

Przeglądy i komentarze

WYCHOWANIE POLITYCZNE W NRD

I. Uwagi wstępne

Podjęcie opracowania zagadnień związanych z politycznym wychowaniem w Niemieckiej Republice Demokratycznej jest wyrazem przekonania, że w państwie tym proces kształtowania politycznej świadomości obywateli różni się zasadniczo w metodach, ideałach i celach zarówno od wychowania w dawnych Niemczech, jak i od realizowanego współcześnie w Niemieckiej Republice Federalnej. To przekonanie ma jednak na ogół małe oparcie w odpowiedniej wiedzy o zmianach zachodzących na tej płaszczyźnie w NRD; opiera się raczej na domniemaniu, że państwo, które zerwało z tradycjami niemieckiej polityki, musiało postawić przed wychowaniem nowe zadania i ideały. Celem niniejszego szkicu jest ukazanie sposobów, jakimi praktyka pedagogiczna w NRD owo domniemanie potwierdza.

Różnice, które narzucają się obserwatorowi wychowania w dwóch państwach niemieckich, mają swój początek już w płaszczyźnie koncepcyjno-organizacyjnej. Wyrażają się one m. in. różnym traktowaniem politycznego wychowania jako przedmiotu pedagogicznej działalności. W NRF, zgodnie z niemiecką tradycją, polityczne wychowanie i wykształcenie stanowi odrębny przedmiot teoretycznej myśli pedagogicznej. Absorbują one przy tym wiele instytucji wspierających a nawet nadzorujących w tym właśnie zakresie prace szkolnictwa. Jest rzeczą znaną, że instytucje te mają przede wszystkim na celu podtrzymywanie i umacnianie w społeczeństwie idei rewizjonistycznych. W tym bowiem duchu inspirowały one programy nauczania oraz treści szkolnych podręczników i w tymże duchu prowadziły inną działalność, przede wszystkim wydawniczą, odczytową, organizację zajęć pozaszkolnych itd.¹

W NRD wychowanie polityczne nie stanowi odrębnego przedmiotu ani teorii, ani działalności organizacyjnej. Treść tego terminu została wkomponowana w całość procesu wychowawczego, w którym socjalistyczny model człowieka obejmuje również jego udział w życiu zbiorowym, a zwłaszcza — jego stosunek do innych narodów. Zgodnie z artykułem 37 konstytucji, obok hasła o pełnej demokracji życia, szczególną pozycję w nauczaniu szkolnym zajmuje postulat przyjaznego współżycia z innymi narodami. Towarzyszy on myśli pedagogicznej NRD co najmniej od chwili klęski faszyzmu. Od wspólnej odezwy Komitetu Centralnego KPD i Wydziału Centralnego SPD z 18 X 1945 r. „w sprawie demokratycznej reformy szkolnictwa” aż do ostatnich enuncjacji najwyższych czynników państwowych w sprawach wychowania młodego pokolenia, powtarza się myśl, że „nowa, demo-

¹ Na wymienienie zasługują: *Bundeszentrale für politische Bildung, Kuratorium Unteilbares Deutschland*, komisja *Bundestagu — Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* oraz organizacje patronujące „wiedzy o Wschodzie” (*Ostkunde*).

kratyczna szkoła musi być wolna od wszystkich elementów militarizmu i imperializmu, od podlegania przeciw innym narodom i od rasowej nienawiści². Tak sformułowano tę podstawową zasadę we wstępie do ustawy o demokratyzacji szkoły niemieckiej².

Jest to sformułowanie, które znaczną, i chyba najważniejszą, część problematyki stosunku do innych narodów reguluje z pozycji negacji; negacji tych wartości i postaw, którym służyło w przeszłości wychowanie polityczne w Niemczech i którym współcześnie służy wychowanie w NRF. Element tej negacji stanowi cechą dominującą wychowania w NRD, ułatwiając tym samym jego charakterystykę głównie przy pomocy zdań przeczących. W NRD nie wpaja się młodemu pokoleniu przekonania o wyższości narodu niemieckiego nad innymi, o jego cywilizacyjnym i kulturalnym posłannictwie na wschodzie Europy, nie wpaja się poczucia krzywdy narodowej na skutek niepomyślnego wyniku dwóch wojen światowych, nie oswaja się społeczeństwa z myślą o nowym podboju ziem na wschodzie, nie wprowadza się w tym celu do szkół „nauki o wschodzie” (*Ostkunde*) itd. Ów program negacji nie odzwierciedla wprawdzie całego wysiłku wychowawczego, obejmuje jednak sprawy najbardziej istotne.

II. Problem historycznej prawdy

Doświadczenie uczy, że nawet w warunkach silnego zaangażowania emocji w stosunku między narodami istotną rolę w kształtowaniu wzajemnych postaw odgrywa określona, prawdziwa lub też fałszywa, wiedza o partnerze stosunku i kontaktach z nim. Lecz — nie tylko. Zasadniczym elementem postawy wobec jakiegoś narodu jest jego ocena; kształtuje się ona przez porównanie wartości tego narodu z odpowiednimi wartościami własnego i innych społeczeństw. Własny naród i jego wartości stanowią najbliższy układ odniesienia dla oceny innych, ale doświadczanie tej jego roli jest możliwe tylko jako funkcja wiedzy o nim. Wiedza o własnym narodzie i o innych, zwłaszcza tych, które pozostają z nim w długotrwałych kontaktach, obejmuje nie tylko współczesność, ale i przeszłość.

Wykorzystywanie wiedzy dla kształtowania pożądaných postaw wobec innego narodu jest faktem ogólnie znanym. Wiadomo, że głównie za pośrednictwem odpowiednio selekcyjonowanej i preparowanej wiedzy, zwłaszcza historycznej, rozwijano w Niemczech nacjonalistyczne wyobrażenia i uczucia, kult armii i wojny, wysokie wyobrażenia o własnym narodzie a pogardę dla innych, zwłaszcza słowiańskich. Nie można więc, przy ocenie podjętego w NRD wysiłku nad kształtowaniem politycznej świadomości obywateli, pominąć roli nauki, przede wszystkim historycznej. Należy tu podkreślić, że przekazywanie własnemu społeczeństwu obiektywnego obrazu przeszłości, zwłaszcza z zakresu stosunków z sąsiadującymi narodami, uznano w NRD za podstawowy warunek wychowania w duchu przyjaźni z innymi narodami.

Jego realizację trzeba jednak w Niemczech zaczynać od korekty tradycyjnego obrazu historii, od rewizji wielu ustalonych twierdzeń i utrwalonych poglądów. Świadomość tej konieczności znalazła wyraz w kilku naradach SED, poświęconych nauczaniu historii. Stawiane na tych naradach postulaty uderzają przede wszystkim bezkompromisowością. Przykładem tego może być np. uchwała tegoż Komitetu z 1955 r., żądająca m. in., by w nauczaniu historii ukazywano „rabunkową ekspansję wschodniemieckich feudałów w średniowieczu”³. Na uwagę zasługuje fakt,

² F. Heilman-H. Birnbaum, *Gesetze und Verordnungen für die Schule der Deutschen Demokratischen Republik*, Berlin, 1955, s. 7.

³ „Zeitschrift für Geschichte” 1955, H. 4, s. 517.

że zacytowane żądanie dotyczy tego odcinka dziejów, z którego zachodnioniemiecki rewizjonizm głównie czerpie argumenty.

Zgodnie z wytyczonym przez SED programem obrażawiania niemieckiej historii i demaskowania niemieckiego imperializmu zaczęły się w NRD pojawiać publikacje, które w nowy sposób interpretują pewne fakty historyczne, a także demaskują zafałszowania dokonywane przez historyków w NRF. Temu zagadnieniu poświęcone były dwudniowe obrady historyków NRD w listopadzie 1962 r. w Halle⁴. Jako motyw przewodni obrad przyjęto wówczas znaną wypowiedź Waltera Ulbrichta, który stwierdził, że nadszedł już czas, aby zacząć

„systematycznie rozprawiać się z zafałszowaniami niemieckiej historii dokonywanymi przez reakcyjnych historyków, od dziejopisów cesarsko-niemieckiego imperializmu począwszy do historyków imperializmu faszystowskiego i historyków z militarystyczno-klerykalnego państwa Niemiec zachodnich. Czas, by przywrócić historyczną prawdę”⁵

Ten postulat, skierowany do naukowców, należy traktować przede wszystkim jako wyraz trwałości przyjętej raz postawy, jako wezwanie do pogłębienia i nasilenia odpowiednich wysiłków. Demaskowanie historycznych kłamstw i ukazywanie, chociażby i przykryj dla własnego narodu, prawdy jest bowiem już od dawna w tym kraju faktem. W przekonywający sposób mówią o tym szkolne podręczniki, zwłaszcza te fragmenty, które dotyczą historii stosunków Niemiec z Polską, względnie z pierwotną Słowiańszczyzną. Ten odcinek dziejów dostarczał dotąd najwięcej problemów i argumentów dla nacjonalistycznej ideologii, która określała treści nauczania i politycznego wychowania. Dlatego sposób, w jaki się go obecnie przedstawia, wydaje być najlepszym sprawdzianem politycznych tendencji, które poprzez wychowanie usiłuje się przyswoić własnemu społeczeństwu.

III. Nauczanie historii

Po argumenty dla antagonistycznego w stosunku do Polski wychowania sięgano w Niemczech, jak wiemy, do okresu sprzed tysiąca co najmniej lat. W oparciu o wydarzenia z tamtych czasów, dowolnie interpretowane, zbudowano szereg twierdzeń, hipotez i teorii, wygodnych dla zaborczej polityki, ale niewiele mających wspólnego z prawdą historyczną. Jedną z nich jest np. teoria, że obszar Europy aż po Wisłę na wschodzie jest ziemią pragermańską. Słowianie mieli się na nią wdrzeć, korzystając z chwilowego wycofania się Germanów w kierunku Renu. W rezultacie niemiecki napór na Słowian przed tysiącem lat oraz późniejszą kolonizację traktuje się jako proces „odzyskiwania” własnego obszaru.

To „odzyskiwanie” (*Rückgewinnung*) miało najczęściej charakter wypraw rabunkowych, stąd też autorzy zachodnioniemieckich podręczników z reguły pomniejszają, bagatelizują lub pomijają milczeniem niektóre fakty, dla innych zaś wynajdują określenia eufemistyczne, zacierające prawdę. W ten np. sposób owe wyprawy przeciwko Słowianom nazywa się nierzadko „ubezpieczaniem granic”⁶.

Uczeń w NRD otrzymuje inny obraz tamtej przeszłości. Mówi mu się o zasięgu dawnych ziem słowiańskich, zapoznaje się z rozmieszczeniem poszczególnych plemion i osad⁷. Uderza inne niż na zachodzie, unikające eufemizmów, słownictwo. *Wojny*

⁴ „Zeitschrift für Philosophie” 1963, H. 4.

⁵ „Einheit”, Sonderheft, August 1962, s. 8.

⁶ *Geschichte für Mittel- und Realschulen*. Diesterweg Verlag, 1951, s. 102.

⁷ *Lehrbuch für Geschichte der 6 Klasse der Oberschule*. Berlin 1960, s. 140.

zdobycze niemieckich feudalów przeciw Słowianom — brzmi np. tytuł rozdziału w jednym podręczniku⁸. *Panowanie niemieckiego zakonu w Prusach i w krajach nadbaltyckich — panowaniem wyzysku* — czytamy w innym⁹.

Przy pomocy tego słownictwa oraz przez obnażanie wstydliwie za Łabą przemilczanych faktów i ukazywanie istotnych przyczyn niemieckiego parcia na wschód odziera się własną przeszłość z fałszerstw. Gdy w podręcznikach zachodniemieckich głosi się nadal tezę, że kolonizacja ziem słowiańskich była zjawiskiem ze wszech miar pozytywnym dla rozwoju Europy, uczeń w szkole NRD dowiaduje się najpierw, że kolonizację poprzedzały, zwłaszcza w pierwszym okresie, wyprawy zbrojne scharakteryzowane następująco:

„Gdy rycerze zdobywali żyzne tereny, [...] przetrząsali domostwa za łupem, wybijali bydło, niszczyli pola i ogrody. Wsie się paliły. Wielu zabijano albo uprowadzano w niewolę”¹⁰.

Wyjaśnia się jednocześnie, dlaczego rycerstwo niemieckie chętnie podejmowało wyprawy zbrojne. Oto, zgodnie ze zwyczajem dziedziczenia rodzicielskiego majątku przez najstarszego z synów, pozostali synowie rycerzy pozostawali bez ziemi. Droga do jej zdobycia prowadziła przez rabunek obszarów zamieszkałych przez Słowian. W ten sposób powiększali także swój majątek pierworodni dziedzice. Niekiedy łupieżczym wyprawom nadawano pozory wypraw krzyżowych, dla nawracania Słowian, przy czym misyjny charakter tych przedsięwzięć był oszustwem, gdyż chodziło przede wszystkim o zdobycze materialne: „Niemieckich intruzów kusiła żyzna ziemia z jej pracowitymi i zręcznymi rolnikami oraz rzemieślnikami”¹¹. W zdobytych osadach brakowało jednak rąk do pracy, gdyż część mieszkańców została wymordowana. Zachęcano więc ludność środkowych Niemiec do osiedlania się na nowych terenach. Oferty te spotykały się dlatego z oddźwiękiem, że w głębi kraju ciążyły feudalny ucisk, spod którego wielu chciało się uwolnić. Młodemu pokoleniu NRD wyjaśnia się więc, że nie chcą szerzenia chrześcijaństwa lub zachodniej kultury była motorem niemieckiego parcia na wschód, lecz pożądanie dóbr i bogactw czy ostatecznie — pragnienie poprawy warunków bytowych. W jednym z podręczników czytamy na ten temat m. in.:

„Perspektywa bogatych łupów i danin pchała już w okresie frankońskim szlachtę saksońską, turyngską i bawarską ustawicznie ku łupieżczym wyprawom na tereny zachodnich i południowych Słowian”¹².

Wymienione przykłady interpretacji dziejów — a można by podobnych przytoczyć wiele — świadczą o zmianach w posługiwaniu się historyczną wiedzą jako narzędziem kształtowania politycznej świadomości społeczeństwa. Potwierdzają to również przykłady tych fragmentów historii, które nabrały szczególniejszego znaczenia zarówno w polskiej, jak i niemieckiej świadomości. Należy także do nich historia krzyżackiego zakonu. W NRF zakon ten uosabia nadal najlepsze cnoty niemieckie. Między innymi przypomina się, że „silną ręką zapewnił pokój i doprowadził kraj (Prusy — przyp. J. K.) do wielkiego dobrobytu, dbając w sposób wzorowy o rolnictwo, handel i rzemiosło”¹³. Milczy się natomiast o rabunkowej i ludobójczej poli-

⁸ Tamże, s. 108.

⁹ L. Stern, H. Gericke, *Deutschland in der Feudalepoche von der Mitte des 11. Jh. bis zur Mitte des 13. Jh.* W serii pt. *Lehrbuch der deutschen Geschichte*. Berlin 1964, s. 199.

¹⁰ *Lehrbuch für Geschichte der 6 Klasse*, op. cit., s. 139.

¹¹ Tamże, s. 138.

¹² L. Stern, H. Gericke, op. cit., s. 176.

¹³ W. Hartmann, *Geschichte in Einzelbildern*. Diesterweg Verlag 1956, s. 109.

tyce zakonu. Jeżeli niekiedy nawiązuje się do krwawego podboju Prus, to winą za to obarcza się pierwotnych mieszkańców kraju. Oni to podejmować mieli zbrojne napady na ziemie zakonu „podpalając wsie, zabijając ludzi lub uprowadzając w niewolę”¹⁴.

W NRD ten okres dziejów przedstawia się w sposób zdecydowanie odmienny. Uwidacznia się to już w zakresie słownictwa. Uczeń dowiaduje się np., że podobnie jak stokilkadziesiąt lat wcześniej, w czasie jednej z wypraw „krzyżowych” przeciw Słowianom, również dewizą Krzyżaków było zawołanie „Chrzeszt albo śmierć!”¹⁵ „Zdobywcy plądrowali wsie i palili domy. Wielu Prusów zostało zabitych lub uprowadzonych. Nie oszczędzano nawet kobiet i dzieci”. — czytamy w cytowanym już podręczniku, w którym znajdujemy również wiadomości o rabunkach i prześladowaniach stosowanych przez Krzyżaków na Litwie¹⁶.

Dalsze porównywanie metod nauczania historii w obu państwach niemieckich wskazuje na zasadnicze różnice interpretowania przeszłości. Z jednej strony spotykamy się z tendencyjnym eksponowaniem pozytywów własnego narodu, nie tylko rzeczywistych ale i wyimaginowanych, oraz z osłabianiem lub przemilczaniem tego, co nie przynosi mu zaszczytu, z drugiej — z odważnym odsianianiem win własnego narodu i ukazywaniem pozytywów z życia innych. Doskonale można to zaobserwować na przykładzie opisów rozbiorów Polski. Ściśle mówiąc termin „opis w odniesieniu do podręczników używanych w NRF nie jest odpowiedni. Poświęca się tam bowiem temu wydarzeniu dość lakoniczne wzmianki główną uwagę skierowując na usprawiedliwienie polityki Fryderyka II. Według opinii wielu zachodniemieckich autorów, władca ten był niemal zmuszony wziąć udział w rozbiorach, gdyż nie wolno mu było dopuścić, by Katarzyna II sama zagarnęła całą Polskę i bliskością swej armii zagroziła państwu pruskiemu. Polska tymczasem jako kraj szlacheckiej anarchii, bez silnej władzy królewskiej, pozostawiona sama sobie, mogła się stać zarzewiem niepokoju w innych krajach. Milczeniem pokrywa się przy tym wysiłek narodu polskiego nad odnową życia, uwieńczony Konstytucją 3 Maja. Nie pisze się również o pogwałceniu przez Fryderyka II niedawno zawartego z Polską przymierza, ale wiele słów poświęca się wychwalaniu jego zasług na polu kulturalnego i gospodarczego rozwoju zrabowanych ziem.

W podręcznikach NRD rozbiorom poświęca się dużo miejsca. Wychodząc z założenia, że „rabunek ziem polskich był nieszczęściem nie tylko polskiego, ale i niemieckiego narodu”¹⁷, ich autorzy przedstawiają obiektywnie okoliczności, które doprowadziły do rozbiorów, zaznaczając, że to właśnie król pruski wystąpił już w 1769 r. z inicjatywą podziału państwa polskiego. Opisuje się wysiłek Polaków nad odrodzeniem życia narodowego i państwowego oraz zbrojny zryw pod wodzą Kościuszki. Fryderyka II oskarża się również o prześladowanie mowy polskiej, obyczajów i przypomina się, że on to

„rozkazał, aby wszyscy polscy księża zaczęli najdalej w ciągu jednego roku mówić i głosić kazania po niemiecku. Nauczycieli, którzy języka niemieckiego nie opanowali, kazał natychmiast usunąć”.

Stwierdza się, że rabunek polskiego kraju był wielkim przestępstwem wobec polskiego narodu¹⁸.

¹⁴ Jw.

¹⁵ L. Stern, H. Gericke, *op. cit.*, s. 108.

¹⁶ *Lehrbuch für Geschichte der 6 Klasse*, *op. cit.*, s. 143.

¹⁷ G. Schilfert, *Deutschland von 1648 bis 1789*. Berlin 1959, s. 152.

¹⁸ *Lehrbuch für Geschichte der 7 Klasse der Oberschule*. Berlin 1960, s. 107.

Inne, niż obowiązują za Łabą, oświecenie zyskały w NRD sprawy związane z wybuchem wojen światowych. Gdy podręczniki zachodnioniemieckie starają się winą, lub co najmniej współwiną, za wywołanie I wojny obciążyć inne państwa, w NRD stwierdza się, że „ze wszystkich imperialistycznych mocarstw Niemcy szczególnie gruntownie i wszechstronnie przygotowały się do wojny”¹⁹. W innym podręczniku przypomina się, uzasadniającą powyższą tezę, wypowiedź kanclerza Bismarcka²⁰, a w jeszcze innym stwierdza się po prostu, że „między krajami imperialistycznymi Niemcy były potęgą najbardziej agresywną”²¹.

Wiedzę o II wojnie światowej, o narodowym socjalizmie i o jego przywódcy przekazuje się uczniowi w NRD bez różnego rodzaju wybiegów stosowanych w NRF, które mają na celu osłabianie winy niemieckiej. Jeden z tych wybiegów polega na dobieraniu, osłabiającym znaczenie desygnowanych faktów, terminologii. Najcięższe nawet zbrodnie hitlerowskie określa się nazwą „niegodziwości” (*Untaten*), teorie rasistowskie, których ofiarą padły miliony ludzi, były „pomyłką” (*Irrtum*)²².

Nic dziwnego, że zachodnioniemieckie podręczniki szkolne są w wielu krajach europejskich i w Stanach Zjednoczonych, przedmiotem krytyki, przysparzając przez to troski niektórym kołom, m. in. Międzynarodowemu Instytutowi Książek Szkolnych w Brunswilku.

IV. Ocena innych narodów

Przedstawione dotychczas fakty wskazują jednocześnie, że w NRD dokonuje się zmiana w wyobrażeniach o wartości poszczególnych narodów, własnego nie wyłączając. Ukazywanie niechlubnych kart z przeszłości własnego narodu i nieprzemilczanie faktów świadczących pozytywnie o innych, wprowadza bowiem zmianę w porożach wartościowań. Użycie tu terminu „zmiana” ma uzasadnienie w tym, że nadmiernie wysokie wyobrażenia o narodzie własnym a tendencyjnie niskie, graniczące z pogardą, o innych były w Niemczech nieodłącznym elementem nie tylko nacjonalistycznej ideologii, lecz w ogóle tradycji kulturalnej.

Poglądy takie wygłasza się nie tylko poza granicami Niemiec zachodnich. Należy obiektywnie stwierdzić, że również w NRF odzywają się głosy, które piętnują polityczną szkodliwość a jednocześnie i bezzasadność tego rodzaju wartościowań. Samokrytyczny zwrot o niemieckiej zarozumiałości (*deutsche Überheblichkeit*) spotykamy także w zachodnioniemieckiej prasie. Powstaje pytanie, czy tendencje te znajdują jakieś odbicie w nauczaniu i wychowaniu? Dla nacjonalistycznej ideologii, która wywiera wpływ na treści nauczania, poglądy odpowiadające owym przeciwnym ocenom, stanowiły pożywkę, warunkującą do pewnego stopnia jej istnienie. Stojąc na usługach imperialistycznej polityki, ideologia ta strzegła przekonań, które taką politykę uzasadniały. Nic dziwnego, że szczególne miejsce zajął w niej stosunek do świata słowiańskiego. Potrzebna ideologicznie i politycznie teza o misji kulturalnej Niemców na wschodzie była, i jest, możliwa do utrzymania tylko łącznie z tezą o kulturalnej, a nawet biopsychicznej niższości Słowian. Dla skuteczniejszego wpływu tej tezy na świadomość niezbędne było przekonanie o treści kontrastowej na temat własnego narodu. Jest rzeczą wiadomą, że o osiągnięcie tego efektu nacjonalistyczna pedagogika potrafiła zabiegać.

Po kompromitacji, jakiej doznały narodowosocjalistyczne poglądy na temat wartości narodów i ras, dalsze ich podtrzymywanie byłoby rzeczą co najmniej ryzy-

¹⁹ *Lehrbuch für Geschichtsunterricht, 8 Schuljahr*, Berlin 1953, s. 86.

²⁰ *Lehrbuch für Geschichte der 8 Klasse der Oberschule*. Berlin 1960, s. 165.

²¹ *Neuzeit, Lehrbuch für den Geschichtsunterricht der Oberschule*. Berlin 1958, s. 216.

²² Zwrócić na to uwagę krytyka zagraniczna. Patrz: *Deutsche Schulbücher in britischer Sicht*. W: *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht*. 1959/1960.

kowną, toteż podręczniki używane w NRF są powściągliwsze w sądach na ten temat od dawniejszych. Nie znaczy to jednak, aby były zupełnie wolne od dawnych tendencji. Wyrazem ich dostosowania do nowych warunków jest głoszony obecnie pogląd o wyższości europejskiej kultury. *Pieruszeństwo zachodniej kultury w świecie* — takim tytułem zaczyna się rozdział w zachodniemieckim podręczniku do nauki o społeczeństwie²³. Wpajanie młodemu pokoleniu przekonania o wyższości tej kultury nie jest bynajmniej zjawiskiem o charakterze obojętnym. Główna bowiem zasługa w jej stworzeniu, jak wynika z różnych kontekstów, przypada w udziale Niemcom. Autor jednego z podręczników dokonuje niejako przeglądu dorobku kulturalnego różnych narodów. Przeprowadza to w taki sposób, że uczeń musi wynieść przekonanie o przodującej roli własnego narodu nawet na tle osiągnięć narodów zachodnioeuropejskich. Piszze również o słowiańskich, ale na chwałę np. kultury polskiej wymienia zaledwie dwa nazwiska: Chopina i Sienkiewicza. Wobec kilkudziesięciu nazwisk uczonych, artystów, odkrywców i wynalazców niemieckich stwarza to aż nadto wymowny kontrast, nie wymagający komentarzy. Dokonuje on również charakterystyki niektórych narodów. I pod tym względem przekonanie o wyższości charakteru niemieckiego, aczkolwiek nie wyrażone, jest wyraźne.

Ulubionym chwytem jest podkreślanie przy różnych okazjach rzekomych zasług niemieckich dla rozwoju Europy, chrześcijaństwa względnie zachodniej cywilizacji. Terenem, na którym Niemcy szczególnie się odznaczyli był, rzecz oczywista, europejski wschód. Obszary należące dzisiaj do Polski „zawdzięczają swój rozwój w minionych wiekach niemieckiej pilności i niemieckiej dzielności”²⁴. Kolonizacja czyli „odzyskanie starego germańskiego terenu osadniczego”, była nie tylko „największym wspólnym czynem Niemców w średniowieczu”, lecz „rozszerzyła jednocześnie chrześcijańsko-zachodni krąg kulturowy i miała przez to bardzo wielkie znaczenie dla późniejszego rozwoju Europy”²⁵.

Te zasługi były dwojakiej natury: Niemcy nie tylko szerzyli kulturę, lecz również ją ochraniali, broniąc granic Europy przed barbarzyńcami ze wschodu. Cytowany już autor wylicza kilka bitew, które rozstrzygały o losach Europy, przy czym np. przypisuje Niemcom zasługę zatrzymania najazdu tatarskiego w 1241 r. pod Legnicą. Fałsz ten znajduje dopełnienie w uwagach o obronie Wiednia, gdzie nawet nie wspomina się o Janie Sobieskim²⁶.

Argumentacja o niższości Słowian oparta jest na dowodach z czasów zamierzchłych. Z reguły uczeń dowiaduje się, że np. poziom rolnictwa pierwotnych Słowian był niezwykle niski oraz że Słowianie nie mieli „żadnych grodów, handel uprawiali ludzie obcy, których szlaki prowadziły przez ten kraj”²⁷. W jednym z podręczników opublikowano obok siebie dwie ilustracje. Na jednej niepozorny Słowianin bez butów i koszuli, w lichych spodniach wiszących na biodrach, pogania ciągnące drewnianą sochę dwa prymitywnie zaprzężone woły. Na drugim starannie, aż nazbyt starannie jak na oracza, ubrany Germanin prowadzi doskonale w szczegółach odrysowany pług żelazny, ciągniony przez dwa wypielęgnowane konie. Podpisy pod ilustracjami wyjaśniają, że Słowianie swymi drewnianymi sochami mogli uprawiać tylko ziemie lekkie, natomiast niemieccy kolonizatorzy zagospodarowali wszystkie ciężkie, lecz urodzajne gleby leżące przed tym odłogiem²⁸.

²³ K. Nebelsieck, *Der Gemeinde- Staats- und Weltbürger. Ein Grundriss der Bürgerkunde und Sozialkunde*. Köln—Braunsfeld 1955, s. 317.

²⁴ H. Beckert, *Staatsbürger von morgen*. Berlin—Zürich 1961, s. 201.

²⁵ *Grundriss der Geschichte für die Oberstufe der höheren Schulen*. Ausgabe A II, E. Klett Verlag, Stuttgart, s. 47.

²⁶ K. Nebelsieck, *Der Gemeinde- Staats- und Weltbürger*, op. cit., s. 124.

²⁷ H. Muggenthaler, *Geschichte für Mittelschule*. München 1955, s. 55.

²⁸ J. Scherl, *Geschichte unseres Volkes*. München 1957, Teil II, s. 31.

Od podobnych praktyk szkoła w NRD odcięła się w sposób zdecydowany. Wystarczy znowu wziąć do ręki cytowany już podręcznik historii dla szkół średnich. Po wiadomościach o stanie rolnictwa u pierwotnych Słowian, wskazujących na jego zaawansowany poziom, znajduje się polecenie dla ucznia, aby wymieniał podobieństwa między życiem wolnych Słowian i niemieckich chłopów. Obiektywizm widoczny jest także w opisach słowiańskich rzemiosł, handlu i budownictwa²⁹. Mit o zacofaniu Słowian stał się w NRD niepożądany, a dopełniający go pogląd o wyższości Niemców uważany jest tam wręcz za szkodliwy. Wartościowanie zjawisk i społeczeństw dokonuje się tam według kryteriów innych aniżeli na zachodzie. Od początków nauki wpaja się dziecku przekonanie, że wszystkich ludzi bez względu na kolor skóry i rozmieszczenie geograficzne łączyć winien wzajemny szacunek i przyjaźń. Świat dzieli się wprawdzie, ale — według kryteriów klasowych — na wyzyskiwanych i wyzyskiwaczy, na społeczeństwa lub grupy społeczne dążące do wojen i grabieży oraz na takie, które się im przeciwstawiają, opierają swoją przyszłość i dobrobyt na pracy. Zgodnie z tą zasadą poświęca się dużo uwagi odbudowie Polski po wojnie, czego zupełnie nie znajdziemy w podręcznikach zachodniemieckich.

Miarą oceny różnych narodów może też być stosunek do ludów afrykańskich i azjatyckich. Podręczniki zachodniemieckie nadal, chociaż powściągliwiej aniżeli w dawnych okresach, podkreślają wyższość rasy białej, solidaryzują się z rasistowską polityką rządu południowoafrykańskiego i wyraźnie sympatyzują z neokolonializmem. Nie zaniebują też okazji do wybielania niemieckiej przeszłości kolonialnej. „Naród niemiecki może być dumny ze swych kolonizatorskich osiągnięć. Tubylcy dziękują mu za to swoim przywiązaniem”³⁰. Nie znajdujemy również w zachodniemieckich podręcznikach choćby wzmianki o tym, że niektóre ludy afrykańskie i azjatyckie miały przed przyjsciem kolonizatorów wysoką kulturę i cywilizację.

Natomiast w podręcznikach NRD poświęca się dużo miejsca opisom narodów i państw tych kontynentów, ich kultur i osiągnięć. Odbiegające od stereotypów opisy np. życia Chińczyków lub Wietnamczyków charakteryzuje szacunek dla pracy i umiejętności tych narodów³¹.

V. Wychowanie antymilitarne

Czułym sprawdzianem tendencji w dziedzinie wychowania jest w obecnej dobie, zwłaszcza w odniesieniu do Niemiec, przekazywany w praktyce pedagogicznej młodemu pokoleniu stosunek do problemu wojny i pokoju. Pytanie, czy współczesne młode pokolenie niemieckie również wychowuje się w duchu militarystyki, należy do najbardziej istotnych i poważnie niepokojących, a jednocześnie nie pozbawionych podstaw. Wiadomo bowiem, chociażby z doniesień prasy, że w NRD występują zjawiska, które budzić muszą obawy. Wystarczy wspomnieć jakież wymowne doniesienia, powtórzone za tygodnikiem „Der Stern” o zorganizowanych w lecie 1965 r. koloniach letnich, na których uczono dzieci strzelać z broni maszynowej. Wystarczy przede wszystkim wskazać na ogromną, zarówno pod względem liczby tytułów, jak i wysokości nakładów, literaturę, której celem jest sławienie cnot niemieckiego żołnierza, dzielności niemieckich dowódców i w ogóle rękawego romantyzmu pola walki. Obok publikacji książkowych istnieją serie wydawnictw zeszytowych o charakterze ciągłym, np. wydawnictwo *Der Landser*, rozchodzące się

²⁹ *Lehrbuch für Geschichte der 6 Klasse*, op. cit., s. 104.

³⁰ *Kletts geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelschule*. Ausgabe B., Band IV, Stuttgart 1961, s. 64.

³¹ A. Meier u. a., *Neuzeit, Lehrbuch für den Geschichtsunterricht der erweiterten Oberschule, 11 Klasse*. Berlin 1960, s. 202.

w ilości pół miliona zeszytów miesięcznie. Jest ono pomyślane przede wszystkim jako lektura dla młodzieży, wabiąc niską ceną oraz atrakcyjną formą okładki³².

Podobna tendencja wychowawcza nie ogranicza się jednak do takich manifestacji zewnętrznych. Dostosowując się do wymogów obecnego czasu wielu autorów zachodniemieckich podręczników wstrzymuje się od jawnego sławienia wypadków i postaci związanych z wojnami, niektórzy oceniają negatywnie zjawisko wojny w ogóle. Mimo to militarny duch nie został bynajmniej wyeliminowany z nauczania. Jest on łatwiej wyczuwalny dzięki kontrastowi, jaki stwarzają ujęcia tych samych tematów w nauczaniu po wschodniej stronie Łaby. Na próżno by np. szukać w podręcznikach NRD wyrazu dumy czy zadowolenia ze zwycięstw lub tym podobnych osiągnięć niemieckich lub pruskich armii. Wprost przeciwnie: tam, gdzie obiektywna postawa tego wymaga, daje się wyraz dezaprobacji i negatywnemu osądowi bez względu na doraźne korzyści, jakie konkretna wojna mogła przynieść własnemu narodowi.

W NRF wzmiankom o działaniach wojennych i ich opisom towarzyszy z reguły ton dumy z niemieckich umiejętności wojowania. Niemcy przodują nie tylko w kulturze, nauce, ekonomice itd., ale również w sztuce militarnej i w żołnierskich cnotach — taki jest podtekst wszystkich niemal relacji z historii ostatnich dwóch wojen światowych. Opisy bywają z reguły tak opracowane, by nawet niepowodzenia na frontach dawały świadectwo umiejętnościom niemieckich dowódców i męstwu niemieckiego żołnierza. We wszystkich niemal opisach i wzmiankach dotyczących poszczególnych kampanii z ostatniej wojny, znaleźć można wyrazy zachwyty z powodu szybkości, z jaką hitlerowskie armie likwidowały opory armii przeciwnych. Tylko zbieg okoliczności zadecydował, że będąc niemal o krok od zwycięstwa armie niemieckie musiały się cofać. Nie ma nigdzie oceny moralnej niemieckich napaści, nigdzie potępienia czy dezaprobaty dla celów, które stawiali sobie niemieccy inicjatorzy wojen.

Głosy krytyczne dotyczą głównie osoby Hitlera, ale przede wszystkim dlatego, że dopuścił do klęski, mimo iż wojnę można było wygrać. Winą jego było to, że nie przewidział, jak należało, wszystkich niebezpieczeństw, m. in. ciężkiej zimy w Rosji, albo — że wszczął wojnę na dwa fronty³³, czy wreszcie to, że przystąpił do wojny lekkomyślnie, nie mając gwarancji jej wygrania. „Nie ma większego przestępstwa jak lekkomyślnie rozpocząć wojnę”³⁴. Logicznie rozumujący uczeń musi dojść do wniosku, że sam fakt rozpętania wojny nie jest przestępstwem.

Agresywny militarizm wyraźnie został zademonstrowany przez organ związku nauczycieli bawarskich „Die bayerische Schule”. W dodatku pt. „Unterrichtshilfen” („Pomoce szkolne”) zamieścił w 1958 r. opis gry, w której główny element stanowiły mapy z frontów II wojny światowej. Na tych mapach uczniowie mają narysować własne rozwiązania strategiczne lub taktyczne pewnych sytuacji, które w czasie tej wojny rzeczywiście zachodziły, aby przy tej okazji dochodzić do takich np. rozwiązań — według instrukcji autora gry — „Odciałem Polaków w korytarzu”, albo: „Okrażyłem Rosjan w Mińsku i Smoleńsku”³⁵. W tym czasie, gdy młodzież w kraju na wschód od Łaby dowiaduje się, że „Bez młodzieży imperia- liści nie są zdolni prowadzić wojen i młodzież — przyjaźnią połączona — nie będzie do siebie strzelać”³⁶, po zachodniej stronie rozwija się zainteresowania dla

³² Za: *Westdeutsche Schule — im Gleichschritt, marsch!, Dokumente und Berichte*. Berlin.

³³ G. Württemberg, *Erbe des Abendlandes*, Teil IV. Düsseldorf 1954, s. 169.

³⁴ O. Seitzer, *Einer für alle, alle für einen, Gemeinschaftskunde für Berufsschulen*, E. Klett Verlag Stuttgart, s. 146.

³⁵ Według: *Westdeutsche Schule — im Gleichschritt, marsch! op. cit.*, s. 37 i n.

³⁶ *Staatsbürgerkunde — Methodisches Handbuch für den Lehrer*. Berlin 1961, s. 114.

wojennej strategii. Dlatego też w NRD mówi się młodzieży, że „zapewnienia Adenauera i innych przedstawicieli zachodniemieckiego państwa o ich służbie dla pokoju między narodami są wyrazem obłudy”³⁷.

W podręcznikach zachodniemieckich stwierdza się niekiedy, że wojny są nieszczęściem ludzkości, ale jednocześnie oswaja się młodzież z myślą, że to nieszczęście jest nieuniknione, że jednostka jest wobec wojen bezsilna, albo że przyczyną wojen jest przeciwstawność dwóch światowych ideologii. W NRD odkrywa się przed młodym pokoleniem rzeczywiste przyczyny wojen. Przede wszystkim wyjaśnia się, że człowiek nie musi być bezwolnym obiektem czy świadkiem wydarzeń. Wyjaśnia się, że wojny nowoczesne leżą tylko w interesie garsłki kapitalistów, nie całego narodu. Przyczyną np. I wojny światowej było to, że

„niemieccy bankierzy, wielcy przemysłowcy, junkrzy i generałowie pożądaliby jeszcze więcej bogactw i władzy niż mieli. Dlatego pragnęli podporządkować sobie inne narody w Europie, Azji i Afryce. Dla tych rabunkowych celów, dla zysków małej mniejszości niemieckiego narodu, niemieccy imperialiści wpędzili w pierwszą wojnę cały naród”³⁸.

Można by wiele podobnych wypowiedzi przytoczyć. Młodemu pokoleniu wyjaśnia się, że wojny mają swoje obiektywne przyczyny w warunkach życia antagonistycznych społeczeństw klasowych. Bezlitośnie zarazem atakuje się militarystyczne poczynania kierowniczych kół zachodniemieckich. *Niemiecki militarizm zagraża ponownie pokojowi* — oto tytuł rozdziału w jednym z podręczników³⁹.

VI. Stosunek do następstw II wojny światowej

Po klęsce 1945 r. polityczne wychowanie w Niemczech mogło przybrać różne formy: mogło podjąć trud kształtowania poglądów i postaw akceptujących polityczne następstwa przegranej wojny i mogło też kontynuować tradycyjny kierunek wychowania, odpowiadający celom imperialistycznej polityki i tym samym sprzeciwiający się uznaniu skutków zwinionej wojny.

NRD, zrywając z celami polityki imperialistycznej, obrała drogę przyjaźni z innymi narodami, zwłaszcza z tymi, przeciw którym niemiecki imperializm kierował główne ostrze. Niezbędny warunek tego kursu, tj. akceptacja następstw przegranej wojny w układzie stosunków z tymi narodami, został spełniony w formalnym akcie prawno-państwowym. Ale pełnia skutków tej decyzji, m. in. i jej trwałość, możliwa jest do osiągnięcia tylko na drodze akceptacji zbiorowej, uwarunkowanej z kolei zmianą politycznej świadomości narodu. W tym zakresie szczególnie zadanie przypadło właśnie wychowaniu.

Postawa akceptacji następstw wojny, a w szczególnym przypadku uznanie *status quo* w układzie stosunków ze wschodnimi sąsiadami, uzależniona jest w znacznym stopniu od postawy zajmowanej w kwestii niemieckiej winy wobec innych narodów i w kwestii odpowiedzialności za wywołanie wojny. Problem narodowej winy, jedno z podstawowych kryteriów oceny tendencji politycznych, znalazł w NRD w procesie wychowania należne miejsce i odpowiednie naświetlenie. Wiele jest dowodów świadczących, że młode pokolenie w tym kraju jest wychowywane w świadomości win własnego narodu wobec innych, a polskiego szczególnie. Pewne przejawy tego procesu zostały zresztą już ukazane w poprzednich rozdziałach.

Jest sprawą nie wymagającą dowodzenia, że w układzie stosunków z Polską problem winy wymaga większego wyeksponowania aniżeli w odniesieniu do innych

³⁷ Lehrbuch für Staatsbürgerkunde der 10 Klasse der Oberschule. Berlin, s. 183.

³⁸ Lehrbuch für den Geschichtsunterricht, 8 Schuljahr. Berlin, 1953, s. 86.

³⁹ Lehrbuch für Staatsbürgerkunde der 10 Klasse, op. cit., s. 183.

narodów. Nie tylko z uwagi na jej rozmiary, ale również z uwagi na wojenne następstwa, które w tym układzie największe przyniosły zmiany. Jaki wyraz znajduje ten problem w procesie wychowania w NRD, pokazuje następujący fragment jednego z wymienianych już podręczników. Czytamy w nim m. in., że „w przeszłości Polska była długi czas uciskana przez Niemcy”. Po dłuższym wywodzie o tym, że Polska była pierwszą ofiarą napaści hitlerowskiej, czytamy o akcji wyniszczania narodu polskiego przez „faszystowskich przestępców”:

„Ofiarą polityki wyniszczania padł co czwarty mieszkaniec Polski i dopiero zwycięstwo Związku Radzieckiego ukrocilo ten zorganizowany mord zbiorowy. Dawna granica Polski umożliwiała imperialistom niemieckim wzięcie jej w obcęgę z północy, zachodu i południa. W r. 1945, ażeby zadośćuczynić uzasadnionym postulatом Polski w zakresie jej bezpieczeństwa, ustalono granicę wzdłuż Odry i Nysy, czym stworzono warunki dla pokojowego i dobrosąsiedzkiego współżycia dwóch narodów w przyszłości. Aby mieć podstawę do napaści na kraje sąsiedzkie 'niemieccy przestępcy wojenni' wykorzystywali mieszkającą w Polsce i w innych krajach niemiecką ludność. Dlatego to mocarstwa powzięły decyzję przesiedlanie Niemców z Polski, Czechosłowacji i Węgier. Chciano tym sposobem zapobiec powtórzeniu się faszystowskich gwałtów”⁴⁰.

Jak widać jest to otwarte i odważne naświetlenie pewnych faktów oraz ich przyczyn. W NRF takie ujęcie sprawy jest nie do pomysłenia. Tam podstawę wychowania politycznego stanowi protest przeciwko skutkom klęski faszyzmu. Przedmiotem protestu są głównie dwa fakty: podział Niemiec i utrata wschodnich obszarów. Dla uzasadnienia tych sprzeciwów usiłuje się z jednej strony pomniejszać niemiecką winę, a z drugiej — eksponować rzekomą krzywdę niemiecką.

Wierni tej zasadzie autorzy zachodniemieckich podręczników albo pomijają całkowicie milczeniem fakty świadczące o niemieckiej winie, albo — że bagatelizują. W niektórych podręcznikach nie ma nawet wzmianki o obozie w Oświęcimiu, o zburzeniu Warszawy, Rotterdamu, Coventry czy Belgradu, ale wiele mówi się w nich o nalotach alianckich na miasta Rzeszy i o stratach, jakie w ich wyniku poniosła kultura. Nie ma w podręcznikach zachodniemieckich wzmianek o wysiedlaniu ludności polskiej, o zbrodniach, jakie popełniano, ale we wszystkich wiele się mówi o wysiedleniu ludności niemieckiej jako o czymś, co przerasta wszystkie zbrodnie dotąd na świecie popełnione.

Pomniejszanie albo w ogóle pomijanie milczeniem faszystowskich zbrodni było wielokrotnie przedmiotem krytyki ze strony opinii zagranicznej. Wykazywano, jak z biegiem lat coraz bardziej zmniejszały się lub w ogóle znikwały ze stron podręczników opisy i wzmianki, dotyczące nawet najbardziej głośnych zbrodni, np. obozów śmierci lub eksterminacji narodu żydowskiego. O zbrodniach w krajach okupowanych, o wyniszczeniu narodu polskiego uczeń w NRF z reguły niczego się nie dowiaduje. Całkowite milczenie oślania też zbrodnie popełnione przez *Wehrmacht*, mówi się o armii niemieckiej w zdaniach wyrażających uznanie. Przykładem jest następujący fragment:

„Wojna przeciwko Polsce trwała tylko cztery tygodnie. Błyskawicznie uderzyły zmotoryzowane oddziały niemieckie i wzięły w kotły polskie wojska. Pomogło przy tym lotnictwo. Zburzona stolica, Warszawa, poddała się. Francja i Anglia nie przyszły sprzymierzonej Polsce z pomocą. Zbyt szybko — widocznie — akcję tę przeprowadzono”⁴¹.

⁴⁰ *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht*, 8 Kl., op. cit., s. 296.

⁴¹ *Damals und heute. Geschichte für Volksschulen*. Klett Verlag (3 Auflage), Stuttgart, s. 140.

O tych samych wydarzeniach pisze się w podręczniku NRD m. in.:

„Faszystowskie bombowce rzucały bez przerwy swój śmiertelny ładunek na nie umocnione miasto. Ulice i bloki mieszkalne rozsypywały się w gruzy albo niszczyły w płomieniach. [...] W mieście pękały lotnicze bomby i granaty. [...] Z dachów, z domów i piwnicy strzelali obrońcy, ale niebawem zabrakło im amunicji, żywności i opatrunków. Dnia 27 IX dzielni obrońcy Warszawy ulegli przemocy”⁴².

Różnica między dwiema relacjami nie wymaga komentarza.

Akcentowanie własnej krzywdy w NRF i przewinień innych narodów przeprowadza się niekiedy przy zachowaniu pozorów spokojnego obiektywizmu. Jako przykład może posłużyć następujący fragment z podręcznika przeznaczonego do użytku w szkołach zawodowych:

„We Francji, Belgii, Holandii, Danii i Norwegii są ludzie, którzy musieli wiele wycierpieć, gdy kraj ich okupowany był przez Niemcy. Nie mogą oni tego zbyt szybko zapomnieć. Ale po 1945 r. wielu Niemców miało powód do skarg na traktowanie ich w obozach jeńców i w więzieniach. We wszystkich krajach europejskich są ludzie, którzy musieli cierpieć, ponieważ inni Europejczycy czynili niegodziwość”⁴³.

Warto się nad tym cytatem nieco zastanowić. Uderza w nim najpierw przemilczenie nazw krajów, które najczęściej pod okupacją niemiecką ucierpiały. Uderza też lakoniczność ujęcia: ani słowa o obozach, rozstrzeliwaniach, wysiedleniach, łapankach i w ogóle o całym hitlerowskim terrorze, i o liczbie ofiar. Charakterystyczne jest przeciwstawienie zwrotowi „są ludzie” zwrotu „wielu Niemców”. Uczeń musi odnieść wrażenie, że obustronne winy co najmniej się wyrównują. Zło czynili nie tylko Niemcy, ale w ogóle Europejczycy. Stąd niedaleki już krok do potępienia wyroków wydanych przez aliantów na faszystowskich zbrodniarzy. „Procesy norymberskie jeszcze raz dobitnie wykazały, że w polityce światowej przemoc stoi przed prawem, albowiem członkowie mocarstw zwycięskich powinni się również znaleźć na ławie oskarżonych” — głosi jeden z ideologów politycznego wychowania w NRF⁴⁴.

Największą niesprawiedliwością i krzywdą dla Niemiec jest oddanie Polsce ziem położonych na wschód od Odry i Nysy oraz wysiedlenie Niemców ze wschodniej i południowo-wschodniej Europy. W jednym z podręczników geografii pisze się na ten temat:

„Niemcy nie mogą nigdy zrezygnować z tych 114 000 km² swego terenu, który dostarczał im nie tylko wartościowych surowców, ale stanowił jednocześnie śpichlerz dla 15 milionów ludzi”.

Z innych uczniów dowiadują się m. in., że „Polacy osiedlili się tam, jak na własnym obszarze państwowym. Ale niemiecko-polska granica ma być ustalona dopiero w przyszłym traktacie pokojowym”. Z tego założenia wychodząc, pociesza się młodzież w ten np. sposób: „Mamy nadzieję, że ten przez Niemców ukształtowany kraj znajdzie się znowu w niemieckich rękach”⁴⁵. Umacnia się tę nadzieję stwierdzeniem, że przecież „cywilizacyjna rola naszego narodu na obszarze środkowo-europejskim nie została Niemcom mimo ich wysiedlenia odebrana”⁴⁶.

⁴² *Neueste Zeit, Lehrbuch für den Geschichtsunterricht der Oberschule, Teil II.* Berlin 1957, s. 70.

⁴³ O. Seitzer: *Einer für alle, alle für einen*, op. cit., s. 146.

⁴⁴ E. Lemberg, *Deutscher Osten im Unterricht*. München, 1955, s. 7.

⁴⁵ B. Göbel, *Erkundliches Arbeitsbuch — Deutschland*. Dortmund 1954, s. 31.

To ostatnie przekonanie należy do ideologicznego programu *Ostkunde*, którą rozbudowano z niebywałym rozmachem organizacyjnym i finansowym i dla której normalne godziny nauczania okazały się nie wystarczające. Pogłębia się ją w ramach zajęć specjalnych w *Ostkundliche Arbeitsgemeinschaften* oraz w ramach imprez w rodzaju *Ostdeutsche Wochen*. W programie zajęć objętych *Ostkunde* znalazła się m. in. nauka znanej pieśni „Nach Ostland wollen wir reiten, nach Ostland wollen wir ziehen”⁴⁷. Świadczy to, że ideały niemieckich „zdobywców” od XII w. do żołnierzy *Wehrmachtu* usiłuje się uczynić bliskimi również obecnemu młodemu pokoleniu.

VII. Myślenie za całe Niemcy

Przekazywane młodemu pokoleniu w NRD poglądy oraz polityczne postawy są tak przeciwstawne tradycyjnemu nauczaniu w Niemczech, że stanowią w tej dziedzinie swoistą rewolucję. Odpowiadają, rzecz oczywista, oczekiwaniom innych narodów. Idea pokojowego współżycia z nimi jest w NRD żywotna w odniesieniu do całego narodu niemieckiego. Wyrazem tego jest wyostrzona obserwacja procesów zachodzących w NRF także na odcinku politycznego wychowania.

Bezpośrednie oddziaływanie na program i realizację politycznego wychowania w drugim państwie jest wprawdzie nierealne, ale jest w jakimś stopniu możliwe wpływanie na ten proces drogą pośrednią — przez naukową analizę treści i krytykę tego wychowania; krytykę, która jednocześnie obnaża błędy i demaskuje wsteczne cele wychowania tradycyjnego także przed własnym społeczeństwem. Należy stwierdzić, że temu zadaniu poświęca się w NRD wiele uwagi i wysiłku. Wyróżnia się na tym polu Niemiecki Centralny Instytut Pedagogiczny (*Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut*). Ale oprócz niego jeszcze inne placówki publikują prace, poświęcone krytycznej analizie bądź całego procesu politycznego nauczania i wychowania, bądź najbardziej newralgicznym jego elementom, np. przygotowaniu militarnemu albo *Ostkunde*. Dokonuje się porównań między treściami nauczania we współczesnej szkole zachodnioniemieckiej i tej z okresów wcześniejszych. Wykazuje się ciągłość celów i metod imperialistycznego wychowania od epoki cesarstwa poczynając. Demaskuje się polityczną orientację aktywistów w dziedzinie wychowania, ich ideologie i cele, które przyświecają tej działalności. Demaskuje się próby zamazywania prawdziwych zadań aktualnego wychowania, podejmowane przez niektóre instytucje, np. przez Międzynarodowy Instytut Książek Szkolnych (*Internationales Schulbuchinstitut*) w Brunzshwiku. We wszystkich tych wysiłkach wyraża się żywa troska o właściwe, odpowiadające duchowi współczesnej epoki, wychowanie całego narodu niemieckiego.

Józef Konieczny

WYNIKI WYBORÓW DO V BUNDESTAGU I SKŁAD RZĄDU NRF

I

Na wyniki wyborów parlamentarnych 1965 r. w Niemieckiej Republice Federalnej czekano z dużym zainteresowaniem. Po raz pierwszy bowiem od 1949 r. blok CDU/CSU szedł do wyborów pod przewodnictwem następcy Adenauera na stanowisku kanclerza — prof. Ludwiga Erharda, który objął ster rządu w paź-

⁴⁶ E. Lehmann, *Der deutsche Osten im Unterricht*. München 1955, s. 17.

⁴⁷ „Ostdeutsches Liederblatt”, dodatek do „Deutsche Ostkunde” nr 1/1959.