

Jan Janiak

NAUCZANIE HISTORII W III RZESZY  
W OPINII POLSKIEJ PUBLICYSTYKI PEDAGOGICZNEJ  
Z OKRESU DWUDZIESTOLECIA MIĘDZYWOJENNEGO

Po przewrocie hitlerowskim w Niemczech, który miał miejsce w roku 1933 (w styczniu powierzono A. Hitlerowi stanowisko kanclerza Rzeszy, w marcu zwycięstwo wyborcze NSDAP i uzyskanie przez tę partię zdecydowanej większości w Reichstagu), polska opinia publiczna zwróciła baczniejszą uwagę na wydarzenia zachodzące na niemieckiej scenie politycznej<sup>1</sup>. Obok wielu analiz naukowych, poświęconych radykalnym przemianom w sferze życia politycznego, których istotą była przebudowa konstytucyjnych podstaw istnienia III Rzeszy oraz metodyczne i bezwzględne umacnianie wpływów ideologii narodowosocjalistycznej w społeczeństwie, również i środowisko polskich pedagogów nie mogło przejść obojętnie wobec nazistowskich „reform”, jakie wprowadzono w całym systemie wychowawczym i oświatowym. Narodowosocjalistycznej indoktrynacji politycznej poddano zarówno młode pokolenie Niemców, jak i rzesze nauczycieli na wszystkich szczeblach kształcenia, od uniwersytetów po szkolnictwo podstawowe. Polscy teoretycy oświaty i wychowania podejmowali próby analiz założeń ideowych pedagogiki narodowosocjalistycznej i ich praktycznej realizacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym, zaś analizom tym towarzyszyła często pogłębiona refleksja nad genezą i istotą niemieckiego faszystwu.

Celem prezentowanego tutaj szkicu jest zrekonstruowanie poglądów przedstawicieli polskiej publicystyki pedagogicznej z lat 1933—1939 na zagadnienie merytorycznych i ideowo-politycznych treści przekazywanych po obaleniu Republiki Weimarskiej niemieckim uczniom oraz

<sup>1</sup> O reakcji polskiej opinii publicznej z lat 1932—1935 na zwycięstwo hitleryzmu zob. „Śląski Kwartalnik Historyczny Sobótka” 1984, R. 39, nr 2, s. 147—347; M. Musielak, *Kilka uwag w sprawie oceny faszyzmu przez polską myśl polityczną dwudziestolecia międzywojennego*, [w:] *Faszyzm niemiecki z perspektywy półwiecza, Materiały i studia*, red. A. Czubiński, Poznań 1985, s. 325—330.

studentom w trakcie lekcji i wykładów obejmujących dzieje Niemiec, Europy i świata. Wydaje się dość istotne i ważne ujawnienie postaw, poglądów, opinii i interpretacji formułowanych na stronicach fachowych polskich czasopism pedagogicznych, na łamach których od momentu zdobycia władzy przez A. Hitlera i jego partię opublikowano wiele szkiców, analiz i studiów ściśle związanych z realizacją w hitlerowskich Niemczech narodowosocjalistycznego programu indoktrynacji politycznej całego społeczeństwa, programu którego jednym z najbardziej istotnych i ważnych instrumentów propagandowego oddziaływania było nauczanie historii. Nakreślone w ten sposób zasadnicze cele niniejszego artykułu mogą zostać tylko wówczas w pełni zrealizowane, jeśli zagadnienie polskich ocen nauczania historii w III Rzeszy zostanie ukazane na tle szerszych refleksji publicystyki pedagogicznej w dwudziestoleciu międzywojennym nad kierunkami i tendencjami dominującymi w nazistowskiej myśli pedagogicznej. Przedstawiony zarys stanowisk poszczególnych publicystów, zajmujących się po roku 1933 kwestią radykalnych przemian, jakie zachodziły w szkolnictwie hitlerowskich Niemiec, pozwoli precyzyjniej usytuować w ówczesnym klimacie intelektualnym i moralno-etycznym problematykę nauczania historii w III Rzeszy.

Zdaniem Mirosława Sekrety, autora artykułu *Polityka szkolna Niemiec hitlerowskich*<sup>2</sup>, narodowy socjalizm zrodził się jako reakcja na klęskę Niemiec w I wojnie światowej i ustanowiony na mocy traktatu pokojowego w Wersalu nowy system polityczny Europy. Interesujące w szkicu M. Sekrety jest wskazanie na wydatną pomoc udzielaną A. Hitlerowi ze strony wielkiego przemysłu i kapitału. Ponadto, obok reakcji na Traktat Wersalski i jego postanowienia, narodowy socjalizm zanegował takie doktryny XIX w., jak indywidualizm i liberalizm. Dla narodowego socjalizmu fundamentem, na którym oparto nowy światopogląd i jego założenia, to — w opinii M. Sekrety — „zbiorowość a nie jednostka. Zbiorowością zaś najwyższego rzędu jest państwo. Państwo jest bytem absolutnym, całkowitym, nie da się sprowadzić do żadnego innego bytu, jest [...] źródłem układu, układem samym w sobie”<sup>3</sup>. Nie pozostaje to oczywiście bez wpływu na system wychowawczy: zadaniem szkoły jest tylko i jedynie szkolenie polityczne, a wyłącznym źródłem zasad systemu wychowawczego i oświatowego „jest Mein Kampf”. W ocenie M. Sekrety naczelnym zadaniem wychowania w Niemczech narodowosocjalistycznych jest „wspomaganie Adolfa Hitlera w walce z głównym wrogiem narodu niemieckiego — marksizmem”<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> M. Sekreta, *Polityka szkolna Niemiec hitlerowskich*, „Chowanna” 1936, t. 6, s. 23—38.

<sup>3</sup> *Ibidem* s. 24.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 35—36.

Niemcy w opinii G. Hechta — autora rozprawy *Wychowanie i nauczanie w obecnej III Rzeszy*<sup>5</sup> — zawsze dążyli do stworzenia szkoły nacjonalistycznej, militarystycznej i politycznej, a „nauczycielami nauczycieli niemieckich” byli Fichte, Hegel i Natorp. Podobnie jak M. Sekreteta również i G. Hecht wskazał na *Mein Kampf* jako ostateczny punkt odniesienia nadrzędnej dyrektywy hitlerowskich władz oświatowych sformułowanych w haśle: szkoła jest polityczna. Na pierwszym planie usytuowano w programach nauczania szkolenie wojskowe, na drugim kształcenie postawy moralno-etycznej w duchu światopoglądu narodowo-socjalistycznego, a dopiero na trzecim miejscu mowa jest o kształceniu intelektualnym. Programy szkolne — zwrócił uwagę G. Hecht — nie są oparte na kanonach kultury łacińskiej, lecz na „kulturze grecko-niemieckiej”<sup>6</sup>.

Konkretyzacja treści programowych przejawia się przede wszystkim — w ujęciu G. Hechta — w zaleceniu władz III Rzeszy, mówiącym o konieczności rozwijania u młodzieży niemieckiej „woli wschodu” i „chęci działania na wschodzie”, ale największe niebezpieczeństwo wynika z faktu, że „cała rewolucja pedagogiczna ma na celu przekształcenie szkoły na koszary. Pacyfizm i chrześcijaństwo stają się w jednakowym stopniu wrogami narodowego socjalizmu”<sup>7</sup>.

Henryk Rowid zajął się natomiast zjawiskiem sytuowania wyższych szkół pedagogicznych na pograniczu państw sąsiadujących z III Rzeszą, szczególnie na granicy wschodniej. Zastanawiając się nad celowością tych posunięć, doszedł do wniosku, iż naczelnym zadaniem owych szkół jest „promieniowanie idei »totalnego państwa« nie tylko na wewnętrzne regiony pogranicza, ale i na ziemię państw sąsiednich”<sup>8</sup>. W porównaniu z programami dawnych akademii pedagogicznych usunięto takie przedmioty, jak: wstęp do filozofii, historię pedagogiki, fizjologię, anatomię i psychologię. W ich miejsce wprowadzono naukę o rasie i dziedziczności, polityczną „naukę o pograniczu”, a w tym takie zagadnienia jak np. „przeznaczenie pogranicza” i „walka o pogranicze”. Tworzone na pograniczu z Polską i Francją wyższe szkoły pedagogiczne — stwierdzał H. Rowid — niepokoją opinię publiczną tych państw, ponieważ panuje w nich militarystyka i szowinizm, a ów „marsz kultury” narodowosocjalistycznej zmierza celowo do ujarznienia narodów i zniszczenia ich kultury<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> G. Hecht, *Wychowanie i nauczanie w obecnej III Rzeszy*, „Przyjaciel Szkoły” 1936, R. 15, nr 17, s. 695—713.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 701—702.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 713.

<sup>8</sup> H. Rowid, *Marsz kultury narodowosocjalistycznej ku granicom państw sąsiadujących z III-cią Rzeszą*, „Chowanna” 1937, t. 7, s. 157.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 165.

Poszukując ideowych źródeł radykalnych przemian w systemie oświaty i wychowania III Rzeszy, Marian Wachowski<sup>10</sup>, Mirosław Sekreta<sup>11</sup> i Ludwik Chmaj<sup>12</sup> wskazali na koncepcje pedagogiczne Ernsta Kriecka, autora osławionego dzieła pt. *Wychowanie narodowopoliityczne*. M. Wachowski zwrócił uwagę na kwestię wzajemnych korelacji między modelem wychowania a ideologią rasistowską. Wychowawca uczestniczy aktywnie w procesie selekcji i awansu „jednostek dzielnych, a degradowuje jednostki mniej dzielne”. Zadaniem nauczyciela jest zatem preferowanie uczniów należących do rasy wyższej, a deprecjonowanie tych, którzy są rasowo niepełnowartościowymi.

W opinii M. Sekrety natomiast rozprawa E. Kriecka jest tylko z pozoru dziełem naukowym. W istocie jest traktatem politycznym i programowym manifestem działacza partii narodowosocjalistycznej. Według F. Kriecka bowiem do zadań nauki należy zwalczanie liberalizmu, indywidualizmu, racjonalizmu i humanizmu, pacyfizmu i marksizmu. W polemice wokół książki E. Kriecka zabrał także głos L. Chmaj, który zwrócił uwagę, iż reakcja przeciwko indywidualizmowi w kształceniu i wychowaniu nastąpiła w początku XX w., a pogłębiła się w okresie kryzysu lat trzydziestych. Wówczas to pojawił się postulat bezwzględnej podporządkowania jednostki państwu, a więc uległa zmianie „rzeczywistość wychowawcza”. Zdaniem L. Chmaja poglądy pedagogiczne E. Kriecka posiadają swoje korzenie filozoficzne w koncepcjach Lessinga, Herdera i Hegla. W związku z tą tezą L. Chmaj interpretował rozprawę E. Kriecka jako wyraz „plemienno-narodowej integracji” Niemiec hitlerowskich i wynikającej stąd mocno akcentowanej koncepcji polityzacji wychowania.

W interpretacji Wandy Bobkowskiej — autorki artykułu *Działalność kobiet w narodowosocjalistycznych Niemczech* — przyczyną pojawienia się i zwycięstwa hitleryzmu była jego walka z komunizmem, którego idee silnie oddziaływały w środowisku robotniczym. Poszukujący sojusznika w walce z marksizmem, narodowy socjalizm znalazł go w chłopie, czyli w tej klasie społecznej, „która stanowi element najmniej podatny do przyjęcia idei rewolucyjnej”<sup>13</sup>. Ta konstatacja stała się punktem wyjścia rozważań W. Bobkowskiej wokół metod działalności organizacji społecznych, szczególnie kobiecych, na terenie wiejskim w celu umocnienia wpływów politycznych narodowego socjalizmu.

Na ścisły związek między systemem kształcenia i wychowania w III

<sup>10</sup> M. Wachowski, *Wychowanie narodowosocjalistyczne*, Poznań 1934.

<sup>11</sup> M. Sekreta (rec.): E. Krieck, *Wychowanie narodowopoliityczne*, Lwów—Warszawa 1936, „Chowanna” 1937, t. 8, s. 43—46.

<sup>12</sup> L. Chmaj, *Ernst Krieck i pedagogika polityczna*, Warszawa 1937, s. 13—27.

<sup>13</sup> W. Bobkowska, *Działalność kobiet w narodowosocjalistycznych Niemczech*, „Chowanna” 1937, t. 8, s. 28.

Rzeszy a założeniami „teorii” o wyższości i niższości ras zwrócił uwagę Konrad Górski<sup>14</sup>, który za prekursora nowych tendencji w systemie wychowawczym Niemiec hitlerowskich uznał Fryderyka Nietschego, ten bowiem twierdził, „iż ciało jest mądrzejsze niż duch i [...] że wszystko w człowieku wyrasta ze świata podświadomych pragnień i popędów. Symbolem tej całej wolności podświadomości stała się rasa”<sup>15</sup>. Narodowy socjalizm znalazł w ten sposób „syntezę wychowawczą” na dnie psychiki człowieka, w jego podświadomych popędach, a więc tam, gdzie poszukiwał jej zwalczany przez hitleryzm żydowski psychoanalityk Zygmunt Freud.

W artykule pt. *Szkola i wychowanie w Niemczech hitlerowskich*<sup>16</sup> Andrzej Zand na podstawie analizy *Mein Kampf* sformułował pogląd, iż koncepcję systemu wychowawczego III Rzeszy zdeterminował czynnik biologiczny. „Wychowanie ciała” zyskało prymat nad kształceniem umysłu, ponieważ z postulatu A. Hitlera oparcia życia społecznego o „związek krwi” wynikała konieczność troski o zdrową, silną i rozrodczą rasę niemiecką. Z drugiej strony państwo czerpie rzekomo siły z utajonego i mistycznego geniuszu rasy, co sprawiło, iż Niemcy — zdaniem propagandy narodowosocjalistycznej — stały się pierwszym krajem „wyzwolonej rasy nordyckiej”, pionierem nowej kultury i nowej Europy. Zdaniem A. Zanda Niemcy, zmierzając do autarkii kulturalnej i cywilizacyjnej poprzez mit rasy i zdecydowaną walkę z nienordyckimi wpływami, staną się coraz mniej zrozumiali dla Europy i świata, tracą wpływ na dzieje kultury<sup>17</sup>.

W publikacjach polskich pedagogów okresu dwudziestolecia międzywojennego, którzy podjęli się analizy zjawiska radykalnych przemian w szkolnictwie niemieckim po objęciu władzy przez narodowych socjalistów, dostrzec można kilka wątków interpretacyjnych. Pojawienie się ruchu nazistowskiego sytuowano trafnie na okres po I wojnie światowej, gdy w społeczeństwie niemieckim dominowało poczucie klęski, a kraj opanował kryzys ekonomiczny oraz chaos społeczny, wyrażający się w bankructwie ideowym wielu partii i ugrupowań politycznych. Wskazywano na wzrost znaczenia nazizmu i jego ostatecznego zwycięstwa w roku 1933, u którego źródeł legła walka NSDAP z silnym w Republice Weimarskiej ruchem socjalistycznym i komunistycznym. Poparcie społeczeństwa niemieckiego dla narodowych socjalistów w ich dążeniu do zdobycia władzy wynikało także z głoszonych przez NSDAP i A. Hitlera haseł negujących takie wartości, jak: liberalizm, indywidualizm, marksizm oraz

<sup>14</sup> K. Górski, *Rasizm a wychowanie*, „Awangarda Państwa Narodowego” 1939, R. 17, z. 1/2, s. 24—42.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 26.

<sup>16</sup> A. Zand, *Szkola i wychowanie w Niemczech hitlerowskich*, Warszawa 1939.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 45.

pacyfizm. Fundamentem narodowosocjalistycznej doktryny pedagogicznej była radykalna negacja racjonalizmu, który zastąpiono irracjonalnymi elementami wiary w mit rasy i krwi germańskiej. Inną cechą charakterystyczną podkreślaną przez polskich teoretyków oświaty i wychowania było niezwykle silne upolitycznienie całego procesu kształcenia i urabiania charakterów młodzieży niemieckiej oraz militaryzacja szkoły w III Rzeszy. Poszukując teoretycznych i zarazem ideologicznych inspiracji hitlerowskiej koncepcji wychowania, polscy pedagodzy wskazywali na *Mein Kampf* A. Hitlera i rozprawę E. Kriecka pt. *Wychowanie narodowo-polityczne*, podejmując jednocześnie polemikę z poglądami tego czolowego ideologa nazistowskiego.

Za pierwszy artykuł związany ściśle z problemem poglądów polskich pedagogów i dydaktyków na kwestię nauczania i interpretacji procesu dziejowego w hitlerowskich Niemczech należy uznać szkic Andrzeja Zanda pt. *Nauka historii w Trzeciej Rzeszy*<sup>18</sup>, opublikowany na łamach pozostającego pod wpływem sanacyjnych teoretyków wychowania państwowego czasopisma „Zrąb”. Według A. Zanda z chwilą przejęcia władzy przez narodowych socjalistów nastąpił moment załamania się wiary w takie wartości europejskiej kultury jak humanizm i poszanowanie godności osoby ludzkiej. Analizując zagadnienie rewolty w zakresie myśli pedagogicznej w Niemczech, A. Zand pisał: „Dla polskiego świata pedagogicznego zmiany w Niemczech mają doniosłe znaczenie. W naszej świadomości żyją Niemcy Fröbla, Fichtego, Herbarta, Ziehena, Niemcy Förstera, Sprangera, Osterricha. Dla »Zrębu« nie zginie nigdy pamięć Kerschensteinera — jednego z twórców idei wychowania obywatelskiego. Wypadki niemieckie postawiły nas wobec nowych zupełnie warunków”<sup>19</sup>. To odwołanie się A. Zanda do nazwisk symbolizujących postępowe, humanistyczne i liberalne tradycje niemieckiej myśli pedagogicznej oznaczało dla polskiego publicysty przeciwstawienie się tym nurtom i tendencjom pedagogiki po roku 1933, które zaprzeczały i usuwały z intelektualnego dorobku racjonalne i obywatelskie ideały wychowawcze.

Autor artykułu szczegółowo zajął się analizą programów nauczania najnowszej historii Niemiec i dziejów powszechnych, zwracając uwagę na hitlerowską interpretację przyczyn klęski z roku 1919 oraz narodowosocjalistyczną wykładnię istoty procesu historycznego „od epoki lodowcowej” aż do objęcia władzy przez A. Hitlera. Analiza ta doprowadziła A. Zanda do wniosku, iż doktryna hitleryzmu uznała za motor procesu historycznego ideę walki ras. „Historia jest nastawiona rasowo — rasa

<sup>18</sup> A. Zand, *Nauka historii w III Rzeszy*, „Zrąb” 1933, t. 15, s. 71—78.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 71—72.

jest głównym czynnikiem, jest istotnym motorem dziejów". Koncepcja ta — w ujęciu A. Zanda — to fundament i punkt wyjścia całego szeregu wpajanych uczniom dogmatów, których istotę można sprowadzić do dwu zasadniczych:

- 1) kultura europejska jest dziełem rasy nordyckiej, czyli germańskiej;
- 2) pewne rasy posiadają większe prawa od innych, mniej wartościowych ras i mogą je niszczyć.

Drugą, obok rasizmu, ideą jest w narodowosocjalistycznym nauczaniu historii „idea narodowości”, z której wynika teza o posłannictwie Niemiec, jednoczących wszystkie rasy germańskiego pochodzenia. Realizacja tej idei musi zatem nastąpić na drodze podboju tych państw, w których ludność niemiecka stanowi mniejszość. W opinii A. Zanda to rasistowskie i wielkoniemieckie ujęcie procesu historycznego ma swoje konsekwencje wychowawcze, gdyż nauczyciel niemiecki musi odrzucić wszelki obiektywizm w nauczaniu historii. „Obiektywna prawda historyczna musi przesiedlić się z murów szkolnych do uniwersyteckich. Niechaj uczeni w szczupłym kole specjalistów rozstrząsają obiektywne wartości: młodzież trzeba karmić czym innym — tym, czego pożąda dusza młodzieńcza. A dusza ta łaknie bohaterstwa, wielkości, czynu. Rzeczą historyka w szkole jest takie przedstawienie historii, by w formie mity dała młodzieży pożądaną pożywkę i pchnęła ją do czynnej postawy wobec życia”<sup>20</sup>. W ocenie A. Zanda szkoła niemiecka zamiast rzetelnie i obiektywnie nauczać dziejów ojczystych i powszechnych tworzy mity, ponieważ w ideologię rasową, w nordycko-germańską historiozofię i w wielkoniemiecką ideę można tylko uwierzyć, ale nie sposób z nią naukowo dyskutować. „Można natomiast, na podstawie socjologii określić, skąd takie doktryny mają milionowe rzesze zwolenników. Jednakże obawiamy się, że poruszenie tego problemu zaprowadziłoby nas za daleko: musielibyśmy sięgnąć do dziedziny psychopatologii życia społecznego”<sup>21</sup>.

Zagadnienie nauczania historii w Niemczech po roku 1933 rozpatrywane było często przez polskich pedagogów na szerszym tle rysujących się wówczas kierunków nazistowskiego upolitycznienia szkoły w III Rzeszy. Przykładem takiego ujęcia i analizy treści programowych, obowiązujących nauczyciela niemieckiego w wykładzie dziejów ojczystego kraju, może być artykuł J. Jastrzębskiej pt. *Współczesne prądy w pedagogii niemieckiej*. We wprowadzeniu do swoich rozważań autorka stwierdziła, iż A. Hitler i NSDAP uznali środki masowego przekazu (prasa,

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 77.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 78.

radio), ale przede wszystkim szkołę za najważniejszy instrument ideologii narodowosocjalistycznej w procesie podporządkowania postaw i zachowań wszystkich warstw i klas społeczeństwa niemieckiego. W ten sposób szkoła stała się narzędziem polityki.

Autorka szkicu niezwykle trafnie określiła program wychowawczy nazizmu jako „bardzo w swej reakcyjności radykalny”, ponieważ nie uwzględnia on zupełnie zainteresowań dziecka oraz zrywa z pełną swobodą i naturalnością atmosferą wzajemnych stosunków i relacji między uczniem a nauczycielem. „Szkoła narodowosocjalistyczna uczy ucznia podporządkowania się życiu grupy i woli nauczyciela, który silną ręką prowadzi młodzież na drodze wychowania czynnego członka narodu i państwa. Uczeń zdobył pierwsze zasady posłuszeństwa już w ochronce, w szkole powszechnej i średniej dochodzi do zrozumienia konieczności i nabywa zdolność przystosowania się w szerszym zakresie twardym wymogom państwowym”<sup>22</sup>. Takie usytuowanie pozycji i roli ucznia warunkuje także pozycję nauczyciela, ponieważ kryteria ocen jego postawy politycznej formułuje państwo, podporządkowujące sobie w ten sposób obie strony procesu dydaktyczno-wychowawczego, zaś szkoła stała się „pierwszym stopniem narodowo-państwowej społeczności”.

W swoim studium J. Jastrzębska podjęła także próbę określenia genezy hitleryzmu, interpretując jego pojawienie się m. in. jako rezultat walki pokoleń, gdyż ruch narodowosocjalistyczny jest reakcją przeciw pokoleniu, które doprowadziło do klęski Niemiec w I wojnie światowej, a przewrót nazistowski chętnie określa się w Niemczech jako rewolucję polityczno-społeczną i kulturalną. J. Jastrzębska zakwestionowała jednak szerzoną w propagandzie hitlerowskiej tezę, jakoby pojawienie się NSDAP i A. Hitlera oraz przejęcie władzy przez tę partię i jej wodza miało być rezultatem skrajnie odmiennej optyki przeszłości Niemiec. W ujęciu tej autorki dokonany przewrót jakkolwiek wyrażał konflikt pokoleniowy, to przecież „wynikł on z ducha starszej generacji [...] I co do treści samej można odnaleźć w hitleryzmie te same cechy, które występowały w działalności Bismarcka, Wilhelma, ba nawet Fryderyka II: ta sama bezwzględność, zachłanność [...] ta sama pycha, która kazała na klamrach pasków żołnierskich umieszczać zapewnienie »Gott mit uns«, to samo uczucie dziś pozwala głosić, że świat zawdzięcza całą kulturę tylko północno-niemieckiej rasie”<sup>23</sup>.

Przechodząc z kolei do analizy zasadniczych cech ideologii narodowosocjalistycznej, J. Jastrzębska na pierwszym miejscu wymieniła odrzucenie przez nazizm materialistycznego światopoglądu, a tym samym

<sup>22</sup> J. Jastrzębska, *Współczesne prądy w pedagogii niemieckiej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1933, R. 5, nr 3/4, s. 319.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 321.



uznanie marksizmu za głównego wroga ideowego i politycznego, który dobro jednostki ludzkiej chce całkowicie podporządkować dobru własnego narodu. Działalność jednostki dla rozwoju pomysłowości i potęgi własnego narodu jest w narodowosocjalistycznym systemie wartości nakazem etycznym i moralnym. Dlatego też w miejsce walki klasowej hitleryzm propaguje solidaryzm społeczny, uznaje własność prywatną, konkurencję i indywidualną inicjatywę przy jednoczesnym zachowaniu prawa państwa do kontroli procesów ekonomicznych. Odrębne, lecz niezwykle istotne miejsce w hitleryzmie jako ideologii i doktrynie politycznej zajmuje zagadnienie czystości rasy nordycko-aryjskiej, a realizacji tej idei — w ujęciu J. Jastrzębskiej — podporządkowano całość polityki wewnętrznej i zagranicznej.

Bezwzględna i metodyczna realizacja programu narodowych socjalistów nie pozostawia szkoły niemieckiej na uboczu zachodzących w państwie A. Hitlera procesów społecznych, gdyż zasadniczym pytaniem jest zagadnienie ukształtowania osobowości młodego Niemca. „Pedagogia niemiecka widzi przed sobą jedyną drogę: zerwanie z wpływami wschodu i zachodu, oparcie się tylko na istocie niemieckości. Cechą kultury zachodniej jest rozumowanie, oświecenie, ideałem człowiek oświecony, który wszystko chce zrozumieć i wszystko wyjaśnić [...] Człowiek nowożytny zrywa wszelkie więzi z całością, z rodziną, grupą zawodową, państwem, kościołem, krajem ojczystym, dochodzi do kosmopolityzmu i internacjonalizmu, wszystko rozproszkował, rozłożył, zrozumiał, zajmuje wobec wszystkiego stanowisko antymetafizyczne i antyreligijne, jest to człowiek o wysokiej kulturze technicznej, oddalony od natury, produkt wielkich miast. Narodowy socjalizm odrzuca taki ideał człowieka oświeconego, odrzuca pedagogikę racjonalistyczną i indywidualistyczną i żąda nowej, która by pojmowała człowieka w konkretnej pełni stosunków i potrzeb życiowych, ideałem będzie człowiek — członek społeczności narodowopństwowej, uznający to wszystko, co tamten odrzucał”<sup>24</sup>. W tej diagnozie istoty narodowosocjalistycznego ideału wychowawczego uderza trafnie scharakteryzowana przez J. Jastrzębską tendencja hitleryzmu do totalitarnego, a przy tym niezwykle uproszczonego, ujmowania osobowości ludzkiej pozbawionej własnych, indywidualnych znamion odróżniających ją od innych osobników poddanych ujednocającym zabiegom szkoły i propagandy.

O ile cały system oświaty i wychowania III Rzeszy uznano za jeden z ważnych obszarów politycznej indoktrynacji ucznia i nauczyciela, to szczególne miejsce w tym procesie zajmuje historia jako najbardziej powołana do realizacji programów wychowania politycznego. W ocenie

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 325.

J. Jastrzębskiej historia ma wychowywać młodzież „w kierunku nowego niemieckiego nacjonalizmu”, który — w odróżnieniu od nacjonalizmu XIX w. — posiada własną, odrębną postać i piętno, charakteryzujące się mistycyzmem i rasizmem. Celem nauczania jest wpajanie uczniom kilku podstawowych „prawd” narodowosocjalistycznego kanonu myśli politycznej, które głoszą, że członkami narodu i państwa niemieckiego są wszyscy Niemcy niezależnie od miejsca swego zamieszkania, gdyż wszyscy muszą się zespolić w jednym dążeniu na drodze do obalenia Traktatu Wersalskiego, we wzmocnieniu poczucia „wartości narodu niemieckiego” i jego wyjątkowości, przejawiającej się przede wszystkim w rasowej czystości. Tym nadrzędnym celom podporządkowano opracowane centralnie programy historii, pozostawiając jedynie nauczycielowi swobodę w wyborze metod nauczania pod warunkiem realizacji zasadniczego celu wychowawczego.

Na podstawie ogłoszonych w lipcu 1933 r. w czasopiśmie „Zentralblatt für die gesamte Unterrichts Verwaltung” wytycznych dla autorów nowych podręczników historii J. Jastrzębska wyodrębniła 4 zasadnicze kierunki nowej, zgodnej z doktryną polityczną nazizmu, interpretacji dziejów Niemiec. Przede wszystkim akcent położono na okres prehistoryczny, żeby podkreślić rolę i znaczenie rasy germańskiej w kształtowaniu się kultury ojczyznej, obejmującej jednak nie tylko teren własnego kraju, lecz i wszystkie te obszary państw europejskich, gdzie żył i tworzył nordycki człowiek. Następnie postulowano, aby historia polityczna wyprzedzała historię kultury, gdyż ta ostatnia tworzy się pod wpływem czynników o charakterze politycznym i pełni wobec nich funkcje służebne. W ścisłym związku z poprzednim zaleceniem na lekcjach historii powinno się poświęcać dużo uwagi problemowi wpływu jednostki na bieg dziejów, co z kolei ma na celu kształtowanie „światopoglądu bohaterskiego”, który jakoby najbardziej odpowiada mentalności i tradycji narodu niemieckiego, tworząc w ten sposób silną, emocjonalną motywację w zwalczaniu wrogów zewnętrznych i wewnętrznych.

Szczegółowe treści nauczania dziejów ojczyznych i powszechnych powinna przenikać idea wyższości rasy germańsko-nordycznej interpretowanej przez wykładowcę jako jedyny kulturotwórczy czynnik w rozwoju państw europejskich począwszy od starożytnej Grecji. Konflikty wewnętrzne i wojny obronne lub zaczepne mają być przedstawiane jako rezultat walki ras — jedyne go czynnika determinującego przebieg procesu historycznego. „Jednak głównym punktem rozważań powinny być przeżycia wojny światowej i walka Niemców z całym światem, poniżenie niemieckiego narodu przez traktat wersalski, wpływ liberalno-marksowskiego poglądu, przebudzenie się narodu od walki o zagłębienie Ruhry, przejawianie się narodowosocjalistycznej idei wolności aż do powstania

niemieckiej narodowej społeczności (Volksgemeinschaft) w wielki dzień Potsdamu”<sup>25</sup>.

W treści programu obejmującego okres od roku 1919 dominuje — co podkreślała J. Jastrzębska — konsekwentnie przeprowadzona apoteoza hitleryzmu, budzenie wśród młodzieży szkolnej i studenckiej nienawiści do całego świata, pragnienia odwetu poprzez budowę potęgi militarnej i ekonomicznej Niemiec, podkreślanie roli partii narodowych socjalistów i zasług A. Hitlera w przywróceniu Niemcom należnego im miejsca w Europie i świecie. Zalecenia programowe kończą się postulatem zapoznania słuchaczy z życiorysem A. Hitlera i Hindenburga „jako twórców przebudzenia Niemiec”, wyjaśnieniem symboliki barw narodowych (sztandar czarno-biało-czerwony) oraz dziejów i znaczenia swastyki.

Interesujący jest komentarz i interpretacja tych zaleceń hitlerowskich władz oświatowych, jakie sformułowała w zakończeniu swego szkicu J. Jastrzębska, zwracając uwagę, iż program ten jest „zdumiewający w swej brutalnej szczerości i egotyzmie”. Autorka ta, konstatując fakt totalitarnego zdławienia wszelkiej krytyki systemu politycznego, jaki wprowadzono w Niemczech po styczniu 1933 r., oraz wskazując na dalsze posunięcia reżimu zmierzającego do całkowitego ubezwłasnowolnienia całego społeczeństwa m. in. poprzez spreparowanie odpowiednich treści programów nauczania historii, była zdania, że NSDAP i A. Hitler poniosą klęskę polityczną i moralną, gdyż „wydają mi się plany Hitlera jako program na dłuższą metę, tzn. wychowanie narodu — nierealne. Tu musi nastąpić albo reakcja buntu, albo szarżyzna i pauperyzm duchowy”. Skrajnie tendencyjne ujęcie programu historii w narodowosocjalistycznej szkole zinterpretowała J. Jastrzębska jako przygotowanie młodego pokolenia Niemców do nowej wojny w imię rasy germańskiej, której rzekoma misja i kulturowe posłannictwo miało zmienić dzieje Europy podporządkowanej teutońskim kohortom barbarzyńców. „Nienawiść do wszystkich, poczucie krzywdy, pragnienie odwetu, przekonanie o swej wyższości wobec innych narodów i dążenie do panowania nad światem. To byłoby groźniejsze niebezpieczeństwo dla Europy niż za czasów Wilhelma. Czy Europa zgodziłaby się na pójście do niewoli niemieckiej, czy też powtórzyłaby się katastrofa wojenna z 1914 roku?”<sup>26</sup>

Wnikliwa obserwacja przemian, zachodzących na terenie szkolnictwa niemieckiego po zdobyciu władzy przez ruch narodowosocjalistyczny, przyniosła w polskim czasopiśmiennictwie pedagogicznym wzrastającą ilość publikacji, z których odrębną grupę stanowiły recenzje, ukazujących

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 330.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

się w Niemczech, podręczników historii dla szkół rozmaitych typów i programów nauczania, a także omówienia zarządzeń hitlerowskich władz oświatowych. Nie sposób w tym miejscu przedstawić wszystkich, najczęściej drobnych, recenzji nazistowskiego piśmiennictwa historycznego, jakie ukazały się w Polsce po roku 1933, niemniej na uwagę zasługują opublikowane na łamach „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych” obszernie omówienie treści rozprawy Karla Friedricha Sturma pt. *Der Geschichtsunterricht der Volksschule im nationalsozialistischen Staate* (Lipsk 1933).

Autor tej recenzji podpisujący się kryptonimem J. D. stwierdził, iż książka K. F. Sturma „jest dobitnym wyrazem tendencji panujących obecnie w Niemczech, ponieważ autor omawianej publikacji „nie wyobraża sobie, aby mógł istnieć obecnie w Niemczech nauczyciel historii, który by nie znał książki Führera »Mein Kampf«<sup>27</sup>. W ocenie autora recenzji K. F. Sturm zwalcza wszelkie przejawy liberalizmu w nauczaniu historii, jest to bowiem niezgodne z duchem rasy germańskiej. Nowe, narodowo-socjalistyczne państwo tworzy własny system wartości wychowawczych i moralno-etycznych, konstruuje własny rdzenie niemiecki światopogląd. Krytycznie odniósł się polski recenzent książki K. F. Sturma do zawartej tam apoteozy państwa przedstawionego jako uzasadnioną historycznie ideę nadrzędności władzy wobec jednostki. Państwo pojmowane jest — zgodnie z filozofią Hegla — jako organ regulujący całość życia społecznego i czynnik, mobilizujący do walki wszystkich obywateli. Z rozważań F. K. Sturma recenzent wydobyl tak istotny dla zrozumienia wychowawczej koncepcji hitleryzmu ideał obywatela, którym może być tylko „człowiek o mocnym poczuciu rasowym, dumny z tego, że jest Niemcem, obdarzony silną wolą, karny, gotów do służby z bronią w rękę. Aby ten cel osiągnąć, nie wystarczy wykształcenie, trzeba działać na uczucie i wolę, stąd rola historii w nowej szkole staje się bardzo poważną. Historia najlepiej obudzi świadomość rasową, wszak przeszłość Niemiec to przeszłość każdego obywatela. Historia to rozbudzenie skarbów tkwiących w nieświadomości — to nie jest platonizm, a freudyzm zastosowany do teorii rasizmu<sup>28</sup>.

Nazistowska koncepcja nauczania historii i zawartych w tym przedmiocie treści politycznych nie pominęła zagadnienia wojny i pokoju, gdyż — na co zwrócił uwagę J. D. — autor recenzowanej książki zdecydowanie sprzeciwił się zepchnięciu na dalszy plan historii wojen, ponieważ dzieje państwa to także zwycięstwa i klęski, a zatem w nauczaniu historii

<sup>27</sup> J. D. (rec. z:) K. F. Sturm, *Der Geschichtsunterricht der Volksschule im nationalsozialistischen Staate*, Lipsk 1933, „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne 1934, R. 2, z. 1, s. 34.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

należy dobitnie podkreślać, że wojny były i są nieuniknione. Ponadto, hitlerowscy twórcy nowego modelu informowania o przeszłości zdecydowanie zanegowali pozytywistyczny obiektywizm, odrzucili ścisłość i wierność historycznego przekazu, w miejsce którego umysł i charakter ucznia powinny kształtować legendy i mity, ukazujące bohaterские czyny germańskich przodków. Takie ujęcie procesu dziejowego, którego jedyną wykładnią miało być szowinistyczno-rasistowskie spojrzenie zarówno na przeszłość Niemiec, jak i Europy, świadczy — w opinii polskiego recenzenta — o skrajnie instrumentalnym traktowaniu nauki historycznej przez narodowy socjalizm i jego propagatorów na terenie niemieckiej szkoły.

*Przebudowa historiografii w III Rzeszy* to tytuł artykułu Zofii Krzemickiej, która swoje studium oparła na lekturze trzech rozpraw niemieckich historyków (H. E. Stier; *Deutsche Geschichte im Rahmen der Weltgeschichte*, Berlin 1934; F. Stieve, *Geschichte der deutschen Volkes*, Monachium 1934; W. Kloeber, *Vom Weltkrieg zur Nationalen Revolution*, Monachium 1934). Punktem wyjścia rozważań Z. Krzemickiej było stwierdzenie, iż mimo podstawowego i obowiązującego postulatu dążenia do obiektywnej prawdy nauka historyczna związana jest z aktualnymi wydarzeniami politycznymi i uwikłana w zachodzące procesy ekonomiczne, kulturowe i społeczne. Szczególnie wyraźnie dostrzec można tę sytuację nauk humanistycznych w Niemczech hitlerowskich, gdzie „przeszłość zaprzęgnięta jest w służbę teraźniejszości”.

Zdaniem Z. Krzemickiej ruch narodowosocjalistyczny, jakkolwiek nazywający sam siebie ruchem rewolucyjnym w przeciwieństwie do wielu innych „partii wywrotowych” zrywających wszelkie węzły historyczne, szuka oparcia i legalizacji w podkreślaniu swej łączności z przeszłością, „starając się [...] zgrupować całokształt wydarzeń dziejowych dookoła kośca ideologii narodowosocjalistycznej”. Według Z. Krzemickiej hitleryzm nawiązywał w początkach swego istnienia tylko do niektórych momentów niemieckiej tradycji, poszukując teoretycznego uzasadnienia m. in. w mitologii germańskiej, w ideologii okresu wojen chłopskich wieku XVI, w myśli politycznej Fryderyka Wielkiego i Bismarcka. Po przejściu władzy przez partię spod znaku swastyki okazało się, że NSDAP zamierza zaanektować dzieje Niemiec na użytek partyjnej propagandy, dostrzegając szczególne walory wychowawcze w nauce historycznej, której jednostronna interpretacja ma służyć długofalowym celom hitlerowskiego reżimu.

Z. Krzemicka poszukiwała wspólnych wątków interpretacyjnych w trzech analizowanych przez nią rozprawach naukowych nazistowskich historyków. To, co zdaniem autorki szkicu, łączy te prace to świadome zabiegi interpretacyjne, zmierzające do wykazania, iż ukoronowaniem całej his-

torii Niemiec jest państwo narodowosocjalistyczne będące logicznym, koniecznym rezultatem dziejowego procesu. Analizując szczegółowo publikacje H. F. Stiera, F. Stiewego i W. Kloebera autorka dostrzegła trafnie, iż prace te nie są w istocie rozprawami naukowymi, nie jest ich celem obiektywna rekonstrukcja faktów na podstawie krytycznej analizy źródeł, ale są one „wykładnikiem prądów aktualnych na historycznym tle”. Prace hitlerowskich historyków nazwała Z. Krzemicka „czytankami dla narodu niemieckiego”, które modyfikują w duchu narodowosocjalistycznym posiadany zasób wiedzy o przeszłości, wiążą tę przeszłość z aktualnymi wydarzeniami politycznymi, ukazując je z kolei jako realizację dziejowego posłannictwa i narodowej tradycji niemieckiej. Podsumowując swoje refleksje na temat hitlerowskich tendencji ideowych w ówczesnej historiografii niemieckiej Z. Krzemicka pisała: „dzieła te stanowią »naukową podstawę« dla podręczników szkolnych z dziedziny historii dla szkół III Rzeszy. Posługują się one wprawdzie naukowym pozorem, ale dalekie są od prawdziwie naukowego przedstawienia; w każdym razie stanowią cenny materiał dla przyszłego obiektywnego historyka ruchu narodowosocjalistycznego, unaoczniając metody doskonale zorganizowanego sposobu propagandy wyzyskującej naukowy aparat dla celów aktualnej polityki”<sup>20</sup>.

Poglądy J. Jastrzębskiej, A. Zanda i Z. Krzemickiej uzupełnił własnymi uwagami i ocenami związanymi z problemem nazistowskiej „reformy” szkolnictwa niemieckiego A. M. Wodziński, autor obszernego studium pt. *Nauczanie historii w III Rzeszy. Rezultaty, rewolucji 30 stycznia 1933 roku*” uwiidocznily się — jego zdaniem — przede wszystkim w nauce, szczególnie zaś w nauce historycznej. Dla A. M. Wodzińskiego fundamentalną dla „światopoglądu” narodowosocjalistycznego była doktryna rasistowska, której założenia ukształtowały zarówno określony model nauczania historii, jak i zmodyfikowały gruntownie metodologiczne dyrektywy badawcze naukowego warsztatu niemieckich historyków. Niemal nazajutrz po zwycięstwie wyborczym NSDAP w marcu 1933 r. pojawiło się wiele publikacji domagających się „odnowienia nauki” i „nowej historiografii”, ponieważ nauka historii pozostawała w tyle i nie interpretowała bieżących wydarzeń politycznych, a historycy nie przejawiali tak oczekiwanej przez partię hitlerowską „politycznej namiętności i wojowniczości”. A. M. Wodziński przypomniał w tym miejscu wypowiedź czołowego ideologa nazizmu A. Rosenberga, który podczas obrad zjazdu historyków niemieckich, w roku 1934, powiedział, że „historia powszechna musi być na nowo pisana, gdyż z chwilą odrodzenia narodu niemieckiego

<sup>20</sup> Z. Krzemicka, *Przebudowa historiografii w III Rzeszy*, „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” 1935, R. 3, z. 1/2, s. 22.

wybiła też godzina i dla nowej historiografii niemieckiej, która musi być ściśle narodowa, na wskroś niemiecka”<sup>30</sup>.

Ten kategoryczny nakaz porzucenia wszelkiego obiektywizmu w uprawianiu badań naukowych i ogłaszania ich wyników ze szczególną bezwzględnością został zrealizowany w procesie dydaktyczno-wychowawczym na wszystkich szczeblach kształcenia w Niemczech narodowosocjalistycznych. A. M. Wodziński był jednak zdania, iż okres, jaki upłynął od momentu nazistowskiego przewrotu, jest zbyt krótki, aby można było dokonać pełnej oceny programów nauczania historii w III Rzeszy, ale uważa lektura wielu publikacji ogłaszanych przez niemieckie ministerstwo oświaty pozwala na zrekonstruowanie ideologicznych treści przekazywanych uczniom i studentom przez pedagogów wypełniających partyjne dyrektywy. W opinii A. M. Wodzińskiego podstawowym źródłem, z którego czerpią niemieccy teoretycy wychowania, jest *Mein Kampf* i dopiero analiza odpowiednich fragmentów książki A. Hitlera może wyjaśnić istotę narodowosocjalistycznej rewolty, jaka nastąpiła w niemieckim szkolnictwie, polegającą na zasadniczej zmianie koncepcji wychowawczej i wprzęgnięciu szkoły w służbę polityki.

Lektura *Mein Kampf* doprowadziła A. M. Wodzińskiego do wniosku, iż zadaniem niemieckiego nauczyciela historii jest takie wychowanie przyszłego obywatela, żeby był: 1) czynnym i pożytecznym członkiem partii narodowych socjalistów, czyli państwa; 2) rasowo uświadomiony; 3) dumny z przynależności do narodu niemieckiego”<sup>31</sup>. Te trzy cele ideologicznego wychowania realizowane są poprzez permanentną aktualizację zawartego w programie nauczania materiału historycznego, ale podstawowe znaczenie przywiązuje się do dokładnego zapoznania ucznia z wewnętrznymi dziejami Niemiec lat 1918—1933. Kluczowym wydarzeniem tego okresu, z punktu widzenia politycznych i propagandowych interesów reżimu, jest Traktat Wersalski, którego odpowiednia interpretacja ma wykazać popełnioną przez przywódców i twórców Republiki Weimarskiej zdradę interesów narodowych. Dlatego też w szkołach niemieckich w ścisłym związku z tym zagadnieniem porusza się na lekcjach historii takie tematy, jak np. „krwawiące granice naszego państwa”, „austriackie braterskie plemię nie może wrócić do macierzy”, „milionom Niemców grozi zagłada poza granicami Rzeszy”, „walka o równouprawienie Niemiec”.

Propagandowa aktualizacja treści historycznych nie wyczerpuje oczywiście wszystkich metod emocjonalnego oddziaływania na psychikę dzieci i młodzieży, każdy bowiem polityczny wychowawca (a jest nim nauczy-

<sup>30</sup> A. M. Wodziński, *Nauczanie historii w III Rzeszy*, „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” 1936, R. 4, z. 3, s. 89.

<sup>31</sup> *Ibidem*, s. 91.

ciel historii) zobowiązany jest do zwalczania materializmu historycznego, proletariackiego internacjonalizmu i liberalizmu „niezgodnego ze strukturą duchową narodu”. Centralne miejsce w nauczaniu dziejów Niemiec zajmują historyczne postacie, symbolizujące ideały nacjonalistyczno-militarystyczne (cesarz Maksymilian — wzór ostatniego rycerza, Luter — wzór ewangelickiego pastora, Fryderyk II — wzór pruskiego oficera, Goethe — wzór wykształconego obywatela, Hitler — wzór narodowego socjalisty). „Przy każdej sposobności należy podkreślić znaczenie prawdziwego wodza dla każdego narodu, należy obudzić entuzjazm dla tych wielkich osobistości. One mają być wzorem dla każdego niemieckiego chłopca. Wtedy też obudzi się w każdym Niemcu duma, że należy do narodu, który oddał kulturze ludzkiej nieocenione usługi, że jest członkiem rasy, która należy, jak nauka to nieodzownie stwierdziła, do najprzedniejszych ras ludzkich. A równocześnie obudzi się też w uczniach zaufanie do siły narodu, co wedle słów kanclerza jest jednym z zasadniczych postulatów wszelkiego wychowania, a szczególnym zadaniem historii”<sup>32</sup>.

Odrębnym problemem, któremu poświęcił wiele uwagi A. M. Wodziński, była kwestia wewnętrznej struktury merytorycznych treści przewidzianych jako materiał lekcyjny, obowiązujący nauczyciela i uczniów. Przede wszystkim autor ten zwrócił uwagę, iż w poważnym stopniu ograniczono ilość i szczegółowość materiału na rzecz jego zwartości, nawet kosztem odrzucenia dość istotnych — z punktu widzenia dziejów Niemiec — faktów i wydarzeń. Wprowadzono natomiast do tak uproszczonego programu nowe zagadnienia nieobecne przed rokiem 1933 w nauczaniu historii na poziomie szkoły powszechnej i średniej. W pierwszym rządzie program historii ojczystej został „wzbogacony” prehistorią i okresem wczesno-germańskim, usuwając w ten sposób ze świadomości ucznia oczywisty fakt usytuowania źródeł europejskiej kultury i cywilizacji w Grecji i Rzymie oraz sugerując tym samym, iż to kraje północnej i środkowej Europy, a więc obszary zaludnione przez plemiona germańskie i nordyckie, dały początek i impuls rozwojowi ludzkiej aktywności cywilizacyjnej. Dość wcześnie zapoznaje się niemieckiego ucznia z historią i pochodzeniem ras oraz ich wkładem w kulturę ogólnoswiatową. „Uczeń ma wynieść z nauki prehistorii i historii wczesnego średniowiecza to przekonanie, że [...] wszystkie państwa Zachodu i ich twórcze wartości zawdzięczają swoje istnienie jedynie Germanom. Przy zupełnym zaginięciu germańskiej krwi w Europie zagać by musiała również całkowicie kultura Zachodu. Ogólne zasady wychowania w programie narodowych socjalistów: rasizm, narodowość, historia na usługach polityki — uwydatniają się tutaj wyraźnie”<sup>33</sup>.

<sup>32</sup> *Ibidem*, s. 94.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 96—97.



Obok prehistorii nowym elementem programu nauczania jest zagadnienie rasizmu, przy pomocy którego niemiecki pedagog ma obowiązek interpretować dzieje Niemiec, Europy i świata, w ten sposób, żeby każdemu słuchaczowi uprzytomnić fundamentalne znaczenie „czystości krwi i rasy”. Mimo jednoznacznych zaleceń hitlerowskich władz oświatowych w tej kwestii realizacja tego punktu programu napotyka w szkołach znaczne trudności spowodowane niekompetencją nauczycieli, którzy nie potrafią uporać się z wieloma hipotezami dotyczącymi pochodzenia ras, ich rozmieszczenia, roli, jaką odegrały w przeszłości itd. A. M. Wodziński zwrócił uwagę na istnienie pewnej liczby historyków narodowosocjalistycznych, którzy wyrażają nawet obawę, iż zagadnienia rasowe „usuną historię w cień” i że zostanie ona wkrótce zdegradowana jedynie do nauki pomocniczej, nowej dziedziny wiedzy — rasologii. Niemniej — w trafnej opinii A. M. Wodzińskiego — rasistowska interpretacja procesu historycznego jest niezwykle wygodna w równym stopniu dla historyka-badacza, jak i dla nauczyciela, ponieważ „historyk z góry wie, co chce znaleźć. Spełnił swoje zadanie, skoro wykazał objawy typu rasowego. Wszystkie wydarzenia są z góry powyznaczone przez przedhistoryczne podświadome głębin. Powstaje wobec tego pytanie: czy dla tego, kto zna wszystkie „wieczne” podstawy swej rasy, potrzebna jest jeszcze historia? Czyż nie wystarczy mu wsłuchiwanie się w głos swej krwi? Ona przecież jest bliższa niż cała wiedza historyczna. Dochodzimy wtedy do konfliktu między historycznym a rasowym tłumaczeniem narodowego bytu. Powstaje pytanie: komu należy się prymat czy historii, czy nauce rasizmu?”<sup>34</sup>

Z problematyką rasistowską związane jest ściśle zagadnienie stosunku hitleryzmu do Żydów, lekcje historii bowiem stały się również pretekstem dla wpajania młodzieży nienawiści i pogardy do społeczności żydowskiej, której obecność w Niemczech interpretowana jest przez nauczyciela jako ogromne niebezpieczeństwo z punktu widzenia czystości rasy. A. M. Wodziński stwierdził, iż program zaleca, aby we wszystkich klasach szkoły średniej podkreślać negatywne cechy osób pochodzenia semickiego, uwypuklać ich dążenie do ekonomicznego wyzysku czystych rasowo Niemców oraz ukazywać hegemonistyczne ambicje panowania nad światem. W ujęciu A. M. Wodzińskiego skrajny antysemityzm narodowego socjalizmu łączył się z silnie propagowaną przez niemiecką szkołę ideą zjednoczenia narodowego, czyli z programem utworzenia Wielkich Niemiec (*Grossdeutschland*), w granicach których powinni się znaleźć wszyscy Niemcy, pozostający w chwili obecnej jeszcze obywatelami państw sąsiednich.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 97—98.

Obok wiedzy o pragermańskich przodkach współczesnych Niemców, obok rasistowskiej koncepcji historii, antysemityzmu i wizji Wielkich Niemiec nazistowskie dyrektywy polityczne (*Richtlinien*) kierowane do szkół wszystkich typów nakazywały także przy omawianiu okresu średniowiecza uznać za centralne zagadnienie ideowo-wychowawcze „sprawę niemieckiego Wschodu”. Zgodnie z tym poleceniem wykładowca historii zobowiązany został do uwypuklenia największego czynu niemieckiego oręża, jakim było ponowne zdobycie wschodnich obszarów połabskich. Jednocześnie należy silnie akcentować historyczne prawo Niemców do pragermańskich terenów, sięgających aż poza Wisłę. „Należy przeto w niemieckiej młodzieży wychować wolę dla pozyskania Wschodu dla późniejszego wschodnio-politycznego działania. Historyczna misja Niemiec na Wschodzie jest dziś równoznaczna z państwową [...] Oczy niemieckiej młodzieży a w przyszłości i narodu niemieckiego mają być zwrócone na Wschód”<sup>35</sup>.

Wnikliwa analiza treści programowych narodowosocjalistycznej koncepcji nauczania historii, których istotą było radykalne upolitycznienie całego procesu dydaktyczno-wychowawczego, skłoniła A. M. Wodzińskiego do wyrażenia poglądu, iż głębokie i niezwykle gwałtowne przemiany ideologiczne w życiu społecznym, kulturalnym i ekonomicznym III Rzeszy, a szczególnie oparta o skrajnie fałszywą interpretację przeszłości indoktrynacja młodych Niemców, „nieść mogą za sobą daleko idące skutki, brzemiennie konsekwencjami dla samych Niemiec, nie obojętne dla ich sąsiadów”<sup>36</sup>.

W roku 1938 ukazały się dwie ważne publikacje poświęcone problemowi niepokojących środowisko polskich pedagogów zjawisk w szkolnictwie niemieckim. Na szczególną uwagę zasługuje bowiem zarówno studium Wandy Bobkowskiej pt. *Reforma szkolna w Niemczech*, jak i artykuł Henryka Rowida zatytułowany *Czy kres pedagogiki normatywnej?* W. Bobkowska określiła jako „rewolucyjne” i wstrząsające całym systemem wychowawczym III Rzeszy skutki przejęcia władzy przez NSDAP w roku 1933, gdyż partia ta postanowiła „zdobyć dla swego światopoglądu młode pokolenie, dopatrując się w uskutecznianiu tego postulatu trwałości systemu i pełnego zwycięstwa swej ideologii”<sup>37</sup>.

W przeciwieństwie do opinii wyrażonych w publikacjach J. Jastrzębskiej, Z. Krzemickiej, A. M. Wodzińskiego czy też A. Zanda W. Bobkowska była zdania, iż szkoła niemiecka po przewrocie hitlerowskim nie stała się podatnym terenem dla realizacji narodowosocjalistycznej propagandy politycznej, ponieważ ze swymi ideałami i zasadami wy-

<sup>35</sup> *Ibidem*, s. 101.

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 103.

<sup>37</sup> W. Bobkowska, *Reforma szkolna w Niemczech*, Warszawa 1938, s. 3.

pracowanymi w epoce liberalizmu nie nadawała się do przemian, które zapoczątkował hitleryzm. Przede wszystkim nie budziło zaufania środowisko niemieckich nauczycieli, skłaniających się w okresie Republiki Weimarskiej ku lewicy społecznej. Narodowi socjaliści postanowili w istniejącej sytuacji oprzeć swe ideologiczne oddziaływanie na młodzież poprzez utworzenie organizacji Hitlerjungend oraz formując młodzieżowe przybudówki do istniejących już SA i SS. Wkrótce organizacje młodzieżowe grupujące olbrzymią większość uczniów szkół średnich i studentów, „stały na silnych nogach nie tylko obok szkoły [...] ale ponad szkołą jako czynnik nadrzędny”. Po roku 1935 władze hitlerowskie zapewniły przywódców tych organizacji, że wychowanie młodzieży oddaje się w ich ręce, szkole zaś pozostawia się tylko „funkcję uczenia”.

W ocenie W. Bobkowskiej sprowokowano tym samym świadomie konflikt między nauczycielami a młodzieżą, którą poddano indoktrynacji politycznej doprowadzając do skrajnego sfanatyzowania jej postaw i zachowań. Mimo szeroko zakrojonej akcji usuwania ze szkół nauczycieli, wyrażających wątpliwości co do ideowych podstaw narodowego socjalizmu, a także wszystkich uznanych za „nieczystych rasowo”, władze hitlerowskie (mimo przystąpienia większości nauczycieli do N. S. Lehrerbundu) traktują to środowisko nadal nieufnie, a w najlepszym razie jako grono neofitów, „którym nowa ideologia nie weszła w krew od dzieciństwa i którym zatem nie można zawierzyć, że z entuzjazmem i bezkrytycznie uczynili światopogląd narodowosocjalistyczny swoim wyznaniem wiary”<sup>38</sup>. Aby ukształtować pożądaną przez reżim entuzjastyczną akceptację nowych treści wychowawczych zawartych w hitlerowskich programach nauczania, zorganizowano szereg kursów i obozów szkoleniowych, gdzie „wychowuje się na nowo” rzesze nauczycieli. W opinii W. Bobkowskiej praca polityczna rządzącej w Niemczech partii polega w istocie na wychowaniu wszystkich obywateli w duchu nazistowskiej ideologii.

Autorka studium skoncentrowała swoją uwagę przede wszystkim wokół zagadnień związanych ze zmianami struktury organizacyjno-funkcjonalnej uniwersytetów, szkół średnich, powszechnych oraz szkolnictwa zawodowego. Jednocześnie W. Bobkowska ukazała właściwe zamiary kierowniczych gremiów narodowosocjalistycznego państwa, które tworząc nowe zasady organizacyjne całego systemu kształcenia i wychowania nie traciło z pola widzenia zasadniczego celu tych zabiegów: „uformowania narodowosocjalistycznego człowieka”. Natomiast źródłem systemu wychowania nie stały się jakiekolwiek przyjęte normy pedagogiczne, lecz walka polityczna i prawa, jakim ona podlega. Punktem wyjścia jest wychowanie fizyczne, a nie intelektualne, ponieważ charakterystyczną cechą

<sup>38</sup> *Ibidem*, s. 4.

nazizmu jest „ciągle i wszędzie strach przed intelektem i uczonymi, natomiast nacisk położony jest na rozbudzanie uczuć i entuzjazmu i na ćwiczenie woli”.

Wykładane w szkole średniej przedmioty zostały wyodrębnione w pewne grupy z punktu widzenia ich przydatności i znaczenia w procesie narodowosocjalistycznej indoktrynacji politycznej. „Język niemiecki, historia, geografia, biologia, wychowanie artystyczne i muzyka tworzą zwartą grupę przedmiotów głównych [...] wspólnych wszystkim typom szkół i stopniom nauki. Zadaniem ich jest wprowadzenie ucznia w niemiecką rzeczywistość”<sup>39</sup>. Szczególne znaczenie przypisuje się w zreformowanej szkole historii i geografii, ponieważ przedmioty te stanowią jedynie pretekst dla przekazywania podstawowych kanonów ideologii narodowosocjalistycznej. Nauka historii nie spełni nałożonych na nią zadań wychowawczych, jeśli wykształci w uczniu krytyczny sąd o przeszłości, albowiem hitlerowscy teoretycy oświaty i wychowania są zdania, że „budzenie odpowiedzialności wobec historii nie dokonywa się przez rozum, lecz przez wolę i uczucie”.

Program tego przedmiotu nasycony jest rasistowską interpretacją dziejów, ponieważ twórcze cechy rasy nordyckiej i germańskiej przejawiały się zarówno w potęgze państwa Persów, w ustroju politycznym Sparty i Aten, jak i kulturalnej i militarnej ekspansji Rzymu. Europa północna i wschodnia to tereny pragermańskie, „Słowianie to przybłędy a państwa ich narodowe to przypadkowe twory zrodzone z braku zdecydowanej polityki wschodniej pokrzyżowanej polityką italską cesarzy. W wiekach średnich jest zatem mowa o odzyskaniu niemieckiego wschodu z wymienieniem Śląska i Poznania, a w konsekwencji pierwszy rozbiór Polski potraktowany jest jako akt sprawiedliwości dziejowej, bo również jako odzyskanie własności niemieckiej na wschodzie [...] Kwestia żydowska występuje wszędzie, gdzie się ją tylko da umieścić, począwszy od starożytności, skończywszy na roku 1933 jako czynnik destrukcyjny; z niej też wywodzi swą parantelę masoneria, liberalizm, marksizm i bolszewizm”<sup>40</sup>.

Komentując te wskazówki programowe, W. Bobkowska wyraziła opinię, iż wychowawczo-politycznym rezultatem przekazywania skrajnie zafałszowanego obrazu dziejów będzie tak pożądana przez narodo-  
wy socjalizm fanatycznie i szowinistycznie ukierunkowana młodzież niemiecka, która z entuzjazmem wypełni wszystkie zadania i cele hitlerowskiego państwa. Reforma organizacyjno-strukturalna całego systemu szkolnictwa w III Rzeszy została podporządkowana politycznym dyrektywom NSDAP i na-

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 26.

<sup>40</sup> *Ibidem*, s. 27.

rodowosocjalistycznemu „światopoglądowi”, którego twórcy zniszczyli wszystkie wartości kulturotwórcze i humanistyczne tworzone przez wieki w Niemczech. Intelktualne, krytyczne i obiektywne ujmowanie wszelkich zagadnień dotyczących obszarów rzeczywistości społecznej, ekonomicznej lub kulturalnej uznano za niepożądane i wręcz szkodliwe dla interesów Rzeszy. Naukę wprzęgnięto w służbę polityki i o tyle liczą się jej osiągnięcia o ile potwierdzają założenia ideowe hitlerizmu. Stosowane w szkolnictwie formy zarządzania i metody oddziaływania na sferę emocjonalną ucznia lub studenta porównała W. Bobkowska do metod stosowanych w koszarach i obozach wojskowych. Swoje zdecydowanie krytyczne i negatywne stanowisko wobec nazistowskich „reform” oświatowych i wychowawczych wyraziła autorka pisząc, że „budzenie pewności siebie, dumy, egoizmu — ba fanatyzmu narodowego na podłożu nienawiści do innych ras i narodów — to dość łatwy sposób pobudzania entuzjazmu i stworzenia bojowych nastrojów wśród młodzieży, chodzi tylko o to czy etyczny i godny wielkiego narodu i czy nie kryje w sobie niebezpieczeństwa, że nagromadzone siły dynamiczne przy jakiejś zmianie koniunktury wyładują się w najmniej pożądanym kierunku”<sup>41</sup>.

Uważna obserwacja narodowosocjalistycznych eksperymentów w dziedzinie pedagogiki skłoniła z kolei Henryka Rowida do skreślenia kilku interesujących uwag świadczących o tym, iż nowe metody, formy i treści nauczania historii w III Rzeszy rozpatrywane były w szerokim kontekście filozoficznej refleksji nad kierunkami przemian myśli pedagogicznej w trzydziestych latach XX w. Za charakterystyczną cechę intelektualnej atmosfery okresu, jaki nastąpił po I wojnie światowej, uznał H. Rowid ścieranie się skrajnie przeciwstawnych idei filozoficznych, politycznych, etyczno-moralnych i ekonomicznych. W pedagogice europejskiej również pojawiły się nowe prądy, antagonistyczne wobec powszechnie dotychczas uznawanych i akceptowanych wartości w wychowaniu i kształceniu młodego pokolenia. W III Rzeszy zwłaszcza antagonizm ten przejawia się z niespotykanym w innym kraju natężeniem, a jego istota polega na tym, iż narodowy socjalizm „wypowiedział bezwzględną walkę systemowi wychowania opartemu na założeniach pedagogiki normatywnej, na ideach, normach i wartościach stanowiących najgłębszą treść życia duchowego narodów w ciągu dziejów kultury chrześcijańskiej”<sup>42</sup>.

W opinii H. Rowida na zachodzące w Niemczech hitlerowskich przemiany w teorii i praktyce wychowawczo-oświatowej należy zwrócić baczną uwagę, gdyż niesłuchanie ważnym zagadnieniem jest odpowiedź na pytanie o to, czy teorie głoszące kres pedagogiki normatywnej są

<sup>41</sup> *Ibidem*, s. 31.

<sup>42</sup> H. Rowid, *Czy kres pedagogiki normatywnej?*, „Chowanna” 1938, R. 9, z. 1, s. 1.

słuszne i czy odpowiadają zadaniom i celom kształcenia młodzieży. Problem ten rozpatrywał H. Rowid na tle odwiecznego konfliktu, jaki istnieje między dwoma kierunkami w filozofii, pedagogice i w życiu społecznym, a mianowicie między „zbiorowością” a „indywidualizmem”, zaś używając terminologii filozoficznej między realizmem a nominalizmem. Te dwa kierunki, prądy lub też „szkoły” myślenia o rzeczywistości posiadają zasadniczy wpływ na pojawiające się rozmaite koncepcje rozwiązań wielu problemów indywidualnej i społecznej egzystencji człowieka. Uniwersalizm jest źródłem totalitaryzmu, koszarowej dyscypliny, prowadzi do zniszczenia indywidualnych wartości w sferze życia etycznego, artystycznego i naukowego. Koncepcje indywidualistyczne natomiast rodzą doktryny liberalne i demokratyczne, a celem ostatecznym w procesie edukacji i wychowania jest zapewnienie każdemu człowiekowi maksimum dobra i szczęścia. Natomiast doktryna uniwersalistyczna podkreśla, iż jedynie dobro zbiorowości, dobro społeczeństwa jest wartością najwyższą. „W szczególnie skrajnej formie realizuje ten cel w wychowaniu młodzieży polityka obecnego rządu niemieckiego, będąca punktem wyjścia i jedynym kryterium wszelkich poczynań i zarządzeń w dziedzinie edukacji”<sup>43</sup>.

Podobnie jak inni polscy pedagodzy również i H. Rowid uznał, że źródłem współczesnych teorii pedagogicznych w Niemczech jest *Mein Kampf*, a ogólne zasady narodowosocjalistycznego wychowania i kształcenia opierają się o zasadę totalności (*Totalitätsprinzip*), wodzostwa (*Führerprinzip*) oraz rasy i przestrzeni (*Blut und Bodenprinzip*). Pedagogiczna doktryna nazimu głosi, iż wychowanie jest funkcją „konkretnej rzeczywistości kulturalnej reprezentowanej przez państwo”. Analiza tych trzech zasad, na których oparto w III Rzeszy cały system edukacji narodu skłoniła H. Rowida do określenia istoty podjętych w Niemczech reform szkolnictwa jako stworzenia odpowiednich warunków dla wychowania młodzieży „w duchu bojowo-mistycznym”, gdyż po odrzuceniu intelektu i racjonalizmu pozostaje tylko wiara w misję dziejową narodowego socjalizmu, który charakteryzuje mit państwa, wódza, krwi i ziemi. Celem historycznym państwa, a właściwie partii (NSDAP) i woli wódza, podporządkowano wszystkie dziedziny życia i twórczości. W szkołach „historia i nauka o rasie podsyca megalomanię narodową i wyzwala tendencje imperialistyczne podobnie jak geografia, która skierowuje swe wysiłki badawcze przede wszystkim na »ziemie niemieckie« [...] poza obecnymi granicami III Rzeszy, czemu służy nowy specjalny dział tej nauki tzw. Grenzlandkunde (nauka o pograniczu)”<sup>44</sup>. H. Rowid zwróci

<sup>43</sup> *Ibidem*, s. 3.

<sup>44</sup> *Ibidem*, s. 6.

także uwagę na niezwykle charakterystyczne dla nazistowskich koncepcji pedagogicznych zjawisko, jakim jest — jego zdaniem — powierzenie szkole niemieckiej tylko nauczania, a wychowanie młodego Niemca przekazując natomiast organizacjom politycznym o charakterze paramilitarnym.

W interpretacji H. Rowida podstawowe cechy wyróżniające narodowo-socjalistyczną myśl pedagogiczną sprowadzić można do 4 elementów wzajemnie ze sobą powiązanych i nieustannie obecnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Po pierwsze, zasadę indywidualizacji w wychowaniu i kształceniu zastąpiono ideą wychowania kolektywnego, gdzie główny akcent został położony na „budzeniu uczuć i gotowości do czynu kosztem kształcenia intelektu”. Następnie, treścią i podstawą kształcenia są wartości kultury germańsko-narodowej przy jednoczesnym wyeliminowaniu z programów historii wszystkich tych osiągnięć kultury ogólnoludzkiej, które nie harmonizują ze światopoglądem narodowosocjalistycznym. Inną cechą pedagogiki nazistowskiej jest podporządkowanie procesu kształcenia i wychowania czynnikom politycznym. „Rozbudowa takiego systemu edukacji będzie zarazem kresem pedagogiki normatywnej, będącej wytworem racjonalizmu, idealizmu, kultury chrześcijańskiej realizującej ideały demokracji w wychowaniu”<sup>45</sup>. Dla H. Rowida jedną z fundamentalnych kwestii posiadających znaczenie naukowe, poznawcze, a także moralno-etyczne było zagadnienie możliwości zbudowania systemu edukacji społecznej i opracowanie teorii wychowania bez oparcia jej o normy „o charakterze powszechności i trwałości”.

Autor analizowanego tutaj szkicu negatywnie odniósł się do koncepcji wychowawczej, której jedynym punktem odniesienia a jednocześnie normą miała być „rzeczywistość polityczna”, tzn. państwo, partia narodowosocjalistyczna, wódz i zmystyfikowana interpretacja procesu historycznego, wyrażająca się w rasistowskim ujęciu przeszłości nie tylko własnego narodu, ale i całej ludzkości. Ponadczasowy charakter norm, ideałów i wartości posiadających być trwałe, wieczny i ogólnoludzki nie podlega koniunkturalnym wahaniom. To z pewnością „rzeczywistość polityczna” jest czymś nietrwałym i przemijającym wraz ze zmianą warunków ekonomicznych lub społecznych. Prezentując takie stanowisko H. Rowid stawał w obronie zachowania i rozwijania formujących indywidualną osobowość człowieka norm i wartości przeciwko totalitarnym, antyhumanitarnym koncepcjom wychowawczym narodowego socjalizmu. W swojej polemice z nazistowską teorią edukacji i wychowania H. Rowid zajmował stanowisko idealistyczne, gdy powołując się na filozoficzny system Hoene-Wrońskiego i jego „prawo tworzenia” twierdził, że ostateczny cel

<sup>45</sup> *Ibidem*, s. 8.

wychowania polega „na uzdolnieniu każdej osobowości do samostwarzania się, do autokreacji, która jest syntezą samowychowania i samokształcenia. Źródłem tej zasady nie jest [...] »rzeczywistość konkretna«, ale jest nią rzeczywistość duchowa i wieczna, rzeczywistość kosmiczna, której nieskończonym przejawem jest twórczość w świecie przyrody i ducha”<sup>46</sup>.

Pojawienie się na niemieckiej scenie politycznej ruchu narodowo-socjalistycznego, który w początkach roku 1933 zdobył władzę przy poparciu olbrzymiej większości społeczeństwa, oznaczało gwałtowny, radykalny zwrot w wielu dziedzinach życia politycznego, kulturalnego i ekonomicznego Niemiec, a także w kierunkach i celach prowadzonej przez NSDAP i A. Hitlera polityki zagranicznej. Szczególną uwagę budziły posunięcia nowych władz spod znaku swastyki w polityce wewnętrznej, ponieważ hitlerowski reżim pragnąc, zgodnie ze swoją totalitarną doktryną, podporządkować sobie bez reszty wszystkie obszary ludzkiej działalności rozpoczął proces bezwzględnie ideowego i światopoglądowego ubezwłasnowolnienia własnego narodu.

Totalitarny charakter faszystowskiego ustroju w Niemczech przejawiał się przede wszystkim w tych poczynaniach władz państwowych III Rzeszy, które zmierzały do ukierunkowania i utrzymania społecznej energii w nieustannym emocjonalnym napięciu i powszechnej akceptacji dla wszystkich działań reżimu. Z tego punktu widzenia hitleryzm skierował uwagę na jedną z najbardziej newralgicznych dla przyszłości każdego narodu i społeczeństwa kwestii, jaką jest zagadnienie edukacji oraz wychowania młodych pokoleń. Podjęte przez władze oświatowe kroki zmierzające do reorganizacji całego systemu kształcenia, a także nowe programy nauczania poszczególnych przedmiotów i typów szkół pozostawały w ścisłym związku z opracowaną przez związanych ideowo z NSDAP pedagogów narodowosocjalistyczną teorią wychowania. Ważne miejsce zarówno w nowym programie nauczania, jak i teoretycznych koncepcjach pedagogiki nazistowskiej zajmowała historia, a mówiąc ściślej: narzucona przez doktrynę polityczną hitleryzmu skrajnie szowinistyczna, rasistowska interpretacja przeszłości pozbawiona jakichkolwiek znamion naukowego obiektywizmu.

Polscy teoretycy oświaty i wychowania z okresu dwudziestolecia międzywojennego, a szczególnie wykładowcy historii, z uwagą i niepokojem obserwowali przebudowę niemieckiego systemu oświatowego oraz prowadzoną przy pomocy zafałszowanej wiedzy historycznej polityczną indoktrynację młodzieży. Nauczanie historii w III Rzeszy analizowane było w polskim czasopiśmiennictwie pedagogicznym na dwu zasadniczych płaszczyznach interpretacyjnych. Przede wszystkim usiłowano

<sup>46</sup> *Ibidem*, s. 10–11.



sprecyzować charakterystyczne cechy ideologii narodowosocjalistycznej, której doktrynalne założenia warunkowały treści programowe wszystkich przedmiotów humanistycznych, jakie obowiązywały w ówczesnych szkołach niemieckich rozmaitych typów. Podkreślano fakt daleko posuniętej mitologizacji procesu historycznego, którego istotę upatrywała hitlerowska nauka w walce ras, a także zwrócono uwagę, że w miejsce faktów i całej procedury wyjaśniającej przyczyny wydarzeń oraz procesów wprowadzono legendy, mity i podania starogermańskie. Korzenie dziejów kultury i cywilizacji europejskiej zostały usytuowane na terenach północnej i środkowej Europy, a nosiciele najwyższych wartości związanych z postępem i rozwojem upatrywano w przedstawicielach rasy nordycko-germańskiej. Odrębne miejsce w rozważaniach polskich pedagogów zajmowało zagadnienie fałszywej, niezgodnej z historyczną prawdą interpretacji stosunków polsko-niemieckich.

W drugim aspekcie refleksji nad treścią programów nauczania historii w hitlerowskich Niemczech dominowało (nie zawsze wyrażone *expressis verbis*) pytanie o ostateczny cel propagandowych zabiegów reżimu, gdy pozostający na jego służbie nauczyciel miał za zadanie przede wszystkim urabianie charakterów, a nie kształtowanie intelektu. Stwierdzić należy w tym miejscu, że środowisko polskich pedagogów niemal nazajutrz po dokonanym przewrocie hitlerowskim z uwagą podjęło próby wnikliwych analiz przemian, jakie nastąpiły w szkolnictwie niemieckim. Rezultaty „wychowawczej”, a właściwie politycznej działalności szkoły narodowosocjalistycznej były dla pedagogów polskich oczywiste: niemiecki maturzysta lub absolwent wyższych studiów miał być człowiekiem sprawnym fizycznie, fanatykiem idei wyższości rasy germańskiej, emocjonalnie przygotowanym do spełnienia każdego rozkazu wodza i pełnym pogardy dla uznanych przez hitleryzm niższych cywilizacyjnie i kulturowo narodów.

Ideologiczny aspekt wykładanej w III Rzeszy nauki historycznej i pozbawiony jakichkolwiek norm i wartości preferowany przez nazizm model wychowawczy oparty o odpowiednią interpretację *Mein Kampf* odczytywany był jednoznacznie jako niebezpieczna dla europejskiej kultury i cywilizacji próba totalnej negacji humanistycznych ideałów. Zagadnienie nauczania historii w Niemczech opanowanych przez narodowych socjalistów rozpatrywane było przez polskich pedagogów w kontekście formułowanych wówczas po roku 1933 koncepcji wychowawczych hitleryzmu i świadczy o żywym, ale i krytycznym zainteresowaniu myślą pedagogiczną niemieckiego faszystwu, który zdecydowanie odrzucano jako totalitarny system polityczny i społeczny.

Jan Janiak

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU III<sup>ème</sup> REICH  
VU PAR LA PRESSE PÉDAGOGIQUE  
DANS LA PÉRIODE D'ENTRE DEUX GUERRES

Dans l'esquisse, on a entrepris un essai de reconstruire et analyser les opinions de pédagogues polonais de années 1933—1939 de l'enseignement de l'histoire au III<sup>ème</sup> Reich. Dans l'article, on a présenté les avis de tels pédagogues renommés d'alors, que M. Sekreta, H. Rowid, M. Wachowski, L. Chmaj, W. Bobkowska, K. Górski, A. Zand, Z. Krzemicka, et A. M. Wodziński, L'enseignement de l'histoire en Allemagne hitlérienne était analysé par les publicistes mentionnés sur deux plans principaux d'interprétation. Avant tout, on soulignait le caractère mythologique du processus historique, dont l'essence la science hitlérienne voyait dans la lutte des races. On faisait remarquer qu'à la place des faits et de toute procédure expliquant les causes des événements historiques, on avait introduit de vieux mythes, traditions et légendes germaniques. Les racines de la culture et de civilisation européennes étaient situées par les historiens hitlériens sur les territoires de l'Europe centrale et de celle du Nord et les porteurs des valeurs suprêmes liées au progrès et le développement étaient référés à la race nordique. Une place à part dans les considérations des pédagogues polonais occupaient les problèmes liés avec une fausse et incompatible avec la vérité historique l'interprétation des relations polono-allemande. Le deuxième aspect des réflexions sur les programmes de l'enseignement de l'histoire au III<sup>ème</sup> Reich était dominé par la question concernant le but final, politique et idéologique, de l'enseignement et de l'éducation en Allemagne nazie. L'aspect idéologique de la science historique enseignée à l'école hitlérienne était dé-hiffré comme la menace indubitable pour la culture et la civilisation européennes, comme un essai redoutable de la négation totale des idéaux humanistes. La façon instrumentale de traiter la science historique par les autorités hitlériennes de l'instruction, auxquelles *Mein Kampf* et les oeuvres de Rosenberg servaient d'indice unique au moment des recommandations concernant les programmes d'enseignement, éveillaient une opposition décidée. On voyait juste, que l'image faussée de l'Allemagne, de l'Europe et du monde devait former la conscience historique prohiblérienne de toute la société.