

# Koulutus, tiede ja taide vallan alla



Jyrki Kaarttinen

## Pedagogiikkaa kolmen valtiomahdin alla

SAKSALAISEN APUKOULUN IDEA  
1871–1933

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

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

vattajien varaan.<sup>1</sup> Tämä johti Saksan keisarikunnassa apukoulujen perustamiseen 19. vuosisadan viimeisellä kolmanneksella.<sup>2</sup>

Saksassa apukoulujen edeltäjiä olivat 1700-luvun lopulla ja 1800-luvun alussa perustetut kansakoulun apu-, köyhäin-, ja tukiluokat sekä useimmiten yksityisten ylläpitämät parannus- ja kasvatustilat.<sup>3</sup> Niissä ”heikkolahjaisten ja heikkomielisten kasvatusta” oli yhtäältä perustunut valistuksen, kristillisen etiikan ja uushumanismin ideaaleihin, jotka Johann Heinrich Pestalozzin esikuvien mukaisesti korostivat kaikkien ihmisten ihmisarvon kunnioittamista sekä kaikkien oikeutta kasvatukseen ja koulutukseen;<sup>4</sup> toisaalta tuolloin kasvatustieteen vaikutti myös valistuksen arvoihin tukeutunut filantropistinen liike. Se julisti kaikille ihmisille oikeutta tavoitella yksilöllistä onnellisuutta, mutta vaati, että heidän tuli olla yhteiskunnalle hyödyllisiä jäseniä.<sup>5</sup> Parannuspedagogiikan<sup>6</sup> (*Heilpädagogik*) ja apu-

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

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

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

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

5. Ellger-Rüttgardt (2008) 32.

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

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

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

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

---

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

7. Ellger-Rüttgardt (2008) 32.

8. Ellger-Rüttgardt (2008) 152.

9. Möckel (2007) 135–137.

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

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

12. Ellger-Rüttgardt (2008) 181, 178.

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

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

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

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

---

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

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

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

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

Sosiaalidarwinistit näkivät rotuhygienian ”tieteellisenä sosiaalitekniikkana”, täsmälääkkeenä, jonka tuli estää ihmisrodun rappeutuminen ja parantaa kansakunnan geneettistä laatua.<sup>18</sup> He halusivat ”pelastaa tulevaisuuden ja estää kulttuurin tuhon”.<sup>19</sup> Saksassa eläintieteilijä Ernst Haeckel<sup>20</sup> ja professorit Max von Gruber, Alfred Ploetz, Wilhelm Schallmayer, Eugen Fischer, Erwin Baur ja Fritz Lenz olivat johtavia sosiaalidarwinisteja. He uskoivat, että ensi sijassa perinnöllisyyden lait määräsivät jälkeläisten psyykkiset, fyysiset, moraaliset ja sosiaaliset ominaisuudet. Kasvatuksen mahdollisuuksia he pitivät rajallisina.<sup>21</sup> Sosiaalidarwinistit olivat huolissaan perimältään heikon, ”alempiarvoisen” väestönsä lisääntymisestä ja hyvän, geneettisesti arvokkaan kansanosan syntyvyyden laskusta.<sup>22</sup> He vastustivat sukupuolten tasa-arvoa ja naisten koulutusmahdollisuuksien parantamista, koska ne olivat heistä luonnonlakien vastaisia ja johtivat kansakunnan perimän heikentymiseen.<sup>23</sup> Sosiaalidarwinistit tuomitsivat ihmisten tasa-arvoa korostaneen valistuksen pe-

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

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

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

19. Hietala (1985) 107.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

27. Mattila (2003) 117.

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

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

30. Ellger-Rüttgardt (2008) 134.

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

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

33. Ellger-Rüttgardt (2008) 137.

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

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

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

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

van politiikan tulemiselle.<sup>38</sup> Kansallissosialistien valtaannousu merkitsi, että rotubiologisista ja sosiaalirasistisista ajatusmalleista tuli heidän kasvatustieteen pääakseli niin teoriassa kuin käytännössä. Se johti apukoulukasvatuksen avoimeen politisointiin, kun kansallissosialistien biopolittiset vaatimukset sanelivat vaihtoehtottomasti kasvatuksen tarkoituksen ja suunnan myös apukouluissa.<sup>39</sup>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Kruunun palveluksessa

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

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



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

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

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

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

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

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

42. Ellger-Rüttgardt (1988a) 150.

43. Kaarttinen (2008) 57.

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

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

46. Ellger-Rüttgardt (2008) 142.

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

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

49. Möckel (2007) 18.

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

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

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

53. Ellger-Rüttgardt (2008) 155.

54. Fuchs (1922) 304.

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

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

57. Kivirauma (2008) 96.

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

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

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

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

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

59. Ellger-Rüttgardt (2008) 163–173.

60. Ellen Key (1900b) *Barnets Århundra*, Stockholm: Albert Bonniers förlag, 32; Kaartinen (2009) 100–104; Kaartinen (2010b) 7–8; Möckel (2007) 175–177.

61. Ellger-Rüttgardt (2008) 210–212.

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

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



maailmansotaan mennessä apukoulujen määrä kasvoikin voimakkaasti.<sup>64</sup>

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

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

tukseen, vaan ensi sijassa hänen kasvattamistensa tottelemaan keisarikunnan arvoja ja normeja.<sup>71</sup>

## Tasavallan tehtävissä

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

---

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

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

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

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

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

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

69. Ellger-Rüttgardt (1988a) 150–155.

70. Fuchs (1922) 298, 302–303.

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

72. Kaartinen (2009) 48.

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

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

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

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

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

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

75. Kaarttinen (2009) 63.

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

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

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

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

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

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

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

83. Egenberger (1919) 140, 148.

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

mann<sup>85</sup> korosti apukoulun inhimillistä ja humaanua kulttuuritehtävää, joka oli sairaiden ja heikkojen oppilaiden kasvattaminen.<sup>86</sup> Fuchsin mielestä apukoulupedagogiikka oli yhtäältä individualipedagogiikkaa, koska juuri yksittäisen apukoululapsen heikkoudet ja oppimisen esteet ohjasivat kasvatusta, mutta toisaalta myös utilitaristiväritteistä sosiaalipedagogiikkaa, koska sen päämääränä oli heikkomielisten pelastaminen yhteiskuntaa varten. Hänen kasvatuskäytännönsä keskiossa ei ollut kuitenkaan yhteiskuntaa, vaan yksittäinen apukoululapsi ja hänen ”pelastamisensa”. Hän tuomitsi oppilaan epästävällisen kohtelun ja kylmän suhtautumisen ja edellytti opettajalta rakkautta, ymmärrystä ja empatiaa kasvatettavaa kohtaan. Apukoulunopettajan tärkein tehtävä oli oppilaan auttaminen ja tukeminen. Fuchsin näkemystä apukoululapsesta voi pitää myös kasvatustyönä, sillä hän uskoi, että apukoululapsi oli koulutuskykyinen, vaikka hänen ”lopullinen tavoitteensa ei valitettavasti voi olla parantuminen”.<sup>87</sup>

---

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

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

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

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

---

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

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

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

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

90. Jokisalo (1998) 146.

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

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

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

johtivat monen opettajan kielenkäytössä kylmään ja ulkopuoliseen suhtautumiseen apukoulun oppilaita kohtaan. Heitä kuvailtiin pedagogiikalle vierailta käsitteillä, kuten ”heikompiarvoinen”, ”äli-ihminen”, ”arvoton taakka” ja ”pohjassakka”.<sup>97</sup>

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

### Hakaristin varjossa

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

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

93. Hartnacke (1930) 208.

94. Lenz (1931) 419, 429–430.

95. Höck (1979) 31.

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

97. Berner (1990) 202.

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

99. Stutzkowsky (2003) 6.

100. Fricke-Finkelnburg (1989) 134.

naan.<sup>101</sup> Siksi apukoulunopettajat pyrkivät vakuuttamaan heti uudet vallanpitäjät oman kouluuotonsa tarpeellisuudesta.<sup>102</sup>

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

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

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

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

nen ei saa ikuistaa omaa vaivaansa tai sairautaan oman lapsensa ruumiissa” ja korosti, että ”kansallisella valtiolla on tässä suhteessa suoritettavanaan kerrassaan suunnaton kasvatustyö”.<sup>109</sup>

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

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

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

103. Rickmann (2002) 46.

104. Krull (2004) 46.

105. Möckel (2007) 192.

106. Gers (1990) 110.

107. Hitler (1939b) 475–476.

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

109. Hitler (1939b) 447.

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

111. Rickmann (2002) 5.

112. Höck (1979) 8.

113. Berner (1990) 202.

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

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

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

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

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

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

115. Kaarttinen (2009) 61.

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

117. Rickmann (2002) 90, 124.

118. Heinrichs (1933) 459–460.

119. Synwoldt (2003) 36.

120. Fricke-Finkelnburg (1989) 134.

121. Martin Breitbarth (1933b) 'Der Heilpädagoge in der Frage der Volksaufartung und Rassenhygiene', *Die Hilfsschule* 8, 450–458. Saksa ei ollut sterilointilain hyväksymisen suhteen poikkeus. Suomessakin säädettiin vuonna 1935 sterilointilaki, joka mahdollisti pakkosteriloinnit. Mattila (2003) 111, 117–118, 124; Vehmas (2005) 68–70.

122. Martin Breitbarth (1933a) 'Warum die Heilpädagogische Fachschaft', *Die Hilfsschule* 6, 323, 325.

123. Rickmann (2002) 88.

124. Möckel (2007) 200–201.

125. Konrad H. Jarausch (1990) *The unfree professions, German lawyers, teachers, and engineers, 1900–1950*, New York-Oxford: Oxford University Press, 100, 103; Jyrki Kaarttinen (2010c) 'Saksalaisten opettajien ja heidän etujärjestönsä suhtautuminen kansallissosialisteihin Weimarin tasavallan aikana (1919–1933)', *Kasvatus* 5, 463.



sissään, opettajia alkoi enenevässä määrin liittyä Kansallissosialistiseen puolueeseen (*Die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei, NSDAP*) ja Kansallissosialistisen Opettajaliittoon (*Der Nationalsozialistische Lehrerbund, NSLB*).<sup>126</sup> Opettajien liukuminen kansallissosialistien puolelle oli prosessinomaista, ja se oli seurausta sekä Weimarin tasavallan poliittisten puolueiden, opettajien eri etujärjestöjen ja kansallissosialistien välisestä poliittisesta kamppailusta eri finesseineen että yksittäisten opettajien omista elämänvalinnoista. Siihen vaikuttivat kansallissosialistien voimakas ulkoinen painostus ja vyörytys samanaikaisesti kansallisella ja alueellisella tasolla samoin kuin opettajien eri etujärjestöjen ja niiden jäsenistön toisistaan poikkeavat ja usein ristiriitaiset pyrkimykset. Kansallissosialistit kohdistivat opettajiin ammattiryhmänä valtavan paineen. He käyttivät suoraa ja epäsuoraa fyysistä uhkaa ja väkivaltaa taistellessaan eri opettajaliittojen herruudesta ja niiden yksittäisten jäsenten ”sieluista”.<sup>127</sup>

Kansallissosialistit säätivät huhtikuussa 1933 lain Ammattivirkamieskunnan palauttamisesta ennalleen (*Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums, GWBB*), jonka perusteella poliittisesti epäluotettavia ja juutalaisia opettajia ryhdyttiin erottamaan viroistaan.<sup>128</sup> Se merkitsi opettajien näkökulmasta vakavaa taloudellisen kriisin uhkaa ja suurta pelkoa oman työpaikan säilymisen ja toimeentulon puolesta. Lain seurauksena oli, että monet opettajat alkoivat nähdä uuteen hallintoon sopeutumisen väistämättömänä ja välttämättömänäkin.<sup>129</sup> Tästä huolimatta niin kansakoulunopettajien suurin etujärjestö Saksan Opettajayhdistys (*Der Deutsche Lehrervereine, DVL*) kuin lukionopettajista koostuva Saksan Filologiliitto (*Der Deutsche Philologenverband, PhV*) vastustivat aktiivisesti ja voimakkaasti kansallissosialistien hegemoniapyrkimyksiä ennen vuotta 1933 ja Saksan Filologiliitto vielä senkin jälkeen. Molemmat halusivat pitää viimeiseen saakka kiinni oman ammattiliittonsa itsenäisyydestä.<sup>130</sup>

Edellisistä etujärjestöistä poiketen Saksan Apukoulujen Liitto ilmaisi jo huhtikuussa 1933 halunsa siirtyä uuden kansallisen hallituksen palvelukseen. Keväällä sen johto päätti lähes vastalauseitta lakkauttaa ja yhdenmukaistaa oman ammattiliittonsa Kansallissosialistisen Opettajaliiton kanssa, samalla kun sen edustajakokous erotti yksimielisesti ammattiliiton jäsenyydestä kaikki ei-arjalaiset opettajat uuden virkamieslain (*GWBB*) nojalla.<sup>131</sup> *Die Hilfsschule*-lehden artikkeleista käy ilmi, että liiton keskeiset johtajat, kuten W. Friederici, omaksuivat nopeasti uuden kansallissosialistisen kasvatusretoriikan. Hän korosti, että ”huoli rodun parantumisesta ruumiillisesti terveen voimakkaan nuorison kasvattamiseksi ei saa tulla häiriityksi sairaan

126. Lamberti (2002) 200; Sebastian Müller-Rolli (1989) 'Schulen, Hochschulen, Lehrer' teoksessa Dieter Langerwiesche & Heinz-Elmar Tenorth (toim.) *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur 1918–1945*, München: Verlag C. M. Beck, 253; Kaarttinen (2010c) 459.

127. Jarausch (1990) 125–130; Keim (1995) 105; Lamberti (2002) 233–234; Kaarttinen (2010c) 459, 465.

128. Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933, [www.lähde], <http://www.documentarchiv.de/ns/beamtenges.html> (luettu 5.10.2011); Keim (1995) 77–83, 97.

129. Rolf Eilers (1963) *Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat*, Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag, 70; Johannes Erger (1980) 'Lehrer und Nationalsozialismus. Von den traditionellen Lehrerverbänden zum Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB)' teoksessa Manfred Heinemann (toim.) *Erziehung und Schulung im Dritten Reich*, Stuttgart: Klett-Cotta, 225–226; Lamberti (2002) 211, 234; Jarausch (1990) 100, 103; Kaarttinen (2010c) 463; Jyrki Hilpelä (2009) 'Minä en', *Kasvatus* 40 (1), 5; Kari Kaunistmaa (2009) *Punatähdestä kaksiskotkaan. Neuvostoliiton romahtamisen vaikutus venäläisen keskikoulun historian oppikirjoihin*. Väitöskirja. Humaniora C 279, Turku: Turun yliopisto, 100.

130. Kaarttinen (2010c) 464–465.

131. Ellger-Rüttgardt (2008) 270; Möckel (2007) 193; Kaarttinen (2010c) 463–465; Vertreterversammlung des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands zu Halle (Saale) am 28. Mai 1933, *Die Hilfsschule* 6, 361–370; Synwoldt (2003) 19.

jälkikasvun perusteettomien ja kalliiksi käyvien vaatimusten takia. Hän julisti, että parannuskasvatuksen kaikkien haarojen periaate oli yhteinen: ”Me torjumme sairaiden vaatimukset terveiden kustannuksella”.<sup>132</sup> Myös apukoulunopettaja Müller am Stein korosti, että ”kansakunnan terveys määrää nykyisen parannuspedagogiikan sisällön ja suunnan. Lapsi ei merkitse valtion tulevaisuudelle mitään ilman puolustuksellista suhdetta kansankokonaisuuteen. Sen miten me parannuskasvattajina toimimme, ei pidä ensisijassa tapahtua hädänalaisen oppilaan tähden, vaan ylimpänä kaikkea hallitsevat kansankokonaisuuden edut”.<sup>133</sup>

Gersin mukaan *Die Hilfsschule* oli erittäin aktiivinen eugeenisten toimenpiteiden kannattaja propagoidessaan ”heikkomielisten” sterilisaation puolesta.<sup>134</sup> Apukoulupedagogien *Die Hilfsschule* -lehdessä vuosina 1932 ja 1933 julkaistut artikkelit kertovat apukoulunopettajien kasvatusteoroiden täydellisestä muuttumisesta. Kun vielä vuoden 1932 artikkeleissa pedagogiset perustelut hallitsivat kirjoittajien kasvatusteorioita, niin vuonna 1933 ne oli korvattu kansallissosialistisilla ”totuuksilla”. Gustav Lesemann, joka oli vuonna 1932 puolustanut individualistista, sairaiden ja heikkojen tarpeista lähtevää pedagogiikkaa, vaati vuonna 1933 pedagogiikan täydellistä alistamista kansallissosialistisen politiikan palvelijaksi. Uuden apukoulunsa idean hän kopioi Hitlerin *Mein Kampfissaan* esittämistä ajatuksista. Hitleriä Lesemann luonnehti ”suureksi kansan- ja sielunuudistajaksi”. Erityisesti hän korosti apukoulun rotuhygieenisten ja eugeenisten tehtävien välttämättömyyttä; eugeniikka ilman parannuspedagogiikkaa oli ”tyhjää” ja parannuspedagogiikka ilman eugeniikkaa oli ”sokeaa”, koska ne kulkivat ”käsi kädessä”. Lesemannin mielestä apukoulun tärkein tehtävä ei ollut kantaa huolta heikoista, vaan sen tuli huolehtia ”kansankokonaisuuden terveydestä”.<sup>135</sup> Jos Ellger-Rüttgardtin mielestä Lesemannin puheet olivat olleet jo ennen vuotta 1933 ”nationalistisen ja demokratian vastaisen mielenlaadun lä-

päisemiä”<sup>136</sup>, niin vuonna 1933 hän oli siirtynyt kansallissosialistien kannattajaksi. Hanspeter Berner onkin kutsunut Lesemannia yhdeksi kansallissosialistien vammaisiin kohdistamien rikkosten henkiseksi valmistelijaksi.<sup>137</sup>

Lesemannin tavoin Martin Breitbarth tuomitsi menneen liberalistisen ajan apukoulupedagogiikan individualistisena jäänteinä, jolla ei ollut mitään tekemistä ”uuden hengen apukoulun” kanssa. Hänen mielestään vasta kansallissosialismin voiton myötä apukoulupedagogiikka oli saanut ”uuden merkityksen ja mielen”, kun kasvattajan ensisijaiseksi tehtäväksi oli tullut ”kansankokonaisuuden vapauttaminen perinnöllisesti sairaista ja pahoin vammautuneesta perintöaineesta”.<sup>138</sup>

Myös apukoulunopettaja Karl Tornow lainasi vuoden 1933 artikkeleissaan pitkiä sitaatteja Adolf Hitleriltä ja vetosi häneen apukoulupedagogiikan suurimpana auktoriteettina. Erityisesti Tornow todisteli, että apukoulu oli ”oikeutettu, välttämätön ja luonnollinen kansanorganin jäsen, joka rodullis-kansallisten (’völkisch’) päämäärien alaisena aktiivisesti ”myötävaikuttii nykyajan maailmankatsomuksellisen-poliittisten tehtävien ratkaisemiseen tullaksemme yhdeksi kansaksi, valtioksi, kouluksi”<sup>139</sup> Tornowin näkemyksissä apukoulun maailmankatsomuksellisen-poliittiset tehtävät olivat syrjäyttäneet sen pedagogiset tehtävät.

Vaikka kansallissosialistien perustelu apukoululle ja sen kasvatukselle ei ollut pedagoginen, vaan ideologinen ja rotupoliittinen, näyttävät apukoulunopettajien keskeiset vaikuttajat kääntyneen heti kansallissosialistien valtaannousun vuonna heidän kasvatusteoriansa kannalle.<sup>140</sup> Apukoulunopettajien ei voi katsoa olleen kansallissosialistisen politiikan uhreja, kuten Höck on väittänyt, vaan sen aktiivisia kannattajia. He hyväksyivät puoluevallan, kollegoidensa erottamiset, kasvatuksen politisoinnin ja funktionalisoinnin. He hylkäsivät moraaliset, eettiset ja pedagogiset velvoitteensa ja ryhtyivät totalitaarisen pakkovallan apureiksi ja oppi-

laidensa tuomareiksi. Ennen kaikkea he loukka-sivat, halvensivat ja häpäisivät huostaansa us-kottuja nuoria ja olivat mukana toimissa, jotka johtivat heidän omien oppilaidensa pakkosteri-lointeihin ja myöhemmin sodan alettua heikko-mielisten vammaisten eutanasiaturhiin.<sup>141</sup>

## Pedagogiikan asialla vai politiikan pauloissa?

Sosiaalidarwinismi ja siihen perustuva rotuhy-gienia olivat saaneet useissa länsimaisissa yh-teiskunnissa 1800- ja 1900-luvun ensi vuosikym-meninä merkittävän aseman. Myös Saksassa ro-tuhygienikot olivat huolissaan kansankunnan degeneraatioista, kun ”arvokas” väestönosa vä-heni ja ”heikompiarvoiset” lisääntyivät. Jakaes-saan ihmisiä heikompiarvoisiin ja korkea-arvoi-siin rotuhygienikot tekivät ideologiastaan poliittista.

Saksassa apukoulut olivat syntyneet 1800-lu-vun viimeisellä kolmanneksella. Kehitys johti siellä koulujärjestelmän eriyttämiseen ja itse-näisten apukoulujen perustamiseen. Tämä joh-tui kansakoulun suoritusvaatimusten nostami-sesta ja oppilasaineiden heterogeenisuuden li-sääntymisestä. Apukoulut saivat keisarikkunna-sa tunnustetun aseman kouluna, jolla oli kaksi merkittävää tehtävää: ne vapauttivat kansakou-lut heikkolahjaisista oppilaista ja pyrkivät kas-vattamaan heidät yhteiskunta- ja työelämäkel-poisiksi kansalaisiksi.

Monen apukoulunopettajan yhteiskunnalli-selle katsomukselle olivat leimallisia keisarikkun-nan aikana konservatiiviset ja kansalliset näkö-kannat. Yhtäältä jotkut apukoulunopettajista näkivät oppilaansa pysyvästi heikkomielisinä, joita ei voinut parantaa. Nämä opettajat rakensi-vat oppilailleen patologisen identiteetin ja näki-vät kasvatuksen mahdollisuudet hyvin rajallisi-na. Heidän mielestään opettajan tärkein tehtävä oli istuttaa oppilaisiin kunnioitus esivaltaa, yh-teiskunnallista järjestystä, keisaria ja isänmaata kohtaan. Näiden opettajien kasvatusteorioita hallitsivat enemmänkin yhteiskunnan tarpeista

lähtevät konservatiiviset sosiaalipedagogiset painotukset, joiden mukaan apukoululapsi tuli alistaa yhteiskunnan normeihin. Heitä lähellä olivat pedagogit, joiden kasvatusteorioita do-minoi pedagoginen utilitarismi ja ”völkisch”-ra-sistiset ajattelumallit. Niiden mukaan ”alempiar-voinen” apukoululainen nähtiin painolastina, jonka taloudellisesta taakasta yhteiskunnan tuli vapautua. Toisaalta apukoulunopettajien jou-kossa oli pedagogeja, joiden kasvatusteorioita ohjasivat humanistiset ja reformipedagogiset ajattelumallit ja positiivinen usko kasvatuksen mahdollisuuksiin. He näkivät ensisijaisesti yksit-täisen oppilaan ja hänen tarpeensa kasvatuksen lähtökohtana. Heistä heikkolahjaisuus ei ollut vain perimän aiheuttama sairaaloinen staatti-nen olotila, vaan siihen vaikuttivat myös ympä-ristötekijät ja apukouluissa harjoitettu pedago-giikka. Heille apukoululapsi oli normaalilapsi.

Weimarin tasavallan sosiaalis-taloudelliset kriisit olivat vahvistaneet rotuhygienisiä näke-myksiä yhteiskunnan laajoissa piireissä. Niistä oli tullut poliittisesti hyväksytyjä ja salonkikel-poisia. Vaikka tasavallan aikana siirtyminen yh-tenäiskoulujärjestelmään oli merkinnyt apukou-lun laajenemista ja sen aseman vahvistumista,

132. W. Friederici (1933) 'Allerlei Selbstverständliches', *Die Hilfsschule* 10, 577, 579.

133. Müller am Stein (1933) 140.

134. Gers (1990) 111.

135. Lesemann (1932) 7; Lesemann (1933) 713–715, 718–723.

136. Ellger-Rüttgardt (1988b) 129

137. Berner (1990) 213.

138. Breitbarth (1933a) 322–323.

139. Karl Tornow (1933) 'Ein Volk, ein Staat, Eine Schule! Die organische Eingliederung der Hilfsschule in das deutsch-völkische Bildungswesen', *Die Hilfsschule* 6, 356; Karl Tornow (1933) 'Die Hilfsschule im Lichte der Eugenik', *Die Hilfsschule* 5, 276; Karl Tornow (1933) 'Das Wesen völkischer Hilfsschularbeit', *Die Hilfsschule* 5, 268.

140. Möckel (1991) 75.

141. Höck (1979) 31; Ellger-Rüttgardt (2008) 268–269; Möckel (1991) 75–76; Höck (1979) 169; Gers (1990) 126; Vehmas (2005) 71–74; Jokisalo (1998) 143; Keim (2005) 115.

niin Weimarin kriisien aikana yhteiskunnallinen keskustelu myös ”alempiarvoisten” yhteiskunnallisesta ja taloudellisesta hyödyllisyydestä kiihtyi. Apukouluja ryhdyttiin pitämään taloudellisena haaskauksena ja niiden tarpeellisuus kyseenalaistettiin.

Tasavallan lopulla joidenkin apukoulunopettajien kasvatusasenteissa kylmä ja ulkopuolinen suhtautuminen oppilaisiin oli alkanut lisääntyä, ja he ryhtyivät kuvaamaan apukoululaisia yhä useammin pedagogikalle vierailta käsitteillä. Näiden opettajien kasvatusasenteissa yksittäinen apukoulun oppilas kasvatustarpeineen sai väistyä, kun poliittiset, biologis-rasistiset ja utilitaristiset motiivit alkoivat dominoida heidän ajattelumallejaan. Se johti monen apukoulunopettajan ammatillisen identiteetin horjumiseen, ja he alkoivat etsiä vastauksia kasvatuksellisiin kysymyksiin pedagogiikan ulkopuolelta.

Kansallissosialistien valtaannousu vuonna 1933 merkitsi ensimmäisen sellaisen valtion syntymistä, joka kaikessa toiminnassaan otti politiikkansa perustaksi biologisen lähtökohdan. Kansallissosialistien rotubiologiset ja sosiaalirasistiset näkemykset eivät olleet uusia, vaan niiden alkuperä oli jo keisarikunnan ja Weimarin tasavallan ajassa. Kansallissosialisteista tuli rotuhygieenisen liikkeen täytäntöön panijoita.

Kansallissosialistien nousu valtaan sai apukoulunopettajat hämmennyksen tilaan. Heidän oli lunastettava oman koulunsa ja sen kasvatustehtävän oikeutus valtiossa, jossa vallanpitäjät arvioivat apukoulua ja sen tarpeellisuutta poliitistien tavoitteidensa näkökulmasta. Kansallissosialistien perustelu apukouluille ei ollut lainkaan pedagoginen vaan ideologinen ja rotupoliittinen. Säilyttääkseen omat asemansa ja koulunsa apukoululiikkeen keskeiset vaikuttajat kääntyivät

kansallissosialismin kannattajiksi. He hylkäsivät pedagogiset velvoitteensa ja alistivat apukoulutyön kansallissosialistisille opinkappaleille ja sen vaatimuksille. He hyväksyivät epähumaanit toimintamallit ja tekivät apukouluista rotubiologisen ja sosiaalirasistisen selektion välineitä.

Vaikka keisarikunnan aikana rotuideologia, genetiikka ja sosiaalidarwinistiset ajattelumallit vaikuttivat niin yhteiskunnassa kuin monen apukoulunopettajan kasvatusnäkemysten taustalla, niin apukoulunopettajien enemmistön kasvatustietoisuutta ja heidän pedagogista itseyttä hallitsivat kuitenkin pyrkimykset tehdä apukoululapsista uskonnollis-siveellisiä ihmisiä ja yhteiskunnan hyödyllisiä jäseniä. Myös Weimarin tasavallan aikana opettajien enemmistön kasvatusasenteita ohjasi pedagogiikka ja sen epäpoliittiset kasvatuskäytännöt. Niiden ideologinen perusta oli individuaali-, ja sosiaalipedagogiikan synteessissä, jonka tavoitteena oli kasvattaa apukoululapset selviytymään niin omassa elämässään, työelämässä kuin yhteiskunnassa. Sen sijaan kansallissosialistien valtaannousu merkitsi keisarikunnan ja Weimarin tasavallan moni-ilmeisen apukoulupedagogiikan murtumista ja sen alistamista ja välineellistämistä kansallissosialistien biologisen politiikan tarpeille. Kun apukoulukasvatuksen voi Saksan keisarikunnan ja Weimarin tasavallan aikana katsoa olleen pedagogiikan asialla, merkitsi kansallissosialistien valtaannousu apukoulukasvatuksen täydellistä haaksirikkoa ja sen joutumista ”epäpedagogisen”<sup>142</sup> politiikan vangiksi, jolla ei ollut mitään tekemistä kasvatuksen kanssa.

142. Kaarttinen (2009) 178. – Jyrki Kaarttisen nyt julkaistu artikkeli on läpikäynyt tieteellisen vertaisarvioinnin.