organisaatioiden murskaamiseen. Kansallissosialismi näyttäytyi sisäpolitiikassa autoritaarisuutena, militarismina ja johtajaperiaatteen dominanssina ja tuli ulkopoliittikan tasolla esiin äärinationalismina, rasismina ja imperialismina”. Noakes ja Pridham (1999, 1) ovat taas luonnehtineet kansallissosialismia ”poliittiseksi liikkeeksi, joka oli oleellisesti ensimmäisen maailmansodan tappion ja sitä seuranneen vallankumouksellisen kuohunnan tuote, jonka ideologiset juuret kulkeutuivat ensimmäistä maailmansotaa edeltäneeseen Saksaan”. Fischer (1995, 262) on kuvannut kansallissosialismia oikeistotalitarismiksi korostaen sen etnosentristä (*völkisch*) nationalismia ja valtiososialismia.

Toikan (1996, 36) mukaan saksankielellä sanat *national* ja *völkisch* tarkoittavat molemmat kansallista, mutta edellinen on neutraali, kun taas jälkimmäiseen kätkeytyi voimakas arvolutaus veriyhteisöstä, johon liittyi rodun ja veren puhtauden vaaliminen. Myös Wegnerin (1991, 194) mukaan ”völkisch” on kompleksinen termi, jonka juuret olivat saksalaisessa kulttuurihistoriassa. Hänen mukaansa sillä tarkoitetaan rodun, maan ja nationalismin käsitteitä, jotka olivat peräisin Paul de Lagarden ja Julius Langbehnin 1800-luvun kirjoituksista (Emt.). Itse määrittelen kansallissosialismin neutraalisti Kaariluotoon (1983, 1) viitaten ja tarkoitan sillä maailmansotien välillä Saksassa vaikuttaneen Adolf Hitlerin johtaman poliittisen liikkeen ideologiaa. Natsismi sanaa en juuri ole käyttänyt sen poliittisen värittyneisyyden vuoksi. Ideologialla taas tarkoitan

tässä esityksessä Schumpeteriin viitaten ”eri tietoisuuden ilmiöistä muodostuvaa tai niistä rakentuvaa kokonaisuutta, joka kertoo, miten ihminen uskoo asioiden olevan” (Röhr 1996, 93–96). Kansallissosialistisella kasvatuksella ja koulutuksella ymmärrän taas Adolf Hitlerin johtaman kansallissosialistisen liikkeen kasvatusta ja koulutusta koskevaa ajattelua ja näkemyksiä.

Adolf Hitlerin mukaan

kansallissosialismi on viileä ja järkiperäinen oppi todellisuudesta ja perustuu tarkimpaan tieteelliseen tietoon ja sen ajatukselliseen ilmaisuun (Burleigh 2004, 22).

Edelleen Hitler 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.)

Nürnbergin puoluekokouksessa vuonna 1936 Führer lausui:

Kansallissosialismin päätehtävänä on kasvattaa ja nuorison kasvatuksesta riippuu kansallissosialismin tulevaisuus (Toikka 1996, 2).

Joachim Fest (1973, 18) on tulkinnut kansallissosialistisen ideologian olleen vain yhden miehen, Adolf Hitlerin aikaansaannosta. Kansallissosialismin liittäminen ”demoni Hitleriin” sopii mielestäni hyvin Saksassa sodankin jälkeen valtavirtauksena yhä olleeseen historistiseen historiatriaditioon, joka on perinteisesti korostanut vahvoja persoonallisuuksia ja suurmiehiä historian kleiona (Myllyniemi 1999, 23). Reinhard Kühnl (1988, 38–41) on kiistänyt Festin tulkinnan ja nähnyt kansallissosialismin olleen enemmän suurpääoman, sotilaiden, byrokratian ja kansallissosialistisen liikkeen yhteistyön eikä suinkaan vain yhden miehen aikaansaannosta. Kühnl korostaakin strukturalistista historiakonseptiota, jossa rakenteelliset tekijät nousevat suurten

yksilöiden ohi. Myös kansallissosialismin ideologiaa tutkineen Jouko Jokisalonen (1995, 14) mukaan kansallissosialistisen ideologian perusteet luotiin jo kauan ennen Hitlerin ja fasismin aikaa. Hänen mukaansa kansallissosialismin ymmärtäminen edellyttää saksalaiseen aatehistoriaan tutustumista (Eml., 15). Myös Ulrich Thamer on korostanut, että kansallissosialismi oli lähtöisin 1800-luvun ideavirtauksista ollen lukuisten ideologisten ja mentaalisten vaikutusten tuote (Thamer 2002, 46). Eero Kuparisen tulkinnan mukaan kansallissosialismiin ”kiteytyi vaikutteita monelta 1700-luvun ja 1900-luvun alun välisen ajan eurooppalaiselta ajattelijalta”. Keskeisinä kansallissosialismiin vaikuttaneina ajattelijoina Kuparinen on pitänyt Hitlerin ohella ranskalaista kreiviä Arthur de Gobineaut, englantilaista aristokraattia Houston Stewart Chamberlainia, saksalaisen romantiikan edustajia, kuten Johann Gotfried Herderiä, Friedrich Wilhelm Schellingiä, Ernst Moritz Arndtia ja Friedrich Hegeliä, joka erityisesti ennusti Saksan tulevaa suuruutta. Myös historioitsija Heinrich von Treitschke valmisti maaperää kansallissosialistien tulemiselle rasistisilla, sotaa ja valtion merkitystä ihannoivilla kirjoituksillaan. Samaa voi sanoa Friedrich Nietschestä, jonka muotoileman ”yli-ihmisen” (Der Übermensch) kansallissosialistit muokkasivat esikuvakseen. (Kuparinen 1998, 232–234.) Mirja Toikka taas on lisensiaatintyössään pitänyt kansallissosialismin filosofisina esi-isinä Rousseaut, Fichteä, Schopenhaueria ja Nietzscheä (Toikka 1996, 6).

Kansallissosialismin voi sanoa olleen enemmän sydämen ja tunteen kuin järjen ja tiedon asia (Burleigh 2004, 105). Aatesuuntana kansallissosialismin on sanottu olleen hajanainen, mutta poliittisena järjestelmänä yhtenäisempi (Majaniemi 2006, 5). Sen keskeisiä elementtejä olivat johtajakultti, yhteiskunnan ja hallinnon sosiaalidarvinistinen rakenne, traditionaalisen nationalismin korvaaminen rodullisella vallankumouksella, valtion säätelemän kansallissosialistisen talouden luominen, uuteen kansalliseen kansanyhteisöön (*Volksgemeinschaft*) pyrkiminen, uudenlaiseen rasistiseen maailman-imperialismiin pyrkiminen ja halu edistyneen teknologian käyttöönottoon (Payne 1995, 204). Kühnl (1973, 100–113) on pitänyt kansallissosialistisen ideologian tunnusmerkkeinä yhteisöideologiaa, johtajaperiaatetta, yksityisomistusta, antikapitalismia, syntipukkifilosofiaa ja militarismia sekä imperialismia.

Hitler uskoi vahvasti kasvatuksen voimaan huolimatta siitä, että kansallissosialisteilla ei ollut mitään virallista kasvatusdoktriinia ja kasvatusideologiakin oli hyvin ristiriitainen (Giesecke 1993, 6; Anttonen 1998, 202). Keskeiset kasvatusta koskevat näkemyksensä, joita voi pitää kansallissosialistista aikaa koskevana kasvatusohjeistona, Hitler toi esille *Mein Kampf* (Taisteluni) – teoksessaan. Kasvatusta hän käsitteli myös julkisissa puheissaan ja yksityisissä keskusteluissaan. Hänen näkemyksiään leimasi voimakas anti-intellektualismi, joka ilmeni tiedollisen, akateemisen kasvatuksen väheksymisenä sekä fyysisen että luonteen kasvatuksen korostamisena. Hitlerin mukaan:

Kansallisen valtion ei ole suunniteltava koko kasvatustyötään ensi sijassa pelkän tietojen päähän pönttämisen kannalle, vaan läpensä terveiden ruumiiden kasvattamiseen. Vasta toisella sijalla seuraa sitten henkisten kykyjen kehittäminen. (Hitler 1941b, 48, 58.)

Kansallissosialistisen kasvatuksen tavoitteena oli Rudolf Benzen mukaan kasvattaa ”rotutietoisia ja osaavia yksittäisiä ihmisiä ja valmiuksia omaavia yhteisön jäseniä”. Sen pyrkimyksenä oli ”tehdä nuori sukupolvi kansakunnan jäsenenä itse kykeneväksi näissä yhteyksissä ylläpitämään ja parantamaan Saksan kansan elämää, hänen valtiotaan ja kulttuuriaan”. (Benze 1939, 4.) Kansallissosialistisen kasvatusideologian tavoitteena oli Anttosen mielestä ”asettaa kasvatusta yhteiskunnallisten, poliittisten ja etenkin sotilaallisten päämäärien palvelukseen (Anttonen 1998, 202). Poikien kasvatuksen päämääränä nähtiin tuleva sotilas ja heidän kasvatuksensa taisteluun ja sotaan, kun taas tyttöjen kasvatuksen tavoitteena oli kasvattaa heidät äitiyteen ja lapsien synnyttämiseen (Hitler 1941b, 55–56). Tämän mukaisesti myös tyttöjen ja poikien kasvatukset eriytettiin fyysisesti ja kumpaakin sukupuolta kasvatettiin omien tavoitteidensa ja oppisisältöjensä mukaisesti (Tenorth 1989, 142–143).

Kansallissosialistiseen ideologiaan perustuva koulutusjärjestelmän luominen tapahtui koulutusjärjestelmän yhdenmukaistamisena (*Gleichschaltung*) ja kouluhallinnon keskittämisenä. Kasvatustoiminnasta vastasi valtakunnan kasvatusministeriö ja sen alaisuuteen kuului koko sivistystoimi, kuten koulujärjestelmä, kirjastotoimi, kansanopetus, nuorisojärjestöt, aikuiskasvatus sekä tiedelaitokset. Se määritteli opetuksen

päälinjat ja sen sisällön, opetussuunnitelmat, koulutyypit, opetusvälineet ja opettajakoulutuksen.(Anttonen 1998, 200–201.) Käytännössä kasvatustodellisuus ei ollut lainkaan kuvatun kaltaisen yksilinjainen. Tenorthin mukaan se ei perustunut ennen vuotta 1933 vaikuttaneiden kasvatusteoreetikkojen ajatuksiin eikä se ollut myöskään dedusoitavissa kansallissosialististen kasvatusajattelijoiden malleiksi. Todellisuudessa pedagogisten linjausten ohella vaikuttivat poliittiset odotukset ja yhteiskunnallinen vallanjako, kilpailevien organisaatioiden, opettajien, vanhempien ja oppilaiden sopeutumis- ja viivytystaktiikka siihen, minkälaisen konkreettisen sisällön kasvatus kansallissosialismin arjessa tuli samaan. (Tenorth 1989, 142.)

Valtion koulutusjärjestelmä jakaantui valtion ylläpitämään muodolliseen koulutukseen ja sen ulkopuoliseksi vapaaehtoistoiminnaksi, kuten nuorisojärjestöissä toimimiseksi. Kansallissosialistisella ideologialla oli totaalinen ote kasvatettaviin, koska kaikki kasvatusorganisaatiot ja muutkin yhteiskunnalliset instituutiot levittivät ja toistivat samaa sanomaa, samanaikaisesti usean eri kanavan välityksellä. (Anttonen 1998, 200–201.)

Kansallissosialistisen kasvatuksen tutkiminen on ollut yhtäältä mielenkiintoista ja mukaansa tempaavaa, mutta toisaalta taas hyvin vaikeaa ja ristiriitaisiakin tunteitakin herättävää. Mielenkiintoiseksi aiheen on tehnyt se, että sitä koskeva tutkimusaineisto on ollut runsasta ja monimuotoista sekä paikoin vaikeastikin yhteen punottavaa, jonka tulkinta on ollut jo suomalaisen kasvatushistoriallisen kansallissosialismin tutkimuksen vähäisyyden vuoksi vaativaa. Vaikeaa ja ristiriitaisiakin tunteita herättävää työssä on ollut kansallissosialismin yleinen problemaattisuus historiallisena ilmiönä ja siihen liittyvät voimakkaat, negatiiviset arvolataumat. Erityisesti näin voi sanoa, kun on kysymys kasvatuksesta ja sen historiasta, joka ilmiönä on hyvin monitahoinen ja monikerroksinen. Erityisesti kasvatushistorian näkökulmasta voi kysyä, mikä sai kasvatustieteilijät ja muut pedagogit niin sankoin joukoin tukemaan Hitlerin hallintoa ja sen kasvatuskäytäntöjä, joiden voi sanoa olleen perinteisen saksalaisen humanistisen, humboldtilaisen sivistysajattelun ja siihen nojautuvien eettisten kasvatuservojen ja kasvatuskäytäntöjen vastaisia. Saattoiko kysymys olla siitä, kuten Hitlerin nuorisajohtaja Baldur von Schirach lausui Nürnbergin sotarikosoikeudenkäynnissä vuonna 1946: ”Olen

kasvattanut tämän sukupolven uskossa Hitleriin ja uskollisena hänelle. Minä uskoin palvelevani johtajaa, joka tekisi kansastamme ja nuorisostamme suuren, vapaan ja onnellisen. Tähän uskoivat minun laillani ne miljoonat nuoret ihmiset, jotka näkivät kansallissosialismissa ihanteensa. Minä luotin siihen mieheen”.(Knopp 2006, 61.) Hyvä kysymys onkin, miksi niin monet luottivat?

Tässä tutkielmassa *Kohti uutta uljasta ihmistä – näkemyksiä kansallissosialistisesta kasvatusideologiasta* tulen käsittelemään kansallissosialistista kasvatusideologiaa ja siitä esitettyjä näkemyksiä. Koska tutkielman tarkoitus on käsitellä kansallissosialistisen kasvatuksen ideologisia kysymyksiä, niin kasvatuksen muodolliset ja epämuodolliset institutionaaliset rakenteet ja koulutuspolitiikka eivät kuulu tämän esityksen piiriin. Myöskään en tutkielmassa käsittele kansallissosialistien harjoittamaa kasvatus- ja koulupolitiikkaa Saksan miehittämällä alueella. Sama koskee eutanasiaa ja holokaustia, korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaa, joita olen tarkastellut vain välillisesti. Tämä on mielestäni ollut perusteltua aiheen valtavan laajuuden vuoksi. Opetussuunnitelmia analysoidessa tulen käsittelemään vain kansakoulun ja ylempien koulujen opetussuunnitelmaideologian kannalta keskeisiä asioita ja niiden oppisisältöjä ja oppikirjoja analysoin lyhyesti vain silloin, kun se kasvatusideologian selvittämisen kannalta on ollut tarkoituksenmukaista.

Kansallissosialistisen kasvatusideologian tutkiminen on kasvatusaatteen, siis kasvatuksen aatehistoriallista tutkimusta. Kansallissosialistisen kasvatuksen ideologiaa ei voi ymmärtää vain ajan historiallisista prosesseista ja rakenteista käsin. Keskeistä on perehtyä ajattelevien ja tuntevien ihmisten toimintaan ja sitä tukeviin käsityksiin ja uskomuksiin. Kasvatusideologia oppirakennelmana on aina ihmisten luomaa (Hyrkkänen 2002, 58, 62.) Tutkielman tarkoitus on ollut Hyrkkästä lainaten kansallissosialistisen kasvatusideologian ”käsittämisen käsittäminen ja niille annettujen merkitysten ymmärtämisen” (Emt., 57). Tutkielmani on lähtökohdiltaan ideograafinen. Sillä tarkoitan Tähtiseen (1993, 15) viitaten, että pyrin tässä tutkielmassa kansallissosialistisen kasvatusideologian finalistiseen (ymmärtävään) selittämiseen. Siten tarkoituksenani on ensinnäkin ollut tarkastella kansallissosialistisen kasvatusideologian kehittymistä

saksalaisen aatehistorian ja poliittisen historian kontekstissa, jolloin on mahdollista pyrkiä ymmärtämään, millaisena kansallissosialistit halusivat nähdä ihmisen kasvun ja kasvatuksen aseman tämän kasvun tukemisessa. Kansallissosialistinen kasvatusajattelu nähdään tässä tutkielmassa osana laajempaa yhteiskunnallis-historiallista kehitystä. Tämä on ollut mielestäni perusteltua, sillä kansallissosialistinen kasvatusideologia ei suinkaan syntynyt vuonna 1933 Adolf Hitlerin ja kansallissosialistien noustua valtaa, vaan tämän ideologian kehittyminen oli pitkän yhteiskunnallis-poliittisen kehitysprosessin tulosta, jonka juuria tulee arvioida saksalaisen aatehistorian ja poliittisen historian valossa. Monet kansallissosialismiin liitetyt määritteet, kuten rasismi, antisemitismi, demokratian vastaisuus ja autoritaarisuus olivat saksalaisen yhteiskunnan piileviä ainesosia, jo ennen Adolf Hitleriä, vaikka totaalisen luonteensa ne saivatkin vasta hänen valtansa aikana. Toiseksi tavoitteenani on ollut nostaa esille kansallissosialistisen kasvatusideologian kannalta keskeisiä aihekokonaisuuksia, joita tutkijat ovat korostaneet ja tarkastella näitä teemoja kansallissosialistisen kasvatusajattelun ja tutkijoiden siitä esittämien näkemysten vuoropuheluna. Siten pyrkimyksenä on ollut yhtäältä selvittää, mitä vaikutteita ja mitä käsityksiä kansallissosialistinen kasvatusideologia oli omaksunut ja toisaalta rekonstruoida niistä kysymyksiä, jotka auttavat sen anatomian ymmärtämisessä. Keskeistä on ollut kansallissosialistisen kasvatusideologioiden mentaalisen maailman analysointi, heidän pedagogisten uskomustensa ja tarkoitustensa välisten käsitteellisten yhteyksien tarkastelu (Hyrkkänen 2002, 187). Tässä mielessä tutkielmani on eräänlaista dialogia, keskustelua lähteitteni kanssa. Keskeistä tässä yhteydessä onkin, kuten Hyrkkänen on todennut, että historioitsija ”kykenee tulkintansa joka askeleella olemaan varovainen ja välttämään tutkimuskohteena olevien ihmisten ajattelun ja toiminnan tulkintaa oikopäisesti oman kulttuurinsa käsitteillä (Emt., 198). Kolmanneksi tutkielman tarkoituksena on analysoida kansallissosialistisen kasvatusideologian keskeistä kasvatusideologista sisältöä. Tältä osin tutkielmani voi sanoa olevan kansallissosialistisen kasvatusideologian sisällönanalyysiä. Siksi tutkielmaani sisältyy ajan keskeisten kasvatusajattelijoiden suoria puheenvuoroja ideologian kannalta merkittävistä kasvatuksen aihekokonaisuuksista. Tämä on ollut mielestäni tärkeää, koska suorat lainaukset luovat autenttista kuvaa kansallissosialistisen ajan pedagogisesta ajattelusta. Tutkielmani neljäs kysymys, johon kansallissosialismin kasvatusideologian eri

elementtejä analysoimalla etsin vastausta kuuluukin, voidaanko kansallissosialistisesta kasvatuksesta ylipäättään käyttää nimitystä pedagogiikka, jolla Skinnaria (2004, 2, 13) lainaten ymmärrän pedagogiikkaa, joka pitää ”ihmistä perimmäisenä arvonaan” vai olisiko perustellumpaa puhua Röhrsin (Anttonen 1998, 215) tavoin ”epäpedagogiikasta” (*Unpädagogik*), tai Stippelin (Lingelbach 1988, 47) sanoin ”persoonan tuhoamisesta” (*Zerstörung der Person*), siis ei pedagogiikasta lainkaan? Tähän kysymykseen vastaan työni viimeisessä luvussa.

Toisessa luvussa Saksalaisesta nationalismista kansallissosialismiin tarkastelen kansallissosialismin ideologisia juuria, keisarikunnan tappiota ja kansallissosialistien valtaan nousuun johtanutta kehitystä sekä pedagogien suhtautumista kansallissosialismiin. Kolmannessa luvussa analysoin Adolf Hitlerin näkemyksiä kasvatuksesta, kuten kodin, koulun ja nuoruusvuosien vaikutuksia hänen kasvatustajattelunsa kehitykseen ja Adolf Hitleriä pedagogina. Neljännessä luvussa käsittelen pedagogiikan muodonmuutosta, kuten kehitystä reformipedagogiikasta kansallissosialistiseen pedagogiikkaan, Hitlerin keskeisimpiä kasvatusteoreetikkoja, kuten Gerhard Gieseä, Ernst Krieckiä ja Alfred Baeumleria sekä kansallissosialistista opetussuunnitelma-ajattelua kansakoulujen ja ylempien koulujen opetussuunnitelmat viitekehystenäni. Viides ja viimeinen luku kansallissosialistinen kasvatustajattelun puolesta vai pedagogiikkaa vastaan on esitykseni yhteenveto, jossa esitän tutkielmani johtopäätökset.

Saksassa kansallissosialismi on ollut tutkimuskohteena erikoisasemassa. Tämä koskee yleensäkin Hitlerin Saksaa käsitteleviä tutkimuksia kuin myös sitä koskevaa kasvatushistoriallista tutkimusta. Kasvatushistorian osalta voi puhua erilaisista tutkimustraditioista. Saksalla tarkoitan tässä yhteydessä Saksan Liittotasavaltaa. Aikanaan Saksan Demokraattisessa Tasavallassa tehtiin myös marxilais-leniniläiseen näkökulmaan tukeutuvaa kansallissosialistisen kasvatuksen tutkimusta, mutta sen olen jättänyt tämän tarkasteluni ulkopuolelle.

Käyttämäni lähdeaineisto on koostunut asiakirjajulkaisuista ja aikalaiskirjallisuudesta, tutkimuskirjallisuudesta sekä muusta kirjallisuudesta. Lähdeaineiston jaottelu on ollut

perusteltua lähdekritiikin, siis lähteen todistusvoimaisuuden ja sen käyttökelpoisuuden arvioinnin kannalta. Asiakirjajulkaisuilla ja aikalaikirjallisuudella olen tarkoittanut lähdeaineistoa, jonka kriteerinä olen pitänyt lähderyhmän syntyäikää. Nämä lähteet ovat syntyneet ennen vuotta 1945, jolloin 12-vuotias Kolmas valtakunta luhistui. Asiakirjajulkaisuilla olen tarkoittanut alkuperäislähteitä, jotka koskevat Kolmannen valtakunnan keskeisten henkilöiden ja poliittisten vaikuttajien sekä merkittävien pedagogien virallisia puheita ja kirjoituksia, joissa joissakin on käsitelty myös kasvatusta. Aikalaiskirjallisuuteen olen lukenut ajanjakson kansallissosialistiset kasvatustieteelliset julkaisut, jotka ovat luonteeltaan enemmänkin poliittisia taistelukirjoituksia kuin tieteellisen viileitä kasvatusta koskevia analyysyjä.

Sekä asiakirjajulkaisuja että aikalaikirjallisuutta on leimannut voimakas tunteenomaisuus, vahva poliittisuus ja ennen kaikkea niiden julkaisijoiden vahva pyrkimys vaikuttaa kasvatustodellisuuteen. Siksi niiden molempien käyttäminen lähteinä vaatiikin tarkkaa lähdekritiikkiä. Kuitenkin tämä lähderyhmä on ollut erittäin käyttökelpoista, koska ne ensi käden lähteinä, aikaan ja paikkaan sidottuina, kuvastavat Hitlerin Saksassa poliittista ja tieteellistä valtaa pitävien näkemyksiä kansallissosialismista ja sen kasvatusideologiasta.

Tutkimuskirjallisuus sisältää taas Hitlerin Saksaa ja sen kasvatusta koskevia tutkimuksia, jotka ajallisesti on tehty Kolmannen valtakunnan luhistumisen jälkeen. Näihin tutkimuksiin olen lukenut paitsi kasvatushistorialliset tutkimukset niin myös muut kasvatushistorian selvittämistä välillisesti tukevat muut tutkimukset. Muuhun kirjallisuuteen olen lukenut muistelmakirjallisuuden, jotka eivät ole asiakirjajulkaisuja ja aikalaikirjallisuutta eivätkä tutkimuskirjallisuutta. Luonteeltaan ne ovat olleet pääosin aikalaiskuvauksia, jotka ovat tuoneet esille tekijöidensä kuvan ja näkemyksen kansallissosialistisesta Saksasta ja sen kasvatuksesta.

Lähdemateriaalia, etenkin yleisteoksia on ollut hyvinkin runsaasti saatavilla. Lähdeaineiston valinnan suhteen olen joutunut suorittamaan hyvin tiukkaa valikointia. Tämä koskee erityisesti osin Hitlerin Saksaa koskevia yleisteoksia, mutta myös muitakin

teoksia, joita on ilmestynyt todella paljon. Niiden valinnan suhteen olen pyrkinyt ottamaan mukaan niitä yleisteoksia, joissa on käsitelty myös kasvatuksen asemaa ja merkitystä Kolmannessa valtakunnassa. Lähdeaineistooni kuuluu myös joitakin elektronisia lähteitä.

Käyttämäni lähdeaineisto on ollut pääosin suomenkielistä ja saksankielistä sekä pienessä määrin englanninkielistä. Erityisesti saksankielellä on ilmestynyt merkittävin osa juuri Hitlerin Saksan kasvatusta käsittelevää tutkimuskirjallisuutta. Sodan jälkeen kansallissosialistiseen kasvatukseen liittyvä tutkimuskirjallisuus oli luonnollisesti vähäistä. Kansallissosialismin ajasta haluttiin ylipäättään vaieta ja vasta 1970-luvun lopulla heräsi uusi kiinnostus kansallissosialistista aikaa kohtaan. Tuolloin erityisesti nuoret saksalaiset kiinnostuivat omasta kansallissosialistisesta menneisyydestään. He kokivat, että heidän omassa historiassaan oli ”valkoisia läikkiä”, joista he eivät tienneet mitään. Siksi vaikenemisen sijasta nuoret aktivoituivat ja halusivat tietää omasta henkilökohtaisesta menneisyydestään. Tällöin myös kansallissosialistisen kasvatuksen kysymykset nousivat ajankohtaisiksi ja tutkimus myös tämän myötä aktivoitui. Tätä näkemystä tukee myös lähdeaineisto (Toikka 1996, 1–2; Keim 1988, 15–34).

Suomalaista kansallissosialistinen kasvatuksen tutkimusta on alkanut ilmestyä oikeastaan vasta 1990-luvulla. Vuonna 1996 ilmestyi Minna Toikan lisensiaatintutkimus *Saksalainen kansallissosialistinen kasvatust ja sen yhteydet suomalaisiin nuorisjärjestöihin*. Toikan tutkimus on toteutettu siten, että siinä on lähdeaineistona käytetty alkuperäistä saksalaista 1910–1940-luvulla julkaistua kirjallisuutta. Tutkimuksen analyysikehyksenä on käytetty Emile Durkheimin teoriaa moraalista yhteiskunnan koheesion ylläpitäjänä. Tutkimus on jaettu kahteen osaan, jossa ensimmäisessä Toikka tarkastelee kansallissosialistisen persoonan muodostumista Durkheimin teoria viitekehyksenään. Hänen tavoitteenaan on ollut löytää siihen liittyen ”kansallissosialistisen kasvatuksen olennaisimmat elementit”(Toikka 1996, 275). Tässä yhteydessä Toikka on käsitellyt myös suhteellisen laajasti kansallissosialistisen Saksan muodollisen ja epämuodollisen kasvatuksen institutionaalisia rakenteita. Tutkimuksensa toisessa osassa hän on tarkastellut suomalaisia nuorisjärjestöjä ja sen

yhteyksiä saksalaisiin kansallissosialistisiin järjestöihin. Kasvatushistorian alaan kuuluva tutkimus on myös Saila Anttosen (1998) väitöskirjatutkimus *Valta, moraalit ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen*. Anttonen on tarkastellut kansallissosialistista ideologiaa ja kasvatusta Michael Foucault'n tiedon, vallan sekä totuuden politiikan käsitteisiin nojautuen. Hän onkin ansiokkaasti hyödyntänyt tarkastelussaan kansallissosialismin aikaan taustoittuvaa alkuperäisaineistoa, kuten Herbert Marcusen käsikirjoitusta *State and individual under national socialism*, Hitlerin *Mein Kampf*-teosta, kansallissosialistisen hallinnon dokumentteja ja aikaisempaa ulkomaista, lähinnä saksalaista tutkimusta. Sen sijaan Toikan tutkimusta Anttonen ei lähdeaineistonsa perusteella näytä käyttäneen. Kansallissosialistista kasvatusta naisten koulutuksen osalta sivuava tutkimus on ollut Aino Fröstin pro gradu – tutkielma (2000) *Hitler ja hameväki, Naisen ihannekuva, rooli ja tehtävät Hitlerin puheissa 1932-1933*. Rodunjalostusta ja eutanasiaa ovat Suomessa tarkastelleet niin Jokisalo (1998) artikkelissaan *Kenraaliharjoitus kansanmurhaan – pakkosterilointi ja eutanasia Hitlerin Saksassa* kuin myös Simo Vehmas (2005) teoksessaan *Vammaisuus – johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Samaan teemakokonaisuuteen liittyy myös Isaksonin ja Jokisalon (2005) tutkimus *Historian lisälehtiä. Suvaitsevaisuuden ongelma kansallisessa historiassa*. Eero Kuparinen (1999) on käsitellyt teoksessaan *Aleksandriasta Auschwitziin, Antisemitismin pitkä historia* Hitlerin antisemitismiä. Kuparinen (1998) on myös tarkastellut artikkelissaan *Für Führer, Volk und Vaterland – tavoitteena kansallissosialistinen ihminen* kansallissosialistisen ihmisen luomista, siis kasvatusta. Tapio Tamminsen (2004) on tutkimuksessaan *Pahan viehäytys* käsitellyt äärintationalismin, fundamentalismin ja muukalaisvihan historiallista ja filosofista taustaa ja paljastanut myyttejä, joille ne ovat vuosisatoja perustuneet. Tamminen tulee siten kirjassaan välillisesti tutkineeksi myös kansallissosialistiselle kasvatukselle ominaisia teemakokonaisuuksia.

Hitlerin Saksaa käsitteleviä alkujaan suomenkielisiä tai suomenkielelle käännettyjä tutkimuksia on kirjoitettu runsaasti. Tällaisia yleisteoksia, joissa on myös käsitelty osin kasvatusta, ovat mm. kaksiosainen, klassiseksikin muodostunut William L. Shirerin (2004) *Kolmannen valtakunnan nousu ja tuho* ja Michael Burleighin (2002) massiivinen *Kolmas Valtakunta*. Wilhelm Reichin (1982) jo 1930-luvulla ensimmäistä kertaa julkaistu

Fasismien massapsykologia käsittelee kansallissosialismia psykoanalyttisesta näkökulmasta ja Reinhard Kühnlin (1973) *Liberalismista fasismiin. Porvarillisen ylivallan muodot* politologisesta tarkastelukulmasta. Hitlerin kasvatusta ja hänen persoonansa muotoutumista psykoanalyttisesta ja ns. ”mustan pedagogiikan” näkökulmasta on tarkastellut Alice Miller (1985) tutkimuksessaan *Alussa oli kasvatus*. Monet tutkimuksista keskittyvät Adolf Hitlerin persoonaan ja tarkastelevat kansallissosialismia tästä lähtökohdasta käsin. Kansallissosialismia ja sen kasvatusta sivuaa myös Jonathan Gloverin (2003) tutkimus *Ihmisyys*, joka käsittelee kansallissosialismia moraalien näkökulmasta. Kansallissosialismin ideologiaa on käsitellyt Leif Sundström (2007) teoksessaan *Fasismi*. Muista ideologiaan liittyvistä tutkimuksista on hyvä nostaa esille Raimo Kaarluodon (1983) pro gradu – tutkielma *Fasismi, kansallissosialismi ja eurooppalainen oikeistoradikalismi vuoteen 1930*, jossa kirjoittaja on tutkinut Italian fasismien ja kansallissosialistisen aatteen kehittymistä ja niiden vaikutusta oikeistoradikaalisiin liikkeisiin vuoteen 1933. Myös Jouko Jokisalo (1995) on käsitellyt teoksessaan *Kansallissosialismin ideologia* ansiokkaasti laajemmasta aatehistoriallisesta perspektiivistä kansallissosialismin ideologiaa. Jokisalon tutkimuksessa käsitellään myös tieteen ja kasvatuksen asemaa Kolmannessa valtakunnassa. Saksalaisten kansallissosialistisen menneisyyden vaikutuksia saksalaisten omakuvaan on käsitellyt Sami Myllyniemi (1999) sosiologian pro gradu – tutkielmassaan *Goldhagen-keskustelu – Kansallista identiteettiä etsimässä*. Vuoden 1986 historiakiistaa on taas analyoinut Outi Kärenlampi (2005) valtio-opin pro gradu – tutkielmassaan *Historiaa, politiikkaa, historiapolitiikkaa. Tutkielma vuoden 1986 saksalaisen historiakiistan historiapolitiisesta luonteesta*. Molemmat pro gradu – tutkielmat ovat analyttisyydessään hyvää aineistoa myös kansallissosialistisen kasvatuksen historian tutkijalle.

Käyttökelpoisimpia asiakirjajulkaisuista on ollut Heirich Kanzin (1990) toimittama *Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem, Deutsche Erziehungsgeschichte 1933-1945*. Teos sisältää kirjoittajan johdantoanalyysiä lukuun ottamatta kronologisesti eteneviä, kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä asiakirjoja, johtavien poliittisten päättäjien, käytännön kasvatuksen organisaattoreiden, kasvatustieteilijöiden ja

vastarintaliikkeen edustajien puheita. Vastaavanlaisia lähteitä ovat olleet Max Domaruksen toimittama ja kommentein varustettu neliosainen teossarja (1965) *Hitler Reden 1932 bis 1945*, joka sisältää Hitlerin puheet vuodesta 1932 vuoteen 1945 ja H. R. Trevor-Roperin (1973) *Hitler's Table Talk 1941-1944, His private Conversations*, joka sisältää Hitlerin yksityisiä puheita ja näkemyksiä. Asiakirjajulkaisuna voi pitää myös Reinhard Kühnlin (1978) toimittamaa *Der deutsche Faschismus in Quellen und Dokumenten*. Teos on kokoomajulkaisu sisältäen kirjoittajan kommentteja ja keskeisiä asiakirjoja Weimarin tasavallasta Hitlerin Saksaan. Teoksessa on julkaistu mm. Saksan Kansallissosialistisen Työväenpuolueen 25-kohdan puolueohjelma vuodelta 1920 ja Hitlerin näkemyksiä kansallissosialismin ideologiasta ja sen eri ilmenemismuodoista. Myös Hans-Jochen Gamm (1990) kokoomateosta ja kaksiosaista kirjaa *Führung und Verführung, Pädagogik des Nationalsozialismus* tulee osin pitää myös asiakirjajulkaisuna, koska teos sisältää kansallissosialististen vaikuttajien kasvatukseen liittyviä puheita ja kirjoituksia, joita Gamm on yksitellen kommentoinut. Gamm analysoi teoksensa alussa kansallissosialistisen kasvatuksen keskeisiä elementtejä ja teos sisältää 97 kasvatuksen näkökulmasta merkittävää dokumenttia johtavien kansallissosialististen kasvatusajattelijoiden, kuten mm. Adolf Hitlerin, kansallissosialismin puolueideologin Alfred Rosenbergin, sisäministeri Wilhelm Frickin, kansallissosialistisen opettajajärjestön puheenjohtajan Hans Schemmin, rotuteoretikko Hans F. K. Güntherin ja opetusministeri Bernhard Rustin puheita. Myös Berthold Michaelin ja Heinz-Hermann Seppin (1993) dokumenttiteos *Die Schule in Staat und Gesellschaft* sisältää tämän tutkielman kannalta keskeisiä koulua koskevia asiakirjoja mm. Saksan keisarikunnan ajalta kansallissosialistiseen aikaan.

Pääasiassa saksalaista ja saksankielistä käyttökelpoista puhtaasti kasvatushistoriallista tutkimuskirjallisuutta on ollut Rolf Eilersin (1963) klassinen tutkimus *Die nationalsozialistische Schule* ja Kurt-Ingo Flessaun (1979) tutkimus *Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus*. Siinä tutkija tarkastelee systemaattisesti kansallissosialistista kasvatusideologiaa opetussuunnitelmien ja oppikirjojen ja niiden oppisisältöjen näkökulmasta. Tärkeä tutkimus on ollut myös vuonna 1980 ilmestynyt saksalaisen historiakomission tuottama kaksiosainen

kansallissosialistista kasvatusta koskeva kokoomateos *Erziehung und Schulung im Dritten Reich*, joka koostuu eri tutkijoiden kirjoittamista kansallissosialistista kasvatusta koskevista artikkeleista. Myös Harald Scholzin (1985) tutkimus *Erziehung und Unterricht untern Hakenkreuz* on kansallissosialistista sivistys- ja kasvatustieteellistä tarkasteleva kasvatushistoriallinen tutkimus, jossa yhdistyy kirjoittajan asiantuntemus ja tulkinta kansallissosialistisen kasvatuksen keskeisistä elementeistä. Hermann Giesecke on tarkastellut tutkimuksessaan *Hitlers Pädagogen, Theorie und Praxis nationalistischer Erziehung* Adolf Hitlerin, Ernst Krieckin, Alfred Baeumlerin ja Baldur von Schirachin kasvatustieteellisiä näkemyksiä. Wolfgang Keim (1995) on kaksiosaisessa tutkimuksessaan *Erziehung unter der Nazi-Diktatur* tarkastellut koko kansallissosialistista muodollisen ja epämuodollisen koulutuksen järjestelmää, opettajien asemaa kansallissosialistisessa järjestelmässä, kansallissosialistisia pedagogeja ja kasvatustieteilijöiden asemaa ja merkitystä kansallissosialistisen vallan pystyttämiseksi. Keimin (1988) toimittama on myös useiden tutkijoiden artikkeleista koostuva teos *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft*. Saksalaisen kasvatustieteen tieteellisiä näkemyseroja, jotka koskevat henkityieteellisen pedagogiikan suhdetta kansallissosialismiin on tarkastellut Wolfgang Klafki (1996) artikkelissaan *Die gegenwärtigen Kontroversen in der deutschen Erziehungswissenschaft über das Verhältnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus*. Kansallissosialistista kasvatusta on seikkaperäisesti analysoinut myös Karl Christoph Lingelbach (1987) tutkimuksellaan *Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland*. Lingelbach käsittelee erityisesti johtavien kansallissosialististen pedagogien kasvatustieteellisiä näkemyksiä ja heidän rooliaan ja merkitystään keskeisten kansallissosialististen opinkappaleiden muodostumisessa. Renate Preising (1976) on väitöskirjassaan *Willenschulung, Zur Begründung einer Theorie der Schule im Nationalsozialismus* tutkinut kansallissosialistista kasvatusteoriaa ja tahtokoulutusta (*Willenschulung*). Myös Günther Oelschläger (2001) on analysoinut erityisesti Hitlerjugendin maailmakatsomuksellista koulutusta teoksessaan *Weltanschauliche Schulung in der Hitler-Jugend*. Tutkimus perustuu Oldenburgin pedagogisessa korkeakoulussa tehtyyn opettajakoulutuksen opinnäytetyöhön. Cate Haste (2001) on tutkinut saksalaisten naisten asemaa Hitlerin Saksassa teoksellaan *Nazi Women*.

Käyttökelpoisia kansallissosialismin aikaa koskevaa yleistä tutkimuskirjallisuutta ovat olleet Klaus P. Fischerin (1995) yleisteos *Nazi Germany, A New History*, J. Noakesin ja G. Pridhamin (2000) toimittama neliosainen, runsaasti dokumenttejakin sisältävä *Nazism 1919-1945*, Joachim Festin (1973) *Hitler*, John Tolandin (1976) *Adolf Hitler*, Ulrich Thamerin (2002) *Der Nationalsozialismus* ja Ludolf Herbstin (1996) *Das nationalsozialistische Deutschland 1933-1945*. Niistä kaikista löytyy myös kasvatuksen historiaan taustoittuvaa aineistoa.

Kuitenkin ehdottomasti merkittävin, aikalaiskirjallisuutta edustava teos, tämän tutkimuksen näkökulmasta on Adolf Hitlerin (1941) ja kansallissosialistisen liikkeen poliittinen taistelukuvaus *Taisteluni I ja II (Mein Kampf)*. Niitä voi pitää kansallissosialistisen kasvatuksen keskeisimpänä ohjenuorana ja joidenkin tutkijoiden mielestä suorastaan kansallissosialistisen kasvatuksen normistona (Wegner 1991, 193). Juuri omista kirjoistaan Hitler tuo esille keskeisimmät kasvatusta koskevat näkemyksensä, joita kansallissosialistit lähtivät käytännön kasvatuksessaan toteuttamaan. Kansallissosialistisesta kasvatuksesta on kirjoittanut myös kasvatustieteilijä Rudolf Benze (1939) teoksessaan *Erziehung im Grossdeutschen Reich*, jossa kirjoittaja tarkastelee kansallissosialistisen kasvatuksen päämääriä, koulujärjestelmän rakentamista ja kansallissosialistista opettajaa. Vastaavanlaisia teoksia ovat kasvatustieteilijöiden, kuten Friedrich Hillerin (1936) *Deutsche Erziehung im neuen Staat*, Ernst Krieckin (1933) *Menschenformung* ja (1939) *Mythologie des bürgerlichen Zeitalters*, Alfred Baeumlerin (1939) *Politik und Erziehung* ja Wilhelm Hartnackin (1930) *Naturgrenzen geistiger Bildung*. Juuri näissä kansallissosialistisen kasvatuksen aikaistutkimuksissa voi havaita Hitlerin kasvatustieteen suoran vaikutuksen. Erityisesti Hillerin teoksessa on runsaasti lainauksia suoraan Hitlerin teoksista. Vaikka teokset ovat ”poliittisesti värittyneitä” ja tarkoitushakuisia, niin ne kuitenkin ovat aikalaiskuvauksina esimerkkejä ajan kansallissosialistista kasvatustieteen tutkimuksista. Aikalaiskirjallisuuteen olen vielä lukenut Hermann Rauschningin (1940) teoksen *Samtal med Hitler*, joka perustuu näkemyksiltään hyvin konservatiivisen kirjailijan Hitlerin kanssa käymiin keskusteluihin.

Käyttökelpoinen muu kirjallisuus on ollut luonteeltaan muistelmakirjallisuutta tai kuvauksia kansallissosialistisesta Saksasta. Muuhun kirjallisuuteen olen luokitellut Guido Knoppin (2006) teoksen *Hitlerin lapset*, joka on ensimmäinen yhteenveto nuorison kokemuksista ja kohtaloista Hitlerin Saksassa. Teosta ei voi pitää varsinaisena tutkimuskirjallisuutena, koska pääsääntöisesti systemaattiset lähdeviitteet puuttuvat. Kirja perustuu yli 1000 ihmisen haastatteluihin, joissa kansallissosialismin ajan lapset, nykyiset ikäihmiset muistelevat nuoruuttaan ja sitä, miten kansallissosialismin ja sen kasvatuksen onnistui kietomaan heidät valtaansa. Teos on kuitenkin ainutlaatuinen, postuumisti tehty kasvatusta koskeva kuvaus Kolmannen valtakunnan kasvatuseriaatteista, joissa ihminen nähtiin raaka-aineena, ei yksilönä. Kirjoittaja on itse nimittänyt teostaan ”kollektiiviseksi muistelmateokseksi, sukupolven testamentiksi” (Knopp 2006, 13). Merkittävä kansallissosialistista aikaa käsittelevä matkakuvaus on Olavi Paavolaisen (2003) *Kolmannen Valtakunnan vieraana*, joka ilmestyi ensimmäisen kerran jo vuonna 1936. Paavolaisen kuvauksen olisi voinut sijoittaa aikalaiskirjallisuuteenkin, mutta teoksen muistelmallisen luonteen vuoksi olen sijoittanut sen muuhun kirjallisuuteen. Kansallissosialistisen kasvatuksen alueilla liikkuvat myös Olavi Paavolaisen (2005) toinen kansallissosialismiin jo edellistä julkaisua paljon kriittisemmin suhtautuva teos *Risti ja hakaristi*. Myös Erika Mannin (2002) jo vuonna 1938 ensimmäisen kerran ilmestynyt uniikki aikalaiskuvaus *Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich* valottaa mielenkiintoisella tavalla kirjoittajan kokemaa kasvatustodellisuutta kansallissosialistisessa Saksassa. Vaikka tämä teos on sinällään arvokas aikalaiskuvaus, niin olen sijoittanut sen muuhun kirjallisuuteen, koska se on omakohtainen, muistelman luonteinen ja eikä sisällä lähdeviitteitä.

1.2 Kansallissosialistisen kasvatuksen tutkimustraditioita etsimässä

Yhtäältä Hentilä on sanonut, että tieteellinen ja vähemmän tieteellinen kirjallisuus kansallissosialismista täyttää kokonaisia kirjastoja. Mitään muuta Saksan historian vaihetta ei hänen mielestä ole tutkittu niin paljon kuin Kolmannen valtakunnan aikaa (Myllyniemi 1999, 13). Toisaalta Jokisaloon mukaan fasismin ja kansallissosialistisen Saksan historia ei ole kuitenkaan kiinnostanut suomalaisia historiantutkijoita (Jokisalo

1995, 5). Ehkä tästä myös johtuu, että suomalaista kansallissosialismin ajan kasvatushistoriallista tutkimusta on ilmestynyt todella vähän eikä kansallissosialismin suomalaisesta tutkimustraditiosta voi mielestäni puhua. Tuntuukin oudolta, kun ajatellaan kansallissosialismin ajan historiallista ja myös kasvatushistoriallista merkitystä, ettei suomalaisissa kasvatushistorian perusoppikirjoissakaan, kuten Karl Bruhnin (1977) *Kasvatusopinhistorian kehityslinjoissa*, Veli Nurmen (1982) *Kasvatuksen traditiossa* käsitellä lainkaan kansallissosialismin ajan kasvatusta ja A. K. Ottelininkin (1954) teoksessa *Kasvatusopin historian oppikirjassa* siitä kerrotaan vain lyhyellä maininnalla. Myös Taimo Iisalo (1989) on oppikirjassaan *Kouluopetuksen vaiheita, keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin* sivuuttanut myös kokonaan kansallissosialismin ajan kasvatuksen. Sen sijaan saksalaista reformipedagogiikka hän on tarkastellut, mutta saksalaisen henkítieteellisen pedagogiikan muita merkittäviä edustajia, Peter Peterseniä lukuun ottamatta, hän ei ole käsitellyt.

Tarkasteltaessa suomalaisia kasvatushistorian perusoppikirjoja, vaikutta siltä, ettei kansallissosialistisen pedagogiikan aikakautta saksalaisessa kasvatushistoriassa olisi koskaan ollutkaan, sillä suorastaan niin kevyesti näyttää olevan tuo vaihe suomalaisessa kasvatushistorian tutkimuksessa ohitettu. Lähes yhtä tutkimatta on kansallissosialistisen Saksan kasvatukselliset vaikutukset suomalaisen kasvatuksen suuntalinjoihin. Luultavaa on, että vaikutuksia on ollut, koska perinteisesti niin henkinen kuin kulttuurinenkin side Saksaan sekä poliittinen yhteistyö Saksan kanssa erityisesti kansallissosialismin vallan vuosina oli ollut suhteellisen näkyvää. Olettamukseni on, että tutkimuksen vähäisyyteen voi olla syynä Suomen poliittisesti vaikea asema toisen maailmansodan jälkeen, koettu aseveljeys Hitlerin Saksan kanssa, ”kylmä sota” ja sitä seurannut ”suomettumisen” aika, jolloin suomalaisille poliittisesti hankalat aiheet eivät vain kiinnostaneet tutkijoita tai sellaisia tutkimusaiheita yksinkertaisesti vallitsevat poliittiset realiteetit tiedostaen vältettiin. Ehkä kansallissosialistisen kasvatuksen tutkimuksessa on voinut olla samaa kompleksista suhtautumista, joka on yleisestikin koskenut sodan aikaisen historian tutkimusta ja suhtautumista silloiseen aseveljeen. Samaa hyvin vaikeaa suhtautumista kansallissosialismiin ja sen kasvatukseen näyttää esiintyneen myös Saksassa.

Voi kuitenkin ihmetellä, miksi suomalaisessa kansallissosialistisen ajan kasvatushistorian tutkimuksessa näyttäisi olevan yhä ”valkoisia läikkiä”, sillä niin vähän tuo aika on suomalaisia kasvatushistorioitsijoita tuntunut kiinnostavan. Siten suoraan kansallissosialistista kasvatusta koskevia tutkimuksia on ilmestynyt pienessä määrin vasta 1990-luvulla. Näitä tutkimuksia ovat olleet Mirja Toikan (1996) lisensiaatintutkimus ja Saila Anttosen (1998) väitöskirjatutkimus. Näiden lisäksi suomalaiset ovat tutkineet kansallissosialismin liittyviä erityisiä ilmiöitä, kuten rasismia, antisemitismiä ja holokaustia, joita voi osin pitää myös kasvatushistoriallisina tutkimuksina.

Kansallissosialistisen ajan kasvatuksen tutkimuksessa, niin kuin saksalaisessa historian tutkimuksessa yleensäkin näyttää pitävän paikkansa, että historioitsijat ovat joutuneet tunteellisten riitojen pyörteisiin pohtiessaan tutkimuksissaan Saksan vaikeaa kansallissosialistista menneisyyttä ja sen aiheuttamaa traumaa (Geiss 2003, 110). Kansallissosialistisen menneisyyden kohtaamiselle onkin Saksassa vakiintunut käsite *Vergangenheitsbewältigung* (menneisyyden hallitseminen). Hannula on käyttänyt siitä ilmaisua ”menneisyyden kanssa toimeentuleminen”, joka painottaa enemmän prosessin jatkuvaa ajankohtaisuutta tai loppumattomuutta. (Myllyniemi 1999, 5.) Kansallissosialismi näyttää olevan yhä Eliaksen termin ”yksi niistä linsseistä, joiden kautta saksalaisuutta tarkastellaan” (Emt.). Jokisalonen (1995, 129) mukaan ”keskustelu Hitlerin johtaman Saksan merkityksestä ja paikasta on koko Saksan liittotasavallan olemassaolon ajan ollut se seismologi, joka on herkästi heijastellut maan poliittista kehitystä”. Paastelan (1995, 184) mukaan saksalaista historian tutkimusta on leimannut itsepetoksellisuus, joka on koskenut kansallissosialistista aikaa koskevia historiallisia tulkintoja. Kansallissosialismiin liittyy tutkimustraditioita, joiden kehitys on yhteydessä kansallissosialismia koskevaan muuhun tieteelliseen tutkimukseen ja kansallissosialismia käsittelevään kirjallisuuteen. Ne heijastavat saksalaisen yhteiskunnan historiakulttuuria. Historiakulttuurilla tarkoitan Hentilään (1994, 13, 95) viitaten historian kokemisen poliittisia, emotionaalisia, esteettisiä ja myyttisiä menneisyyden kokemisen tapoja.

Kansallissosialismin ajan tutkimuksen kehitystä on luonnehdittu neljän käsitteen (työhypoteesin) avulla, joka koskee yleensäkin kansallissosialismin ajan historian

tutkimusta, sen kasvatuksen historiantutkimus mukaan lukien. Ensimmäisessä vaiheessa *demonisoinnin ajanjaksona*, joka ajanjaksona kesti 1960-luvun alkuun, kaikki kansallissosialismin aikaansaannokset ”demonisoitiin” Hitlerin persoonaan. Toinen vaihe alkoi 1960-luvulta alkaen ja sitä on nimetty *abstraktien yleistysten ajaksi*, jolloin tutkimus tuotti abstrakteja kansallissosialistisen teorian ja käytännön kokonaiskuvauksia. Tässä vaiheessa kansallissosialistinen pedagogiikka ei näyttäytynyt enää vain ”demonin” työn tuloksena, vaan sitä lähestyttiin systemaattisesti ja kriittisesti lähteisiin nojautuen. Yleistysten aikaa seurasi 1970-luvun *ideologisoitumisen kausi*, jolloin niin historian kuin kasvatuksen historiinkin tutkimuksessa poliittiset tarkoitukset olivat keskeisesti esillä. 1980-luvun alussa alkoi *empirisoitumisen ja tieteellistymisen aika*, jolloin historiatieteen teorit laajenivat ja myös kansallissosialistisen kasvatuksen historian tutkimus monipuolistui. (Kanz 1990, 57–59.)

Kansallissosialistisen kasvatuksen tutkimuksen kehittymistä ja sen traditioita jäljitettäessä Wolfgang Keim on puhunut kolmesta suuresta kansallissosialistisen kasvatuksen tutkimuksen periodista tai traditiosta, jolloin kasvatuksen tutkimus sodan jälkeisen vaikenemisen jälkeen laajeni, syveni ja kansainvälistyi (Keim 1988, 15–17). Ensimmäinen kausi, jota Keim kutsuu *sodanjälkeisen ja restauraation ajaksi* alkoi sodan jälkeen ja sitä kesti 1960-luvun alkuun asti (Keim 1988 17–25). Saksassa juuri akateeminen historiantutkimus on ollut perinteisesti kiinteästi sidoksissa kansallisesti ymmärrettyyn politiikkaan ja kun tämä politiikka oli kansallissosialistien tappion jälkeen epäonnistunut, niin historiantutkimus ei luonnollisestikaan ollut se alue, josta kansa haki apua yrittäessään orientoitua uudelleen elämäänsä kansallissosialistisen vaikean menneisyyden jälkeen (Viikari 1982, 202–203). Tämä näkemys näyttää soveltuvan myös kansallissosialistisen kasvatuksenkin tutkimukseen.

Tälle ajalle oli tyypillistä, että tutkimusta hallitsivat keisariaikana syntyneet kasvatustieteilijät, joiden etunenässä olivat henkítieteellisen pedagogiikan merkittävimmät edustajat, kuten konservatiivisesti suuntautuneet pedagogit, kuten Hermann Nohl, Theodor Litt ja Eduard Spranger. He olivat päässeet asemiinsa jo kansallissosialismin kaudella. Sodan jälkeen alkoi Saksassa liittoutuneiden organisoimat

uudelleenkasvatustieteilijät (*Umerziehung, Re-education*), joiden tarkoituksena oli kitkeä fasismin ideat pois saksalaisten tietoisuudesta (Anttonen 1996, 233). Sodan jälkeen johtavat kasvatustieteilijät, kuten Spranger ja Nohl ottivat kantaa kansallissosialismiin ja sen ajan kasvatukseen. Kummankaan ei voi sanoa osoittaneen menneen ajan itsekkäistä reflektiota. Nohlilla riitti edelleen ymmärtämystä kansallisille ajatuksille. Hän korosti, puheessaan opiskelijoille vuonna 1947, että pedagogien keskeinen tehtävä oli huolehtia kansallistunnon terveestä kehityksestä. Myös Spanger korosti vuonna 1946, että syyllisyyden julkinen kaiveleminen oli aivan turhaa. Spranger tosin valitti kansallissosialismin totaalista otetta nuorisoon, mutta korosti myös kansallissosialismin ajan kasvatuksen hyviäkin puolia, joista esimerkkeinä hän mainitsi työvelvollisuuden ja ammattitaitokilpailut. Vuonna 1951 Spanger julisti vielä, ”ettei kansallissosialismi ollut sinällään katastrofin syynä, vaan hitlerismi”. Spranger syyttikin tapahtumista yksin Hitleriä tehden eron Hitlerin ja kansallissosialismin välillä. (Baeumler, Nohl, Spranger, Wilhelm und Weniger nach 1945 zur NS-Zeit 1945-1960.)

Kun kansallissosialismiin ajan kasvatusta kohtaan ei tunnettu sen syvällisempää mielenkiintoa, niin Keimin mukaan kasvatushistorioitsijoiden mielenkiinto kohdistui tuolloin tunteellisesti vähemmän herkkiin alueisiin, kuten pedagogiikan klassikkoihin ja vanhoihin porvarillisen reformipedagogiikan edustajiin ja heidän näkemyksiinsä. Aitoa kiinnostusta kansallissosialistiseen pedagogiikkaan ei ollut. (Keim 1988, 17–25.) Kasvatustieteen tutkimuksen voi tässä suhteessa sanoa toimineen Santnerin ilmauksin ”fetissinä”, kansallissosialistisen ajan riskittömänä narratiivina, jonka avulla vältettiin kasvatustieteen lähihistorian kivuliaiden asioiden kohtaamista (Myllyniemi 1999, 34). Siten kansallissosialistisen kasvatuksen tutkimus oli vähäistä lukuun ottamatta Arno Klönnen tutkimusta *Hitlerjugendista* vuonna 1958. Vaikuttaakin siltä, että kansallissosialismi ilmiönä oli ajallisesti liian lähellä ja aiheena liian arka ja vaikea, jotta siihen olisi haluttu, uskallettu tai kyetty tarttumaan. Tämän aikakauden kasvatushistoriallisia tutkimuksia Keim onkin luonnehtinut yhteiskunnalle vieraaksi, jopa ”ahistoriaksi”, ei historiaksi lainkaan. (Keim 1988, 17–25.) 1950-lukua voidaankin aiheellisesti pitää kasvatushistorian kieltämisen aikana, jolloin yleensäkin Saksassa historian suosio oli alamaissa ja kansalaiset kokivat sen vastemielisenä

1960-luvun alussa tapahtui sukupolven vaihdos ja vanha sodanaikainen kasvatustieteilijäsukupolvi alkoi vähitellen väistyä. Alkoi toinen kausi, jota Keim nimittää *sosiaaliliberaaliseksi ajanjaksoksi*. Tätä ajanjaksoa kesti 1970-luvun alkuun asti. Ajalle oli tyypillistä kansallissosialismin kasvatusta käsittelevän tutkimuksen monipuolistuminen ja lisääntyminen. Uusia tutkimuskohteita olivat lastentarhat, ammatillinen koulutus, korkeakoulut, opettajakoulutus ja opetussuunnitelmat kansallissosialismin ajan dosentileirit, aikuiskoulutus, työpalvelu, kansallissosialistinen naisjärjestö ja sodanaikainen miehitysalueiden koulutuspolitiikka. (Keim 1988, 25–29.) Saksalainen yhteiskunta alkoi tuolloin olla valmis lähihistoriansa hyvin varovaiseen uudelleen arviointiin. Kuitenkin kansallissosialismi oli edelleen arka aihe, jota osoittaa ns. Fischer-kiista, jossa saksalainen historioitsija Fritz Fischer tuli kyseenalaistaneeksi kansallissosialismin valtaannousun Saksan historian yksittäisenä työtapaturmana, kuten siihen asti oli historiantutkimus väittänyt. (Myllyniemi 1999, 29–30.) Myöhemmin vuonna 1986 vastaavanlaista kuohuntaa saksalaisessa yhteiskunnassa aiheutti ns. historiakiista (*Historikerstreit*), johon liittyi julkinen debatti saksalaisten identiteetin perustasta liittyen holokaustin oikeanlaiseen muistamiseen ja tulkitsemiseen (Kärenlampi 2005, 1, 34). Voimakkaan yhteiskunnallisen myrskyn sai aikaan myös ns. Goldhagen-keskustelu vuonna 1996, joka käynnistyi Golhagenin kirjan *Hitler's Willing Executioners – Ordinary Germans and the Holocaust* (1996) julkistamisesta. Teoksessa arvioitiin tavallisten saksalaisten osuutta juutalaisten kansanmurhaan. (Myllyniemi 1999, 4.)

Vuonna 1964/1965 Andreas Flittner, Wilhelm Flitnerin poika, nosti esille Tübingenin yliopistossa pitämässään luennossaan *Wissenschaft und Volksbildung* (Tiede ja kansansivistys) kysymyksen Saksassa 1900-luvun alusta vaikuttaneen henkítieteellisen pedagogiikan suhteen kansallissosialistiseen kasvatusideologiaan. Syntyivät käsitteet kontinueettiteesi ja diskontinueettiteesi, joista edellinen viittasi saksalaisen pedagogiikan perinteen jatkumiseen kansallissosialismin aikakaudesta huolimatta, kun taas jälkimmäinen tarkoitti valtavirtana olleen reformipedagogisen perinteen katkeamista kansallissosialistien noustua valtaa. Keimin mukaan sosiaaliliberaalin ajanjakson kansallissosialismin pedagogiikkaa käsitteleviä tutkimuksia olivat jo vuonna 1963

ilmestynyt Rolf Eilersin (1963) tutkimus *Nationalsozialistische Schulpolitik* (Keim 1988, 25–29.) Ajan merkittäviä tutkimuksia olivat myös Karl Cristoph Lingelbachin (1970) tutkimus *Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland*, jossa Lingelbach korosti kansallissosialismin kasvatusideologian sisältäneen pikemminkin ideologisia ja metodologisia erilaisuuksia kuin olleen monoliittinen kasvatusteoria. Tutkimus ilmestyi 1980-luvulla uudelleen laajempuna versiona. Merkittävä tutkimus oli myös Renate Preisingin (1976) väitöskirja *Willenschulung. Zur Begründung einer Theorie der Schule im Nationalsozialismus*. (Baeumler, Nohl, Spranger, Wilhelm und Weniger nach 1945 zur NS-Zeit 1945-1960.)

Kolmas ajanjakso kansallissosialistisen Saksan kasvatuksen tutkimuksessa alkoi 1980-luvulta alkaen. Tätä ajanjaksoa Keim nimittää *ajanjaksoksi 1980-luvulta alkaen*. Tämän ajan merkittävistä tutkimuksista Keim nostaa Saksalaisen Yhteiskunnan Kasvatustieteen Historiallisen Komission julkaiseman kaksiosaisen teossarjan *Erziehung im Dritten Reich* (1980). Vaikka tutkimus Keimin mukaan laaja-alaisena olikin arvokas, niin sen puutteiksi hän on katsonut teoreettisten käsitteiden puuttumisen, kysymyksenasettelun yksipuolisuuden ja keskittymisen lähinnä organisaatioteoreettisiin aspekteihin. (Keim 1988, 25–29.)

1970-luvun lopulla oli jo alkanut keskustelu fasismin perinnöstä, kansallisesta identiteetistä ja Saksan kysymyksestä. Identiteettikriisi ja pyrkimys päästä pois Hitlerin varjoista nostivat historian taas Saksassa yhteiskunnallisen keskustelun polttopisteeseen. Identiteettikeskustelun syyt liittyvät sukupolven vaihdokseen. (Jokisalo 1995, 123–124.) Nuorten kiinnostus kansallissosialismin aikakautta kohtaan voimistui, koska he eivät itse olleet kokeneet tätä ajanjaksoa (Keim, 1988, 30). Väestöstä kaksi kolmasosaa oli vailla kokemuksia yhteisesti eletystä historiasta. 1970-luvun lopulla järjestettiin Saksassa valtakunnallinen koululaisten kirjoituskilpailu, jossa teemana oli kansallissosialistinen arkipäivä. Kilpailuun osallistui yli 12000 11-21 vuoden ikäisiä koululaisia. (Toikka 1996, 1; Kanz 1990, 20.) Tämän voi sanoa omalta osaltaan vaikuttaneen kansallissosialistisen kasvatuksen tutkimuksen voimistumiseen niin määrällisesti kuin laadullisesti. Tutkimuksen uusia alueita olivat kysymykset nuorten vastarinnasta kansallissosialismin

aikana, alimpien yhteiskunnallisten kerrostumien suhtautuminen kansallissosialismiin, kansallissosialismiin identifioitumisen kysymykset, kansallissosialistisen arkipäivän ja suullisen ja kerrotun historian esiinmarssi. Hyvä esimerkki tämänlaista tutkimuksista on Guido Knoppin vuonna 2006 ilmestynyt, suomeksikin käännetty, *Hitlers Kinder* (Hitlerin lapset), joka koostuu aikalaisten arkipäivän kokemuksista kansallissosialismin ajan pedagogiikasta. Arkipäivän historian ja oral historyn (suullisen historian) ohella myös vanhat teemat, kuten Hitlerjugend, koulupolitiikka, kansakoulu ja opetussuunnitelmat alkoivat esiintyä tutkimuskohteina kansallissosialistisen herruuden yksittäistapausten ja yksittäiskohteiden tutkimisen yhteydessä. 1980-luvun alussa, myös aikaisemmillä kausilla syrjään työnnetty, vuosien 1933–1945 pedagogiikka otettiin kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteeksi. Merkittäviä tämän ajanjakson tutkimuksia olivat Keimin mukaan mm. Heinz-Elmar Tenorthin (1989) *Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945*, jossa tutkija tarkasteli kansallissosialistista kasvatusjärjestelmää arvovapaasti, ”yhtenä historiallisesti mahdollisena kasvatuksen muotona”. Tutkimus oli kriittinen puheenvuoro Lingelbachin aikaisemmin julkaisemaa kansallissosialistisen kasvatushistorian normatiivista näkökulmaa kohtaan. (Keim 1988, 30–32; Kanz 1990, 20.)

Minusta vaikuttaa siltä, että kansallissosialismin ajan kasvatuksen tutkimuksessa ja sen eri kehitysvaiheissa ilmenee sama tendenssi, joka koskee yleensäkin kansallissosialistisen menneisyyden tutkimista. Voi sanoa, että kansallissosialismin perintö, *Vergangenheitbewältigung*, on niin monisärmäistä, yhteen kietoutunutta ja poliittisesti latautunutta, että se edelleen kuumentaa tunteita. Hyviä esimerkkejä tästä ovat olleet Fischer-keskustelu 1960-luvulla, historiakiista 1980-luvulla, Goldhagen-keskustelu myöhemmin 1990-luvulla ja kontinueetti- ja diskontinueetti-kiista kasvatuksen historian tutkijoiden piirissä. Tutkimuksenkin voi sanoa olleen on kuin ilmapuntari, joka on reagoinut niin Saksan kansallisen kuin kansainvälisen politiikan lämpötilan muutoksiin. Tämä selittää yhtäältä sodan jälkeistä vähäistä kiinnostusta kansallissosialistiseen menneisyyteen ja toisaalta kylmän sodan aikana tapahtunutta tutkimuksen elpymistä, kun myös myöhempää tutkimuksen aktivoitumista.

2 SAKSALAISESTA NATIONALISMISTA KANSALLISSOSIALISMIIN

2.1 Kansallissosialismin henkiset juuret

Saksan johtaja Adolf Hitler muotoili kansallissosialismin ideologisen sisällön ja sen kasvatustavoitteet Mein Kampfissaan seuraavaan tapaan:

todellisille kansallissosialisteille on olemassa yksi ainoa oppi ja oppilauselema: kansa ja isänmaa. Meidän taistelumme päämäärä on oman rotumme ja oman kansamme olemassaolon ja lisääntymisen turvaaminen, sen lasten elättäminen ja sen veren puhtaanapito, isänmaan vapaus ja riippumattomuus, jotta kansamme on kypsä täyttämään myöskin maailmankaikkeuden Luojan sille osoittaman kutsumuksen. Jokainen ajatus ja jokainen aate, jokainen oppi ja kaikki tieto palvelkoot tätä tarkoituspäätä. (Hitler 1941a, 247.)

Kaariluoto (1983, 20) on opinnäytetyössään korostanut, että kansallissosialismi oli periaatteessa puhtaasti yhden miehen ajattelun ja toiminnan tulos. Oman tulkintani mukaan Kaariluodon näkökulmassa korostuu Saksassa pitkään vallinnut rankelainen historianfilosofinen ajattelu, jonka mukaan vain suuret miehet tekevät historiaa. Siten Kaariluoto tulee ylikorostaneeksi Hitlerin merkitystä kansallissosialismin luojana. Hänen näkökulmassa kaikki palautuu Hitleriin, hänen toimintaansa ja hänen aikaansaannoksiinsa. Kuitenkin kansallissosialismin, jota on luonnehdittu ideologiana ”kriisin lapseksi”, ideologiset juuret löytyvät usean tutkijan mielestä ajalta jo kauan ennen Hitleriä. (Thamer 2002, 25; Jokisalo 1995, 14; Shirer 2004, 117.) Thamerin (Emt., 46) mukaan kansallissosialismi oli peräisin 1800-luvun ajatusvirtauksista ja oli luonteeltaan hyvin monien henkisten ja ideologisten vaikutteiden tuote. Tästä seuraakin kysymys, mistä kansallissosialismi löysi henkiset juurensa?

Saksalainen kasvatustutkija Wolfgang Keim (1995, 10) on korostanut, että kansallissosialistinen ideologia, jota kansallissosialistit itse nimittivät maailmankatsomukseksi (*Die nationalsozialistische Weltanschauung*), ei ollut luonteeltaan tiukka järjestelmä, vaan pikemminkin sekoitus arvostuksia, esikuvia,

vakuuttelija, kaunaisuutta ja vaatimuksia. Se koostui kansallisen (völkisch) ajattelun laajasta kirjosta, jonka keskipisteenä oli rotukäsité ja rotuoppi. Myös Oelschläger (2001, 11) on luonnehtinut kansallissosialistista ideologiaa joitakin peruskäsitteitä sisältäväksi maailmankatsomukseksi eikä suinkaan suljetuksi ajatusjärjestelmäksi. Samoilla linjoilla on ollut myös Lingelbach, joka on nimittänyt kansallissosialismia ”ajatuskonglomeraatiksi” erotuksena marxismin ideologiaan (Lingelbach 1987, 25). Saksalainen fasismitutkija Martin Broszat on jopa väittänyt, että on turhaa lähteä tutkimaan kansallissosialistista ideologiaa, koska sellaista ei ollut koskaan kehitettykään (Jokisalo 1995, 10).

Vaikuttaa siltä, että kansallissosialismi löysi juurensa erityisesti historiasta. Fischer (1995, 4–5) on luonnehtinut kansallissosialismia ”modernin totalitarismin oikeistomuunnelmaksi”, jonka historialliset, ideologiset juuret ajoittuivat vuosille 1871–1933. Kuparinen sijoittaa ideologiset juuret historiallisesti vielä kauemmaksi ja katsoo kansallissosialismin ottaneen vaikutteita monelta 1700-luvun lopun ja 1900-luvun alun saksalaisen romantiikan historioitsijalta ja filosofilta, kun taas sen rasismiin korostamiseen vaikuttivat pääosin ulkomaiset ajattelijat (Kuparinen 1998, 232–235). Myös Russel on korostanut, että juuri romantiikan taipumus asettaa esteettiset asiat eettisten tilalle, oman maan ihannointi ja menneisyyden glorifiointi johtivat ääri-ilmiöihin (Sundström 2007, 109). Samoin Lukács on painottanut saksalaisen irrationaalisen filosofian merkitystä kansallissosialismin henkisenä perustanlaskijana, rotuopin ja sosiaalidarwinismin rinnalla. Irrationalismi kansallissosialismin ideologiassa näkyi hänen mukaansa järjen ja ymmärryksen halventamisena, intuition kritiikittömänä ihannointina ja myyttien luomisena. (Ojanen 1989, 35–37.) Onkin kysyttävä, että keitä olivat nuo saksalaiset filosofit ja historioitsijat, joilta kansallissosialistien on sanottu imeneen ideologiaansa vaikutteita?

Saksalaisen romantiikan keulahahmoksi korotetulta filosofilta ja historioitsijalta Friedrich Schlegeliltä (k.1829) lienee peräisin käsite arjalaisuus. Schlegel samaisti kielen ja rodun. Hän väitti, että arjalaisuuden kantasana ”ari” viittasi saksankieliseen termiin *Ehre*, kunnia. Tamminen on hyvin perustellusti esittänyt, että juuri Schlegelin ja hänen seuraajiensa

käsissä arjalaisuudesta tuli muodostumaan hierarkkinen ja maaginen käsite, rassistisen antropologian peruskivi, jonka avulla maailma kyettiin jakamaan puhtaisiin rotuihin, epäpuhtaisiin rotuihin, voittajiin ja häviäjiin ja viime kädessä niihin, joilla oli oikeus elää ja niihin, joilla tätä oikeutta ei ollut. (Tamminen 2004, 25–29.) Sen sijaan antisemitismin käsitteen oli tuonut Saksaan yltiönationalistisena lehtimiehenä historiaan jäänyt Wilhelm Marr vuonna 1879 (Burleigh 2004, 101).

Johann-Gottfried Herderiltä (k.1803), saksalaisen esiromantiikan kauden ajattelijalta, kansallissosialismi peri ajatukset patriotismista suurimpana hyveenä ja idean orgaanisen kansan (*völkisch*) muodostamasta kansanyhteisöstä (Kuparinen 1998, 232). Herderin ajatusmaailmassa ihmiskunta jakautui eri rotuihin, joiden ominaisuudet olivat pysyviä. Huipulla olivat valkoiset ihmiset, sittemmin kansallissosialismin termein pohjoinen rotu. Tammisen mukaan Herderin ajatukset ennakoivat jo Adolf Hitlerin myöhempää tokaisua, että ”neekeristä ei tule koskaan saksalaisia, vaikka hän puhuisi kuinka sujuvasti saksaa”. (Tamminen 2004, 30.)

Friedrich Schellingiltä (k.1854) kansallissosialismi lainasi näkemyksen, jonka mukaan yksilölle oli arvokasta uhrautua kansanyhteisönsä puolesta, kun taas Johan Gottlieb Fichten (k. 1814) puheet saksalaisista erityisenä ja ainutlaatuisena kansana, jonka kieli on puhtain ja alkuperäisin ja jota johtaisi pieni valioihmisten ryhmä, nousi viinin lailla myös kansallissosialistien päähän. (Kuparinen 1998, 232–233; Shirer 2004, 117–118.) Fichte myös vaati ”laajaa kansallista kasvatusta, jonka on vapautettava ja uudesti synnyttävä Saksan kansa” (Ottelin 1954, 235).

Georg Wilhelm Friedrich Hegeliltä (k.1831), saksalaisen idealistisen ja spekulatiivisen filosofian merkittävimmältä edustajalta kansallissosialistit omaksuivat itselleen sopivia osia. Yhtäältä kansallissosialisteille sopivat Hegelin ajatukset maailmanhistoriallisista yksilöistä järjen eli ”maailmanhengen” työvälineinä, idea vahvasta valtiosta (kansakunnasta), ajatus sodasta edistyksen eteenpäin viejänä ja näkemys yhteisöstä yleistahtona, jossa yksityinen ihminen ja valtio muodostavat saumattoman ykseyden, jossa yksityinen alistuu yleiselle ja ne yhtyvät. Juuri Hegel ennusti Saksan tulevaa

suuruutta, jonka toteuttaisivat saksalaiset sankarit, suurmiehet, joille ”Sallimus” oli antanut tehtäväksi rakentaa uuden maailman, jonka luomiseksi mitkään siveysopin tai omantunnon käsitteet eivät saisi olla vaikuttamassa. Tällöin ”yksilön hyveet” ja asiaan vaikuttamattomat moraaliset seikat eivät voineet olla esteenä, kun kohtaloon toteuttavat ”suuret sankarit” luovat maailmanhistoriaa. Toisaalta kansallissosialistien suhtautuminen Hegeliin oli hyvin ambivalenttinen. Marcusen mukaan kansallissosialistit vierastivat Hegelin järjen ihannoitua, yksilöllisyyden korostamista ja hänen näkemystään yksilön ja valtion suhteesta. On jopa sanottu, että kansallissosialistit olisivat pitäneet Hegeliä jopa henkisenä vastustajanaan ja saattoivat julistaa oman valtaannousunsa Hegelin ajattelun kuolinpäiväksi. (Shirer 2004, 118, 133; Saarinen 1997, 165–176; Kuparinen 1998, 233; Karilas & Karilas 1956, 256–257; Ojanen 1989, 17–21 .)

Ernst Moritz Arntin (k.1860) sotaa ihannoivien näkemysten tavoin erityisesti historioitsija Heinrich von Treitscken (k. 1896) ajatukset olivat kansallissosialisteille mieluisia ja heidän ideologiansa käyttövoimaa (Kuparinen 1996, 233–234). Kuparisen (1999, 229) mukaan von Treitscke oli antisemitisti, joka piti juutalaisia saksalaisten epäonnena, mutta myös antiliberalisti, joka ylisti sotaa ja saarnasi sen puolesta ihmisen korkeimpana ilmenemismuotona. Sodasta von Treitscke kirjoitti:

Sota ei ole vain käytännön pakko, vaan se on myös teorian pakko, johdonmukaisen ajattelun määräämä pakko. Toivomus, että sodat voitaisiin maailmasta lopettaa ei ole ainoastaan mieletön, vaan syvästi moraaliton. Se merkitsisi ihmissielun monen elintärkeän ja suuremman voiman kuivettumista. (Shirer 2004, 119 Herbst 1996, 44.)

Juuri von Treitscke oli sotaetoksellaan ja sodan ihannoinnillaan voimakkaasti tukemassa saksalaisen kuuliaisuus- ja alamaismentaliteetin voimistumista, armeijan keskeisen roolin ja militarististen traditioiden vahvistumista, joita kansallissosialismi ideologiana myöhemmin ihanoi. Von Treitscke oli rakentamassa ”Preussilegendaa”, jonka kulmakivenä oli voimakas valtio. Juuri ”Machtstaat”, vahvan kansanyhteisön kansallissosialistit sittemmin nostivat omaksi esikuvakseen. (Viikari 1982, 75–77.)

Arthur Schopenhauerin (k.1860) irrationaalisesta filosofiasta kansallissosialistit ammensivat sopivia osia, kuten hänen rationaalisuuden vastaisuutensa (Fischer 1995, 13). Juuri Schopenhauer näki elämän kamppailuna, taisteluna, jossa heikkojen tuli sortua ja jossa tahdolla sekä tahdonlujuudella on tärkeä merkitys (Karilas & Karilas 1956, 534). Schopenhauerin on sanottu muokanneen tärkeimmät filosofiset perusteet, kuten ”tahdon”- käsitteen nousevalle arjalaiselle liikkeelle, jonka merkitys erityisesti kansallissosialistisen kasvatusteoreetikko Alfred Baeumlerin pedagogisessa ajattelussa tuli olemaan merkittävä (Tamminen 2004, 34; Toikka 1996, 65, 211). Hitler puolestaan kutsui Schopenhaueria ”kirjalliseksi neroksi” (Trevor-Roper 1973, 358).

Vuonna.1859 englantilainen luonnontieteilijä Charles Darwin (k.1882) julkaisi kirjansa *On the Origin of Species* (Lajien synty) ja 12 vuotta myöhemmin teoksen *The Descent of Man* (Ihmisen polveutuminen), joiden voi sanoa olleen ”vedenjakajia länsimaisen ihmisen maailmankuvassa” (Vehmas 2005, 65). Niissä Darwin ulotti biologian lait ihmisen henkisiin ominaisuuksiin. Aikakaudelleen tyypillisellä tavalla myös Darwin uskoi, että ihmisrotujen välillä oli eroavaisuuksia henkisissä, älyllisissä ja fyysisissä ominaisuuksissa. Hänen periaatteensa evoluutiosta sekä luonnollisesta valinnasta nähtiin verrannollisina ihmisyhteisöjen elämään.(Isakson & Jokisalo 2005, 197–199.) Tiukimmin määriteltynä sosiaalidarwinismi tarkoitti teoriaa tai katsomusta, jonka mukaan olemassaolon taistelun synnyttämä luonnonvalinta ulottuu ihmisiin ja heidän keskinäisiin suhteisiin (Emt., 193–194). Tämä ajattelutapa levisikin kulovalkean tavoin koko läntiseen maailmaan, josta Vehmaksen mukaan oli lyhyt askel ”rotuhygieniaan”. (Vehmas 2005, 65, 68.) Joka tapauksessa populaareilla vertauskuvilla olemassaolon taistelusta ja vahvemman oikeudesta jäädä eloon oli arvaamattomat yhteiskunnalliset vaikutukset. Näihin näkemyksiin vaikutti erityisesti Darwinin maamies, sosiologi Herbert Spencer (k.1903). Sosiaalidarwinismi yhdistetään usein juuri häneen. Yleensäkin sen voi sanoa vahvistaneen aikakauden rasistisia asenteita, samalla kun se loi niille myös tieteelliseltä näyttäneen perustelun. (Isaksson & Jokisalo 2005, 200, 203.) Erityisesti Saksaan luonnollinen valinnan teoria iski salaman lailla. (Tamminen 2004, 75). Juuri Saksassa sosiaalidarwinismin ja rasismin liitto tuli yhdistymään sittemmin Adolf Hitlerin poliittisessa ajattelussa (Isakson & Jokisalo 2005, 203).

Saksassa eläintieteilijä Ernst Haeckel (k. 1919) tuli Saksassa tunnetuksi ”Darwinismin Paavalina”. Hän oli Tammisen (2004, 78) mukaan Darwinin ajatusten lähes uskonnollinen propagoija. Ajatuksensa hän esitti kirjassaan *Die Welträthsel* (Maailmanarvoitukset), jossa hän propagoi rodunjalostuksen eli eugeniikan puolesta ja katsoi, että indogermaanisilla roduilla, kuten saksalaisilla oli evoluution kärkijoukkona oikeus maapallon resurssien hyväksikäyttöön. Haeckelin rotuopin on sanottu suoraan vaikuttaneen kansallissosialistien ideologioiden ajatteluun (Emt., 78–82). Haeckeliltä on peräisin kansallissosialistienkin usein viljelemä ilmaus ”politiikka on sovellettua biologiaa”, jota mm. Hans Schemm Kansallissosialistisen Opettajaliiton puheenjohtaja julkisissa puheissaan ja kirjoituksissaan toisteli (Haeckel, Ernst)

Friedrich Nietzschen (k. 1900) väkivaltaisuuden ja alkukantaisuuden ajatuksista kansallissosialistit löysivät lahjakkaimman airueensa (Kühnl 1973, 73, 81). Juuri Nietzsche uskoi spartalaiseen kuriin, hyökkäsi demokratiaa vastaan, puhui vallanhimon ja kärsimyksen puolesta, ihaili ja ylisti sotaa sekä halveksi ihmisten tasa-arvoa julistaen ”yli-ihmisen”(Übermensch) uutta tulemistä. Hän ihaili suuresti ”tahdon voimaa”(Wille zur Kraft), saarnasi sääliä, heikkoutta ja kristillistä moraalialla vastaan. (Toikka 1996, 38; Nietzsche 1969, 58, 70–71, 91.) Hänen keskinkertaisuutta halveksiva asenteensa oli kansallissosialisteille kutsuhuuto ”lajistaan huonontuneiden” ja ”heikkojen rotujen tuhoamiseksi” (Emt., 38; Flessau 1979, 40–41). Nietzschen mielestä sota ja rohkeus olivat saaneet aikaan enemmän kuin armeliaisuus (Kuparinen 1998, 234).

On saavutettava tuo valtavan suuruuden tarmo, jotta voitaisiin jalostamalla ja toisaalta tuhoamalla miljoonia lajistaan huonontuneita, luoda tulevaisuuden ihminen itse tuhoutumatta kärsimykseen jota luodaan ja jonka vertaista ei ole vielä milloinkaan ollut. (Toikka, 1996, 38.)

Shirerin (2004, 121) mukaan ei voinut olla epäilystäkään siitä, etteikö Adolf Hitler olisi pitänyt itseään Nietzschen kuvaileman ”yli-ihmisen” kaltaisena. Juuri Nietzschen epähumaanilla ja ihmistä halveksuvalla antropologialla oli voimakkaita vaikutuksia

Hitlerin ajatteluun ja tunteisiin, joka ilmenee yhtäläisyyksissä Nietzschen ja Hitlerin Mein Kampfin tekstien välillä (Shirer 2002, 133). Nämä analogiat ilmenivät perustavanlaatuisella tavalla myös Hitlerin kasvatusopissa ja koulupolitiikassa (Flessau 1979, 41). Myös muut merkittävät kansallissosialistiset ideologit ja kasvatusajattelijat, kuten esimerkiksi Rosenberg ja Baeumler lainasivat teoksissaan ja puheissaan mielellään Nietzschen sotaa ihannoivaa filosofiaa ja agitoivat ”yli-ihmisen” ideaalia uuden kansallissosialistisen ihmisen esikuvana (Toikka 1996, 38, 45).

Nietzscheä on tulkittu monin tavoin. Saarinen on korostanut, että Nietzscheä on ollut helppo vääristellä. Siksi kansallissosialistit, kuten kasvatusteoreetikko Alfred Baeumler, tulkitsivat tätä filosofiaa, Elisabeth Nietzschen avustamana juuri omien tarkoitusperiensä ja valtapyyteidensä hyväksi. Tamminen (2004, 134) on korostanut, että juuri Friedrich Nietzschen sisko, Elisabeth Nietzsche, kunnostautui veljensä teoksen *Der Wille zur Macht* väärentäjänä ja loi hänestä kuvaa tiukkana militaristina ja imperialistina, mitä hän ei ollut. Saarisen mukaan kansallissosialistit valjastivat tämän elämänvoimien ajattelijan ja kielteisesti antisemitismiin ja saksalaisuuteen suhtautuvan filosofin omien poliittisten pyrkimysten välineeksi. (Saarinen 1997, 205; Anttonen 1998, 211.)

Adolf Hitlerillä oli tapana sanoa, että ”sen joka haluaa ymmärtää kansallissosialistista Saksaa, on ensin tunnettava Wagner (Shirer 2004, 121). Bayrethista tulikin tarunomaisen saksalaisgermaanisen mahtipontisen musiikin Mekka, mutta myös saksalaisen rasismin ja antisemitismin keskus. Rickhard Wagner haki musiikillisen innoituksensa uuden ihmisen ja taiteen luomiseen germaanisesta mytologiasta, saksalaisesta pakanallisuudesta, jotka olivat keskeisessä osassa myös kansallissosialistien ideologiassa. Juuri Wagner julisti, että juutalaiset olivat ”inhimillisen dekadenssin paholaisen ruumiillistumia” ja länsimainen sivistys oli ”juutalais-barbaarinen sekasikiö”, josta kansakunnan tuli puhdistautua. (Tamminen 2004, 51–55.)

Wagner-piireistä tiensä laajempaan historialliseen tietoisuuteen nousivat rotuteoreetikot, ranskalainen kreivi Joseph Arthur de Gobineau (k. 1855) ja syntyjään englantilainen Houston Stewart Chamberlain (k.1927), joiden ajatteluun tutustuminen auttaa

ymmärtämään kansallissosialistisen rasismien ja rotuantisemitismien historiallisia lähtökohtia. (Herbst 1996, 38–39.) Todellisuudessa rasismilla ja antisemitismillä oli Saksassa koko yhteiskuntaan ulottuvat pitkät perinteet, joihin kansallissosialistit omaa ideologiaansa työstäessään nojautuivat ja veivät sittemmin äärimmäiseen loppuun asti (Kaariluoto 1983, 80–81).

Gobineau'n pääjulkaisu oli teos *Essai sur l'Inégalité des Races Humaine* (Essee ihmisrotujen eriarvoisuudesta), jossa kirjoittaja loi suljetun järjestelmän, jolla hän selitti koko ihmiskunnan kehityksen. Tamminen on nimittänyt Gobineau'n teosta ”aikansa vaikutusvaltaisimmaksi rotutieteelliseksi tutkimukseksi”, joka merkitsi epätasa-arvoisuuden ohjelmanjulistusta ja lopullisia jäähyväisiä Ranskan vallankumouksen ihanteille veljeydestä, vapaudesta ja tasa-arvosta. (Tamminen 2004, 36–37). Gobineau'n mukaan päärotuja oli kolme: arjalainen eli valkoinen, keltainen ja musta. Hän korosti valkoisen rodun etevämyyttä suhteessa muihin rotuihin ja näki indogermaaniset arjalaiset jaloimpana ihmiskunnan luovana voimana, korkeamman kulttuurin luoja. Valkoisesta rodusta Gobineau kirjoitti:

Valkoisilla on enemmän älyä ja käytännön järkeä, mutta paljon laajemmassa, korkeammassa ja rohkeammassa muodossa kuin keltaisilla kansoilla. He ovat järjestelmällisiä, voimakkaita ja taitavia muiden hallitsijoita.(Emt., 37.)

Arjalaisia Gobineau kuvaili seuraavasti:

Heidän nimensä on kaunein, jota rotu voi kantaa, se merkitsee kunniallisuutta, siten arjalaiset ovat kunnian kansoja. He ovat kaunein ihmislaji, josta maa ja taivas ovat koskaan saaneet iloita... Heidän ihonsa ja hiuksensa olivat useimmiten vaaleat. Heidän piirteensä [olivat] hienot ja kaunismuotoiset. He olivat pitkiä ja solakoita. Myös henkisesti arjalaiset olivat aivan yliverkaisia. He olivat jumalten poikia, joiden luomaa oli kaikki se ylevä, mitä ihmiset olivat kaikkina aikoina luoneet tieteissä, taiteissa ja sivistyksessä.(Emt., 37–38.)

Arjalaiset keskiajan germaanit, joita kirjoittaja ihaili, olivat rohkeita, terveitä, ahkeria ja vahvoja. Arjalaisten nenä, otsa, posket, päänmuoto ja ruumiinrakenne vastasivat Gobineaun mukaan antiikin Kreikan klassikkojen patsaita. Vaikka Gobineau olikin rasisti, niin hän ei ollut antisemitisti. Hän katsoi, että arjalaisten tuli säilyttää rotunsa puhtaana, jos he haluavat säilyttää kulttuurisen ja sivistyksellisen tasonsa. Jos arjalaiset eivät pidä itseään ”puhtaana”, niin he degeneroituvat ja seurauksena olisi rodun kuolema. (Thamer 2002, 46–47; Herbst 1996, 39–40). Gobineaun käsitys tulevaisuudesta oli kuitenkin synkkä, sillä hän uskoi, että arjalaisen veren huonontuminen valkoisen rodun sisällä tulisi johtamaan kulttuurin rappeutumiseen (Tamminen 2004, 38–39).

Houston Stewart Chamberlain oli englantilaisen amiraalin poika, joka tuli tunnetuksi teoksestaan *Grundlagen des Neunzehnten Jahrhunderts* (19. vuosisadan perusteet), jonka hän julkaisi vuonna 1899. Chamberlain, joka julistautui arjalaisen uskon pääideologiksi, oli rotuantisemitisti ja Gobineaun lailla rasisti ja piti rotua niin historian kuin sivistyksenkin pohjana (Tamminen 2004, 56; Shirer 2004, 127). Kansallissosialismin pääideologi Alfred Rosenberg kirjoitti myöhemmin, että juuri Chamberlainin teos ”sytytti hänet tuleen” (Tamminen 2004, 57). Kirjassaan Chamberlain samaisti arjalaiset saksalaisiin ja erotti toisistaan kulttuuria luovat rodut, kuten arjalaiset ja kulttuuria tuhoavat rodut, kuten juutalaiset (Keim 1995, 11). Hän viittasi mielellään saksalaiseen orientalistiin ja filosofiin Paul de Lagardeen (k. 1891) ja hänen kirjoituksiinsa *Deutsche Schriften* (Saksalaisia kirjoituksia), jossa de Lagarde korosti Saksan kansan maailmanhistoriallista tehtävää, juutalaisten poissulkemista ja slaavilaisten kansojen likvidointia (Flessau 1979, 39; Tamminen 2004, 56). Chamberlain julistikin, että juutalainen rotu oli syntynyt synnin seurauksena seuraavanlaiseen tapaan:

Heidän olemassaolonsa on syntiä, heidän olemassaolonsa on rikos elämän pyhiä lakeja kohtaan...Yksilöiden puhdistaminen ei riitä, sillä koko kansa on pestävä puhtaaksi, eikä ainoastaan heidän tietoisesta rikoksestaan, vaan alitajuisesta rikoksestaan. (Tamminen 2004, 57.)

Historian Chamberlain näki häikäilemättömänä rotujen välisenä taisteluna, jossa parhaimmat ja vahvimmat tulisivat voittamaan (Keim 1995, 11). Keimin (Emt.) mukaan juuri hänen vaikutuksestaan Hitler omaksui kansallissosialismin ideologiaansa käsityksen arjalaisesta, kulttuuria luovasta herrarodusta ja kulttuurin luontiin kykenemättömästä, kulttuuria tuhoavasta orjakansasta, jota edustivat slaavit, neekerit, intiaanit, mutta ennen kaikkea juutalaiset. Keimin näkemys saa tukea Flessaulta (1979, 38–39), jonka mielestä juuri Chamberlainin näkemykset vaikuttivat keskeisesti Hitlerin ajatteluun, kun hän imi itseensä näkemyksen puhtaan rodun pyhydestä, hyväksyi hyökkäykset juutalaisten rotua, kulttuuria ja sen eetosta kohtaan, joka ilmeni negatiivisena ja kompromissishaluttomana, ankaran musta-valkoisena ja viimein tuhoavana asenteena näitä ryhmiä kohtaan. Tamminen (2004, 108) on kuitenkin pitänyt luultavana, että Hitler olisi omaksunut rotuoppinsa perusteet ensisijaisesti Adolf Lanzin toimittamasta rasisisesta Ostrava-lehdestä. Voikin sanoa, että rotuteoreetikot auttoivat Hitleriä joka tapauksessa näkemään saksalaiset kansanyhteisönä, jolla oli kutsumus ja velvollisuus hallita ”herrakansana” koko maapalloa.

Gobineau ja Chamberlainin ja Lanzin ohella kansallissosialismin rasisisia historiallisia yhtymäkohtia voi löytää Guido von Listin (k. 1919) ajatuksista. List oli nationalistinen mystikko, joka halusi rakentaa uudelleen menneen maailman. Hänen mukaansa muinainen, ennen Rooman valtaa hallinnut korkeakulttuuri tulisi syntyään uudelleen, joka tulisi perustumaan rotupuhtaalle arjalais-saksalaiselle, patriarkaaliselle järjestykselle. List julkaisikin jo vuonna 1911 omat rotulakinsa, jotka Tamminsen mukaan ovat lähes identtiset vuoden 1935 Nürnbergin rotulakien kanssa, jotka sulkiivat juutalaiset Saksan kansan- ja valtioyhteisön ulkopuolelle. (Tamminen 2004, 92–95.)

Kansallissosialistisen ideologian kanssa lähes analogisia näkemyksiä esitti myös Heinrich Class jo ennen ensimmäistä maailmansotaa. Class oli vuonna 1891 perustetun *Alldeutscher Verbandin* (Suursaksalaisen Liiton) puheenjohtaja ja juuri hänen näkemyksillään oli Jokisaloon mukaan merkittävä vaikutus Hitlerin ajatteluun ja siten kansallissosialismin ideologiseen kehitykseen. Classin vuonna 1912, nimellä Daniel Fryman, julkaisemasta teoksesta *Wenn ich Kaiser wär* (Jos olisin keisari) voi löytää

kaikki myöhemmän kansallissosialistisen ajattelun osat, alkaen aggressiopolitiikan ja elintilan vaatimuksista (*Lebensraum*) aina ajattelun murrokseen. Classin kirjasta käy ilmi hänen sovinistinen etninen ksenofobinen nationalisminsa, sosiaalidarwinisminsa, rasisminsa ja antisemitisminsä, joita Jokisalo on nimittänyt ”kansallissosialistisen ideologian peruselementeiksi”.(Jokisalo 1995, 24–30.) Kun vertaa Jokisalon teoksessa olevia lukuisia Classin kirjoituksia Hitlerin Mein Kampfissaan esittämiin näkemyksiin, niin voi yhtyä Jokisalon tulkintaan, että juuri Suursaksalainen Liitto ja Heinrich Class toimivat ”kansallissosialismin kättilöinä” niin ideologisesti kuin poliittisesti (Emt., 30).

Yhteenvedon totean, että vaikuttaa siltä, että kansallissosialistisen ideologian juuret voi jäljittää 1700-luvun lopun ja 1900-luvun alun ajatusmaailmaan. Sen merkittävimpiä edustajia olivat saksalaisen eriromantiikan ja romantiikan kauden edustajat, kuten Herder, Fichte, Schlegel ja Arndt, joiden ajatuksista kansallissosialismi omaksui ihanteellisen saksalaisuuden ideaalin ja sen ainutlaatuisuuden korostamisen. Idealistisen ja irrationalistisen filosofian ajattelijat, kuten Hegel, Schopenhauer ja Nietzsche sekä suursaksalaiseen historiantutkimuksen perinteeseen nojaava historioitsija von Treitscke toivat kansallissosialismiin rasismia, saksalaisen suuruuden, tahdonvoiman, voimakkaan valtion ja militarismin ihannoinnin. Rotuteoreettisen, rasistisen, sosiaalidarwinistisen ja antisemitistisen silauksensa kansallissosialismi sai lähinnä Gobineaulta ja Darwinilta, Spenceriltä, Lanzilta ja Chamberlainilta sekä de Lagardelta, Listiltä, Classilta ja Haeckelilta.

Voikin sanoa, että kansallissosialismin historiallisilla juurilla oli keskeinen vaikutus siihen, millaiseksi kansallissosialismi ideologiana tuli kehittymään Adolf Hitlerin prosessoidessa oppejaan, hänen poliittisen liikkeen taistellessa vallasta ja noustuaan valtaan vuonna 1933. Vaikuttaa vahvasti siltä, että 1700-luvun lopun ja 1900-luvun alun ajattelijoiden ja kansallissosialistisen doktriinin välillä vallitsee pitkä aatehistoriallinen ykseys ja jatkuvuus. Tässä mielessä voi todeta, että kansallissosialistisen liikkeen henkinen pohja perustuukin pitkään aatehistorialliseen perinteeseen, jotka olivat olleet saksalaisen yhteiskunnan vaikuttavia voimia jo kauan ennen Hitlerin valtaannousua. Siten kansallissosialistista ideologiaa ei voi ymmärtää sijoittamatta sitä Saksan historiallisen

kehityksen laajaan kontekstiin (Jokisalo 1995, 14). Henkinen pohja kansallissosialismin valtaan nousulle oli olemassa, joka realisoitui poliittiseksi todellisuudeksi, kun Hitler kansallissosialisteineen saivat ensimmäisen maailmansodan tappion jälkeen ja Weimarin tasavallan poliittisen epäonnistumisen jälkeen tilaisuutensa käynnistää maailmaa myöhemmin ravistuttava ”kansallinen vallankumouksensa”.

2.2 Keisarikunnan tappiosta kansallissosialistien valtaannousuun

Saksan viimeisen keisarin Wilhelm II (k.1941) johtamaa, Saksan keisarikuntaa on luonnehdittu ”sankarillis-aristokraattiseksi sotijavaltioksi (Jokisalo 1995, 17). Wilhelm II, joka piti itseään Rooman keisari Caesarin reinkarnaationa, oli demokratiaa ja demokraattisia instituutioita halveksiva, imperialismia ja militarismia ihannoiva, Preussin ”Machtstaat”-ideologian perinteisiin tukeutunut monarkki, etninen ksenofobinen nationalisti, joka avoimesti tunsii sympatiaa rasistisia ja antisemitistisiä ajatuksia kohtaan. (Fischer 1995, 21, 27) Keisarikunnan valtioideologian onkin sanottu perustuneen isänmaan ja kansallisen suuruuden ihannointiin, kaikkialle yhteiskuntaan tunkeutuvaan militarismiin, autoritäärisyyteen, tottelevaisuuden ja uhrivalmiuden ihannointiin sekä alamaismenteliteettiin (Kühnl 1978, 13; Jokisalo 1995, 17). Keisarillisessa Saksassa ei ollut onnistuttu luomaan demokraattista järjestelmää, vaan toimeenpanovalta oli sidottu keisarin päätäntävaltaan eivätkä valtiopäivät voineet vaikuttaa hallituksen muodostamiseen (Majaniemi 2006, 9).

Hävityn sodan jälkeen keisarikunta jättikin seuraajalleen Weimarin tasavallalle paitsi tuhoutuneen talouden ja massatyöttömyyden, niin myös ”hybridisen sosiaalisen järjestelmän”. Se perustui puoliteolliseen ja puolifeodaaliseen yhteiskuntaan, jolla oli pitkät militaristiset ja autoritaariset perinteet Sille oli ominaista massojen kansallistunne, sosiaalinen kontrolli ja kansainvälinen aggressio. Keisarillisen Saksan perinteitä olivat myös perinteinen, syvästi juurtunut kunnioitus biologis-rodullisia uskomuksia kohtaan, joka kätki sisäänsä rasismin ja antisemitismin perinnön. (Fischer 1995, 19.) Sen kansalaisille oli kehittynyt dualistinen persoonallisuus, jolle oli ominaista yhtäältä individualistinen, humaani, protestanttinen ja kulttuuria luova preussilainen

persoonallisuus, mutta toisaalta kulttuuriin vihamielisesti suhtautuva, brutaali, kollektiivisia militarismin traditioita arvostava, alamaismentaliteettia ja yhteisöllisyyttä korostava persoonallisuus. (Fischer 1995, 19–20.) Joka tapauksessa Saksan tappio ensimmäisessä maailmansodassa syksyllä 1918 koettiin katkerana kansallisena nöyryytyksenä (Langewiesche & Tenorth 1989, 2). Olihan kyseessä ollut maailman kansojen kamppailu, jonne oli valtavan isänmaallisen innostuksen vallassa marssittu neljää vuotta aikaisemmin. (Försti 2000, 8–9). Tätä sotaa olivat myös saksalaisen pedagogiikan edustajat omalla ”sotapedagogiikallaan” hyvin intensiivisesti tukeneet (Langewiesche & Tenorth 1989, 12).

Välittömästi sotilaallisen tappion seurauksena saksalaisen yhteiskunnan sisäiset ristiriidat nousivat hyvin nopeasti esille, kun samanaikaisesti saksalainen yhteiskunta vielä muuttui teollisen vallankumouksen, kaupungistumisen, luokkayhteiskunnan murtumisen, tiedonvälityksen kehittymisen ja massakulttuurin esiinmarssin seurauksena (Majaniemi 2006, 8). Marraskuu 1918 merkitsi Saksan hallitseville piireille siis täydellistä katastrofia (Jokisalo 1995, 34). Sotilaallisen tappion yllättävyys lisäsi levottomuuksia maassa. Eri puolilla Saksaa oli syntynyt sotilaiden ja työläisten neuvostoja, jotka halusivat katkaista siteensä Berliiniin. Vuoden 1919 alussa spartakistit, jotka edustivat poliittista vasemmistoa, aloittivat kapinan Berliinin keskushallitusta vastaan, joka tukahdutettiin. (Kaariluoto 1983, 53–54.) Vallankumousta oli edeltänyt Saksan keisarikunnan valtakoneiston täydellinen luhistuminen (Jokisalo 1995, 35).

Böckenförden mukaan keisarikunnan kukistuminen johtui pitkälti ensimmäisen maailmansodan aikana alkaneesta poliittisesta kehityksestä eikä niinkään vuonna 1918 nopeasti alkaneesta vallankumouksellisesta toiminnasta (Majaniemi 2006, 8). Tällaisessa sekavassa sodan jälkeisessä sisäpoliittisessa tilanteessa syntyi Saksan tasavalta 9. marraskuuta 1918 ikään kuin ”kohtalon oikusta”. Oli syntynyt valtio, joka oli jo syntyessään tuohon tuomittu (Shirer, 2004, 68–69). Elokuussa 1919 hyväksytty Weimarin perustuslaki teki Saksasta parlamentaarisen demokratian ja monipuoluejärjestelmän, jossa poliittinen valta kuului Saksan kansalle, jota käytti vaaleilla valittu kansalliskokous (Shirer 2004, 71–73). Uusi perustuslaki korosti

kulttuurin, tieteen ja opetuksen vapautta ja siten irtautumista keisarikunnan aikaisista niiden kansallisista painotuksista (Michael & Schepp 1993, 187–235). Opetuksen tavoitteena oli pyrkimys tieteelliseen objektiivisuuteen. Kouluista ei saanut myöskään tulla vihan ja koston lietsontaa, kansankiihotuksen ja sodanlietsontaa paikkoja. Kasvatusjärjestelmän oli tarkoitus perustua uudenaikaiseen vapauteen ja individualismin henkeen. (Emt., 238–239.)

Majaniemen (2006, 13) mukaan Weimarin tasavallassa yritettiin modernia yhteisöllisyyttä uudenaikaisen poliittisen kulttuurin ja perustuslain kautta, mutta kansalaiset halusivat nähdä yhteisöllisyyden orgaanisen kansakäsityksen kautta, jossa kansa oli irrationaalinen myyttinen olemus ja enemmän kuin jäsentensä summa. Erityisesti monet oikeistopiirit kokivat tasavallan laittomana pakkoluomuksena, jonka olivat saaneet aikaan niin Saksan ulkoiset ja kuin sisäiset viholliset (Langerwiesche & Tenorth 1989, 2). ”Tikariniskulegenda” (*Dolchstosslegende*) mukaan, jota Langerwiesche ja Tenorth (Emt.) ovat nimittäneet ”vanhan Saksan elämänvalheeksi”, Saksan tappion sodassa olivat aiheuttaneet Saksan sisäiset viholliset työntämällä tikarin ulkoista vihollista vastaan taistelevan Saksan armeijan selkään, armeijan, joka rintamalla oli ollut voittamaton. Näitä sisäisiä vihollisia olivat olleet erityisesti juutalaiset (Kuparinen 1999, 217). Myös Saksan poliittiset puolueet olivat yhtä vähän kuin heidän valitsijansa tottuneet parlamentaariseen demokratiaan. Sama koski poliittista eliittiä, joka tosin laajeni sodan jälkeen, mutta ei vaihtunut. (Emt., 10.) Ratkaisevaa puhdistusta ja demokratiavastaisen virkamiehistön erottamista ei tapahtunut (Majaniemi 2006, 8).

Myös Kühnlin (1978, 14–19) mukaan marraskuun vallankumous jätti Saksan puolitiiehen, jossa puoliabsoluuttisen sotilasmonarkian tilalle tuli parlamentaarinen tasavalta, jossa sosioekonomiset peruslait säilyivät muuttumattomina ja niiden perinne jatkui. Tämän voi tulkita merkitsevän sitä, että vanhat keisarivallan ajan poliittiset ja ideologiset traditiot elpyivät nopeasti ja ne jatkoivat olemassaoloaan (Majaniemi 2006, 10). Kun vielä vanhat johtavat sosiaaliset kerrostumat armeijassa, hallinnossa, oikeuslaitoksessa, koululaitoksessa, mediassa ja taloudessa säilyttivät asemansa, niin saksalaisessa yhteiskunnassa ei juuri mikään muuttunut, tasavaltaista, vieraaksi koettua demokraattista

valtiomuotoa lukuun ottamatta. Tyypillistä Weimarin tasavallalle oli myös, kuten Kuparinen on korostanut voimakas antisemitistinen pohjavire, joka teki sittemmin Hitlerin edustamasta antisemitismistä ymmärrettävämpää ja hyväksyttävämpää saksalaisten keskuudessa (Kuparinen 1999, 218). Voi myös sanoa, että antisemitismin lisäksi myös sosiaalidarwinistiset näkemykset olivat levinneet tasavaltaan. Rotuhygieniä oli noussut sosiaalipolitiikan keskeiseksi välineeksi ja suhtautuminen yhteiskunnan vähempiosaisiin ja poikkeaviin kiristynyt. Hyvän esimerkin tästä tarjoaa professori, Otmar Freiherr von Verschurer, yksi johtavista kansallissosialismin ajan perinnöllisyystieteilijöistä, joka jo vuonna 1928 kommentoi Saksan työttömyysturvajärjestelmää seuraavanlaisesti:

Valtiollista tukea saavat työttömät ovat [...] alttiita sukupuoliselle irstailulle; laiskaelämä voimistaa viettejä ja lamauttaa estot [...] Myös yhä pidemmälle menevät etuudet aviottomille lapsille voivat tässä mielessä vaikutta rotuhygienisesti vahingoittavasti. Tällaisten tekijöiden seurauksena [...] juuri ne ihmiset [lisääntyvät], joiden olisi toivottavaa jäädä tulevien sukupolvien etuja ajatellen lapsettomiksi. Syntyvyys lisääntyy ala-arvoisten keskuudessa, kun se muun väestön keskuudessaa vähentyy. Rappeutumisilmiö kiihtyy näin entisestään. (Jokisalo 1998, 150.)

Sosiaalipoliittisten toimien sijaan hän suosittelikin ”mielisairaiden” ja ”tylsämielisten” sterilointia (Emt.) Voikin kuitenkin sanoa, että von Verschurerin Saksassa esittämät näkemykset olivat samansuuntaisia kaikkialla länsimaissa esiintyvien näkemysten kanssa, joissa tunnettiin huolta kansakunnan rappeutumisesta, kun huono kansanosaa lisääntyi ja laadukas väheni (Vehmas 2005, 68). Kuitenkin ideologinen pohja vapautua ”hyödyttömien”, puolinaisten ihmisten taakasta oli siten olemassa jo Weimarin tasavallan aikana. Tätä yhteiskunnan aatteellista piirrettä kansallissosialistit sitten hyödynsivät niin oman ideologiansa eetosessa kuin käytännön politiikassaan.

Kuitenkin perustavanlaatuisin Weimarin tasavallan ongelma tuli olemaan se, että se alusta alkaen, saksalaisille vieraana, ulkoapäin tuotuna järjestelmänä, oli vailla kansalaistensa mandaattia (Majaniemi 2006, 9). Carstenin mukaan Weimarin tasavallalla

oli liian vähän ystäviä heti perustamisensa jälkeen (Kanz 1990, 31). Sisäpoliittinen rauha oli Saksassa siis kaikkea muuta kuin vakaa. Tähän vaikutti kiteytetysti vaikea taloudellinen tilanne, rahan arvon romahdus ja samanaikainen massatyöttömyys. Kesällä 1919 solmittua Versaillesin rauhandiktaattia saksalaiset pitivät taas kansallista itsetuntoaan nöyryyttävänä pakkorauhana. (Langewiesche & Tenorth, 1989, 5–6; Shirer 2004, 73–79.) Siinä Saksa oli menettänyt suuria maa-alueita ja se oli joutunut maksamaan yksin sotaan syyllisenä valtavat sotakorvaukset. Sekasortoisessa sisäisessä tilanteessa poliittinen radikalisoituminen lisääntyi, poliittiset murhat, väkivalta, kaappaukset, epävarmuus ja yhteiskunnan demoralisaatio kasvoivat. Vallitseva poliittinen ja yhteiskunnallinen tilanne oli myös jyrkässä ristiriidassa kansan suurten odotusten kanssa. Nämä kaikki nakersivat suurten joukkojen lojaliteettia hallitusta ja Weimarin poliittista parlamentaarista järjestelmää kohtaan. (Langewieche & Tenorth 1989, 5–7; Majaniemi 2006, 10.)

Tällaisessa tilanteessa saksalainen loukattu nationalismi, joka perustui ylemmyyden tunteeseen, kääntyi Hentilän mukaan sisäänpäin ja suuntautui menneen ajan ihannointiin. Keisarikunnan raunioille perustettu tasavalta osoittautui perinteisesti ihannoidun vahvan valtion vastakohtaksi ja tasavaltaista perustuslaillista demokratiaa ei pidetty Saksalle sopivana. (Kärenlampi 2005, 31.) Tällaisissa olosuhteissa syntyi sosiaalinen tilaisuus poliittisille ääriryhmille, jotka syyttivät yksin hallitusta ja monipuoluepluralismia yhteiskunnan ongelmista. Tämän teki myös ”böömiläinen korpraali” ja orastava kansallissosialistinen liike, joka nyt alkoi tehdä tuloaan saksalaisen politiikan näyttämölle. Joachim Fest (1973, 18) on kuvaillut tätä prosessia seuraavin sanakääntein, vaikkakin mielestäni ylimystifioiden Hitlerin merkitystä:

Yksi mies sukeltaa esiin pimeästä nousee harppauksella erään valtakunnan johtoon...tekee tämän valtion yhden maanosan mahtavimmaksi, alistaa... Tosiasiassa hän oli hyvin esimerkillisessä määrin kaikki itse ja kaikki yhdessä: itsensä opettaja, puolueensa organisoija ja ideologiansa luoja.

Saksan Kansallissosialistisen Työväenpuolueen (die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei) perustava kokous pidettiin 24.2.1920. Tässä kokouksessa, jossa Adolf Hitler teki jo nousuaan puolueessa keskeiseen asemaan, hyväksyttiin puolueen 25-kohdan ohjelma, jonka olivat laatineet Anton Drexler, Adolf Hitler, Gottfried Feder ja Dietrich Eckart. Sen lopullinen versio oli Hitlerin ja Drexlerin aikaansaannosta. Puolueohjelman sisällön merkitystä kansallissosialistiselle liikkeelle kuvaa, että jo vuonna 1926 Hitler julisti sen muuttumattomaksi ja pysyväksi. Siihen tehtiinkin vain vähäisiä muutoksia. (Kaariluoto 1983, 66.)

Puolueohjelma pyrki puhuttelemaan poliittisesti ja ideologisesti kaikkia saksalaisen yhteiskunnan kansankerroksia koostuen hyvinkin ristiriitaisista elementeistä ja tarjosi jotakin kaikille (Jokisalo 1995, 49–50). Kuparisen (1999, 216) mukaan keskeinen osa puolueohjelmaa oli suunnattu tietoisesti juutalaisia vastaan. Förstin (2000, 16) mielestä puolueohjelman pääperiaatteita olivat antisemitismi, ultranationalismi, oppi arjalaisen rodun ylempiarvoisuudesta ja johtajaperiaate (*Führerprinzip*). Puolueohjelman kasvatusta koskevissa kohdissa 20 ja 21 vaadittiin, että jokaisen kykenevän ja ahkeran saksalaisen tuli saada korkeampaa koulutusta ja erityisesti vähävaraisten lahjakkaiden lasten koulutus tuli turvata valtion toimesta. Edelleen valtion tuli huolehtia koko koululaitoksen kehittämisestä. Opetussuunnitelmat tuli sen mukaan sopeuttaa käytännön elämään palveleviksi. Lisäksi puolueohjelmassa vaadittiin kansalaistiedon ottamista opetusohjelmaan, jotta kansallinen valtioajattelu iskostuisi oppilaiden mieliin. Puolueohjelmassa vaadittiin myös nuorison ruumiinkasvatuksen aseman parantamista, kuten voimistelu- ja urheiluvollisuutta (Hiller 1936, 5.)

Toikan (1996, 34) mielestä puolueohjelmasta nousi esiin kolme peruskysymystä: Miten asiat olivat? Mistä ne olivat johtuneet? Mitä nyt? Näiden ratkaisuun puolueohjelma tarjosi lääkkeitä. Jokisalon (1995, 65) mielestä puolueohjelma propagoi avoimesti Versaillesin rauhansopimuksen revisiota ja Suur-Saksaa. Vaikuttaa myös siltä, että Kaariluoto (1983, 57) on virheellisesti tulkinnut puolueohjelman sisältöä väittäessään, että ”kansallissosialismille kaiken kattava antisemitismi ei vielä esiinny niin voimakkaana puolueohjelmassa”. Antisemitismi toki esiintyy, vaikka vaatimusta

juutalaisten järjestelmällisestä kansanmurhasta ei siitä löydykään (Sartola 2003, 191). Minusta puolueohjelma rakentui keskeisesti rasisille ja antisemitistisille periaatteille ja siinä vaadittiin nimenomaan saksalaisia sitoutumaan sotaan ja juutalaisvainoihin. Tämän Jokisalo on tutkimuksissaan hyvin selkeästi osoittanut (Jokisalo 1995, 65, 141).

Vuonna 1923 Hitlerin johtamat kansallissosialistit tekivät epäonnistuneen vallankaappausyrityksen, ”Putschin”, Münchenissä. Hitler tuomittiin viideksi vuodeksi vankeuteen, mutta hän vapautui Landsbergin vankilasta monien mielestä voittajana jo yhdeksän kuukauden kuluttua. (Shirer 2004, 94–98; Fischer 1995, 162.) Vankilassaolokanaan Hitler saneli Rudolf Hessille *Mein Kampf* ensimmäisen osan, josta oli tuleva kansallissosialistisen liikkeen suunnannäyttäjä. Kirja oli alkuperäiseltä nimeltään *Neljä ja puoli vuotta taistelua, valheita, tyhmyyttä ja pelkuruutta vastaan*, mutta Hitlerin puolueoveri Max Amann lyhensi sen nimeksi *Mein Kampf* (Taisteluni). Ensimmäinen osan nimeksi tuli *Tilinteko* (1925) ja toisen osan *Kansallissosialistinen liike* (1926). (Fischer 1994, 164.) *Mein Kampf*ia Kaariluoto (1983, 67) on pitänyt ”avaimena koko kansallissosialistisen liikkeen ajatteluun”. On kuitenkin hyvä muistaa, kuten Giesecke (1993, 19) on korostanut, että *Mein Kampf* ei ollut tarkoitettu poliittiseksi tietokirjaksi, vaan se oli nimenomaan agitaatio- ja propagandateos, jonka tavoitteena oli yksinkertaisesti hankkia kansallissosialistiselle liikkeelle mahdollisimman paljon kannattajia. Myös Kuparinen (1999, 207) on kutsunut *Mein Kampf*ia nimenomaan ”poliittiseksi julistuskirjaksi”, ”poliittiseksi” propagandaksi. Tätä taustaa vasten se tulee ymmärtää ja siihen nojautuen myös tulkita.

*Mein Kampf*in tulkitseminen on Kaariluodon (Emt.) mukaan vaikeaa, koska teokset eivät muodosta mitään yhtenäistä esitystä aatteesta, puolueesta tai yhteiskunnasta. Steinin mukaan siinä laajasti käsiteltyä rotuoppia voi pitää Hitlerin esittämän kansallissosialistisen opin keskeisimpänä ominaisuutena (Emt., 77). Myös Reich (1973, 92) on pitänyt ”rotuteoriaa saksalaisen fasismin teoreettisena pääakselina”. Bracher (Kaariluoto 1983, 78) on korostanut, että Hitlerin kirjassaan esiin tuoma maailmankuva perustui varsin yksinkertaistettuun oppirakennelmaan, jossa kaiken selittäjänä on rotu, rasismi ja ennen kaikkea antisemitismi. Siten laajan tutkimuskirjallisuuden valossa en voi

yhtyä Kaariluodon (1983, 82) tulkintaan nähdä Hitler vain ultranationalistina, mutta ei fanaattisena antisemitistinä. Minusta monipuolinen tutkimuskirjallisuus yksiselitteisesti osoittaa, että Hitler oli nimenomaan fanaattinen antisemitisti (Jokisalo 2004, 140–143; Keim, 1995, 12; Burleigh 2004, 97–98; Thamer 2002, 53; Herbst 1996, 54–55; Giesescke 1993, 25–26). Toki ultranationalismikin oli Hitlerin ajattelun keskiössä, mutta oli chauvinistista nationalismia, tribaalialta nationalismia eikä se perustunut kulttuuriseen, vaan rodulliseen ykseyteen, josta erityisesti juutalaiset tuli Hitlerin näkemyksen mukaan sulkea pois (Glover 2006, 415). Siten Hitlerin ultranationalismin voi sanoa olevan lähtöisin juuri rotuantisemitismistä, joka hänen ajattelussaan oli primääriä.

Mielestäni Keim on onnistuneesti tulkinnut Hitlerin Mein Kampfissaan esittämät näkemykset selkeästi neljään elementtiin. Ensinnäkin Hitler halusi antaa ihmisille elämänoikeuden erottamalla ihmiset sosiaali-biologisin perustein sekä heidän rodullisen lähtökohtansa että heidän arvonsa mukaan. Toiseksi hänellä oli kuvitelma (*Fiktion*) rotubiologisesti terveestä, puhtasrotuisesta kansanyhteisöstä valtion ylimpänä arvona ja sen tarkoituksena. Kolmanneksi hänen käsityksensä yhteiskunnasta perustui johtajaperiaatteelle, jossa yhteiskunta oli hierarkkis-elitistisesti organisoitu. Neljänneksi hän vaati elintilaa herrakansalle, joka toteutettaisiin käyttäen sotilaallista väkivaltaa alempiarvoisiksi julistettuja kansoja kohtaan. (Keim 1995, 15.) Hitlerin ideologian voikin sanoa olleen ”sosiaalidarwinistinen sotaideologia”, jonka mukaan elämän luonnollinen peruslaki oli taistelu olemassaolosta. Tämän taistelun voittamisen keskeisin väline oli rotuantisemitismi, joka osoitti konkreettisen viholliskuvan, ja joka auttoi häntä murtamaan kaikki humaniset ja moraaliset esteet. (Jokisalo 1995, 84, 97–98.)

Kansallissosialistit nousivat valtaan laillisesti viimeisten demokraattisten vaalien jälkeen 30. tammikuuta 1933 (Anttonen 1998, 200). Sen syntykehtona oli Jokisalon (1995, 84) mukaan ensimmäinen maailmansota ja sen jälkeinen yhteiskunnallis-taloudellinen kriisi. Kansallissosialistien valtaan noususta on esitetty erilaisia selityksiä. Hitlerin ja kansallissosialistien valtaannousua on selitetty lukuisilla syillä, niin Hitlerin kyvykkyydellä, hänen demonisuudellaan ja hänen persoonaansa ainutlaatuisuuteen liittyvillä tekijöillä kuin myös erilaisilla olosuhdetekijöillä. Kans on esittänyt

toimittamassaan teoksessa 45 erilaista tulkintaa siihen, miksi Hitlerin ja kansallissosialistien vallasta tuli poliittista todellisuutta. (Kanz 1990, 24–35.) Burleighin (2004, 21) mukaan kansallissosialistien ideologia kiinnosti ihmisiä, koska tarjosi vapahdusta kansallisesta ontologisesta kriisistä, johon Saksa hävityn ensimmäisen maailmansodan ja talouslaman vuoksi oli joutunut. Mossen mukaan monet ihmiset löysivät heidän ideologiastaan ”vastauksen pelkoihinsa, vapautuksen vieraantumisesta ja toivon paremmasta tulevaisuudesta” (Kanz 1990, 22).

Vaikuttaa siltä, että kansallissosialistit onnistuivat pyrkimyksissään, koska taloudellisesti ja poliittisesti vaikea tilanne suuntasi laajojen kansanjoukkojen toiveet ja odotukset juuri tähän liikkeeseen (Anttonen 1998, 2000). On myös sanottu, että kansallissosialismi onnistui, koska heidän ideologiansa ja propagandansa kykenivät vastaamaan laajan kannattajakunnan mentaliteettia ja hallitsevan luokan tarpeita (Kühnl, 1973, 99). Yleinen selitys kansallissosialistien valtaannousulle on ollut se, että juuri kansallissosialismi kykeni yhdistämään eri aatteista populistisia piirteitä, otollisena ajankohtana Saksan kärsiessä Versaillesin rauhanehtojen aiheuttamasta köyhyydestä ja nöyryytyksestä ja keskiluokan menetettyä varansa hyperinflaation aikana (Kansallissosialismi). Myös Bracher on viitannut Weimarin tasavallan heikkouteen, sen demokratian toimimattomuuteen ja talouslamaan kansallissosialismin valtaannousua selittäessä (Toikka 1996, 4).

Helmut Plessner on kuitenkin todennut, että ”kansallissosialistisen politiikan ja ideologian vastakaikua eivät selitä kuin osittain Versaillesin rauhansopimus, inflaatio, puoluepoliittisen rakenteen perusta tai pikkuporvarillisten puolueiden vääristynyt suhde puolueisiin vuosien 1918–1933 välillä sekä...työttömyyden radikalisoiva vaikutus” (Jokisalo 1995, 14). Myös Keim on pitänyt ulkoisia tekijöitä, kuten maailmantalouden kriisiä korkeintaan katalysaattorina, ei primaarisena syynä Weimarin tasavallan luhistumiseen, sillä siihen vaikuttaneet tekijät olivat jo ennen vuotta 1933 laajalti levinneessä saksalaisessa antidemokraattisessa perinteessä (Keim 1995, 3). Tenorthin mielestä Weimarin tasavalta ei epäonnistunut pelkästään huonon kasvatustieteellisen teorian tai huonosti suunnitellun kasvatuksen seurauksena, vaan kysymyksessä oli

kimppu rakenteellisia ja tilannekohtaisia, tekijöitä, hallitsevien piirien ajattelun ja toiminnan puutteita ja tasavallan puolustajien heikkouksia, jotka johtivat tasavallan luhistumiseen. Tenorth ei kuitenkaan halua kätkeä, etteikö ajan pedagogista ajattelua ja sen opinkappaleita voi laskea niihin tekijöihin, jotka suosivat kansallissosialismia. (Tenorth 1989, 135.)

On ilmeistä, ettei kansallissosialistien valtaannousua Saksan historiassa ei tule pitää ”Hitlerin hulluutena”(Viikari 1982, 2002) tai ”demoni” Hitlerin (Jokisalo 1996, 122) yksin aiheuttamana eikä selittää sen paremmin Joachim Festin (1973, 18) termin Hitlerin vallanhimolla ja kyvykkyydellä. Liioin valtaannousua ei selitä mikään yksittäinen tekijä, kuten talouslama, niin kuin Thornton on väittänyt (Kaariluoto 1983, 90). Weimarin tasavallan ongelmat kansallissosialistinen liike kykeni ratkaisemaan autoritaarisesti siitä syystä, että tasavallalla ei ollut kykyä ratkaista niitä poliittisesti ja yhteiskunnallisesti demokraattiselta pohjalta. Kansallissosialistit kykenivät esittämään konfliktien ja sisäisten ongelmien ratkaisuksi idean vahvasta valtiosta, joka vastasi laajojen kansalaispiirien mentaalista tajua (Tenorth 1989, 116). Kansallissosialistien valtaan nousu ei ole Saksan historian ”erillinen työtapaturma”, jokin yksittäinen tekijä, kuten Ernst Nolte ja *Mittellage*-teesin puolustajat ovat korostaneet, vaan kysymyksessä on negatiivinen erityistie, jota *Sonderweg*-teesin kannattajat ovat korostaneet (Kärenlampi 2005, 15, 20–21). Juuri saksalainen traditio ja elämäntapa mahdollistivat kansallissosialismin valtaan nousun ja onnettoman erillistien. Juuri tätä näkökulmaa on korostanut Jürgen Habermas (Emt., 20).

Myös Jokisalo on tutkimuksellaan seikkaperäisesti osoittanut, että fasistisen tien valinneille valtioille oli tyypillistä niiden myöhäinen vapautuminen feodalismista. Jokisalo on samoilla linjoilla Hentilän kanssa, kun yritetään ymmärtää kansallissosialistisen ideologian kehittymistä. Saksan erityistien ideologiset juuret pitää Jokisalon mukaan ulottaa 1400-luvun feodalismiin ja 1500-luvun reformaation ja talonpoikaiskapinoiden aikaan, jolloin saksan kieli alkoi kehittyä, yhteiskunnan feodaalinen rakenne lujittui, samalla kun yhteiskunnan pirstoutuneisuus vahvistui. Tärkeä rajapyykki Jokisalon mielestä oli 30-vuotinen sota ja sitä seurannut militarististen

asenteiden voimistuminen yhteiskunnassa. Ranskan vallankumous ja sitä seurannut Napoleonin aika ranskalaismiehityksineen merkitsivät saksalaisille kansallistietoisuuden ja nationalismin vahvistumista. Juuri tuolloin syntyi ns. *völkisch*-käsite, kuvaus saksalaisuuden olemuksesta, joka perustui näkemykselle saksalaisista jotenkin poikkeavana, ainutlaatuisena kansana. Tällöin myös tuo saksalaisuusaate kääntyi sisäänpäin, muukalaisvihamieliseksi. Etninen, ei valtiollinen kuulumus määräsi kansakunnan jäsenyyden. Jokisaloon mielestä vuoden 1948 vallankumous ja vuonna 1871 tapahtunut Saksan yhdistyminen ”raudalla ja verellä” Preussin ja Bismarckin johdolla keisarikunnaksi lujittivat Saksan erityistietä. Tälle erityistielle olivat tyypillisiä piirteitä militarismien kasvu, etninen nationalismi ja rasismi sekä alamaisuusmentaliteetti suhteessa esivaltaan. Juuri nämä piirteet olivat saksalaisten mentaliteettiin kuuluvia ja niiden henkiselle perustalle Hitler ja kansallissosialistit kykenivät nojautumaan keisarikunnan luhistuttua ja Weimarin tasavallan epäonnistuttua. Kansallissosialistisen ideologian syntyminen ei siten tapahtunut ikään kuin tyhjästä, erään vahvan miehen luomuksena ja toiminnan tuloksena, vaan sen ideologiset siemenet oli kylvetty kauan ennen vuotta 1933, jolloin kansallissosialistit nousivat Saksassa valtaan. (Jokisalo 1995, 14–18.)

Minusta vaikuttaa siltä, että kansallissosialistien valtaannousu tulee ymmärtää saksalaisen yhteiskunnan pitkän ajan rakenteellisilla ja mentaalilla tekijöillä, jotka liittyvät saksalaisen yhteiskunnan liberaalisten ja demokraattisten perinteiden heikkouteen, suursaksalaisuuden ja vahvan valtion perinteeseen, alamaismentaliteettiin, irrationaalisten esikuvien ihailuun, rasismista ja antisemitismistä juontuvan etnosentrisen, muukalaisiin vihamielisesti suhtautuvan nationalismien hyväksymiseen ja yhteiskunnan kaikkiin kerroksiin läpätunkeutuneisiin militarismien perinteisiin. Siten Hitlerin valtaannousu ja kansallissosialistinen hegemonia onkin nähtävä Saksan historian jatkuvien katastrofien sarjana, joka Hentilän (1994) mukaan alkoi porvarillisen vallankumouksen epäonnistumisesta vuonna 1848, kansallisvaltion perustamisen viivästymisestä, keisarikunnan romahtamisesta vuonna 1918, Weimarin tasavallan sortumisesta ja joka johti kansallissosialistiseen diktatuuriin vuonna 1933. (Kärenlampi 2005, 32.)

2.3 Pedagogien suhtautuminen kansallissosialismiin

Puhuessaan Nürnbergin puoluepäivillä poliittisille sotilaille Hitler lausui:

Ihmeellisintä ei ole se, että Saksassa nousi mies, joka ei epäillyt Saksaa, mutta se on ihmeellistä, että miljoonat löysivät hänet, tuntemattoman, ja kulkivat hänen kanssaan yhteistä tietä. Se on meidän aikamme ihme, että te olette minut löytäneet, että te olette löytäneet niin monien miljoonien keskestä juuri minut! (Paavolainen 1993, 166.)

Hitlerin kysymys jo silloin esitettynä on mielenkiintoinen. Voi kysyä, miksi niin monet saksalaiset halusivat seurata häntä ja hänen kansallissosialistista liikettään. Erityisesti tämä kysymys voidaan asettaa pedagogeille ja tarkastella heidän suhtautumistaan kansallissosialismiin?

Jo 1700-luvun ja 1800-lukujen vaihteessa Saksassa oli Lempan mukaan käyty sivistyskeskustelua filantropian ja humanismin suhteista. Filantropismin voi sanoa olleen ajatussuunta, joka kasvatuksessa arvosti tietojen käytännönläheisyyttä, vallitsevaan aikaan nojaavaa sivistystä ja koulutusta tiettyihin tehtäviin yhteiskunnassa, kun taas (uus)humanismille oli tärkeää ihmisen yleinen sivistäminen, hengen harjoitukset ja hengen sivistäminen sen itsensä vuoksi. Filantropistien kasvatuserittelyssä, kuten ruumiin- ja hengenkasvatuksen erottamisessa, ruumiinkasvatuksen integroimisessa pedagogiikkaan ja oppiaineksen käytännönläheisyyden korostamisessa näyttäisi olleen yhtymäkohtia kansallissosialistien myöhemmin kasvatuksessaan esille nostamiin pedagogisiin painotuksiin. Kuitenkin saksalaiset 1800-luvun pedagogit torjuivat filantropismin kasvatuserittelyä. Samalla he tuomitsivat ruumiin ja hengen erottamisen toisistaan barbaarisena. Samalla he asettuivat tukemaan kasvatuksen lähtökohtana hengen ensisijaisuutta. (Lempa 1993, 6-10.) Tämän (uus)humanismin perinteen voikin sanoa vaikuttaneen vahvana Saksan sivistyselämässä.

Kuitenkin koulukonferenssissa vuonna 1890 Saksan keisari Wilhelm II kritisoi saksalaisia lukioita liiallisesta tietopainotteisuudesta. Hän vaati kansallisen kasvatuksen

voimaperäistämistä ja saksalaisuuden nostamista kasvatuksen johtotähdeksi. Tämä tapahtuisi korostamalla isänmaallista kasvatusta ja panostamalla ennen kaikkea saksan kielen, maantiedon ja historian opetukseen. Lisäksi keisari kritisoi koululaisten tiedollista ylikuormittamista, moitti kouluja sivistyneistön ylikouluttamista ja vaati kouluihin enemmän sekä fyysistä että luonteenkasvatusta. (Michael & Schepp 1993, 186–188.) Keisarin vaatimukset tuleekin mielestäni nähdä osoituksena saksalaisen nationalismin yhä voimakkaamasta esiinmarssista ja sivistyselämän mobilisoinnista saksalaiskansallisen ideologian ja keisarillisen Saksan poliittisten päämäärien tukijaksi.

Ennen vuosien 1914–1918 suursotaa saksalaiselle älymystölle, josta Fisher on käyttänyt käsitettä *Men of 1914*, oli ollut tyypillistä voimakkaat valistuksen vastaiset antidemokraattiset ennakkoluulot ja poliittisen absolutismin suosiminen. Porvarillisen liberalismiin ja materialististen arvojen sijasta he arvostivat konservatiivista elämäntyyliä, johon liittyi tradition, kunnian, isänmaanrakkauden ja menneisyyden merkityksen korostaminen. Heidän näkemyksissään korostui orgaaninen yhteisö, jossa ei ollut luokkarajoja ja jossa kukin yksilö tai ryhmä työskenteli yhteisen hyvän puolesta. Tälle älymystölle orgaaninen yhteisö (*Gemeinschaft*) oli yhteiskuntaa (*Gesellschaft*) tärkeämpi. (Fischer 1995, 24–24.)

Weimarin tasavallan aikana sivistyneistön piirissä vaikutti pedagogis-poliittinen ”konservatiivis-vallankumouksellinen liike”, joka suuntautui tasavaltaa ja sen parlamentaarista demokratiaa vastaan. Vaikka liikkeellä ei ollut yhtä yhteistä ohjelmaa, niin se ideologiassaan vaati Saksan kansan uudistamista sisältäpäin, propagoi vanhojen arvojen ja traditioiden palauttamisen puolesta ja hyökkäsi valistuksen ”sielutonta rationalismia” ja ”lineaarista edistysajattelua” ja niihin yhteydessä ollutta poliittista ja henkistä liberalismia vastaan. Se tukeutui Nietzschen ja de Lagarden ajatuksiin ja näki kansakunnan ongelmat ei niinkään ensisijaisesti pedagogisina, vaan poliittisina ja yhteiskunnallisina. Pedagogiikassa konservatiivisen ideologian vaikutus näkyi ”uuden ihmisen” kasvatusihanteena. Se perustui yksilöpedagogisen ajattelun sijasta kansallispedagogisiin painotuksiin. Uudet käsitteet, kuten ”vahva

valtio”, ”taistelu”, ”palvelu” ja ”velvollisuus” olivat tämän pedagogiikan avainkäsitteitä. (Lingelbach 1987, 43–48.)

Wolfgang Keim (1995, 20) on todennut, että kansallissosialistien valtaannousun taustalla oli antidemokraattisia, antiliberalistisia, militaristisia, imperialistisia ja rasistisia asenteita, jotka olivat olleet tyypillisiä saksalaiselle yhteiskunnalle keisarikunnasta Weimarin tasavaltaan. Anti-demokraattiset, juutalaisvastaiset ja chauvinistiset ajatukset olivat herättäneet positiivista vastakaikua etenkin konservatiivisesti ajattelevien pedagogien piirissä, jotka olivat omaksuneet näitä näkemyksiä osaksi maailmankatsomustaan. Etenkin yliopistomaailmaan filosofinen irrationalismi oli juurtunut voimakkaasti (Lingelbach 1987, 48). Myös Gammin mukaan moraaliset ja kulttuuriset normit olivat rappiolla jo ennen kansallissosialismin aikaa (Gamm 1964, 9). Tenorth (1989, 114) on nähnyt Saksassa 1920-luvulla tieteen piirissä korostuneita valistuksen ajan vastaisia, nationalistisia ja apokryyfisiä ajatuksia. Hänen mukaansa Weimarin tasavallan epäonnistuminen oli merkki vanhan eurooppalaisen tieteen kriisistä. Kansallissosialistit kykenivät tällöin tarjoamaan Weimarin yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisuksi ”Machtstaat”-idea, jota filosofit ja pedagogit kriisien ratkaisuna tervehtivät. (Emt., 115–116.) Aly ja Heim (Jokisalo 1995, 103) ovat korostaneet, että sivistyneistöllä ei ollut olennaista roolia ainoastaan kansallissosialistisen vallan tukemisessa, vaan myös kansanmurhapoliitiikan tieteellistäjänä ja sen modernien kriteerien kehittäjänä.

Vaikuttaakin siltä, että kansallissosialistisen pedagogiikan mentaaliset ajatusrakenteet olivat saksalaisen sivistyneistön tukemana kypsyneet 1930-luvulle tullessa lähes sellaiseen ideologiseen muotoon, että kansallissosialistit valtaan päästyään kykenivät käytännössä aloittamaan pedagogiikkansa toteuttamisen. On kuitenkin perusteltua kysyä, miten kansallissosialistit saivat Saksan ulkoisista ja sisäisistä olosuhteista sekä saksalaisesta mentaliteetista ja historiallisesta perinteestä huolimatta niin suuren osan kansalaisista omaksumaan ja sisäistämään nopeasti uuden järjestelmän, joka mahdollisti totalitaarisen Hitler-valtion rakentamisen? Tällöin keskeiseksi kysymykseksi nousee juuri pedagogien rooli ja merkitys saksalaisen sivistyneistön keskeisinä edustajina. Siksi kysynkin, miten pedagogit suhtautuivat kansallissosialistien valtaannousuun?

Erika Mann (2002, 59) oli jo vuonna 1938 ensimmäisen kerran ilmestyneessä kirjassaan sitä mieltä, että saksalaiset pedagogit tukivat ja asettautuivat kansallissosialistisen liikkeen palvelukseen, koska saksalaisiin opettajiin oli sisäänrakennettu *Apparat der Macht*, vallan koneisto. Anttosen (1998, 210–211) mukaan monet kasvatustieteilijät tukivat innokkaasti kansallissosialistien valtaannousua ja antoivat aktiivisen tukensa kansallissosialistiselle ideologialle ja tuottivat sitä tukevaa ja legitimoivaa kasvatusteoriaa. Samansuuntaisesti on ajatellut myös Hans Jochen Gamm, jonka mielestä yhtäältä saksalaiset pedagogit ammattikuntana eivät ennen vuotta 1933 vetäytyneet suoraan kansallissosialismista ja sitten toisaalta tukivat sitä kokonaisuudessaan vuoden 1933 jälkeen, kansallissosialistien noustua valtaan (Gamm 1964, 8, 472).

Pedagogien suhtautumisesta kansallissosialistien valtaan nousuun on Gamm todennut seuraavin sanakääntein: ”Vähissä olivat määriltään ne eri ammattien rohkeat ihmiset, pedagogit mukaanlukien, jotka nousivat vastustamaan hallintoa” (Emt., 8). Toisaalta Gammin mukaan oli myös olemassa joukko rohkeita pedagogeja, jotka asettautuivat vastustamaan hallintoa ja joutuivat maksamaan siitä vapausrangaistuksilla tai jopa elämällään. Lisäksi oli myös suurempi ryhmä opettajia, jotka harjoittivat opettamisessaan epäsuoraa vastarintaa, jolloin oppilaat oppivat huomaamaan, milloin opettaja puhui sydämensä äänellä ja milloin hän vain toisteli kansallissosialistista ideologiaa velvollisuudentunnosta.(Emt.) Keimin (1995, 20–24) mukaan kasvatustieteellä ja sen edustajilla tutkijoista opettajiin oli keskeinen ja merkittävä rooli eikä suinkaan natsidiktatuurin pystyttämiseen vaikuttavina passiivisina sivustakatsojina, vaan myös uuden järjestelmän aktiivisina rakentajina. Kritiikissään rajuin tuon ajan kasvatustiedettä ja sen edustajia kohtaan on ollut E. Niekisch, joka on nimittänyt Weimarin ajan saksalaista pedagogiikkaa ”kansallissosialistisen maailmankatsomuksen hylätyimmäksi huoraksi”(Tenorth 1989, 138).

Tarkasteltaessa opettajakunnan suhtautumista kansallissosialisteihin, voi todeta, että opettajia professiona oli suhteellisesti enemmän kuin muuta virkamiehistöä liittynyt kansallissosialistisen puolueen jäseneksi (Keim 1995, 21). Myös

opettajankoulutuslaitoksissa tunnettiin suurta mielenkiintoa kansallissosialistista ideologiaa ja erityisesti rotuoppia sekä sen tutkimusta kohtaan (Keim 2005, 97). Kansakoulun opettajien enemmistön on sanottu tervehtineen kansallissosialistien valtaannousua hiljaa vaieten. Breyvogel onkin puhunut siksi ”kansakoulunopettajien mentaalisen fasistisoitumisen prosessista”(Emt., 59). Myös lukionopettajat hyväksyivät vastaavalla tavalla kansallissosialistien valtaan tulon ja olivat halukkaita yhteistyöhön tervehtien vallan vaihtumista myötämielisesti (Emt., 106–109). Joka tapauksessa opettajien liittyminen kansallissosialistiseen opettajaliittoon (*NSLB*) tapahtui varsin nopeasti. Kun liitossa vuonna 1929 oli vain 200 jäsentä, niin vuonna 1932 jäsenmäärä oli noussut jo 10000 ja kansallissosialistien noustua vuonna valtaan seuraavana vuonna oli kansallissosialistiseen opettajaliittoon liittynyt jo 120000 jäsentä. Jäsenmäärän kasvu kertoo jotakin opettajien halusta tehdä yhteistyötä uusien vallanpitäjien kanssa.(Müller-Rolli 1989, 253.) Tosin on hyvä muistaa, että jäsenmäärän kasvua selittää huhtikuun 7. päivänä 1933 Saksassa toteutettu opettajakunnan yhtenäistäminen (*Die Gleichschaltung*). Sen tavoitteena oli puhdistaa opettajakunta ei-arjalaisista. Opettajien ei siis voi sanoa harjoittaneen näkyvää vastarintaa kansallissosialistien valtaannousun estämiseksi, vaan järjestäytyivät kansallissosialistisiin opettajajärjestöihin ainakin muodollisesti (Anttonen 1998, 216). Siten voikin kysyä prefaktisesti, mitä olisi tapahtunut kansallissosialistiselle kasvatusjärjestelmälle, jos opettajat olisivat päättäneet jättäytyä sen ulkopuolelle?

Myös professorikunta, joka oli tukenut ja ankkuroitunut voimakkaasti Saksan sotaponnisteluihin vuosina 1914–1918, suhtautui keisarikunnan tappion ja romahduksen jälkeen torjuvasti parlamentaariseen demokratiaan ja Weimarin perustuslakiin. Korkeakouluopettajien asenteita kuvaa hyvin, että *Hitlerputschin* jälkeenkin vuonna 1923 vain kymmenesosa korkeakouluopettajista oli valmis hyväksymään demokraattisen perustuslain. Keimin mukaan syynä tähän oli pelko omien etuoikeuksien menettämisestä ja vahvana jatkunut uskomus saksalaisen *Machtstaatin* oikeutukseen. Siten kansallissosialismi ideologiana yksinkertaisesti miellytti. Syinä tähän olivat sen ideologiset yhtäläisyydet vanhaan poliittiseen ja pedagogiseen perinteeseen, alamaisuutta korostava virkamiesmentaliteetti ja ammattiorientoitunut opportunisti. Siksi ei liene

yllättää, että demokratiamyönteisten, sosialistisesti suuntautuneiden tai pasifistisesti ajattelevien opettajien määrä jäi häviävän pieneksi. (Keim 1995, 20–24, 105, 112.)

Kasvatustieteen, niin korkeakouluopettajien kuin filologien piirissä vallinnutta Weimarin perustuslakiin ja tasavaltaan vihamielisesti suhtautuva asenne johtui saksalaisessa pedagogiikassa vahvasti vaikuttaneista irrationaalisista, antidemokraattisista, antiliberaaleista, utilitaristisista ja osittain rasistisista painotuksista, jotka olivat pedagogiikan näkyviä osia jo keisarikunnan aikana ja jo ennen Hitlerin valtaannousua. (Keim 1995, 1–8, 21, 29, 180.) Esimerkin tästä tarjoaa Jenan koulun perustaja ja arvostettu kasvatustieteilijä Peter Petersen, joka kirjoitti teoksessaan *Neueuropäische Erziehungsbewegung* (Uuseurooppalainen kasvatusliike) seuraavaa:

Me näemme, että kansat kaikkialla ja erityisesti niiden nuoriso on saanut tarpeekseen parlamentarismimme muodosta ja samalla nykyisen demokratian muodosta.

Petersenille parlamentarismi näyttäytyi sekä vanhanaikaisena että saksalaisuudelle vieraana. Petersenin ajatuksista voi löytää kansallissosialistien näkemyksiä tukevia äänenpainoja. (Keim 1995, 38.) Keimin mielestä hän ei ollut kansallissosialisti sanan varsinaisessa merkityksessä, mutta hänen kasvatustieteensä täytti rotuopin, perinnöllisyystieteen, rotuhygienian ja eugeniikan vaatimukset (Keim 2005, 97). Majaniemen (2006, 17) mukaan Petersen ei ollut antidemokraattinen ajattelija, mutta ei myöskään demokraatti. Iisalo (1989, 266–227) on Petersenin näkemysten ymmärtämiseksi korostanut, että Petersen ei koskaan liittynyt kansallissosialistiseen puolueeseen ja hänet tulisikin nähdä mieheksi, ”joka vaikeissa olosuhteissa onnistui luovaillemaan niin, ettei kansallissosialistinen ideologia juurikaan päässyt koskettamaan hänen kouluun”. Tulkintansa tueksi Iisalo (Emt., 227) on tukeutunut suomalaiseen arvostettuun pedagogiin Matti Koskenniemeen. Koskenniemi on Iisalon mukaan vakuuttavin perustein kyennyt kiistämään Petersenin ”natsimielisyyden” (Emt.). Toikka (1996, 238) onkin huomauttanut, että Petersen saattoi ”ulkoisesti” mukautua kansallissosialismin vaatimuksiin pitämällä ”Saksa-kuvaa” tukevia luentoja. Kuitenkaan varmaa vastausta siihen, miksi Petersen sai säilyttää kansallissosialismin kaudella

professuurinsa, kun toisia kasvatustieteilijöitä erotettiin viroistaan ja vainottiin, ei Toikka ole osannut antaa (Emt.).

Tenorth on korostanut, että kasvatustieteellistä ajattelua leimasi vuodesta 1918 alkaen taipumus antidemokraattiseen ajatteluun. Sodan jälkeinen Saksa työsti omaa kriisiään kritisoiden modernia ja kääntyen menneisyyteen. Käsitteet, kuten kotimaa, yhteisö, johtaja, johto, auktoriteetti, kansa, saksalaisuus, kokemus, intellektualismin vastaisuus, biologismi, rasismi, luonnonmukainen kasvatusta ja oppiminen olivat tulleet osaksi saksalaista pedagogista traditiota jo ennen vuotta 1933. Antisemitismi, rasismi, sosiaalidarwinismi, kulttuuripessimismi, yhteisökultti ja johtajaideologia eivät tosin vielä dominoineet kasvatustieteellistä ajattelua, mutta ne olivat rakentuneet sisälle saksalaiseen kasvatustieteelliseen ajatteluun. (Tenorth 1989, 135–136.) Myös Anttonen (1998, 262) on painottanut, että saksalainen kasvatusta jo ennen Hitlerin aikaa oli hyvin konservatiivista ja autoritaarista. Se oli perustunut ”ikuisiin arvoihin”, joita opetettiin ja opittiin kyseenalaistamatta tai kritisoimatta asioita sen enempää. Wegner (1991, 190) on jopa tässä yhteydessä puhunut valtion kouluissaan tukemasta rasismista.

Müller-Rollin (1989, 253) mukaan on kiistämätön tosiasia, että opettajat olivat yhteisönä lähempänä kansallissosialisteja kuin monet muut ammattiryhmät. Keim (1995, 105) onkin korostanut, että aliarvioimatta pelkoa seurauksista ja kostotoimenpiteistä, joihin kansallissosialisteihin liittymättä jättäminen olisi opettajien kohdalla voinut johtaa, niin kansallissosialisteihin liittyi paljon vapaaehtoisesti opettajia, joilla oli halua palvella uutta isäntää. Anttonen on toisaalta esittänyt, että vain pieni osa opettajista oli todella kansallissosialistisia, kun taas konservatiivisia opettajia oli paljon. Hänen mielestään juuri nämä tekijät selittävät sen, miksi opettajakunnasta ei löytynyt kansallissosialismin vastaisuutta. Anttonen mukaan tarvittaisiin lisää ideologiakriittistä kansallissosialismin tutkimusta ja moraalisesti kantaa ottavaa kasvatustieteellistä teoretisointia samoin kuin demokratian periaatteiden käsitteellisyyksiä, ennen kuin pedagogien rooli kansallissosialismin tukemisessa voitaisiin selvittää. (Anttonen 1998, 217.)

Edellisistä hieman poikkeavan tulkinnan on esittänyt Hermann Giesecke. Hän on tosin myöntänyt, että vain harvat kasvatustieteilijät tukivat Weimarin tasavaltaa ja sen perustuslakia. Kysymys oli hänen mukaansa kuitenkin siitä, että kasvatustieteilijät eivät vain uskoneet tasavallan kykyyn ratkaista yhteiskunnan arkipäivän ongelmia. Siksi kasvatustieteilijät tulivat tukeneeksi kansallissosialistien valtaan nousua, koska se näytti takaavan niin työtä, toimeentuloa kuin kansakunnan yhtenäisyyden ja hyvinvoinnin säilymisen. Giesecke asettuikin puolustamaan kasvatustieteilijöitä. Hänen mukaansa he olivat vain ihmisiä, kuten muutkin saksalaiset, jotka vain seurasivat Hitleriä paremman elämän toivossa. (Giesecke 1993, 10–11.) Myös Ergerin mielestä opettajien kääntyminen Weimarin tasavaltaa vastaan johtui sekä ammatillisista, ammatti-ideologisista että utilitaristista syistä. Utilitaristisia tekijöitä olivat ennen kaikkea Weimarin tasavallan epäonnistunut talous- ja koulutuspolitiikka, joka oli johtanut säästötoimenpiteinä opettajien työttömyyteen, heidän palkkojensa alenemiseen ja opettajakoulutuksen resurssien leikkauksiin. Tämä sai etenkin nuoret opettajat radikalisoitumaan. Ammatillisia ja ammatti-ideologisia tekijöitä olivat puolestaan pelko kasvatustyön arvostuksen heikentymisestä ja pelko koulun puoluepolitisoitumisesta, joka tulisi johtamaan opettajien aseman heikentymiseen kasvatuksellisina auktoriteetteina. Opettajat pelkäsivät menettävänsä pedagogisen autonomiansa ja joutuvan pelkiksi pelinappuloiksi pelissä, jota käytiin kilpailussa kasvatustieteiden vallasta eri kilpailevien poliittisten voimakeskittymien välillä. Siksi traditionaalisesti ajatteleva opettajakunta suuntautui poliittisesti oikealle. Se halusi päästä pois Weimarin puoluepluralismista ja alkoi orientoitua lisääntyvässä määrin kohti käsitteitä ”yksi kansa, yksi koulu, yksi isänmaa, yksi opettajakunta ja yksi kasvatustieteet”. Juuri tässä pettymysten, taloudellisten vaikeuksien symbioosissa ja uuden saksalaisen valtion ja yhteiskunnan toivossa liitossa tukeuduttiin kansallissosialismiin. (Erger 1980, 208–213.)

Keskustelu tuon ajan johtavien kasvatustieteilijöiden suhtautumista kansallissosialismin valtaannousuun ja heidän pedagogiseen ohjelmaansa, kuvaa nykyisten merkittävien saksalaisten kasvatustieteilijöiden välillä käytyä ns. kontinueetti-, diskontinueettikiista. Kontinueettiteesin kannattajat, kuten Wilhelm Keim ja Adalbert Rang, ovat korostaneet, että Saksassa vuosisadan alusta lähtien keskeisessä asemassa

olleen henkítieteellisen pedagogiikan edustajien ajatuksista löytyy ainakin kansallissosialistien vallan alkuvuosikymmeninä sukulaisuutta, yhtymäkohtia, jatkuvuutta suhteessa kansallissosialismiin, huolimatta siitä, että kaikki henkítieteellisen pedagogiikan edustajat eivät olleetkaan kansallissosialisteja sanan varsinaisessa mielessä (Klafki 1996, 9).

Kontinueettiteesin kannattajien mukaan antidemokraattinen ajattelu, jonka tarkoituksena oli kasvattaa alamaisia, liittyi saksalaiseen kasvatustieteeseen jo ennen vuotta 1918 ja tämä perinne jatkui Weimarin demokraattisesta koulureformista huolimatta. Ajatus yhteisöstä, kansanyhteisöstä, kaipuusta yhtenäisyyteen ja yksimielisyyteen oli ankkuroitunut kasvatustieteeseen jo tuolloin. (Langewiesche & Tenorth 1989, 22.) Keim on nostanut esille Eduard Sprangerin (k.1963), jonka kirjoitus *Gegenwart – September 1932* (Nykyisyys – syyskuu 1932) osoitti hänen torjunneen yksiselitteisesti Weimarin perustuslakiin rakentuneet poliittiset demokraattiset rakenteet. Kansa merkitsi hänelle fichteläisittäin ”yksilöiden yläpuolelle menevää elämänyhteisöä”, valtiollisesta ja yhteiskunnallisesta järjestyksestä kaukana olevaa, ”veren, työn, järjestyksen, uskon” yhteenliittymää. (Keim 1995, 22.) Huhtikuussa 1933 Spranger sekä Wilhelm Flitner (k.1990) olivat tervehtineet, siis muutama kuukausi kansallissosialistien valtaannousun jälkeen, *Die Erziehung* aikakauslehdessä ”kansallista vallankumousta”, saksalaisen ”itsetietoisien kansallishengen elpymisenä”, ”kansallissosialistisen liikkeen myönteisenä ytimenä kansaksi tulemisen tahtona”, kun Saksan kansa oli jälleen tästä kansallisesta liikkeestä ”löytännyt itsensä”. (Klafki 1996, 8-15.) Keimin mielestä Sprangeria tulee kutsua, jos ei ”profasistiksi”, niin ainakin antidemokraatiksi (Keim 1995, 23). Adalbert Rang on vuorostaan tulkinnut, että Spranger ja Flitner olivat silloiseen yhteiskuntaan kriittisesti asennoituvia konservatiiveja, jotka suhtautuivat kielteisesti parlamentarismiin, länsimaiseen ajatteluun ja modernismiin nähden Weimarin tasavallan merkinä kansallisesta hajoamisesta. Heidän menneisyyden orientoinnistaan, kaipuustaan yhteisöön ja järjestykseen, johtui heidän myönteinen suhtautumisensa kansallissosialisteja kohtaan. (Rang 1988, 77.) Molempia pedagogeja tulee kontinueettiteesin puolustajien mukaan pitää kansallissosialistien valtaannousuun myönteisesti suhtautuvina. Heillä ja kansallissosialisteilla oli yhteisiä kasvatukseen

liittyviä käsitteitä, kuten ”kansanyhteisö”, ”kansan yhtenäisyys”, ”kansallinen jälleensyntyminen”, ”kansansivistys” ja ”johtajuus.” (Klafki 1996, 17.) Keimin mukaan kansallissosialismiin suhtautui myönteisesti myös Theodor Litt (k.1962) ja Hermann Nohl (k.1960), josta edellinen kehitti hegeliläistä valtioihannettaan, joka oli esiteollinen sääty-yhteiskunta ilman puoluelaitoksen repivyyttä. Nohl (1933) taas teoksessaan *Die pädagogische Bewegung in Deutschland* (Pedagoginen liike Saksassa) uskoi, että juurruttamalla ensisijaisesti sisäinen henki ja sielu Saksan kansaan, se pelastuu taloudellisesta ja poliittisesta kurjuudesta. Nohlille Saksan ongelmat olivat henkisiä. Hänen mielestä keskeistä oli, että ihmisen ja kansan tuli uudistua sisältäpäin. Rotuteorian, väkivallan ja fasisin agitaation Nohl kuitenkin torjui. (Keim 1995, 23, 36.)

Vaikuttaa ilmeisesti siltä, kuten Klafki (1996, 29) on todennut, että vasta vuonna 1935 Spranger, Flitner ja Nohl enenevässä määrin alkoivat ottaa etäisyyttä suhtautumisessaan kansallissosialismiin, kun taas Litt oli tehnyt kääntymyksensä jo aikaisemmin. Myös Giesecke (1993, 10) on tietyllä oikeudella luonnehtinut Weimarin johtavia kasvatustieteilijöitä, kuten Sprangeria, Nohlia, Flitneriä ja Peterseniä kansallissosialistisiksi pedagogeiksi, koska heidän kansaan (*völkisch*) liittyvät näkemyksensä eivät olleet kovinkaan kaukana kansallissosialistisesta ideologiasta.

Diskontinueettiteesin puolestapuhujat, kuten Ulrich Hermann ja Heinz Elmar Tenorth korostavat, että pedagogiikalla ja kansallissosialismilla on voinut olla ennen vuotta 1933 joitakin ”yhtäläisyyksiä ja kosketuspisteitä” (*Ähnlichkeiten und Berührungspunkten*), mutta niiden välillä ei ole kysymys kuitenkaan jatkuvuudesta, vaan diskontinueetista. He korostavat hermeneutiikan perussääntöön viitaten, että ei ole perusteltua erottaa Sprangerin ja Flitnerin lausumia niiden asiayhteydestä. Lisäksi he ovat kiinnittäneet huomiota Sprangerin ja Flitnerin erilaiseen asennoitumiseen suhtautumisessaan kansallissosialismiin. Sprangerin asenne on myönnetty ambivalentiksi, mutta Flitnerin suhtautumisessa on korostettu hänen nojautumista kristillis-humaanisiin traditioihin. (Klafki 1996, 9, 18.) Anttosen (1998, 211) mukaan Theodor Litt oli ainoa pedagogi, joka joutui konfliktiin kansallissosialistien kanssa yhteiskuntakriittisten näkemystensä vuoksi. Lopuksi on hyvä myös muistaa, että ketkään näistä pedagogeista

eivät liittyneet kansallissosialistisen puolueen jäseniksi. Diskontinuiteettiteesin kannattajat väittävätkin, että saksalaisen kasvatustieteen autonomia päättyi vuonna 1933, koska se tuolloin joutui kansallissosialistien laittomien valtapyyteiden alistamaksi ja tuhoamaksi (Langewiesche & Tenorth 1989, 22).

Mielenkiintoinen ja samalla paljon kysymyksiä herättänyt asia on ollut Martin Heideggerin, johtavan saksalaisen filosofian professorin ja yliopiston opettajan, liittyminen kansallissosialismin kannattajiin, ”nopan heittäjiin”, kuten Tamminen (2004, 122) on asian ilmaissut. Heidegger uskoi Hitleriin ja liittyi kansallissosialistiseen puolueeseen keväällä 1933 ja yliopiston rehtorina hänen on sanottu tukeneen koko arvovalloillaan ”kansallista vallankumousta”. Hänen luentoihinsa kuului kansallissosialistista symboliikkaa, Horst Wessel-laulusta Hitler-tervehdykseen ja natsilippuihin. Hän vastusti jyrkästi juutalaisten vaikutusta kirjoittaen vuonna 1929 seuraavaa:

Me joko täytämme meidän germaanisen hengenelämämme aidon kansallisilla voimilla ja opettajilla tai me antaudumme kertakaikkisesti yhä lisääntyvälle juutalaistamiselle sen laveammassa ja kapeammassa mielessä. (Glover 2006, 478–479.)

Professorina Heidegger asetti kansallissosialistiset näkemykset oppilaidensa ja kollegoidensa edelle (Emt., 480). Uudet kasvatukselliset näkemyksensä hän toi esille selvästi puhuessaan opiskelijoille:

Meidän on korostettava kuri ja koulutusta. Tulevien sukupolvien vuoksi meidän on oltava valmiita vahvalle poliittiselle ja hengelliselle johtajuudelle. Kysymys kuuluu, haluammeko me todella luoda hengellisen maailman. Jos me emme vastaa tähän kutsuun, valitsemme jonkinlaisen orjuuden tai alistumisen muiden tahtoon, ja se tekee meistä lopun historiallisena kansana. (Tamminen 2004, 122.)

Suhtautuminen Heideggeriin ihmisenä ja hänen näkemyksiinsä on ollut todella ristiriitaista. Sundstömin (2007, 110) mukaan Heideggerin liittäminen

kansallissosialismiin on väkinäistä, koska Heidegger edusti yksilön vapautta ja individualismia. Minusta Heideggerin individualismin vastaisuus, kurin ja vahvan poliittisen ja hengellisen johtajuuden kaipuun korostuminen hänen näkemyksissään ei tue Sundströmin tulkintaa Heideggeristä. Voikin kysyä, kuten Glover on tehnyt, onko mahdollista sivuuttaa Heidegger ihmisenä ja pohtia häntä vain filosofina? (Glover 2006, 484, 488)

Jotkut tutkijat pitävät Heideggeriä merkittävänä filosofina ja opettajana, kuten Hannah Adendt, Jean-Paul Sartre ja Richard Rorty (Emt., 485). Toiset taas pitävät häntä vakauksellisena ja häikäilemättömänä kansallissosialistina, koska moraaliset todisteet häntä vastaan ovat selvät. On myös niitä, jotka uskovat, kuten Karl Jaspers, että Heidegger oli vain naiivi suhteessaan kansallissosialismiin eikä ymmärtänyt sen tavoitteita. On myös sanottu, että hänen myönteinen suhtautuminen kansallissosialismiin oli vain ”satunnainen hämminki.” (Emt., 2006, 482, 488.)

Anttosen (1998, 210) mukaan merkittävimmät pedagogiset tukijansa kansallissosialismi sai eräiltä henkityhteellisen pedagogiikan suuntauksilta, joiden edustajat olivat näkemyksiltään sekä konservatiivisia että myös persoonallisuudeltaan sellaisia henkilöitä, että he tarjosivat näkemyksiään kansallissosialistisen valtajärjestelmän ja sen pedagogisen ideologian käyttöön. Yhteistä kansallissosialistisille kasvatustieteille oli, että he kannattivat ”orgaanista maailman kuvaa”, joka perustui ”kohtalon, historian ja veren todelliselle integraatiolle” sekä tahdon ja toiminnan ylemmyyteen järkeen nähden (Glover 2006, 476). Tenorthin (1989, 140) ja Giesecken (1993, 8) mukaan erityisesti kaksi kasvatustieteilijää Ernst Krieck ja Alfred Baeumler nousevat ylitse muiden ja heitä voi pitää kansallissosialistisen pedagogisen ajattelun merkittävimminä edustajina.

Minusta voidaan lähdeaineistoon tukeutuen väittää, että saksalaisen kasvatustieteen edustajat, opettajista professoreihin eivät ainakaan asettuneet vastustamaan merkittävästi kansallissosialistien valtaan nousua. Syitä siihen voi etsiä jo ennen keisarivallan aikaa alkaneesta ja sen aikana vallinneista saksalaisen hengenelämän irrationaalisista ja autoritaarisista, jopa rasistisista sekä antisemitistisistä traditioista, jotka olivat olleet myös

vaikuttamassa kasvatustieteen kehitykseen. Tämä konservatiivinen perinne tukeutui menneisyyden kaipuuseen, demokratian vastaisuuteen, vahvan valtion ihanteeseen, militarismin ihailuun ja etniseen nationalismiin. Siten lienee ilmeistä, että kansallissosialistien tukeminen ideologisista syistä ei ollut kasvatustieteen edustajille vaikeaa, kun vanhan ja uuden kansallissosialistisen kasvatustieteen yhtäläisyyksien lisäksi myös erilaiset henkilökohtaiset ammatilliset ja utilitaristiset syyt lisäsivät viehätystä uusien vallanpitäjiä kohtaan. Kaikki pedagogit eivät varmaankaan olleet kansallissosialisteja, mutta uusien vallanpitäjien passiivisia hyväksyjä oli paljon ja aktiivisia vastustajia liian vähän.

Vaikuttaa siltä, että Saksan siirtyminen kansallissosialismiin ei merkinnyt kasvatustieteen näkökulmasta totaalista katkosta (*Bruch*), sillä eräänlaista jatkuvuutta pedagogisessa ajattelussa ja traditioiden säilymisessä kansallissosialistien nousua valtaan ja heidän valtakaudellaan tuntuisi olleen. Kuitenkin kansallissosialistien valtakausi merkitsi vanhan pedagogiikan autonomian loppua, kun se valjastettiin kansallissosialistisen kasvatustieteen ja vallan ottaneen kansallissosialistisen eliitin työkaluksi. Kontinuiteettiteesin edustajat ovat oikeassa siinä, että joitakin samankaltaisuuksia tai yhtymäkohtia pedagogisessa ajattelussa voi henkietieteellisen ja kansallissosialistisen kasvatustieteen välillä olla, mutta teesin kannattajat eivät mielestäni riittävästi ota huomioon sitä, että vaikka saksalaiseen pedagogiikkaan oli jo ennen ensimmäistä maailmansotaa pesiytynyt antidemokraattisia ja alamaismentaaliteettisiä suosivia ideoita, niin niiden luokittelu kansallissosialistisiksi tai lähellä sitä oleviksi ei ole perusteltua. Tämä koskee sellaisia jo reformipedagogiikan käyttämiä käsitteitä, kuten kansanyhteisö, yhtenäisyyden, yksimielisyyden kaipaus ja saksalaisuuden korostaminen, joita myös kansallissosialistinen pedagogiikan retoriikka hyödynsi. Yhtäältä voi sanoa Tenorthin tavoin, että nationalistinen ja anti-parlamentaarinen perintö, antimoderni ja anti-intellektuaalinen ajattelu samoin kuin mieltymys kokemukseen ja traditioihin olivat niitä reformipedagogisen kasvatustieteen ja akateemisen kasvatustieteen elementtejä, joita kansallissosialistinen pedagogiikka tuli hyödyntämään. Toisaalta on myös hyvä muistaa, että kansallissosialistisen pedagogiikan esiinmarssi merkitsi myös kasvatustieteellisen ajattelun ja henkisten voimavarojen kaventumista, kun sosialistiset,

kommunistiset sekä psykoanalyttiset kasvatusteoriat suljettiin yhteiskunnan ulkopuolelle samoin kuin kasvatustieteilijät, jotka näkemystensä tai rotulakien vuoksi suljettiin saksalaisen yhteiskunnan ja kansanyhteisön ulkopuolelle. Sama koski monia merkittäviä henkityhteellisen pedagogiikan edustajia, jotka valitsivat ”sisäisen maanpakolaisuuden” tien ja menettivät paikkansa, kuten Hermann Nohl vuonna 1937 tai niitä, jotka Theodor Littin tavoin vetäytyivät toisarvoisiin tehtäviin. (Anttonen 1998, 210; Tenorth 1989, 22, 136, 146.)

3 ADOLF HITLERIN NÄKEMYKSIÄ KASVATUKSESTA

3.1 Kodin, koulun, nuoruuden ja varhaisaikuisuuden vaikutus kasvatuseritykseen

Liittymistä pieneen ja puitteiltaan vaatimattomaan Saksalaiseen Työväenpuolueeseen (*Die Deutsche Arbeiterpartei*) syksyllä 1919 Adolf Hitler on kutsunut elämänsä ratkaisevimmaksi päätökseksi, jonka tekeminen ei ollut helppoa, etenkin kun hän oli kokenut omien sanojensa mukaan oman koulusivistyksensä puutteelliseksi (Hitler 1941a, 257–258). Takana oli eletty lapsuus kouluvuosineen, monella lailla niukat nuoruusvuodet Wienissä, sotakokemukset ja haavoittumiset ensimmäisessä maailmansodassa sekä vaikea sodan jälkeinen aika. Nämä kaikki vaikuttivat Hitlerin oman maailmankatsomuksen kehitykseen, jota hän sittemmin kuvaili omissa kirjoissaan, julkisissa puheissaan ja yksityisissä pöytäkeskusteluissaan. Näiltä vuosilta voi myös sanoa olevan peräisin Hitlerin näkemykset kasvatuksesta, sen olemuksesta, tehtävistä ja tavoitteista, joihin kansallissosialistisen pedagogiikka usean tutkijan mielestä keskeisiltä osilta sittemmin tuli perustumaan. Kun Hitler ajatuksineen oli myös ympäristönsä muovaama, onkin perusteltua kysyä, minkälaisia vaikutuksia kodin, koulun, nuoruuden ja varhaisaikuisuuden kokemuksilla oli Hitlerin kasvatuseritykseen?

Adolf Hitler syntyi itävaltalaisen tullivirkailijan Alois Hitlerin kolmannen avioliiton kolmantena lapsena vuonna 1889 Branau am Innissä Saksan ja Itävallan rajalla. Hitlerin äiti oli nimeltään Klara Pölzl, jonka kanssa Hitlerin isä, Alois Hitler, oli mennyt naimisiin vuonna 1885. (Shirer 2004, 16–17, 20.) Perhe oli instituutiona ja sosiaalisilta suhteiltaan perinteisen patriarkaalinen, jossa isän auktoriteetti oli ehdoton. John Tolandin (1976, 8–9)

kuvauksen mukaan Adolfin isä oli väkivaltainen ja ilmeisesti joi alkoholia paljon. Alois Hitler vaati pojaltaan ehdotonta tottelevaisuutta. Isänsä päätökset poika kapinoiden hyväksyi. Alois Hitler oli luonteeltaan ankara, ehdotonta täsmällisyyttä vaativa ja kiivasluonteinen mies. Lapset eivät saaneet sinutella häntä, vaan heidän tuli kutsua isäänsä *Herr Vateriksi* (Herra isäksi). Poikaansa Adolfia kutsuessaan Alois Hitler ei käyttänyt poikansa etunimeä, vaan vihelsi hänelle, kuten koiralleen. (Glover 2006, 431–432; Hitler 1991a, 10.)

Hitlerin kotikasvatus olikin ajan hengen mukaisesti hyvin autoritaarista. Lasten ruumiillista kurittamista ei tuolloin pidetty mitenkään epätavallisena, sillä sen uskottiin olevan tärkeää lapsen sielullisen kehityksen kannalta. Isän on sanottu kerran piiskanneen poikaansa niin kovin, että tämä menetti jopa tajuntansa ja kasteli lattian. Kurituksen kestäminen ääntäkään päästämättä oli nuorelle Hitlerille rohkeuden merkki, josta hän myöhemmin kertoi tunteneensa ylpeyttä. Toland uskookin, että tuollaisten kurituskokemusten on täytynyt tehdä lähtemätön vaikutus nuoreen Adolf Hitleriin. (Toland 1976, 8-9, 12–13.) Vaikka Hitler kapinoikin lapsena isäänsä vastaan, niin hän kuitenkin tunnusti isänsä arvovallan (Reich 1973, 60). Myöhemmin Hitler kertoi kirjassaan kunnioittaneensa isäänsä, mutta rakastaneensa äitiään. Erityisesti äidin kuolema oli koskettanut Hitleriä syvästi (Hitler 1941a, 24).

Alice Miller (1985, 203, 205) on luonnehtinut Adolf Hitlerin perhettä ”totalitaarisen järjestelmän prototyypiksi”. Hän uskoo, että juuri Hitlerin lapsuuden kokemukset, joita hän nimittää ”mustan pedagogiikan” vaikutuksiksi, auttavat ymmärtämään sitä vihaa ja väkivaltaa, jonka kohteeksi miljoonat ihmiset joutuivat Hitlerin päästyä Saksan diktaattorina toteuttamaan politiikkaansa. ”Mustalla pedagogiikalla” Miller viittaa Katharina Rutschkyn käsitteeseen *Schwartzte Pedagogik*, jolla Miller tarkoittaa kasvatusta, joka perustuu kaiken elävän, luovan ja emotionaalisen sekä inhimillisen tukahduttamiseen kasvavassa lapsessa. Kasvatuskeinoinaan ”musta pedagogiikka” tukeutuu petkuttamiseen, pelotteluun, nöyryyttämiseen, rakkauden ja hellyyden kieltämiseen, häpäisemiseen sekä väkivaltaan. Se perustuu käsityksille, että hellyys on vahingollista, tottelevaisuus tekee vahvaksi, vanhemmat ovat aina oikeassa ja että kovuus

sekä emotionaalinen kylmyys ovat elämässä menestymisen välttämättömiä kasvatusvälineitä.(Emt., 92–94.) Millerin mukaan juutalaisvainot, keskitysleirien kärsimykset voidaan johtaa Hitlerin ”mustaan pedagogiikkaan” perustuneesta kotikasvatuksesta. Erityisesti ne voidaan nähdä seurauksena hänen lapsuutensa ongelmallisesta isä-äiti-suhteesta. (Emt., 260.) Myös Glover on korostanut, että autoritaarisen persoonallisuuden piirteet, kuten tahto, valta, aggressiivisuus, joustamattomuus, täsmällisyys sopivat täydellisesti Hitleriin ja hänen kasvatusideologiassaan korostuneisiin piirteisiin. Juuri nämä piirteet ilmenivät hänen myöhemmässä käyttäytymisessään. (Glover 2006, 432.)

Vuonna 1895 Adolf Hitler aloitti opintiansä Fischlamin kylän kansakoulussa (Shirer 2004, 21). Hitler on itse kuvaillut, miten hän jo tuolloin hän sai ensimmäiset ihanteensa ja oppi harjoittamaan puhujakykyjään poikajoukon johtajana (Hitler 1941a, 10). Domaruksen (1965, 6) mukaan Hitler oppi jo lapsena tekemään ja oppimaan sitä, mikä häntä huvitti. Lapsuudestaan saakka Hitler oli myös tottunut samaistamaan henkilökohtaisen onnensa Saksan mahdin ja hyvinvoinnin kanssa (Emt., 14). Oman kertomuksensa mukaan Hitler kuvaili kouluoppimistaan helpoksi ja tuona aikana hän kertoi myös saaneensa innostuksensa sotaan ja sotilaisiin (Hitler 1991a, 9–10). 11-vuotiaana koulunkäynti jatkui Linzin oppikoulussa (Shirer 2004, 22). Silloin Hitler kertoi ottaneensa yhteen isänsä kanssa hänen tulevaisuuden suunnitelmistaan. Isä halusi pojastaan virkamiestä, mutta poika taidemaalariksi. (Hitler 1991a, 13–14.) Taiteilijana Hitler pitikin itseään koko elämänsä ajan (Shirer 2004, 31).

Linzin oppikoulussa Hitler ei menestynyt. Hän kertoi kirjassaan lukeneensa sellaisia aineita, jotka häntä kiinnostivat. Mieliaineissaan, maantieteessä ja historiassa hän uskoi olleensa edellä muita luokkatovereitaan. (Hitler 1941a, 14–15.) Opettaja Hümer, joka opetti Hitlerille ranskaa kuvaili oppilastaan luonteeltaan arrogantiksi ja laiskaksi, joillakin alueilla lahjakkaaksi, mutta oppilaaksi, jolta puuttui itsehillintää ja jolla oli ilmeisiä vaikeuksia sopeutua kouluun (Toland 1973, 17). Epäonnistumisestaan Hitler syytti sekä itseään että opettajiaan (Hitler 1941a, 14–15; Trevor-Roper 1973, 355, 427–428). Kielteisiä kokemuksiaan opettajista hän kuvasi seuraavanlaisesti:

Kun ajattelen niitä miehiä, jotka olivat opettajiani, käsitän, että useimmat heistä olivat hieman hulluja. Sellaiset miehet, joita saattoi pitää hyvinä opettajina olivat poikkeuksia. (Shirer 2004, 23.)

Vanhoina aikoina opettajat yrittivät aina etsiä jokaisen oppilaan heikon kohdan ja paljastamalla sen ja viipymällä siinä he onnistuneesti tappoivat lapsen itseluottamuksen (Trevor-Roper 1973, 674).

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. (Trevor-Roper 1973, 698–699.)

Minun on sanottava, että minulla oli joukko epämiellyttäviä opettajia, jotka opettivat minua. Heidän ulkoinen olemuksensa tihkui epäpuhtautta; heidän kauluksensa olivat saastaisia ja rasvaisia, ja heidän partansa olivat huonosti hoidettuja. (Trevor-Roper 1973, 427.)

Hitlerin opettajakuvauksista käy ilmi, että hänen mielestä opettajat olivat mieleltään järkkyneitä, kirjanoppineita hirmuhallitsijoita, jotka ulkoiseltakin olemukseltaan epäsiisteinä nauttivat lapsen itseluottamuksen murskaamisesta.

Kuitenkin tärkeänä asiana koko myöhemmälle kehitykselleen Hitler piti sitä, että hän oli saanut hyvän historian opettajan, tohtori Leopold Pötschin, jonka osaavan ja eläytyvän opetuksen seurauksena historiasta tuli Hitlerin mielialihe (Hitler 1941a, 19). Tamminen (2004, 106) on taas luonnehtinut Pötschin opetusta ääriationalistiseksi. Joka tapauksessa historian opettajaansa arvioidessaan Hitler ei säästele kehujaan:

Hän oli vanhahko herra, esiintymisessään yhtä hyväntahtoinen kuin varma ja tiukkakin, joka häikäisevän kaunopuheisena ei ainoastaan osannut herättää mielenkiintoamme,

vaan suorastaan tempaisi mukaansa. Meidän pienoisesta kansalliskiihkostamme tuli hänen käyttämänsä kasvatuskeino, sillä monet kerrat hän sai, vain vetoamalla kansalliseen kunniantuntoomme, meidät vallattomat naskalit nopeammin palautetuksi järjestykseen kuin muilla keinoin olisi ollut mahdollista. (Hitler 1941a, 19.)

Ehkäpä juuri paljolti tohtori Pötschin vaikutuksesta Hitleristä kehittyikin Linzin vuosinaan intomielinen lukija, jota Saksan historia ja sen uskonto kiinnostivat (Shirer 2004, 27).

Vaikuttaakin siltä, että Hitlerin omat koulukokemukset tulivat vaikuttamaan hänen koulua koskeviin asenteisiinsa. Koulumenestyksensä ongelmat Hitler liitti sen akateemisiin perinteisiin, joita Hitler vähätteli ja halveksi. (Trevor-Roper 1973, 523; Stachura 1980, 92.) Tähän liittyi myös hänen opettajia halveksiva asenteeseensa (Keim 1996, 86). Opettajan ammattia Hitler ei näytä arvostaneen koko elämänsä aikana. Tämä käy hyvin ilmi hänen puheistaan ja kirjoituksistaan. Opettajia Hitler piti ”epäitsenäisenä henkisenä proletariaattina, jotka eivät olleet persoonallisuuksia lainkaan.” Opettajiksi hänen mielestään päätyivät sellaiset persoonat, jotka eivät menestyneet itsenäisissä ammateissa. Hitlerin mukaan kuka tahansa armeijan väepeli suoriutuisi opetustehtävistä opettajia paremmin. Sen vuoksi opetustehtäviin sopivat hänen mielestään yhtä hyvin niin sotilaat kuin etenkin naiset fyysisten ja psyykkisten avujensa vuoksi. (Kanz 1990, 328; Trevor-Roper 1973, 97, 427, 524; Försti 200, 63.) Hitlerin koulua kohtaan tuntema antipatia näkyi myös siinä, että koulua ja sen kasvatustyötä Hitler ei näytä pitäneen juuri minkäänlaisessa arvossa (Keim 1995, 86).

Lienee todennäköistä, kuten Stachura (1980, 93) on korostanut, että Hitlerin omat kielteiset koulukokemukset vaikuttivat siihen, että kansallissosialistisessa Saksassa muille kasvatusorganisaatioille, kuten Hitler-nuorille (*Hitlerjugend*) ja Saksan naisten liitolle (*Bund Deutscher Mädel*) sekä kansallissosialistisille eliittikouluille tai erityisoppilaitoksille, kuten kansallissosialistisille kasvatustaloksille (*Nationalpolitische Erziehungsanstalt*) ja Adolf Hitler-kouluille (*Adolf Hitler-Schule*) sekä Felfafingin NSDAP-koululle (*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei-Schule*) tuli

muodostumaan perinteistä koulua merkittävämpi ja tärkeämpi kasvatuksellinen rooli kansallissosialistisessa kasvatusjärjestelmässä. Ilmeisesti myös Hitlerin omista negatiivisista koulukokemuksista juontaa juurensa kansallissosialistisessa kasvatuksessa korostunut anti-intellektualismi ja halu murtaa tiedon ylivalta, johon Flessau (1979, 33) on viitannut. Kansallissosialistisessa kasvatuksessa henkisten akateemisten arvojen ja älyllisyyden tuli väistyä irrationalismin, vaistojen, tunteiden, vitaalisten arvojen ja ennen kaikkea luonteenkasvatuksen ja ruumiinkasvatuksen tieltä (Hitler 1941a, 293–295, 298; Emt.b, 48; Paavolainen 2005, 285; Jokisalo 1995, 106). Erityisesti kansallissosialististen eliittikoulujen kasvatuksessa edellinen näkyi vielä yleiskouluja paljon selvemmin, jossa pääpaino oli korostuneesti ruumiinkasvatuksessa ja maailmankatsomuksen opettamisessa ja joissa tietoaiteita väheksyttiin (Knopp 2006, 185–217). Joka tapauksessa Hitlerin omat epäonnistuneet opinnot harmittivat häntä elämänsä aikana. Hän pilkkasi akateemisesti koulutettuja ja näiden arvonimiä elämänsä loppuun asti. (Shirer 2004, 22; Burleigh 2004, 110.)

Wieniin nuori Adolf Hitler saapui vuonna 1907 toteuttaakseen lapsuuden unelmansa ja tullakseen taidemaalariksi. Wienin vuosiansa aikana nuoresta Hitleristä kasvoi mies. Hän pyrki kaksi kertaa Wienin Kaunotaiteiden Akatemiaan, mutta epäonnistui. Domarus (1965a, 6) onkin esittänyt, että jo Wienin vuosinaan Hitler suhtautui systemaattiseen opiskeluun ja säännöllisen työn tekemiseen vastahakoisesti, koska tämän piirteen hän oli jo lapsena oppinut. Wienissä Hitler oppi elättämään itsensä satunnaistöillä. Hänen oppimisympäristöinä ja elämän koulunaan olivat monikansallisen keisarillisen Wienin kadut ja kahvilat, rähjäiset sekä likaiset asuntolat. Nälkä ja rahanpuute olivat tuolloin alituisesti hänen seuranaan. Wienin monenkirjavasta, poliittisen kuumasta ilmapiiristä Hitler imi vaikutteita omaan myöhempään poliittiseen toimintaansa. Wienin aikaansa Hitler on itse nimittänyt ”elämänsä korkeakouluksi”, jossa hän sai ”lopullisen viimeistelyn ja hionnan”(Hitler 1941a, 43).

Hitlerin antisemitismin alkuperästä ja sen kehittymisestä on esitetty erilaisia tulkintoja. Kuparisen (1999, 207) mukaan Hitlerin antisemitismin kehityksessä on monta arvoituksellista piirrettä ja mitään näyttöä ei ole siitä, että hän olisi suhtautunut

kielteisesti juutalaisiin. Shirerin mukaan jo Wieniin tullessaan Hitleristä oli kehittynyt vakaumuksellinen antisemitisti ja ilmeisesti vuodet Wienissä vain vahvistivat tätä kehitystä (Shirer 2004, 27, 38; Wegner 1991, 193). Förstin (2000, 15) mielestä vasta Wienissä Hitler vakuuttui ”juutalais-marxilaisen salaliiton olemassaolosta”, jonka tavoitteena oli maailman valloittaminen. Myös Kuparinen (1999, 208) on ajatellut, että Hitlerin antisemitismi ”perustui niihin vaikutteisiin, joita hän sai toimiessaan taiteilijana Wienissä vuosina 1907–1913. Samoin Tammisen (2004) mielestä Wienin vuodet olivat ratkaisevia Hitlerin antisemitistisen maailmankatsomuksen kehittymiselle.

Edellisistä tulkinnoista poiketen Hamann yhdistäisi Hitlerin antisemitismin vasta ensimmäisen maailmansodan päättymisen jälkeiseen aikaan (Kuparinen 1999, 208). Kuparisen mukaan ensimmäinen varhaisin kirjallinen todiste Hitlerin antisemitismistä on vuodelta 1919 eikä tätä varhaisemmalta ajalta ole tietoja hänen negatiivisesta suhtautumisestaan juutalaisiin. Tämä on saanutkin Kuparisen päättämään, että Hitlerin kehittyminen antisemitistiksi on ollut liukuva prosessi, joka ei ole tapahtunut niin dramaattisesti kuin Hitler itse asian Mein Kampfissaan kuvasi. (Kuparinen 1999, 208.)

Joka tapauksessa Wienissä Hitler kertoi lukeneensa tavattoman paljon ja perusteellisesti sekä hankkineensa suuren tietomäärän, josta hän ammensi vielä myöhemmin elämässään (Hitler 1941a, 56, 147). On ilmeistä, että Hitler oli Wienissä tutustunut saksalaisiin esiromantiikan ja romantiikan ajan klassikkoihin. Sen sijaan ei ole varmaa, oliko hän jo tuolloin lukenut Hegeliä. Chamberlainin ajatuksiin hän oli Shirerin mukaan mitä luultavimmin tutustunut (Shirer 2004, 118, 132.) Wienin vuosinaan Hitlerille kehittyi oman kertomansa mukaan se maailmankuva ja maailmankatsomus, josta muodostui hänen tekojensa ja toimintojensa perusta ja jota hänen oli täytynyt vain joissakin kohdissa täydentää (Hitler 1941a, 147).

Herbstin (1996, 54) mukaan lienee ilmeistä, että juuri Hitlerin Wienin vuodet olivat joka tapauksessa ratkaisevia hänen yltiönationalististen, marxisminvastaisten, rassistien ja antisemitististen ajatusten kehittymiselle, koska juuri Wienissä, ”kansojen sulatusuunissa” oli suuri juutalainen yhteisö ja siellä oli runsaasti tarjolla myös

juutalaisvastaista kirjallisuutta. Myös Domarus (1965, 6–7) on korostanut, että juuri Wienin vuosinaan häneen tarttuivat Suursaksalaisen Liiton (Alldeutscher Verbandin) ja sen johtajan Georg von Schönererin utopistisen ohjelman näkemykset, hänen sovinistiset puheensa ja juutalaisvastainen kiihotuksensa. Vastaavanlaisen tulkinnan kuin Domarus ja Herbst on esittänyt myös Flessau (1979, 38). Von Schönererin ohella myös Wienin antisemitistisen pormestarin Karl Luegerin ajatusten on sanottu vaikuttaneen Hitleriin (Emt., 41). Kuparinen on korostanut vielä Guido von Listin ja Josef Lanzin rotuajattelun vaikutusta Hitlerin myöhempiin näkemyksiin. Näiden ajatuksiin Hitler tutustui juuri Wienissä. (Kuparinen 1999, 164–169.)

Joka tapauksessa rotuopista ja antisemitismistä kehittyikin kansallissosialistisen ideologian ja sen kasvatustieteen yksi keskeisimmistä peruspilareista (Liedman 2005, 236). Toikan (1996, 45) mukaan Wienin vuosinaan Hitlerin kasvatustieteen kypsä hänen kansallissosialistisen kasvatustieteen teoreettinen johtoajatus, joka perustui rotuopin periaatteille. Kuparinen (1999, 169) on myös painottanut, että saksalaiseksi kansallissosialismiksi jalostettu moderni antisemitismi nojautuikin vahvasti itävaltalaiseen perustaan, koska Hitler otti vaikutteita ideologiaansa niin Luegerilta ja von Schönereriltä kuin Lanzilta ja Listiltä.

Adolf Hitlerin lapsuus- ja nuoruusvuosilla voi sanoa olleen merkittävää vaikutusta hänen kasvatustieteen kehitykselle. Hitlerin kotia voi luonnehtia totalitaariseksi mikroyhteiskunnaksi, jossa muiden perheenjäsenten oli alistuttava yhden miehen, Alois Hitlerin tahtoon. Adolf Hitlerin kotikasvatustieteen perustui ”mustaan pedagogiikkaan”, jolle oli tyypillistä nöyryyttämisen, hellyyden ja tunteiden torjumisen sekä fyysisen kurituksen käyttäminen kasvatustieteen välineinä. Hänen kotikasvatustieteen oli ankaraa, kovaa ja säälimätöntä, joka alistui Adolf Hitlerin isänsä täydelliseen määräysvaltaan. Minusta tuntuu todennäköiseltä, että monia kansallissosialistisen kasvatustieteen keskeisiä ainesosia, kuten aggressiivisuuden ja kovuuden suosiminen, tottelevaisuuden, tahdonvoiman, luonteenlujuuden, taistelutahdon ja päättäväisyyden arvostaminen kasvatustieteenä, sekä kielteinen suhtautuminen yleensä yksilön oikeuksiin on jäljitettävissä Adolf Hitlerin omiin lapsuuden, nuoruuden kasvatustieteen kokemuksiin.

Vaikuttaa siltä, että Hitlerin omat kielteiset lapsuuden muistot ja nuoruusiän koulukokemukset sekä epäonnistuminen koulutyössä vaikuttivat hänen kasvatusta koskeviin näkemyksiin kahdella tavalla. Yhtäältä hän väheksyi koulun antamaa kasvatusta, joka keskittyi tiedon jakamiseen. Omista koulukokemuksistaan Hitler sai ajattelumallinsa intellektualismin ja perinteisen tiedollisen sivistyksen vähättelyyn, jota hän osoitti koko elämänsä ajan. Hitleristä esimerkiksi ”lukiotraditio oli kreikkalaisen henkisen opetuksen ja fyysisen kasvatuksen pilkantekoa”(Wegner 1991, 193). Muutenkin kirjasivistystä Hitler piti ”puolisivistyksenä”, joka irrotti ihmisen vaistoistaan ja esti ”todellisen sivistyksen” (Preisling 1976, 113). Siten sivistys tuli merkitsemään kansallissosialismissa rasismia, antisemitismia ja antikommunismia omaksumista, kuten Jokisalo (1995, 111) on todennut.

Yhtäältä tietoinen tiedollisen sivistyksen alasajo taas johti kansallissosialistisessa kasvatusajattelussa siihen, että muut kasvatukset alueet, kuten fyysinen kasvatus ja luonteenkasvatus tulivat olemaan tiedollista sivistystä tärkeämpiä. Toisaalta Hitlerin omat koulukokemukset vaikuttivat myös siihen, että opettajia ja heidän työtään hän ei arvostanut. Hän piti heitä ”kirja-toukka-apinoina”, jotka eivät olisi missään itsenäisessä työssä menestyneet. Hän epäili heidän ammattitaitoaan. Siksi hänen mielestään kouluopetus ei riittänyt nuorten kasvattamiseksi, koska se oli liiaksi keskittynyt opettamiseen (Gamm 1964, 176). Tällä lienee taas vaikutuksensa siihen, että kansallissosialistisessa kasvatuksessa koulun ulkopuolisten kasvatusinstituutioiden merkitys kasvoi ja niistä tuli Hitlerin ajattelussa perinteistä koulua tärkeämpiä (Noakes & Pridham 2000, 223).

”Elämänsä surullisimpien vuosien aikana”, kuten Hitler myös Wienin aikaansa kuvailee, hän varttui mieheksi. Tuntuu ilmeiseltä, että epäonnistuminen pääsykokeissa on vaikuttanut vahvistavasti siihen, että Hitler katkeroitui ja hänen antipatiensa muodollista koulusivistystä kohtaan edelleen vahvistui. On myös todennäköistä, että Wienin vuosinaan Hitler omaksui myös ne voimakkaat kansalliskiihkoiset, marxisminvastaiset, rasistiset ja rotuantisemitistiset asenteet, jotka tulivat leimaamaan hänen

pedagogiikkaansa. Vaikuttaakin siltä, että kansallissosialistisen kasvatuksen perusteet olivat jo olemassa jo ennen kuin Hitler ensimmäisen maailmansodan katkeran tappion ja epäoikeudenmukaiseksi kokemansa Versaillesin sanelurauhan jälkeen päätti ryhtyä politiikoksi. Sotaan hän oli osallistunut vapaaehtoisena rintamasotilaana, haavoittuen ja saaden urhoollisuudestaan kaksi rautaristiä (Försti 2000, 15). Saksan tappion marraskuussa 1918 hän oli kokenut henkilökohtaisena tappionaan, jota hän piti Saksan sisäisten vihollisten, kuten juutalaisten, vapaamuurareiden, sosiaalidemokraattien ja marxilaisten syynä. Hitleristä tulikin ”tikarinpistolegenda” innokas puolustaja, kun hän asteli vaikeiden sisäisten riitojen repimän saksalaisen sodan jälkeisen politiikan parrasvaloon. (Domarus 1965, 14.)

3.2 Adolf Hitler pedagogisena ajattelijana

Adolf Hitler henkilönä on ollut lukuisten psykologisten, ideologisten, fenomenologisten ja historianfilosofisten tutkimusten kohteena (Kanz 1990, 25). Siten ei liene yllättävää, että kasvatustieteilijöitä on kiinnostanut hänen pedagoginen ajattelunsa.

Pedagogiset ajattelijan kykynsä Hitler toi julki varsin laajasti omassa kirjassaan, 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 lukemistekniikasta aina asioiden oppimiseen ja mieleen painamiseen sekä muistamiseen. Onkin ilmeistä, että hänen kasvatusta ja koulutusta koskeva ajattelunsa perustui hänen omiin koulu- ja elämäkokemuksiinsa, kuten aikaisemmin on esitetty. Hitlerille oli myös tärkeämpää ennen kaikkea kasvatusta, jota hän käsittelee koulutusta ja opetusta enemmän. Vaikuttaisi siltä, että koulutuksen hän näyttäisi yhdistäneen opetukseen, kun taas kasvatusta oli hänelle laaja-alaisempi kansallissosialistiseen maailmankatsomukseen yhteydessä oleva käsite. Kasvatusta sanoisin olleen Hitlerille enemmän poliittinen käsite, kun taas opetus oli ehkä enemmän teknistä toimintaa. Vaikuttaa myös siltä, että Hitlerin näkemyksissä kasvatusta kätkeytti opetuksen, joka oli lähinnä perinteisten muodollisten koulujen tehtävänä, kun

taas kasvatusta antoivat monet muut kuten eliittioppilaitokset ja muodollisen koulutusjärjestelmän monet ulkopuoliset instituutiot nuorisjärjestöistä armeijaan ja kansallissosialistisen puolueen päättäjiin. Teoreettista järjestelmää Hitlerin näkemykset kasvatuksesta eivät kuitenkaan muodosta. (Flessau 1979, 31.)

Vaikka Hitlerin kasvatusajattelu ei muodosta mitään teoreettista järjestelmää, niin hän tuli kuitenkin ottaneeksi kantaa moniin kasvatustieteilijöitä tänäänkin puhutteleviin asioihin, kuten tieto- ja taitoaineiden suhteeseen, opetussuunnitelmiin, oppisisältöihin, opetukseen ja opettajien toimintaan sekä oppimiseen parantamiseen liittyviin asioihin. Hitlerin näkemyksistä voi löytää yhtäältä joitakin yhtäläisyyksiä Saksassa vuosisadan vaihteessa esiin nousseelle reformipedagogiselle suuntaukselle, joka oli Hitlerin tavoin kritisoinut koulua ”kuolleitten kalleuksien museoksi”, joka oli keskittynyt vain älyllisen puolen kehittämiseen ja tietojen pönttämiseen. Siksi hän vaatikin, että koulukasvatuksen tavoitteena tuli olla niin poikien kuin tyttöjen osalta ruumiillisesti vahva, luonteeltaan kova ja henkisesti elastinen ihminen (Kanz 1990, 329). Toisaalta mielestäni Hitlerin pedagoginen ajattelu oli hyvin kaukana reformipedagogiikkojen keskeisimmästä perusteesta, jonka mukaan lapsen erikoislaadun, omaleimaisuuden ja yksilöllisyyden huomioon ottamisen olla kasvatuksen keskeisimpiä lähtökohtia (Iisalo 1989, 200–203).

Hitlerin mielestä sivistyksen tuli rakentua sankarillisiin ihanteisiin perustuvilla humanistisilla aineilla, jossa historian tuntemus näytteli keskeistä osaa (Toikka 1996, 83). Hitlerin koulukasvatusta koskevista näkemyksistä välittyy 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 detaljitiedon pönttämistä (Emt., 62–63). Hyvänä opettajana Hitler piti sellaista, joka osasi pitää luokassaan järjestyksen, kykeni opettamaan asiansa eläytyen eikä jakanut vain kuivaa faktatietoa (Emt.a, 19). Myös oikea lukuteknikka oli Hitlerin kiinnostuksen kohde, josta hän kirjoitti paljon. Siitä seuraava esimerkki:

Tunnen paljon ihmisiä, jotka 'lukevat' äärettömän paljon, kirjan toisensa perästä, kirjan kirjaimelta, mutta joita en sittenkään tahtoisi sanoa 'lukeneiksi'. Heillä on kyllä ylen paljon 'tietoja', mutta heidän aivonsa eivät ymmärrä jaoitella eikä järjestää tätä niihin koottua aineistoa. Heiltä puuttuu kyky erottaa lukemastaan kirjasta heille arvokas arvottomasta, ...Edelleen hän jatkaa "Mutta molemmissa tapauksissa on välttämätöntä, ettei eri aikoina luetun sisällyksestä talleteta muistiin kirjan rivien tai itse kirjojen järjestyksessä, vaan että se pienten mosaiikkikivien lailla saa sijansa yleisessä maailmankuvassa aina siinä paikassa, mikä kullekin kuuluu, ja kukin sisällös siten auttaa kohdallaan tätä kuvaa muodostamaan lukijan päässä. Muuten syntyy kaikesta ulkoa opitusta hajanainen sekamelska, joka on yhtä arvoton kuin se toisaalta saa onnettoman omistajansa huulemaan itsestään suuria. (Emt.b, 43–44.)

Hitlerin oppimista koskevasta ajattelusta voi löytää joitakin samoja piirteitä, joita paljon myöhemmin on liitetty konstruktivistiseen oppimisen teoriaan. Konstruktivismin keskeinen ideahan on, että tieto ei sellaisenaan siirry oppijaan, vaan oppija konstruoi sen itse (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 15). Hitler selvästi kritisoi detaljitietojen opetusta ja vaati pääpainoa suurten kehityslinjojen, vaikuttimien, syiden ja seurausten tuntemiseen (Toikka 1996, 83). Hitlerillä näyttää olleen myös metakognitiivisia taitoja eli hän on pohtinut omaa lukemistaan ja sen merkitystä oppimiselle. Mein Kampfissa Hitler kritisoi pintaprosessointia ja vaatii asioiden syväprosessointia, ymmärtämistä. Hitlerin mukaan vain syväprosessoidulla tiedolla oli merkitystä, koska sen siirtovaikutus oli hyvä. Hyvä opettaja oli ensisijaisesti kasvattaja ja vasta toiseksi opettaja. Hyvä opetus muodostui Hitlerin mukaan seuraavista elementeistä (Trevor-Roper 1973, 395). 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. (Emt.)

On syytä todeta, että konstruktivistina Hitleriä ei tule pitää. Hitlerille kasvatettava oli objekti ja kansallissosialistinen opetus suosi pääasiassa opettajan antamaa frontaaliopetusta. Luonteeltaan oppiminen oli yhteen ideologiseen auktoriteettiin perustuvaa, irrationaaliseen uskoon tukeutuvaa, yhdensuuntaista, manipuloivaa,

mekaanista ja käskyttävää, jossa opettaja oli johtaja ja oppilaat tämän tiedon kritiikittömiä vastaanottajia. Sukupuolten yhteisopetusta, kansakoulun liikuntaa ja kotitaloutta lukuun ottamatta, kansallissosialistit eivät hyväksyneet. (Flessau 1979, 19–20.)

Hitlerille kasvatus toimi välineenä saavuttaa omia poliittisia tavoitteita. Tyypillistä hänen kasvatusajattelulleen oli näkemysten esittäminen vastakohtaisuuksia luomalla (Försti 2000, 23). Mein Kampfia on Oelschläger (2001, 49) luonnehtinut kaikkien kansallissosialistisesti ajattelevien eräänlaiseksi ”raamatuksi”, joka osoitti myös suunnan pedagogisen ajattelun alueella. Vastaavanlaisen tulkinnan ovat esittäneet Lingelbach (1987, 28) ja Gamm (1964, 45), jotka ovat puhuneet Hitlerin ajatuksista ”pedagogisena dogmina”. Myös Toikka (1996, 28) on tutkimuksessaan painottanut, että juuri Hitlerin teokset olivat opettajien virallisen äänenkannattajanlehden, *Der Deutsche Erzieherin* mukaan erehtymätön opillinen johtotähti ja siitä tuli myös kasvatusteoreetikkojen ajattelun perusta. Giesecke on sitä vastoin esittänyt, että ei ollut olemassa mitään kansallissosialistista katekismusta, ja että kasvatuksen ideologiaan liittyvissä kysymyksissä liikkumatila oli suuri (Giesecke 1993, 9). On ilmeistä, että vaikka kansallissosialistinen kasvatusideologia ei ollutkaan monoliittinen linnoitus (Keim 1995, 10), niin Hitlerin näkemykset kasvatuksesta olivat kansallissosialistisen kasvatusajattelun keskiössä, sillä niin usein pedagogit ja kasvatustieteilijät lainasivat tai tukeutuivat hänen kasvatusta koskeviin näkemyksiin. Ainakin voi sanoa, että Hitlerin ajatukset vaikuttivat kansallissosialistisen pedagogiikan suuntalinjoihin, kuten Flessau on todennut, mutta kiistämätön pedagoginen auktoriteetti ei Hitler kuitenkaan ollut (Flessau 1979, 31).

Hitlerin pedagoginen ajattelu lähti hänen maailmankuvastaan, ihmiskäsityksestään ja arvomaailmastaan. Hän halusi luoda rotupuhtaan saksalaisen ”kansanyhteisön,” joka alkoi lapsuudesta ja päättyi vanhukseen. (Knopp 2006, 33). Hitlerin mielestä ”ihminen oli taisteleva eläin ja kansakunta taisteleva yksikkö” (Hughes 1988, 210). Hänen rasistisen näkemyksensä mukaan yhteiskuntaan kuului eriarvoisuus, johon liittyi ajatus ”paremman, voimakkaamman” voitosta ja ”huonomman ja heikomman alistamisesta” (Isakson &

Jokisalo 2005, 224). Suhtautumisessaan ruumiillisesti ja henkisesti vammaisiin ihmisiin Hitlerin kasvatusideologia ei jätä sijaa tulkinnoille.

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 kasvatusajattelussa ja käytännön kasvatustoiminnassa merkitsemään paitsi positiivista rotuhygieniää, kuten kasvatus-, valistus-, ja propagandatyötä ”lahjakkaiden” ihmisten lisääntymisen kasvattamiseksi, niin myös negatiivista rotuhygieniää, kuten avioliittokieltoja, eristämistä, pakkosteriloiteja ja eutanasiaturhia (Vehmas 2005, 67). Hitlerin käsityksiä kuvaa näkemys maailmasta kamppailuna, jossa vain vahvimalla oli oikeus elää ja oikeus elämään tuli ansaita. Siten vammaisilla tällaista oikeutta ei ollut ja heidät voitiin ”hyödyttöminä” surmata (Emt., 71). Tämä näkemys johti rotuhygienian ja kansallissosialismin liittoon ja toimintamalleihin, joita olivat pakkosterilisoinnit, pakkoabortit ja vammaisten eutanasiaturhat. Jokisalon mukaan tämä toimintamalli oli myös välivaihe tiellä kohti holokaustia (Jokisalo 1998, 164).

Elämäkamppailuun liittyi siis rotuantisemitismi ja pseudonietscheläinen halveksunta kaikkia heikkoja ja ei-saksalaisia kohtaan. Hitlerin kasvatusajattelun perustavanlaatuisia osia olivat Thamerin mukaan antimarxismi, antiliberalismi, antikapitalismi ja ajoittainen antikonservatismi. Se löysi juurensa kansallisesta nationalismista (*der völkische Nationalismus*). Hitlerin pedagogisten näkemysten keskiössä oli kansallinen kansanyhteisö (*die völkische Volksgemeinschaft*), veren ja maan (*Blut und Boden*) yhdistämä arjalainen rotuyhteisö. Tätä yhteisöä tulisi johtamaan uusi poliittinen eliitti, jonka toiminnan kasvatuksellisia peruskiviä olivat ”valmius totella” sekä ”tahto tehdä tekoja ja taistella”.(Thamer 2002, 56.) Se mitä Hitler kutsui ”uudeksi elämäfilosofiaksi” huokui halveksuntaa intellektuaalisia ja porvarillisia arvoja kohtaan (Burleigh 2004, 104; Anttonen 1998, 202–203). Hitlerin kasvatusajattelulle voi sanoa olleen ominaista etnosentrisen nationalismin korostus, rotuteoreettinen lähtökohta eri rotujen

ehdottomasta eriarvoisuudesta ja ihmisten luonnollisesta epätasa-arvoisuudesta. Gammin (1964, 11–12) mielestä hänen pedagogiikkansa peruseriaate nojasi väkivaltaiselle historiakäsitykselle, johon yhdistyi biologisia, sosiaalidarwinistisia ajatuskulkuja ja johon perustui hänen absurdin mallinsa kansallissosialistisesta verenpuhtaudesta, rodunsielusta ja saksalaisten lähetystehtävästä.

Keimin mukaan juuri rotuideologia oli Hitlerin näkemysten hallitseva politiikan ja yhteiskunnallisen elämän perusprinsiippi (Liedman 2005, 236). Se perustui näkemykselle, että kaikki kulttuurilliset ja historialliset saavutukset olivat perimän ja sen rodullisten erikoisuuksien aikaansaannosta (Keim 2005, 95). Myös Röhrin (1996, 92) mukaan fasismitutkijat ovat lähes yksimielisiä siitä, että Hitlerin ideologian keskipisteenä oli sosiaalidarwinistinen rasismi. Sen mukaan Hitler jakoi todennäköisesti lukemiensa rotuteoreetikkojen ajatuksia mukaillen ihmiskunnan kolmeen rotuun: kulttuurin perustajiin, kulttuuria ylläpitäviin ja kulttuuria tuhoaviin. Arjalaiset olivat rakentaneet kaiken inhimillisen kulttuurin. Aasialaiset olivat taas hänen mukaansa kulttuuria ylläpitävä rotu, kun juutalaiset sitä tuhoava rotu. Hitlerin mukaan ”kaikki entisaikojen kulttuurit tuhoutuivat ainoastaan siitä syystä, että alun alkaen luova rotu kuoli vähitellen verenmyrkytykseen. Siksi ”verensekoitus ja siitä johtuva rodun tason aleneminen on ainoa kaikkien kulttuurien kuoleutumisen syy”. (Hitler 1941a, 332–343.) Hitlerille siis veren, rodun puhtaus oli elämän ja kuoleman kysymys ja sen turvaamiseen perustui hänen rotuteoriansa. Jokisalon (1995, 107) mukaan Hitlerillä juuri myytti herrarodusta toimi sosiaalidarwinismin kanssa perusteena kansallissosialistiselle herruusjärjestelmälle. Hitlerille rasistinen teoria arjalaisesta herrarodusta oli keskeinen kasvatuksellinen elementti, joka kaikkien saksalaisten ja erityisesti nuorten tuli oppia. Hughes (1988, 211) on puhunut tähän viitaten ”koulutuksesta germanismiin”, jonka pyrkimyksenä oli ”massojen kansallistaminen”. Hitlerin kasvatusajattelun keskeisin lähtökohta oli rotuteoreettinen, jonka hän ilmaisi seuraavasti:

Kansallisen valtion koko kasvatus- ja sivistystoiminnan täytyy huipentua siihen, että se saa rotuvaiston ja rotutunteen sekä vaistomaisesti että järjellä käsitettävästi polttamalla poltetuksi sen haltuun uskotun nuorison sydämeen ja aivoihin. Ei ainoaakaan poikaa eikä

ainoaakaan tyttöä saa päästää koulusta, ennen kuin heille on viimeiseksi tiedoksi opetettu veren puhtauden välttämättömyys ja olemus. (Hitler 1941b, 71–72.)

Hitlerin mukaan lopullisen täydennyksensä tämä kasvatus oli rodulliselta näkökannalta tuleva saamaan sotapalveluksessa (Emt., 72).

Jokisalon mukaan Hitlerin ja kansallissosialistien rasismi yhdisti kansallissosialistisen ideologian keskenään ristiriitaiset käsitykset toisiinsa ja suojasi ne tieteelliseltä, poliittiselta, ideologiselta ja moraaliselta kritiikiltä. Myytti rodusta ja herrarodusta tarjosi kansallissosialistiselle ideologialle aina selitysmallin, jota ei voinut kumota tieteen eikä järjen argumentein. Erityisesti rotuantisemitismi yhdistyneenä fanaattiseen juutalaisvihaan, oli keskeinen aatteellinen ajatusrakennelma humanismin, kristinuskon ja inhimillisyyden poiskitkemiseksi. Se mahdollisti eutanasiaturhat ja valmisti tien myös holokaustiin. (Jokisalo 2005, 222–223.)

Hitlerin tavoitteena oli luoda ”totaalinen kasvatusvaltio”, jonka ideaa hän kuvaili Reichenbergin puheessaan joulukuussa 1938 seuraavanlaisesti:

Nämä nuoret ihmiset eivät opi muuta kuin ajattelemaan kuin saksalaiset ja toimimaan kuin saksalaiset; nämä pojat liittyvät järjestöihimme kymmenen vuoden iässä ja saavat ensimmäisen kerran raikasta ilmaa, sitten, neljä vuotta myöhemmin, he siirtyvät Jungvolkista Hitler-Jugendiin ja siellä me pidämme heitä toiset neljä vuotta. Ja sitten me olemme jopa vähemmän valmiita antamaan heitä takaisin vanhojen luokkiemme ja siviilikasvattajiemme käsiin, vaan me otamme heidät heti puolueeseen, työrintamaan, SA:han tai NSKK:n ja niin edelleen. Ja kun he ovat siellä puolitoista vuotta tai kaksi vuotta eivätkä ole vielä tulleet todellisiksi kansallissosialisteiksi, sitten he menevät työpalveluun ja ovat viimeisteltävänä siellä kuusi tai seitsemän kuukautta, yhden ainoan symbolin, saksalaisen lapion alla. Ja jos kuuden tai seitsemän kuukauden heissä on yhä jäänteitä luokka -tai siviilipimeydestä, niin sitten Wehrmacht ottaa heidät jatkokäsittelyyn seuraavaksi kahdeksi vuodeksi ja kun he palaavat kahden tai neljän vuoden päästä estääksemme heitä liukumasta jälleen vanhoihin tapoihin, me otamme heidät välittömästi

SA:han, SS:ään jne, ja eikä heistä tule vapaita enää koko elämänsä aikana. (Flessau 1979, 36; Noakes & Pridham 2000, 223.)

Totaalinen kasvatusideologian tavoite merkitsi yksilön kiinnittämistä (*Erfassung*) ja tämän kiinnittämisen seuraamista ja valvomista valtaeliitin, kansallissosialistisen puolueen, turvallisuuskoneiston ja lukuisten muodollisten ja epämuodollisten kasvatusorganisaatioiden kautta (Gamm 1964, 12). Hitlerin totaalisessa kasvatusvaltiossa toteutettiin kansallissosialistista ”jatkuvan koulutuksen” tai ”elinikäisen oppimisen” periaatetta organisaatiosta toiseen, jotka kaikki levittivät samaa kansallissosialismin sanomaa. Giesecke (1993, 60) on käyttänyt Hitlerin totaalisesta kasvatusideologiasta sijasta nimitystä ”kasvatusvaltion idea”, joka oli seurausta Hitlerin rasismista ja hänen pyrkimyksensä uudistaa koko kansa sisällöllisestikin samaan suuntaan muokkaavien kasvatusinstituutioiden avulla.

Hitlerille ihmiset olivat uusiutuva luonnonvara, joita hän kasvatuksen ja koulutuksen avulla halusi muokata omiin tarkoituksiinsa (Försti 2000, 75). Anttosen (1998, 203) mukaan Hitlerin kasvatusajatteluun liittyi kasvatusoptimisti ja uskoi sen voimaan uuden Saksan rakentajana. Hitlerin näkemyksissä yksilö oli aina alisteinen kokonaisuudelle, valtiolle ja kansanyhteisölle (Emt., 211). *Du bist nicht, Dein Volk is alles*, kuului Führerin kasvatusaksiooma (Keim 1995, 14). Vahvemman oikeus näyttäytyi Hitlerille historian liikkeelle panevana voimana ja vahvimman eetosta oli myös hänen kasvatusoppinsa (Lingelbach 1987, 28).

Lingelbachin mukaan Hitlerin kasvatusajattelua voi kuvailla neljän keskeisen osa-alueen avulla, joka käy ilmi hänen pedagogisesta ajattelustaan. Ensimmäinen Hitler näki historian ja elämän olemassaolon taisteluna, jossa ylempiarvoisilla oli luonnollinen oikeus hallita alempiarvoisia. Toiseksi hänen kasvatuskäsityksiään leimasi rotuun ja historianfilosofiaan perustuva antisemitismi. Kolmanneksi Hitlerin pedagogista ajattelua kuvasi kaiken henkisen halveksunta ja tiettyjen inhimillisten ominaisuuksien, kuten tahdonvoiman, luonteenlujuuden ja ruumiillisen vanteruuden yliarvostaminen. Neljänneksi hänen ajattelulle oli ominaista luopua valtapyrkimyksissään kaikista

eettisistä normeista, joissa vain menestyminen tai häviäminen määräsi ihmisen arvon. (Lingelbach 1987, 28.) Kasvatuksen tehtävänä olikin toimia valtiollisen vallan laajentamisen ja turvaamisen välineenä ja tästä määräytyivät primaaristi kasvatuksen keinot, muodot ja sisällöt (Emt., 31). Hitlerin kasvatusnäkemysten keskiössä oli totaalinen kansanyhteisö, jossa ”nuoriso ei opi muuta kuin ajattelemaan ja toimimaan saksalaisesti”. Weimarin tasavallan kasvatusjärjestelmän Hitler tuomitsi ”rikollisten idioottien” aikaansaamaksi (Stachura 1980, 92). Hän syytti menneiden vuosikymmenien kasvatusta subjektiivisuudesta ja liberaalisuudesta, koska se oli väärään pedagogiseen autonomiaan perustuen kasvattanut demokratiaan, sosialismiin ja pasifismiin (Flessau 1979, 31). Hitlerin mukaan jo ensimmäistä maailmansotaa edeltäneen kasvatuksen virhe oli ollut, että silloin oli yksipuolisesti keskitytty henkisten kykyjen kehittämiseen. Tämä käy ilmi seuraavasta:

Mutta kaikki se oli mahdollista ainoastaan sen vuoksi, että varsinkin Saksassa korkeampi koulusivistys ei kasvattanut miehiä, vaan pikemminkin virkamiehiä, insinöörejä, teknikkoja, kemistejä, lainoppineita ja tiedemiehiä sekä, jottei tuo henkisyys pääsisi kuolemaan pois, professoreja (Hitler 1941b, 51).

Tämä johti Hitlerin mielestä 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.)

Tätä Hitler piti virheenä, koska

saksalaisen sivistyksen henkinen asennoituminen ylempien kansankerrosten keskuudessa tekee sen kykenemättömäksi sellaisina aikoina, jolloin ei ratkaise henki, vaan nyrkki, edes pitämään itseään pystyssä, saati sitten pitämään puolensa (Hitler 1941a, 293).

Edelleen hän oli vakuuttunut, että

jos Saksan nuorison päähän olisi kansakouluissa ahdettu hieman vähemmän tietoa, mutta sen sijaan opetettu enemmän itsensähillintää, se olisi se olisi runsain määrin korvautunut vuosina 1915-1918 (Hitler 1941b, 58).

Siten intellektualismilla, 'henkisen kasvatuksen tuotteilla' ei ollut Hitlerin mukaan käyttöarvoa tilanteissa, jossa henkisten aseiden sijasta käytetään rautakankia (Emt., 51). Tämä sai hänet arvioimaan yksilön arvoa yhteisölle:

Kansallisen valtion täytyy tällöin lähteä siitä edellytyksestä, että tosin kyllä tieteellisesti niukalti sivistynyt, mutta ruumiillisesti terve ihminen, jolla on hyvä, luja luonne, jolla on vastuuntuntoa ja tarmokkuutta, on kansainyhteisölle arvokkaampi kuin älykäs heiveröinen raukka (Emt., 48).

Jotta vanhan kasvatuksen virheet voitaisiin korjata, Hitler esitti uudenlaisen kasvatuksen idealin, jota hän kuvaili seuraavanlaisesti:

Minun 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 kestämään tuskaa. Heissä ei saa olla mitään heikkoa tai herkkää. Vapaan loistokkaan petoeläimen on jälleen kajastettava heidän katseestaan. vahvan ja kauniin nuorison minä haluan. Annan kouluttaa sen monin ruumiinharjoituksin. Haluan atleettisen nuorison. Se on ensimmäinen ja tärkein. Sitten puhdistan heistä pois tuhansien vuosien kesyyden. Niin minulla on pudas, jalo luonnon materiaali edessäni. Siten voin luoda uutta. (Kanz 1990, 100.)

Edelleen hän jatkoi

En halua intellektuaalista kasvatusta. Tiedolla pilaisin nuorisoni. Mieluimmin annan heidän oppia vain sen, mitä he tarpeitaan seuraten vapaaehtoisesti omaksuvat. Mutta

johtajuutta heidän on opittava. Heidän on mitä vaikeimmissa kokeissa opittava uhmaamaan kuolemaa. Tämä on sankarillisen nuorison askel. Heistä kasvaa vapaita ihmisiä, (...) jumalihmisiä (Toikka 1996, 71.)

Kasvatusideaalinsa toteuttamiseksi hän vaati, että

kansallisen valtion ei ole suunniteltava koko kasvatusyötään ensi sijassa pelkän tietojen päähän pänttämisen 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.)

Anttonen (1998, 203) mukaan Hitlerin kasvatustavoitteita leimasi anti-intellektualismi. Hän moitti vanhaa kasvatustavoitetta, jossa oli virheellisesti keskitytty pelkän tiedon opettamiseen. Hitlerin mielestä

ei nuoria aivoja pidä rasittaa sellaisilla asioilla, joista yhdeksänkymmentäviisi prosenttia on niille tarpeettomia ja jotka ne sen vuoksi unohtuvat (Hitler 1941b, 60).

Ensyklopedismin tilalle Hitler marssittikin uudenlaisen kansallissosialistisen kasvatustavoitteen, jossa ”pelkän viisauden pänttäminen” sijasta tuli keskittyä ruumiinkasvatukseen, kovuuden, tahdonlujuuden, päättäväisyyden ja vastuuntunnon luomiseen (Ottelin 1954, 290; Anttonen 1998, 202). Kasvatustavoitteiden marssijärjestys kuuluikin nyt: ensin ruumiillinen kuntoutus, sitten sielulliset valmiudet ja vasta viimeiseksi henkiset arvot (Anttonen 1998, 203). Opetussuunnitelmat ja oppisisällöt tuli muuttaa vastaamaan uuden kansallissosialistisen kasvatustavoitteen tarpeita. Laajan yleissivistyksen sijasta tuli keskittyä ruumiilliseen kasvatukseen ja luonteen ominaisuuksien kehittämiseen ja vain oleellisten tietojen ja taitojen antamiseen (Försti 2000, 57). Pickerin mukaan Hitler arvosti niin miesten kuin naisten koulutuksessa nimenomaan fyysistä suorituskykyä, luonteenlujuutta ja henkistä joustavuutta, josta turha

tietoaines oli karsittu pois (Försti 2000, 58). Tärkeitä Hitlerille olivat suoritukset, eivät koulutodistukset (Gamm 1964, 171). Myös myytit ja tarut nousivat tärkeämmiksi kuin oivallus ja tieto (Knopp 2006, 172). Hitlerin mukaan ruumiin hoito ei ollut yksityisasia, vaan se kuului valtiolle (Hitler 1941b, 49). Nürnbergin puoluepäivillä vuonna 1938 Hitler vaati 54.000 nuoren läsnä ollessa, että

tulevan ”saksalaispojan tulee olla salskea ja notkea, nopea kuin vinttikoiraa, sitkeä kuin nahka ja kova kuin Kruppin teräs (Domarus 1965, 533).

Giesecken mukaan Hitlerin kasvatusta kokevat näkemykset on tiivistettävissä viiteen ulottuvuuteen. Ensinnäkin hänen pedagogiansa perustui ”rasistis-biologiseen perustuslakiin”, fanaattiseen rasismiin ja antisemitismiin, jota vastaan Giesecken mielestä kaikkia hänen kasvatusta koskevia näkemyksiä tulee arvioida. Arjalaiset olivat hänelle herrarotu, jolla oli oikeus hallita muita. Siten Hitlerin ihmisenäkemys perustui ihmisten epätasa-arvoon. Toiseksi Hitlerin tavoitteena oli luoda totaalinen kasvatusvaltio, jossa kasvatus koski koko sukupolvea nuorista vanhoihin, jossa kaikki kasvattivat kaikkia. Kolmanneksi hänen näkemyksissään rajat kasvatuksen, sivistyksen, indoktrinaation ja propagandan välillä olivat juoksevia, veteen piirrettyjä viivoja. Neljänneksi Hitlerin näkemyksissä kasvatus ei lähtenyt yksilön, vaan kansallisen valtion, kansakunnan tarpeista, joiden turvaaminen edellytti tarvittaessa äärimmäisiäkin keinoja. Siksi hänen kasvatustajatteluksaan poliisitoiminta ja pedagogiikka sulautuivat omalaatuisella tavalla toisiinsa. Viidenneksi Giesecke on korostanut, että kasvatustajatteluksissa Hitler luotti ns. ”kansallissosialististen muodostumien”, kuten Hitlerjugendin, SA-SS:n, työpalvelun ja erityisesti armeijan kyvykkyyteen ”korkeimpana kouluna” kasvattaa uusia uljaita kansallissosialistisia ihmisiä.(Giesecke 1993, 25–28.) Koulun kykyyn kasvatusvälineenä hän ei luottanut, koska se lähinnä opetti, mutta kasvattanut (Kanz 1990, 326).

Hitlerin näkemyksille oli tyypillistä usko patriarkaaliseen yhteiskuntajärjestykseen, Antiikin Spartan sotilasvaltion tavoin, jonka kasvatusta hän ihanoi (Toikka 1996, 70). Hänen yhteiskuntamallinsa perustui sovinistiseen ja antifeministiseen miesten valtioon, jossa naisten merkittävin taistelu kansakunnan tulevaisuuden ja menetyksen kannalta oli

kotiäidin tehtävät ja lasten synnyttäminen. Hänen maailmansa perustui sukupuolten välisiin eroihin, joiden perustelut hän löysi luonnosta ja luonnonmukaisesta järjestyksestä. Försti onkin puhunut tässä yhteydessä sukupuolten polarisaatiosta. Hitlerin mukaan miehen maailman muodostivat valtio ja julkiset tehtävät, kun taas naisten maailmana oli mies, koti ja perhe. (Försti 2000, 31–32.) Sukupuolten erilainen asema ilmenee tarkasteltaessa asioista päättävää kansallissosialistista poliittista eliittiä. Sen sisäpiiriin ei lukeudu naisia lainkaan. Naiset kansallissosialistit komensivatkin takaisin ”hellan” luo tekemään kansallissosialistiselle naissukupuolelle kuuluvia tehtäviä.

Sukupuolten väliset erot ja heidän eriarvoisuutensa edellyttivät, että miehet ja naiset kasvatetaan yhteiskunnallisten tehtävien ja kasvatusmaailmojen erilaisuudesta johtuen toisistaan erillään. Verratessaan miehiä ja naisia Hitler katsoi, että miehen maailma oli naisen maailmaan verrattuna suuri. Naisen maailma oli mies, koska nainen harvoin ajatteli mitään muuta. (Knopp 2006, 136.) Kun miesten tehtävänä oli valmistautua taisteluun ulkoista vihollista vastaan, niin naisen tehtävä oli huolehtia kodista. Miesten koulutusta Hitler käsitteli kirjoissaan ja puheissaan, mutta sen sijaan naisten koulutuksen sisältöä hän ei käsitellyt yksityisissä ja julkisissa puheissaan (Försti 2000, 58). Hasten mukaan Hitlerin suhtautuminen yleensä naisiin oli vähättelevää. Hän inhosi naisia politiikassa. Koulutettua naista hän piti kansallissosialismiin sopimattomana ”juutalais-intellektuaalisena ideaalina”. (Haste 2001, 7, 29, 83.) Knopp (2006, 96) onkin todennut, että Hitlerin näkemykset merkitsivät Weimarin tasavallasta alkaneen naisemansipaation loppumista.

Hitlerin käsityksen naisten kasvatettavuudesta ja koulutettavuudesta voi sanoa olleen naisia vähättelevä ja alentava. Sen mukaan naisia tuli kouluttaa paljon toistoa vaativiin tehtäviin, yksinkertaisiin rutiinitehtäviin tai ala-asteen opettajiksi. (Försti 2000, 63.) Hitlerin mukaan miehen toimintaa hallitsivat järki ja äly, kun taas nainen teki ratkaisunsa vain tunteiden pohjalta (Emt., 73). Siksi naisen kasvatuksen päämäärän tuli olla ”järkähtämättä tuleva äiti”(Hitler 1941b, 56).

Poikien kasvatuksen ensisijaisin tehtävä oli harjaannuttaa heidät hyväksi sotilaiksi. Armeijaa Hitler pitikin ”isänmaallisen kasvatuksen viimeisenä ja korkeimpana kouluna”. Siten opetussuunnitelmat tuli muuttaa siten, että fyysisen kasvatuksen, urheilun ja voimistelun osuutta lisätään, jotta pojista karaistuisi ensisijaisesti hyviä sotilaita. Ensisijaista ja tärkeintä kasvatustavoitetta palvelivat myös Hitlerin näkemyksissä toissijaiset kasvatustavoitteet, kuten kasvatustavoitteet uskollisuuteen, vaiteliaisuuteen, uhrautuvaisuuteen, tahdonlujuuuteen, päättäväisyyteen ja uhrivalmiuteen. (Anttonen 1998, 202–203; Hitler 1941b, 49–52, 55, 57–65.) Tämä oli tärkeää, koska Hitlerin mukaan ”tämä maailma kuuluu ainoastaan voimakkaille, kokonaisille, ei heikoille. Puolalaisille ihmisille”. Niille ei ollut sijaa Hitlerin kasvatustavoitteissa. (Hitler 1941a, 298).

Kaiken kasvatuksen tärkein merkitys Hitlerin pedagogisessa ajattelussa olikin ”isänmaallinen kasvatustavoite”, nuorten kasvattaminen sotaan ja taisteluun (Kuparinen 1998, 237). Kansallissosialistisen liikkeen tuli kasvattaa kansalaisensa niin, että he pitivät taistelua luonnollisena tavoitteena (Emt.). Siten Hitlerin pedagogiikkaa voikin kutsua Röhrsin (1990, 9) termillä ”sotapedagogiikaksi” tai Anttonen (1996, 203) käsitteellä ”kasvatukseksi sotaan ja taisteluun” ja viime kädessä kasvatukseksi kuolemaan.

Hitlerin kasvatusta koskeva ajattelu oli puhtaasti välineellistä, politisoitua ja militarisoitua pedagogiikkaa (Flessau 1979, 36). Sivistyksen hän näki yhtäältä poliittisen koulutuksen välineenä ja toisaalta mahdollisimman tehokkaana ammattiin valmistumisena (Lingelbach 1987, 30). Hitlerin kasvatustavoitteiden on sanottu perustuvan yhdeksännentoista vuosisadan sivistys- ja kulttuurikriittisille opinkappaleille ja kahdenkymmenen vuosisadan hermeneuttis-kasvatustieteellisille ajatuksille, jotka vaativat vanhan tietokoulun uudistamista. Hänen pedagogiikkansa oli saksalaiskansallista chauvinistista pedagogiikkaa, jonka luonteenpiirteitä Flessau on luonnehtinut viiden avainkäsitteen avulla. Hitlerin pedagoginen ajattelu oli ensinnäkin kansallista ja se kiinnittyi vereen, maahan ja talonpoikaisuuteen. Lisäksi se perustui osin sivistyksen vastaiseen ajatteluun. Toiseksi siinä painottui sotilaskasvatukseen liittyvä ruumiin- ja luonteenkasvatuksen korostuminen. Kolmanneksi sen oleellisia osia olivat ammatti- ja

erikoistietämisen vähentäminen. Neljänneksi siihen liittyi rasismiin ja antisemitismiin perustuvan kansallissosialistisen moraalin rakentaminen. Viidenneksi hänen näkemyksissään korostui pangermanismi eli saksalais-kansallinen imperialistinen ajattelu.(Emt., 43–44.) Hitlerin kansallisen kasvatuksen keskeinen tarkoitus oli, kuten Toikka (1996, 265) on osuvasti esittänyt, kasvattaa kansallissosialismiin sokeasti uskovia kansallissosialismin sisäistäneitä persoonallisuuksia, jotka olivat rodullisesti terveitä, voimakkaita, kurinalaisia, ja kunnian, uskollisuuden ja urhoollisuuden nimiin vannovia, rotutunteen sisäistäneitä kansalaisia, jotka olivat valmiita uhrautumaan, tarvittaessa kuolemaankin johtajansa ja isänmaansa puolesta.

Hitlerin pedagogisten käsitysten voi sanoa versoavan hänen kiihkokansallisesta maailmankuvastaan, jolle oli ominaista rasismia ja rotuantisemitismin kiihkeää kannattamista, soliaalidarwinismiä, militarismia ja myyttisen sankarikuoleman ihailua, demokratianvastaisuutta, yksilöllisyyden hylkääminen saksalaisen kansanyhteisön hyväksi ja antimarxilaisuus. Erityisesti hänen kasvatusteoriansa keskiössä ollut rasismi ja rotuantisemitismin sosiaalidarwinistinen liitto merkitsi, ettei Hitlerin kasvatusteoriansa ollut tilaa muille kuin terveille, rotupuhtaille, fyysisesti vahvoille ja hyökkäyshaluisille, kansallissosialistisen käyttäytymiskoodin sisäistäneille saksalaisille. Humanististen perusarvojen, kuten lähimmäisenrakkauden, ihmisarvon ja traditionaalisen moraalikoodin hylkääminen menneen maailman arvoina johti vammaisiksi katsottujen ihmisten sterilointiin ja eutanasiaan sekä kokonaisten kansanryhmien orjuuttamiseen ja viimein kansanmurhan.

Hitlerin pedagoginen ajattelu perustui anti-intellektualismiin ja tiedollisen sivistyksen vähättelyyn, joka käytännön kasvatustoiminnassa myös näkyi fyysisen kehon palvontana, fyysisen kasvatuksen ja erityisesti luonteenkasvatuksen asettamisena tiedollisen kasvatuksen edelle. Hitler hylkäsi saksalaisen reformipedagogiikan keskeisen kasvatuserinteen siinä, että hänen näkemyksissään kasvavaa ei nähty subjektina, vaan objektina, jonka kasvatustarve määräytyi vain saksalaisen kansanyhteisön, viime kädessä johtajan ja hallitsevan eliitin aggressiivisista tarpeista käsin. Hitlerille eivät olleet tärkeitä kasvavan ihmisen yksilölliset, omakohtaiset tarpeet, vaan rotupuhtaan kansanyhteisön

tarpeet. Siten hänen pedagogiassaan kasvava nuori nähtiin indoktrinoitavana, manipuloitavana, käyttövalmiina arjalaisen kansanyhteisön ja kansallissosialistisen aggressiivisen politiikan objektina. Yksilölle ei tässä ideologiassa suvaittu omaa tahtoa, sillä johtaja kansanyhteisönsä puolesta viime kädessä ratkaisi sen, mikä kasvavalle oli hyvää ja mikä taas ei. Kasvavaa voikin pitää Hitlerin pedagogiassa olentona, joka oli käsiteltävissä olevaa raaka-ainetta, viime kädessä sankarikuolemaan valmista ”tykinruokaa”, joka oli jalostettavissa ja käytettävissä johtajan maailmanpoliittisten päämäärien toteuttamiseksi

Siten Hitlerin kasvatustajatteluja voi kutsua ”sotapedagogiikaksi”, ”kasvatukseksi sotaan ja taisteluun”. Sen voi myös mielestäni määritellä ”holistiseksi taistelupedagogiikaksi”, koska kaikki hänen kasvatuksensa eri elementit muodostivat yhtenäisen kokonaisuuden, joka tähtäsi ensisijaisesti yhteen ainoaan päämäärään, taisteluun ja sen voittamiseen. Hänen pedagogiansa ei koskenut vain nuoria, vaan kaikkia saksalaisia iästä riippumatta (Scholtz 1985, 11). Hitlerin kasvatustoppi oli totaalista pedagogiikkaa, joka ei edistänyt laaja-alaisen sivistyksen kehittymistä, vaan sen ”tavoitteena oli” Jokisaloon (1995, 111–112) viitaten ”kouluttaa rasismiin sisäistänyt, ammattinsa osaava kansallissosialistinen työläinen, joka oli valmis uhrautumaan kotirintamalla aseellisuudessa ja aggressiopolitiikan aktiivisena toteuttajana rintamalla ja herrakansan edustajana miehityksellä alueella”.

4 PEDAGOGIIKAN MUODONMUUTOS

4.1 Reformipedagogiikasta kansallissosialistiseen pedagogiikkaan

Saksassa ennen kansallissosialistien valtaannousua pedagogiikan valtavirtauksena on pidetty henkityieteellistä pedagogiikkaa, joka syntyi vuosisadan vaihteessa ennen kuin kasvatustiede oli vakiinnuttanut paikkansa yliopistollisena oppiaineena. Tämä tapahtui vasta ensimmäisen maailmansodan jälkeen. (Tenorth 1989, 116.) Reformipedagogiikan tienraivaajia Saksassa oli ennen kaikkea Wilhelm Dilthey (k. 1911), jonka mukaan yleispätevää kasvatusteoriaa ei voinut olla olemassa (Puolimatka 1999, 21). Kasvatuksen tehtävänä oli kulttuuriperinnön siirtäminen mahdollisimman muuttumattomana

sukupuolvelta toiselle.(Emt.1995, 49–50.) Reformipedagogiikka nousi vastustamaan Saksassa kasvatuksen valtavirtana ollutta herbartilaista, formaalista pedagogiikkaa, joka kulminoitui kritiikkiin koulusta tietojen jakajana. Iisalonen mukaan reformipedagogiikkaa voi kutsua yhdeksi ihmisen yksilöllisyyttä ja vapautta korostavista liikkeistä, joka vaati ennen kaikkea koulun uudistamista. (Iisalonen 1989, 203, 205–206; Tenorth 1989, 119.) Vuosisadan vaihteesta alkaen sen edustajat korostivat nuorten oikeutta itsemääräämiseen, yksittäisen persoonallisuuden, yksilöllisyyden huomioonottamista kasvatuksen lähtökohdaksi ja kasvavan ja kasvattajan välisen toverillisen suhteen tärkeyttä (Keim 1995, 69). Reformipedagogiikan voikin sanoa Saksassa olleen hyvin monimuotoista ja kätkeneen sisäänsä monenlaisia suuntauksia konservatiivisesta Sprangerin, Littin, Flitnerin ja Nohlin sekä Petersenin edustamasta henkityhteellisestä pedagogiikasta demokraattiseen ja sosialistiseen pedagogiikkaan, jonka edustaja oli mm. Fritz Karsen työkouluideoineen.

Ensimmäisen maailmansodan aikana saksalaisilla reformipedagogeilla ei ollut omantunnon vaikeuksia tukea ”sotapedagogiallaan” keisarillisen Saksan sotaponnisteluja (Tenorth 1989, 12). Sodan loppupuolella ja sen jälkeen pedagogien mielenkiinto suuntautui rauhan rakentamiseen ja tuolloin pedagogien keskeiseksi tehtäväksi tuli keinojen löytäminen sodan jälkeisen henkisen kriisin voittamiseksi (Emt., 112; Langewiesche & Tenorth 1989, 12). Tuolloin mielenkiinnon kohteeksi nousi myös yhä enemmän lapsi, Ellen Keyn korostaman ”lapsikeskeisen pedagogiikan” viitoittamana (Keim 1995, 40). Saksalaisen pedagogiikan teorianmuodostusta ei 1920-luvulla hallinnut empiirinen sosiologia tai eksakti filosofia, vaan metodisten tiukkojen analyysien sijaan tuli ns. henkityhteellinen ulottuvuus, joka korosti tunteisiin perustuvaa pedagogista ajattelua (Emt.,119–123).

Wolfgang Klafki on tuonut esille neljä merkittävää tekijää, jotka kuvaavat henkityhteellisen pedagogiikan keskeisiä ulottuvuuksia. Ensimmäinen henkityhteellinen pedagogiikka näki tieteellisen pedagogiikan käytäntöön sitoutuneena teorian muodostuksena ja tutkimuksena. Toiseksi se ymmärsi Diltheyn ajatuksiin tukeutuen inhimillisen toiminnan, kasvatuskäytännöt, kasvatustieteelliset, pedagogiset käsitteet ja

tieteellisen pedagogian historiallisina ilmiöinä eikä yrittänyt muodostaa pedagogiikan teoriasta tai käytännöistä ajasta riippumatonta pedagogiikan antropologiaa. Kolmanneksi henkítieteellinen pedagogiikka näki itsensä reformipedagogiikan teoreettisena omatuntona ja tieteellisenä liittolaisena ja se uskoi pedagogiikan suuriin mahdollisuuksiin. Neljänneksi henkítieteellinen pedagogiikka korosti pedagogiikan ”suhteellista autonomiaa” tai kasvatuksen ”suhteellista itsenäisyyttä”, joka tarkoitti pedagogista vastuuta kasvavan ihmisen yksilöllisestä kehityksestä kohti täysivaltaista, itsenäisesti ajattelevaa ja itselleen vastuussa olevaa ihmistä. Kun se tässä mielessä se vaati kasvatuksen suhteellista autonomiaa, niin se tarkoitti suhteellisella autonomialla itsenäisyyttä suhteessa politiikkaan, valtioon, yhteiskuntaan, talouteen ja kulttuuriin. (Klafki 1996, 5–6.) Myös Flessau (1979, 33) on korostanut, että juuri henkítieteelliselle pedagogiikalle oli ominaista pyrkimys nostaa yksilö, kasvava nuori kasvatuksen subjektiksi ja se halusi nähdä kasvatuksen yksilöllisenä tapahtumana, yksilön tarpeisiin perustuvana eikä aina yhteisön, valtion ja politiikan tarkoituksiperistä lähtevänä tapahtumana.

Henkítieteellistä pedagogiikkaa ei voi kuitenkaan pitää yhtenäisenä oppirakennelmana, vaan sateenvarjona, joka kätki sisäänsä erilaisia suuntauksia. Anttosen (1998, 211) mukaan henkítieteellisen pedagogiikan ja kansallissosialistisen pedagogiikan suhteen ongelmalliseksi teki juuri se, mihin Klafkikin viittasi, että uskoessaan naivisti pedagogiikan epäpoliittisuuteen ja autonomiaan, se ei vanhoillisena ja idealistisena kyennyt tuottamaan yhteiskuntakriittistä pedagogiikkaa. Anttonen on myös korostanut sitä, että juuri henkítieteellisen pedagogiikan ideologiassa yhteisön merkityksen arvostus ja yhteisön kohoaminen yksilön yli ja kasvatuksen kohdistaminen palvelemaan tätä päämäärää oli yhteensopivaa ainesta kansallissosialistisen kasvatuseideologian kanssa. Samaa voi sanoa sen käyttämien käsitteiden, kuten nationalismin korostuksen, rotuteorian hyväksymisen, näkemyksen ihmisten luonnollisesta epätasa-arvosta sopineen hyvin myös myöhempään kansallissosialistiseen pedagogiseen terminologiaan. (Anttonen 1998, 211.) Joka tapauksessa henkítieteellisen pedagogiikan suhde kansallissosialistiseen pedagogiikkaan on ollut kasvatushistoriassa näkemyksiä jakava, jota kuvaa jo aikaisemmin tässä esityksessä käsitelty kiista kontinuiteettiesin ja

diskontinueettiteesin kannattajien välillä, joilla kummallakin on ollut kasvatustieteellisessä yhteisössä omat puolustajansa ja tukijansa.

Tenort (1989, 139–140) on polemisoiden kysynyt, onko ylipäätään aiheellista puhua kansallissosialistisesta pedagogiikasta, sen kasvatusta koskevien kompleksisten ajatusten ja toteuttamismuotojen vuoksi ja onko ollut ylipäätään fasistista tai kansallissosialistista kasvatusajattelua porvarillis-pikkuporvarillisen tradition rinnalla. Gammin (1964, 15) mukaan kansallissosialistinen pedagogiikka oli monen kilpailevan näkemyksen ja suuntauksen yhteenliittymä, ”juurettomien ideologia”, ”hengetön poliittis-pedagoginen yritys”, jossa argumenttien ja vastuullisen pedagogisen ajatuskulun tilalle tulivat tunteet ja klisheet. Lingelbach on kuitenkin kritisoinut Gammin tulkintaa kansallissosialistisesta pedagogiikasta, pyramidinmuotoisena yhteen kasvatusteoriaan perustuvana totaalisenä kasvatusjärjestelmänä, epätieteellisenä, sillä Gammin näkemys ei selitä lainkaan kansallissosialistisen kasvatuksen omaleimaisuutta. Lingelbachin mielestä Gammin tutkimusote on jopa epähistoriallinen, kun hän on nähnyt kansallissosialistisen kasvatuksen vain vallankäytön välineenä. Lingelbachin mukaan kansallissosialistisen pedagogiikan ymmärtämien edellyttää ajan historiallisten ja poliittis-yhteiskunnallisten olosuhteiden ymmärtämistä, koska Kolmannessa valtakunnassa kasvatustapahtuma oli kolmen tieteen historian, politologian ja kasvatustieteen risteyksessä ja sen tulosta. (Lingelbach 1987, 13–19.) Onkin arvioitava, oliko olemassa mitään kansallissosialistisen pedagogiikan teoriaa vaiko pelkästään vain erilaisia henkittieteellisen pedagogiikan suuntauksia, joita on luokiteltu kansallissosialistiseksi (Anttonen 1998, 210)? Tämä taas johtaa kysymään, olisiko parempi puhua kansallissosialistisista teorioista tai suuntauksista kuin yhdestä kasvatusta koskevasta teoriasta tai näkemyksestä?

Renate Preising on väitöskirjassaan onnistuneesti hahmotellut kansallissosialistiselle kasvatusteorialle yhteisiä elementtejä. Hänenkään mielestä ei voi puhua jostakin yhdestä yhtenäisestä kasvatusteoriasta, koska sellaista ei ollut olemassa, vaan pikemminkin useista teorioista, näkemyksistä, joita yhdistävät tietyt elementit. Preisingin mukaan kansallissosialistisille kasvatusteorioille oli ominaista, että kansallissosialismi näki itsensä valistuksen järjen tärkeyttä korostavan kasvatusajattelun antiteesinä ja saksalaisen

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

Preisingin mielestä kasvatusideologiana kansallissosialismi asettautui ensinnäkin vastustamaan valistuksen järjen koulutusta ja toi sen tilalle ”biologisen” tai ”realistisen” antropologian. Kansallissosialistisen kasvatusideologian mukaan luonne, joka koostui tunteen, tahdon ja järjen kokonaisuudesta, määräsi ihmisen toimintaa. Toiseksi kansallissosialistiselle kasvatusideologialle oli ominaista individualismin ja liberalismien vastustaminen. Kansallissosialismille yksilö ei ollut liberalismien korostama teoreettinen ihminen, vaan ennen kaikkea toimiva, poliittinen ihminen, jolle yksilöllinen asema ja yksilölliset tarpeet olivat toissijaisia kansansa jäsenenä ja yhteisönsä sisällä. Siten kansallissosialisteille ”elämä oli toimintaa yhteisössä ja yhteisön puolesta”. Liberalistinen, porvarillinen ajattelu ja porvarillinen valtio, objektiviteetti ja pluralistinen demokratia olivat kansallissosialismin mukaan synonyymejä perverssistä tavasta ymmärtää ihminen. (Emt.) Juuri tässä kansallissosialistinen kasvatusajattelu asettuu aivan eri linjoille konservatiivisen henkítieteellisen pedagogiikan kanssa, jolle ihminen, *an sich*, itsessään oli tärkeintä ja joka muodosti kasvatusajattelun perustan (Flessau 1979, 33). Myös Scholtzin (1985, 17) mielestä kasvatussubjektin muuttuminen kansallissosialismissa kasvatusobjektiksi oli keskeisin ja merkittävin ero vanhaan individualistiseen henkítieteelliseen pedagogiseen ajatteluun verrattuna. Kansallissosialistinen kasvatusajattelu erkani myös herbartilaisesta sivistyskäsityksestä tuoden tiedon tilalle tunteen ja toiminnan sekä korostaen ennen kaikkea kasvatuksen ensisijaisuutta sivistykseen nähden (Preising 1976, 215).

Ballauf on tarkastellut kansallissosialismin pedagogiikka kahdeksan keskeisen ulottuvuuden kautta. Ensinnäkin hänen mielestään kansallissosialistiselle pedagogiikalle oli tyypillistä muodollisten pedagogisten rakenteiden täyttäminen ’poliittisen liikkeen’ sisällöillä. Toiseksi kansallissosialismin pedagogiikka oli perusteiltaan epätieteellistä. Kolmanneksi kansallissosialismi oli ajatuksellisesti tyhjää, jonka kasvatukselliset ideat alkoivat kehittyä vasta ”yhdenmukaistamisen” (*Gleichschaltung*) yhteydessä. Neljänneksi

Ballaufin mukaan sille oli tyypillistä kaiken pedagogisen kritiikin sulkeminen pois ja kasvatusnäkemysten epähistoriallisuus. Viidenneksi siihen liittyi maailmanherruuteen pyrkivä hallitsemismotiivi. Kuudenneksi sen pedagogiikalle oli ominaista se, että oppisisällöiksi se kelpuutti vain kansallissosialistiset oppisisällöt. Seitsemänneksi se pedagogiassaan keskittyi vain tyyppin (*Typus*) kasvattamiseen ja halusi korvata sivistyksen koulutuksella. (Kanz 1990, 49.)

Myös Keim on ollut sitä mieltä, että kansallissosialistinen näkemys kasvatuksesta on eräänlainen erilaisten ”näkemysten kasauma”. Se koostuu, kuten kansallissosialistinen ideologiakin erilaisista arvostuksista, esikuvista, vakuutteluista, joiden keskiössä on rotuoppi. Kansallissosialistiset kasvatuseriaatteet eivät hänen mukaansa näyttäisi muodostavan mitään yhtenäistä teoriaa, vaan ne perustuvat parhaiden rodullisten elementtien ylläpitämiseen, niistä huolehtimiseen ja niiden kehittämiseen. Keskeistä on myös näiden elementtien kasvattaminen arvokkaiksi jäseniksi myöhempää lisääntymistä varten ja heidän henkisten, ruumiillisten ja luonteen ominaisuuksien kehittäminen ensisijaisesti kansanyhteisön tarpeita varten. (Keim 1995, 10, 15.) Myös Scholtzin näkemykset ovat samansuuntaisia. Hänen mielestä ei ole olemassa perusteita puhua yhdestä kansallissosialistisesta kasvatuskonseptiosta, koska kansallissosialistinen liike ei ollut sisäisesti näkemysissään yhtenäinen. (Scholtz 1985, 160.) Flessau mukaan Hitler tosin vaikutti näkemyksillään kansallissosialistisen kasvatuksen suuntalinjoihin, mutta kansallissosialistista kasvatusteoriaa tai yhtenäistä kasvatustajärjestelmää hän ei luonut (Flessau 1979, 31, 43).

Tenorthin mukaan on kyseenalaista puhua kansallissosialistisesta kasvatusteoriasta, koska kansallissosialistien kasvatusnäkemykset muodostivat hyvin monimutkaisen, erilaisten ajatusten kytköksen. Kansallissosialistisesta kasvatustajatteluista puuttui myös älyllinen loisto. (Tenorth 1989, 115.) Kasvatustajattelua leimasi rodullis-kansallinen orientaatio, elitismi, biologiaan verhoillut perusteet, sukupuoleen liittyvä erilaiset näkemykset, antiliberalismi, johtaja-ajattelu ja puolueuskollisuus (Emt., 144). Käytännön kasvatuskäsitteet saivat taas muotonsa Hitlerin näkemysten, pedagogisen ajattelun, poliittisten odotusten, yhteiskunnallisen vallan ja eri organisaatioiden kilpailevien

intressien, kuten kasvatustieteiden, oppilaiden ja vanhempien sopeutumis- ja viivytystaktiikan tuloksena. Tenorthin mukaan kansallissosialistinen pedagogiikka siirsi koulukasvatuksen, kotikasvatuksen, aikuiskasvatuksen ja nuorisokasvatuksen valtiolle, muotoili uudella tavalla ihmisen yhdistäen kansallissosialismin opinkappaleita reformipedagogiikkaan. Sen vaikutukset tieteelliseen pedagogiikkaan olivat hänen mukaansa turmiollisia. (Emt., 145.) Tenorthia kriittisemmin on ajatellut Blankertz, jolle kansallissosialistinen pedagogiikka näyttäytyy ”pedagogiikan täydellisenä perversiona”(Kanz 1990, 48).

Preisingin mukaan yksi keskeinen lähtökohta kansallissosialistisen kasvatustieteen ymmärtämiselle on perehtyä kansallissosialistiseen maailmankatsomukseen (*Die nationalsozialistische Weltanschauung*), joka kansallissosialistisessa kielenkäytössä ilmentää Saksan kansan historiallista itseymmärrystä ja sen olemusta, joka muodostuu tunteesta ja kokemuksesta. Preisingin mielestä maailmankatsomus on ymmärrettävä todisteena poliittisista teoista, joilla kansallissosialistisessa ideologiassa viitataan toiminnassa syntyneihin kokemuksiin. Siksi kansallissosialistisessa kasvatustieteessä juuri toiminta tulee aina ennen teoriaa. Siten maailmankatsomusta voi Preisingin mukaan pitää kansallissosialistisen kulttuurin peruslakina, kasvatuksen todellisenä subjektina, sillä se muodostaa kaiken ajattelun ja toiminnan perustan. (Preising 1976, 21–24.) Myös Toikan tulkinnan (1996, 36) mukaan kansallissosialistinen maailmankatsomus oli kuvaus maailmasta, jossa kilpaili kaksi maailmankatsomusta: porvarillinen ja kansallinen. Helmut Stellrecht määritteli kansallissosialistisen maailmankatsomuksen *Neue Erziehungissa* vuonna 1942 seuraavasti:

ihmisen täytyy itsessään, asettautua omalle katsantokannalleen, joka hänen verensä ja rotunsa kautta on muodostunut. Kun hän tästä katsantokannasta tarkastelee suurta maailmankuvaa, hänet itsessään suhteeseen katsantokantaansa asettaa, tällöin syntyy häneen maailmankatsomus (Oelschläger 2001, 7.)

Porvarillinen maailmankatsomus sisälsi marxismin ja juutalaisuuden vaarat, kun taas kansallinen maailmankatsomus tunnusti rotujen ja ihmisten eriarvoisuuden ja vaati rodun

puhtauden varmistamista ja voimakkaamman voittoa heikommasta. Tähän maailmankatsomukselliseen käsitykseen kansallissosialistinen kasvatusajattelu lähtökohdiltaan perustui. (Toikka 1996, 36.) Lenkin mukaan kansallissosialistinen maailmankatsomus oli ”popularisoitu synteesi kaikista noista 19.vuosisadan suuntauksista mytologiseen sekoitukseen..., saksalaisen lehtimajasielun, sisäisen sielun ja vallanvaistonsielun uudelleen barbarisointia” (Flessau 1976, 59–60). Flessau on täydentänyt edellistä määritelmää liittämällä siihen epäinhimillisyyden, ihmisten halveksunnan, ehdottoman kuuliaisuuden, kyseenalaistamattoman velvollisuusajattelun. Nämä yhdessä muodostivat synteessin ja olivat ratkaisevia saksalaisen sielun raaistumiselle ja sen tuhoisille seurauksille. (Emt., 60.)

Kansallissosialistiselle kasvatusajattelulle oli tyypillistä, että niissä ihminen nähtiin samanaikaisesti ajattelevana ja tuntevana olentona, jota kuitenkin tunteet ja tahto johtivat. Ihminen oli siten ensisijaisesti tahtova olento, jonka toimintavietille järki oli aina alisteinen. Ihminen oli myös psyykkiseltä ja fyysiseltä olemukseltaan täysin riippuvaisena yhteisöstä, jossa hän eli. Yhteisö suojasi häntä, huolehti hänestä ja välitti hänelle hänen ajattelunsa sisällön. Siten hänen minäidentiteettinsäkin oli siksi täysin riippuvainen yhteisöstä, johon hänet oli sidottu. Ihminen ei ollut myöskään samanarvoinen yksilö suhteessa muihin, vaan yhteisön jäsen, jossa ominaisuudessa kunkin yksilön tuli täyttää oma tehtävänsä, syntyperänsä ja taipumustensa mukaan. Tämä myös määräsi yksilön arvon yhteisössä. (Preising 1976, 6–7.) Kansallissosialistisen rotuteoreetikon Hans F. Güntherin mukaan kaikki kasvatus riippui yksilön perinnöllisistä taipumuksista, joka määräsi kasvatuksen rajat. Kasvatus ymmärrettiin ennen kaikkea ympäristöön sopeutumisenä. Kasvatus oli siis mahdollista vain perintötekijöiden asettamissa rajoissa, jotka määräisivät kasvatuksen mahdollisuudet. Ainoastaan perinnöllisesti parhaiden lapsilukua lisäämällä, voitiin kansan kasvatuksessa saada aikaan parempia tuloksia. (Gamm 1964, 86–87.)

Preising on korostanut, että kansallissosialistisen kasvatusnäkemysten mukaan ihmisen taipumuksiin vaikutti yksilön yläpuolella oleva kansanluonne (*völkische Substanz*), joka deterministisesti määräsi ihmisen olemuksen, vaikka ihmisten rassistisesti ja kulttuurisesti

samanlaiset lähtökohdat tekivät kaikki ihmiset sinällään samanlaisiksi kansanyhteisön jäseniksi, ”tyypeiksi”. Myös ihmisen eettisen suuntautumisen lähtökohtana oli kansa. Siten ei myöskään ollut olemassa yleisiä, ihmisyydestä johdettuja arvoja, vaan arvoja, jotka saivat ilmauksensa kansassa, jäsentensä olemuksensa kautta ja palvelivat lajin säilymistä. (Preising 1976, 6–7.)

Eilersin mukaan kansallissosialistinen kasvatusoppi oli pakoa modernista, ”reaktio teollisen ajan elämäntodellisuutta kohtaan. Se oli, yhteisen menneen romanttisen elämänideaalin muodostamista”. Sisällöltään sen näkemys kasvatuksesta perustui siihen, että valtio, kansa ja yhteisö muodostivat kokonaisuuden, organismin, johon jokainen yksittäinen jäsen oli suhteessa. (Eilers 1963, 1.) Gamm on kuvannut kansallissosialistista pedagogista ajattelua ideologisen kartan avulla. Tämän kartan keskiössä oli johtaja ja rodullinen kansanyhteisö, joka perustui järjen sijasta irrationalismiin. Kansanyhteisön kasvatusideologia perustui biologiseen antropologiaan, jolle kasvatus oli funktionaalinen ja jonka tavoitteena oli yksiselitteinen tyyppi: pohjoinen, saksalainen ihminen, joka oli yhteisönsä sitoutunut ja perinnöllisesti virheetön. Kansanyhteisö vaatii jäseniltään sankarillisia hyveitä, kuten kunniaa, uskollisuutta, kuuliaisuutta, uhrivalmiutta ja toverillisuutta, joiden tuloksena syntyi ”valta ilman moraalia”. Gammin mukaan pedagogisissa kysymyksissä Adolf Hitler oli ehdoton auktoriteetti, jonka ajatuksia pedagogit toistivat ja joista poikkeaminen oli mahdotonta. (Gamm 1964, 19, 45.) Kansallissosialistinen pedagogiikka oli luonteeltaan mitä suuremmassa määrin normatiivista pedagogiikkaa (Flessau 1976, 229).

Kansallissosialistisen pedagogiikan keskeiset elementit perustuivat näkemykseen rotujen, ihmisten eriarvoisuudesta, voimakkaamman oikeudesta heikompaan nähden, yksilön toissijaisuudesta yhteisöön nähden sekä tunteen ja tahdon ensisijaisuudesta ajatteluun ja järkeen nähden. Sen tehtävänä oli Hans Schemmin mukaan kasvattaa saksalaiset saksalaisuuteensa (Kanz 1990, 115). Kansallissosialistisen pedagogiikan olemusta on K.F. Sturm kuvasi aikanaan seuraavasti:

Kansallissosialistisesta ajatuksesta nousee esille ankaralla johdonmukaisuudella yhtenäinen ja suljettu kasvatus, se muotoilee yleisesti kaikki kasvatuselämän tehtävät, muodot, tavat ja sisällöt. Tämä kasvatus on kaikkein ylinnä Saksan kansan ja valtion palvelua, yksittäisen jäsenen muokkaamista kansan- ja valtion jäseneksi, taistelijaksi Saksan tulevaisuuden puolesta. Se haluaa muokata ihmisen hänen ruumiilliseen-sielulliseen-henkiseen kokonaisuuteensa, jotta hänestä tulee Adolf Hitlerin uskollinen seuraaja tai niin kuin liikkeen kielenkäytössä sanotaan poliittinen saksalainen ihminen. Tässä tavoitteenasettelussa minäajan kasvatusideaali kääntyy vastakohtakseen. Sillä ensimmäisenä ei ole humanismin ajan ihminen, joka oli vain fiktio, vaan kansallinen (völkisch), saksalainen ihminen. Hän ei tule olemaan porvarillinen, vaan sotilaallinen ja poliittinen ihminen, joka kolmanneksi ei ole humanistisesti sivistynyt vaan Typus. Tämän piirteisiin kuuluu kaikki, joka muodostaa yhdessä käsitteen sotilaallinen ja poliittinen. Sen korkeimman muodon nimi on herooinen. Sen keskeisin arvokäsitem on kunnia (Gamm 1964, 114–116.)

Kansallissosialistinen pedagoginen ajattelu ei perustunut Giesecken (1993, 9) termin yhteen ainoaan ”kansallissosialistiseen katekismukseen”, yhteen kansallissosialistiseen pedagogiikan teoriaan, vaan oli olemassa monenlaisia kasvatuksellisia näkemyksiä, joiden sisällä liikkumatila oli varsin suuri. Yhteistä pedagogisille näkemyksille kuitenkin oli, että ne kaikki kuitenkin toistivat samaa, edellisen kuvauksen kaltaista sanomaa, joka ammensi juurensa ”yhdestä kansasta, yhdestä valtakunnasta ja yhdestä johtajasta”. Tenort (1989, 145) onkin pitänyt kansallissosialistista pedagogista ajattelua ”reformipedagogisten ajatusmuotojen ja kansallissosialistisen tunnustusten ärsyttävänä sekoituksena”

4.2 Hitlerin kasvatusteoreetikot

Kasvatuksen on sanottu olleen kansallissosialisteille muotisana (Giesecke 1993, 10). Siksi pedagogisia näkemyksiä esittivät hyvin monet, kasvatustieteilijöistä opettajiin ja poliittiseen eliittiin. Hitlerin lisäksi pedagogisia ajatuksiaan toivat esille johtavat kansallissosialistit, kuten Heinrich Himmler, Wilhelm Frick, Alfred Rosenberg ja Baldur

von Schirach, joilla kaikilla oli merkittävä asema kansallissosialistisen valtaeliitin huipulla. Heistä Himmler oli SS:n valtakunnan johtaja, Frick sisäministeri, Rosenberg puolueideologi ja von Schirach valtakunnan nuorisojohtaja. Kenelläkään heistä ei ollut kasvatustieteellistä koulutusta ja heidän voi sanoa olleen enemmän käytännön poliittisia organisaattoreita ja kansallissosialistisen kasvatusajattelun popularisoijia kuin kasvatuksen teoreetikkoja. Pedagogisen koulutuksen saaneista merkittäviä poliittisia auktoriteetteja olivat valtakunnan tiede- kulttuuri- ja opetusministeri Bernhard Rust ja Kansallissosialistisen Opettajaliiton puheenjohtaja Hans Schemm. He olivat molemmat taustaltaan käytännön koulumiehiä, opettajia.

Gerhard Giese, Rudolf Benze, Fridrich Hiller, Philipp Hördt, Wilhelm Hartnacke, Ernst Krieck ja Alfred Baeumler olivat kasvatusajattelijoita. Heistä Benze, Hiller; Hördt ja Hartnacke muokkasivat enemmän käytännön kouluelämän tarpeisiin sopivia kansallissosialistisia opetusoppeja. Keimin (2005, 96) mukaan ei ole vielääkään selvää, miten moni kasvatustieteilijä osallistui ”rotudiskurssiin” ja kehittivät siitä ”rotupedagogiikkaa”. Giesen, Krieckin ja Baumlerin voi sanoa olleen kansallissosialistisen kasvatusajattelun teoreetikkoja, jotka pyrkivät kehittämään kansallissosialismiin maailmankatsomuksellisesti sopivaa kasvatustiedettä ja myös filosofisesti legitimoimaan valtaan nousseen uuden maailmankatsomuksen (Emt., 8). Myös Albert Reblen mukaan juuri Krieckillä ja Baeumlerilla oli kansallissosialistisina pedagogeina, teoreetikoina, ideologisesti välineellinen rooli koulutuslaitosten kehittämisessä kansallissosialistisen ideologian näkemysten mukaisiksi (Kanz 1990, 49). Juuri Gieseä Lingelbach (1987, 49) on pitänyt ”vaikutusvaltaisimpana pedagogina” ja Krieckiä ja Baeumleria, Giesecke (1993, 8) on taas nimittänyt Hitlerin ”pääideologeiksi”.

Kaikkia näitä filosofeja ja pedagogeja yhdisti pitkälle menevä valtiollisen kasvatuksen korostus (Anttonen 1998, 211). Erityisesti Krieckiä ja Baeumleria yhdisti Weimarin tasavallan kasvatus- ja sivistyskäsitteiden kritiikki ja siksi he näkivät kansallissosialistisessa liikkeessä ”kulttuurisen vallankumouksen”, joka tulisi sisältämään myös kasvatuksen ja sivistyksen (Giesecke 1993, 120). Molemmat myös puhuivat ”sielun ja ruumiin harmonisesta olemuksesta”, olivat intellektuaalista kasvatusta vastaan ja

asettivat ruumiillisen kyvykkyyden ja taistelevan mielenlaadun oleellisiksi kasvatusidealeikseen (Eilers 1963, 2). Kuitenkin pedagogioidensa teoreettisilta sisällöiltään, antropologisilta ja yhteiskunnallisilta esikuviltaan heidän näkemyksensä poikkesivat toisistaan hyvinkin paljon, vaikka toki joitakin yhdistäviä tekijöitä oli. Tämä kuvaakin mielestäni sitä, että kansallissosialistinen kasvatusajattelu oli teoreettisesti hyvin epäyhtenäistä eikä voi puhua yhdestä kansallissosialistisen kasvatuksen teoriasta. Heidän näkemyksiään tarkastellessa vaikuttaa myös siltä, että rajat tietoisien pedagogisen toiminnan, sosiaalisen sopeuttamisen, indoktrinaation ja poliittisen manipulaation välillä näyttävät hämärtyvän. Voi myös todeta, että he vaikuttivat keskeisesti siihen, että heistä kasvatustieteen edustajina tuli kansallissosialistisen puolueen ja Hitlerin harjoittaman käytännön politiikan tieteellisiä puolustajia, kuten Lingelbach on todennut (Lingelbach 1987, 94). Lanwiesche ja Tenort (1989, 22) ovat näkemyksissään kasvatustieteen asemasta vieläkin jyrkempiä väittäessään, että kansallissosialistien ja heidän pedagogiansa toimesta kasvatustiede tieteenä ei vain päättynyt, vaan käytännössä se tuhottiin.

Gerhard Giesen kasvatusajattelua leimasi vankkumaton uskollisuus preussilais-saksalaista valtiota kohtaan ja luottamus sen virkamiehistöön. Samoin hänen näkemyksistään ilmeni ”rintamasukupolven” yhteisötunne ja halveksuva suhtautuminen Weimarin tasavaltaan. Hänen konservatiivisessa valtiopedagogiikassaan kansa ei tarkoittanut poliittisia puolueita ja puoluepluralismia, vaan kokonaisuutta, jossa yksilö ei ollut mitään ilman yhteyttä tähän kokonaisuuteen. Kansa ei hänen ajatuksissaan ollut jäsentensä summa, vaan sukuyhteisö, joka ilmaisi teoillaan, tavoillaan ja käytännöillään kulttuurista perintöään ja henkistä yhtenäisyyttään. Yksilön asemaa kokonaisuudessa Giese havainnollisti oksien ja lehtien suhteena puuhun. Ne voivat elää ja säilyä, mutta vain yhteydessä kokonaisuuteen. Valtio oli Gieselle ”siveellisyyden korkein määrääjä ja hegeliläisen objektiivisen hengen ilmentymä” kansan itsekasvattaja, kansan elävä tahto, joka teki kansakunnan. Kasvatuksen hän ymmärsi hegeliläisittäin ”taitona tehdä ihmisistä siveellisiä”. Täten kasvatuksessa oli kysymys ”siveellisen asenteen” sisäistämisestä, joka tarkoitti ”sisäisen” tai ”näkymättömän valtion” idean istuttamista kasvavan sieluun. (Lingelbach 1987:50-63.)

Keskeisen kasvatusteoriansa Giese esitti väitöskirjassaan *Hegels Staatsauffassung und die Idee der Staatserziehung* (Hegelin valtiokäsitys ja valtiokasvatuksen idea) vuonna 1921. Siinä Giese uskoi, että sodan jälkeen taloudellisesti, poliittisesti, maailmankatsomuksellisesti ja uskonnollisesti rikkilyöty Saksan kansa voitiin muotoilla yhtenäiseksi vain yhteisellä kansallisella ja poliittisella kasvatuksella. Hegelin valtiokäsitykseen perustuen Giese loi oman pedagogisen teoriansa perusteet, jota hän kutsui ”valtiokasvatukseksi” (*Staatserziehung*). Valtiokasvatuksen keskeisiä elementtejä olivat kasvatusta vastuuntuntoon, joka tarkoitti kasvatusta kuuliaisuuteen, kuriin, järjestykseen, velvollisuudentuntoon ja palvelualltiuteen. (Lingelbach 1987, 50–65.) Scholtz (1985, 42) onkin huomauttanut, että Giesen pedagogiikka oli ”konservatiivis-idealista valtiopatriotismia”. Kuitenkin huomionarvoinen asia hänen ajattelussaan oli, että hän ei nähnyt kasvatuksen tapahtuvan kuitenkaan ainoastaan valtion vuoksi, vaan myös kasvavan itsensä vuoksi suhteessa valtioon. Tällä hän tarkoitti sitä, että nuoresta ihmisestä kasvoi kypsä, kun hän juuri valtiota palvellessaan etsi ja löysi elämänsä tarkoituksen. Yksilön ja valtion ristiriitaan hän löysi ratkaisun ”sisäistetyssä valtiokasvatuksessa”. Tämä tarkoitti sitä, että kasvatuksen avulla kyettiin jokaisen sieluun rakentamaan sisäisen valtion ihanne, joka jalostui korkeimmaksi yksilölliseksi, sielullis-henkiseksi tarpeeksi ja velvollisuudeksi, joka sai tyydytyksensä valtion palveluksessa. Giesellä siis yksilön kasvu on ymmärrettävissä yksilön symbioottisena suhteena valtioon. Kuitenkin Giese muidenkin kansallissosialististen kasvatusteoreetikkojen lailla, hylkäsi käsityksen pedagogiikan suhteellisesta itsenäisyydestä ja yksilökeskeisyydestä. (Lingelbach 1987, 50–65.)

Pedagogiikan tuli siis palvella ensisijaisesti valtiota. Lingelbachin mukaan Giesen pedagogiikka oli ”palvelu- ja velvollisuuspedagogiikkaa”, jossa kasvatuksen tehtävänä oli toteuttaa ”valtiopoliittisia” päämääriä. Valtiota hän piti taistelu- ja kohtalonyhteisönä. Siksi kansallissosialistien valtaan nousua 1933 Giese tervehtikin ”kansallisena vallankumouksena”, joka poisti ristiriidan hänen ”näkyttömän valtionsa” ja Weimarin epäonnistuneen valtiotodellisuuden väliltä. Adolf Hitlerin toiminnassa hän näki ”kansalaisten sisäisen tahdon” tulleen kansaksi ja valtioksi, kokonaisuudeksi, jossa

politiikka ja pedagogiikka sulautuvat yhteen. Pedagogiikan suurena tehtävänä Giese näki nyt uuden valtion palvelemisen ja uuden poliittisen ihmisen kasvattamisen. (Emt., 50–65.)

Ernst Krieckin (k.1947) merkitys kansallissosialistisen kasvatusteorian kehittäjänä oli merkittävä. Krieck aloitti uransa kansakoulunopettajana ja koulutti itseään autodidaktisesti lisää. Vuonna 1928 hänet kutsuttiin Frankfurt am Mainin Pedagogiseen Akatemiaan. Vuonna 1931 hänet kuitenkin erotettiin Dortmundin Pedagogisesta Akatemiasta, hänen ilmaistuaan sympatiansa kansallissosialisteille. (Gamm 1964, 95.) Vuotta myöhemmin Krieck liittyi Kansallissosialistisen Opettajaliiton ja Kansallissosialistisen puolueen jäseneksi. Vuonna 1933 hänestä tuli Frankfurt am Mainin Goethe-yliopiston rehtori ja vuonna 1934 Heidelbergin yliopiston filosofian ja pedagogiikan professori. (Krieck, Ernst.)

Krieckin kasvatuskäsitteet jäsentyivät Weimarin tasavaltaa vastaan suunnatussa ”konservatiivis-vallankumouksellisessa” ja antidemokraattisessa älymystöpiirissä. Gammin (1964, 96-97) mukaan hän luopui jo ennen Hitlerin aikaa individualistisesta kasvatuskäsitteestään ja kaipasi vahvaa johtajaa, ”luovaa persoonallisuutta”. Krieck oli antisemitisti, joka uskoi germaanisen itsetietoisuuden ja maailmankatsomuksen saavan lopullisen perusteensa rotutietoisuudesta. Se määräsi hänen mielestään kasvatuksenkin suunnan (Krieck 1939, 97). Giesecken mukaan Krieck oli antisemitisti, mutta ei rasisti. Se ei ollut harmitonta, mutta se ei ollut verrattavissa Hitlerin fanaattiseen rasismiin. (Giesecke 1993, 53.) Giesecken tulkinta vaikuttaa oudolta. Voi kysyä, miten voi olla antisemitisti, mutta ei rasisti. Minusta ne molemmat ovat yhteydessä toisiinsa, sillä ihminen, joka on antisemitisti, on myös rasisti. Kuitenkin Gammin mielestä (1964, 97) Krieckin rasismi olikin enemmän henkistä kuin biologista. Krieck kiinnostui kansallissosialismista yhteiskuntakriittisenä ja kansalliseen integraatioon tähtäävänä liikkeenä (Tenorth 1989, 140). Lingelbachin mielestä Krieck ei niinkään ollut niinkään kiinnostunut kasvavan ja kasvattajan välisestä suhteesta tai käytännön pedagogiikasta, vaan Platonin valtiopedagogiikka, Fichten, Herderin, Schillerin, Kantin Schleiermacherin ja Hegelin ajatukset ihanteenaan hän tunsi

huolta ”kokonaisuudesta”, ”kansasta” ja ”valtiosta”.(Lingelbach 1987, 66; Gamm 1964, 96). Krieckin pedagogiikan voikin sanoa olleen enemmän valtiopedagogiikkaa.

Kansallissosialismissa Krieck näki kansallisen pelastuksen. Kuitenkin 1930-luvun loppupuolella hänen kasvatuksellinen ja yhteiskunta-poliittinen arvostuksensa johtavien kansallissosialistien piirissä alkoi laskea. Krieck, joka kannattanut luonnontieteiden ja henki- sekä yhteiskuntatieteiden yhä lähempää sidettä joutui näkemykselliseen ristiriitaan kasvatuksellista biologismia eli perintötekijöiden ensisijaisuutta korostaneen Wilhelm Hartnackin pedagogiikan kanssa. (Hartnacke 1930, 6, 19; Giesecke 1993, 55–56.) Tämä ristiriita, jota puitiin avoimesti lehtiinkin palstoilla, päättyi Krieckin arvovaltatappioon. Sen seurauksena hän erosi SS:stä *Obersturmbannführerin* arvoisena ja vetäytyi Heidelbergin yliopiston rehtorin tehtäviin. Sitten Krieck joutui huomaamaan, että ne suuret toiveet, jotka hän oli asettanut kansallissosialistiseen kansalliseen liikkeeseen, olivat olleet vain harhaa. (Giesecke 1993, 56–57, 63.)

Jo vuonna 1910 kirjassaan *Persönlichkeit und Kultur* (Persoonallisuus ja kulttuuri) Krieck oli esittänyt totaalisen kasvatusvaltion ideansa, joka tarkoitti, että kaikki ihmiselämän keskeiset osa-alueet, kuten taide, oikeus, tiede, talous ja politiikka tuli alistaa palvelemaan valtioidea (Gamm 1964, 95). Sotavuonna 1917 hän oli jo julistanut Kolmannen valtakunnan tulemistä teoksessaan *Die deutsche Staatsidee* (Saksan valtioidea). Sillä Krieck tarkoitti ”ajatusvaltakuntaa”, jonka edeltäjiä olivat olleet antiikki ja kristikunta. Kolmas valtakunta oli Jumalan siveellinen valtakunta, jonka henkisiä tiennäyttäjiä tulisivat olemaan saksalaiset. (Lingelbach 1987., 66–67.) Toikan (1996, 53) mukaan teos oli hyvin kansallishenkinen ja korosti valtion ensisijaista kasvatustehtävää. Kolme vuotta myöhemmin hän julkaisi teoksen *Die Revolution der Wissenschaft* (Tieteen vallankumous). Vuonna 1922 syntyi hänen kasvatustieteellisen pääteoksensa *Philosophie der Erziehung* (Kasvatuksen filosofia), jonka teesit olivat siihen aikaan ennen kuulumattomia kasvatusta koskevilla linjauksillaan (Krieck, Ernst; Giesecke 1993, 35). Kasvatustiedettä hän kutsui teoksessaan ”puhtaaksi kasvatustieteeksi”, jonka keskeisin ajatus oli kuvailla ympäristöä, jossa kasvatus tapahtui. Kasvatustiede ei Krieckin

tulkinnan mukaan voinut Diltheyn tavoin asettaa kasvatuspäämääriä. (Preising 1976, 105.) Teoksestaan Krieck sai Heidelbergin kunniatohtorin arvon (Gamm 1964, 95).

Vuonna 1925 julkaistu kirja *Menschenformung* (Ihmisen muokkaus) oli esitys vertailevan kasvatustieteen pääpiirteistä. Teos oli esitys aristokraattista alkuperää olevan kuri-käsitteen (*Zucht*) muotoutumisesta ja sen yhteydestä ”sosiaaliseen elämänjärjestykseen”(Toikka 1996, 59). Teoksen ensimmäisessä osassa Krieck käsitteli kasvatustieteen historiaa, sen sosiaalisia perusosia, perustehtäviä ja arvoja ja kirjansa toisessa osassa kasvatuksen historiallisia tyyppisiä ja niiden kasvatustyyppisiä muotoja. Teoksensa toisen painoksen esipuheessa vuonna 1933 (Krieck 1939) hän julisti pedagogiikan autonomian ja koulun kasvatustieteen monopolin päättyneeksi. Koulu ei enää ollut kasvatustieteen keskiössä, vaan sen tilalle oli tullut ”uusi kansallis-poliittinen elämänjärjestys” (*völkisch-politische Lebensordnung*).

Kasvatus merkitsi hänelle yhteisöelämän perustoimintaa kielen, uskonnon ja oikeuden tapaan. Kasvatustieteen Krieck määritteli ”henkisenä perintönä, määrätyn totuuden säilyttämisenä sukupolvelta toiselle, kansankokonaisuuden itsensä säilyttämisenä ja suvunjatkamisena sukupolvien vaihtuessa” (Preising 1976, 109). Kasvatus ei ollut Krieckille ”tehtävä, vaan tosiasia” (Lingelbach 1987, 67). Gamm (1964 95–96) mukaan Krieckin kasvatustieteen idea oli ”kasvattaa saksalaiset saksalaisuutensa”. Krieckin kasvatustieteen näkökulmasta kokonaisuus tuli aina ennen osiaan ja siten kansa aina ennen yksilöä. Kasvatustieteen filosofiassaan Krieck kääntyi vastustamaan modernin pedagogiikan ajatuksia, jotka olivat perustuneet rationaaliseen suhteeseen kasvavan ja kasvattajan välillä (Giesecke 1993, 34–35). Kasvatustieteen tuli tuottaa edellytykset sille, että ihminen saavutti vastuunalaisen jäsenyytensä yhteisössä (Toikka 1996, 41). Hänelle kasvatus oli ”muotoiluprosessi” (*Formierungsprozess*), jossa yhteisö (*Sozialgebilde*) kasvatti itseään. Se oli samalla ”assimilaatioprosessi” (*Assimilationsprozess*), joka sisälsi niin suunniteltua kasvatustieteen kuin myös suunnittelemattomia vaikutuksia. (Preising 1976, 104–105.)

Krieckin mielestä kasvatustieteen säätteli kaksi lakia: ensinnäkin ”kasvatus riippui ihmisten henkisestä vuorovaikutuksesta” ja toiseksi ”kasvatus oli assimilaation laki” (Krieck 1939,

13). Krieckin mukaan oleellista kasvatuksessa ei ollut vanhempien ja opettajien sekä perheen intentionaalinen kasvatustoiminta, vaan luonne ja tapa, miten lapset kasvoivat sosiaalisessa yhteisössä. Naisten emansipaatiota Krieck vastusti perheen, avioliiton ja sosiaalisen yhteisön hajoamisena ja siksi naisen paikka oli hänen mielestä kotona. Krieckille kasvatusta ja socialisaatio merkitsivät samoja asioita. Juuri yhteisöt, ei valtio, kuten Gieseckillä kasvattivat funktionaalisesti vain olemassaolollaan. Yhteisöt eivät esikuviansa mukaisesti muovanneet yksilöitä, vaan tyyppejä (*Typen*) ja tätä kollektiivista assimilaatiota hän kutsui kuriksi (*Zucht*). Krieckin sosiologisessa terminologiassa kasvava muuttui siis tyyppiä ja kasvatusta funktionaaliseksi. (Krieck 1939, 5, 23–25; Giesecke 1993, 34–35, 46.) Käytännössä Krieckin kasvatuskäsitys oli sosiologinen, ja kasvatusta merkitsi hänelle ihmisten kollektiivista sopeutumisprosessia. Yhteisön keskeisimmät muodostelmat olivat Krieckille perhe ja kansa. (Lingelbach 1987, 70.) Esimerkkeinä sosiaalisista instituutioista, jotka olivat olleet erityisen kasvattavia, Krieck nosti esille kreikkalaisten miesten liiton, roomalaisen valtion, germaanisen kuuliaisuusinstituution ja keskiaikaiset killat. Hänen mielestään juuri ne olivat tyyppejä muodostavia arvoyhteisöjä, jotka kasvattivat. (Toikka 1996, 59–60.) Joka tapauksessa hänen kasvatuksensa kohteiden marssijärjestyksestä ei ollut epäselvyyttä: kokonaisuus tuli ennen osia, kansa ennen yksittäisiä ihmisiä ja elämänalueita (Emt., 57).

Kasvatustiedettä Krieck nimitti aluksi ”autonomiseksi”, mutta vuodesta 1932 lähtien hän ryhtyi Giesecken (1993, 60) mukaan puhumaan toimintaorientoituneesta ”kansallis-realistisesta kasvatustieteestä” (*völkisch-realistische Erziehungswissenschaft*). Kasvatusteoriassaan hän rakensi kolmikerroksisen, toisistaan riippuvan, samanarvoisten kerrosten mallin, jossa funktionaalinen kasvatusta tapahtui. Alimman kerroksen kasvatukselliset tekijät muodostuivat ihmisten tiedostamattomista vaikutuksista, yhteyksistä ja suhteista. Toinen kerros taas tietoisesta sosiaalisen toiminnan tasosta, josta esimerkkinä hän mainitsi perheen ja työpaikan, joissa ihmiset kouluttivat ja kasvattivat toisiaan (*Alle erziehen alle*). Vasta kolmannessa kerroksessa tapahtui rationaalinen, organisoitu kasvatusta, joka perustui konkreettisiin kasvatustapoihin ja päämääriin. (Emt., 35–38.)

Lingelbachin mukaan Krieck erotti neljä kasvatuksen muotoa. Ensimmäisessä yhteisö kasvatti yhteisöä. Toisessa muodossa yhteisö kasvatti jäseniään. Kolmannessa jäsenet kasvattivat toisiaan ja neljännessä muodossa jäsenet kasvattivat yhteisöä. Näitä muotoja täydensi kaksi ”itsekasvatuksen” muotoa, joissa sekä yhteisö kasvatti itseään ja että yksittäinen ihminen kasvatti itseään. (Lingelbach 1987, 68–71.) Näitä kasvatuksen muotoja, joissa yhteisöillä oli keskeinen rooli, Krieck kutsui ”orgaaniseksi”. Hänen tärkein kasvatuksellinen teesinsä olikin luonteeltaan sosiologinen, jonka mukaan kasvatusta oli sosiaalinen ilmiö. (Giesecke 1993, 38–39.)

Kasvatusteoriassaan Krieck hylkäsi henkityhteellisen individuaalipedagogiikan keskeisen olemuksen, joka oli perustunut kasvavan ja kasvattajan henkilökohtaiselle suhteelle ja jossa kasvava oli nähty kasvatuksen subjektina. Sen tilalle Krieck toi yhteisöjen funktion kasvattajina, jossa kaikki kasvattavat kaikkia. (Giesecke 1993, 39–40.) Tämä ei Flessaun (1979, 129) mukaan kuitenkaan toteutunut Kolmannessa valtakunnassa, koska kasvatusta tapahtui vain yhteen suuntaan, ylhäältä alaspäin. Siten kaikki eivät kasvattaneet kaikkia, vaan oli vain joitakin, joilla oli koko kasvatusta käsissään, jota he käyttivät joko itse tai delegoivat sitä esimerkiksi opettajille tai kasvattajille. Krieckin funktionaalinen kasvatuskäsitys vaikuttaisi olevan erilainen myös Hitlerin vertikaalisen ajattelun kanssa, joka korosti vain yhden miehen käsky- ja arvovaltaa (Hitler 1991b, 98). Joka tapauksessa Krieck oli kiinnostunut kasvatuksen vaikutuksista, mutta ei reformipedagogiikan laillisen intentioista. Reformipedagogiikka oli korostanut individuaalipedagogiikkana normatiivista, lapsen yksilöllisen autonomian, tämän persoonallisuuden ja kasvavan yksilöllisen kehityksen tukemista hänen tarpeistaan käsin. Krieckin mielestä taas normatiivinen kasvatusta ja kasvatusta yksilöllisyyteen eivät olleet lainkaan mahdollisia, kuin vain assimilaation puitteissa, kun tyyppi kasvatti itseään. (Giesecke 1993, 39–40.)

Vuonna 1932 Krieck julkaisi teoksen *Nationalpolitische Erziehung* (Kansallispoliittinen kasvatusta). Kirjassaan Krieck julisti ”puhtaan järjen ja arvovapaan tieteen ajanjakson päättyneeksi”. Teos oli Giesecken mukaan poliittinen taistelukirjoitus, jossa Krieck luki poliittisiksi vastustajikseen individualismin, kollektivismiä ja pasifismin. (Giesecke 1993, 49.) Lingelbachin (1987, 92) mukaan vasta tässä teoksessa Krieck nosti

kasvatusajattelussaan esille myös sotilaallisten hyveiden, kuten kunnian ja uskollisuuden tärkeyden kasvatuksellisesti tavoiteltavina asioina.. Kun Krieck aikaisemmissa julkaisuissaan oli julistanut, että kasvatustieteen tuli vain kuvailla yhteisöjen kasvattavaa vaikutusta, niin tässä teoksessa kasvatustieteen ja oppimistieteen paikan otti funktionaalisten yhteisöjen sijasta kansallissosialistinen liike ja sen muodostelmat, kuten Hitlerjugend, SS ja SA. Krieck tunsi myös sympatiaa poliittisia joukkokokouksia kohtaan, joiden kasvatusta hän arvosti. (Tenorth 1989, 141.) Krieckin uusi kasvatustieteen perustaminen, joka sai käytännön ilmauksensa uskona Hitleriin ja kansallissosialistiseen liikkeeseen kuuluikin nyt seuraavanlaisesti:

Kansallissosialismi on johtajansa vaistoa ja joukkojen kiihtymystä ja joukkoliikkeen perusvälineitä ja metodeja käyttäen rakentanut yleisen kasvatustieteen, harjoitusjärjestelmän, joka herättää koko kansassa ja yksittäisessä kansanjäsenessä rodun arvostuksen, laajentaa korkeimpaan mittaansa rotuominaisuudet ja rotutietoisuuden, jonka mukaan ei vain yksittäinen kansan jäsen saa muotoaan, vaan myös kansan yhtenäisyys nousee tietoisuuteen, siis yhteiskunnallinen poikittaisyhteys lujittuu: Massoista tulee kansa, kansasta rotutietoinen yhtenäinen valta, poliittiseen asenteeseen ja tahdonilmaukseen perustuva kansakunta . (Giesecke 1993, 49.)

Vuonna 1937 ilmestyneessä teoksessaan *Nationalsozialistische Erziehung* (Kansallissosialistinen kasvatustieteen) Krieck tähdensi vielä Kansallissosialistisessa kasvatustieteen aikaisemmin ilmaisemiinsa näkemyksiä. Hänen mielestä kasvatustieteen ilmeni pätevänä osaamisena ja ryhdikkyytenä ja sen oli luotava edellytykset sille, että ihminen saavutti vastuunalaisen jäsenyytensä yhteisössä. Hän kirjoittikin yhteisöllisyyden merkityksestä vielä seuraavasti:

Tänään on jokaiselle saksalaiselle opetettava, että hänen onnensa ja menestyksensä ripustetaan erottamattomasti yhteen koko kansan onnen ja menestyksen kanssa (Toikka 1996, 54).

Krieck alkoi yhä enenevässä määrin korostaa yhteisön merkitystä yksilön henkisel-
 kasvulle. Vain yhteisössä, ”yhteisorganismissa”, ihminen saattoi saavuttaa kasvunsa,
 kehityksensä ja kypsyytensä. Kasvatusta hän kuvasi ”orgaaniseksi tapahtumaksi”, joka
 tarkoitti sitä, että ”orgaaninen salli jäsenensä toimia omien periaatteidensa mukaan
 kokonaisuudessaan, myös persoonallisuuden kehittymisen, mutta tämä persoonallisuus
 voi kasvaa vain ja saavuttaa kypsyytensä yhteydessä kokonaisuuteen ja sen palveluksessa,
 ei erillisenä olentona itseään varten”. Krieck arvostelikin vanhaa kouluopetusta
 menetelmällisestä kaavamaisuudesta, pirstalemaisuudesta, tietokirjamaisuudesta ja
 irrallisen tiedon opettamisesta. Sen tilalle hän halusi tuoda kokonaisuuteen perustuvan
 kansallisen näkökulman. (Emt., 54–55.)

Krieckin pedagogiikan voi sanoa olleen sosiaalipedagogiikkaa, jossa yhteisöstä tuli
 yksilön kasvun ja kehityksen keskeisin edellytys. Krieckin merkitys käytännön
 kansallissosialistiselle kasvatustyölle näkyikin ennen kaikkea kasvatuksen informaalisten
 kasvatusinstituutioiden kasvatusvastuun korostumisena. Juuri niiden
 kasvatuskäytännöissä korostuivat hänen korostamansa kasvatuksen muodot, kuten
Formations-Erziehung (muotokasvatus) ja *Lagererziehung* (leirikasvatus). (Giesecke
 1993, 63.)

Alfred Baeumler (k.1968), syntyjään itävaltalainen ja vuodesta 1919 Saksan kansalainen
 oli kolmas merkittävä kansallissosialistinen kasvatusteoreetikko. Hän piti itseään
 ensisijaisesti filosofina ja vasta toissijaisesti kasvatustieteilijänä.. Krieckiin verrattuna
 hänen voi sanoa olleen enemmän myös pragmaatikko. Ennen suursotaa Baeumler oli
 opiskellut Münchenissä ja Bonnissa taidehistoriaa ja estetiikkaa. Ensimmäiseen
 maailmansotaan hän oli osallistunut Itävalta-Unkarin sotilaana. Onkin sanottu, että juuri
 sotakokemukset vaikuttivat paljon hänen kasvatuserittelynsä. Ennen
 kansallissosialistien valtaannousua hän julkaisi joukon teoksia. Vuonna 1923 ilmestyi
Kants Kritik der Urteilskraft (Kantin arvostelukyvyyn kritiikkiä) ja seuraavana vuonna
Handbuch der Philosophie (Filosofian käsikirja). Vuonna 1931 ilmestyi hänen Nietzsche-
 tulkintansa *Nietzsche, der Philosoph und Politiker* (Nietzsche, filosofi ja poliitikko).
 Kansallissosialistiseen puolueeseen hän liittyi vuonna 1933 46-vuotiaana. Liittyminen

puolueeseen oli monille yllätys. Luonteeltaan Baeumler oli introvertti eikä hän vetänyt vertoja Krieckin karismaattiselle lavasäteilylle. Antidemokraattina, antiliberaalina ja antifeministinä hän torjui Weimarin tasavallan edustaman ideologian ja löysi filosofiset ja pedagogiset juurensa saksalaisesta irrationaalisesta romantiikasta ja erityisesti Friedrich Nietzschen ajatuksista. (Giesecke 1993, 77, 84, 95, 103; Lingelbach 1987, 83.)

Kansallissosialistisen vallan vuosina Baeumler kirjoitti neljä kokoomateosta, jotka sisälsivät puheita ja kirjoituksia ja joissa hän esitti kasvatustieteelliset näkemyksensä. Näitä olivat vuonna 1934 julkaistu *Männerbund und Wissenschaft* (Miesten liitto ja tiede), *Politik und Erziehung* (Politiikka ja kasvatustiede) vuodelta 1937, *Bildung und Gemeinschaft* (Sivistys ja yhteisö) vuodelta 1942 ja *Studien zur deutschen Geistesgeschichte* (Tutkimuksia Saksan aatehistoriasta) vuodelta 1943. Näiden lisäksi hän julkaisi tieteellisiä artikkeleita *Weltanschauung und Schule* (Maailmankatsomus ja koulu) ja *Internationale Zeitschrift für Erziehung* (Kansainvälinen kasvatuksen aikakauslehti) aikakauslehdissä. (Giesecke 1993, 77, 88.)

Berliinin yliopiston poliittisen pedagogian professorina hän osallistui SA-puvussaan Berliinin Opferplatzilla 20000 kirjan ja kirjoituksen polttamiseen, jotka vallanpitäjät olivat tuominneet uudesti syntyneen saksalaisen hengen vastaisiksi. Hän halusi luoda valtiopedagogisen järjestelmän, joka perustana oli hänen Nietzsche-tulkintansa saksalaisesta valtiosta. Tämä valtio rakentuisi germaaniseen traditioon. (Giesecke 1993, 75, 80.) Tenorthin (1989, 141) mielestä Baumlerin ideologiset esikuvat löytyvätkin Saksan aatehistoriasta, sen myyttisestä, irrationaalisesta aateperinnöstä ja ennen kaikkea Nietzschen ajattelusta. Baumlerin mukaan rotu, kansa ja valtio loivat perusteet ihmisen historialliselle olemassaololle ja määräisivät jäsentensä luonteen ja maailmankatsomuksen. Baeumlerin mielestä neutraali tiede ja sivistys olivat tulleet tiensä päähän ja sen tilalle hän vaati ”tarkoitushakuista” kasvatustieteen teoriaa. (Lingelbach 1987, 86–87.) Keimin näkemyksen mukaan Baeumler oli ”sotapropagandisti” ja ”sodan ihannoija”, joka julisti sodan alettua ”totaalisen sodan” autuutta. Hänen heeroinen ihmiskäsityksensä oli yhteydessä hänen Nietzsche-tulkintaansa. (Keim 2005, 130, 178.) Toikan (1996, 45) mielestä Baeumler asetti Nietzschen Kolmannen valtakunnan profeetaksi:

On välttämätöntä olla voimaksa, muuten emme ole mitään. Me saksalaiset tiedämme, mitä merkitsee taisteleva. Me ymmärrämme 'tahdon valtaan' myös toisella tavalla kuin vastustajamme kuvittelevat. Myös tästä on Nietzsche sanonut syvällisemmin: ' Me saksalaiset haluamme jotakin itsestämme, jotakin mitä emme ole aikaisemmin halunneet – haluamme enemmän! Kun näemme tänään saksalaisen nuorison marssivan hakaristin alla, muistuu mieleemme Nietzschen ajatukset, joihin tämä nuoriso ensimmäistä kertaa tutustuu. On suuri toiveemme, että tämä nuoriso on avoin valtiolle. Ja kun me huudamme tälle nuorisolle: Heil Hitler! – silloin tervehdimme tällä huudolla ehkä Friedrich Nietzscheä. (Emt.)

Keim on korostanut sitä, että Baeumlerin antropologiassa ihminen ei yksittäisjäsenenä ollut mitään, vaan ainoastaan yhteisönsä jäsenenä (Keim 2005, 130, 178). Anttosen (1998, 211) mukaan hänen pedagogisissa näkemyksissään nojaututtiin ”rodun, kansan, sotaisen herruusvaltion” ihanteisiin ja hänen kasvatustieteen oli puhdasta poliittista pedagogiikkaa, jossa pedagogiikka ja politiikka sekoittuivat. Myös Toikan (1996, 44) näkemyksen mukaan tällä ”sankaruuden filosofiilla” oli keskeinen merkitys kansallissosialistisen maailmankuvan muovaamisessa.

Giesecken mielestä Baeumler oli Krieckin tavoin antisemitisti, mutta ei rasisti. Esimerkiksi Houston Stewart Chamberlainia Baeumler luonnehti tämän kymmenvuotisen kuolinpäivän kunniaksi pitämässään kirjoituksessa ihailien ”mieheksi, joka ”oli enemmän kuin merkittävä kirjailija, enemmän kuin kaukonäköinen ihminen”(Giesecke 1993, 98; Baeumler 1937, 30.) Rotu (Giesecke 1993, 113–114) oli hänelle kollektiivinen geneettinen perussubstanssi, jonka merkitys kasvatukseen lähtökohtana oli ympäristöä ja kasvavan omaa toimintaa keskeisempi. Sivistyksen hän näki yksilöllisenä, kasvavan ihmisen taipumusten ja kykyjen laajentamisena eli oppimisena. Kuitenkin koulujen asemaa perustietojen ja taitojen antajana hän puolusti. (Emt., 96, 118.)

Baeumlerin kasvatustietoa, jonka hän itse sodan jälkeen tuomitsi ”virheeksi ja harhaksi”, Giesecke on kuvannut kolmitasoiseksi. Ensimmäistä tasoa hän on

kutsunut ”spekulatiivisen germanismin tasoksi”, josta ilmenee Baeumlerin ihailu muinaisgermaanista miesten yhteisöä kohtaan. Toisen tason muodostaa hänen kasvatusajattelunsa antropologia, joka näki ihmisen toimivana aktiivisena olentona. Kolmannen taso koostui hänen koulua ja sivistystä koskevasta pragmaattisesta tasosta, jossa hän esitti näkemyksiään mm. opettajakoulutuksesta, opettajan työstä, oppiaineista ja opetussisällöistä. (Giesecke 1993, 80–81; 101–102.)

Lingelbachin mukaan Baeumlerin pedagogiikassa korostui kaksi keskeistä elementtiä. Ensimmäinen niistä koskee ns. irrationaalista germaanista ”miestenliittoa” (*Männerbünden*), joka toimi Baeumlerin kasvatusajattelun esikuvana. Hän näki Saksan suurena ”miesten kotina”, joita varten valtiollinen kasvatus tuli suunnitella. Hän ihaili kansallissosialistien käyttämää symboliikka ja estetiikkaa kasvatuskeinona, joka liitti ihmisiä yhteen, loi kokonaisuuteen kuulumisen tunteen ja toi menneisyyden nykyisyyteen. Baeumlerin esikuvina olivat muinaisgermaanisotijat ja sankarillis-aktiiviset esisokraattisen ajanjakson kreikkalaiset. Valtio ei ollut hänelle, kuten kansa ja perhe ”orgaanisesti” muodostunut, vaan luotu vapaiden miesten ”tekojen ja yhdistymisen” avulla. Herooisen germaanisen muinaishistorian ja Nietzschen ajatusten värittämän miesten maailman ihailu johti hänet taas Krieckin tavoin vastustamaan joka suhteessa naisten emansipaatiota. Siten hän vaatikin naisten ja miesten välisen kanssakäymisen rajoittamista ja kasvatuksen selvää eriyttämistä sukupuolen mukaan niin organisatorisesti kuin kasvatuksen sisällön osalta. Naisen paikka oli hänen mukaansa kotona. (Lingelbach 1987, 84.) Toiseksi Baumlerin valtiollisena esikuvana oli ”sotaisa mahtivaltio”. Siksi hän esitti, että kasvatuksen keskiöön oli nostettava germaanisen rodun geneettinen esikuva, sankarillis-aktiivinen ihminen. Tämän ihmisen kasvattamiseksi vanha koulu oli uudistettava ja vanha muodollisen sivistyksen ihanne tuli korvata kasvatuksella muodostelmissa (*Formationen*) SA:ssa, SS:ssä, työpalvelussa ja Hitler-Jugendissa, joissa opettajan tilalle astui johtaja (*Führer*). Baeumler korostikin kasvatusnäkemyksissään ensisijaisesti luonteenkasvatuksen ensisijaisuutta, koska järjen aikaansaannokset olivat hänen mielestä riippuvaisia luonteesta. Baeumlerin mielestä ”johtajan valtio asetti henkilökohtaiset suhteet, kunnian ja uskollisuuden kansakunnan elämän keskipisteeseen. Kaikkien nykyisten arvojen uudelleenarviointi

luonteenarvojen ja henkilökohtaisten siteiden eduksi, oli seurausta kansallisesta vallankumouksesta”. Baeumler korosti, että tämän aktiivisen ja toiminnallisen, poliittisen ihmisen elinvoima johtui hänen vallanvaistostaan, hyökkäyshalustaan. Juuri sodassa ja taistelussa tämä ihmistyyppi, jollaiseksi Baeumler halusi saksalaiset kasvattaa, sai korkeimman ilmauksensa. Kun Krieck oli korostanut, että ”olla saksalainen merkitsee luonnetta”, niin Baeumlerilla kasvatusihanteena oli tyyppi (*Typus*), ”tekojen mies”, poliittinen sotilas. Hän ei ollut individualistinen, intellektuaalinen haihattelija, vaan mies, joka omasi kollektiivisen mielenlaadun. Hitlerissä Baeumler näkikin, ei poliittista ideologia, vaan ”poliittisen aktivistin”, juuri tällaisen ”tekojen miehen”. (Emt., 87,89, 93; Giesecke 1993, 98, 104–105; Baeumler 1937, 85–86; Krieck 1938, 11.)

Keimin mukaan ei liene epäilystäkään siitä, etteikö juuri Baeumler olisi ollut kasvatusteoreetikkoa Krieckiä voimakkaampi. Siten hänen ”poliittinen pedagogiikkansa” oli esimerkki katkoksesta valistuksen ja kristinuskon arvokäsitysten välillä. Se oli myös katkos ihmisen henkis-moraalisen autonomian periaatteen ja veljellisyyttä ja lähimmäisenrakkautta korostavien postulaattien välillä. Baeumlerin pyrkimys korvata humanistiset traditiot heerois-aktiivisella teko- ja sotakyvykkyydellä ja myönteinen orientoituminen rotuvaistoon ja ”pohjoiseen barbarismiin” aiheutti vahingollisia seurauksia kasvatuksen peruskäsityksiin. (Keim 1995, 168–169.)

Tarkasteltaessa kolmen keskeisen kansallissosialistisen kasvatusteoreetikon ajatuksia, niin voi todeta, että heitä kaikkia yhdistää voimakas valtiollisen kasvatuksen korostaminen ja kasvatustieteen muuttuminen Hitlerin näkemyksiin nojautuvaksi poliittiseksi pedagogiaksi. Koulutus heidän näkemyksissään palveli kasvatusta, joka perustui siihen, että yksilö, kansa, valtio ja yhteisö muodostavat kokonaisuuden, organismin. Kaikkia Hitlerin teoreetikkoja yhdistivät sotakokemukset, kielteinen ja halveksiva asenne Weimarin tasavaltaa kohtaan, antiliberalismi, irrationalismi, demokratian vastaisuus sekä vahvan johtajan kaipuu, joka sitten toteutui Hitlerin persoonassa. Kaikki he suhtautuivat kielteisesti ihmisten tasa-arvoon. Erityisesti sekä Krieck että Baeumler olivat antisemitistejä, joiden keskeinen kasvatuksellinen lähtökohta oli rotu ja sen puhtauden vaaliminen. Pelastuksen ja toivon paremmasta he uskoivat

löytyvän kansallissosialistisesta liikkeestä. Kasvatuksen näkökulmasta Gieselle hegeliläinen valtio ja sen palvelu olivat ensisijaisia, Kriekille taas perusprinsiippinä oli sosiologinen yhteisö, joka toimi funktionaalisen kasvatuksen perustana. Baeumlerin antropologiassa puolestaan toimiva, taisteleva herooinen ihminen oli kasvatuksen tavoitteena.

Kaikkien kansallissosialististen teoreetikkojen kasvatustieteellinen ajattelu irtaantui henkityhteellisestä pedagogiikasta, joka oli korostanut kasvavan ja kasvattajan yksilöpedagogista näkökulmaa ja jossa kasvatuksen lähtökohtana olivat olleet kasvavan subjektiiviset tarpeet. Kansallissosialistisen pedagogien näkemyksissä yksipuolinen, kritiikitön sosiaalipedagogia siten selätti individualismipedagogiikan yksilön ja toi sen tilalle orgaanisen veriyhteisön, kansan. Samalla kasvatustiede asettui tukemaan ja palvelemaan uusien vallanpitäjien imperialistisia ja sotaisia tarpeita. Tämän voi sanoa merkinneen sitä, että pedagogiikasta tuli tarkoitushakuista, jossa pedagogien tehtäväksi tuli löytää kansallissosialistisen liikkeen ja poliittisen eliitin toimintaa tukevia tieteellisiä perusteita. Wilhelm Reich on mielestäni kiteyttänyt hyvin kansallissosialistisen kasvatuksen ideologisen päämäärän. Sen tavoitteena oli tuottaa kansallissosialistinen luonne, jota Reich on luonnehtinut ”koneellisen sivilisaation ja mekanistis-mystisen elämäkäsitteksen autoritaarisesti nujertaman ihmisen tunne-elämälle ominaiseksi perusasenteeksi”. (Reich 1973, 15.)

Kansallissosialistiset teoreetikot vaikuttivatkin esimerkillisesti siihen, että uuden ihmisen esikuvaksi ja kasvatustavoitteeksi asetettiin Nietschensä hyvin lukenut, rotupuhdas, kuuliainen, kurinalainen, taisteluhaluinen, velvollisuudentuntoinen, palveluhaluinen, rotutietoinen ”yli-ihminen”, joka oli valmis toteuttamaan Hitlerin Saksan kansalle asettamat tavoitteet. Sekä Krieckin näkemykset leiri- ja muodostelmakasvatuksesta että Baeumlerin teoreettiset visiot kasvavasta toiminnallisena, tahtovana poliittisena ihmisenä vaikuttivat suoraan kansallissosialistisen ihmisen ihannekuvaan, joiden kasvatustavoitteet konkretisoituivat kansallissosialististen muodollisten ja erityisesti epämuodollisten kasvatusorganisaatioiden opetussuunnitelmissa ja niiden kasvatuskäytännöissä.

Vaikuttaakin siltä, että heidän pedagogiikkansa muuttui Foucaultin (Anttonen 1998, 82) termein ”totuudenpolitiikaksi”, indoktrinaatioksi ja manipulaatioksi, kansallissosialistisen liikkeen vallan harjoittamisen välineeksi ja työkaluksi, jossa yksityinen ihminen alistettiin totalitaariseen ihmisten hallintaan pyrkineen valtapolitiikan kohteeksi Hitlerin ja hänen poliittisen eliittinsä ryhtyessä toteuttamaan maailmanvalloituspolitiikkaansa. Juuri tätä politiikkaa Hitlerin pedagogit kasvatusnäkemysillään olivat tukemassa. Siten näiden kansallissosialististen kasvatusteoreetikkojen voi sanoa antaneen oman vahvan panoksensa tämän politiikan tukemiseksi ja onnistumiseksi.

4.3 Opetussuunnitelma kansallissosialistisessa kasvatustajattelussa

Opetussuunnitelma-ajattelu saksankielisellä alueella on liittynyt tieteenteoreettisesti saksalaiseen henkietieteelliseen ajatteluun, jossa korostui formaalinen kasvatus ja eri oppiaineiden tavoitteet (Malinen 1985, 18). Wenigerin mukaan ”opetussuunnitelman (*Lehrplan*) tehtävänä oli sivistyspäämäärien, sivistyshyveiden ja sivistysarvojen määrittäminen.” Siten ”opetussuunnitelmien voikin sanoa olevan kunkin ajanjakson kasvatustahdon ja kasvatustajattelun informatiivisia peilikuvia”. Kuitenkin arvot ovat aina suhteellisia ja historiallisesti määräytyviä. (Flessau 1979, 45–46.)

Opetussuunnitelmat syntyvät kuitenkin kilpailevien voimien ratkaisujen ja väittelyiden tuloksena. Siksi opetussuunnitelmat ovat aina informatiivisia oman aikansa asiakirjoja, vaikka ne eivät aina muodostakaan sen objektiivista peilikuvaa. Opetussuunnitelmaa voidaan pitää joko ”pluralistisena kompromissina, joka tallentaa ja sisältää tiettyä aikana, tietyssä yhteiskunnassa pätevänä ja säilyttämisen arvoisena pidetyn opettamisen, kasvatukselliset näkemykset ja arvot”, kuten demokraattisissa yhteiskunnissa tai opetussuunnitelma rekisteröi vain yhdestä ideologiasta ja maailmankatsomuksesta johdetut pedagogiset arvot, jotka määrittävät opettamisen, koulutusmäärät ja sen sisältöjen valinnat, kuten kansallissosialismissa. (Emt.) On hyvä kuitenkin muistaa, että opetussuunnitelmat heijastavat aina laatijoidensa arvoja ja perinteisessä mielessä täysin epäpoliittista opetussuunnitelmaa ei ole olemassa. Seuraavaksi kysynkin, mihin perustui opetussuunnitelma-ajattelu Weimarin tasavallassa?

Weimarin tasavallan perustuslaissa vuodelta 1919 ilmaistiin pyrkimys taiteen, tieteen ja sen opetuksen vapauteen (Michael & Schepp 1993, 235). Myös vetoomuksessaan opettajille Preussin tiede- taide ja kansansivistyksen ministeriö korosti, että tasavallan opetuksen tulisi olla hengeltään objektiivista, epäpoliittista, vihan ja kostonhalun torjuvaa. Ennen kaikkea ministeriö painotti, että kouluista ei enää saanut tulla kansankiihotuksen ja sodan ihannoinnin paikkoja. Se vaatikin uudenlaista vapauden henkeä ja positiivisten voimien yhdistämistä kasvatustyön onnistumisen takaamiseksi. (Emt., 238–239.) Weimarin ajan kansakoulujen toiminnan suuntalinjoissa korostettiin, että ”kaikkien koulujen tuli pyrkiä moraaliseen sivistykseen, valtiokansalaiselle ominaiseen mielenlaatuun sekä henkilökohtaiseen että ammatilliseen osaamiseen saksalaisen kansakunnan ja kansojen sovinnon hengessä” (Flessau 1976, 69). Flessaun mukaan Weimarin tasavallan opetussuunnitelma-ajattelusta ei löydy isänmaallista paatosta eikä merkkejä sovinnismista. 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. (Emt., 69–73.) Voikin kysyä, minkälaisia muutoksia kansallissosialistinen opetussuunnitelmaideologia toi koulun käytäntöihin?

Kansallissosialistit olivat jo 25. kohdan ohjelmassaan vuonna 1920 vaatineet uudistuksia opetussuunnitelmiin. Erityisesti vaadittiin opetussuunnitelmien muuttamista käytännön elämää palveleviksi ja kansallisen kasvatuksen, kuten kansalaistiedon ottamista mukaan opetussuunnitelmiin. (Hiller 1936, 5.) Adolf Hitler oli jo Mein Kampfissaan kritisoinut vanhaa koulua turhan tiedon opettamisesta, keskittymisestä epäolennaisiin asioihin ja luonteenkasvatuksen sekä ruumiinkasvatuksen unohtamisesta (Hitler 1941b, 47–67). Lisäksi hänen mielestään vanhaa koulukasvatusta rasitti kansallisen kasvatuksen puuttuminen. Weimarin keskikoulujen opetussuunnitelmat olivat hänen mielestään ”sekatuotteita”, joista ei ollut oppilaille mitään hyötyä (Toikka 1996, 82).

Opetussuunnitelmat olivat ”ylilastattuja” ja oppilaat ”ylikuormitettuja”(Hiller 1936, 5–7). Opetussuunnitelmia ja tuntimääriä oli Hitlerin mukaan supistettava niin, että ”ne koituvat ruumiin, luonteen, tahdonvoiman ja päättäväisyyden valmentamisen hyväksi. Tietomäärää tuli vähentää ja erityisesti vieraiden kielten osuutta supistaa opettaen niistä vain pääpiirteet. Erityisesti historianopetus tuli uudistaa keskittymällä päälinjoihin, olennaisiin asioihin Yleissivistykseen kuuluvaa pakollista ainesta tuli olla, mutta siinä oli keskityttävä historiaan saksalaisuuden suuruuden osittamiseksi ja rotukysymyksen esille nostamiseksi. Pakollinen yleissivistys oli perinpohjaisen ammattisivistyksen ohella Hitlerin mielestä tärkeää (Hitler 1941b, 60–65.) Ammattiopetuksella oli yleissivistyksen lisäksi kuitenkin erittäin merkittävä asema elinkeinoelämän tarpeiden turvaamiseksi. Tärkeintä hänestä oli kuitenkin tarjota nuorille yleinen, totunnainen, ’isänmaallinen’ kasvatus ja punoa kansakunnan ympärille yhdistävä side, joka perustui isänmaanrakkaudelle ja kiihkeälle kansalliselle innostukselle. (Emt., 66–69.) Siten Hitlerin mielestä

Opetusaineisto on rakennettava suunnitelmallisesti näiden näkökohtien mukaisesti, kasvatus hahmoteltava suunnitelmallisesti sillä tavalla, että nuoret miehet eivät koulusta lähtiessään ole puolinaisia rauhanhahattelijoina, demokraatteja ja jotain muuta samantapaista, vaan kokonaisia saksalaisia. Heidän koko kasvatuksensa ja koulutuksensa on suunniteltava semmoiseksi, että heihin saadaan istutetuksi vakaumus, että he ovat ehdottomasti toisista edellä. (Emt., 52, 70.)

Kansallissosialistien päästyä valtaan ei opetussuunnitelmakäytännöissä heti tapahtunut mitään mullistavaa. Hans Schemm tarkasteli artikkelissaan *Der Sinn der Erziehung im nationalsozialistischen Staat* vuonna 1934 myös tulevia opetussuunnitelmia, niiden perustaa, asemaa ja tehtävää kansallissosialistisessa kasvatusjärjestelmässä. Hänen mielestään

Kolmannessa Valtakunnassa pitää olla voimassa rasistinen, johtajatiетoinen, luonnetta suuresti arvostava, kansaksi kehittymisen tunnustava elämä, joka vaikuttaa kouluissamme. Sen vuoksi, mihin myös tulen, pyydän kaikkia saksalaisia kasvattajia ajattelemaan tätä

perusvaatimusta 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.(Kanz 1990, 112.)

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 1938–1942 välisenä aikana. (Flessau 1976, 46–47.) Kansakoulun suuntalinjoissa vuodelta 1937 näkyi niin puoluepoliittinen kuin yhteiskuntapoliittinenkin ideologiamuutos, kun koulun rinnalle muiksi kasvatusinstituutioiksi tunnustettiin myös puolue ja asevoimat. Nyt kansakoulun tehtäväksi tuli

yhdessä muiden koulumuotojen kanssa ja puolueen, työpalvelun ja sotavoimien jäsentelyjen rinnalla korkea tehtävä kasvattaa saksalainen nuoriso kansanyhteisöön ja antamaan täysi panoksensa johtajan ja kansakunnan käyttöön (Emt.,75).

Vuoden 1939 kansakoulun suuntalinjoissa ja niihin perustuvista opetussuunnitelmista tuli valtion käskystä politiikan työkalu ja koulun tehtävänä oli välittää oppiaineissaan puolueoppeja, vaalia johtajakulttia, suosia nimetöntä yhteiskuntaa individualistisen ajattelun sijasta, mahdollistaa koululaisten identifioituminen johtajaan ja kansaan sekä vaalia ja synnyttää rotutietoisuutta. (Emt., 90.)

Uudenlaisen opetussuunnitelmaideologian mukaisesti tyttöjen ja poikien opetus eriytettiin ja myös oppiaineet organisoitiin uudella tavalla ja kytkettiin läheiseen yhteyteen sota- ja asepalvelun, työpalvelun ja muiden ns. kotirintaman palvelujen kanssa.

Niiden tehtäväksi tuli myötävaikuttaa kansallispoliittisen ajattelun ja kansallissosialistisen ajatushyveiden sisäistämiseen. (Emt., 80–81.)

Myös oppisisällöt uudistettiin ideologisesti. 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 vahvistaa uskoa neokolonialistisen ja ”herrakansa-ajatteluun”. Erityisesti näillä oppiaineilla on kasvatuksessa keskeinen merkitys, sillä niiden tehtävinä oli kasvattaa oppilaista kansallissosialisteja ja välittää heille sen mukainen maailmankuva. Muiden oppiaineiden, kuten luonnonopin tehtävänä oli opettaa nuorille käytännön asioita, energian säästöä, kaasunaamareiden käyttöä, musiikinopetuksessa tuli taas panostaa kotiseutu-, marssi-, sotilas- ja kansanlauluihin, jotka vahvistivat kansan yhteisyyttä. Matematiikan opetus taas kytkettiin tehtäviin, joiden tarkoitus oli herättää oppilaissa kansallissosialistista tietoisuutta, rotuvihaa, sovinismia ja ihmisten halveksuntaa. (Emt. 81–90.) Uutena oppiaineena tuli perinnöllisyysoppi (Toikka 1996, 87).

Ylemmillä kouluilla tarkoitettiin saksalaisessa koulujärjestelmässä kahdeksanvuotista oppikoulua (*Oberschule*) ja poikien lukiota (*Gymnasium für Jungen*), jotka päättyivät loppututkintoon (*Reifeprüfung*) (Toikka 1996, 86–88). Ylempien koulujen kasvatuksen ja opetuksen perusteet julkaistiin vuonna 1938. Niiden mukaan:

saksalainen koulu on osa kansallissosialistista kasvatuseräjästä. Sen tehtävänä on niille ominaisin kasvatuksen keinoin yhdessä muiden kansan kasvatuseräjäjen kanssa muokata kansallissosialistisia ihmisiä. (Erziehung und Unterricht 1938, 9–10)

Kasvatuksen asemasta ja sen suuntalinjoista todettiin seuraavaa:

Ennen kuin voidaan puhua uudesta kasvatuksesta on luotava vakuuttavaan sisäiseen voimaan perustuva järjestys. Adolf Hitlerin valtio on siksi tullut kasvatuseräjäksi, 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. (Emt., 11.)

Uuden opetussuunnitelma- ajattelun perustana oli kansallissosialistinen maailmankatsomus, joka ratkaisi kaikki opetussuunnitelmavaikeudet ja tuntisuunnitelma ongelmat. Lisäksi kansallissosialistinen maailmankatsomus ei uusien perusteiden mukaan vain ”merkinnyt uusia oppiaineita, vaan se antoi uuden näkemyksen kasvatuskäytäntöihin ja sivistyshyveiden uuden valintaperiaatteen”.(Emt., 19.) Opetussuunnitelmaideologien mukaan ”kaiken opetuksen tavoitteena ei ollut kuollut tietäminen, vaan elävä ymmärtäminen ja osaaminen” (Emt., 18).

Käytännössä uusien opetussuunnitelmien myötä opetussuunnitelmissa korostettiin Hitlerin kasvatusnäkemysten suuntaisesti fyysistä kasvatusta ja luonteenkasvatusta tietopuolisten aineiden kustannuksella. Samalla poikien ja tyttöjen koulutus jatkui eriytyneenä niin organisatorisesti, oppiaineiden ja niiden sisällön, mutta myös tulevien elämänmahdollisuuksien osalta. Tyttöille tuli omat ”naisten aineensa”. (Flessau 1979, 124–128). Tyttöjen kasvatusta ei ollut tasavertaista poikien kanssa ja heitä pyrittiin kasvattamaan kansallissosialistisen naiskuvan mukaisesti kotiäidin rooliin ja lasten synnyttämiseen (Toikka 1996, 89).

Flessaun mukaan kansansivistys ylemmissä kouluissa tuli merkitsemään vähemmän ”kansan koulutusta”, mutta sitäkin enemmän ”koulutusta kansaksi”. Tämä tuli tarkoittamaan poliittista, puoluepoliittista kasvatusta. Ideologialtaan ylempien koulun kasvatustyö perustui vähemmän pedagogisiin järjestelmiin, teorioihin ja intellektuaalisiin suorituksiin, mutta sitäkin enemmän aktiiviseen elämään, elämäntäytäntöihin, elämän viitoittamaan opetukseen. Nämä tekivät kouluista osan poliittista kasvatusjärjestelmää. Tämä tarkoitti puolueen arvoihin ja normeihin perustuvaa poliittista kasvatusta, kasvatusta kansaksi, luopumista perinteisistä oppisisällöistä ja ennen kaikkea pedagogiikan syrjäyttämistä politiikalla. (Emt., 93–94.) Kansallissosialistisesta maailmankatsomuksesta tuli kaiken opetuksen peruslähtökohta (Emt., 92). Kansallissosialistisen Opettajaliiton puheenjohtajan Hans Schemmin mielestä tässä ei

ollut mitään outoa, sillä ”politiikan tuominen kouluihin tarkoittaa vain saksalaisuuden tuomista kouluihin” (Kanz 1990, 113).

Ylempien koulujen opetussuunnitelmissa kaikissa 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 (Flessau 1979, 92–124). Toikan (1996, 88) mukaan ”kaikille koulumuodoille yhteisiä kansallissosialistiseen henkeen opetettavia aineita olivat fyysinen kasvatus (*Leiberziehung*), saksatietoisuus (*Deutschkunde*), johon sisältyivät saksan kieli ja kirjallisuus, historia, rotuoppi, taidekasvatus ja musiikki”. Yhteisiin aineisiin luettiin luonnontieteet ja matematiikka, johon kuului biologia, kemia, fysiikka ja matematiikka. Eläviä kieliä olivat englanti, ranska ja italia ja vanhoja taas latina ja kreikka. (Emt., 88.) Saksan opetuksen tavoitteena oli ”saksatietoisuuden” lisääminen. Historian opetus tähtäsi saksalaisen suuruuden juurruttamiseen. Maantiedon tuli kasvattaa nuoria ”kokonaisiksi saksalaisiksi ja kansallissosialisteiksi”. Musiikin opetuksen tavoitteena oli taas ”terveen kansallistunteen” kasvattaminen. Matemaattisten ja luonnontieteellisten aineiden opetusta Flessau on kutsunut kansallissosialistisen ”politiikan jatkamiseksi muilla välineillä”. (Flessau 1979, 102–124.)

Jokisalo onkin esittänyt paljastavan kuvauksen siitä, miten esimerkiksi matematiikan opetus valjastettiin tukemaan kansallissosialistien eutanasiapolitiikkaa. Oppilaiden tuli ratkaista muun muassa seuraavanlainen tehtävä:

Mielisairaalan rakentaminen maksaa kuusi miljoonaa markkaa. Kuinka monta 15000 markkaa maksavaa asuintaloa tällä summalla voitaisiin rakentaa?

Jokisalon mukaan juuri kouluissa eutanasiapropaganda sai mitä erilaisimpia muotoja. On hyvä muistaa, että rotuhygieenisten säädösten nojalla pakkosteriloitiin n. 400000 ihmistä, tehtiin noin 300000 pakkoaborttia ja surmattiin n. 70000 psyykkisesti sairasta ihmistä,

jotka eivät kansallissosialistisen ideologian mukaan olleet kokonaisia ihmisiä. (Jokisalo 1998, 154–155, 161.)

Kansallissosialistinen opetussuunnitelma-ajattelu erosi merkittävästi Weimarin tasavallan aikaisesta ajattelusta. Vanhaa liberalistista koulutusajattelua moitittiin nyt siitä, että se oli vain kouluttanut, mutta ei kasvattanut. Sen individualistinen luonne oli palvellut vain yksittäistä ihmistä ja hänen intressejään ja saanut aikaan kansallisen elämän tuhoutumisen kansassa ja valtiossa. Kansa oli unohdettu. Uuden kansallissosialistisen kasvatuksen tehtävänä olikin ”kasvattaa uusi poliittinen ihminen, joka kaikessa ajattelussaan ja toiminnassaan on juurtunut palvelemaan ja uhrautumaan kansansa hyväksi ja on sisäisesti sidottu valtionsa historiaan ja kohtaloon. Hänen kehityksensä lähtökohdan muodosti kansanyhteisö”. Juuri tästä yhteisöstä kansallissosialistinen kansa ja isänmaa löysivät tärkeimmät opetusalueensa. (Hiller 1936, 24–26.) Hans Schemm onkin kuvannut kasvatusjärjestelmän kehittymistä poliittisen taistelun ja sen lakien tulokseksi eikä pedagogisen suunnittelun synnyttämäksi (Gamm 1964, 128).

Opetussuunnitelmista tuli kansallissosialistisen politiikan vallankäytön välineitä, yhden puolueen käsikassaroita. Weimarin tasavallan aikainen sivistysmahtien pluralismi redusoitui niissä yhden ainoan poliittisen vallan ja sen maailmankatsomuksen välineeksi. Heterogeeniset vanhat teemakokonaisuudet kaventuvat yhdenmukaistaviksi opinkappaleiksi, jotka eivät jättäneet sijaa erilaisille arvoille. Opetussuunnitelman esittämät koulutuskäytännöt monopolisoituvat valtion, kansallissosialistisen puolueen, sen alaorganisaatioiden, asevoimien, Kansallissosialistisen Opettajaliiton ja kansallisten järjestöjen, kuten SA:n ja SS:n tehtäviksi. Opetussuunnitelma palveli oppiaine oppiaineelta kansallissosialistista terminologiaa ja auttoi puoluetta ja sen organisaatioita poliittisten tavoitteidensa saavuttamisessa. (Flessau 1979, 45–50.) Vaikka valtion tukema rasismi Saksan kouluissa ei ollut aivan uutta, niin poikkesi kansallissosialistinen opetussuunnitelma-ajattelu hyvin merkittävästi Weimarin tasavallan ajasta, kun ksenofobinen ja etnosentrinen ”rotupedagoginen ajattelu” ja ”rotupedagogiikka” tulivat voimakkaan sovinnisesti propagoiduiksi osiksi kansallissosialistisia opetussuunnitelmia (Wegner 1991, 190, 211). Kouluelämässä rotupedagogiikan ja antisemitismin

yhdistyminen voimakkaaseen nationalismiin, militarismiin ja ajatusten yhdenmukaisuuteen palvelivat kansallissosialistien tavoittelemaa nuorten uudenlaista sosialisatiota. Wegnerin mielestä juuri ”rotupedagogiikka” ja sen opettaminen Kolmannen valtakunnan kouluissa pyrki antamaan rationaalisen selityksen lopulliselle ratkaisulle, vaikka koulujen opetus ei suoraan edistänytkään massamurhapolitiikkaa (Emt., 211).

Joka tapauksessa opetussuunnitelma-ajattelussa tiedon ja järjen ylivalta 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, saksankielen opetuksesta tehtiin enenevässä määrin kansallissosialistisen politiikan manipulaatiovälineitä. Matemaattisten aineiden opetus samoin kuin liikunnan opetus kytkettiin esisotilaallisten valmiuksien antamiseen. 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 tosiasioihin, fiktioihin ja käsitteisiin kansallissosialismi rakensi oman pedagogisen ja didaktisen teoriansa, jota uudet opetussuunnitelmat edustivat. (Flessau 1976, 45–50, 77–91.) Tenorthin (1989, 144) mielestä, kansallissosialistisen opetussuunnitelmien ideologinen ”johtoajatus ei nojautunut oppilaisiin, vaan yksin organisaation mekanismeihin ja poliittisten muotoilijoiden esittämiin päämääriin”.

Kansallissosialistinen opetussuunnitelma-ajattelun kantavia voimia olivat militaristinen sovinismi, anti-intellektualismi, demokrationvastaisuus, 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. (Keim 2005,

188–192; Tenorth 1989, 142.) Jokisaloon mukaan miehityillä alueilla saksalaista koulutusajattelua määräsi vallan ikuistamisen tavoittelu (Jokisalo 1995, 112). Tavoitteena oli luoda idän vierasväestön kasvavasta sukupolvesta poliittisesti tahdoton ”heloottiväestö”, jonka koulutusmahdollisuudet rajoitettiin olemattomiin (Lingelbach 1988, 53). Syynä tähän oli Jokisaloon (1995, 112) mielestä kansallissosialistien hallitsemistapa, joka edellytti ihmisten syöksemistä ”tiedolliseen pimeyteen”. Idän miehityillä alueilla tavoiteltua ”opetussuunnitelma”-ajattelua valtakunnanjohtaja Heinrich Himmler kuvaili muistiossaan *Gedanken zur Behandlung der Fremdenvölkischen im Osten* keväällä 1940 seuraavanlaisesti:

Idän 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 tahto olla saksalaisille tottelevaisia ja kunniallisia, ahkeria ja reippaita. Lukemista en pidä välttämättömänä. (Emt., 52.)

On ilmeistä, että Weimarin tasavallan opetussuunnitelma-ajatteluun verrattuna kansallissosialistinen aika merkitsi koulujen muuttumista puolueen ja sen organisaatioiden välineeksi, jossa ei ollut enää tilaa reformipedagogiikan korostamalle lapsuuden ja nuoruuden omakohtaiselle kehittymiselle. Lisäksi kansallissosialistinen koulu osoitti intellektuaalisella tasollaan monenlaisia puutteita, koska myytit, emotionaaliset sisällöt, kauna- ja ideologiset opit syrjäyttivät järjen ja hengen sivistyksen. (Flessau 1979, 30.) 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.” (Anttonen 1998, 214–215.) Opetussuunnitelmien voikin sanoa perustuneen näkyvästi indoktrinaatioon ja manipulaatioon. Ne olivat ilmauksia sen pedagogiikan anti-intellektuaalisista premisseistä, joissa ruumiinkasvatus, tahdon- ja luonteenkoulutus, toiminta- ja asevalmius dominoivat suhteessa kognitiivisiin kykyihin (Tenorth 1989, 143).

Yhteenvedon totean, että opetussuunnitelma-ajattelu muuttui olennaisesti siirryttäessä Weimarin tasavallasta kansallissosialistiseen Saksaan. 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. Ideologia ja kansallinen maailmankatsomus sanelivat opetussuunnitelmien kasvatustavoitteet ja oppisisällöt. Siten kansallissosialistisessa opetussuunnitelmaideologiassa opetuksen asiasisällöt eivät enää olleet merkityksellisiä, kun pedagogiikka samalla degeneroitui kansallissosialistisen puolueen poliittisten ja valtapoliittisten ambitoiden toteuttajaksi. Opetussuunnitelmista tuli kansallissosialistisen poliittisen indoktrinaation välineitä, joiden avulla kansallissosialistinen poliittinen eliitti halusi kasvattaa kansallissosialistisen ideologian ja maailmankatsomuksen sisäistäneitä ”uusia kokonaisia ihmisiä”. Siten epäpoliittisesta Weimarin tasavallan aikaisesta saksalaisesta sivistyskoulusta tuli yhden puolueen hallitsema, politisoitu ja ideologisoitu kansallissosialistinen koulu, jossa kansallissosialistisen kasvatusideologian yhdensuuntaiset fyysisyyttä ja luonnetta korostavat rotupuhtaan nietscheläisen yli-ihmisen sodanlietsonnan humalluttamat opinkappaleet sanelivat opetus- ja kasvatustoiminnan suunnan. Kansallissosialismin ajan opetussuunnitelmia voikin mielestäni luonnehtia normatiivisiksi, luonteeltaan indoktrinoiviksi ja manipuloiviksi, kasvatuksen pseudokaapuun puetuiksi, kansallissosialistisen poliittisen ideologian uskontunnustuksiksi, jotka kertoivat opetussuunnitelman laatijoiden kansallissosialistisen kasvatusideologian mukaiset vaihtoehdottomat tavoitteet, välineet ja keinot, miten ”hyvää elämää” tuli Kolmannessa valtakunnassa tavoitella. Nämä opinkappaleet perustuivat ajatusrakenteille, joille oli tyypillistä oppilaiden älyllisten, sosiaalisten, moraalisten ja esteettisten hyveiden kehittämisen laiminlyönti ja opetussuunnitelmien täydellinen alistaminen Hitlerin ja kansallissosialistisen valta- ja aggressiopolitiikan välineiksi.

5 KANSALLISSOSIALISTINEN KASVATUS – PEDAGOGIIKAN PUOLESTA VAI PEDAGOGIIKKA VASTAAN?

Kansallissosialistinen kokeilu Saksassa vuosina 1933-1945 on piirtänyt saksalaiseen identiteettiin sellaisen jäljen, että sen perintö koetaan yhä vaikeaksi, monisärmäiseksi, moniulotteiseksi ja poliittisesti latautuneeksi. Vielä yli 60 vuotta kansallissosialistisen kokeilun päättymisen jälkeenkin suhtautuminen kansallissosialismiin kuumentaa tunteita, saksalaisten etsiessä selityksiä siihen, miten tuo kaikki oikeastaan oli mahdollista. Tämä koskee myös kansallissosialistisen kasvatuksen tutkimista, sillä pedagogien voi sanoa olleen omalta osaltaan vaikuttamassa tuon järjestelmän pystyttämiseen ja sen toiminnan tukemiseen.

Tarkasteltaessa saksalaisten suhtautumista kansallissosialismiin, niin saksalainen poliittisen historian Fischer-kiista, historiariita ja Golhagen-keskustelujen tunteenpurkaukset saavat kasvatushistorian piirissä ilmauksensa kontinueetti- ja diskontinueettiriitana. Ne vaikuttavat olevan yhteydessä toinen toisiinsa. Ne kaikki koskevat saksalaisten suhtautumista Kolmanteen valtakuntaan ja tämän vallan virheisiin ja rikoksiin sekä saksalaisten vastuuta näihin asioihin. Kasvatustieteilijöiden kiista käsitteli kasvatustieteen suhdetta kansallissosialistiseen kasvatustieteen ideologiaan, joka kulminoitui tiedeyhteisön sisällä käytyyn kiistaan kontinueettiteesin eli kasvatustieteen jatkuvuuden puolustajien ja diskontinueettiteesin eli jatkuvuuden katkeamista korostavien tutkijoiden välillä. Viime kädessä kysymys oli mielestäni tieteen omasta tilinteosta vaikeaan menneisyyteen, josta vasta kauan sodan päättymisen jälkeen kyettiin kriittiseen keskusteluun.

Oma näkemykseni on, että yhtäältä kansallissosialistien valtaan nousu ei merkinnyt saksalaisen kasvatustieteen perinteen täydellistä katkeamista, kuten diskontinueettiteesin edustajat ovat esittäneet, sillä eräänlaista jatkuvuutta pedagogisessa ajattelussa oli kansallissosialistien noustua valtaan. Kontinueettiteesin kannattajat ovat taas oikeassa siinä, että samankaltaisuuksia reformipedagogisen ja kansallissosialistisen kasvatustieteen kanssa on löydettävissä. Toisaalta

kontinuiteettiteesin puolustajat eivät mielestäni ota riittävästi huomioon sitä, että saksalaisessa kasvatustieteessä oli jo ennen kansallissosialistien valtaan nousua esiintynyt antidemokraattisia ja hyvin konservatiivisia äänenpainoja, joita ei yhtymäkohdistaan huolimatta sellaisinaan tule pitää kansallissosialistisina. Kuitenkin diskontinuiteettiteesin puolustajat vaikuttaisivat olevan oikeassa siinä, että Weimarin tasavallan tapainen kasvatustieteen autonomia päättyi vuonna 1933, jolloin myös kasvatustiede alistettiin palvelemaan uusia poliittisia vallanpitäjiä. Reformipedagoginen perintö ei kuitenkaan mielestäni katkennut heidän esittämällään tavalla, vaan säilyi kätkeytyneenä. Osa pedagogeista oli vain hiljaisia sivustakatsojia, osa valitsi sisäisen maanpakolaisuuden ja jotkut sen sijaan tukivat avoimesti uusia vallanpitäjiä. Kuitenkin reformipedagoginen perinne elpyi hyvin nopeasti vuoden 1945 jälkeen, kun kansallissosialistinen valtakoneisto oli kokenut täydellisen haaksirikon.

Kansallissosialismin voi ideologiana sanoa löytäneen juurensa monelta taholta. Sen historialliset esikuvat löytyvät 1700-, 1800-, ja 1900-lukujen eurooppalaisten ajattelijoiden konservatiivisesta ajatusmaailmasta. Tyypillistä tälle ajattelulle oli kielteinen suhtautuminen moderniin ja pakeneminen ihanteelliseksi koettuun menneeseen maailmaan, germaaniseen veren ja maan muinaisyhteisöön. Saksalaisen suuruuden esikuvat haettiin saksalaisen esiromantiikan ja romantiikan kauden edustajilta, kuten Herderiltä ja Fichteltä, jotka olivat korostaneet saksalaisten ainutlaatuisuutta ja heidän historiallista missiotaan maailmassa. Erityisesti kansallissosialisteja miellytti Hegelin vahvan valtion merkitystä korostava idealistinen ja spekulatiivinen filosofia samoin kuin von Treitscken sotaa ihannoivat näkemykset. Vahvimman airueensa he löysivät kuitenkin Nietzschestä. Hänen aggressiivinen, militarismia ja tahdonvoimaa korostava irrationalistinen filosofiansa hylkäsi valistuksen korostaman järjen ja tiedon ja korvasi ne sotaisella ja tahdon merkitystä korostavalla sääliä tuntemattoman ”yli-ihmisen” eetoksella, joka sopi hyvin kansallissosialistiseen maailmankuvaan. Kansallissosialismin rotuteoreettisiin näkemyksiin vaikuttivat monet eurooppalaiset ajattelijat, joista esimerkkeinä voi nostaa esille ranskalaisen kreivi de Gobineau ja ennen kaikkea englantilaisen Houston Stewart Chamberlainin.

Mielestäni saksalaisen kansallissosialismin henkisen pohjan voikin sanoa olleen pitkän aatehistoriallisen kehityksen tulos ja aatehistoriallisessa mielessä kansallissosialistit vain työstivät vanhaa yhdistelmäksi, jolla tuli olemaan ennen kuulumattomat vaikutukset. He vain ottivat historiallisesta aateperinnöstä omaan ideologiaansa sopivia osia ja yhdistivät niitä itselleen sopivaksi poliittiseksi oppirakennelmäksi. Heidän ideologiansa ainesosat olivat siten olemassa jo kauan ennen Hitlerin valtaan nousua. Nämä ristiriitaiset ainesosat Hitler kansallissosialisteineen vain liitti yhteen, muokkasi ja työsti niistä ideologian, alkoi käytännössä toteuttaa sitä tuhoisaan loppuun asti.

Kansallissosialistien valtaan noususta tammikuussa 1933 on esitetty lukuisia tulkintoja, jotka keskittyvät joko Hitlerin persoonan tai rakenteellisten ja mentaalisten tekijöiden ympärille. Kansallissosialistien valtaan nousua ja heidän ideologiansa saamaa myönteistä vastakaikua eivät mielestäni selitä yksin Weimarin tasavallan taloudelliset ja poliittiset ongelmat, vaan vaikuttaa siltä, että sen voidaan tulkita olleen seurausta saksalaisen yhteiskunnan pitkän ajan rakenteellisista ja mentaalisisista tekijöistä, jotka olivat rakentuneet sisälle saksalaisten kansalliseen identiteettiin. Tällaisia tekijöitä olivat saksalaisen yhteiskunnan liberaalisten ja demokraattisten perinteiden heikkous, vahvan johtajan ja valtion kaipuu, militarismin ihailu, yhteiskuntaan kätkeytynyt rasismi ja alamaismentaliteetti. Nuo piirteet olivat tunkeutuneet yhteiskunnan kaikkiin kerroksiin. Weimarin tasavallan taloudellisesti ja poliittisesti sekavassa tilanteessa kansallissosialistit kykenivät tarjoamaan ihmisille ideologian, jolla yhteiskunnan ongelmat ratkaistaisiin. Kansallissosialistien valtaan nousu ja sen ideologian myönteinen vastaanotto eivät siten selity millään yksittäisellä tekijällä, vaan kysymys oli juuri Saksan omaleimaisesta erityisistä, pitkän ajanjakson toisiaan seuraavien jatkuvien katastrofien sarjasta. Mielestäni juuri saksalaisen tradition ja saksalaisten mentaalisten mallien yhteensopivuus olosuhdetekijöiden ohella mahdollisti Hitlerin valtaannousun ja Saksan onnetoman erityistien.

Weimarin tasavallalla on sanottu olleen vähän puolustajia. Tämän voi sanoa koskevan myös pedagogeja, kasvatustieteen edustajista professoreihin ja opettajiin, sillä harvassa olivat ne rohkeat ihmiset, jotka uskaltautuivat puolustamaan Weimarin demokraattista

valtiomuotoa. Syitä tähän voi löytää antisemitismistä, rasismista, sosiaalidarwinismista, kulttuuripessimismistä, yhteisökultista ja vahvan johtajan ihannoinnista, jotka olivat rakentuneet sisälle konservatiiviseen kasvatustieteelliseen ajatteluun. Tämä ajattelu tukeutui menneisyyden kaipuuseen, demokratian halveksuntaan, vahvan valtion ja etnisen (*völkisch*) nationalismiin ja militarismin ideaaleihin. Suurelle osalle kasvatustieteen edustajista Hitlerin hallinnon tukeminen ei ollut vaikeaa. Näkemykseni mukaan tähän vaikuttivat niin pedagogien omat henkilökohtaiset, opportunistiset ammatilliset ja utilitaristiset syyt, mutta myös heidän kasvatusihanteidensa ja kansallissosialismin ideologian samankaltaisuudet. Voi sanoa, että monet näkivät kansallissosialismin ideologiassa vastauksia kansakuntaa kalvaviin pedagogisiin ongelmiin. Tämä selittää sitä, miksi niin monet pedagogit avoimin mielin lähtivät tukemaan uusia vallanpitäjiä.

Tarkasteltaessa kansallissosialistista kasvatusajattelua, se ei näytä muodostavan mitään yhtenäistä kasvatuksen teoriaa, vaan se sisälsi monenlaisia kasvatuksellisia näkemyksiä, joiden sisällä liikkumatila oli varsin suuri. Kuitenkin Adolf Hitler oli kasvatuksellisissa kysymyksissä selkeä suunnannäyttäjä, ”nopan heittäjä”, ja hänen näkemyksiään lähellä olivat niin kasvatukseen kantaa ottavien poliittisen eliitin edustajat kuin kansallissosialististen pedagogien ja kasvatustieteilijöidenkin näkemykset.

Kansallissosialistinen kasvatusajattelu erosi kuitenkin merkittävästi vuosisadan alusta keskeisessä asemassa olleen henkitieteellisen pedagogiikan ajatusrakenteista siinä, että yhtäältä reformipedagogiikan monille suuntauksille oli ominaista nostaa yksilö, kasvava lapsi pedagogiikan keskiöön. Toisaalta taas henkitieteellisen pedagogiikan ongelmana oli sen naiivi suhtautuminen pedagogiikan autonomiaan, joka johti siihen, ettei se kyennyt tuottamaan aikakauden vaatimaa yhteiskuntakriittistä kasvatustiedettä. Lisäksi henkitieteellisestä pedagogiikasta löytyi myös yhtymäkohtia kansallissosialistiseen pedagogiikkaan. Tällaisia olivat modernin vastaisuus, kasvatuksen voimakkaat kansalliset ja rasistiset painotukset, vahvan johtajan kaipuu ja demokratian sekä puoluepluralismin vastaisuus.

Kasvatus oli kansallissosialisteille muotitermi, sillä kasvatusta käsitteivät hyvin monet keskeiset poliittiseen ja henkiseen eliittiin lukeutuneet henkilöt. Kansallissosialistit korostivat itse kansallissosialistisen maailmankatsomuksen merkitystä kasvatuksensa lähtökohtana, joka loi suuntaviivat saksalaisten kasvattamiseksi saksalaisuuteensa. Maailmankatsomus oli sekoitus saksalaista itseymmärrystä, veren ja maan ykseyttä, jonka ainesosia olivat tunne ja kokemus. Maailmankatsomus oli kansallissosialistisessa kasvatusideologiassa kasvatuksen todellinen subjekti, sen lähtökohta, sillä siihen tukeutuen perusteltiin sekä ajattelu että toiminta. Siten yhteisiä kansallissosialistisen kasvatusteorian peruselementtejä olivat ennen kaikkea ”järjen” korvaaminen ”biologisella” antropologialla, individualismin, liberalismien ja demokratian vastustaminen sekä tunteen ja toiminnan korostuminen perinteisen tiedon sijasta. Kansallissosialistinen ideologia painotti ennen kaikkea kasvatuksen primaarisuutta koulutukseen ja sivistykseen nähden.

Mielestäni tutkimuskirjallisuuteen viitaten vaikuttaa siltä, että olennainen kansallissosialistisen pedagogiikan elementti oli sen pedagogisen sisällön ja käsitteistön täyttämisen kansallissosialistisen poliittisen liikkeen terminologialla. Täten sen pedagogia itse asiassa muuttui kansallissosialistiseksi poliittiseksi valtiopedagogiikaksi, sisällöltään kansakunnan suuruutta korostavaksi poliittiseksi fraseologiaksi, iskulauseiksi ja tunnekieleksi, jotka verhoiltiin ”kasvatukselliseen” kaapuun. Kansallissosialistisen kasvatusajattelun keskeisten teoreettisten yhteisten elementtien voi sanoa perustuneen näkemykseen rotujen, ihmisten erilaisuudesta, voimakkaampien oikeudesta heikompaan nähden, yksilön merkityksestä vain kokonaisuuden osana ja ennen kaikkea tunteen ja tahdon ensisijaisuuden korostamisesta suhteessa tietoon ja järkeen. Kansallissosialistisen kasvatusideologian voi sanoa ollen luonteeltaan kasvatusoptimistinen, vaikka se uskoikin, että ensisijaisesti kasvatusmahdollisuuksiin ja kasvatuksen keinoin aikaansaataviin muutoksiin vaikutti perinnöllisyys (*Erbanlage*), jonka sisällä kasvatuksen keinot olivat rajallisia.

Joka tapauksessa Adolf Hitlerin kasvatusajattelulla oli keskeinen vaikutus kansallissosialistiseen pedagogiikan kehittämiseen sen ”opillisena johtotähtenä”. Hänen

pedagogisten näkemysten voi sanoa olleen tulosta hänen lapsuuden ja nuoruuden omista koti- ja koulu- ja kasvatuskokemuksistaan. Lisäksi niihin vaikuttivat hänen varhaisaikuisuutensa vuodet Wienissä ja ensimmäisen maailmansodan sotakokemukset haavoittumisineen. Kasvatukselliset näkemyksensä Hitler esitti Mein Kampfissaan, mutta niitä hän toi julki myös lukuisissa julkisissa ja yksityisissä puheissaan. Hitlerin kasvatustajatteluun teoreettinen johtotähti oli hänen rotuantisemitisminsä, fanaattinen vihansa juutalaisia kohtaan. Hitlerin pedagogiikan voi sanoa olleen anti-intellektuaalista elitististä pedagogiikkaa, joka oli tarkoitettu vain saksalaiselle ”herrarodulle” ja tämän valiokansan sisällä hänen pedagogiikkansa ei ollut egalitääristä, vaan tunnusti ja hyväksyi ihmisten väliset erot kasvatustoimintansa ideologiseksi lähtökohdaksi.

Hitlerin kasvatustajatteluun rotupuhtaan kansanyhteisön kasvatukselliset tarpeet konkretisoituivat rotuantisemitismiin, rasismiin ja sosiaalidarwinismiin liittona. Tyypillistä hänen kasvatustajattelulleen oli tiedollisen sivistyksen ja koulun aikaansaannosten vähättely. Opettajia hän halveksi koko elämänsä pitäen heitä ”kirjatoukka-apinoina”. Vanhan ”puoli-ihmisiä” kasvattaneen kasvatustajatteluun Hitler halusi spartalaisen, uuden ihmisen kansallissosialistisen kasvatustajatteluun, joka korosti ensisijaisesti ruumiinkasvatusta, kovuutta, luonteenlujuutta, päättäväisyyttä ja säälimättömyyttä kansallissosialistisina kasvatustajatteluun. Hitlerin tarkoituksena oli kasvattaa kansakunnan käyttöön rodullisesti terveitä, voimakkaita, kunnian ja uskollisuuden, rotutunteen sekä kansallissosialistisen säälimättömän moraalikoodin ja taistelutahdon sisäistäneitä ”kokonaisia ihmisiä”, jotka ovat ensisijaisesti vain saksalaisia. Kasvatustajatteluun omien, yksilöllisten kasvatustajatteluun kehittäminen oli hänen kasvatustajatteluun mukaan mahdotonta, koska yksilön hyvä saattoi toteutua vain yhteydessä kansanyhteisöönsä. Hitlerin kasvatustajatteluun keskeinen teesi oli ”isänmaallinen kasvatustajattelu”, jossa poikien ja tyttöjen kasvatustajatteluun oli erotettu toisistaan. Poikien kasvatustajatteluun tavoite oli harjaannuttaa heidät hyviksi sotilaksi, kun taas tyttöjen kasvatustajatteluun päämääränä oli valmistaa tytöt äidin rooliin ja lapsien synnyttämisen. Hitlerin kasvatustajatteluun voi sanoa olleen naisia vähättelevä ja aliarvioiva. Käytännössä Hitlerin kasvatustajatteluun marssijärjestys olikin selvä. Ensin tuli ruumiillinen koulutus, sitten sielulliset valmiudet ja vasta viimeiseksi henkisten

valmiuksien kehittäminen. Näiden dogmien mukaisesti kasvatusta myös ryhdyttiin Kolmannessa valtakunnassa toteuttamaan.

Gerhard Gieseä, Ernst Krieckiä ja Alfred Baeumleria on aiheellisesti kutsuttu Hitlerin pedagogeiksi, sillä niin lähellä heidän pedagogiset näkemyksensä ovat Hitlerin kasvatusajattelun kanssa. Kaikki kolme yhdisti Hitlerin tavoin sotakokemukset, kielteinen ja halveksiva suhtautuminen demokratiaan ja puoluepluralismiin. Heille kaikille oli myös yhteistä Hitlerin tavoin pedagogiikan suhteellisen autonomian hylkääminen ja yksilöpedagogisesta näkemyksestä luopuminen valtion, kansakunnan ja yhteisön hyväksi. Kaikki heitä yhdisti näkemys yksilön, valtion ja kansan muodostavasta elävästä kokonaisuudesta, organismista. Sen mukaisesti yksilö ilman yhteisöään ei ollut mitään ja vain sen jäsenenä yksilö kykeni saavuttamaan kasvunsa, kehityksensä ja kypsyytensä. Siten Gieselle pedagogiikka oli valtion palvelua, velvollisuuspedagogiikkaa, Krieckille taas se merkitsi yksilön kollektiivista sopeutumista yhteisöön, kun taas Baeumlerin poliittisessa antropologiassa kasvatuksen tarkoitus oli yhteisönsä puolesta uhrautuvan, taistelevan, heroisen, kuolemaa pelkäämättömän tahtoihmisen luominen. Kaikki kolme pedagogia suhtautuivat ideologisen oppi-isänsä tavoin kielteisesti sekä yhteiskunnalliseen ja sukupuoliseen tasa-arvoon, joka vaikutti myös kasvatuksellisiin käytäntöihin. Hitlerin tavoin pedagogit vaativat kasvatuksen uudistamista siten, että rodun puhtaus nostetaan kasvatuksen keskipisteeseen, samalla kun he anti-intellektuaalisin äänenpainoin korostivat ruumiinkasvatuksen ja luonteen kehittämisen ensisijaisuutta suhteessa tiedolliseen kasvatukseen. Voikin sanoa, että kansallissosialistiset pedagogit pyrkivät omilla kasvatuskäsityksillään löytämään kansallissosialistisen liikkeen toimintaa tukevia tieteellisiä pedagogisia perusteluja. Siten he sekä myötävaikuttivat että edistivät näkemyksillään pedagogiikan muuttumista poliittiseksi indoktrinaatioksi ja manipulaatioksi, johtajan ja hänen kansallissosialistisen eliittinsä harjoittaman politiikan välineeksi. Giesen, Krieckin ja Baeumlerin pedagogiikan voi väittää olleen mitä suurimmassa määrin politisoitua, instrumentaalista valtiopedagogiikkaa, jossa kasvavan tarpeet määriteltiin vain valtion ja kansanyhteisön hyveistä käsin.

Pragmaattisen ilmauksensa kansallissosialistien kasvatusideologia sai opetussuunnitelmissa ja niiden suuntalinjoissa. Opetussuunnitelmista tuli kansallissosialistisen politiikan toteuttamisen ja vallankäytön välineitä. Weimarin tasavallan aikainen sivistysmahtien pluralismi redusoitui kansallissosialistisessa opetussuunnitelma-ajattelussa kansallissosialistisen liikkeen ja sen politiikan toteuttamisen välineiksi. Tasavallan aikaiset laajat tietokokonaisuudet kaventuivat kansallissosialistisen ideologian yhdenmukaistaviksi opinkappaleiksi, jotka eivät jättäneet sijaa kritiikille, erilaisille tulkinnoille tai arvoille. Myös opetussuunnitelmien kieli muuttui, kun kristillisiin moraalikäsitelmiin kuuluneet ilmaisut korvattiin uusilla kansallissosialistisilla totuuksilla, joita olivat kansa, isänmaa, kunnia ja uskollisuus. Samalla oppiaineet ja oppisisällöt kokivat ”renessanssin”, kun oppiaineet ja oppisisällöt muutettiin vastaamaan Hitlerin ja hänen kasvatusteoreetikkojensa esittämien näkemysten mukaisiksi. Rotuopista tuli rodulliseen homogeenisuuteen pyrkivän koulun uusi oppiaine, samalla kun juutalaiset oppilaat ja opettajat Saksan kansanruumiiseen kuulumattomina oli erotettu oppilaitoksista. Uudesti syntyneen Saksan kasvatuksen keskiöön nousivat ruumiinkasvatus ja luonteenkasvatus, samalla kun tiedollisten oppiaineiden tuntimääriä vähennettiin. Yhdensuuntaisen opetussuunnitelma-ajattelun tavoitteena oli ”kiinnittää”, sosiaalista nuoret tiukasti kansallissosialistiseen veri-yhteisöön.

Kansallissosialistisen opetussuunnitelma-ajattelun perusfundamentteja olivat niiden tukeutuminen militarismiin, ksenofobisen sovinnin, anti-individualismiin, rasismiin ja demokratian vastaisten kasvatustarvojen periaatteille. Näiden periaatteisiin tukeutumisen tarkoituksena oli palvella kansallissosialistista ideologiaa, joka edellytti tiettyjen arvojen ja maailmankuvan juurruttamista. Kansallissosialistisessa opetussuunnitelma-ajattelussa pedagogiikka degeneroitui palvelemaan kansallissosialistista ideologiaa ja maailmankatsomusta. Tämä taas merkitsi koulujen kasvatustyön alistamista yhden puolueen ja sen ideologian manipulaation välineeksi, jossa ei ollut enää tilaa reformipedagogiikan korostamalle lapsuuden ja nuoruuden omakohtaisille kokemuksille. Kansallissosialistisia opetussuunnitelmia voikin luonnehtia kasvatuksen kaapuun puetuiksi kansallissosialistisen poliittisen ideologian julkilausutuiksi uskonnontunnustuksiksi, jotka sanelivat vaihtoehdottomasti sen, miten yhteydessä

kansanyhteisöön ”hyvää elämää” oli jokaisen tavoiteltava kansallissosialistisessa Saksassa.

Voidaanko kansallissosialistista kasvatusta ylipäätään kutsua kasvatukseksi lainkaan vai tulisiko sitä oikeutetummin kutsua ”epäpedagogiikaksi” tai ”persoonan tuhoamiseksi”? Oma näkemykseni on, että, kansallissosialistinen pedagogiikka oli ensisijassa pedagogiikan valheelliseen kaapuun puettua, yhden puolueen poliittista indoktrinaatiota, aivopesua, joka ei tähdännyt yksilön omakohtaiseen henkiseen jalostumiseen, hänen tietojensa, taitojensa ja tunteidensa laaja-alaiseen kehittymiseen. Sen tavoitteena ei ollut sivistynyt ihminen, vaan rotupuhtaan ja terveen saksalaisen kansanyhteisön vihan kyllästävät tarpeet. Kansallissosialistisessa kasvatustieteessä kasvatustieteestä tuli kansallissosialistisen kasvatuksen objekti ja sen pedagogiikka oli välineellistä, militarisoitua pedagogiikkaa, jossa kasvavalla ei ollut itseisarvoa sinällään, vaan hän näyttäytyi vain manipuloitavana aggressiivisen politiikan toteuttamisen kohteena.

Kansallissosialistisessa kasvatustieteessä kasvava ei ollut päämäärä, vaan vain väline poliittisen aggressiopolitiikan toteuttamiseksi. Kansallissosialistisen kasvatuksen voi sanoa olleen holistista, poliittista taistelupedagogiikkaa, joka sisältönsä ja tavoitteidensa puolesta oli aivopesua, kansallissosialistista poliittista propagandaa. Sen tehtävänä oli kasvattaa kovia ja säälimättömiä, rasismien sisäistäneitä, sotilaallista taistelua ihannoivia, herrakansan valioyksilöitä, jotka olivat valmiita uhrautumaan johtajansa ja kansallissosialistisen poliittisen eliitin aggressiopolitiikan puolesta. Siten edellä esitetyn perusteella voi väittää, että kansallissosialistisessa kasvatuksessa ei ollut kysymys kasvatuksesta, vaan ”epäpedagogiikasta”. Kansallissosialistinen näkemys ihmisestä perustui vihaan ja vastakkainasetteluun. Se ei tunnustanut ihmistä perimmäisenä arvonaan eikä kunnioittanut ihmiselämää, vaan oli kasvatusta viime kädessä kuolemaan. Se ei myöskään suonut yksilölle oikeutta saada kasvaa omaehtoiseen henkiseen jalostumiseen. Se ei tunnustanut yksilön oikeutta oman oivallisuuden, mielikuvituksen, eettisyyden ja esteettisyyden kehittämiseen. Sen tavoitteena ei myöskään ollut saada ihminen kasvamaan hyviin tapoihin, lähimmäisen rakkauteen, hyvään elämään eikä kasvavan omista tavoitteista lähtevään oman elämän hallintaan. Kansallissosialistista

kasvatusideologia ei ulottunut kokonaiseen ihmiseen, hänen koko elämäänsä, hänen tietoihinsa, taitoihinsa, asenteisiinsa ja toimintaansa. Sen kasvatuksen tavoitteena ei ollut sivistynyt ihminen.

LÄHDELUETTELO

Asiakirjajulkaisut:

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

Erziehung und Unterricht (1938) Erziehung und Unterricht in HöherenSchule Ämtliche Ausgabe des Reichs und Preussichen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Berlin: Weidmännische Verlagsbuchhandlung.

Gamm, H.-J. (1964) Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag.

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

Kühnl, R. (1978) Der deutsche Faschismus in Quellen und Dokumenten. Dritte unveränderte Auflage. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.

Michael, B. & Schepp, H.-H. (1993) Die Schule in Staat und Geschellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen – Zürich: Muster – Schmidt Verlag.

Trevor-Roper, H. R. (1973) Hitler's Table Talk 1941-1944. His private conversations. Second edition. Wiltshire: Redwood Press Limited.

Aikalaiskirjallisuus:

Baeumler, A. (1939) Politik und Erziehung. Reden und Aufsätze. Berlin: Junker und Dünhaupt Verlag.

Benze, R. (1939) Erziehung im Grosssdeutschen Reich. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diensterweg.

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

Hiller, F. (Hrsg.) (1936) Deutsche Erziehung im neuen Staat. Zweite Auflage. Berlin-Leipzig: Verlag von Julius Veltz.

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

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

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

Rauschning, H. (1940) Samtal med Hitler. Stocholm: Lindbergs Tryckerieaktiebolag.

Tutkimuskirjallisuus:

Anttonen, S. (1998) Valta, moraalit ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen. Sivistyshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiviin uudelleenkasvatustieteiden julkaisuja: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden julkaisuja: Acta Universitatis Tamperensis 639.

Baumler, Nohl, Spranger, Wilhelm und Weniger nach 1945 zur NS-Zeit (1945-1960)
 <http://www.unifr Frankfurt.de/...ortmeyer/Beaumler_Nohl_Spranger_Wilhelm_und_Weniger_nach_1945_zur_NS-Zeit.doc> haettu 28.8.2007.

Bruhn, K.(1977) Kasvatusopin historian kehityslinjoja. 4. p. Helsinki: Otava.

Burleigh, M. (2004) Kolmas valtakunta. Helsinki: WSOY.

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

Erger, J. (1980) Lehrer und Nationalsozialismus. Von den traditionellen Lehrerverbänden zum Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) In: Manfred Heinemann(Hrsg.) Erziehung und Schulung im Dritten Reich Teil 2: Hochschule, Erwachsenbildung. 206–231. 1. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Fest, J. C. (1973) Hitler. Eine Biographie. Berlin.

Fischer, K. P. (1995) Nazi Germany. A New History. London: Constable and Company Ltd.

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 GmbH Co KG.

Försti, A. (2000) Hitler ja hameväki. Naisen ihannekuva, rooli ja tehtävät Hitlerin puheissa 1932-1945. Pro gradu – tutkielma. Saksan kieli ja kulttuuri. Turku: Turun yliopisto.

Geiss, I. (2003) Nationalsozialismus als Problem deutscher Geschichtswissenschaft nach 1945. In: Elvert, Jürgen & Krauss, Susanne (Hrsg.) Historische Debatten und Kontroversen im 19. und 20. Jahrhundert. 110–123. Stuttgart: Steiner Verlag.

Giesecke, H. (1993) Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Glover, J. (2006) Ihmisyys. 1900-luvun moraalihistoria. 3.p. Suomen rauhanpuolustajat. Keuruu: Otava.

Haste, C. (2001) Nazi women. Hitler's seduction of a nation. London, Basingstoke and Oxford: Macmillan Publishers Ltd.

Hentilä, S. (1994) Jaettu Saksa, jaettu historia. Suomen Historiallinen Seura. Historiallisia tutkimuksia 183. Tampere.

Herbst, L. (1996) Das nationalsozialistische Deutschland 1933-1945. Die Entfesselung der gewalt: Rassismus und Krieg. Erste Auflage. Frankfurt am Main Nomos Verlagsgesellschaft.

Hughes, M. (1988) Nationalism and Society. Germany 1800-1945. London: Edward Arnold A division of Hodder & Stoughton.

Hyrkkänen, M. (2002) Aatehistorian mieli. Tampere: Vastapaino.

Iisalo, T. (1989) Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava

Isakson & Jokisalo (2005) Historian lisälehtiä. Suvaitsevaisuuden ongelma ja vähemmistöt kansallisessa historiassa. Helsinki: Suomen Rauhanpuolustajat.

Jokisalo, J. (1995) Kansallissosialismin ideologia. Kuopio: Snellman-instituutti.

Jokisalo, J. (1998) Kenraaliharjoitus kansanmurhaan – pakkosterilointi ja ”eutanasia” Hitlerin Saksassa. Teoksessa Marja Härmämaa ja Markku Mattila (toim.) Uusi uljas ihminen eli modernin pimeä puoli. 142–177. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Kaariluoto, R. (1983) Fasismi, kansallissosialismi ja eurooppalainen oikeistoradikalismi vuoteen 1933. Pro gradu – tutkielma. Historian laitos. Yleinen historia. Turku: Turun yliopisto.

Keim, W. (1988) Bundesdeutsche Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus – eine kritische Bestandsaufnahme. In: Wolfgang Keim (Hrsg.) Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. 15–34. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Keim, W. (1995) Erziehung unter der 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.

Klafki, W. (1996) Die gegenwärtigen Kontroversen in der deutschen Erziehungswissenschaft über das Verhältnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus. Vasa: Maxi – Copy.

Kuparinen, E. (1998) “Für Führer, Volk und Vaterland“ – tavoitteena kansallissosialistinen ihminen. Teoksessa Marja Härmämaa ja Markku Mattila (toim.) Uusi uljas ihminen eli modernin pimeä puoli. 231–265. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Kuparinen, E. (1999) Aleksandriasta Auschwitziin. Antisemitismin pitkä historia. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Kühnl, R. (1973) Liberalismista fasismiin. Porvarillisen ylivallanmuodot. Jyväskylä: Gummerus.

Kühnl, R. (1988) Zur Relevanz von Faschismustheorien für die Erziehungswissenschaft. In: Wolfgang Keim (Hrsg.) Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerlegtes Problem der Erziehungswissenschaft. 35–63. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lange GmbH.

Kärenlampi, O. (2005) Historiaa, politiikkaa, historiapolitiikka. Tutkielma vuoden 1986 saksalaisen historiakiistan historiapoliittisesta luonteesta. Valtio-opin pro gradu – tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.

Langewiesche, D. & Tenorth, H.–E. (1989) Bildung, Formierung, Destruktion. Grundzüge der Bildungsgeschichte von 1918-1945. In: Dieter Langewiesche und Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.) Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. 111–149. München: Verlag C. M. Beck.

Lempa, H. (1993) Bildung der Triebe. Der deutsche Philantropismus (1768 -1788). Turun yliopiston julkaisu. B: 203.

Liedman, S.-E. (2005) Från Platon till kriget mot terrorismen. Fjortonde upplagan. Falun: Albert Bonniers Förlag.

Lingelbach, K. C. (1987) Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. 1. Auflage. Frankfurt am Main: dipa-Verlag.

Lingelbach, K. C. (1988) "Erziehung" unter der NS-Herrschaft – metodische Probleme ihrer Erfassung und Reflektion. In: Wolfgang Keim (Hrsg.) Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerlegtes Problem der Erziehungswissenschaft. 47–63. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lange GmbH.

Majaniemi, J. (2006) Demokratiakritiikki ja antidemokraattinen ajattelu Weimarin tasavallassa (1919-1933) – esimerkkinä Peter Petersenin ajattelu.

< <http://www.ennenjanyt.net/2006-1/majaniemi.pdf> >. haettu 20.7.2007.

Malinen, P. (1985) Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.

Miller, A. (1985) Alussa oli kasvatus. Kätketty julmuus ja väkivallan muodot. Juva: WSOY.

Myllyniemi, S. (1999) Goldhagen-keskustelu ja Saksan muisti – Kansallista identiteettiä etsimässä. Pro gradu – tutkielma. Sosiologia. <http://www.samimyllyniemi.net/jutut/Samin_gradu.pdf>. haettu 5.10.2007.

Müller-Rolli, S. von (1989) Schulen, Hochschulen, Lehrer. In: Dieter Langerwiesche und Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.) Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. 240–258. München: Verlag C. M. Beck.

Noakes, J. & Pridham, G. (ed.) (1999) Nazism 1919-1945. Volume 1. The rise to power. Great Britain: University of Exeter Press.

Noakes, J. & Pridham, G. (ed.) (2000) Nazism 1919-1945. Volume 2. State, Economy and Society 1933–1939. Great Britain: University of Exeter Press.

Nurmi, V. (1983) Kasvatuksen traditio. Juva: WSOY.

Oelschläger, G. (2001) Weltanschauliche Schulung in der Hitler-Jugend. Inhalte Schwerpunkte und Methoden. Augsburg: Weltbild – Verlag GmbH.

Ojanen, E. (1989) Filosofiat ja fasismi. Puheenvuoroja eurooppalaisen kulttuurin tilasta. Jyväskylä: Gummerus.

Ottelin, A. K. (1954) Kasvatusopin historian oppikirja. 6. uud. p. Helsinki: Otava

Paastela, J. (1995) Valhe ja politiikka. Tutkimus hyveestä ja paheesta yhteiskunnallisessa kanssakäymisessä. Tampere: Gaudeamus.

Payne, S. G. (1995) A history of fascism 1914-1945. London: UCL Press.

Preising, R. (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.

Puolimatka, T. (1995) Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Puolimatka, T. (1999) Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Rang, A. (1988) Spranger und Flitner 1933. In: Wolfgang Keim (Hrsg.) Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerlegtes Problem der Erziehungswissenschaft. 65–78. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lange GmbH.

Rauste-von Wright, M & von Wright, J. (1996) Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Reich, W. (1973) Fasismin massapsykologia. Helsinki: Otava.

Röhr, W. (1996) Fasismi ja rasismi: Rotuantisemitismin asema kansallissosialistisessa ideologiassa ja politiikassa. Teoksessa J. Jokisalo (toim.) Rasismitieteessä ja politiikassa, 92–121. Helsinki: Edita.

Saarinen, E. (1997) Filosofia. 1.- 9.painos. Porvoo: WSOY.

Sartola, P.(2003) Totuutena valhe. Antisemitismi eilen ja tänään. Jyväskylä: Gummerus.

Scholtz, H. (1985) Erziehung und Unterricht untern Hakenkreuz. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Shirer, W. L. (2004) Kolmannen valtakunnan nousu ja tuho I. Kansallissosialistisen Saksan historia. Jyväskylä: Gummerus.

Skinnari, S. (2000) Ihmiseksi kasvamisen tavoite 2000-luvun haasteena – voimmeko kehittyä viisaammiksi ja vastuullisemmiksi? Teoksessa R. Huhmarniemi & S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Science. Suomen kasvatustieteellinen Seura. Turku.

Stachura, P. D. (1980) Das Dritte Reich und Jugenderziehung: Die Rolle der Hitler-Jugend 1933-1939. In: Manfred Heinemann (Hrsg.) Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung. 90–112. 1. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sundström, L. (2007) Fasismi. Keuruu: Otava.

Tamminen, T. (2004) Pahan viehäytys – natsismin ja terrorin lähteillä. Keuruu: Otava.

Tenorth, H.-E. (1989) 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.111–149. München: Verlag C. M. Beck.

Thamer, U. (2002) Der Nationalsozialismus. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co.

Toikka, M. (1996) Saksalainen kansallissosialistinen kasvatus ja sen yhteyksiä suomalaisiin nuorisjärjestöihin. Lisensiaatintutkimus. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

Toland, J. (1976) Adolf Hitler. New York: Doubled & Company, Inc., Garden City.

Tähtinen, J. (1993) Askel menneisyyteen – Näkökulmia kasvatuksen historialliseen tutkimukseen. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 14. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Wegner, G. P. (1991) 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, 1991.2.

Vehmas, S. (2005) Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.

Viikari, M. (1983) Saksan (Saksan liittotasavallan) historiankirjoitus ensimmäisestä maailmansodasta nykypäivään. Teoksessa Päivi Setälä, Pekka Suvanto, Matti Viikari (toim.) Historiankirjoituksen historia. 188–215. Helsinki: Gaudeamus.

Muu kirjallisuus:

Haeckel, Ernst <<http://www.ucmp.berkeley.edu/history/haeckel.html>> haettu 6.9.2007.

Kansallissosialismi <<http://fi.wikipedia.org/wiki/Kansallissosialismi>> haettu 12.7.2007.

Karilas, Y. Karilas, T. (1956) Historian hahmoja. Elämäkerrallinen hakemisto. Porvoo: WSOY.

Knopp, G. (2006) Hitlerin lapset. Jyväskylä: Gummerus.

Krieck, Ernst <http://de.wikipedia.org/wiki/ernst_Krieck>haettu 2.9.2007.

Mann, E. (2002) Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich. 4. Auflage. Hamburg: Rowolt Verlag GmbH.

Nietzsche, F. (1969) Moraalin alkuperästä. Helsinki: Otava.

Paavolainen, O. (1993) Kolmannen valtakunnan vieraana ja juhlien jälkeen. Esseitä kansallissosialismista toimittanut Paula Koskimäki. 7. p. Keuruu: Otava.

Paavolainen, O. (2005) Risti ja hakaristi. Jyväskylä: Gummerus.