

## **Kansallissosialistinen kasvatus – pedagogiikkaa vai ”epäpedagogiikkaa”?**

*Jyrki Kaarttinen*

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

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

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

Kansallissosialistista ”kasvatusvallankumousta” voi Tenorthin tavoin luonnehtia vallankumouksena porvarillis-valistuksellisia ja sosiaalisia traditioita sekä niihin liittyvää edistykellisyuden ajattelua vastaan (Anttonen 1998, 228). Saksalaisen kasvatustieteen piirissä on käyty useita vuosia sodan päättymisen jälkeen tieteellistä keskustelua siitä, katkesiko saksalaisen reformipedagogiikan pedagogiikan perintö kansallissosialistien valtaannou-

suun (diskontinuiteetteesi) vai jatkuiko tuo perintö kansallissosialismin kaudesta huolimatta (kontinuiteetteesi). Samalla tätä kiistaa tai keskustelua voi pitää kasvatustieteellisen tiedeyhteisen eräänlaisena kannanottona, tilintekona tai ”pesänselvityksenä.” On korostettu, että tuon ajan kasvatustieteilijät eivät kantaneet moraalista vastuuta kriittisestä tieteenharjoittamisesta. He eivät asettuneet myöskään poliittiseen vastarintaan. (Anttonen 1998, 121.) Kuitenkaan ei ole olemassa konsensusta siitä, mikä oli kasvatuksen merkitys kansallissosialismissa (emt., 229).

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

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

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

Tässä artikkelissa hahmotan kansallissosialistista kasvatusta yleisellä tasolla tarkastelemalla sen ideologisia juuria, Adolf Hitlerin ja hänen pedagogiansa kasvatusajattelua. Artikkelin tarkastelutapa on kasvatushistoriallinen. Sen tarkoituksena on kansallissosialistisen kasvatusideologian ”käsittämisen käsittäminen ja niille annettujen merkitysten ymmärtäminen” (Hyrkkänen 2002, 57). Kasvatuksen ymmärrän tässä esityksessä ”sumeana käsitteenä”, toimintana ja järjestelynä, jota voi pitää ”hyvänä”, koska ei ole yksiselitteistä tapaa määritellä termiä ’kasvatus’ (Ikonen 2000). Tähän liittyen kysynkin, voidaanko kan-

sallissosialistista kasvatusta pitää pedagogiikkana, jonka tarkoitus oli jo antiikin ajoista pe-  
riytyneen ”ihmiseen sisältyvän potentiaalisen hyvän kasvamaan saattaminen” vai onko pe-  
rusteltua puhua kansallissosialistisesta kasvatuksesta päinvastaisin sanakääntein ”epäpeda-  
gogiikkana”, siis ei pedagogiikkana lainkaan (Skinnari 2001, 515; Anttonen 1998, 215)?

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

### **Kansallissosialismin ideologisia juuria etsimässä**

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

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

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

Kansallissosialismin esikuvat voi jäljittää 1700-luvun lopun ja 1900-luvun alun saksal-  
laisen romantiikan ja irrationaalisen filosofian aatemailmaan (Kuparinen 1998, 232–234;  
Thamer 2002, 46). Sen merkittävimpiä edustajia olivat saksalaisen esiromantiikan ja ro-  
mantiikan kauden edustajat, kuten Johann-Gottfried Herder, Johan Gottlieb Fichte, Fried-  
rich Schlegel ja Ernst Moritz Arndt, joiden ajatuksista kansallissosialismi omaksui ihanteel-

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

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

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

## **Adolf Hitlerin näkemyksiä kasvatuksesta**

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

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

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

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

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

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

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

Hitlerin valtioideaalin esikuvana oli antiikin Spartan patriarkaaliseen, sovinnistiseen ja anti-feministiseen yhteiskuntajärjestykseen perustuva sotilasvaltio, jossa sen kummallakin sukupuolella oli kansanyhteisön jäsenenä omat tehtävänsä. Hitlerin mukaan miehen maailman muodosti valtio ja julkiset tehtävät, kun taas naisen maailmana oli mies, koti ja perhe, sillä nainen harvoin ajatteli muuta. Hitlerin mielestä miehen toimintaa hallitsivat äly ja järki, kun taas naisilla tunne. Hänen kasvatustietensä voi sanoa olleenkin naisia aliarvioiva ja vähättelevä. Naiset sopivat hänen mukaansa paljon toistoa vaativiin, toisarvoisiin tehtä-

viin. (Försti 2000, 31–32, 73.) Hitlerin kasvatusnäkemykset vaikuttivat siihen, että tyttöjen ja poikien kasvatus eriytettiin niin organisatorisesti kuin sisällöllisestikin toisistaan. Poikien kasvatuksen tavoitteena oli harjaannuttaa heidät hyväksi sotilaksi, kun tyttöjen kasvatuksen tehtävänä oli valmistaa heitä äitiyteen ja lasten synnyttämiseen (Anttonen 1998, 202–203; Hitler 1941b, 56). Niin poikien kuin tyttöjenkin kasvatuksen keskeisin päämäärä oli kasvat-  
taa ruumiillisesti vahvoja, luonteeltaan kovia mutta henkisesti elastisia ihmisiä Hitlerin ag-  
gressiivisen politiikan palvelukseen (Kanz 1990, 329).

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

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

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

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

Ensyklopedismin tilalle Hitler siis marssitti uudenlaiset kansallissosialistiset kasvatus-  
hyveet, joissa ”pelkän viisauden pönttämisen” sijasta tuli nyt keskittyä ruumiinkasvatuk-  
sen, kovuuden, tahdonlujisuuden, päättäväisyyden ja vastuuntunnon kasvattamiseen (Antto-  
nen 1998, 202). Uusien kasvatustavoitteiden marssijärjestys kuuluikin nyt: ensin ruumiilli-  
nen kuntoutus, sitten sielulliset valmiudet ja vasta viimeiseksi henkiset arvot (emt., 203).  
Opetussuunnitelmat ja oppisisällöt tuli muuttaa vastaamaan uuden kasvatusideaalin tarpei-  
ta.

Uuden kasvatusideaalinsa toteuttamiseksi Hitler vaati myös kasvatusmenetelmien muu-  
tosta:

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

Hitlerin ”uusi elämänfilosofia” huokui halveksuntaa intellektuaalisia ja porvarillisia arvoja

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

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

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

## **Hitlerin pääideologit – Ernst Krieck ja Alfred Baeumler**

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

pedagogeja yhdisti pitkälle menevä valtiollisen kasvatuksen korostaminen (Anttonen 1998, 211). Molemmat myös kritisoivat saksalaista reformipedagogiikkaa ja näkivät kansallissosialistisessa liikkeessä kasvatuksen ja sivistyksen ”kulttuurisen vallankumouksen”, kansallisen pelastuksen (Giesecke 1993, 120).

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

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

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

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

Kasvatusnäkemyksessään Krieck hylkäsi henkityeellisen individuaalipedagogiikan keskeisen lähtökohdan, joka oli perustunut kasvavan ja kasvattajan väliselle henkilökohtaiselle suhteelle, jossa kasvava oli ollut kasvatuksen subjekti persoonallisine tarpeineen. Sen tilalle hän toi yhteisöjen funktion kasvattajina, jossa ”kaikki kasvattavat kaikkia”. Krieck oli kiinnostunut kasvatuksen vaikutuksista, ei sen intentioista reformipedagogiikan tavoin.



(Giesecke 1993, 39–40.) Krieck julistikin, että kasvatustieteen tehtävänä oli vain kuvailla yhteisöjen kasvattavaa vaikutusta (Tenorth 1989, 141). Hänen mukaansa ”kasvatus riippui ihmisten henkisestä vuorovaikutuksesta”. (Krieck 1939, 13). Siten oleellista kasvatuksessa ei ollut intentionaalinen kasvatustoiminta, vaan luonne ja tapa, miten sosiaalisessa yhteisössä kasvettiin. Juuri yhteisöt kasvattivat funktionaalisesti vain olemassaolollaan. Yhteisöt eivät kuitenkaan muovanneet yksilöitä, vaan tyyppejä.

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

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

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

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

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

Baeumlerin pedagogiikassa korostui kaksi keskeistä elementtiä. Ensinnäkin hän halusi nähdä Saksan ”muinaisgermaanisen miesten yhteisönä”. Hänen esikuvinaan olivat muinaisgermaanisotijat ja sankarillis-aktiiviset esisokraattisen ajan kreikkalaiset. Herooisen

germaanisen muinaishistorian ja Nietzschen ajatusten värittämän miesten maailman ihailu sai hänet vastustamaan myös naisten emansipaatiota. Toiseksi Baeumlerin valtiollisena esikuvana oli ”sotaisa mahtivaltio”, jonka keskiössä oli germaanisen rodun sankarillis-aktiivinen ihminen, ”tekojen mies”. Juuri sodassa ja taistelussa tämä ”tekojen mies”, jollaiseksi Baeumler halusi saksalaiset kasvattaa, sai korkeimman ilmauksensa. (Lingelbach 1987, 87–93; Baeumler 1939, 85–86.)

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

## **Kansallissosialistinen pedagogiikka – kasvatusteoriaa vai pedagogisia näkemyksiä**

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

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

Renate Preisingin mielestä ei ole syytä puhua yhdestä kansallissosialistisen pedagogiikan teoriasta, koska sellaista ei ollut olemassa. Pikemminkin oli kysymys siitä, että useita

teorioita tai monia näkemyksiä yhdistivät tietyt elementit. Keskeistä näille näkemyksille oli, että kansallissosialismi näki itsensä valistuksen järjen merkitystä korostavan ajattelun antiteesinä ja saksalaisen henkítieteellisen pedagogiikan ajatustraditioiden vastapoolina, koska kansallissosialistisen ideologian mukaan porvarillinen henkítieteellinen pedagogiikka ei sen mielestä ollut ymmärtänyt ihmisen olemusta. (Preising 1976, 8–16.)

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

Nimenomaan tässä kansallissosialistinen kasvatusnäkemys asettui aivan eri linjoille perinteisen henkítieteellisen pedagogiikan kanssa, jolle ihminen ja hänen tarpeensa *an sich*, itsessään olivat kasvatusajattelun perustana (Flessau 1979, 33). Juuri kasvatussubjektin muuttuminen kasvatusobjektiksi oli kansallissosialistisen kasvatusnäkemysten ja individualistisen henkítieteellisen pedagogisen ajattelun merkittävin ero (Scholtz 1985, 17). Herbartilaisesta sivistyskäsitteestä kansallissosialistinen kasvatusajattelu erkani siinä, että se toi tiedon tilalle tunteen ja toiminnan ja painotti kasvatuksen ensisijaisuutta sivistykseen nähden (Preising 1976, 215).

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

Tenorth onkin mielestäni kiteyttänyt hyvin kansallissosialististen kasvatusnäkemysten ja kasvatusteorian suhteen. Hänen mielestään on kyseenalaista puhua ylipäätään kansallissosialistisesta kasvatusteoriasta, sillä sen kasvatusnäkemykset muodostivat hyvin monimutkaisen, erilaisten ajatusten kytköksen. Sen kasvatusajattelua leimasi rodullis-kansallinen orientaatio, elitismi, biologiaan verhoillut sanakäänteet, sukupuoleen liittyvät erilaiset näkemykset, antiliberalismi, johtaja-ajattelu ja puolueuskollisuus. Hänen mielestään kansallissosialistisesta kasvatusajattelusta puuttui älyllinen loisto. (Tenorth 1989, 115, 144.) Sen kasvatuskäsitteet saivat käytännön muotonsa Hitlerin kasvatusnäkemysten, pedagogisen ajattelun, poliittisten olosuhteiden, yhteiskunnallisen vallanjaon ja eri organisaatioiden kilpailevien intressien, kuten kasvatustieteiden, oppilaiden, ja vanhempien sopeutumisen ja viivytystaktiikan tuloksena (emt., 145).

## **Johtopäätöksiä**

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

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

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

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

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

teiden puolesta.

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

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

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

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

## **Viitteet**

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

## **Kirjallisuus**

### ***Asiakirjajulkaisut***

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

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

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

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

### ***Aikalaiskirjallisuus***

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

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

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

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

### ***Tutkimuskirjallisuus***

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

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

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

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

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

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

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

Glover, Jonathan 2006. Ihmisyyys. 1900-luvun moraalihistoria. 3.p. Suomen rauhanpuolus-

- tajat. Keuruu: Otava.
- Hentilä, Seppo 1994. Jaettu Saksa, jaettu historia. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura. Historiallisia tutkimuksia 183. Tampere.
- Hughes, Michael 1988. *Nationalism and Society. Germany 1800–1945*. London: Edward Arnold A division of Hodder & Stoughton.
- Hyrkkänen, Markku 2002. *Aatehistorian mieli*. Tampere: Vastapaino.
- Iisalo, Taimo 1989. *Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Helsinki: Otava.
- Ikonen, Risto 2000. Mitä se on se ”kasvatus”? *Kasvatus* 31 (2), 118–129.
- Jokisalo, Jouko 1995. *Kansallissosialismin ideologia*. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Jokisalo, Jouko 1998. *Kenraaliharjoitus kansanmurhaan – pakkosterilointi ja ”eutanasia” Hitlerin Saksassa*. Teoksessa Härmämaa, Marja & Mattila, Markku (toim.), *Uusi uljas ihminen eli modernin pimeä puoli*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 142–177.
- Kaariluoto, Raimo 1983. *Fasismi, kansallissosialismi ja eurooppalainen oikeistoradikalismi vuoteen 1933*. Julkaisematon yleisen historian pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Kaartinen, Jyrki 2007. *Kohti uutta uljasta ihmistä – näkemyksiä kansallissosialistisesta kasvatusideologiasta*. Julkaisematon kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Keim, Wolfgang 1995. *Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Band I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Keim, Wolfgang 2005. *Erziehung unter Nazi-Diktatur. Band II: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kuparinen, Eero 1998. "Für Führer, Volk und Vaterland" – tavoitteena kansallis-sosialistinen ihminen. Teoksessa Härmämaa, Marja & Mattila, Markku (toim.), *Uusi uljas ihminen eli modernin pimeä puoli*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 231–265.
- Kuparinen, Eero 1999. *Aleksandriasta Auschwitziin. Antisemitismin pitkä historia*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Kühnl, Reinhard 1973. *Liberalismista fasismiin. Porvarillisen ylivallanmuodot*. Jyväskylä: Gummerus.
- Lingelbach, Karl Christoph 1987. *Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: dipa-Verlag.
- Majaniemi, Janne 2006. *Demokratiakritiikki ja antidemokraattinen ajattelu Weimarin tasavallassa (1919–1933) – esimerkkinä Peter Petersenin ajattelu* [www-lähde]. <<http://www.ennenjanyt.net/2006-1/majaniemi.pdf>> (Luettu 20.7.2007).
- Myllyniemi, Sami 1999. *Goldhagen–keskustelu ja Saksan muisti – Kansallista identiteettiä etsimässä*. Julkaisematon pro gradu–tutkielma. Sosiologia. [www-lähde]. <[http://www.samimyllyniemi.net/jutut/Samin\\_gradu.pdf](http://www.samimyllyniemi.net/jutut/Samin_gradu.pdf)> (Luettu 5.10.2007).
- Oelschläger, Günther 2001. *Weltanschauliche Schulung in der Hitler-Jugend. Inhalte Schwerpunkte und Methoden*. Ausburg: Weltbild – Verlag GmbH.
- Ojanen, Eero 1989. *Filosofiat ja fasismi. Puheenvuoroja eurooppalaisen kulttuurin tilasta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Payne, Stanley 1995. *A history of fascism 1914–1945*. London: UCL Press.
- Preising, Renate 1976. *Willenschulung. Zur Begründung einer Theorie der Schule im Nationalsozialismus*. Inaugural – Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln. Köln: aku-Fotodruck.
- Reich, Wilhelm 1973. *Fasismen massapsykologia*. Helsinki: Otava.
- Scholtz, Harald 1985. *Erziehung und Unterricht untern Hakenkreuz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

hoeck und Ruprecht.

Shirer, William 2004. Kolmannen valtakunnan nousu ja tuho I. Kansallissosialistisen Saksan historia. Jyväskylä: Gummerus.

Siljander, Pauli 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.

Skinnari, Simo 2000. Ihmiseksi kasvamisen tavoite 2000-luvun haasteena – voimmeko kehittyä viisaammiksi ja vastuullisemmiksi? Teoksessa Huhmarniemi, Raija & Skinnari, Simo & Tähtinen, Juhani (toim.), Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 501–528.

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

Tenorth, Heinz–Elmar 1989. Pädagogisches Denken. In: Langerwiesche, Dieter & Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: Verlag C. M. Beck, 111–149.

Thamer, Ulrich 2002. Der Nationalsozialismus. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co.

Toikka, Mirja 1996. Saksalainen kansallissosialistinen kasvatus ja sen yhteyksiä suomalaisiin nuorisjärjestöihin. Julkaisematon kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Helsingin yliopisto.

Wegner, Gregory 1991. Schooling for a new mythos: race, anti-semitism and the curriculum materials of nazi-education. Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education. XXVII, 1991.2.

Vehmas, Simo 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.

***Muu kirjallisuus:***

Apel, Dorothee & Nyary, Miriam 2007. Eva Herman über die Nazi-Zeit. "Was gut war, das sind Werte, Kinder, Mütter, Familie". Bild am Sonntag. 9.9.2007.

Knopp, Guido 2006. Hitlerin lapset. Jyväskylä: Gummerus.

*FM, KM Jyrki Kaarttinen toimii ohjaajana Lausteen perhekuntouttamiskeskussessa Turussa.*