

Opettajuus kansallissosialismin kontekstissa – Weimarin tasavallan koulupedagogista kansallissosialistiseen ideaaliopettajaan

Jyrki Kaarttinen

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

Johdanto

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

Reformipedagogisen kasvatustajattelun taustalla vaikutti luonnontieteiden esiinmarssi ja psykologian nousu tieteenä. Erityisesti Charles Darwinin (1809–1882) periaatteet evoluutiosta sekä luonnollisesta valinnasta olivat ihmistieteissä käänteentekeviä ja ne nähtiin verrannollisena myös ihmisyhteisöjen elämään. Tämä sosiaalidarwinismiksi kutsuttu lähestymistapa korosti, että vain luonnollisessa ja yhteiskunnallisessa kilpailussa menestyvät ihmisyksilöt olivat elinkelpoisia. Tämän taustalla oli ajattelumalli, jonka edustajat tunsivat huolta ihmisrodun rappeutumisesta. Siksi länsimaissa ja erityisesti

Saksassa niin rotuhygienia kuin eugeniikka nähtiin täsmäläkkeinä, joiden tuli estää ihmisrodun rappeutuminen. Tavoitteena oli parantaa kansakuntien geneettistä laatua. (Hothersall 1995, 318, 330–331; Vehmas 2005, 65–66.) Voikin sanoa, että Ellen Keyn ”lapsikeskeisen pedagogiikan” ilmaus ”lapsesta käsin” (*vom Kinde aus*) merkitsi itse asiassa ”terveestä ja hyvinvoivasta lapsesta käsin” (*vom gegütern und rassich gesunden Kind aus*) (Jansen 2006). Siten reformipedagogiikkaan kätkeytyi myös voimakkaita rassistisia ja eugeenisia ominaispiirteitä. Niiden voi sanoa olleen niin länsimaiden kuin saksalaisenkin reformipedagogiikan sisälle rakentuneita opinkappaleita jo ennen kansallissosialistien valtaannousua. Kuitenkin ennenkuulumattoman ja totaalisen tuhoisan luonteensa ne saavuttivat Saksassa kansallissosialistien valtakaudella (Kaarttinen 2009, 101–102.)

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

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

Weimarin tasavallan opettajasta kansallissosialistiseen kasvattajaan

Saksassa henkityeellinen pedagogiikka oli noussut vastustamaan kasvatuksen valtavirtana ollutta formaalista herbartilaista pedagogiikkaa, ja tuo vastustus kulminoitui kritiikkiin koulusta tietojen jakajana (Iisalo 1989, 203, 205–206; Tenorth 1989, 119). Henkityeellinen traditio ei ollut kuitenkaan yhtenäinen, vaan useilta tahoilta suuntauksia saanut, hyvin moniulotteinen pedagogiikan perinne (Siljander 1988, 13–15). Liikkeen kritiikki kohdistui niin yksilön vapauden ja itsenäisyyden kuin sivistysdiskurssin yhteisöajattelun ja demokraattisen tahdon puutteisiin. Sen edustajat korostivat paitsi

oppilaiden oikeutta itsemääräämiseen niin myös opettajien ja oppilaiden toverillisen suhteen tärkeyttä. (Keim 1995, 69.) Erityisesti progressiivisten kansakoulunopettajien piiristä nousi jo maailmansodan molemmin puolin ”uuden pedagogiikan” (*Neue Pädagogik*) nimellä tunnettu koulu-uudistuksia ajava liike, joka vaati Saksaan demokraattista, ”sosiaalisesti integroitua” yhtenäistä koulua. Uudistajat syyttivät pedagogiikkaa ”didaktisesta materialismista” ja ”mekanistisesta didaktismista” ja propagoivat vanhojen työmenetelmien perustavanlaatuisen muutosten puolesta. (Lamberti 2002, 11, 28, 107; Scheibe 1978, 67–75.)

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

Weimarin ajan koulu-uudistajien mielestä opettajakeskeinen ja autoritaarinen koulu oli tullut tiensä päähän. (Lamberti 2002, 107). Heidän kritiikkinsä kohdistui opettajien kasvatukseen, jotka olivat perustuneet opettajien ehdottomaan auktoriteettivaatimukseen ja oppilaiden kuuliaisuuteen. Reformisteista opettajuus tuli arvioida uudelleen. Heistä vanhan pedagogiikan objektit, oppilaat, olisi tullut nostaa kasvatuksen todelliseksi subjekteiksi. (Scheibe 1978, 67–80.) Siten kasvatuksen keskiössä eivät olleet enää opetus ja opettaja, vaan oppilaat ja oppiminen. Oppimisen tuli lähteä oppilaista ja heidän omatoimisuudestaan. Opettajien tuli kasvattaa oppilaat demokraattisten ihanteiden mukaisesti yhteistyöhön kykeneviksi, kriittisiksi, suvaitsevaisiksi ja tasapainoisiksi sekä rauhaa rakastaviksi yhteiskunnan kansalaisiksi. Pelon, autoritaarisen kurin ja rangaistusten sijasta uudistajat korostivat oppilaiden oman ymmärryksen ja itsehallinnan tärkeyttä. Yhteistyön opettajien ja oppilaiden välillä tuli perustua luottamukseen ja avoimeen dialogiin. Opettajien tuli toimia oppilaiden ”viisaina ystävinä”, joiden tukeen he saattoivat luottaa kaikissa asioissa. (Lamberti 2002, 120–121, 131, 139.) ”Uusi pedagogiikka” merkitsi siten uudistajien mielestä opettajuuden täydellistä uudelleen arviointia, jossa aikaisemmin ulkoiseen auktoriteettiinsa asemansa perustava tiukka autoritaarinen koulumestari ja kurinpitäjä korvattaisiin oppimisen ”auttajalla”.

Uudistusten vastustajat, jotka tulivat pääosin lukionopettajien ja konservatiivisten kansakoulunopettajien sekä katolisten kansakoulunopettajien piiristä uskoivat kuriin, järjestykseen ja hyviin tiedollisiin oppimistuloksiin vedoten perinteisen

auktoriteettiopettajan aseman säilyttämisen puolesta. Kädenvääntö uudistajien ja uudistusten vastustajien välillä oli koko Weimarin tasavallan ajan voimakasta, huolimatta siitä, että uudistajat korostivat kaiken aikaa uudistusten vapaaehtoisuutta. Joka tapauksessa Saksaan perustettiin Weimarin tasavallan aikana noin 200 kokeilukoulua, joissa ”uuden pedagogiikan” oppeja sovellettiin. (Lamberti 2002, 32, 120, 131–136.) Voikin sanoa, että pedagoginen uudistustoiminta oli Weimarin tasavallan aikana sangen vilkasta.

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

Kansallissosialistien valtaannousu merkitsi reformipedagogisten uudistusten katkeamista ja Weimarin tasavallan moni-ilmeisen pedagogiikan korvaamista kansallissosialistisella maailmankatsomuksella, josta tehtiin uuden kasvatusajattelun kivijalka. Sen tavoitteena oli Vihavaista lainaten ”estää ihmistä kasvamasta yksiökehitykseen sinänsä kuuluvasta, sankari-ihanteita korostavasta infantiilista vaiheesta eteenpäin, kohti kypsää minuutta” (Laamanen 2006, 79). Vaikka kansallissosialistinen retoriikka korosti ihmisten tasa-arvoisuutta, niin käytännössä koulut olivat luonteeltaan elitistisiä (Anttonen 1998, 200–201, 207). Uudet vallanpitäjät arvioivat uudelleen myös opettajuuden oman politiikkansa näkökulmasta. Se merkitsi, että Weimarin tasavallan opettajia syytettiin liberalismista, individualismista ja metodismista. Kansallissosialistien mielestä perinteisen sivistys- ja tietokoulun aika oli ohi ja ”saksalaisen koulun tuli kasvattaa uusi poliittinen ihminen, joka kaikessa ajattelussaan ja toiminnassaan oli kansaansa juurtunut” (Frick 1933, 74–75.) Tämä käy hyvin ilmi ylempien koulujen opetussuunnitelmien perusteista, jotka julkaistiin vuonna 1938.

Koulutetun persoonallisuuden harhakuvan tilalle kansallissosialistinen maailmankatsomus nostaa veren ja historiallisen kohtalon määräämän

saksalaisen ihmisen ja humanistisen sivistysideologian tilalle yhteisön todellisesta kamppailusta kehittyneen kasvatusjärjestyksen. (Erziehung und Unterricht 1938, 12.)

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

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

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

Hitlerin opettajakritiikistä uuteen opettajaihanteeseen

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

Hitlerin mielestä tähän oli syynä saksalaisen yhteiskunnan ylikoulutus, jossa arvostettiin tekojen sijasta vain tietoa tahdon ja vaistojen kustannuksella (Hitler 1934, 14). Hitlerin maailmankuvassa hänen kouluohjelmansa perustui sosiaalidarwinistiselle perustuslaille, jossa arjalaisen rodun puhtaus ja kansakunnan taistelu olemassaolon oikeudesta oli kasvatuksen korkein arvo (Fricke-Finckelburg 1989, 12). Tämä anti-intellektuaalinen, akateemista tietoa, mutta ruumiin- ja luonteenkasvatuksen ensisijaisuutta korostava suhtautumistapa oli hänen koko pedagogisen ajattelunsa perusprinsiippi, joka koski kaikkea kasvatusta aina kansakoulusta yliopistoon. Akateemisten ihmisten joukossa Hitler tunsi itsensä vaivautuneeksi ja akateemisia ihmisiä hän myös aliarvioi koko elämänsä ajan. Lisäksi on sanottu, että Hitlerin kasvatusajattelua selittää, että hän ”ylikompensoi vitaalisen heikkoutensa nostamalla kasvatusideaaliksi terveen, rotupuhtaan ja voittamattoman tahtoimisen” (Bernett 2008, 25–26). Hänen kasvatusihanteenaan oli atleettinen, väkivaltainen, komenteleva ja julma nuoriso, joka oli ”salskea ja notkea, nopea kuin vinttikoiri, sitkeä kuin nahka ja kova kuin Kruppin teräs” (Kaartinen 2009, 97–98).

Hänen näkemyksistään paljastuu myös suoranainen viha opettajia kohtaan. Hänen mukaansa

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

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

Hitler käsitteli opettajia ja koulua lähinnä negatiivien kautta. Opettajiin hän ei luottanut, ja kuva opettajista oli läpi hänen koko elämänsä kielteinen. Näiden asenteiden taustalla oli kansallissosialistisen ideologian yleinen intellektualismin vastaisuus. Hitlerin mielestä ”kaikki nykyhetken kynäritarit ja houkkiot saavat panna korvansa taakse”, että ”tässä maailmassa ei ole hanhenkynä johtanut suuria mullistuksia” (Mka, 116). Juuri oman koulumenestyksensä puutteet Hitler liitti koulun akateemisiin perinteisiin, joita hän vähätteli koko elämänsä ajan. (Hitler's Table Talk 1973; Kaarttinen 2009, 92; Stachura 1980, 92.) Koulusivistystä Hitler pitikin ”puolisivistyksenä”, joka irrotti ihmisen vaistoistaan ja esti ”todellisen sivistyksen” (Preising 1976, 113). Ainoa opettaja, jota Hitler näytti arvostaneen, oli hänen vanha historianopettajansa, tohtori Leopold Poetsch. (Mka, 12.) Hitler oli yleisesti sitä mieltä, että koulukasvatus sellaisenaan, ilman informaalisten kasvatusorganisaatioiden, kuten Hitlerjugendin ja kansallissosialististen erikoiskoulujen tukea, oli riittämätöntä lapsen ja nuoren kasvattamiseksi, koska kouluissa pantiin pääpaino opetussuorituksille ja todistuksille (Gamm 1964, 170–171; 176–177; Kanz 1990, 241; MKb, 452). Koulun Hitler näki asepalveluksen esiasteena ja armeijaa piti korkeimpana kouluna, joka teki pojasta miehen (Mka, 459).

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

kansallissosialistisen uuden uskonnon julistajaksi. Hyvä opettaja oli hänestä ensisijaisesti kasvattaja ja vasta sitten opettaja. (Hitler 1942c, 176–177.)

Weimarin koulupedagogista kansallissosialistiseksi kasvattajaksi

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

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

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

Kansallissosialistien mielestä Weimarin ajan pedagogiikka oli ollut kasvatusta ”opettajalta opettajaa varten”. Se oli individualistista metodismia, jossa henkinen koulutus, tiedon pänttäys ja opettaminen ja niiden eri tekniikat olivat olleet keskeisiä. Baeumler vaatikin muutosta opettajan rooliin. Uuden opettajan esikuvaksi tuli kasvattaja ja johtaja, jonka tehtäväksi hän asetti poliittisen luonteen kasvatuksen ja tahtokoulutuksen. (Baeumler 1939, 67–83.) Baeumlerille kasvatusta oli ennen kaikkea poliittista toimintaa, koska hänestä ei voinut olla elämänuueta, joka voisi olla epäpoliittista (Baeumler 1937, 215). Kuitenkaan Baeumler ei nähnyt opettajien ja oppilaiden suhdetta kaveruussuhteena, vaan auktoriteettisuhteena. Baeumlerista opettaja edusti luokassa oikeudenmukaisuutta ja hän piti opettajaa eräänlaisena ”persoonattoman instituution edustajana”, jonka jo sellaisenaan tuli asettaa oppilaille vaatimuksia. Baeumlerin opettaja oli koulutyön johtaja. (Giesecke 1993, 244.)

Kritiikkiä vanhaa koulua kohtaan esittivät muutkin pedagogit, kuten Kansallissosialistisen Opettajaliiton puheenjohtaja Hans Schemm. Hän korosti, että vanhan koulun opettajan tehtäviä olivat hallinneet materialismi ja intellektualismi. Metodismista oli tullut itsetarkoitus, mikä näkyi opettajien työssä formaalin tiedon korostamisena. Tämä merkitti hänestä, että opettaja oli muuttunut ”metodiseksi akrobaatiksi” ja koulun elämä samalla sisäisesti kuolleeksi. Schemm edellyttikin metodiorjuuden murtamista ja opettajapersoonallisuuden nostamista tärkeimmäksi metodiksi. Tärkeää oli, että kansallissosialistisen koulun tuli muuttua tietojen välittäjästä kouluksi, jossa päämääränä oli voimakastahtoisten (*charaktervollen*), elinkykyisten, rehellisten ja rohkeiden

saksalaisten ihmisten kasvattaminen. Tämä edellytti opettajan muuttumista kansallissosialismin hengen mukaisesti opettajasta kasvattajaksi ja vanhan sivistyskoulun muuttumista poliittiseksi kansallissosialistiseksi kouluksi. (Schemm 1934, 102, 108–109; 1942b, 182.)

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

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

Von Schirach oli vakuuttunut, että auktoriteettia oppilaisiin saattoi saada vain opettajapersoonallisuus, jossa yhdistyi opettaja ja nuorisajohtaja. Hän vaati vanhan opettajan tilalle esikuvaa, kaveria (*Kerl*). Tällainen koulumestari ei ollut vain tiedon ”tuputtaja”, vaan elämysten tuottaja, joka näki oppilaan subjektina (*Kamerad*). (von Schirach 1942, 122, 333.) Opettajakoulutus tuli von Schirachista uudistaa Hitlerjugendin suuntalinjojen mukaisesti. Se merkitsi pienempää panostamista intellektuaaliseen tasoon, mutta urheilun ja paramilitarististen harjoitusten nostamista opetuksen keskiöön. (Mück 1999, 23.) Hänestä opettajan ammatti ei edellyttänyt akateemista koulutusta. Von Schirach kuitenkin korosti, että hänen kritiikkinsä ei kohdistunut sellaisenaan opettajia ja koululaitosta kohtaan, vaan ”jokaista kohtaan, joka haluaa olla toinen kuin kansallissosialisti”. (von Schirach 1942, 123.)

Kansallissosialistisen maailmankatsomuksen merkityksen ymmärtäminen antoi kansallissosialistien mielestä avaimet kaikkeen opettajan työhön. Kansallissosialisteille juuri maailmankatsomuksesta oli lähtöisin opettajan uudenlainen rooli ja hänen opetus- ja kasvatustyönsä ideologiset perusteet. Niiden mukaan opettaminen ei saanut koskaan olla tietojen jakamista, koska se heikensi oppilasta, vaan ensisijaisesti oppilaan ruumiillista, sielullista ja henkistä kehittämistä. Kansallissosialistinen maailmankatsomus ja ideologia johtotähtenä opettajan tuli ”kasvattaa opettamalla”. (Kaartinen 2009, 158.) Vastaavanlaisella tavalla myös Stalinin ajan neuvostoideologit korostivat sosialistista maailmankatsomusta opettajien työn keskeisimpänä ohjenuorana. Niin neuvostoideologit kuin kansallissosialistitkin julistivat sodan opettajien puolueettomuudelle. Molemmissa ideologioissa opettajan työn perusfundamentit olivat poliittisessa maailmankatsomuksessa. Kun neuvosto-opettajalta edellytettiin, että jokainen oppitunti sisälsi kommunistista, poliittista kasvatusta, niin vastaavanlaista kansallissosialististen opinkappaleiden indoktrinoimista oppilaille vaadittiin myös kansallissosialistiselta opettajalta. Kun

neuvostopedagogiikassa opettajien oli palveltava ensisijaisesti sosialismin poliittisia, ideologisia ja hallinnollisia päämääriä, niin myös kansallissosialisteilla heidän poliitiikkansa prioriteettien tuli opetuksessa kulkea aina pedagogiikan edellä. Lisäksi molemmissa ideologioissa opettajan poliittista toimintaa ja poliittista aktivismia arvostettiin enemmän kuin perinteistä pedagogista työtä luokassa. (Ewing 2002, 8, 24, 213–214.)

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

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

Hyvän ja objektiivisen opetuksen mittapuuna oli saksalaisuus (*Wir sind objektiv, wenn wir deutsch sind*) (Schemm 1942a, 180). Ihanneopettajilta kansallissosialistit vaativat sellaista opetusta, joka ”kasvaa elämästä, osoittaa aitoja tehtäviä” ja herättää ”kykyä omaan, itsenäiseen päätöksentekoon”. Opettajan työmuotoina kansallissosialistit suosivat frontaaliopetusta ja opettajan tiukasti johtamaa opetuskeskustelua. Oppilaiden yhteisopetusta ei, kansakoulun alaluokkia lukuun ottamatta, pidetty kansallissosialistisen didaktiikan mukaisena, koska poikia ja tyttöjä tuli luonnollisista syistä opettaa erillään. Oppilaille tuli myös antaa kotitehtäviä. Kansallissosialisteista ilman elävää opettajapersoonallisuutta opetussuunnitelma on kuollut. Opettajista katsottiin riippuvan myös koulun arvon. (Erziehung und Unterricht 1938, 9–22.) Ihanteekseen kansallissosialistit nostivat kasvattajapersoonallisuuden, joka oli lujasti juurtunut Saksan maaperään. Hänen tuli olla henkilö, joka kantoi sisällään kansansa henkisiä arvoja eikä antikvaarisia tietoja. Hänen tuli olla ensisijaisesti kansallissosialisti, vasta sitten opettaja. (Jarausch 1990, 137, 150.) Hän ei ollut ”vain tiedon välittäjä, vaan samanaikaisesti huomaansa uskotun nuorison toveri ja johtaja” (Dahlen 1936, 46). Opettajan ei tarvinnut olla ensisijaisesti aineensa hallitsija, vaan persoona, joka välitti kansakunnan ikuisia arvoja (Jarausch 1990, 150). Hänen tuli olla fanaattinen poliittinen radikaali, jolla oli vähän tai ei mitään tekemistä perinteisen pedagogiikan kanssa. Hänen oli muututtava persoonallisuudeksi, joka ei tarkastellut mitään vanhan perinteisen opettajuuden kapean näkökulman kautta. (Lamberti 2002, 200.) Hänen oli oltava esimerkillään johtava, kasvattaja, esikuva ja ”poliittinen sotilas”. Hyvä opettaja koki velvollisuudekseen käsitellä kaikkia yksittäisiä aineita ja alueita kansallissosialistisessa hengessä. Kasvattajan tuli olla voimakas persoona, joka ei kuitenkaan briljeerannut tiedoillaan. Hän ei vähätellyt oppilaitaan, vaan osasi avaimillaan ”aukaista kasvatettavien henkisen elämän portit”. Kansallissosialistinen ihanneopettaja ei ollut teoreetikko, vaan hallitsi asiat myös käytännössä. Hän ei ollut opetusmetodien vanki. Hän ymmärsi, että opetussuunnitelmakin oli vain väline päämäärään pääsemiseksi. Hyvä opettaja oli nuorille esimerkki. Hän oli elämänläheinen, satumainen kertoja, samalla sekä toveri että johtaja. Hän osasi antaa oppilailleen tunnustusta, mutta myös vaatia heiltä oma-aloitteisuutta. Ennen kaikkea hän osasi rohkaista oppilaita uskomaan omiin kykyihinsä ja valoi heihin itseluottamusta. (Schemm 1934, 106–112; 1942b, 182.) Kansallissosialistisen opettajan tuli olla ennen kaikkea omaperäinen yhdistelmä ”kansallissosialistisen uskon pappia”, opettajaa ja

nuorisajohtajaa, joka puolueen, SA:n tai SS:n eri tehtävissä yleten ”ei tule koulumestariksi, vaan elämän mestariksi”(von Schirrach 1942, 124).

Johtopäätöksiä

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

Opettajan työ ei kansallissosialismin kaudella saanut rakentua universaaleille, suvaitsevaisuutta ja ihmisarvoa korostaville humanistisille arvoille ja oppisisällöille, kuten Weimarin tasavallan aikana oli korostettu, vaan ”epäpedagogisille”, kansallissosialistisen maailmankatsomuksen yhdensuuntaisille, yhdenmukaistaville rasistisille ja sosiaalidarwinistisille opinkappaleille, ”kansallissosialistisille totuuksille”. Kansallissosialistit hylkäsivät yhtäältä perinteisen herbartilaisen koulun opettajakeskeisyyttä ja kuria arvostaneen saksalaisen sivistysopettajan liberalistisen ajan intellektuaalisena ”tiedonpalvojana” ja turhan tiedon tuputtajana, joka yliarvostaessaan järkeä oli väheksynyt ruumiinkasvatusta, tunnetta ja tahtoa. Toisaalta he tuomitsivat myös Weimarin uudistushenkisten reformipedagogien kannattaman demokraattisen ja humanisuutta sekä oppilaskeskeisyyttä arvostaneen opettajaideaalin, joka virheelliseen pasifistiseen maailmankatsomukseen tukeutuneena oli ymmärtänyt väärin kasvattajan olemuksen. Weimarin tasavallan ajan opettajien keskeisin virhe nähtiin siinä, että he olivat kouluttaneet, mutta unohtaneet kasvatuksen. Kansallissosialistien tekemä opettajuuden uudelleen arviointi merkitsi, että Weimarin tasavallan saksalainen sivistysopettaja korvattiin poliittis-sotilaallisella kasvattajalla. Siten niin Stalinin Neuvostoliitossa kuin Hitlerin Saksassa politiikka tavoitteineen ajoi pedagogiikan ohi, kun kasvatus välineellistettiin. Pedagogiikasta ja opettajista tehtiin poliittisia renkejä, kun ne alistettiin palvelemaan vain Hitlerin ja kansallissosialistien poliittisia ja sotilaallisia tavoitteita.

Kansallissosialistit militarisoivat pedagogiikan ja opettajuuden oman ”totuuden politiikkansa” palvelemiseen. He asettivat kasvatuksen palvelemaan heidän yhteiskunnallisia, poliittisia ja etenkin sotilaallisia päämääriään. Koulukasvatuksenkin korkein hyve tähtäsi sotilaiden kasvattamiseen. Tämän toteuttamiseksi pedagogin ideaaliksi tuli poliittinen sotilas, Adolf Hitlerin vaihtoehdottoman ”pelastususkonnon sisäistänyt sananjulistaja”. Tässä ”uskonnossa” vihan ja suvaitsemattomuuden tuli syrjäyttää lähimmäisenrakkaus, samalla kun kasvatustieteen keskiöön nousi homogeenisen, rotupuhtaan sosiaalidarwinistisen kansanyhteisön rakentaminen. Se perustui väkivaltaiselle historiankuvalle, jonka keskeisiä ainesosia olivat demokratianvastaisuus, rasismi, rotuantisemitismi, sovinismi ja militarismi. Siksi saksalaisuudesta tulikin ainoan objektiivisen ja relevantin opetuksen mittari, samalla kun usko, tunteet, tahto ja ennen

kaikkea fyysisyys nostettiin kasvatuksen uusiksi normeiksi. Opettajien tehtävänä oli koulia uusi kansallissosialistinen valioihminen. Tämän ihmisen tuli olla vihan kyllästämä, kova, säälimätön, rasismien ja antisemitismien sisäistänyt, taistelua ihannoiva, sodan koettelemukset kestävä ja kuolemaa pelkäämätön herrakansan tahtoihminen, joka oli halukas uhrautumaan johtajansa sotapolitiikan alttarilla. Jarauschiin (1990, 200) viitaten voikin todeta, että Weimarin tasavallan aikaan verrattuna kansallissosialistit varastivat opettajalta hänen ammattinsa.

Viitteet

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

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

[3] *Völkisch* tarkoittaa saksankielessä kansallista (national). Se on jälkimmäistä kompleksisempi ja voimakkaampi termi, johon liittyy hyvin vahva arvolataus rodullisesti puhtaasta veriyhteisöstä. (Toikka 1996, 36).

Lähteet

Asiakirjajulkaisut

- Bernett, Hajo 2008. Nationalsozialistische Leibeserziehung. Eine Dokumentation ihrer Theorie und Organisation. Überarbeitet und erweitert von Hans-Joachim Teichler und Bruno Bahro. 2. überarbeitete Auflage. Schorndorf: Hoffmann-Verlag.
- Berthold, Michael & Schepp, Heinz-Hermann 1993. Die Schule in Staat und Geschellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen–Zürich: Muster–Schmidt Verlag.
- Erziehung und Unterricht 1938. Erziehung und Unterricht in Höheren Schule. Ämtliche Ausgabe des Reichs und Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Berlin: Weidmännische Verlagsbuchhandlung.
- Fricke-Finkelnburg, Renate (toim.) 1989. Nationalsozialismus und Schule. Ämtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945. Opladen: Leske Verlag + Budrich GmbH.

- Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag.
- Hitler's Table Talk 1941–1944 1973. Introduced by H. R. Trevor-Roper. His private conversations. Second edition. Wiltshire: Redwood Press Limited.
- Kanz, Heinrich (toim.) 1990. Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933–1945. 2. verbesserte und ergänzte Auflag. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Alkuperäisteokset

- Baumler, Alfred 1937. Politische Leibeserziehung. Teoksessa Joch, Winfried 1976 (toim.), Politische Leibeserziehung und ihre Theorie im Nationalsozialistischen Deutschland. Voraussetzungen-Begründungszusammenhang-Dokumentation. Bern–Frankfurt/M.: Herbert Lang, 177–178.
- Baumler, Alfred 1939. Politik und Erziehung. Reden und Aufsätze. Berlin: Junker und Dünhaupt Verlag.
- Benze, Rudolf 1936. Nationalpolitische Erziehung im Dritten Reich. Teoksessa Kanz, Heinrich 1990 (toim.), Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933–1945. 2. verbesserte und ergänzte Auflag. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, 152–155.
- Dahlen, Theodor 1936. Willenshaft, Erziehung und Volksbildung im nationalsozialistischen Staate. Teoksessa Lammers, H.-H. & Pfuntner, Hans (toim.), Grundlagen, Aufbau und Wirtschaftsordnung des Nationalsozialistischen Staates. Berlin: Industriverlag Spaeth & Linde.
- Frick, Wilhelm 1933. Rede des Reichsinnenministers Dr. Frick auf einer Konferenz von Länderministern über die neue Erziehung vom 9. Mai 1933. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 73–78.
- Günther, Hans 1936. Vererbung und Erziehung. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 85–89.
- Hitler, Adolf 1934. Hitler-Worte. Ausprüche aus "Mein Kampf" und aus den Reden des Führers. München: Verlag Franz Eher Nachf. S. m. b. h.
- Hitler, Adolf 1939a. Mein Kampf. Erster Band: Eine Abrechnung. München: Zentralverlag der NSDAP., Frz. Eher Nachs.
- Hitler, Adolf 1939b. Mein Kampf. Zweiter Band: Die nationalsozialistische Bewegung. München: Zentralverlag der NSDAP., Frz. Eher Nachs.
- Hitler, Adolf 1942c. Hitler über Schule und Jugendverbände als Erziehungsinstrumente 8. Juni 1942. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 176–178.
- Key, Ellen 1900. Barnets århundrade II. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Kriek, Ernst 1936. Nationalsozialistische Erziehung. Teoksessa Lammers, H.-H. & Pfuntner, Hans (toim.), Grundlagen, Aufbau und Wirtschaftsordnung des Nationalsozialistischen Staates. Berlin: Industriverlag Spaeth & Linde.
- Kriek, Ernst 1939. Nationalpolitische Erziehung. Dreiundzwanzigste Auflag. Leipzig: Armanen Verlag.

- Pein 1940. Der Lehrer und Erzieher als pädagogischer Offizier. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 214–218.
- Rosenberg, Alfred 1936. Von der Auffassung über nationalsozialistische Erziehung. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 67–72.
- Rosenberg, Alfred 1938. Mission des deutschen Erziehers. Teoksessa Kanz, Heinrich 1990 (toim.), Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933–1945. 2. verbesserte und ergänzte Auflag. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, 237–240.
- Rosenberg, Alfred 1942. Über Aufgaben des Lehrers und Erziehers. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 185–188.
- Schemm, Hans 1934. Der Sinn der Erziehung im nationalsozialistischen Staat. Teoksessa Kanz, Heinrich 1990 (toim.), Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933–1945. 2. verbesserte und ergänzte Auflag. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, 102–115.
- Schemm, Hans 1942a. Das Haus der deutschen Erziehung. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 180–181.
- Schemm, Hans 1942b. Die nationalsozialistische Erziehungsmethode. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 82–184.
- Schultz, Wolfgang 1939. Grundgedanken nationalsozialistischer Kulturpolitik. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 109–110.
- Sticker, Hans 1937. Der Lehrer ist Erzieher. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 195–196.
- Sturm, K. F. 1938. Erziehung für das Dritte Reich. Teoksessa Gamm, Hans-Jochen 1964. Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: List Verlag, 114–117.
- von Schirach, Baldur 1934. Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt. Berlin: Verlag und Betriebs-Gesellschaft m. b. h.
- von Schirach, Baldur 1942. Revolution der Erziehung. Reden aus den Jahren des Aufbaus. Zentralverlag der NSDAP. München: Franz Eher Nachf.

Kirjallisuus

- Anttonen, Saira 1998. Valta, moraali ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen. Sivistystshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiviin uudelleen koulutusohjelmiin. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden julkaisu ja Acta Universitatis Tamperensis 639.
- Ewing, Thomas E. 2002. The Teachers of Stalinism. Policy, Practise, and Power in Soviet Schools of the 1930s. New York: Peter Lang.
- Flessau, Kurt-Ingo 1976. Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. Mit einem Vorwort von Professor Dr. Hans-Jochen Gamm. München: Franz Ehrenwirt Verlag mbH Co KG.

- Gamm, Hans-Jochen 2006. Prof. Dr. Hans-Jochen Gamm Erziehungswissenschaftler, Autor und Zeitzeuge im Gespräch mit Dr. Michael Schramm [www-lähde]. < <http://www.br-online.de/download/pdf/alpha/g/gamm.pdf> > (Luettu 27.7.2010).
- Giesecke, Hermann 1993. Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Grössing, Stefan 1982. Pädagogische Reformen vor und nach dem Ersten Weltkrieg und ihr Einfluss auf Leibeserziehung und Sport. Teoksessa Ueberhorst, Horst (toim.), Geschichte der Leibesübungen. Band 3/2. Berlin; München; Frankfurt a. M.: Bartels und Wernitz, 641–656.
- Hilpelä, Jyrki 2008. Göttingenin koulu. Kasvatus. 38 (4), 305–307.
- Hothersall, David 1995. History of psychology. 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- Iisalo, Taimo 1989. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Jansen, J. Günter. 2006. Peter Petersen. Sein Wirken in den Jahren 1933–1945 [www-lähde]. (Luettu 27.8.2008).
- Jaraus, H. Konrad 1990. The Unfree Professions. German Lawyers, Teachers, and Engineers, 1900–1950. New York–Oxford: Oxford University Press.
- Kaartinen, Jyrki 2009. ”Sinä et ole mitään, Sinun kansasi on kaikki” — näkökulmia kansallissosialistiseen kasvatustieteeseen. Julkaisematon kasvatustieteen lisensiaatintutkimus Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella.
- Keim, Wolfgang 1995. Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Band I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kliem, Konstantin 2005. Sport in der Zeit des Nationalsozialismus –Entwicklung und Zielsetzung im Höheren Schulwesen und in der Hitlerjugend. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien. Kassel: Institut für Erziehungswissenschaft. Helsinki: Otava.
- Klönne, Arno 1988. Jugend im Nationalsozialismus – Ansätze und Probleme der Aufarbeitung. Teoksessa Wolfgang Keim (toim.), Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, 79–89.
- Laamanen, Ville 2006. Vaistojen ja järjen taistelu. Olavi Paavolainen totalitaristisen ihmiskäsityksen tulkkina 1930-luvulla. Turun yliopiston poliittisen historian tutkimuksia 30.
- Lamberti, Marjorie 2002. The Politics of Education. Teachers and School Reform in Weimar Germany. New York–Oxford: Berghahn Books.
- Mey, Anne-Katrin 2009. Erziehung und Bildung im Nationalsozialismus. Ideologen am Beispiel von Ernst Krieck und Alfred Baeumler. Studienarbeit. Westfälische Wilhelms-Universität: Münster.
- Mück, J. 1999. Der Lehrer im Nationalsozialismus. Zwischenprüfung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Aachen: Reinisch-Westfälische Technische Hochschule.
- Preisling, Renate 1976. Willenschulung. Zur Begründung einer Theorie der Schule im Nationalsozialismus. Inaugural – Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln. Köln: aku-Fotodruck.
- Scheibe, Wolfgang 1978. Die Reformpädagogische Bewegung. 6., ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

- Scholtz, Harald 1985. Erziehung und Unterricht untern Hakenkreuz. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Siljander, Pauli 1987. Johdatusta henkitieteelliseen pedagogiikkaan. Wilhem Dilthey – Herman Nohl – Theodor Litt. Oulu: Acta Universitates Ouluensis E 5.
- Sontheimer, Kurt 1983. Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. 2. Auflage. München: Deutsche Taschenbuch Verlag GmbH&Co. KG.
- Stachura, D. Peter 1980. Das Dritte Reich und Jugenderziehung: Die Rolle der Hitler-Jugend 1933–1939. Teoksessa Heinemann, Manfred (toim.), Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung. 1. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, 90–112.
- Tenorth, Heinz-Elmar 1989. Pädagogisches Denken. Teoksessa Langerwiesche, Dieter & Tenorth, Heinz-Elmar (toim.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: Verlag C. M. Beck, 111–149.
- Toikka, Mirja 1996. Saksalainen kansallissosialistinen kasvatus ja sen yhteyksiä suomalaisiin nuorisjärjestöihin. Julkaisematon kasvatustieteen lisensiaatintutkimus Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksella.
- Vehmas, Simo 2005. Vammaisuus – johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.
- von Schirach, Baldur 1967. Ich glaubte an Hitler. Hamburg: Mosaik Verlag.

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