

SYTUACJA W DZIEDZINIE WYCHOWANIA POLITYCZNEGO W NRF

I

Sprawy wychowania politycznego i służącej mu oświaty, podobnie zresztą jak problemy wychowania w ogóle, stanowią dziedzinę wewnętrznego życia każdego kraju i najczęściej nie wywołują zainteresowania poza jego granicami. Wyjątek od tej reguły dotyczy Niemieckiej Republiki Federalnej. Jej problemy wychowawcze, zwłaszcza cele stawiane oświacie i wychowaniu oraz metody stosowane w tym zakresie, nie są obojętne opinii międzynarodowej. Świadczą o tym chociażby liczne analizy krytyczne podręczników szkolnych używanych na obszarze tego państwa, dokonane w niektórych krajach Europy oraz w Stanach Zjednoczonych.

Okres największego zainteresowania opinii międzynarodowej problemem wychowania młodych pokoleń niemieckich przypadł na koniec lat pięćdziesiątych i początek sześćdziesiątych. Wtedy to bowiem pewne niepokojące zjawiska, które wystąpiły w NRF, między innymi głośne ekscesy antyżydowskie, przypomniały światu o nie spełnionej nadziei na reedukację narodu niemieckiego, jakiej oczekiwano bezpośrednio po zakończeniu II wojny światowej. Przypomnijmy, że hasło tej reedukacji rzucili najpierw twórcy układu poczdamskiego, zakładający nawet potrzebę międzynarodowej kontroli nad nauczaniem i wychowaniem młodych pokoleń niemieckich. Uzasadniali to koniecznością wyeliminowania elementów nazistowskich i militarystycznych z wychowania i jednoczesnego stworzenia pomyślnych warunków dla rozwoju idei demokratycznych w Niemczech.

Najbardziej systematyczną krytykę podręczników i w ogóle całego systemu wychowawczego na obszarze za Łabą przeprowadzono i nadal się przeprowadza w Niemieckiej Republice Demokratycznej. Widowym znakiem moralnego prawa do prowadzenia w tym kraju podobnej działalności jest brak krytyki w świecie pod adresem jego podręczników. Wprawdzie dla niektórych specjalistów od zwalczania komunizmu nie jest sprawą obojętną sposób wychowywania młodych pokoleń w NRD, ale w ich publikacjach na próżno by szukać oskarżeń o zaszczerpanie młodzieży przekonań i postaw nacjonalistycznych, o rozbudzanie dążeń odwetowych i ducha militarystycznego, o pomniejszanie lub zgola przemilczanie zbrodni popełnionych przez faszyzm niemiecki i o wiele innych

jeszcze nieprawidłowości. Tymczasem tego rodzaju zarzuty powtarzano nagminnie i jeszcze się powtarza pod adresem podręczników używanych w NRF.

W Polsce powody do interesowania się wychowaniem i oświatą polityczną w zachodnim państwie niemieckim mają podłoże psychologiczne tak złożone, że wiedza z tego zakresu uzyskana tylko drogą analizy treści podręczników nie może być adekwatna do tego zainteresowania. Pomijając fakt, że podręczniki stanowią tylko jeden z czynników, które uczestniczą w procesie wychowania politycznego, ważne jest i to, że ich treści nie rodzą się w izolacji od rzeczywistości społecznej i politycznej, ani też niezależnie od ideologicznych składników świadomości zbiorowej. Z tego powodu głównym przedmiotem uwagi w naszych rozważaniach będzie zespół założeń pedagogicznych, światopoglądowych, nawet filozoficznych i oczywiście politycznych, które wyznaczają cele oświacie i wychowaniu politycznemu, drogi ku temu wiodące oraz ogólny kierunek tegoż wychowania. Założenia te stanowią z zasady zrab konstrukcyjny teorii pedagogicznych i dochodzą do głosu w rozważaniach dydaktycznych, w urzędowych wytycznych, w zaleceniach, uchwałach, ekspertyzach i tym podobnych dokumentach, które naświetlają zadania praktyki w odniesieniu do poszczególnych założeń.

Oddziaływanie celowe na wyobrażenia, przekonania i postawy, które warunkują zdolność do politycznego działania, jest co prawda funkcją wielu środowisk i instytucji, nie tylko szkoły, jednak tej ostatniej należy się ze zrozumiałych przyczyn główna uwaga. Potwierdzeniem tego sądu jest m. in. fakt, że w NRF zasadnicza część dyskusji i publikacji odnoszących się do omawianego tu tematu, jest poświęcona właśnie oświacie politycznej w szkole i wychowaniu politycznemu za pośrednictwem szkoły. Publikacji tych i dyskusji, a w związku z tym również rozważanych problemów jest tak wiele, że byłoby rzeczą niemożliwą poświęcić wszystkim choćby najkrótszą uwagę w artykule. Z owej mnogości, mimo wszystko, pozwalają się bez trudu wyłowić zjawiska najważniejsze, te, które charakteryzują ogólny nurt zabiegów o polityczne wychowanie młodych pokoleń. Ukazanie owych zjawisk jest celem niniejszego opracowania.

II

Pedagogika polityczna jest, jak wiadomo, silniej powiązana z aktualną rzeczywistością życia społeczeństwa i państwa aniżeli pedagogika ogólna. Powiązanie to bywa tym ściślejsze, im większe przykłada się w danym kraju znaczenie do oświaty i wychowania politycznego. Patrząc z tego punktu widzenia, tzn. biorąc pod uwagę zaangażowanie wysiłku

intelektualnego, energii społecznej oraz środków materialnych w organizację oświaty i wychowania politycznego i w wytyczanie kierunku temu wychowaniu, można sformułować twierdzenie, że sytuacja w tej dziedzinie istniejąca w NRF stanowi zjawisko w świecie unikalne. Na poparcie tego twierdzenia wystarczy przytoczyć fakt, że w państwie zachodnioniemieckim sprawami oświaty politycznej i takiegoż wychowania zajmuje się około sześćset instytucji i organizacji¹.

Znajdują się w tej liczbie, obok instytucji urzędowych lub półurzędowych, także społeczne, a nawet półprywatne, nie licząc wielkiej liczby społecznych organizacji. Kompetencje jednych rozciągają się na obszarze całej federacji, innych na obszarach poszczególnych krajów wchodzących w jej skład. Znaczna część z nich grupuje ludzi związanych zawodowo z omawianą dziedziną, a więc pedagogów, niekiedy psychologów lub politologów, członkami wielu innych bywają przedstawiciele różnych zawodów. Niektóre zajmują się wyłącznie sprawami oświaty lub wychowania, inne — na marginesie swoich zainteresowań głównych. Jako przykład przytoczyć można partie polityczne, związki zawodowe, a nawet organizacje gospodarcze, ściślej — organizacje pracodawców, instytuty przemysłowe itp.² Niektóre z instytucji lub organizacji wypracowują koncepcje pedagogiczne, a więc ograniczają się do spraw teorii, inne wykazują aktywność na polu organizacji, zwłaszcza wychowania pozaszkolnego i oświaty dla dorosłych. Większość zajmuje się kompleksową problematyką oświaty czy wychowania, część ogranicza swe zainteresowania do określonego wycinka działalności oświatowej i wychowawczej, np. do problemu „wiedzy o wschodzie” w nauczaniu (*Ostkunde*).

Przyczyny niezwykle zaangażowania się części społeczeństwa w dziedzinę życia, której regulacja należy z natury rzeczy do kompetencji władz, są złożone. Istnieje jednak zgodność co do tego, że najważniejszą z nich było pragnienie uniknięcia na przyszłość podobnej ślepoty politycznej, jaka doprowadziła do klęski 1945 r. Przyczynę drugą stanowi różnicowanie zapatrywań na temat celów oświaty i wychowania politycznego, a w konsekwencji również na temat dróg i metod wiodących do tych celów. Jeden ze znanych pedagogów pisał w 1955 r., że przekonanie o konieczności prowadzenia oświaty politycznej wprawdzie powszechnie się przyjęło, „niejasność jednak panuje co do celów, dróg

¹ Według organu Centrali Federalnej do Spraw Oświaty Politycznej (*Bundeszentrale für politische Bildung*), „Das Parlament” nr 17/1968 z 27 IV 1966, s. 12.

² Do najaktywniejszych należą: *Ettlinger Kreis*, *Walter Raymond-Stiftung*, tzw. kręgi robocze, (*Arbeitskreise*), „Schule und Wirtschaft”, *Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände*, *September Gesellschaft* i *Deutsches Wirtschaftsinstytut* ze specjalną komórką pod nazwą *Bildungspolitische Abteilung* w Kolonii.

i przedmiotów nauczania politycznego”³. Zjawisko wyrażone w tej opinii było jeszcze w owym czasie wytłumaczalne, bowiem okres dziesięcioletni mógł być istotnie niewystarczający do wypracowania wspólnej linii w dziedzinie, która z natury rzeczy nie może być wolna od poglądów kontrowersyjnych. Problem istnieje w tym jednak, że podobne opinie głosi się jeszcze dzisiaj.

Wystarczy zapoznać się z kilkoma artykułami na interesujący nas temat, by utwierdzić się w przekonaniu, że w NRF od ćwierćwiecza toczy się, nie mająca równej w żadnym innym kraju, dyskusja wokół celów, treści i metod pedagogiki politycznej. Zaczęła się ona wkrótce po zakończeniu wojny, wywołana rozbieżnością poglądów nie tylko na temat sposobów „nowego” wychowania, ale nawet na temat celowości realizowania go za pośrednictwem szkoły. Ostatni dylemat rozwiązano szybko, ulegając naciskowi amerykańskich władz okupacyjnych oraz interwencji Sojuszniczej Rady Kontroli, natomiast wymiana zdań na temat podstawowych założeń pedagogiki politycznej toczyła się dalej, przybierając, zwłaszcza od połowy lat pięćdziesiątych, coraz bardziej na sile. Jeden z bardziej znanych pedagogów w 1961 r. pisał, że „nigdy jeszcze w Niemczech nie mówiło się tyle na temat pedagogiki politycznej, co właśnie dzisiaj”.⁴ Nie przypuszczał zapewne, formułując ten pogląd, że treść jego opinii będzie się co roku od nowa aktualizowała, tzn., że co roku można by z pełnym uzasadnieniem powtórzyć, iż nigdy jeszcze nie mówiło się tyle o sprawach wychowania politycznego, „co właśnie dzisiaj”. Głos bowiem, poza pedagogami, zaczęli coraz częściej zabierać przedstawiciele innych nauk: politologii, socjologii, psychologii, a w latach sześćdziesiątych coraz liczniej przedstawiciele rządów, parlamentów i działacze polityczni. Odpowiednio do tego rozrosła się do niebywałych gdzie indziej rozmiarów ilość publikacji oraz ilość obrad poświęconych omawianej tu sprawie.

Istnieją, z grubsza biorąc, dwie przyczyny tego zjawiska: najpierw narastająca z biegiem lat obawa, że wiedza polityczna młodzieży, jej postawy, a przede wszystkim zachowanie nie równoważą wielkiego wysiłku społecznego i finansowego ponoszonego dla sprawy prawidłowego rozwoju jej cech i postaw politycznie pożądaných. Do utrwalenia tych obaw przyczyniała się sama młodzież, demonstrując od czasu do czasu zachowania sprzeczne z powszechnie oczekiwanymi. Początek niezadowolenia wyrosłego na tym tle przypadł na połowę lat pięćdziesiątych, kiedy

³ W. Hilligen, *Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht. Unternehmen, Erfahrungen und Vorschläge*. Frankfurt a. M. 1955, s. 102.

⁴ K. Hornung, *Etappen politischen Pädagogie in Deutschland*. „Aus Politik und Zeitgeschichte” nr 9/B z 1 III 1961.

spostrzeżono, że w spotkaniach z przedstawicielami młodego pokolenia NRD własna młodzież wykazuje słabsze przygotowanie do dyskusji politycznych i często ulega argumentom tamtej. W końcu tego samego dziesięciolecia nową falą dyskusji i jednocześnie krytyki pod adresem pedagogiki politycznej wznieciły znane ekscesy o charakterze rasistowskim, wyrażające się malowaniem swastyk na murach synagog, wywracaniem nagrobków na cmentarzach żydowskich itp. wybrykami. Zaskoczona i zaniepokojona tym najwyższe czynniki powołały specjalną komisję, która miała służyć rządowi federalnemu radą w sprawach oświaty politycznej (*Kommission zur Beratung der Bundesregierung in Fragen der politischen Bildung*). Ogłosiła ona w 1960 r. odpowiednie zalecenia, w których główny akcent położono jednak na... potrzebie reformy Centrali Federalnej do Spraw Oświaty Politycznej (*Bundeszentrale für Politische Bildung*), a więc najważniejszej instytucji, reprezentującej politykę rządu w dziedzinie oświaty politycznej. Zalecenia te miały zakończyć swój żywot „w szufladach biurokracji”⁵.

Z tamtego jeszcze okresu wywodzi się też zaniepokojenie biernością polityczną młodzieży i jej obojętnością wobec spraw o znaczeniu państwowym. Obserwacje potoczne tego zjawiska zostały potwierdzone badaniami socjologów, najpierw Helmuta Schelsky'ego, a kilka lat po nim Jürgena Habermasa i jego zespołu oraz Waltera Jaide⁶. Wyniki ich badań, zwłaszcza dwóch ostatnich, umocniły jeszcze obawy co do skuteczności dotychczasowych wysiłków wychowawczych, tym bardziej że część badanej młodzieży ujawniała wyraźne postawy nacjonalistyczne i rasistowskie.

Do dyskusji nad poprawą istniejącego stanu zaczęli się włączać deputowani do parlamentów i inni politycy. Jako odtrutkę na zobojętnienie polityczne młodzieży i ujawniające się tu i ówdzie skłonności ku faszystom zaczęli oni doradzać wzbogacenie procesu wychowawczego o treści emocjonalne, przywiązane zwłaszcza do takich wartości, jak naród, ojczyzna, wspólnota narodowa itp. Innymi słowy, zaczęto się domagać jawnego powrotu do tradycyjnego wychowania w duchu nacjonalistycznym. W sukurs politykom, wśród których największą na tym polu aktywność wykazywał Eugen Gerstenmaier, pospieszyli naukowcy, przede wszystkim Eugen Lemberg i Rudolf Raasch. Ostatni przeprowadził nawet empiryczne badania naukowe, aby udowodnić, że dotychczasowe wycho-

⁵ U. Lohmar, *Politische Bildung, Ziele und Grenzen*. „Die Neue Gesellschaft” nr 5/1968, s. 374.

⁶ H. Schelsky, *Die skeptische Generation*. Düsseldorf-Köln 1957; J. Habermas, L. v. Friedeburg u.a., *Student und Politik, eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewusstsein*. Frankfurter Studien. Neuwied 1961; W. Jaide, *Das Verhältnis der Jugend zur Politik*. Berlin-Neuwied 1963.

wanie młodzieży „ignoruje wartość wychowawczą” pojęć „Volk”, „Nation” i innych od nich pochodnych, oraz — że stan ten wymaga zdecydowanej zmiany⁷.

W podobny ton uderzyli też niektórzy pedagogowie. Toczące się na tym tle rozważania, a nawet polemiki, osiągnęły szczególne nasilenie po 1965 r., tj. po przedłożeniu przez władze federalne *Bundestagowi* tzw. „sprawozdania o młodzieży” (*Jugendbericht*). Sprawozdanie to zawierało, w części dotyczącej oświaty i wychowania, z jednej strony wiele sformułowań krytykujących dotychczasową pedagogikę polityczną, a z drugiej — postulat przepojenia jej miłością do ojczyzny i tym podobnymi treściami. Szeroka dyskusja nad tym sprawozdaniem toczyła się w *Bundestagu* w grudniu 1967 r.⁸

Zanim jednak do niej doszło, wystąpiły w NRF zjawiska, które problemom wychowania politycznego przydały dodatkowego ciężaru. Jednym z nich był wzrost tendencji neofaszystowskich, czego niepokojącym wówczas świadectwem były sukcesy partii *NPD* w wyborach do niektórych parlamentów krajowych, drugim — wzrost postaw nonkonformistycznych wśród młodzieży, przejawiających się w postaci lewicującego radykalizmu lub nawet anarchizmu społecznego. Głośne w latach 1967-1969 masowe protesty, głównie młodzieży studenckiej, przeciwko ustawom wyjątkowym i wojnie amerykańskiej w Wietnamie, przeciw koncernowi prasowemu Springera oraz przeciwko zastarzałej strukturze szkolnictwa wyższego pociągnęły za sobą niebywałe przedtem zainteresowanie parlamentów sprawami oświaty i wychowania politycznego. Ratuszek przed „radykalizmem z prawa i z lewa” starano się znaleźć przede wszystkim w nasileniu działalności na polu oświaty politycznej, ale przy okazji nie szczędzono też krytyki temu, co już istniało. Znamienne było pod tym względem wystąpienie ówczesnego kanclerza K. Kiesingera, który niezwykle ostro zaatakował główny przedmiot nauczania politycznego — *Gemeinschaftskunde*⁹.

Z powszechnej świadomości niezadowolających wyników pedagogiki politycznej wzięły też początek empiryczne badania socjologiczne w szkołach. Celem ich było ustalenie stopnia uświadomienia politycznego uczniów, ich stosunku do przedmiotów nauczania politycznego, stosunku nauczycieli do tych przedmiotów, a także ich przygotowania do prowadzenia odpowiednich zajęć. Najpoważniejszym, jak dotąd, osiągnięciem z tego zakresu jest studium wykonane na zamówienie fundacji, noszącej

⁷ R. Raasch, *Zeitgeschichte und Nationalbewusstsein. Forschungsergebnisse zur Fragen der politischen und der allgemeinen Erziehung*. Neuwied 1964, s. 281.

⁸ Por. „Das Parlament” z 13 XII 1967.

⁹ „Frankfurter Allgemeine Zeitung” z 14 V 1968, s. 11.

imię zasłużonego w Niemczech pedagoga Maksa Traegera, przez Instytut Psychologii Społecznej na uniwersytecie frankfurckim¹⁰. Badaniami objęto 1500 uczniów i 140 nauczycieli w szkołach Hamburga, Frankfurtu i Stuttgartu, tj. miast, które — według opinii ekspertów — miały poczynić największe postępy w omawianej dziedzinie.

Chociaż studium to potwierdziło tylko fakt dawno znany, a mianowicie „katastrofalny stan praktyki wychowania politycznego”¹¹, wywołało ono silną reakcję zarówno ze strony teoretyków, jak i praktyków. Przyczyny reakcji były różnorodne. Jednych zaniepokoił wniosek autorów studium, że „struktura obecnej oświaty politycznej, jej koncepcje i praktyka szkolna nie przeciwdziałają powszechnemu brakowi zainteresowania sprawami polityki, raczej osiągają rezultat przeciwny”¹². Innym zamięcił spokój fakt nikłości rezultatów, mimo, a może i z powodu, zgodności nauczania z urzędowymi wytycznymi i programami nauczania.

Podobne wyniki przyniosły też inne badania, przede wszystkim opublikowane w 1968 r., ale przeprowadzone już w 1961 r. przez M. Teschnera w gimnazjach Hesji¹³. Świadczą one, że od 1961 r. nie dokonały się żadne zmiany na lepsze, raczej przeciwnie. Badania prowadzone w latach 1967 i 1968 we wszystkich, tym razem z wyjątkiem Bawarii, krajach federacji, wykazały nie tylko pogłębienie się niewiedzy uczniów w sprawach polityki, ale, co groźniejsze, nasilenie się wśród młodzieży postaw antydemokratycznych i rasistowskich¹⁴.

Przyczyny owych niepowodzeń są złożone. Jedną z nich jest niewątpliwie brak wspólnej dla wszystkich krajów i niezmiennej w czasie koncepcji zarówno w zakresie zadań i celów pedagogiki politycznej, jak i w zakresie dróg jej realizacji. Nie potrafiono nawet przez wiele lat znaleźć zgodnej odpowiedzi na pytanie, czy dla potrzeb tej pedagogiki ko-

¹⁰ Max Traeger Stiftung Forschungsberichte. Zur Wirksamkeit politischer Bildung. Teil I: Eine soziologische Analyse des Sozialkundeunterrichts an Volks-, Mittel- und Berufsschulen. Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, 1966. Studium to w nieco skróconej postaci ukazało się jeszcze dwukrotnie, a mianowicie: S. Herkommer, *Situation und Wirksamkeit politischer Bildung an Volksschulen*. Stuttgart 1966; E. Becker, S. Herkommer, J. Bergmann, *Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen*. Schwalbach bei Frankfurt a. M. 1967.

¹¹ R. Schmiederer, *Politische Bildung zwischen Gemeinschaftsideologie und Nationalismus*. „Das Argument” 54, Dezember 1969, H. 5/6, s. 452.

¹² *Zur Wirksamkeit politischer Bildung*, op. cit., s. 126.

¹³ M. Teschner, *Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine Soziologische Analyse der politischen Bildung an Hessischen Gymnasien*. Frankfurt a. M. 1968.

¹⁴ Wyniki tych badań przedstawił na jednej z konferencji pedagogów prof. Stimpel. Streszczenie jego referatu zamieściła „Frankfurter Allgemeine Zeitung” z 28 XI 1968.

nieczny jest oddzielny przedmiot nauczania, czy też wystarczy uzupełnianie przedmiotów tradycyjnych elementami wiedzy politycznej. Gdy do szkół średnich w Hesji już w styczniu 1946 r. wprowadzono oddzielny przedmiot *Sozialkunde*, w innych, m. in. w Nadrenii-Westfalii, zdecydowano się wejść na tę drogę dopiero po 1960 r. Różne też stosowano, i nadal się stosuje, nazwy dla przedmiotu nauczania politycznego. Częściowego ujednoczenia w tym zakresie dokonała Stała Konferencja Krajowych Ministrów Kultury, która w ramach zawartego w 1960 r. porozumienia w Saarbrücken, zwanego w skrócie *Rahmenvereinbarung*, wprowadziła do klas wyższych wszystkich gimnazjów przedmiot *Gemeinschaftskunde*. Stanowi on połączenie trzech dotąd oddzielnie traktowanych przedmiotów, tj. historii, geografii i, wspomnianej już, *Sozialkunde*. Nie usunięto jednak tym sposobem wszystkich odrębności w nazewnictwie. W Nadrenii-Westfalii np. włączono do *Gemeinschaftskunde* jeszcze czwarty przedmiot — filozofię. Zadanie zaś praktycznego połączenia trzech dyscyplin w jednym przedmiocie nauczania rozwiązywano w każdym z krajów w inny sposób. Nie nastąpiło też ujednoczenie nazwy przedmiotu nauczania politycznego w odniesieniu do innych rodzajów szkół, poza gimnazjalnymi. Na skutek tego, obok dwóch już wymienionych, spotyka się jeszcze nazwy: *Gegenwartskunde*, *Staatslehre*, *Bürgerkunde* lub po prostu *Politische Bildung*, przy czym w każdym z krajów stosuje się je w odniesieniu do innych typów szkół.

Rozbieżności zachodzą też, i to uderzające, pomiędzy urzędowymi programami oświaty politycznej poszczególnych krajów. Jest to następstwem nie tylko autonomii krajów w zakresie szkolnictwa, ale i różnic w układach sił politycznych na ich terenach i różnic pod względem aktywności zainteresowanych sprawami wychowania grup interesu. Wpływ tych czynników znajduje ostatecznie odbicie w owych programach, którym z reguły brakuje jednolitej koncepcji pedagogicznej. Autorzy wspomnianego tu studium Instytutu Psychologii Społecznej we Frankfurcie twierdzą wręcz, że ministerialne programy oświaty politycznej są „produktem kompromisów pomiędzy partiami, kościołami i zrzeszeniami”¹⁵.

III

Szukając głębszej przyczyny zjawisk dotąd nakreślonych, należy zwrócić uwagę na znamiennej tendencję do godzenia nowego ze starym, ściślej — do konserwowania tradycyjnych wartości i tradycyjnych założeń pedagogiki za zasłoną dążeń postępowych. W zachodnich strefach okupacyjnych po 1945 r. nie dokonano, jak wiadomo, rewolucji w dzie-

¹⁵ Zur *Wirksamkeit politischer Bildung*, op. cit., s. 7.

dzinie oświaty i wychowania. Nie dokonano nawet rzetelnego wysiłku, by oczyścić z nazistów kadre nauczycielską. Świadczą o tym m. in. późniejsze dyscyplinarne zwolnienia wielu nauczycieli, oczywiście tych tylko, którzy w sposób nazbyt demonstracyjny okazywali swoje sympatie do faszyzmu lub postawy rasistowskie. Z czasem dopuszczono też tego pokroju ludzi do stanowisk w administracji szkolnej, a także do aktywnego udziału w organizacjach, zajmujących się sprawami wychowania politycznego. Znamienny przykład aktywności byłych nazistów na tym polu przytacza jedna z publikacji Niemieckiego Centralnego Instytutu Pedagogiki w Berlinie (NRD). Oto kierownikiem Wydziału do Spraw Oświaty Politycznej przy Instytucie Przemysłu w Kolonii jest, a przynajmniej do niedawna zajmował to stanowisko, były *SS-Obersturmbannführer* dr Fritz Arlt, który w czasie wojny był pracownikiem Urzędu do Spraw Polityki Rasowej (*Rassenpolitisches Amt*) w Krakowie¹⁶.

Również teorią pedagogiczną zajmowali się w powojennym okresie ludzie, którzy na tym polu czynni byli już w okresie III Rzeszy. Czołowym ich przedstawicielem był profesor pedagogiki w Kilonii, Theodor Wilhelm, który do połowy lat pięćdziesiątych uważał nawet za pożądane ogłaszać swe publikacje pod pseudonimem Friedrich Oetinger. Wiedzano bowiem, że miał on niejaki zasługi w uprawianiu propagandy na rzecz wychowania narodowosocjalistycznego.

Teoria pedagogiczna jest nie mniej ważnym od polityki kadrowej narzędziem kontynuacji dawnych założeń i celów wychowania politycznego. Obok Th. Wilhelma (Oetingera) bardzo czynny w latach pięćdziesiątych był w tej dziedzinie filozof i pedagog Theodor Litt. Nie obciąża go wprawdzie zarzut angażowania się po stronie narodowego socjalizmu, ale zarówno jego filozofia, jak i pedagogika reprezentują ideę nadrzędnej roli państwa w służbie burżuazyjno-kapitalistycznego ładu ze wszystkimi wynikającymi stąd implikacjami zarówno dla polityki wewnętrznej, jak i zagranicznej zachodnioniemieckiego państwa. U obydwu dotąd wymienionych nietrudno znaleźć wpływ dwóch klasycznych przedstawicieli obcej postępowi społecznemu i politycznemu myśli pedagogicznej z początku XX w. Fr. W. Foerстера i G. Kerschensteiner. Sam zresztą fakt wznowienia wydań niektórych z ich dzieł po 1945 r. ma również swoją wymowę. O anachronizmie ich teorii świadczyć może m. in. to, że obydwaj dzielili obywateli państwa na dwie kategorie: na utalentowanych stróży wartości duchowych, predestynowanych do pełnienia ról kierowniczych w życiu publicznym, oraz na masy pozbawione wyższych uzdolnień i wyższych aspiracji. Stosownie do tego postulowali dwa rodzaje

¹⁶ *Die westdeutsche Schule in der Phase der imperialistischen Expansionspolitik*. Ausgearbeitet von H. Becker, R. Beyer, H. Geist [...]. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut. Berlin 1967.

oświaty i wychowania politycznego: jeden dla elity, drugi dla mas, mających zdobyć tą drogą umiejętność sumiennego pełnienia obowiązków obywatelskich i zawodowych. Odbicie tych poglądów w różnej postaci można znaleźć nie tylko w pismach Litta i Wilhelma, ale i u mniej głośnych teoretyków pedagogiki politycznej¹⁷. Uważna analiza prac tych ostatnich może nawet wykazać próby przeszczepiania na grunt dzisiejszy niektórych koncepcji czołowych pedagogów z okresu III Rzeszy, zwłaszcza Hörtda i Kriecka¹⁸.

Trzecim i najważniejszym gwarantem ciągłości założeń i celów w teorii i praktyce pedagogicznej jest oczywiście ustrojowo-polityczny system państwa zachodnioniemieckiego. System ten nie mógł jednak usunąć ze świadomości przekonania, że świat oczekuje zmiany w procesie wychowania młodych pokoleń niemieckich. Toteż zainteresowanym tą dziedziną życia nie pozostawało nic innego jak przystosować się do wymogów chwili. Przejawem zewnętrznym tej postawy było przede wszystkim pokazowe akcentowanie potrzeby „nowego” w oświacie i wychowaniu politycznym i ogólne potępienie wychowania w epoce weimarskiej, obarczanie winą za dojście hitlerowców do władzy. Dla wyrażenia dezaprobaty wobec systemu wychowania w Republice Weimarskiej postanowiono nawet nie używać dawniejszej nazwy, *Staatsbürgerkunde*, na oznaczenie przedmiotu nauczania politycznego. Argumentowano, że to właśnie *Staatsbürgerkunde* ponosi winę za wychowanie obywatela nieodpornego na hasła narodowego nacjonalizmu.

Potrzebę „nowego” wychowania głosił też cytowany już Wilhelm (Oetinger). Swej pierwszej publikacji powojennej dał on tytuł *Punkt zwrotny wychowania politycznego*¹⁹. Jeszcze w 1949 r. o „nowych drogach nauczania historii” pisał inny teoretyk, mający z kolei zasługi na polu wychowania politycznego w *Wehrmachcie*, E. Weniger. Głosił on potrzebę „obudzenia entuzjazmu dla nowych celów” i był największym przeciwnikiem *Staatsbürgerkunde* twierdząc, że kto utożsamia ten przedmiot z nauczaniem politycznym „napelnia nowym winem stare naczynia”²⁰.

¹⁷ Wiele uwagi poświęcił temu zagadnieniu Werner Dorst, *Menschenerziehung in Westdeutschland*. Akademie-Verlag, Berlin 1961; także Fritz Drewitz, *Die staatsbürgerliche Erziehung in der westdeutschen Schule — ein besonderer ideologischer Transformationsprozess*. Berlin 1967.

¹⁸ Por. Hans-Georg Hoffmann, *Zu den Grundpositionen der staatsmonopolistischen Erziehungslehre in der westdeutschen Schule*. „Pädagogik” 1968, H. 11, s. 1004.

¹⁹ F. Oetinger, *Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als Pädagogische Aufgabe*. Stuttgart 1951.

²⁰ Zaczepnięte z: W. Dorst, *Menschenerziehung in Westdeutschland*, op. cit., s. 23.

Nietrudno wykazać, że działo się wprost przeciwnie: nowe naczynia usiłowano napełniać winem starym. Pociągało to za sobą spory o wybór tych spośród starych treści, którym można by nadać pozory nowości, nie schodząc z zasadniczej drogi tradycyjnego wychowania. Ilustracją tych tendencji może być zarówno głośna swego czasu koncepcja „wychowania do partnerstwa” (*Partnerschaftserziehung*) głoszona przez Wilhelma (Oetingera) i wielu jego zwolenników, jak i przeciwstawna jej koncepcja „wychowania dla państwa” (*Staatserziehung*), sformułowana przez Litta a popierana przez Wenigera, Sprangera i wielu mniej głośnych teoretyków. Jednej i drugiej z tych teorii można zarzucić nie tylko ściśle powinowactwo ideowe z burżuazyjno-kapitalistycznym porządkiem rzeczy, ale i bliski związek z celami polityki imperializmu²¹.

Nie ma też znamion nowości jeden z trzech motywów, jakie wysuwano od samego początku dla uzasadnienia potrzeby oświaty politycznej. Stanowi go teza o konieczności obrony przed rzekomym niebezpieczeństwem zagrażającym ze strony komunizmu. W duchu antykomunistycznym wychowywano przecież już w Republice Weimarskiej. Jedynie dwa pozostałe motywy miały pewne cechy nowości w stosunku do tradycji; wyrażano je w postulatach: przewyciężenia przeszłości i wszczepienia społeczeństwu niemieckiemu idei i postaw demokratycznych. Z powagą, a nawet z pasją, potraktowano jednak tylko pierwszy motyw, który dostarczył uzasadnienia dla przepojonej nienawiścią praktyki wychowania antykomunistycznego. Pisał z zadowoleniem L. Bossle, autor skądinąd interesujących uwag na temat prądów i tendencji widocznych w dziedzinie oświaty politycznej NRF: „Można bez zarzucia powiedzieć, że wyjaśnienie ideologii komunistycznej i jej rewolucyjnych na skalę światową celów nie osiągnęło w żadnym innym kraju tak wielkiego rozmachu, jak w Republice Federalnej”²². W tym stwierdzeniu nie ma zresztą pełnej prawdy, bowiem w sferze oświatowo-wychowawczej więcej jest szkalowania komunizmu aniżeli wyjaśniania jego ideologii.

Daremnie by szukać chociaż ułamka podobnego zaangażowania w sprawę mieszczące się w postulatcie przyzwyciężania przeszłości. Dość szybko zresztą, po okresie wstępnych dyskusji na temat potrzeby oświaty i wychowania politycznego, postulatem tym przestano się poważnie zajmować; przynajmniej przez okres dziesięcioletni. Przypomniano sobie o potrzebie krytycznego rozprawiania się z przeszłością w zasadzie dopiero po wspomnianych już ekscesach antyżydowskich. Wtedy dopiero

²¹ Por. F. Drewitz, *Die staatsbürgerliche Erziehung in der westdeutschen Schule*, op. cit., ss. 85 - 90.

²² L. Bossle, *Politische Bildung, Durchbruch oder Krise?* Mainz 1966, ss. 16 - 17.

zorientowano się, że młode pokolenie nie posiada rzetelnej wiedzy o okresie narodowego socjalizmu. Podniosły się głosy żądające większego niż dotąd nauczania o czasach najnowszych (*Zeitgeschichte*). Żądaniom tym stało się zadość po ogłoszeniu przez Stałą Konferencję Krajowych Ministrów Kultury w lipcu 1962 r. wytycznych (*Richtlinien*) na temat wymagań, które należy stawiać podręcznikom szkolnym. Stwierdzono w tym dokumencie, że „bez wnikliwego rozprawienia się z narodowym socjalizmem nie jest możliwe wychowanie polityczne w Niemczech”²³.

To — powszechnie zresztą stosowane — ograniczenie postulatów przewzięcia przeszłości do okresu III Rzeszy świadczy o połowiczności zabiegów mających sugerować zerwanie ze złą tradycją w pedagogice politycznej. O połowiczności świadczy poza tym niedopracowanie niektórych koncepcji pedagogicznych lub wręcz powierzchowne ich traktowanie, ograniczając się do efektownych, lecz pozbawionych realnego odbicia w rzeczywistości, deklaracji słownych. Ilustracją tego może być chociażby rozgłos czyniony wokół postulatów wychowania w duchu demokratycznym. Licznym wypowiedziom na ten temat nie dotrzymuje zupełnie kroku praktyka, gdyż — jak twierdzą znawcy — w oświacie szkolnej, a także pozaszkolnej, prawie nie porusza się tematyki, mającej znaczenie istotne dla procesu demokratyzacji²⁴. Ograniczono się w gruncie rzeczy do niewiążącego wyznawania wiary w demokrację i co najwyżej do przekazywania wiedzy o instytucjach demokratycznego ustroju politycznego²⁵.

Propozycje poprawy tego stanu rzeczy pochodzą nie od władz, lecz od organizacji społecznych, niekiedy od jednostek. Jedną z propozycji o takim charakterze wysunął Związek Demokratyczny Pracowników Nauki (*Bund Demokratischer Wissenschaftler — BDW*), który zażądał m. in. krytycznego zbadania zawartości podręczników szkolnych i usunięcia z nich, jak w ogóle z programów nauczania, wszystkich treści zasłaniających prawdę o rzeczywistości, pielęgnujących społeczną romantykę bądź będących odbiciem ideologii faszystowskiej. Zażądał też zdemokratyzowania administracji w szkolnictwie²⁶.

Podobnie konkretne propozycje należą do wyjątków. Regułą stanowią sformułowania ogólnikowe, nie powiązane z istniejącą rzeczywistością i dające często wyraz niezadowoleniu z braku postępu w procesie demokratyzacji. Przeciwników demokratyzacji nie ma. Nawet członkowie NPD

²³ Według „Stuttgarter Zeitung” z 1 VIII 1962.

²⁴ M. in. M. Teschner, *Politik und Gesellschaft im Unterricht*, op. cit., ss. 77 - 78.

²⁵ *Zur Wirksamkeit politischer Bildung*, op. cit., ss. 105 i 126.

²⁶ Według „Die Tat” z 18 X 1969.

wypowiadają się za wychowaniem demokratycznym. Rzecz w tym, że różni różne przywiązują treści do pojęcia „demokracja”.

Najczęściej służy ono firmowaniu alternatywy do tzw. wychowania totalitarnego, które jakoby miało być realizowane w ustroju komunistycznym, zrównywanym w ten sposób z narodowym socjalizmem. Naiwne, jak chcą niektórzy komentatorzy zachodnioniemieccy, łączenie pod pojęciem totalitaryzmu ustroju komunistycznego z niemieckim faszyzmem stanowi chytry zabieg, który ma w dziedzinie wychowania spełniać dwie funkcje: pogłębiać nienawiść do komunizmu oraz podnosić w oczach opinii wartość własnego systemu wychowawczego, który jest demokratyczny dlatego, że przeciwstawia się wychowaniu w duchu totalitaryzmu.

Minęło już wiele lat od chwili, gdy prof. M. Greiffenhagen, politolog w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Lüneburgu wykazał całą absurdalność zrównywania komunizmu z narodowym socjalizmem²⁷. W programach oświaty jednak, nie tylko szkolnej, lecz i pozaszkolnej, temat „totalitaryzm” w znaczeniu wyżej podanym zajmuje nadal stałe miejsce. Przyczyniło się do tego z całą pewnością również opublikowanie przez Stałą Konferencję Ministrów Kultury wspomnianych już wytycznych z lipca 1962 r. Dokument ten nosił tytuł: *Richtlinien über die Behandlung des Totalitarismus im Unterricht*.

Konfrontacje alternatywne koncepcji pedagogicznych na wzór demokracja — totalitaryzm, lub demokracja — komunizm stanowią w ogóle żelazny temat rozważań teoretycznych i praktycznych rozwiązań. Oto kilka z ważniejszych: racjonalizm w wychowaniu czy emocjonalizm, personalizm czy kolektywizm, polityczne zaangażowanie jako cel czy bierne przystosowanie, przygotowanie do współżycia (*Partnerschaft*) czy do rządzenia (*Herrschaft*), społeczeństwo harmonijne jako układ odniesienia w procesie wychowawczym czy też konfliktowe, wychowanie patriotów czy Europejczyków itp. Większość autorów łączy elementy rozbieżnych, a nawet przeciwstawnych koncepcji, doprowadzając do kompromisowych skrzyżowań zarówno w teorii, jak i w praktyce. Kompromisowy charakter mają — o czym była już mowa — zarządzenia władz oświatowych oraz postanowienia czy dezyderaty instytucji i organizacji czynnych na polu wychowania i oświaty.

Stan ten utrudnia jednoznaczną ocenę i charakterystykę założeń i tendencji oraz w ogóle całej działalności w omawianej dziedzinie. Jedno wszakże ze spostrzeżeń narzucających się obserwatorowi kwalifikuje się jako bezsporny element prawidłowej oceny. Dotyczy ono niedostatecznego związku teorii, programów i postulatów z praktyką oświatowo-wycho-

²⁷ M. Greiffenhagen, *Nationalismus und Kommunismus im Sozialkunde-Unterricht*. „Frankfurter Hefte” 1963, H. 3.

wawczą. Piszący i debatujący o sprawach oświaty i wychowania zdają się, poza nielicznymi wyjątkami, nie dostrzegać, że niezależnie od ich zaangażowania w służbie tej czy innej idei, zachodzą procesy, które zadają kłam twierdzeniom o zerwaniu ze złą przeszłością w wychowaniu. Jest przecież rzeczą wielokrotnie i w sposób udokumentowany dowiedziona, że szkoła zachodnioniemiecka nie wychowuje w duchu pojednania ze wszystkimi narodami i potępienia zaborczości, militarystyki czy wygórowanych wyobrażeń o roli własnego narodu. Nie ma dowodów na to, że te liczne gremia rozprawiające o problemach pedagogiki politycznej odczuwają niepokój z powodu oddziaływania na młode pokolenie niektórych, kontynuujących złe tradycje, pozaszkolnych czynników wychowania politycznego. A wiadomo, że w NRF odgrywają one poważną rolę. Wystarczy wymienić obfitą literaturę, w której sławi się wojnę i *Wehrmacht* albo setki filmów o podobnej wymowie wyświetlanych w tym kraju. Wystarczy też wymienić rozbudowany zespół środków szkolnych i pozaszkolnych, przy pomocy których podtrzymuje się, a przynajmniej podtrzymywało do niedawna, dążności zaborcze w stosunku do Ziemi Zachodnich Polski. Wprawdzie zdecydowana większość autorów, instytucji i organizacji nie zaangażowała się, przynajmniej jawnie, do akcji propagowania *Ostkunde*, ale też nie przeciwstawiała się wprowadzeniu jej do szkół. Zachowywała się tak, jakby *Ostkunde* nie była narzędziem wychowania politycznego.

Traktowanie *Ostkunde* przez jej ideologów i propagatorów musiało jednak ulec pewnej ewolucji. Coraz rzadziej uzasadnia się jej obecność w procesie wychowawczym potrzebą przygotowania młodzieży do ponownej ekspansji na wschód pod pozorem powrotu na „stare ziemie ojczyście”. Coraz częściej — zgodnie z zaleceniami Stałej Konferencji Ministrów Kultury z grudnia 1956 r. — mówi się o potrzebie głębszego poznania narodów Europy wschodniej; traktuje się to jako warunek zgodnego współżycia z nimi. Jest to przede wszystkim sprawa taktyki, ale jej stosowanie zostało wymuszone nie tylko względami na opinię międzynarodową, lecz także wzrastającą niepopularnością *Ostkunde* w niektórych kręgach społeczeństwa zachodnioniemieckiego.

Niepopularność ta zaczęła w ostatnich latach przybierać formę żądań likwidacji *Ostkunde*. Głośne wydarzenie o takim charakterze miało wprawdzie miejsce nie w NRF, lecz w Berlinie zachodnim, ale jego skutki wykraczają poza obszar tego miasta. Oto Akademia Ewangelicka w Berlinie zorganizowała w listopadzie 1969 r. obrady na temat nauczania o Polsce w szkołach nie tylko berlińskich, ale na obszarze Republiki Federalnej. W toku tych obrad zainicjowano akcję, mającą na celu usunięcia z podręczników informacji fałszujących obraz Polski i obraz stosunków polsko-niemieckich w przeszłości. Przy tej okazji dokonano

krytycznej oceny *Ostkunde*. W apelu wystosowanym do wszystkich krajowych ministrów kultury zażądano nawet likwidacji tego przedmiotu. Akcją mającą na celu poprawę sposobu informowania o Polsce w podręcznikach zachodniemieckich wspomniana Akademia kontynuowała w 1970 i 1971 r., doprowadzając w jej ramach do spotkań z naukowcami polskimi z Instytutu Zachodniego w Poznaniu.

Usunięcia *Ostkunde*, a poza tym anulowania wspomnianych już na innym miejscu „wytycznych w sprawie traktowania totalitaryzmu w nauczaniu” zażądali też uczestnicy innych obrad, a mianowicie — zorganizowanego w dniach 27 i 28 lutego 1971 r. Kongresu we Frankfurcie nad Menem pod hasłem „Pokój z Polską”. Podobną działalność zaczęły rozwijać: związek zawodowy wychowawców i naukowców (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*) oraz Niemiecka Unia Pokoju (*DFU*). Są to wydarzenia, obok których nie można przejść obojętnie, ale z drugiej strony trudno nie podkreślić faktu, że nie biorą w nich udziału renomowani teoretycy i organizatorzy oświaty i wychowania politycznego.

IV

Absencja tych osób w wymienionych i podobnych akcjach nie jest dziełem przypadku. Jest ona w znacznej mierze następstwem powszechnej w ich kręgach postawy aprobaty istniejącego ładu społeczno-politycznego i chęci dostosowania pedagogiki do jego wymagań. Dostosowywanie oświaty i wychowania politycznego do potrzeb istniejącego systemu przybrało w NRF takie znamiona, że cały proces tego wychowania przyjęło się charakteryzować przy pomocy określenia *Anpassungserziehung* względnie *Erziehung zur Anpassung*. Zjawiska uzasadniające tę charakterystykę wystąpiły w sposób wyraźny po raz pierwszy w połowie lat pięćdziesiątych, a więc w okresie pierwszych oznak stabilizowania się pozycji politycznej NRF w ramach bloku atlantyckiego. Proces powojennego organizowania życia osiągnął w tym okresie stadium, w którym siły konserwatywne zdołały już całkowicie zapewnić sobie decydujący wpływ zarówno na bieg spraw wewnętrznych państwa, jak i na jego politykę zagraniczną. Pozostała im tylko troska o zachowanie istniejącego stanu rzeczy.

Z tej właśnie troski czerpała natchnienie większość autorów różnych koncepcji pedagogicznych. Mimo różnic w akcentowaniu założeń wyjściowych, np. mimo różnicy między założeniami *Staatserziehung* Litta i *Partnerschaftserziehung* Wilhelma, celem ostatecznym tych koncepcji jest takie kształtowanie świadomości i postaw społeczeństwa, które gwarantowałyby z jednej strony stosunek bezkrytyczny do istniejącej rzeczywistości społeczno-politycznej, a z drugiej — jego udział w umacnianiu

owej rzeczywistości. R. Schmiederer, omawiając krytycznie jeden z podręczników do *Sozialkunde* stwierdził, że produktem wychowania odpowiadającego treści tegoż podręcznika powinien być

„obywatel 'przyzwoity', skory do pomocy, dobrze poinformowany o ustawach i urządzeniach państwa, zwłaszcza w zakresie spraw socjalnych, obywatel biorący udział w wyborach, odbywający służbę wojskową, bez zastrzeżeń uiszczający podatki i nie wymagający większej zapłaty za pracę od tej, jaką skłonny jest mu zgodnie z prawem płacić jego pracodawca”²⁸.

Podobne wnioski można wyciągnąć nie tylko z lektury innych jeszcze podręczników, lecz również z obserwacji poczynań wielu grup interesu. Zainteresowane wychowaniem politycznym organizacje przemysłowców akcentują w swych publikacjach nie tylko potrzebę wychowania w duchu aprobaty istniejącego ładu społecznego i lojalności wobec jego przedstawicieli, lecz również na miarę potrzeb nowoczesnego przemysłu. Za przykład może służyć ogłoszony w styczniu 1967 r. 13-punktowy elaborat pod nazwą *Zalecenia kręgu w Ettlingen w sprawie kształcenia młodocianych w wieku od 13 do 19 lat*²⁹. Mimo słuszności poglądu wyrażonego już w pierwszym zdaniu tego dokumentu, że każdego młodego człowieka należy starannie przygotowywać do odpowiadającego jego zdolnościom uczestnictwa w „świecie pracy”, zwracanie, co z zaleceń wynika, całej uwagi w tym kierunku, ma niewiele wspólnego z wychowaniem politycznym.

W sprawozdaniu rocznym Federalnego Związku Przemysłu Niemieckiego za cel ostateczny działalności oświatowej tegoż związku uznano „utrzymanie naszej siły gospodarczej i stabilizację naszego rozwoju gospodarczego”³⁰. I bezpośrednio po tym sformułowano zamieszczono groźne ostrzeżenie: „Przemysłowa działalność oświatowa winna zwalczać i będzie ze wszystkich sił zwalczać każdą destruktywną krytykę i wszystkie przejawy demagogii”.

Jednym ze sposobów zwalczania „destruktywnej krytyki” jest oczywiście wychowanie antykomunistyczne, które w ten sposób urasta do roli bezpośredniego narzędzia w służbie polityki. Pojęcie wychowania przystosowującego (*Erziehung zur Anpassung*) nabiera wobec tego jeszcze innego znaczenia. Może oznaczać nie tylko proces adaptowania wychowywanych do warunków istniejącego systemu społeczno-gospodarczego i politycznego, lecz także — dostosowywanie działalności oświatowo-wycho-

²⁸ R. Schmiederer, *Politische Bildung zwischen Gemeinschaftsideologie und Nationalismus*, op. cit., s. 436.

²⁹ *Empfehlungen des Ettlinger Kreises zur Bildung der Jugendlichen zwischen 13 und 19*. „Laufende Mitteilungen zum Stand der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland” 1967, H. 1/2.

³⁰ *Jahresbericht des Bundesverbandes der Deutschen Industrie 1965*. Cyt. za: H.-G. Hoffmann, *Zu den Grundpositionen*, op. cit., ss. 1009 - 1010.

wawczej do wymagań sił, które kształtują i podtrzymują tę rzeczywistość. Antykomunizm w wychowaniu stanowi najbardziej przekonującą ilustrację podwójnego znaczenia terminu *Anpassung* w omawianej tu dziedzinie. Wiadomo przecież, że propagandowy antykomunizm potrzebny był Adenauerowi m. in. dla uzasadnienia jego zabiegów o remilitaryzację państwa zachodnioniemieckiego. Wprowadzenie więc treści antykomunistycznych do nauczania szkolnego stanowi typowy przykład przystosowywania działalności oświatowo-wychowawczej do potrzeb strategii politycznej. Następnego, wymownego przykładu tego przystosowania dostarczyła Niemiecka Komisja do Spraw Oświaty i Wychowania Politycznego (*Ausschuss für Bildungs- und Erziehungswesen*), która w 1955 r., a więc tuż po osiągnięciu przez Adenauera pierwszych rezultatów na drodze remilitaryzacji, wydała tzw. wytyczne w sprawie uwzględniania w nauczaniu szkolnym problemu obronności kraju. Realizacja owych wytycznych w praktyce szkolnej i pozaszkolnej przemawia raczej za tym, że za określeniem „obronność kraju” ukryto intencję odnowy ducha militarnego w społeczeństwie. Dowodów na to dostarczyła już publicystyka poświęcona wychowaniu militarnemu w NRF.

Innym świadectwem przystosowywania pedagogiki politycznej do potrzeb politycznej strategii jest tzw. wychowanie dla Europy (*Europaerziehung*). W latach pięćdziesiątych, tj. w okresie wielkiej aktywności Adenauera w zakresie integrowania Europy zachodniej, uchodziło w NRF za rzecz niemal naganną i za anachronizm mówienia publicznie o wychowaniu patriotycznym czy narodowym. Trzeba młode pokolenie wychowywać na „Europejczyków” i zaszczepiać im patriotyzm europejski — głosili polityczni prominenci, a za nimi i pedagogowie oraz autorzy programów nauczania. Entuzjazm dla tego celu zaczął jednak znacznie słabnąć, kiedy przedwcześnie wyhodowaną własną wizję Europy zjednoczonej musiano uznać za nierealną. Od początku lat sześćdziesiątych w każdym razie, co stwierdzają też obserwatorzy zachodnioniemieccy, zainteresowanie problemem wychowania „Europejczyków” we własnym kraju zaczęło wyraźnie maleć. Wrażenia tego nie są zdolne podważyć ani nie słabnący wysiłek nad wzmoczeniem kontaktów z młodzieżą innych krajów Europy zachodniej, ani też organizowane systematycznie przez Centralę Federalną do Spraw Oświaty Politycznej konkursy, mające na celu pogłębienie wiedzy o Europie wśród młodzieży szkolnej.

Na początku lat sześćdziesiątych — o czym była już mowa — przeniesiono główną uwagę z wychowania dla Europy na wychowanie dla narodu i ojczyzny. Praktyka przystosowywania oświaty i wychowania do potrzeb polityki znalazła w tym przypadku świadectwo wprost namacalne. Inicjatywę bowiem w kierunku przywrócenia pojęciom „narodu”, „miłości ojczyzny” itp. ich dawnej roli w życiu zbiorowym podjęli poli-

tycy z Adenauerem włącznie i oni też zapoczątkowali argumentację na rzecz konieczności wychowania w duchu narodowym.

Wiele uwagi poświęca się też w oświacie politycznej, tzw. kwestii niemieckiej (*deutsche Frage*), sprawie zjednoczenia i „pielęgnacji ogólnoniemieckiej świadomości” (*Pflege des gesamtdeutschen Bewusstseins*). Problemy te stanowiły punkt centralny dwudniowych obrad Federalnej i Krajowych Central do Spraw Oświaty Politycznej zorganizowanych w maju 1966 r. w Wiesbaden. Wśród uchwalonych tam „zasad pracy” pedagogicznej na poczesnym miejscu, bo w punkcie 2 części I, znalazło się stwierdzenie, że

„Obszar państwowy Trzeciej Rzeszy w granicach z 1937 r. został czasowo podzielony na Niemcy zachodnie, Niemcy środkowe, tj. radziecką strefę okupacyjną i Niemcy wschodnie, tj. tereny zarządzane do czasu i zasiedlone przez Polaków względnie przez ZSRR”³¹.

Jawnie służebną rolę wobec polityki miała też do spełnienia szeroko rozbudowana działalność na rzecz realizacji idei *Ostkunde* w nauczaniu. Chociaż szczególną aktywność wokół tej sprawy rozwinęły koła przesiedleńcze i ziomkowskie, jest rzeczą dowiedzioną, że na rozmiary akcji *Ostkunde* wpłynęły w decydujący sposób władze państwowe, zarówno federalne, jak i krajowe, świadcząc na cele *Ostkunde* nie tylko pomoc moralną, ale przede wszystkim finansową. Pielęgnowanie bowiem wśród młodych pokoleń wiedzy o Europie wschodniej, zwłaszcza o tzw. niemieckim wschodzie i rozbudzanie postaw emocjonalnych wobec obszarów, które wskutek różnych okoliczności znalazły się w zasięgu oddziaływania kultury niemieckiej, odpowiada potrzebom polityki rewizjonizmu i ekspansji na wschód.

Ostatnia uwaga, podobnie zresztą jak niektóre z wcześniejszych, nie stanowi odkrycia. Przypomnienie jednak niektórych prawd może się okazać pomocne dla lepszego zrozumienia i prawidłowej oceny pewnych zjawisk nowych, występujących w omawianej tu dziedzinie.

V

Narastające niezadowolenie z rezultatów wychowania politycznego zaczęło się niektórym obserwatorom kojarzyć z kryzysem tegoż wychowania. Chociaż poglądy o istnieniu kryzysu pojawiały się i wcześniej, pod koniec lat sześćdziesiątych stały się one powszechne. Nie bez związku z tym zjawiskiem sprawy oświaty i wychowania politycznego były w tym

³¹ „Das Parlament” z 8 VI 1967. Również „Laufende Mitteilungen zum Stand der politischen Bildung” nr 3 - 4/1966, ss. 37 - 39.

okresie przedmiotem powtarzających się co roku debat w *Bundestagu* i tematem specjalnych raportów przedstawianych *Bundestagowi* przez rząd.

Przyczyny, które wywołały poczucie sytuacji kryzysowej, były złożone. W każdym razie trzeba do nich zaliczyć nie tylko niezgodne z oczekiwanymi postawy i zachowania młodzieży, ale również wzmagającą się krytykę wielu założeń pedagogicznych. Krytyce towarzyszyły często propozycje nowych koncepcji pedagogicznych, bądź rozwiązań dydaktycznych, często przeciwstawnych dotychczasowym. Wśród tych nowości nie brak było sygnałów myśli w danych warunkach postępowej, zarówno w sensie pedagogicznym, jak i politycznym. Pojawiły się, krótko mówiąc, zjawiska, którym dał wyraz L. Bossle, opatrzywszy swe rozważania o oświacie politycznej zaopatrzoną w pytańnik podtytułem: *Przełom czy kryzys?* Czy trafna była jego prognoza, że do przełomu, który zakończy sytuację kryzysową może dojść za lat dziesięć licząc od daty wydania jego publikacji — a więc około r. 1976 — okaże niedaleka przyszłość. Faktem jest, że mamy do zanotowania wiele zjawisk, które mogą rzeczywiście zwiastować taki przełom w dziedzinie oświaty i wychowania politycznego.

Większość z nich jest wyrazem negatywnego stosunku do koncepcji i założeń, które służyły realizacji wspomnianego wychowania przystosowującego. Spotyka się opinie, że charakteryzowało ono proces wychowania politycznego tylko do połowy lat sześćdziesiątych³². Pogląd ten, aczkolwiek nie pozbawiony podstaw, wymaga o tyle uzupełnienia, że siły konserwatywne, zarówno w pedagogice, jak i w praktyce, nie zaniechały jeszcze dzisiaj zabiegów o zachowanie w praktyce pedagogicznej modelu wychowania przystosowującego. O dokonującej się zmianie świadczy jedynie to, że owe siły znalazły się w defensywie i że muszą stopniowo, pod naciskiem dążeń reformatorskich, ustępować z dotychczasowych pozycji. Jednym z przykładów, może nie najbardziej wymownym, ale ze względu na pochodzenie zasługującym na uwagę, jest treść sprawozdania o sytuacji w dziedzinie planowania polityki oświatowej, jakie rząd federalny przedłożył parlamentowi z datą 13 października 1967 r. Myśl przewodnią tego sprawozdania, nazywanego w skrócie *Bildungsplanungsbericht*, wyrażono za pomocą formuły: „Modyfikacja istniejącego, zamiast zupełnego przewrotu”³³. Jest faktem bezspornym, że zgoda na „modyfikację” nastąpiła pod naciskiem rosnącej krytyki „istniejącego”. Inna sprawa

³² M. in. R. Schmiederer, *op. cit.*, s. 431.

³³ Cyt. za: H. Geist, *Ziele und Hintergründe staatsmonopolistischer Reformbestrebungen im westdeutschen Bildungswesen*. „Pädagogik”, Ausgabe B, 1969, H. 3, s. 266.

wa, że treść sprawozdania nie odpowiada owej deklaracji. Powtórzono w nim bowiem raz jeszcze, chociaż częściowo w sposób zakamuflowany, głoszone i praktykowane dotąd zadania i cele oświaty politycznej. Podkreślono konieczność budzenia u młodzieży pozytywnego stosunku do państwa zachodnioniemieckiego i jego rządów, konieczność wyrabiania poczucia przynależności do społeczeństwa rzekomo bezklasowego, wzmacniania świadomości narodowej i zrozumienia dla wynikających stąd obowiązków, podtrzymywania „świadomości demokracji autorytarnej” (*autoritäres Demokratiebewusstsein*), itd.³⁴

Krokiem naprzód — przynajmniej w porównaniu z tendencjami, jakie przeważały w latach pięćdziesiątych — było uwzględnienie w tym sprawozdaniu postulatu wychowania do współodpowiedzialności za losy ogółu obywateli i państwa. Poczucie takiej odpowiedzialności jest jednak nieodłączne od umiejętności myślenia w kategoriach wspólnoty. Ze zrozumienia tej prawdy zaczęło stopniowo narastać przekonanie, że nie wystarczy „wychowanie do współpracy” (*Erziehung zur Mitarbeit, zum Mittun*), co było jednym z podstawowych założeń kierunku uformowanego wokół koncepcji *Partnerschaftserziehung*. Wprawdzie długo jeszcze w niektórych kręgach — jak np. w Fundacji im. M. Pfaffa — hołdowano zasadzie, że sprawą najważniejszą powinno być „wychowanie do współpracy”³⁵, jednak coraz częściej pojawiały się głosy, że niezbędne jest jeszcze „wychowanie do współmyślenia” (*zum Mitdenken*). „Współdziałanie bez współmyślenia [...] zawiera w sobie potencjał politycznie niebezpieczny” — stwierdzono na kongresie oświaty politycznej, odbytym w Bonn w marcu 1966 r. Podkreślono tam również konieczność rozwijania umiejętności krytycznego osądu zjawisk politycznych (*kritische Urteilsfähigkeit*)³⁶. Postulat ten, coraz częściej się powtarzający, stanowi nie wątpliwie poważny krok na drodze do ograniczenia pola dla *Anpassungserziehung*, zwłaszcza że do tego stanowiska skłaniają się też niektóre czynniki wpływowe, m. in. partia socjaldemokratyczna. Wśród postanowień w sprawach oświaty politycznej, powziętych na kongresie (*Partei-tag*), w Norymberdze w marcu 1968 r., znajduje się następujące zdanie: „Oświata polityczna powinna wychowywać obywateli do myślenia krytycznego i sposobić ich do dokonywania wyboru między alternatywami politycznymi”³⁷.

³⁴ Według H.-G. Hoffmann, *Zu den Grundpositionen*, op. cit., ss. 1007 - 1008.

³⁵ „Deutsche Jugend” nr 7/1967.

³⁶ „Laufende Mitteilungen...” nr 1 - 2/1966, s. 38; także R. Schmiederer, op. cit., s. 433.

³⁷ *SPD-Jahrbuch der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands 1968/1969*, s. 241.

Postulat „myślenia krytycznego” pozostaje w logicznym związku z żądaniami, by wychowanie polityczne nie odrywało się od rzeczywistości, by — inaczej mówiąc — treści oświaty politycznej czerpać z konkretnych, także aktualnych, wydarzeń politycznych. Stanowi to wyraźny odwrót od tendencji, które w tej sprawie dominowały w przeszłości. Przeciw czerpaniu treści wychowawczych z aktualnej rzeczywistości politycznej wypowiedziała się przecież najbardziej miarodajna instytucja, Komisja do Spraw Oświaty i Wychowania Politycznego, w swych wytycznych z 1955 r.³⁸ Obawiano się zamiany oświaty politycznej w propagandę polityczną. Od tego czasu wiele się zmieniło. Podczas jednej z debat nad sprawami oświaty i wychowania politycznego w *Bundestagu* deputowani krytykowali np. idealizujący sposób omawiania problemów demokracji w szkołach, sposób, który pomijał realia rzeczywistości, zwłaszcza charakter konfliktowy stosunków politycznych³⁹.

Spór o to, czy życie polityczne przedstawiać jako proces ścierania się sprzecznych interesów, a więc jako układ stosunków konfliktowych, czy też jako układ harmonijny, miał wcześniejszą historię. W końcu lat sześćdziesiątych przygasał już więc, wykazując przewagę zwolenników przynajmniej w teorii realistycznego spojrzenia na tę sprawę. W podręcznikach szkolnych bowiem oraz w praktyce politycznej — wystarczy choćby wymienić ideologię „społeczeństwa formowanego” (*formierte Gesellschaft*) — wyobrażenia harmonii życia społeczno-politycznego pokutują nadal. Wyobrażenia te jednak, jak trafnie zauważył P. Graf, odnoszą się tylko do stosunków wewnętrznych. Im więcej przy tym usiłuje się te stosunki idealizować, tym większą przykłada się wagę do akcentowania konfliktowego charakteru stosunków w polityce zagranicznej. Absurdalność takiego postępowania polega na przyjętym praktycznie założeniu, jakoby skłonności agresywne ludzi kierowały się wyłącznie przeciwko światu zewnętrznemu⁴⁰. Chociaż zdecydowana większość pedagogów odrzuciła ideę pielęgnowania w oświacie politycznej bezkonfliktowego obrazu rzeczywistości, głosy wyrażające stanowisko odmienne dają się jeszcze słyszeć. Pośrednio potwierdza to pierwszy dokument, jaki na temat polityki oświatowej państwa opublikował rząd socjaldemokratów i liberałów. Zamieszczono w nim m. in. uwagę, że w oświacie politycznej, zwłaszcza na szczeblu zaawansowania, „należy wyjaśniać wzajemne powiązania i konflikty między różnymi sferami życia”⁴¹.

³⁸ Według H. Giesecke, *Didaktik der politischen Bildung*, op. cit., przypis 5.

³⁹ „Das Parlament” z 30 XI 1968.

⁴⁰ P. Graf, *Über die Notwendigkeit eines „Common sense” unter den politischen Bildnern*, „Gesellschaft-Staat-Erziehung” 1969, H. 5.

⁴¹ *Bildungsbericht 70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik*. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1970, s. 117.

Nie sposób przedstawiać tu wszystkie przejawy ścierania się nowych tendencji z tradycją w dziedzinie wychowania politycznego. Dla skróto-
wego, symbolicznego niemal zilustrowania tego procesu niech posłużą
wypowiedzi, oddzielone dwuletnim odstępem czasu, dwóch przedstawi-
cieli władzy. Oto minister federalny spraw wewnętrznych, Lücke, opo-
wiadający się w czerwcu 1967 r. w *Bundestagu* za większą jeszcze akty-
wizacją społeczeństwa w dziedzinie oświaty politycznej, uzasadniał to
potrzebą większego niż dotąd „zaangażowania młodzieży w sprawy pań-
stwa”, co — według niego — stanowi jedno z najważniejszych zadań
państwowych naszego czasu”⁴². Dwa lata później, na imprezie zorgani-
zowanej przez jedną z czołowych instytucji w dziedzinie oświaty poli-
tycznej — *Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten*, wystąpił przedstawi-
ciel Ministerstwa do Spraw Rodziny i Młodzieży, sekretarz stanu, dr
Barth. Oto fragment jego wypowiedzi:

„Zadaniem oświaty politycznej nie może być wychowywanie w duchu lojalności
wobec państwa, lecz budzenie sił oporu i wolności. Jest zatem ona (oświata po-
lityczna — J. K.) zadaniem społeczeństwa, a nie aparatu państwowego”⁴³.

Pewne symptomy nowego prądu są także widoczne w dwóch zakre-
sach wychowania, które z polskiego punktu widzenia zasługują na szcze-
gólne zainteresowanie. Należy tu przede wszystkim sprawa wychowania
nacjonalistycznego. Trzeba obiektywnie stwierdzić, że podjęte z wielu
stron wysiłki nad reaktywowaniem ducha nacjonalizmu w wychowaniu
spotkały się nie tylko z poparciem części pedagogów. Stosunkowo liczne
były też głosy sprzeciwu i protestu wobec tych zamierzeń. Pojawiły się
one nie tylko wśród pedagogów a nawet polityków, lecz przede wszystkim
w niektórych kręgach i instytucjach młodzieżowych. W oficjalnym
organie ruchu młodzieżowego, miesięczniku „*Deutsche Jugend*”, spoty-
kało się poświęcone temu problemowi artykuły i komentarze, w których
— bodaj że bez wyjątku — oceniano krytycznie wspomniane tendencje
i odrzucano celowość uwzględniania ich w pracy młodzieżowej.

Najbardziej może znamienym wydarzeniem z zakresu stosunku do
neonacjonalistycznych tendencji jest, liczące 6 stron drobnego druku, me-
morandum pt. *Zadania oświaty politycznej w sytuacji obecnej* opubliko-
wane w końcu 1967 r. przez wspomniany już *Arbeitskreis Deutscher Bil-
dungsstätten*. Przeszło rok trwały prace nad redakcją tego dokumentu,
który — według pierwotnych intencji jego twórców — miał dać wyraz
ich stanowisku wobec narastającej fali nacjonalizmu. Uświadomiono so-
bie jednak wkrótce, że problemu nacjonalizmu w wychowaniu nie moż-

⁴² „Das Parlament” z 5 VII 1967.

⁴³ „Das Parlament” z 2 VIII 1969.

na rozpatrywać w oderwaniu od całokształtu pedagogiki politycznej. Poświęcono więc wiele uwagi innym jeszcze zagadnieniom, przede wszystkim warunkom wychowania w duchu demokracji i pokoju i na takim dopiero tle zarysowano ujemne następstwa ewentualnego odrodzenia nacjonalizmu w wychowaniu⁴⁴.

Memorandum stanowi ważne wydarzenie także z uwagi na fakt, że podpisało je 85 naukowców i działaczy, wielu o znanych nazwiskach, w tym również kilku takich, którzy do niedawna skłonni byli aprobować „zdrowy nacjonalizm”. Dokonało się to w czasie, kiedy Eugen Lemberg był nadal zdania, że młodzież powinno się absorbować treściami i uczuciami nacjonalistycznymi, w przeciwnym bowiem przypadku będzie się ona oddawała „głupim myślom”, których rezultatem są następnie uliczne demonstracje⁴⁵.

Powiew nowego dociera — o czym była już mowa w rozdziale IV niniejszego artykułu — także do praktyki w dziedzinie wychowania politycznego. Czy wszystkie te naszkicowane zjawiska mogą być zwiastunem rzeczywistego, tzn. powodującego trwałe skutki przełomu — za wcześnie byłoby się wypowiadać. Fakt jednak pojawienia się, po raz pierwszy od zakończenia II wojny, tendencji zmierzających do poprawy wielu założeń i praktyk pedagogicznych budzących zastrzeżenia innych narodów, prowokuje do dalszej obserwacji omawianego procesu.

⁴⁴ Historię kilkunastomiesięcznych wysiłków nad redakcją tego dokumentu ze strony szerokiego zespołu zainteresowanych przedstawił prof. Hans Bohnekamp, *Geschichte eines Textes*. „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht”, 1969, H. 11 - 12. Sam tekst memorandum ukazał się najpierw w „Laufende Mitteilungen zum Stand politischer Bildung”, nr 3 - 4/1967.

⁴⁵ „Aus Politik und Zeitgeschichte”, nr 31 - 32/1967, s. 24.