

Borodziej, Łucja

Aliancka koncepcja przebudowy oświaty w Niemczech powojennych

Rozprawy z Dziejów Oświaty 30, 159-196

1987

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



LUCJA BORODZIEJ

ALIANCKA KONCEPCJA PRZEBUDOWY OŚWIATY W NIEMCZECH POWOJENNYCH

Problem Niemiec powojennych interesował polityków wielkiej koalicji prawie od zarania II wojny światowej. Początkowo był przedmiotem dyskusji teoretycznopublicystycznej, a z biegiem czasu zyskiwał (zwłaszcza od chwili postępujących klęsk wojsk niemieckich na frontach) formy zinstytucjonalizowanych działań państwowych. Bardzo szybko podjął tego typu działania Związek Radziecki. Dnia 25 czerwca 1941 r., a więc w parę dni po rozpoczęciu wojny, utworzono Biuro do Spraw Militarno-Politycznej Propagandy wśród jednostek wroga, włączając od razu do tej pracy sekcję niemiecką Kominternu. W politycznym dowództwie armii powołano do tego celu specjalną jednostkę, tzw. Wydział 7, który miał swoje sekcje we wszystkich dowództwach armijnych¹. Większość oficerów tych jednostek znała język niemiecki, miała w życiu cywilnym możliwość zaznajomienia się z problematyką niemiecką (naukowcy, nauczyciele i dziennikarze), w czasie działań wojennych stanowiła główną grupę doradcą ośrodków decyzyjnych w sprawach niemieckich. Pod koniec wojny, w celu zapoznania przyszłej kadry dowódczej z głównymi zasadami polityki radzieckiej na terenach wyzwolanych, wezwano na początku 1944 r. około 25 osób z armii do Moskwy dla wspólnego przedyskutowania tych spraw. Referat podstawowy wygłosił Georgij Dymitrow, sytuację w Niemczech nakreślił Wilhelm Pieck. Stwierdzono m. in., iż główną rolą armii radzieckiej jest niesienie pomocy krajom wyzwalanym w skupieniu wszystkich sił zainteresowanych demokratyzacją życia, nieodrzućcie nikogo z powodów doktrynalnych, szukanie tego, co łączy, a nie tego, co dzieli². Było to bardzo istotne dla późniejszych działań również w Niemczech.

¹ S. I. Tulpanow, *Der ideologische Kampf gegen den Faschismus im Grossen Vaterländischen Krieg*, „Zeitschrift für Geschichtswissenschaften” 1972, 2, s. 174.

² S. I. Tulpanow, *Erinnerungen an deutsche Freunde und Genossen*, Berlin 1984, s. 103—104.

Drugi tor poczynił władz radzieckich — równoległy i nie mniej ważny — dotyczył oddziaływania na samych Niemców, zwłaszcza w obozach jenieckich. Inicjatywę podjęli sami jeńcy, reprezentujący co prawda różne poglądy polityczne, ale przekonani o bezcelowości dalszej wojny i konieczności rozprawienia się z faszyzmem. Działali oni w porozumieniu z komunistyczną emigracją niemiecką w Związku Radzieckim i oczywiście pod nadzorem władz radzieckich. W październiku 1941 r. 158 byłych żołnierzy Wehrmachtu podpisało apel do narodu niemieckiego o podjęcie walki z Hitlerem i uświadomienie sobie, że wojna sprowokowana przez faszyzm jest nieszczęściem również dla Niemiec. Apel rozkolportowany w obozach spotkał się z bardzo nikłym oddźwiękiem, ba, nawet z wrogością, zwłaszcza ze strony kadry oficerskiej³. Ośmielił jednak ludzi podobnie myślących do podjęcia działań w różnych obozach jenieckich i częściowego przynajmniej zlikwidowania izolacji, w jakiej znajdowali się wówczas przeciwnicy wojny. W lipcu 1943 r. powstała oficjalna organizacja wewnątrz obozów jenieckich — Komitet „Freies Deutschland”. W drugiej połowie 1943 r. zostały utworzone dwie dalsze organizacje, formalnie odrębne, w rzeczywistości ściśle współpracujące z Komitetem „Freies Deutschland”: Związek Oficerów Niemieckich i Grupa do Spraw Kościelnych⁴. Komitet wydawał własny tygodnik „Freies Deutschland”. Jego głównym zadaniem było uświadomienie jeńcom prawdziwego charakteru faszyzmu, nieszczęść, które sprowadził na własny naród i inne narody, oraz działań, jakie należy podjąć, by przyspieszyć upadek Hitlera i odbudować normalne życie w Niemczech⁵. Największą uwagę poświęcano oczywiście sytuacji we własnym kraju, tematem jednak nie tylko publikacji, lecz kursów, szkoleń i spotkań dyskusyjnych, były także rozwój i przemiany w innych krajach i oczywiście w Związku Radzieckim.

W grupie założycielskiej Komitetu i w późniejszych organach kierowniczych znalazła się spora grupa nauczycieli różnych szczebli szkolnictwa. Ona to inicjowała w pierwszym rzędzie podejmowanie problematyki oświatowej w prasie i radiu oraz dyskusje obozowe nad przyszłym modelem oświaty w Niemczech⁶. W lutym 1945 r. utworzono w Komitecie „Freies Deutschland” komisję dla opracowania zasad prze-

³ W. Wolf, *Die Rolle der Lehrer in der antifaschistischen Bewegung unter den deutschen Kriegsgefangenen in der UdSSR bis zur Gründung des Nationalkomitees „Freies Deutschland”*, [w:] *Die Lehrer im antifaschistischen Widerstandskampf der europäischen Völker (1943—1945)*, Potsdam 1965, s. 150.

⁴ E. Weinert, *Das Nationalkomitee „Freies Deutschland” 1943—1945*, Berlin 1957, s. 11—12.

⁵ *Ibidem*, s. 33.

⁶ Do założycieli ruchu „Freies Deutschland” należeli m.in. nauczyciele szkół średnich: dr E. Hadermann, G. Kortzscher, F. Rücker, H. Stresow, F. Augustin i inni. Wolf, *op. cit.*, s. 152.

budowy szkolnictwa i programu nauczania w wyzwolonych Niemczech. Weszło do niej 11 nauczycieli, w tym 2 duchownych obu wyznań. Nie opracowano wprawdzie konkretnego programu szkolnego, ale osiągnięto jedność poglądów na temat głównych kierunków odbudowy szkolnictwa. Miało ono wychować młodzież w duchu demokratycznym, zlikwidować całkowicie wszelkie załączki ideologii faszystowskiej w procesie nauczania i wychowania, umożliwić każdemu dziecku pełny dostęp do wszystkich szczebli oświaty. Postulowano szkołę jednolitą (od przedszkola do szkoły wyższej) o wysokim poziomie nauczania na każdym szczeblu, świecką, z demokratyczną kadrą nauczycielską. Zarysowano ogólne zasady przyszłego kształcenia nauczycieli, zwłaszcza szkół ludowych. Przewidywały one konieczność połączenia teoretycznych studiów wyższych z codzienną praktyką pedagogiczną. Bardziej szczegółowo sformułowano ramowe zasady nauczania historii. Przede wszystkim stwierdzono, że wszystkie dotychczasowe podręczniki tego przedmiotu należy bezwzględnie wycofać, w pierwszych miesiącach sięgnąć do książek sprzed 1933 r. i jak najszybciej opracować nowe teksty. Komisja dokonała pierwszej próby nowej periodyzacji historii Niemiec, wskazała na konieczność wprowadzenia do programu nowych akcentów dotyczących rozwoju społeczno-gospodarczego kraju i klasy robotniczej, ustosunkowała się do problemu roli jednostki w życiu narodu, kwestii oceny wojen i zagadnień militarystyki oraz zdefiniowania pojęcia „demokratyzacji”⁷.

Postulaty komisji stanowiły istotną próbę określenia nowego stanowiska wobec problemów oświatowych, tym cenniejszą, że wynikała z przemyśleń ludzi związanych z tym zawodem. Po zakończeniu wojny wiele spraw w oświacie przeprowadzono inaczej, niż to sobie wyobrażano w dyskusjach w obozach, ale istota założeń wówczas sprecyzowanych przetrwała i stanowiła podstawę wszystkich zmian powojennych⁸.

Możliwość włączenia się Niemców w proces teoretycznego przygotowania już w czasie wojny do przyszłych zadań w kraju po klęsce faszyzmu wynikała z radzieckich koncepcji dotyczących przyszłości Niemiec. Związek Radziecki nie miał (jak mu później wmawiano) wypracowanych z góry „zasad okupacji”, wychodził bowiem z założenia, że każda okupacja militarna musi być zjawiskiem czasowym. Głównym jej celem winno być w tych warunkach stworzenie trwałego podłoża dla powstania Niemiec demokratycznych i pokojowych. Zakładano, że za nieszczęścia spowodowane przez faszyzm odpowiedzialny jest nie tylko ścisły aparat władz faszystowskich, ale i duża część narodu, która ten reżim popierała. Od sposobu potraktowania tych ludzi zależeć będą możliwości demokratycznej przebudowy Niemiec.

⁷ F. Rücker, *Die Arbeit der Lehrer im Nationalkomitee „Freies Deutschland” und die schulpolitisch-pädagogische Arbeit des Nationalkomitees*, [w:] *Die Lehrer im antifaschistischen ...*, s. 165—167.

⁸ *Ibidem*, s. 170—171.

Uświadamiano sobie silne powiązania faszyzmu z szerokimi kręgami ludności, szczególnie z mieszczaństwem. Likwidacja bezrobocia i możliwość względnie szybkiej kariery przybliżyły duże grupy ludności — również wśród klasy robotniczej — do nazizmu. Początkowe zwycięstwa militarne i umiejętna propaganda proces ten pogłębiały. Inteligencja częściowo wyemigrowała, częściowo odsunięta została od życia publicznego, a ta, która pozostała w pracy i nie była entuzjastycznie nastawiona do Hitlera (m. in. część nauczycieli szkół średnich i wyższych), przyjęła postawę apolityczną, uciekając od rzeczywistości dnia codziennego do tzw. sumiennego wypełniania swych obowiązków.

Traktując Niemcy nie jako kraj podbity, lecz wyzwolony od faszyzmu, zdawano sobie sprawę, że trwała budowa podstaw demokracji nie może być dziełem obcej siły, ale musi być prowadzona przez samych Niemców⁹. Analizując sytuację, którą zastanie się po wejściu do Niemiec, zdawano sobie sprawę, że nawet przy pełnej kapitulacji, mimo totalnej klęski i rozpadu centralnego aparatu władzy, jego organa terenowe (a takim był m. in. aparat oświatowy) i niektóre organizacje społeczne nie przestaną istnieć w świadomości społecznej i będą próbowały podejmować swe funkcje w nie zmienionej postaci. Do tego nie wolno było dopuścić, gdyż groziło to reaktywowaniem starych układów władzy. Kryteria doboru jednak nowych „współpracowników” były niezwykle trudne. Nie ulegało wątpliwości, że należało nawiązać pierwsze kontakty z członkami ruchu oporu (nielicznymi), ludźmi przez Hitlera represjonowanymi bądź tylko odsuniętymi, jeśli wyrażą chęć współdziałania¹⁰. Wobec stosunkowo małej liczebności tej grupy przyjęto zasadę,

⁹ S. I. Tulpanow, *Die Rolle der sowjetischen Militäradministration im demokratischen Deutschland*, [w:] *50 Jahre Triumph des Marxismus-Leninismus*, Berlin 1967, s. 30—36.

¹⁰ Stosunek Niemców do możliwości wejścia w obręb administracji radzieckiej charakteryzuje m. in. list pastora z Beierfeld do Rady Miejskiej w Aue. List datowany jest 25.05.1945 r. Teren był trochę bezpieczny, przez miesiąc żaden z aliantów nie zainstalował tam komendantury. Organizowali się i obejmowali poszczególne stanowiska antyfaszyści. Wykorzystując tę sytuację, pastor zwrócił się do Rady Miejskiej z propozycją zorganizowania przez aktyw kościelny petycji do Amerykanów o objęcie przez nich terenu, zanim zrobią to Rosjanie. Ponieważ Kościół cieszy się u Amerykanów — argumentował pastor — dużym poważaniem, ma nadzieję, że poprą tę petycję. W. Gross, *Die ersten Schritte. Der Kampf der Antifaschisten in Schwarzberg während der unbesetzten Zeit Mai—Juni 1945*, Berlin 1961, s. 113. O innym incydencie, świadczącym, jak trudno było wytrzebić z mentalności Niemców teorie rasistowskie i poczucie wyższości nad ludami słowiańskimi, pisze M. Balfour: młoda dziewczyna radziecka opowiadała dziennikarzowi brytyjskiemu, iż w czasie wojny i ewakuacji na Sybir nie mogła nawet marzyć o takich racjach żywnościowych, jakie dostawali Niemcy w miesiącach letnich po kapitulacji. Przysłuchująca się tej rozmowie Niemka wtrąciła bez zastanowienia: „ależ ludzie cywilizowani mają większe potrzeby!” M. Balfour, *Vier Mächte-Kontrolle in Deutschland 1945—1946*, Düsseldorf 1959, s. 92.

że postawi się na ludzi, których główną zaletę stanowiło to, że nie byli członkami NSDAP, nie pracowali w aparacie nazistowskim bądź zajmowali co najmniej pasywne stanowisko wobec hitleryzmu. Czy tę pasywność potrafią po wojnie przełamać i włączyć się do walki o nowe Niemcy, pozostawało kwestią otwartą; musiała ją zweryfikować praktyka życia codziennego¹¹.

Po wejściu do Niemiec problemy rozwiązań kadrowych, możliwość uniknięcia większych błędów w praktyce codziennej ułatwiały władzom radzieckim stare kontakty z członkami Komitetu „Freies Deutschland” i byłymi jeńcami wojennymi¹². Nie mogły one jednak zapewnić zbyt szerokiej bazy współdziałania administracji radzieckiej z poszczególnymi grupami zawodowymi. Dlatego też bardzo szybko, bo już w lipcu 1945 r., podjęto próbę integracji środowiska inteligenckiego, a 8 sierpnia tego roku powstał Kulturbund für die demokratische Erneuerung Deutschlands (Związek Demokratycznej Odnowy Niemiec). Jego głównym zadaniem było skupienie wokół celów odbudowy demokratycznych Niemiec produkujących kręgów życia intelektualnego kraju i opracowanie wspólnej platformy działania¹³. Związek wysunął postulat „wychowania narodu niemieckiego w duchu prawdy i otwartej demokracji”¹⁴. Inteligencja — zakładano — musi dopomóc w wyrugowaniu faszyzmu ze sposobu myślenia narodu niemieckiego. Patriotyzm chwili współczesnej oznaczał — według Związku — zarówno gotowość do krytycznej oceny faszyzmu, jak i udział w tworzeniu nowych wartości utrwalających zasady demokracji w społeczeństwie niemieckim¹⁵. Na szczególną rolę nauczycieli w tym procesie zwrócił uwagę ówczesny generał armii radzieckiej Wasilij D. Sokółowski na spotkaniu przedstawicieli Związku w dowództwie radzieckim. Podkreślił on, że konieczne jest wciągnięcie do prac Związku nauczycieli, jest to bowiem ta część inteligencji, która wychowa nowe generacje Niemców. Ich udział w tworzeniu podstaw duchowego odrodzenia Niemiec jest nie mniej ważny niż wysiłki w tym kierunku uczonych, ludzi pióra i sztuki. Uważał, że celowe byłoby stworzenie przez Związek platformy wymiany doświadczeń między postępowymi nauczycielami oraz udział w podniesieniu prestiżu nowego nauczyciela w świadomości społecznej. Główną przeszkodę w pracy nauczyciela przedstawiciel radziecki widział w obiektywnej trudności rzetelnego dotarcia do młodzieży i młodej generacji w ogóle. Karmieni przez propagandę hitlerowską prymitywną literaturą „kuchenną”, nie widzący przed sobą żadnych wyższych celów

¹¹ Tulpanow, *Die Rolle der sowjetischen ...*, s. 38.

¹² Tulpanow, *Erinnerungen an deutsche ...*, s. 100.

¹³ *Um ein antifaschistisch-demokratisches Deutschland. Dokumente aus den Jahren 1945—1949*, Berlin 1968, s. 83.

¹⁴ *Ibidem*, s. 87.

¹⁵ *Ibidem*, s. 86.

indywidualnych, przyzwyczajeni jedynie do przyjmowania ocen i naka-
zów „z góry”, byli łatwym przedmiotem manipulacji, prowadzącej do
rozbudzenia najniższych instynktów ludzkich, do rabunku, mordów i za-
głady innych narodów. Należało dopomóc nauczycielowi niemieckiemu
w przewyciężaniu rezultatów tego „wychowania” w imię humanistycz-
nych ideałów ludzkości, w przyzwyczajaniu młodych do krytycznego
spojrzenia na siebie i wokół siebie, w wyrabianiu przekonania, że Niemcy
mogą egzystować jedynie wówczas, gdy uwierzą, że są tylko częścią
kultury ogólnoludzkiej¹⁶.

Dla stworzenia realnych możliwości pomocy nauczycielowi admini-
stracja radziecka wysunęła projekt krótkoterminowych kursów nauczy-
cielskich. Dnia 15 grudnia 1945 r. odbyło się spotkanie Wydziału Oświa-
ty Rządu Wojskowego z kierownictwem administracji oświatowej ze
strony niemieckiej. Ustalono tryb powoływania na kursy przede wszyst-
kim młodych ludzi z klasy robotniczej i chłopstwa oraz ramowe programy
i czas trwania kursów (8 miesięcy)¹⁷. Strona radziecka uważnie śledziła
realizację tych postanowień. Kiedy w sierpniu 1946 r. zakończył się
pierwszy cykl ośmiomiesięczny, a administracja niemiecka nie wydała
żadnych dalszych instrukcji dotyczących doksztalcania młodych absol-
wentów tych kursów, kierownictwo Wydziału Oświaty Rządu Wojsko-
wego strefy wysłało list do Paula Wandla, szefa niemieckiej centralnej
administracji oświatowej. Wysunięto w nim szereg nowych propozycji
dotyczących podnoszenia poziomu wiedzy nowych nauczycieli. Wskazy-
wano, że w nowym roku szkolnym wejdzie do szkół 25 tys. nauczycieli
po 8-miesięcznym kursie, 8 tys. po 2-miesięcznym i 10 tys. nauczycieli
bez kwalifikacji, to jest razem 43 tys. nowych sił pedagogicznych. Istnia-
ła więc — zdaniem administracji radzieckiej — niezbędna potrzeba zor-
ganizowania dla nich dalszego trybu kształcenia i uczulenia poszczegól-
nych prowincji na konieczność kontynuowania akcji kursowej. Zajęciom
tym należało również zapewnić jak najlepsze siły fachowe. Proponowano
jako jedną z możliwości doksztalcania przedłużenie w każdym powiecie
jednego kursu o rok; spełniałby on rolę ośrodka metodycznego, udziela-
jącego różnych form pomocy nowym nauczycielom. Szczególną uwagę
zalecono zwrócić na kształcenie nauczycieli języków niemieckiego i rosyj-
skiego, historii, matematyki, fizyki i chemii¹⁸. W wyniku tej akcji strefa
radziecka osiągnęła największą liczbę nauczycieli — absolwentów kur-
sów doksztalcających. Z końcem roku 1946 na 19 tys. zatrudnionych

¹⁶ *Ibidem*, s. 239—240.

¹⁷ *Ibidem*, s. 222.

¹⁸ L. Gläser, *Die Rolle der sowjetischen Pädagogik beim Aufbau der deut-
schen demokratischen Schule und bei Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft
auf dem Gebiet der heutigen Deutschen Demokratischen Republik (1945—1949)*,
Berlin 1969, Msp. Uniw. Humboldta, s. 93.

w strefie francuskiej przeszkolono 4 tys., na 66 tys. zatrudnionych w strefie angielskiej przeszkolono 8 tys., na 44 tys. nauczycieli w strefie amerykańskiej po kursach było 15 tys., a na 73 tys. nauczycieli w strefie radzieckiej przeszkolono 40 tys.¹⁹

Nie ograniczono się jedynie do nauczycieli szkół ludowych. Po zaspokojeniu pierwszych potrzeb najniższych stopni szkolnictwa zwrócono uwagę na nauczycieli ogniów pośrednich. W lutym 1947 r. administracja radziecka zarządziła utworzenie kursów dla nauczycieli szkół ponadpodstawowych oraz radców szkolnych. Mogli w nich wziąć udział zarówno nowi kandydaci, jak i już pracujący w szkolnictwie. Stopniowo, wraz ze stabilizacją życia w kraju, kształcenie nauczycieli objęły ogniwa szkolnictwa wyższego.

Wiele uwagi poświęcono uruchomieniu wyższych uczelni i organizacji życia naukowego strefy. W latach 1945—1946 otworzono 9 wyższych uczelni, w roku 1949 działało już 19 szkół wyższych, o 6 więcej niż przed wojną na tym terenie. Akademię Nauk otwarto 1 sierpnia 1946 r.²⁰ Z końcem 1948 r. nakłady na oświatę (na głowę ludności) zwiększyły się trzykrotnie w porównaniu do okresu przedwojennego²¹.

Przedstawiony zarys kierunku działań władz radzieckich nie obejmuje całej problematyki ich zainteresowań oświatowych. Głównym osiągnięciem tego okresu była bezsprzecznie ustawa szkolna z 12 czerwca 1946 r., określająca na parę następnych lat podstawowe kierunki rozwoju szkolnictwa w strefie. Zrealizowała ona stare postulaty postępowej pedagogiki niemieckiej ujednoczenia szkoły i zniesienia stopni pośrednich, stworzyła pełną drożność całego systemu oświatowego, podniosła rangę szkoły podstawowej (8-letniej), otworzyła młodzieży, zwłaszcza wiejskiej i proletariackiej, szeroki dostęp do wiedzy. Nadała wszystkim szkołom państwowym charakter świecki. Równocześnie zobowiązała nauczycieli do wychowania młodzieży w duchu demokracji i zapobiegania niebezpieczeństwu odradzania się jakichkolwiek elementów ideologii faszystowskiej. Przeciwwstawiając się metodom pedagogiki hitlerowskiej kształtowania u uczniów ślepego posłuszeństwa i bezmyślności, ustawa zalecała rozwój aktywności i przygotowania ich do roli świadomego oby-

¹⁹ W. Friedmann, *The Allied Military Government of Germany*, London 1947, s. 180.

²⁰ Na zebraniu informacyjnym w radzieckiej administracji wojskowej (Sowjetische Militäradministration Deutschlands, w skrócie SMAD) część naukowców wystąpiła z propozycją utrzymania starej nazwy Preussische Akademie der Wissenschaften i w zasadzie reaktywowania starej struktury. Przeciwwstawili się temu profesorowie: J. Stroux (pierwszy prezydent Akademii), E. Winter, J. Kuczyński i inni. Tulpánóv, *Die Rolle der sowjetischen ...*, s. 6.

²¹ *Um ein antifaschistisch-demokratisches ...*, s. 736—737.

watela w życiu dorosłym²². Ustawa była potwierdzeniem wszystkich dotychczasowych zarządzeń i zaleceń władz radzieckich w sprawie demokratyzacji Niemiec. W szkicu niniejszym starałam się jednak w pierwszym rządzie pokazać te wysiłki ogniw wojskowych, które wyraźnie zmierzały do rozszerzenia kręgu ludzi zainteresowanych realizacją tych założeń. Tylko bowiem sami Niemcy — zgodnie z tezą wyjściową władz radzieckich — mogli coś zmienić i, co ważniejsze, zmiany te utrwalić.

*

Rozpatrując amerykańską politykę oświatową w Niemczech powojennych, należy przypomnieć, że przez cały okres wojny ścierały się w Stanach Zjednoczonych dwa główne nurty dotyczące roli Niemiec powojennych. Jeden, umownie zwany „planem Henry Morgenthaua” (sekretarza skarbu w gabinecie Roosevelta) wychodził z założenia, że nie ma innej drogi do zabezpieczenia się przed ponownym odrodzeniem agresji Niemiec, jak tylko poprzez „odprzemysłowienie” kraju i skoncentrowanie jego produkcji na rolnictwie. Grupa stojąca za tą koncepcją nie była wprawdzie zbyt liczna, ale przez obecność H. Morgenthaua w rządzie Roosevelta miała możliwość pozyskania zwolenników i włączenia ich do czynnych prac nad koncepcją działań powojennych. Gospodarczo reprezentowała kapitał, który wzmocnił się przed i w czasie wojny, dążył do zapewnienia sobie rynku zbytu zarówno w Niemczech, jak i u byłych kontrahentów tego kraju. Drugi nurt główne niebezpieczeństwo widział nie w Niemczech, lecz w rozszerzeniu się wpływów Związku Radzieckiego w świecie. Dla zahamowania tego procesu potrzebne im były Niemcy silne gospodarczo, związane ideologicznie z Zachodem, a przede wszystkim ze Stanami Zjednoczonymi. Reprezentanci tego kierunku mieli stare powiązania z gospodarką niemiecką i w jej odbudowie widzieli możliwość szerszej ekspansji własnej²³.

Problemy oświatowe grupa Morgenthaua ujmowała bardzo wąsko. Uważała, że szkoły niemieckie były od początku XIX w. siedliskiem militarystyki i nacjonalizmu, nie widziała więc większych szans współpracy reedukacyjnej młodych rodziców wychowanych w systemie pedagogiki hitlerowskiej. Dlatego należało zamknąć wszystkie szkoły i ponowne ich otwarcie uzależnić od opracowania nowych programów i wykształcenia nowej kadry nauczycielskiej. Przewidywano, że będzie to wymagało dość długiego czasu. Niezbędną kadrę lepiej wykształconych ludzi miały dostarczać uczelnie zagraniczne. Dopiero diametralna zmiana

²² K. H. Günther, G. Uhlig, *Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945—1971*, Berlin 1974, s. 54—55.

²³ L. Pastusiak, *Polityka Stanów Zjednoczonych w Niemczech 1945—1949*, Wrocław 1967, s. 576.

warunków życia nowej generacji (w kraju agrarnym) pozwoliłaby według Morgenthaua na głębsze przemiany w świadomości tego narodu²⁴.

Politycy optujący za odbudową Niemiec byli zwolennikami stworzenia warunków do rozwoju starej, „dobrej” demokracji kapitalistycznej, której główną podstawą miał być wysoki standard ekonomiczny. W tym modelu problemy reedukacji i ściśle z tym związanej oświaty miały znaczenie wtórne, ważne były o tyle, o ile przyspieszały proces odbudowy Niemiec²⁵. Jeśli z biegiem czasu zarysowywały się kolizje między interesami gospodarki a oświatą, priorytet bezwzględny miała ta pierwsza²⁶.

Obie te tendencje przewijały się z różnym nasileniem w działaniach administracji amerykańskiej na terenie Niemiec, przy czym można przyjąć, że o ile w pierwszym okresie w dyrektywach oficjalnych widoczne były wpływy stanowiska H. Morgenthaua, to w praktyce codziennej od początku przewagę miała grupa druga.

Przygotowując się do przyszłych zadań w Niemczech, Amerykanie główny nacisk położyli na wykształcenie odpowiedniej własnej kadry. W maju 1942 r. Departament Wojny otworzył School of Military Government w Charlottesville przy Uniwersytecie w Wirginii, w Fort Custer (Michigan), oraz kursy (Civil Training Schools) przy paru innych uniwersytetach. Słuchaczami byli przeważnie oficerowie różnych jednostek armijnych oraz cywile przewidziani do przyszłej pracy w administracji. Program zajęć obejmował wiadomości o wszystkich krajach, w których jednostki amerykańskie będą prawdopodobnie stacjonować, ale najszerzej omawiano sprawy niemieckie²⁷. Wraz ze zbliżającym się końcem wojny szkolenie kadry przybrało intensywniejszy charakter. W 1944 r. stworzono wraz z Anglikami wspólne zgrupowanie ośrodka kształcenia dla kadry przeznaczonej na Europę (w Shrivenham w południowej Anglii). Przez zgrupowanie to przeszło około 2000 oficerów amerykańskich, na ogół nie powoływanych w ramach czynnej służby wojskowej, lecz zmobilizowanych specjalnie na potrzeby przyszłej administracji alianckiej. Byli to w większości ludzie z wyższym wykształceniem specjalistycznym i znajomością języków obcych²⁸.

²⁴ O. Schlander, *Der Einfluss von John Devey und Hans Morgenthau auf die Formulierung der Reedukationspolitik*, [w:] *Umerziehung und Wiederaufbau. Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Oesterreich*, [Hrsg.] M. Heinemann, Stuttgart 1981, s. 43.

²⁵ R. Boeling, *Das antideutsche Vorurteil in der USA und seine Wirkung auf die Nachkriegspolitik in der US-Zone (1943—1947)*, „Bildung und Erziehung”, 1981, 2; s. 134—135.

²⁶ J. Gimbel, *Amerikanische Besatzungspolitik in Deutschland 1945—1949*, Frankfurt/M 1971, s. 314—315.

²⁷ Pastusiak, *op. cit.*, s. 158.

²⁸ W. L. Dorn, *Inspektionsreisen in der US-Zone, Schiftenreihe der Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte*, Bd. 26, Stuttgart 1973, s. 25.

W tym samym roku utworzono w Anglii German Country Unit (GCU) z zadaniem opracowania dla dowództwa anglo-amerykańskiego wytycznych dla administracji cywilnej. W ramach tej jednostki powołano Sekcję do Spraw Wychowania i Oświaty, którą ze strony amerykańskiej kierowali John Taylor, Marshall Knappen i George Geyer, a ze strony brytyjskiej Donald Riddey. Zespół działał bardzo krótko; latem 1944 r. nastąpił rozdział i powstały dwie odrębne jednostki narodowe²⁹. Główną słabością zespołu była szczupłość kadr oddelegowanych do spraw oświatowych. Na dobitek ludzie już przeszkoleni na zgrupowaniach anglo-amerykańskich, wobec przedłużającej się wojny (w początkach 1944 r. liczone na 1—2 miesiące), zostali przydzieleni jako zwykli oficerowie do różnych jednostek wojskowych. W rezultacie 8 maja 1945 r. komórka oświatowa w dowództwie amerykańskim liczyła 10 ekspertów (w tym J. Taylor — szef sekcji, i M. Knappen), w niskich stosunkowo rangach oficerskich. Nie ułatwiało to od początku kontaktu z dowództwem oraz nadania odpowiedniej rangi sprawom oświatowym wewnątrz administracji amerykańskiej³⁰.

Równolegle ze szkoleniem kadry podjęto w Stanach Zjednoczonych próbę wypracowania stanowiska w sprawie istoty działań administracji amerykańskiej w oświacie. W maju 1945 r. odbyła się w Waszyngtonie konferencja przedstawicieli Departamentu Stanu, ekspertów cywilnych oraz oddelegowanych pracowników amerykańskiego rządu wojskowego z Niemiec. Dyskusja dotyczyła zakresu i możliwości realizacji nowo wydanej dyrektywy amerykańskiej JCS 1067 w zakresie oświaty oraz raportu pracowników Departamentu Stanu na temat przewidywanej wieloletniej reformy szkolnej w Niemczech. Uznając konieczność usunięcia faszyzmu z oświaty i demokratyzacji procesu nauczania i wychowania, wskazywano, że nowych ideałów nie można Niemcom narzucić z góry, wszelkie głębsze zmiany muszą być przez nich akceptowane. Szczególnie eksperci cywilni zwracali uwagę na konieczność uwzględniania dorobku kultury niemieckiej i sugerowali, by do prac w oświacie włączyć „elementy antyfaszystowskie”. Departament Stanu nie widział jednak w tym momencie możliwości włączenia do doradztwa administracji amerykańskiej nawet emigracji niemieckiej, argumentując, że jest za długo poza krajem, by ich oceny zjawisk mogły być miarodajne. Konferencja nie

²⁹ J. Tent, *Education and Religious Affairs Branch. OMGUS und die Entwicklung amerikanischer Bildungspolitik 1944 bis 1949*, [w:] *Umerziehung und Wiederaufbau ...*, s. 68.

³⁰ W strefie radzieckiej waga spraw oświatowych została od początku podkreślona w strukturze administracyjnej władz wojskowych. W SMAD istniał samodzielny Wydział Oświaty, na czele Wydziału stali na ogół profesorowie, oficerowie w randze pułkowników. L. Kölm, *Die Befehle des Obersten Chefs der sowjetischen Militäradministration in Deutschland 1945—1949. Eine analytische Untersuchung*, Berlin 1977, Msp. Wydziału Filozofii Uniw. Humboldta, s. 103.

wniosła wiele nowego. Mimo starań sfer rządowych nie zdołano znaleźć nikogo nowego, miarodajnego w sprawach oświaty na stanowisko kierownika sekcji rządu wojskowego i J. Taylor wrócił do Niemiec.

Komórka oświatowa dowództwa, niezmiernie szczupła kadrowo, znalazła na polu swych działań bardzo skomplikowaną sytuację. Niemiecki aparat państwowy przestał w zasadzie funkcjonować, natomiast jednostki wojskowe dysponowały nieograniczoną władzą, nie mając do tego odpowiednio przygotowanych ludzi. Wojsko było w stałym ruchu, zabierano ze sobą bądź niszczone akta, zarządzenia bywały często sprzeczne, nie było rozgraniczenia kompetencji między dowództwem wojskowym a rozbudowującą się administracją polityczną³¹. W tej sytuacji skupiono się w pierwszym okresie na sprawach bieżących: organizacji administracji szkolnej, uruchomieniu bazy materialnej, zapewnieniu minimalnej kadry nauczycielskiej i podstawowych podręczników. W odróżnieniu od strefy radzieckiej, gdzie administracja wojskowa od pierwszej chwili prowadziła równoległe oba nurty prac: sprawy bieżące i przygotowania do rzeczywistej przebudowy szkolnictwa, Amerykanie nie wykazywali wiele inwencji nawet w inspirowaniu Niemców do prac nad reformą. Część kadry widziała ten problem i próbowała temu przeciwdziałać. W październikowym raporcie z 1945 r. jednego z pracowników sekcji kultury dowództwa amerykańskiego jest stwierdzenie, że Amerykanie w pierwszym okresie skupili się przede wszystkim na zapobieżeniu ewentualnej negatywnej działalności Niemców, rozwinęli system zakazów, cenzury i oczyszczania życia społecznego z działaczy nazistowskich. Drugi, ważniejszy, nurt pracy, związany z całym kompleksem istotnych przeobrażeń kultury i oświaty, zaniedbano, chociaż — perspektywicznie biorąc — był on dla Stanów Zjednoczonych znacznie istotniejszy³².

Głównym aktem normatywnym w okresie pierwszych dwu lat administracji amerykańskiej była dyrektywa JCS 1067³³. W sprawach oświatowych stanowiła m. in., że:

— zamknięciu podlegają wszystkie szkoły typu hitlerowskiego, np. A. Hitler Schulen. Pozostałe szkoły wszystkich typów mogą być otwierane na mocy zgody alianckiej;

— należy zorganizować skoordynowany system kontroli niemieckich placówek oświatowych oraz opracować nowy program nauczania i wychowania na zasadach demokratycznych; szczególną uwagę należy zwró-

³¹ Dorn, *Inspektionsreisen ...*, s. 23.

³² B. S. Chamberlin, *Kultur auf Trümmern. Berliner Berichte der amerikanischen Information Control Sektion Juli—Dezember 1945*, Stuttgart 1979, s. 195. Raport nr 40 z 24.10.1945 r.

³³ Dyrektywa ta ma swoją własną historię. Opracowana jeszcze za czasów Roosevelta, podlegała wielokrotnym przeróbkom: w maju 1945 r. przekazano ją jako tajną do wykonania dowództwu amerykańskiemu w Niemczech, publicznie ujawniono jej istnienie w październiku tego roku. Pastusiak, *Polityka Stanów Zjednoczonych ...*, s. 115.

cić na treści nauczania i zdecydowanie usunąć z nich ideologię faszystowską i militarystyczną;

— nauczycieli nazistowskich należy zwolnić i po zapewnieniu nowych sił pedagogicznych można otworzyć szkoły podstawowe, ponadpodstawowe i zawodowe;

— Sojusznicza Rada Kontrolna opracuje program podjęcia nauczania w szkolnictwie średnim i wyższym. Po zwolnieniu z tych szkół nauczycieli nazistów, usunięciu wszystkich hitlerowskich pomocy szkolnych i kontroli zawartości bibliotek szkolnych głównodowodzący może dać ewentualnie zgodę na otwarcie tych szkół przed nadejściem wytycznych Rady Kontrolnej;

— rząd wojskowy nie będzie ingerował w sprawy świeckości szkół i lekcji religii, natomiast dopilnuje, by nauczyciele udzielający tych lekcji bądź kierownictwo szkół kościelnych i ich program nauczania odpowiadały tym samym wymaganiom, jakie się stawia całemu szkolnictwu w zakresie likwidacji elementów faszystowskich³⁴.

Nietrudno dopatrzeć się w tej części dyrektywy wpływów H. Morgenthaua. Po opublikowaniu była ona zresztą krytykowana przez część opinii publicznej w Stanach Zjednoczonych, ale wydaje się, że rację miał gen. Lucius Clay, gdy stwierdzał, że dyrektywa była w wielu miejscach tak ogólnikowo sformułowana, że o jej wykładni mógł decydować samodzielnie gubernator³⁵. Było to wyraźnie widoczne w polityce oświatowej pierwszego okresu.

Wydaje się, iż zarówno pod presją własnej opinii publicznej, jak i wydarzeń w strefie radzieckiej (uchwalenie w połowie 1946 r. ustawy o demokratyzacji szkoły) w sierpniu 1946 r. grupa ekspertów cywilnych pod kierownictwem wiceministra spraw zagranicznych Archibalda McLeisha opracowała projekt wytycznych polityki oświatowej administracji amerykańskiej. Ustalono tzw. siedem zasad głównych, które miały spowodować ujednoczenie postępowania wszystkich wydziałów rządu wojskowego. Próbowano zdefiniować, co należy rozumieć pod pojęciem reedukacji. Podkreślono, że reedukacja jest najistotniejszą częścią procesu demokratyzacji, nie można jej jednak rozpatrywać w oderwaniu od ogólnej sytuacji gospodarczej kraju, jest bowiem od niej ściśle zależna. Główną siłą tego procesu muszą być sami Niemcy, przy doradztwie i kontroli Amerykanów. Opracowanie to było sygnałem umacniania się zwolenników odbudowy silnych Niemiec. Dyrektywa wydana na podstawie tego projektu nie odegrała jednak w tym momencie większej roli.³⁶

³⁴ J. P. Warburg, *Deutschland Brücke oder Schlachtfeld*, Stuttgart 1949, s. 308—309.

³⁵ L. D. Clay, *Die Entscheidung in Deutschland*, Frankfurt/M 1950, s. 32.

³⁶ Dyrektywa SWNCC nr 269/5. H. Kellermann, *Von Reeducation zu Reorientation. Das amerikanische Reorientierungsprogramm im Nachkriegsdeutschland*, [w:] *Umerziehung und Wiederaufbau ...*, s. 90—91.

Istotny wpływ na politykę Amerykanów wobec oświaty miał natomiast raport Amerykańskiej Komisji Oświaty do Spraw Niemiec, która odwiedziła ten kraj w sierpniu—wrześniu 1946 r. Komisja przyjechała na zlecenie Ministerstwa Spraw Zagranicznych, na jej czele stał przewodniczący Amerykańskiej Rady do Spraw Oświaty (American Council on Education) prof. Georg F. Zook. W jej skład wchodziło: przedstawiciele administracji szkolnej, profesorowie uniwersytetów, zakładów kształcenia nauczycieli, szkolnictwa zawodowego oraz duchowni obu wyznań (10 osób)³⁷. Komisja nie była szczególnie serdecznie oczekiwana przez sekcję oświatową dowództwa, obawiano się bowiem żądania zaostreżenia związanych z denazyfikacją środków represyjnych wobec szkolnictwa. Szef sekcji J. Taylor sugerował, by głównym celem Komisji było rozpropagowanie podjętych już prac sekcji wśród opinii publicznej Stanów Zjednoczonych oraz ewentualna ocena bieżących poczynań w tej dziedzinie³⁸. Komisja nie poddała się tym sugestiom i spróbowała przede wszystkim kompleksowo ocenić miejsce oświaty w procesie demokratyzacji Niemiec.

Według autorów raportu niezwykle ważną rzeczą, było zrozumienie, tego, że szkoła jest jednym z głównych elementów tego procesu. Przy takim podejściu do zagadnienia trzeba było sobie odpowiedzieć na pytanie, czy obecny stan szkolnictwa sprzyja tendencjom demokratyzacji życia, a jeśli nie, to, co należy zmienić. Zgodnie z oceną autorów raportu główną przeszkodą były: trójstopniowość szkolnictwa, brak drożności między poszczególnymi ogniwami oraz wielorakość typów szkół średnich. Dotychczasowa selekcja dzieci po czwartej klasie szkoły elementarnej wywoływała u dzieci, które w szkole tej nadal pozostawały (tzn. u 90% wszystkich uczniów), kompleks ograniczonej użyteczności społecznej i powodowała od najmłodszych lat narastanie poczucia niższości. Dzieci przechodzące do szkół gimnazjalnych były natomiast od dzieciństwa odsuwane od większości populacji rówieśniczej i uczyły się żyć w pełnej izolacji grupowej. Autorzy postulowali więc 6-letnią szkołę podstawową, 6-letnią szkołę średnią i równoległy z tym ciąg szkół zawodowych. Od klasy piątej szkoły podstawowej proponowali wprowadzenie języka obcego. Szkołę średnią należało — ich zdaniem — zunifikować i skorygować jej program nauczania, wprowadzając przedmioty bardziej zbliżone do potrzeb współczesnego świata. Proponowano zhumanizowanie szkolnictwa zawodowego, dotychczas nastawionego wyłącznie na kształcenie fachowe. W całym procesie nauczania należało szeroko uwzględnić demokratyczne kształcenie obywatelskie, szkoły powinny być bezpłatne i w pełni drożne.

³⁷ Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission für Deutschland, 20 September 1946, [b. m. wydania], s. 46. W literaturze określane jako raport Zooka.

³⁸ Tent, *Education and Religious ...*, s. 78—79.

Demokratyzację szkolnictwa autorzy ujmowali wielostronnie i pod tym kątem rozpatrywali również kwestię stosunku kościołów do oświaty i lekcji religii w szkołach. Zwracali uwagę, że tolerancję u młodzieży trzeba wyrabiać nie tylko w stosunku do wyznawców innych kierunków wiary w kościele, ale i wobec niewierzących. Spory między kościołami o wpływy w szkolnictwie odbywają się zawsze kosztem młodzieży i doprowadzają do zacietrzewienia i nietolerancji. Uznano, że nie ma możliwości w Niemczech w tym momencie wyprowadzenia religii ze szkół, i proponowali — jako najbardziej kompromisowe wejście — szkoły symultanne (dzieci różnych wyznań pobierają lekcje religii zgodnie ze swym wyznaniem).

Dotychczasowy system kształcenia nauczycieli sprzyjał — zdaniem autorów — utrzymaniu kastowości nauczycieli szkół elementarnych i średnich. Uznając jako bezsporną zasadę kształcenia nauczycieli szkół średnich na poziomie uniwersyteckim, próbowali znaleźć drogi kształcenia nauczycieli szkół podstawowych, które podwyższałoby ich kwalifikacje zawodowe i wiedzę ogólną. Proponowali w tym celu 3—4-letnie kształcenie po maturze oraz łączne zajęcia z przedmiotów pedagogicznych, seminaria i dyskusje ze studentami uniwersytetów. Uczelnie powinny patronować badaniom nad nowymi metodami kształcenia nauczycieli i tworzyć w perspektywie fakultety pedagogiczne. Nauczycielom wszystkich szczebli należało pomóc w rozwoju wymiany osobowej z zagranicą i uzyskiwaniu możliwości podróży studyjnych³⁹.

Raport Zooka był w wielu elementach zbieżny ze zmianami w szkolnictwie niemieckim, jakie wprowadziła ustawa o demokratyzacji szkoły w strefie radzieckiej. Idea szkoły jednolitej, podniesienie poziomu nauczania szkoły podstawowej, udostępnienie szkoły średniej wszystkim zainteresowanym, bezpłatność szkolnictwa, wyższe w sumie wykształcenie dla nauczycieli szkół pierwszego stopnia — te wszystkie zamierzenia mogły doprowadzić do rzeczywistej demokratyzacji systemu szkolnego w Niemczech. Dlatego też poczuła się zagrożona cała konserwatywna część opinii publicznej, zwłaszcza duża grupa nauczycieli szkół średnich. Ponieważ na terenie Niemiec publiczna krytyka (np. prasowa) koncepcji amerykańskich była jeszcze trudna z powodu cenzury, głos wspólny z Amerykanami zabrali profesorowie niemieccy, pracujący w uniwersytetach amerykańskich. Krytyka dotyczyła głównie dwóch spraw: 6-letniej szkoły podstawowej i „plebejskiego” charakteru szkoły średniej. Autorzy memoriału optowali zdecydowanie za utrzymaniem 4-letniej szkoły elementarnej, sami bowiem przez ten system przeszli i nie przeszkodziło im to w karierze naukowej. Ponadto tego typu zmiany wprowadzono w strefie radzieckiej, co już samo przez się wystarczało, we-

³⁹ *Bericht der Amerikanischen ...*, s. 18—40.

dług autorów, by zdyskredytować ten zamiar. Zreformowanie szkół średnich, wprowadzenie do ich programów większej ilości wiedzy o społeczeństwie i mechanizmach rozwoju gospodarczo-społecznego było według nich zupełnie zbędne, gdyż musiałoby ograniczyć liczbę godzin na klasyczną humanistykę. Jedyne postulat bezpłatności szkół mógł ewentualnie uzyskać ich akceptację. Generalnie raport Zooka był, według autorów repliki, próbą przeniesienia na grunt niemiecki High School amerykańskiej, a ta, jak stwierdzają sarkastycznie, ucząc zasad demokratycznego współżycia, nie daje wiedzy niezbędnej do studiów uniwersyteckich⁴⁰.

Raport Zooka znalazł jednak odbicie w działaniach administracji amerykańskiej. Złożyło się na to prawdopodobnie parę przyczyn. Sojusznicza Rada Kontrolna przygotowywała w tym okresie dokument mający na celu ujednoczenie działań alianckich w zakresie reformy szkolnej. Sfery rządowe Stanów Zjednoczonych oczekiwały wykorzystania w praktyce rezultatów misji Zooka. Zaczęły się również rozwijać niemieckie kontakty międzystrefowe, które dawały nadzieję rozwoju nowych możliwości działania. Trwały przygotowania do nadania Niemcom większych uprawnień w administracji terenowej, z zachowaniem dla siebie prawa decyzji w kwestiach zasadniczych i kontroli wykonania zleceń. Wśród części ekipy amerykańskiej nie brakło ludzi, którzy obawiali się, że wraz z „usamodzielnieniem” się Niemców szanse zmian w szkolnictwie zdecydowanie zmaleją⁴¹.

W dniu 10 stycznia 1947 r. administracja amerykańska wysłała do krajów swojej strefy okupacyjnej tzw. telegram OMGUS⁴². Zarządzono przedstawienie przez poszczególne kraje projektów reform szkolnych, z uwzględnieniem zasad uznanych przez administrację za obowiązkowe. Zlecono:

— wprowadzenie do programów szkolnych zagadnień społecznych i problematyki kształcenia demokratycznych form życia;

— wprowadzenie obowiązku szkolnego od 6 do 15 roku życia oraz obowiązek dalszej nauki (do 18 roku życia), z możliwością zdobywania zawodu;

⁴⁰ *Memorandum der Arbeitsgemeinschaft für deutsche Fragen an der Universität Chicago über den Bericht der United States Education Mission in Germany*, [w:] *Dokumente zur Schulreform in Bayern*, [Hrsg.] H. Merkt, München 1952, s. 146—156.

⁴¹ Od końca 1946 r. odbywały się spotkania niemieckich ministrów oświaty strefy agnielskiej i amerykańskiej. Ustalono m.in. wprowadzenie języka angielskiego od piątej klasy szkoły podstawowej. W 1947 r. odbyły się dwie konferencje międzystrefowe nauczycieli (Berlin i Getynga), w 1948 r. miało miejsce największe i jedyne spotkanie 4 ministrów oświaty w Stuttgarcie. Głównym tematem spotkań była reforma szkolna. „*Neue Schule*”, 1974, 10, 12; 1948, 5.

⁴² Office of Military Government United States (OMGUS) — ośrodek dowódczy zarządu okupacyjnego administracji amerykańskiej w Niemczech. Clay, *Die Entscheidung in Deutschland*, s. 72.

— utworzenie jednolitego systemu szkolnego w procesie kształcenia, zlikwidowanie tzw. krzyżujących się ciągów; szkoła podstawowa i średnia miały odtąd stanowić jednolitą całość;

— włączenie przedszkola do jednolitego systemu szkolnego;

— potraktowanie klas 7—12, bez względu na typ kształcenia, jako szkoły średnie;

— rozszerzenie kształcenia ogólnego młodzieży uczącej się w szkołach zawodowych;

— utrzymywanie szkół z podatków pobieranych od wszystkich obywateli;

— zreformowanie kształcenia nauczycieli w tym kierunku, aby wykraczało poza dotychczasową maturę i znajdowało się pod nadzorem fakultetów pedagogicznych bądź równorzędnych instytutów;

— tolerowanie szkół prywatnych pod warunkiem, że nie naruszają powyższych zasad. Jako termin realizacji zarządzenia przewidziano 1 lipca 1947 r.⁴³

Dnia 25 czerwca 1947 r. Sojusznicza Rada Kontrolna wydała dyrektywę nr 54, wytyczającą zasady demokratyzacji szkolnictwa i oświaty w Niemczech. W głównych zarysach, dotyczących szkoły jednolitej, obowiązku szkolnego, roli przedszkoli i pojęcia „szkolnictwo średnie”, nie odbiegała ona od zasad wytyczonych w telegramie. Zmieniała jednak trochę akcenty i rozszerzała pewne postanowienia. Na pierwszym miejscu postawiła postulat równych szans kształcenia dla wszystkich dzieci. Zlecono wprowadzenie bezpłatności nie tylko szkół, ale podręczników i pomocy szkolnych. Uściślono pojęcie demokratyzacji kształcenia, uznając, że treści programów szkolnych, podręczników i pomocy lekcyjnych oraz sama struktura szkoły winny zapewniać wychowanie młodzieży w poczuciu odpowiedzialności obywatelskiej i demokratycznych form współżycia. Zwrócono uwagę na konieczność wyrabiania w uczniach tolerancji i szacunku dla innych narodów, m. in. drogą nauki języków obcych. Dla nauczycieli przewidywano kształcenie uniwersyteckie bądź w instytutach pedagogicznych o randze uniwersyteckiej. Podkreślono również, że w realizowaniu reformy szkolnej i codziennym funkcjonowaniu szkoły istotną sprawą jest zapewnienie szerokiej współpracy społeczeństwa⁴⁴. Oba te dokumenty, a zwłaszcza dyrektywa nr 54, były w głównych zarysach zbieżne zarówno z ustawą radzieckiej strefy okupacyjnej z 1946 r., jak i z postulatami raportu Zooka.

Nieco inny wydźwięk miała dyrektywa amerykańska JCS 1779 z lipca 1947 r., która zastąpiła dyrektywę JCS 1067 z 1945 r. Sprawom

⁴³ OMGUS-Telegram vom 10.01.1947, [w:] *Dokumente zur Schulreform ...*, s. 53—54.

⁴⁴ *Grundsätze für die Demokratisierung des Schulwesens in Deutschland Alliiertter Kontrollbehörden, Kontrollrat Direktive Nr 54*, [w:] *Dokumente zur Schulreform ...*, s. 87—88.

oświatowym poświęcała zaledwie jeden paragraf, w którym w sposób bardzo ogólny potwierdzała dążenie Amerykanów do demokratyzacji życia w Niemczech, podkreślając rolę oświaty w tym procesie i konieczność wypracowania zdrowego i demokratycznego modelu oświatowego. Jest charakterystyczne, że w 1947 r. w dalszym ciągu uważano za potrzebne przypomnienie, że w szkolnictwie nie mogą funkcjonować żadne elementy ideologii nazistowskiej, militarystycznej i nacjonalistycznej. Zalecając dbanie o przestrzeganie prawa do swobód religijnych, zaznaczano, podobnie jak w latach ubiegłych, że pod osłoną programów lub organizacji religijnych nie może być tolerowana działalność nacjonalistyczna bądź militarystyczna⁴⁵. Większą uwagę niż w dotychczasowych dokumentach położono na konieczność zaktywizowania kontaktów osobowych i wymianę doświadczeń zawodowych⁴⁶.

Kraje amerykańskiej strefy okupacyjnej przyjęły omawiane dokumenty w sposób bardzo różny. Część z nich, Badenia-Wirtembergia, Hesja Hamburg i Brema, przekazała projekt reform szkolnych z końcem 1947 r. Najbliżej dyrektyw alianckich była Brema. Hesja przewidywała opłaty szkolne od rodzin dobrze sytuowanych oraz ulgi podatkowe dla szkół prywatnych. Bawaria zaaprobowała tylko cztery mniej ważne zalecenia, zostawiła zaś starą strukturę szkolną, wyznaniowość i odpłatność nauki, języki obce tylko w szkole średniej, kształcenie nauczycieli, bez konieczności posiadania matury. Stanowisko Bawarii było tak ostentacyjne, że musiało być uznane przez Amerykanów za publiczną obelgę. Projekt całkowicie odrzucono, 1 grudnia 1947 r. wysłano do Bawarii jeszcze jeden specjalny nakaz podporządkowania się dyrektywie Sojuszniczej Rady Kontrolnej, ale niewiele to pomogło⁴⁷. Ówczesny minister oświaty Bawarii Alois Hudhammer pod naciskiem Amerykanów przedstawił wprawdzie w parlamencie krajowym projekt ustawy w miarę zgodny z dyrektywą nr 54, ale oczywiście parlament ją odrzucił. Amerykanie znaleźli się w trudnej sytuacji. Rozmowy mediacyjne przeniosły się na najwyższe szczeble i w rezultacie kompromisu ustalonego między L. D. Clayem i premierem Bawarii zgodzono się, dla zachowania twarzy, wprowadzić przejściowo (do 1951 r.) bezpłatność szkoły i podręczników szkolnych, w zamian za co Amerykanie zobowiązali się, że nie będą wydawali żadnych nowych zarządzeń w sprawach reformy szkolnej⁴⁸.

Tzw. sprawa bawarska miała znacznie szerszy wydźwięk, niż można by przypuszczać przy lokalnym konflikcie. Obstrukcja Bawarii i klęska Amerykanów w tym sporze ośmieliła do działań ofensywnych całą kon-

⁴⁵ Warburg, *Deutschland Brücke ...*, s. 410.

⁴⁶ H. Kellermann, *Von Reeducation zu Reorientation*, s. 92.

⁴⁷ *Erläuterung der Kontrollratdirektive Nr 54 (21.12.1947)*, [w:] *Dokumente zur Schulreform ...*, s. 162—163.

⁴⁸ Gimbel, *Amerikanische Besatzungspolitik ...*, s. 314.

serwatywną część Niemców z kościołami na czele. Walkę podjęły wszystkie odłamy prawicowe, w tym niemało nauczycieli szkół średnich przeciwnych reformie. Według oceny dziennikarza amerykańskiego inne kraje strefy czekały ze swoimi decyzjami na wyniki starcia amerykańsko-bawarskiego, decydując się na wprowadzanie reformy jedynie wówczas, gdy zmusi się do tego Bawarię⁴⁹. Ponieważ nie zdołano tego uczynić, inni zaczęli grać na zwłokę. Przeciągano terminy oddania Amerykanom poprawionych projektów, pod byle pretekstem negocjowano z nimi daty wprowadzenia w życie już zaakceptowanych postulatów, sprawy ciągnęły się formalnie do 1951 r., aż upadły samoistnie.

Niepowodzenie Amerykanów w próbach przeprowadzenia istotnych zmian w szkolnictwie wynikało z paru przyczyn. Wychodząc z założenia, że żadna obca siła nie jest w stanie narzucić innemu narodowi trwałych przeobrażeń, gdyż muszą w tym wziąć udział sami zainteresowani, w praktyce odsunęli jednak od współdziałania ludzi z kręgów antyfaszystowskich. Zakaz tworzenia wszelkich organizacji niemieckich po kapitulacji 1945 r. Amerykanie rozciągnęli również na te ugrupowania. Nie uznawano w nich reprezentantów interesów niemieckich. W niektórych wypadkach dochodziło do tragicznych spięć, z czego najbardziej spektakularny był Lipsk. Ugrupowanie antyhitlerowskie, istniejące tam od 1943 r., zaciekle tropione przez gestapo, powitało wkraczającą do Lipska 9. armię amerykańską propozycją współpracy i objęcia przez ludzi im znanych głównych stanowisk w nowej administracji miejskiej. Amerykanie zignorowali tę propozycję i wzięli do pracy w administracji ludzi z gospodarki. Przy próbie zorganizowania przez organizacje antyfaszystowskie oraz byłych więźniów Buchenwaldu manifestacji 1-majowej aresztowano prawie całą grupę (350 osób) i część wysłano do obozów internowania. Dopiero na interwencję najwyższych szczebli dowództwa ludzi zwolniono. Formalnie pociągnięcia te motywowano obawą przed wślizgnięciem się do tego ruchu ukrytych nazistów, ale, jak wskazują wypowiedzi ówczesnych członków administracji amerykańskiej, jeszcze bardziej obawiano się zakamuflowanych komunistów⁵⁰. Ponieważ obawy przed komunizmem z biegiem czasu narastały, ludzie optujący za reformą szkolną, ale związani z lewicą (często bardzo dalecy od partii komunistycznej), nie znajdowali posłuchu u władz amerykańskich i byli odosobnieni w dwojnasób: wśród własnych rodaków, niechętnych bądź obojętnych reformie, i u Amerykanów, mających w ręku władzę i środki nacisku. Amerykańskie próby reformatorskie traciły tym samym naturalne oparcie w niemieckich rzecznikach tej idei i natrafiały na silny opór ugrupowań z różnych względów reformie przeciwnych.

⁴⁹ E. A. Morrow, *Bericht der „New-York-Times“ vom 28.11.1947 über die Schulreform in Bayern*, [w:] *Dokumente zur Schulreform ...*, s. 161–162.

⁵⁰ Dorn, *Inspektionsreisen ...*, s. 55. Po wejściu armii radzieckiej do Lipska komitet antyfaszystowski ponownie podjął działanie i został w pełni uznany.

Amerykanie nie docenili również siły konserwatyizmu niemieckiego i ściśle z tym związanej roli kościołów. Od wejścia do Niemiec Amerykanie zostawili dużą swobodę działania władzom kościelnym. W momencie prób zreformowania szkolnictwa, gdy problemem stały się nie tyle kompetencje państwa i kościoła w szkolnictwie, ile miejsce tego ostatniego w systemie szkolnym, Amerykanie stwierdzali, że „jest to zagadnienie wyłącznie niemieckie i jako takie musi być rozstrzygnięte między władzami niemieckimi i kościelnymi”⁵¹. Społeczeństwo niemieckie, pozbawione wszelkiej samodzielnej władzy państwowej, w kościołach widziało jedyny autorytet, który został nienaruszony po klęsce. Kościoły, mimo konserwatyizmu, zyskiwały w ten sposób znacznie szersze niż w normalnych warunkach pole oddziaływania. Nie stwarzało to żadnych możliwości rzeczywistego rozdzielenia kościoła od szkoły. Korzystając z tego, że w opinii publicznej (zwłaszcza zagranicą) kościoły w Niemczech uchodziły za opozycję wobec hitleryzmu, skupiły one wszystkie swe siły nie tylko dla odzyskania swych dawnych pozycji sprzed 1933 r., ale również znacznego ich powiększenia⁵².

Najistotniejszą jednak sprawą jest próba odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu Amerykanie sami byli zainteresowani w głębszych zmianach systemu oświatowego w Niemczech. W strategii globalnej polityki mocarstwowej Stanów Zjednoczonych po II wojnie światowej, w bardzo krótkim czasie po kapitulacji, Niemcy zaczęły odgrywać coraz znaczącą rolę. Ich odbudowa i rozwój gospodarczy nabrały priorytetowego znaczenia; ściśle związanie ich ze Stanami Zjednoczonymi oraz rola buforu przeciw szerzeniu się wpływów radzieckich w Europie określały stosunek Amerykanów do wszystkich problemów niemieckich. Program demokratyzacji Niemiec i ściśle z nim związane przemiany oświatowe propagowane były przez administrację amerykańską jako problemy wielkiej wagi. Nie należy zapominać, że były one popularne w tym czasie zarówno we własnej opinii publicznej w Stanach, jak i w opinii o polityce Stanów w świecie. W rzeczywistości jednak uszeregowanie rangi tych problemów wewnątrz administracji amerykańskiej wskazuje, iż więcej w tym było propagandy niż istotnego zainteresowania.

Sprawy oświaty przez pierwszy okres aliancki usytuowane były za ledwie w randze sekcji, jej kierownicy byli stosunkowo niskiej rangi oficerami, stan liczebny sekcji i wyposażenie w środki materialne daleko odbiegały od ich potrzeb i społecznego znaczenia. Nie zadawano sobie trudu ściągnięcia z innych jednostek wojskowych ludzi uprzednio

⁵¹ [...] das dies eine deutsche Angelegenheit sei die zwischen den deutschen Verwaltungsstellen und den deutschen Kirchenführern geordnet werden müsse”. Clay, *Die Entscheidung in Deutschland*, s. 339.

⁵² Ł. Borodziej, *Przebudowa szkolnictwa w Berlinie po II wojnie światowej*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, Wrocław 1986, 29, s. 187–188.

do tej pracy przygotowanych; przez pierwsze dwa lata nikt z sekcji oświatowej nie dostał awansu. To ustawienie nie pomagało w szybkim docieraniu spraw do dowództwa i nie zachęcało innych pionów do zbyt poważnego traktowania problemów oświatowych⁵³. Późna stosunkowo konkretyzacja przez Amerykanów zasad reformy (1947 r.) nie ułatwiła zadania: w ciągu półtora roku (1945—1946) większość szkół otwierano według starego modelu weimarskiego i wszelkie zmiany zagrażały już istniejącemu stanowi rzeczy i naruszały dotychczasowy stan posiadania (np. kościołów). Opozycja przeciw reformie, rekrutująca się w głównej mierze z kręgów partii chrześcijańskich, zbiegła się w czasie z uzyskiwaniem przez te odłamy coraz większego znaczenia, zwłaszcza w gospodarce. Wszelkie zakłócenia w tych dziedzinach nie leżały w interesie Amerykanów. Tym samym los wysiłków amerykańskiej grupy reformatorskiej został przesądzony. Do Stanów Zjednoczonych powrócili zwolennicy reform szkolnych (m. in. J. Taylor i jego następca prof. T. Alexander), a do pracy w oświacie zaczęli napływać ludzie o innym nastawieniu do spraw demokratyzacji Niemiec i problemów oświatowych.

Mniej więcej od 1948 r. amerykańska koncepcja „reedukacji” zamienia się w politykę „reorientacji”. Była to nie tylko zmiana nazwy, zmienił się również główny kierunek działań amerykańskich. Szkolnictwem przestano się prawie zupełnie zajmować; zaczęto natomiast rozbudowywać amerykańskie instytucje kulturalno-oświatowe na terenie Niemiec i intensyfikować wymianę osobową. Elementy tego procesu powstały już za czasów L. D. Claya, szerszego jednak wymiaru nabrały po utworzeniu w Niemczech instytucji Wysokiego Komisarza (1949 r.)⁵⁴. Sekcję oświatową podniesiono już w 1947 r. do rangi Wydziału w OMGUS, ale dopiero w nowej strukturze administracyjnej obsada osobowa i środki postawione do dyspozycji Wydziału nabrały istotnego znaczenia — stanowiły prawie połowę całego budżetu urzędu Wysokiego Komisarza⁵⁵. Wzrosła w sposób widoczny wymiana osobowa. Za czasów Claya nie przekraczała 150 osób rocznie, od 1949 r. wzrosła do 3445 osób, w latach 1949—1959 osiągnęła liczbę 14 000⁵⁶. Wymiana ta obejmowała oczywiście w jakiejś mierze również nauczycieli, główny jednak trzon sta-

⁵³ Wielu przeszkolonych wcześniej oficerów do spraw oświatowych ukrywało przed dowódcami odbycie kursów, uzyskując w ten sposób szybszy powrót do kraju. W latach 1945—1947 sekcja oświatowa OMGUS liczyła nie więcej niż 50 osób. Tent, *Education and Religions*, s. 74—75.

⁵⁴ W 1947 r. powstały tzw. America-Haus oraz Zentrum für Erziehungsdienst, oferujące nauczycielom materiały fachowe i organizujące dyskusje na różne tematy zawodowe. Clay, *Die Entscheidung in Deutschland*, s. 9.

⁵⁵ W latach 1945—1948 na pracę sekcji oświatowej OMGUS przeznaczono 1 025 433 dol. USA; od 1949 r. sumę tę zwiększono do 48 000 000 dol. Kellermann, *Von Reeducation zu Reorientation*, s. 96—97.

⁵⁶ *Ibidem*.

nowili studenci, młodzi pracownicy naukowcy, ludzie gospodarki i trochę młodzieży szkół średnich. Dla Wydziału Oświaty urzędu Wysokiego Komisarza mniej istotne stały się elementy pełnej demokratyzacji systemu szkolnego, ważniejsze były określone ideowe treści programów szkolnych. Wiedza sama nie oznacza jeszcze mądrości — twierdził Alonzo Grace, szef Wydziału Oświaty — większe znaczenie ma wzbogacenie duchowych wartości programu⁵⁷. Reorientacja miała szeroki zasięg, obejmowała w zasadzie wszystkie dziedziny życia mające wpływ na kształtowanie świadomości ludzkiej (prasę, radio, film, kontakty fachowe). Celem tej koncepcji było trwałe związanie się ze Stanami Zjednoczonymi i Zachodem nowej generacji elity władzy w Niemczech oraz pozostawienie trwałych śladów instytucjonalnych powiązań amerykańsko-niemieckich na przyszłość.

*

Brytyjska koncepcja polityki oświatowej w Niemczech powojennych była, tak jak w Stanach Zjednoczonych, tematem wielu dyskusji w okresie wojny. Również w Wielkiej Brytanii istniał odłam polityków nie wierzących w możliwość przekształcenia świadomości Niemców drogą perswazji. Odłam ten, reprezentowany przez lorda R. Vansittarta, uważał, że Niemców „poprawić” nie można, uznają oni bowiem tylko racje przymusu i takie właśnie trzeba wobec nich stosować. Równocześnie istniał znacznie silniejszy kierunek polityczny, zakładający konieczność odbudowy Niemiec, zwłaszcza gospodarczej, przy mocnym powiązaniu tego kraju z Zachodem. Wśród zwolenników tej koncepcji rozpatrywany był również problem reedukacji. Zagadnieniu temu poświęcono w 1944 r. specjalny memoriał. Podkreślono w nim konieczność wytrzebiecia z całości systemu oświatowego ideologii faszystowskiej, nacjonalistycznej i militarystycznej. Jako główne ogniwo reedukacji Niemiec w oświacie uznano szkolnictwo średnie i wyższe oraz konieczność zaopatrzenia nauczycieli w odpowiednie podręczniki i pomoce naukowe⁵⁸.

Zasady tego memoriału zostały prawie w całości przejęte do instrukcji nr 8, która jako oficjalny dokument rządu brytyjskiego miała służyć administracji cywilnej jako wytyczna działania. Próby skonkretyzowania niektórych pojęć tej instrukcji, jak np. żądania części wyższych oficerów uściślenia stanowiska wobec planów nauczania i kryteriów dopuszczenia podręczników, nie zostały uwzględnione. Głównym argumen-

⁵⁷ Wypowiedź L. Grace na spotkaniu ekspertów oświatowych w Berchtesgarden w październiku 1948 r., cytowana przez Pastusiaka, *Polityka Stanów Zjednoczonych* ..., s. 28.

⁵⁸ G. Pakschies, *Reeducation und Vorbereitung der britischen Bildungspolitik in Deutschland während des Zweiten Weltkrieges*, [w:] *Umerziehung und Wiederaufbau* ..., s. 109—110.

tem była teza o konieczności zachowania dystansu władz okupacyjnych do wewnętrznych zagadnień niemieckiego systemu oświatowego i unikanie zbędnych ingerencji⁵⁹. Tej zasady nieingerencji w istotne problemy oświatowe trzymano się konsekwentnie. Nie można było wprawdzie oficjalnie wyłączyć się z realizacji wspólnych dyrektyw (np. nr 54), ale uwzględniano to bardziej w wystąpieniach publicznych niż w konkretnym działaniu codziennym. W 1948 r. np. doradca do spraw oświaty rządu wojskowego Robert Birley na konferencji prasowej podkreślił wolę Wielkiej Brytanii takiego preferowania rozwoju szkolnictwa, które dałoby możliwość kształcenia dzieci w szkole państwowej minimum 6 lat i byłoby bezpłatne również w zakresie pomocy naukowych⁶⁰. Równocześnie jednak w lipcu 1947 r. wojskowa administracja brytyjska wydała wytyczne interpretacyjne do dyrektywy nr 54, które odebrały jej wszelki charakter przymusu. Określono ją jako zalecenie, a nie nakaz, i uwy-puklono tylko te ogólne stwierdzenia, które mogły być zaakceptowane bez jakichś większych zmian⁶¹. W praktyce działalność administracji ograniczała się w latach 1945—1946 do starań o uruchomienie szkolnictwa, zapewnienie mu bazy materialnej i jak najszybsze przekazywanie uprawnień Niemcom. W dniu 1 grudnia 1946 r. oddano szereg dziedzin administracji terenowej bezpośrednio Niemcom. Dotyczyło to również zarządzania oświatą. W zasadzie od tego momentu rola brytyjskich pracowników oświaty w rządzie wojskowym nabrała charakteru „observing, assisting and advising”⁶².

Brytyjczycy poświęcili natomiast stosunkowo wiele uwagi kontak-tom ze szkołami średnimi, nauczycielstwem tych szkół i wymianie oso-bowej. Kładli nacisk na organizowanie zajęć (m. in. odczytów, spotkań i dyskusji), które rozbudzałyby w uczniach poczucie odpowiedzialności politycznej i prawnej za swoją postawę życiową. Brak tego poczucia — według Brytyjczyków — umożliwił mieszczaństwu i profesurze względnie łatwe zaakceptowanie Hitlera⁶³. Na jednym z odczytów w grudniu 1947 r. R. Birley zaprezentował wyraźniej cele polityki oświatowej swe-go kraju. Ponieważ był w pełni przekonany, że niezależnie od nielicznej garstki ludzi z ruchu oporu wszyscy Niemcy byli świadomi zbrodni po-pelnionych przez Hitlera, należało przede wszystkim zredukować elitę, gdyż tylko własne autorytety mają w tym kraju rzeczywisty posłuch⁶⁴.

⁵⁹ *Ibidem*, s. 111.

⁶⁰ „Neue Schule”, 1948, 7.

⁶¹ G. Pakschies, *Umerziehung in der Britischen Zone 1945—1949. Untersuchungen zur britischen Reeducation Politik*, Weinheim-Basel 1979, s. 241—242.

⁶² *Dyrektywa nr 57 z 1.12.1946 r. Die Deutschlandpolitik Grossbritaniens und die britische Zone 1945—1949*, [Hrsg.] C. Scharf, H. J. Schröder, Wiesbaden 1979, s. 9.

⁶³ Wypowiedź R. Birleya z 8 maja 1945 r. w prasie. K. Jürgensen, *Zum Problem der „Political-Reeducation”*, [w:] *Umerziehung und Wiederaufbau...*, s. 118.

⁶⁴ G. Pakschies, *Reeducation und Vorbereitung ...*, s. 235—236. Do szkół średnich ogólnokształcących uczęszczało w strefie brytyjskiej 8,3% młodzieży.

Rozwinięto w tym celu zarówno akcje wysyłania profesorów, studentów, nauczycieli szkół średnich do Anglii, jak i zapraszano wielu Anglików na wykłady bądź kursy i spotkania do Niemiec. W latach 1947—1948 odbyły się w tej strefie 63 kursy nauczycieli gimnazjalnych. Wzięło w nich udział około 1500 osób, przy czym preferowano uczestnictwo ludzi młodszych. W wieku poniżej 45 lat była połowa słuchaczy⁶⁵.

Niezależnie od argumentów formalnych wysuwanych przez administrację brytyjską u podłoża jej polityki oświatowej leżały nie tyle względy pedagogiczne czy nawet chęć przeniesienia własnych doświadczeń na ten teren⁶⁶, ale w pierwszym rzędzie priorytet interesów, zwłaszcza gospodarczych Wielkiej Brytanii wobec Niemiec⁶⁷. System, jaki zastosowano dla osiągnięcia tych celów, przypominał stare, wypróbowane metody: wiązanie z Imperium Brytyjskim wyższych warstw społecznych podbitego kraju.

*

Sytuacja francuskich władz okupacyjnych była nieco odmienna od sytuacji pozostałych trojga aliantów. Udział we współrzędzeniu Niemcami Francuzi uzyskali prawie w ostatniej chwili. Opinia społeczna Francji co do losu powojennych Niemiec była znacznie bardziej zróżnicowana niż innych aliantów. Interesy gospodarcze Francji zawierały również terytorialne dążenia rewindykacyjne, polityka zaś wobec Niemiec miała m. in. za zadanie odbudowę utraconego w czasie wojny prestiżu międzynarodowego. Równocześnie w strefie przydzielonej Francji, zarówno po stronie francuskiej, jak i niemieckiej, istniały zadawnione antagonizmy i ciężenia mieszkańców w kierunku jednego bądź drugiego kraju. Wśród inteligencji na terenach pogranicznych znacznie większa była znajomość języków niemieckiego i francuskiego niż angielskiego bądź rosyjskiego w pozostałych strefach alianckich. Uwarunkowania te, jak i fakt, że w ekipie francuskiej znalazły się prawie wszystkie orientacje polityczne powojennej Francji, musiały znaleźć swoje odbicie w bieżącej polityce okupacyjnej.

Za załączki koncepcji polityki oświatowej Francji można uznać pracę F. Gerarda *Que faire de l'Allemagne?* (prawdopodobnie członka ruchu oporu), wydaną w Algierii w 1943 r. Autor przewidywał długi okres

⁶⁵ Jürgensen, *Zum Problem ...*, s. 133—135.

⁶⁶ 3.08.1944 r. ukazała się w Anglii nowa ustawa szkolna. Pakschies, *Reeducation und Vorbereitung ...*, s. 73.

⁶⁷ M. Halbritter, *Ziele und Praxis britischer Schulreformpolitik in der britischen Zone von 1945 bis 1949*, „Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung” (IZEBF), 1982, 17—18, s. 61.

pobytu zwycięzców w Niemczech i konieczność — przynajmniej w okresie początkowym — ścisłej kontroli wykonania zleceń. Ludzi zdolnych do pomocy w kształtowaniu nowych Niemiec widział w emigrantach niemieckich, członkach ruchu oporu i części „zredukowanych” jeńców wojennych. W polityce oświatowej postulował forsowanie szkoły jednolitej, rozszerzenie (w porównaniu z Republiką Weimarską) zakresu oddziaływania państwa na szkoły i odsunięcie od prac w oświacie „pangermanistów”⁶⁸. O tym, że autor pracy nie był w swych poglądach dotyczących czasu trwania okupacji odosobniony, świadczy to, że pierwszy szef dyrekcji oświatowej administracji francuskiej Raymond Schmittlein również zakładał minimum 25-letni okres pobytu w Niemczech i w tym kontekście rozpatrywał problemy oświatowe⁶⁹.

Przez pierwsze półtora roku, tak jak i w strefie angielskiej, nie zajmowano się głębiej sprawami reformy szkolnej. Wykorzystano natomiast ukazanie się dyrektywy nr 54 do nakazowego przeprowadzenia zmian w strukturze szkolnej. W Wirtembergii-Hohenzolernie zarządzono: przedłużenie szkoły podstawowej do 8 lat (później zgodzono się na 6 lat), natychmiastowe rozwiązanie dwóch pierwszych klas gimnazjum i włączenie ich do szkoły podstawowej, zaostrzenie wymogów maturalnych i radykalne skrócenie liczby godzin łaciny i greki. Ogromny opór Niemców, zwłaszcza kół kościelnych, wobec tych zarządzeń spowodował, że Francuzi zgodzili się odroczyć terminy wykonania zleceń pod warunkiem, że Niemcy przedstawiają swoje propozycje reformy. Tak jak i w pozostałych sektorach zachodnich sprawę przeciągnięto do 1950 r., tj. do usamodzielnienia się administracji niemieckiej⁷⁰.

U Francuzów, bardziej niż u innych aliantów zachodnich, można wyodrębnić pewne wyraźniej zaznaczone tendencje ich polityki oświatowej. W działaniach praktycznych preferowali laicyzację szkoły, wzrost wpływu państwa na oświatę, tworzenie nowej kadry nauczycielskiej i zmodyfikowanie znaczenia gimnazjów w systemie kształcenia. Reaktywując stary model szkoły okresu Republiki Weimarskiej, Francuzi usiłowali głównie nie dopuścić do ustawowego zatwierdzenia monopolu szkoły wyznaniowej. Ten sam problem dotyczył wyznaniowego bądź laickiego charakteru zakładów kształcenia nauczycieli. Francuska strefa okupacyjna okazała się jednak na te postulaty zupełnie niepodatna.

⁶⁸ A. Ruge-Schatz, *Grundprobleme der Kulturpolitik in der französischen Besatzungszone*, [w:] *Die Deutschlandpolitik Frankreichs und die Französische Zone 1945—1949*, [Hrsg.] C. Scharf, H.—J. Schröder, Wiesbaden 1983, s. 89.

⁶⁹ *Ibidem*, s. 90—91. R. Schmittlein, w randze generała, był dyrektorem od 1 sierpnia 1945 r. Direction de l'Éducation Publique.

⁷⁰ R. Winkeler, *Das Scheitern einer Schulreform in der Besatzungszeit. Analyse der Ursachen am Beispiel der französisch-besetzten Zone Württembergs und Hohenzollerns von 1945 bis 1949*, [w:] *Umerziehung und Wiederaufbau ...*, s. 221—222.

Składająca się przeważnie z ludności katolickiej (53⁰/₀), słabiej uprzemysłowiona niż inne części kraju, o silnych tradycjach szkoły wyznaniowej i silnym kościele katolickim, nie tylko nie poddała się sugestiom francuskim, ale doprowadziła we wszystkich częściach strefy do ustawowego zapisu tej lub innej formy szkoły wyznaniowej. Jedyne, co zdołali Francuzi obronić, to niedopuszczenie do ściśle wyznaniowych zakładów kształcenia nauczycieli (choć pod naciskiem kleru rząd wojskowy zgodził się na wprowadzenie do nich lekcji religii)⁷¹.

Problem kształcenia nauczycieli Francja usiłowała rozwiązać odmiennie od innych stref. Uznając, że 75⁰/₀ starej kadry nie nadaje się do pracy w szkolnictwie, poza uaktywnieniem nauczycieli nie obciążonych współpracą z hitleryzmem uruchomiono nową sieć zakładów kształcenia nauczycieli szkół podstawowych (podobnych do francuskiej Ecoles Normales). Dnia 8 lipca 1946 r. rozpoczęto organizację pierwszych tego typu zakładów; do grudnia tego roku powstało ich 16. Oparto je na dwustopniowym systemie kształcenia, nie wymagano matury. Nie widziano potrzeby kształcenia na poziomie wyższym. W koncepcji R. Schmittleina szkoły te powinny były w ciągu 8—10 lat nadrobić braki w kadrze nauczycielskiej. Liczono przy tym na napływ młodzieży robotniczo-chłopskiej do tych zakładów. Po przejściu władzy w sprawach oświatowych przez Niemców szkoły te uległy prawie całkowitej likwidacji⁷².

Najwięcej zmian próbowano wprowadzić w ogólnokształcących szkołach średnich. Usiłowano zmienić program nauczania gimnazjum humanistycznego, wprowadzić francuską skalę ocen (0—20) i egzaminy maturalne z udziałem profesorów uniwersytetu. Postulowano koedukację w gimnazjach oraz stopnie pośrednie między szkołą podstawową i średnią, mające umożliwić likwidację ekskluzywności tego szkolnictwa. Projekty programów nauczania zawierały wiele wiadomości o Francji, jej kulturze i historii, język francuski miał być pierwszym z języków obcych. Całość zmian programowych, poza wprowadzeniem dużych partii materiału o Francji, usiłowała przeciwdziałać oderwaniu młodzieży szkół średnich od życia. W tym wypadku Francuzi byli zgodni z Anglikami, że dotychczasowe programy nauczania ułatwiały wpływy emocjonalne i preferowały młodzież mieszczańską — silną podporę hitleryzmu. Ułatwienia w drożności szkół podstawowych i średnich miały rozszerzyć dostęp do wiedzy szerszym kręgom młodzieży, utrudnienia zaś w zdobywaniu egzaminu maturalnego — zahamować zbyt szeroki napływ do uniwersytetów. Miało to uchronić nowe Niemcy przed największą, zdaniem Francuzów, zmorą Republiki Weimarskiej — bezrobotnym akademikiem. Całość tej koncepcji napotkała ogromny opór kół konserwatywnych, walczących o utrzymanie starego modelu gimnazjum. Włączyły się do tego

⁷¹ Ruge-Schatz, *Grundprobleme der Kulturpolitik ...*; s. 93.

⁷² *Ibidem*, s. 96.

kościół, obawiając się, że skrócenie czasu nauczania greki i łaciny uniemożliwi dopływ nowej generacji na studia teologiczne⁷³. W efekcie nie osiągnięto wiele, jakiś czas została jeszcze w szkolnictwie tej strefy matura organizowana na wzór francuski i język francuski jako pierwszy język obcy.

Nieco większe powodzenie osiągnięto w akcji podręcznikowej, za pomocą której usiłowano wpłynąć na treści programowe szkół. W 1947 r. w strefie amerykańskiej wydano dla 3 mln dzieci 3 mln podręczników szkolnych, we francuskiej dla 0,9 mln uczniów — 6,3 mln, w angielskiej dla 3,5 mln uczniów — 12,5 mln. W 1948 r. w strefie francuskiej wydano 10 mln podręczników⁷⁴.

Znaczną wagę administracja francuska przywiązywała do uzyskania wpływu na młodzież studencką, nie tyle jednak przez dwie uczelnie istniejące w tej strefie (Tybinga i Freiburg), ile przez tworzenie nowych, sprofilowanych szkół wyższych. Obie stare uczelnie podjęły działalność jesienią 1945 r. W maju 1946 r. otworzono (po 150 latach zamknięcia) Uniwersytet w Moguncji, w 1947 r. Akademię Administracyjną w Speyer (Staatliche Akademie für Verwaltungswissenschaft) i Szkołę Tłumaczy w Gernersheim (Staatliche Dolmetscher Hochschule). Przy współudziale Francuzów powstał istniejący do dziś Instytut Historii Europy w Moguncji. Na uniwersytetach organizowano liczne spotkania, kursy letnie i dyskusje między studentami i profesurą obu krajów. Oficjalnie ich głównym celem było wzajemne poznanie się i zrozumienie, jak jednak twierdzili Niemcy, była to przede wszystkim transplantacja francuskiej kultury⁷⁵.

Wszystkie te zamierzenia i akcje nie miały szans akceptacji społecznej, były bowiem, bez specjalnej osłony, próbami przeniesienia częściowo gotowych modeli francuskich na teren strefy o zupełnie innych tradycjach. W dodatku były one często firmowane przez ludzi o znanych tendencjach separatystycznych, co oczywiście nie mogło sprzyjać ich przyjęciu⁷⁶. Wydaje się, że o ile aktywna polityka kulturalna Francji na terenie swojej strefy potrafiła utrwalić pewne tendencje do zbliżenia

⁷³ Winkeler, *Das Scheitern ...*, s. 221.

⁷⁴ J. Vaillant, *Was tun mit Deutschland? Die französische Kulturpolitik im besetzten Deutschland von 1945 bis 1949*, [w:] *Umerziehung und Wiederaufbau ...*, s. 207.

⁷⁵ W 1945 r. przyjechało do Niemiec kilkudziesięciu Francuzów, w 1946 r. — 1000, w 1947 r. — 2000, w 1949 r. 5000. A. Grosser, *Geschichte Deutschlands seit 1945. Eine Bilanz*, München 1970, s. 81—82.

⁷⁶ W latach 1946—1947 zlecono wprowadzić do wyższych klas szkół podstawowych czytanekę *Beiträge zur Völkerverständigung*. Jej autorem był H. Werneke, po 1918 r. współpracujący z separatystami w Nadrenii. Wywołało to tak silny protest ze strony niemieckiej, że książkę wycofano. Ruge-Schatz, *Grundprobleme der Kulturpolitik ...*, s. 97.

obu narodów w tej dziedzinie, o tyle działalność oświatowa nie przyniosła prawie żadnych trwałych efektów i została przez Niemców odrzucona jako obca.

*

Spośród głównych celów wysuniętych przez aliantów w układach jałtańsko-poczdamskich: denazyfikacja, demilitaryzacja, dekartelizacja i demokratyzacja Niemiec, denazyfikacja wywołała najwięcej kontrowersji i sprzecznych ocen wszystkich zainteresowanych stron. Jej przeprowadzenie pozornie oparte na tych samych kryteriach Sojuszniczej Rady Kontrolnej⁷⁷, przebiegało jednak odmiennie w każdej strefie alianckiej. Strefa radziecka była denazyfikowana w sposób najbardziej konsekwentny w samych założeniach tego procesu. Jak stwierdzał raport radziecki przedstawiony Radzie Ministrów w 1947 r., duża część głównych oskarżonych działaczy hitlerowskich po klęsce swego kraju „przeniosła się” ze strefy radzieckiej do stref zachodnich. Ci, co pozostali na miejscu, byli tym samym łatwiejsi do wychwycenia⁷⁸. Do 1 stycznia 1947 r. utworzono w strefie 262 komisje denazyfikacyjne: spośród oskarżonych aktywnych członków NSDAP skazano na różne kary 18 061 osób, do końca oficjalnej denazyfikacji (26.02.1948 r.) zwolniono z pracy 520 000 osób⁷⁹. Zgodnie z tezą radziecką, iż zbytńia masowość tego procesu utrudnia wychwycenie rzeczywistych przestępców faszystowskich i raczej pozwoli im uniknąć kary, skoncentrowano się na szczególnie ważnych obszarach funkcjonowania państwa: policji, sądownictwie, środkach masowego przekazu, oświacie i administracji terenowej. W całym procesie denazyfikacji starano się — zgodnie z zaleceniami SMAD — generalnie odróżnić aktywnych nazistów od nominalnych członków partii faszystowskich, zdolnych odrzucić dawną ideologię i włączyć się aktywnie w proces odbudowy demokratycznych i pokojowych Niemiec⁸⁰. Oceniano, że denazyfikacja w strefie spełni jedynie wówczas zakreślone jej cele, gdy jednocześnie potrafi przekonać szerokie rzesze ludzi do wspólnych działań na rzecz budowy nowego społeczeństwa. Zgodnie z tym założeniem w propozycjach układu pokojowego z Niemcami, przedstawionych przez rząd radziecki rządowi zachodnim w 1952 r., proponuje się następujące sformułowanie jednego z paragrafów: „Wszystkim byłym członkom armii niemieckiej,

⁷⁷ Borodziej, *Przebudowa szkolnictwa ...*, s. 178—181.

⁷⁸ Sprawozdanie Sojuszniczej Rady Kontrolnej przekazane Radzie Ministrów Spraw Zagranicznych 14.01.1947 r. Stanowisko strony radzieckiej w *Um ein antifaschistisch-demokratisches Deutschland. Dokumente aus ...*, s. 389.

⁷⁹ S. Doernberg, *Die Geburt eines neuen Deutschland 1945—1949*, Berlin 1959, s. 97.

⁸⁰ Rozkaz nr 201 SMAD z 16.08.1947 r. zalecający przyspieszenie procesu denazyfikacji. *Ibidem*, s. 96—97.

włącznie z oficerami i generałami, wszystkim byłym nazistom, z wyjątkiem tych, którzy zostali skazani na kary sądowe za popełnione przestępstwa, należą się równe prawa obywatelskie i polityczne, by mogli współdziałać w budowie pokojowych i demokratycznych Niemiec”⁸¹.

Należy przyjąć, że denazyfikacja pracowników oświaty, jako działu, na który władze radzieckie zwracały szczególną uwagę, zachowując ogólny trend reprezentowany w tej sprawie, przebiegała jednak ostrzej. Niektóre obszary, np. Turyngia i Saksonia, poddawały się zaleceniom denazyfikacji bardzo opornie. W Saksonii na przykład w szkolnictwie podstawowym 31 października 1945 r. było zatrudnionych — mimo akcji denazyfikacyjnej — 46% nauczycieli byłych członków NSDAP, w szkolnictwie średnim — 57%. Dopiero wyraźny rozkaz SMAD spowodował ponowną weryfikację zatrudnionych⁸². W Turyngii akcja ta trwała do 1948 r. i gdyby nie nacisk władz radzieckich, całe postępowanie denazyfikacyjne chciano zakończyć z początkiem roku 1946. Zarówno w tych dwu prowincjach, jak i w Meklemburgii zgodzono się na pozostanie w szkolnictwie nielicznej grupy nauczycieli, byłych członków NSDAP (nie więcej niż 10%). Po dalszych odwołaniach i weryfikacji zawodowej pewną część wcześniej usuniętych nauczycieli zatrudniono ponownie. O ostrości procesu denazyfikacji może świadczyć fakt, że na 28 179 nauczycieli szkół ogólnokształcących, byłych członków NSDAP z końcowego okresu wojny, pół roku później, 1 stycznia 1946 r. w szkolnictwie pracowało już tylko 8037, a denazyfikacja wchodziła dopiero w pełnię realizacji. Fakt ponownego zatrudniania usuniętych nauczycieli wywoływał dyskusje w społeczeństwie, ale dokonana uprzednio radykalna czystka w zespołach pedagogicznych oraz dopływ nowych sił powodowały, że powracający podejmowali pracę w zupełnie innych niż poprzednio warunkach⁸³. Kierunek denazyfikacji nauczycieli i atmosferę wokół tego problemu najlepiej chyba określa redaktor naczelny czasopisma nauczycielskiego „*Neue Schule*”

⁸¹ „Allen ehemaligen Angehörigen der deutschen Armee, einschliesslich der Offiziere und Generäle, allen ehemaligen Nazis, mit Ausnahme derer, die nach Gerichtsurteil eine Strafe von Ihnen begangenen Verbrechen verbüssen müssen, die gleiche bürgerlichen und politische Rechte wie allen deutschen Bürgern gewährt werden zur Teilnahme am Aufbau eines friedliebenden, demokratischen Deutschland”. Nota radziecka z 10.03.1952 r. do rządów zachodnich, dział polityczny, punkt 6, [w:] *Dokumente zur Deutschlandpolitik ...*, s. 292.

⁸² Konferencja nauczycieli, zwołana przez KPD, z udziałem SPD i bezpartyjnych, podjęła m.in. uchwałę zwolnienia aktywnych członków NSDAP i zostawienia w pracy wszystkich „nominalnych” członków tej partii. Do połowy listopada 1945 r. w ten sposób dokonywano denazyfikacji w części strefy. U. Mantzke, *Die Döbelner Konferenz von August 1945, ein wichtiges Ereignis der ersten Etape des Aufbaus der antifaschistisch-demokratischen Schule*, „Beiträge zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung”, 1968, 4, s. 688.

⁸³ G. Uhlig, *Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform 1945—1946*, [w:] *Monumenta Paedagogika*, Bd. 1, Berlin 1965, s. 116—118.

Karl Sothmann. Zwraca on m. in. uwagę, że oczyszczenie kadry nauczycielskiej z nazistów w pierwszym okresie było środkiem co prawda niezbędnym, ale nie stanowiło zakończenia sprawy. Nie każdy, kto nie był członkiem partii, może być automatycznie uznany za demokratę i nie każdy, kto nim był, musi być wrogiem. Zainteresowanie środowiska winny budzić nie tylko przeszłość nauczyciela i stopień jego odpowiedzialności za to, co się stało, ale i jego zachowanie po kapitulacji i później, jego chęć bądź niechęć do angażowania się w demokratyczną odbudowę szkoły. Dotyczy to szczególnie stosunku do starszych nauczycieli, którzy przez lata pracy w szkolnictwie zgromadzili ogromny kapitał wiedzy pedagogicznej i mogą w znacznej mierze dopomóc młodemu nauczycielowi w jego pierwszych krokach w zawodzie⁸⁴.

Znacznie burzliwiej przebiegała denazyfikacja w strefie amerykańskiej. Poważniej zajęto się tym problemem późną jesienią 1945 r. W listopadzie L. D. Clay powołał wewnątrz OMGUS komisję (na szczelbu generałów) mającą ustalić stan aktualny i kryteria denazyfikacji, kompetencje wewnątrz dowództwa i zasady udziału w tym Niemców. Do chwili opracowania raportu (31.12.1945 r.) OMGUS nie mógł wydawać odrębnych zarządzeń. Raport przedstawiony 15 stycznia 1946 r. wymieniał pięć głównych przyczyn trudności realizacji: szeroki zasięg akcji prowadzi do wielu decyzji kontrowersyjnych, więksi przestępcy nie zostają wychwyceni, brak jest współpracy Niemców, akcja nie jest zaplanowana długoterminowo, nie jest też zsynchronizowana między wydziałami OMGUS⁸⁵. Na podstawie dyrektywy nr 24 Sojuszniczej Rady Kontrolnej ze stycznia 1946 r. oraz wyżej omówionego raportu władze amerykańskie wydały 5 marca 1946 r. ustawę *O oswobodzeniu od narodowego socjalizmu i militarystyki*. Formalnie biorąc, przekazywała ona sprawę denazyfikacji Niemcom, zachowując dla Amerykanów prawo kontroli i ewentualnej zmiany wydanych orzeczeń. Ustawa przewidywała rejestrację wszystkich byłych członków NSDAP, nowe formularze denazyfikacyjne, podział stopnia winy na 5 grup, utworzenie Izb Orzekających jako pierwszej instancji orzekającej i obowiązek informowania rządu wojskowego o wydanych wyrokach⁸⁶.

Kompletowanie składu osobowego Izb Orzekających napotykało od początku trudności, nie było bowiem wielu chętnych do tej pracy. Mimo że, jak podaje jedna z prac, ich liczba w pierwszej połowie 1946 r. rosła bardzo szybko (w sierpniu 1946 r. było ich w strefie amerykańskiej 386, we wrześniu — 407 + 6 urzędów odwoławczych)⁸⁷, trudności z ich skom-

⁸⁴ Sothmann, *Lehrer der Neuen Schule*, „Neue Schule”, 1947, 2.

⁸⁵ Gimbel, *Amerikanische Besatzungspolitik ...*, s. 142.

⁸⁶ C. F. Latour, Th. Vogelsang, *Okkupation und Wiederaufbau. Die Tätigkeit der Militärregierung in der amerikanischen Besatzungszone Deutschlands 1944—1947*, Stuttgart 1973, s. 139.

⁸⁷ *Ibidem*, s. 142.

pletowaniem musiały być tak duże, że sięgnięto do nakazu. Jesienią 1946 r. wydano ustawę o obowiązku współpracy obywateli w komisjach denazyfikacyjnych⁸⁸. Do Izb wpłynęło ponad 13 mln formularzy, do weryfikacji odłożono około 3,5 mln. W trakcie prowadzonych już prac ogłoszono w 1946 r. dwie amnestie, orzeczenia już wydane trzeba było cofać, mnożyły się różnego rodzaju „dokumenty”, zwłaszcza organizacji zawodowych, mające odciążać obwinionych, większość spraw kończyła się w tych warunkach karą pieniężną. Nie tylko wśród lewicy, ale i wśród ogółu społeczeństwa niemieckiego utarła się opinia, że nie były to izby denazyfikacyjne, ale rehabilitacyjne, a wysoko płatne na czarnym rynku „zaświadczenia” określano mianem „Persilscheine” (od nazwy proszku do prania, który wybielał). Wraz ze wzrastaniem roli Niemiec w układach zachodnich Waszyngton zaczął naciskać na bardzo szybkie zakończenie całej akcji, czemu przeciwstawiał się nawet gubernator L. D. Clay⁸⁹.

Akcja denazyfikacji oświaty nie różniła się prawdopodobnie od kroków podjętych wobec innych grup zawodowych. Prowadzona w pierwszych miesiącach przez wydziały wojskowe, spowodowała odsunięcie od pracy w wielu dziedzinach szkolnictwa rzeczywiście dużej liczby byłych członków NSDAP lub organizacji pozostających pod jej wpływem. W Monachium na przykład z Uniwersytetu zwolniono również byłych członków Związku Oficerów Rezerwy⁹⁰. Akcja ta nie była skuteczna. Zwolnieni w strefie amerykańskiej, przenosili się szybko do strefy angielskiej lub francuskiej, ponadto, w miarę konieczności obsadzenia wolnych katedr, tych, którzy pozostali na miejscu, przyjmowano po jakimś czasie na powrót do pracy. Jak stwierdza doradca do spraw denazyfikacji rządu wojskowego Walter L. Dorn w 1946 r., likwidacja uniwersytetów w Królewcu i Wrocławiu oraz sytuacja w Berlinie spowodowały przyływ nowej kadry do centrum Niemiec, ale wszystkie oferty odrzucano, gdyż czekano na orzeczenia komisji denazyfikacyjnych wobec starych pracowników. Taką

⁸⁸ Gesetz über die staatsbürgerliche Pflicht zu Mitarbeit an der Entnazifizierung (20.11.1946). Grosser, *Geschichte Deutschlands ...*, s. 72.

⁸⁹ Akcja zakończyła się oficjalnie 28.05.1948 r. Ostatnie dochodzenia „dla najcięższych przypadków” toczyły się do 1949 r. Latour, Vogelsang, *Okkupation ...*, s. 143.

⁹⁰ O sposobach prowadzenia denazyfikacji przez wojskowych wobec nauczycieli relacjonował m. in. dziennikarz „Readers Digest” z lutego 1946 r. Był on świadkiem rozmów oficera amerykańskiego z ubiegającymi się o pracę w szkolnictwie. Jeden z rozmówców wydał się dziennikarzowi wyśmienitym stereotypem nauczyciela pruskiego przyzwyczajonego do subordynacji i drylu. Stał przed oficerem prawie cały czas na baczność, odpowiadał zwięźle w stylu wojskowym. Kapitan prowadzący tę rozmowę uznał, że jest on najlepszy spośród wszystkich kandydatów. Na obiekcje dziennikarza, że nie wydaje się, by mógł on wiele wnieść do wychowania dzieci w duchu demokracji, oficer odpowiedział, że jest to zwykle przeczczenie prasy. G. S. Wheeler, *Die amerikanische Politik in Deutschland 1945—1950*, Berlin 1958, s. 150.

samą sytuację zastał Dorn w szkolnictwie średnim w Bawarii. Odnosił nieodparte wrażenie, że wolne miejsca w oświacie chciano przede wszystkim zachować dla ludzi byłego reżimu faszystowskiego⁹¹. Że nie było to odczucie pozbawione podstaw, świadczą m. in. dane z czerwca 1949 r.: na 12 000 nauczycieli zwolnionych w Bawarii w wyniku denazyfikacji do pracy przywrócono 11 000⁹². W innych krajach strefy amerykańskiej proporcje kształtowały się podobnie. Według opinii wspomnianego W. L. Dorna w 1949 r. oficerowie amerykańscy odpowiedzialni wówczas za gospodarke, finanse, oświatę i sądownictwo w Niemczech nie byli zaniepokojeni powrotem byłych członków NSDAP do tych działów pracy, niepokoiła ich natomiast możliwość infiltracji komunistycznej do życia publicznego⁹³. To nastawienie, nasilające się co najmniej od jesieni 1946 r., zaczęło z biegiem czasu dominować w ocenie przydatności ludzi do pracy.

O brytyjskich działaniach denazyfikacyjnych mamy stosunkowo najmniej danych. Do połowy 1947 r. Brytyjczycy przeprowadzali tę akcję sami, bez udziału Niemców. Zwolniono wówczas z pracy około 156 tys. osób i odrzucono dalsze 86 tys. wniosków kandydatów do pracy. W strefie tej przed powstaniem Niemieckiej Republiki Federalnej nie doszło do żadnego samodzielnego ustawodawstwa denazyfikacyjnego, natomiast realizując dyrektywę Sojuszniczej Rady Kontrolnej nr 24, zezwolono na tworzenie niemieckich zespołów doradczych⁹⁴. Pewien pogląd na sposób denazyfikacji nauczycieli przez rząd wojskowy Wielkiej Brytanii daje wypowiedź jednej z ówczesnych współpracownic Sekcji Oświaty tego rządu. Według niej duża część nauczycieli dlatego wstąpiła do NSDAP, że w razie odmowy musiałaby odejść ze szkół i na ich miejsce przyszliby hitlerowcy z przekonania. Dlatego nauczycieli gimnazjalnych poddawano „denazyfikacji” na 4-tygodniowych kursach szkoleniowych, prowadzonych przez angielskich oficerów, w cywilu nauczycieli bądź naukowców. Tematyka tych kursów dotyczyła w głównej mierze sposobu funkcjonowania instytucji demokratycznych oraz stanu szkolnictwa w Anglii. (Ludność natychmiast nadała tym kursom właściwą nazwę: *Entbräunungskurse* — kursy odbrazowiające). Równocześnie autorka wypowiedzi w swoim mieszkaniu organizowała okresowe spotkania członków rządu wojskowego (m. in. ze wspomnianym już doradcą do spraw oświaty R. Birleyem) z absolwentami dawnych Adolf-Hitler-Schulen, wówczas 19-latkami, którzy z powodu ukończenia tych właśnie szkół nie mogli dostać pracy „odpowiadającej ich możliwościom”. Wspólnie z kolegami — stwierdza —

⁹¹ Dorn, *Inspektionsreisen ...*, s. 88. Raport z 22.05.1946.

⁹² Wheeler, *Die amerikanische Politik ...*, s. 174.

⁹³ Dorn, *Inspektionsreisen ...*, s. 153. Raport z 23.02.49.

⁹⁴ K.-D. Henke, *Politische Säuberung unter französischer Besatzung. Die Entnazifizierung in Württemberg-Hohenzollern*, Stuttgart 1981, s. 12—13.

doszła do wniosku, że są to ludzie mogący wnieść wiele do odbudowy swego kraju i należy im umożliwić studia uniwersyteckie. Dzisiaj są lekarzami, nauczycielami, prawnikami⁹⁵. Nawet jeśli te wypowiedzi nakierowane były na mentalność dzisiejszych słuchaczy niemieckich (referat był wygłoszony na kolokwium w 1979 r.), dają one pojęcie o podejściu aparatu alianckiego W. Brytanii do problemu denazyfikacji w oświacie.

Francuskie motywacje denazyfikacyjne były wskutek sytuacji wewnętrznej Francji na pewno bardziej skomplikowane niż pozostałych aliantów. Potwierdzając pisemnie przyjęcie uchwał poczdamskich do wykonania, zobowiązano się tym samym do realizowania m. in. denazyfikacji. Sądzono, że nie będzie to trudne do przeprowadzenia, skoro zalecono własnemu rządowi okupacyjnemu zakończenie akcji do końca stycznia 1946 r.⁹⁶ Gdy to się z wielu względów (m. in. presji innych aliantów i światowej opinii publicznej) okazało niemożliwe, uruchomiono, zwłaszcza w Wirtembergii-Hohenzolernie, niemiecki aparat denazyfikacyjny, który próbował skonstruować własny model denazyfikacji. Jego istotą było założenie, że w pierwszym rządzie Niemcy mają najlepsze rozeznanie, kto winien temu procesowi podlegać, a ponadto denazyfikacja jestściągnięciem z zakresu polityki, a nie prawa karnego. Przynależność do NSDAP nie może być jedynym kryterium oceny, ważne jest, jaka będzie przydatność człowieka do bieżącej odbudowy Niemiec demokratycznych⁹⁷. Niektórzy badacze tego okresu są zdania, że szukano w tym wypadku bardziej elementów „prusactwa, militarizmu i germanofilstwa” niż samego narodowego socjalizmu⁹⁸.

Zgodnie z tą koncepcją każda sprawa była rozpatrywana indywidualnie, zasięgano opinii w miejscu pracy i zamieszkania; te same kryteria były w różny sposób stosowane do różnych grup zawodowych. Z policji na przykład zwalniano zarówno członków NSDAP sprzed, jak i po 1933 r. Jeśli do tego dochodziło uczestnictwo w organizacjach stowarzyszonych z partią, zwalniano bez wynagrodzenia. Nauczyciele natomiast o takich samych powiązaniach organizacyjnych z faszyzmem byli cofani na niższe grupy uposażeniowe, przenoszeni do innego okręgu szkolnego bądź otrzymywali zakaz pełnienia, do odwołania, kierowniczych funkcji w szkolnictwie. Zwolnienie z zawodu bez wynagrodzenia dotyczyło jedynie osób, które poza wstąpieniem do NSDAP przed 1933 r. należały ponadto do trzech albo i więcej organizacji afiliowanych. Od tych regul

⁹⁵ Autorka tej wypowiedzi, p. Edith Siems Davies, była nauczycielką języka niemieckiego w Anglii. Pracowała od sierpnia 1945 r. w Sekcji Oświatowej Brytyjskiego Rządu Wojskowego E. S. Davies, *Der britische Beitrag zum Wiederaufbau des deutschen Schulwesens von 1945 bis 1950*, [w:] *Umerziehung und Wiederaufbau...*, s. 151.

⁹⁶ Henke, *Politische Säuberung ...*, s. 57.

⁹⁷ *Ibidem*, s. 8.

⁹⁸ Vaillant, *Was tun mit Deutschland ...*, s. 206.

stosowano wiele „wyjątków” bądź też zwalniano najpierw nauczycieli o przeszłości faszystowskiej z pracy, po czym przyjmowano ich natychmiast z powrotem na zasadach kontaktu. Tracili oni w ten sposób status pracownika państwowego i można ich było zwolnić przy każdej niesubordynacji. Przy takiej metodzie denazyfikacji nie można się dziwić, że oficjalne dane statystyczne mówią o zwolnieniu 75% nauczycieli i równocześnie o pozostaniu w pracy w obrębie oświaty, np. w Wirtembergii, 78,5% byłych członków NSDAP⁹⁹.

Zarysowane powyżej elementy procesu denazyfikacji w oświacie należy widzieć w kontekście całości uwarunkowań, które składały się na politykę aliancką wobec Niemiec po wojnie. W strefie radzieckiej denazyfikacja była częścią przemian społecznych i w ich ramach przebudowy szkolnictwa. Była przeprowadzana w całej strefie jednolicie i według takich samych kryteriów. Ludzie zaangażowani w ten proces wiedzieli, że jest on częścią znacznie głębszych przeobrażeń, że odsuwając tych wszystkich, którzy temu kierunkowi mogliby zaszkodzić, należy równocześnie szukać dlań sojuszników. Mieli pewność trwałości tej akcji, że po jej zakończeniu nie zostaną zostawieni sami sobie, że mają poparcie władzy alianckiej, tzn. radzieckiej. W zachodnich strefach, a zwłaszcza amerykańskiej, bardzo szeroki zasięg denazyfikacji, brak jednolitej koncepcji, starcia między poszczególnymi działaniami OMGUS, chwiejność w realizacji wydawanych zarządzeń nie dawały szans rzetelnego przeprowadzenia tej akcji. Należy do tego dodać, że wszystkie trzy strefy zachodnie nie chciały i bały się zatrudniać w Izbach Orzekających ludzi z kręgu antyfaszystowskiego bądź też związanych z lewicą. Z kolei ci, którzy się do tej pracy zaangażowali (niezależnie od motywów, jakimi się kierowali), zostawali później, po zakończeniu akcji przez aliantów, w gorszej sytuacji niż weryfikowani przez nich naziści, nie mogli bowiem nigdzie dostać pracy¹⁰⁰. Nie należy również zapominać, że z biegiem czasu, wraz z narastaniem konfliktu Wschód—Zachód, zmieniało się spojrzenie na samą sprawę: zaczęto szukać głównie elementów łączących Niemcy z Zachodem, wszystko zaś, co było kontrowersyjne bądź utrudniające rozwój tych stosunków, usuwano z pola widzenia.

Omówienie alianckiej koncepcji polityki oświatowej w Niemczech powojennych nie jest sprawą łatwą. Cztery narody, o bardzo różnych poglądach na istotę rzeczy usiłowały dokonać (przynajmniej na początku) próby reedukacji piątego. To, co wydawało się w pierwszej fazie wspólne i bezsporne: wytrzebiecie faszyzmu, militaryzmu i budowa demokracji, w praktyce życia codziennego było różnie interpretowane. W strefie radzieckiej reforma szkolna i denazyfikacja, splecione ściśle z istotnymi przemianami społecznymi, znalazły względnie szeroki oddźwięk społeczny.

⁹⁹ Henke, *Politische Säuberung ...*, s. 119—120.

¹⁰⁰ Grosser, *Geschichte Deutschlands ...*, s. 72.

Duża część zwolenników reformy, zwłaszcza wśród nauczycielstwa, widziała w realizacji tych koncepcji spełnienie dawnych postulatów oświatowych. Sporo ludzi widziało w tym także gwarancję niezbędnej demokracji życia. Poszerzenie dostępu do wiedzy i rozwój różnych form kształcenia młodzieży i nowych nauczycieli unaocznili młodej generacji możliwość osiągnięcia natychmiastowych namacalnych korzyści (m. in. awansu społecznego). Pozwoliły również na identyfikację części tego pokolenia z interesami nowej władzy, co w ówczesnych warunkach w Niemczech nie było bez znaczenia.

Polityka oświatowa aliantów zachodnich była znacznie mniej konsekwentna i o wiele bardziej zależna od zmieniających się nadrzędnych celów politycznych. Jej wspólną cechą była m. in. obawa przed wciągnięciem do współpracy niemieckich grup antyfaszystowskich i lewicowych, co odsuwało od wpływu na bieg zdarzeń znaczną część zwolenników zmian w szkolnictwie. Jeśli nawet próbowano jakichś działań, nosiły one w odczuciu społecznym charakter nie tyle reform, ile obcych nakazów. Nie doceniano również siły konserwatyzmu niemieckiego i związanej z nim części nauczycieli szkół średnich. Od momentu wzrostu roli Niemiec w polityce globalnej i „usamodzielniania” ich przez aliantów w życiu wewnętrznym kraju siły prawicowe nabierały szczególnego znaczenia: ich obstrukcja w sprawach zmian w szkolnictwie stawała się elementem decydującym. Wreszcie, wraz z rozwojem zimnej wojny, koncepcje reedukacji nabierały zupełnie innego wymiaru. Problem niebezpieczeństwa nawrotu faszyzmu schodził na plan dalszy, na czoło wysuwała się walka z ideologią komunistyczną, reformę szkolną zakwalifikowano do niebezpiecznej sfery infiltracji „wpływów wschodnich”. Celem reedukacji stała się pełna integracja tej części Niemiec z Zachodem.

ŁUCJA BORODZIEJ

THE ALLIED CONCEPTION OF THE REBUILDING OF THE EDUCATION SYSTEM IN GERMANY AFTER THE 2ND WORLD WAR

Summary

The problem of post-war Germany was the matter of interest of politicians of the great coalition almost since the World War began. Already in 1941 in the Soviet Union a special department for political propaganda among German troops was brought into existence in the army. The indoctrination action was also carried on in German prisoner-of-war camps. In July 1943, an official inter-camp organization called the committee "Freies Deutschland". A large group of teachers, prisoners-of-war, were involved in that organization. They prepared the directions for rebuilding the post-war education and instructing teachers. They also elaborated an outline programme of future lessons of history.

Russians assumed in their conceptions of the future of Germany that no military occupation is a long-lasting phenomenon, and its main goal must be

making firm basis for building democracy and peace in that country. Treating Germany not as a country conquered but freed of nazism, they realized that the process could not be an action of foreign force, but the party concerned should contribute to it too. Therefore, in August 1945, immediately after the capitulation, they allowed, among others, instituting the association „Kulturbund für die demokratische Ernsprung Deutschlands”, whose task was to unite German intellectuals, including teachers, about the programme of rebuilding democratic Germany.

As far as education was concerned, apart from the works necessary to start schools after the war destruction, careful attention was paid to the statutory guarantee of democratization of schools and the problem of forming new teaching staff, closely related to it. In June 1946, the Act of democratization of school was issued, which secured legal basis for a uniform laic and cost-free school. The programme safeguarded educating youths in the democratic spirit and preventing the danger of reviving the Nazi ideology in schools. At the same time, various actions, e.g. courses, special training and founding pedagogic faculties, were taken in order to form new teaching staff or to reorient the teaching staff still employed.

The other three allies also realized the necessity of reforming the education system in respect of structure and programme, however each of them acted in a different way in everyday practice. Americans sent to Germany a special commission for education problems with Prof. G. F. Zook as chairman, which formulated main directions of necessary changes in education. Their essence was to organize a uniform school system, to raise the level of education in primary school, to render secondary school accessible for all who would like to attend it, to standardize secondary school system, to initiate humanization of programmes of education for vocational schools and to raise the level of pedagogic studies for teachers. Americans brought out administrative recommendations based on the above-mentioned report and obliged Germans to elaborate a project of new school acts by the end of 1947 and to show it to American authorities. The obstruction of German conservative forces, the rightist trend and cold-war tendencies of American administration brought about the delay in realizing those recommendations until West Germany regained independence.

The English did not make individual attempts to issue new acts relative to changes of the school system. Instead, they paid special attention to contacts with teaching staff of secondary schools and colleges and personal exchange of teachers, pupils and students. Those were not so much pedagogical respects that lay at the base of their educational policy, but rather the priority of English interests in Germany, in particular the economic ones. They were interested, first of all, in the youths that could become the élite of power in new Germany, and they did not interfere at all in the system of primary schools. Similar tactics was adopted by Americans since about 1948.

During the first one and half a year, the French were rather not concerned in the problems of the reform of the school system, like the English. In order to reform the school system in their zone, they took advantage of the directions Nr 54 of the Allied Supervising Council, issued in the middle of 1947, in which the principles of the future model for German school were formulated. In their instructions, they recommended in particular secularization of schools, more decisive role of the state in matters of education, founding new institutes for instructing teachers, modernization of the programmes for secondary schools, educating new specialists in new specialized faculties. All those propositions did not enjoy social support and were rejected as foreign forced models after Germany regained independence.

One of the main goals, appreciated by all four allies as indispensable in the process of the renewal of Germany, was the problem of denazification. This problem could be considered in the whole context of the conditions which made up the allied policy in relation to Germany after the war. In the Soviet zone, denazification was part of social changes and, in this framework, of rebuilding of the school system. It was carried on in the same manner and according to the same criteria in the whole zone. The people involved in that process knew that it was part of deeper transformations, and when all who could harm this trend are removed, it is necessary to look for its adherents. They were also sure of durability of the action and convinced that after it was finished they would not be left to themselves but supported by allied authorities, i.e. the Soviet authorities. In the Western zones, especially in the American one, the very wide range of denazification, lack of a uniform conception, altercations between separate departments of American administration and irresolution in realizing their directions did not give any chance for right performance of that action. It should be added that the three Western zones were afraid of and did not want to involve in denazification any people of antifascist circles or people involved in the Left movement. In the course of time, with the conflict showing up between the East and the West, the optics of the very problem was changing too: elements linking Germans with the West were looked for, and what was controversial or what hindered that process was set aside.

What seemed common and clear for the four allies at the beginning, i.e. stamping out fascism and militarism and building democracy, was interpreted in a different way in everyday practice. In the Soviet zone, the reform of the school system and denazification were closely related to other social changes and met with relatively wide social response. Wider access to education and development of different forms of education of youths enabled that generation to identify themselves with interests of the new authorities, which was not unimportant in the conditions of Germany at that time. The educational policy of the western allies was far less consequent and more dependent on primary political goals, which were changing. Its common feature was, among others, the fear of collaboration with the leftist groups, which was the reason that a big number of adherents of the school reform could not have any influence on the course of events. In the process of the cold war, conceptions of reeducation acquired quite different dimension. The problem of the danger of the return of fascism was receded into the background, and the fight with the communist ideology was the uppermost task. The school reform was considered the danger of infiltration of "the communist influence". The complete integration of that part of Germany with the West became the goal of reeducation.

Translated by Elżbieta Nawrocka-Berezowska

ЛУЦИЯ БОРОДЗЕЙ

СОЮЗНИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПЕРЕСТРОЙКИ ПРОСВЕЩЕНИЯ В ПОСЛЕВОЕННОЙ ГЕРМАНИИ

Резюме

Проблема послевоенной Германии интересовала политиков Великой Коалиции почти из самого начала второй мировой войны. Советский Союз создал в 1941 г. внутри армии специальное отделение занимающееся политической пропагандой среди войсковых единиц

врага. Широко розвилася тежє раз'яснителна робота в немецких лагерях военнопленных. В июле 1943 г. была создана официальная внутрилагерная организация: комитет „Freies Deutschland“. С этой организацией связалась довольно большая группа военнопленных-учителей, которая подготовила директивы для послевоенного восстановления школьной системы и обучения учителей, а также общую программу будущих лекций истории.

Советские концепции касающиеся будущего Германии предполагали, что военная оккупация не может быть постоянным явлением; главной же её задачей должно быть создание прочных оснований для строительства демократии и мира в этой стране. Так как Германия была трактована не как покоренная страна, но как страна освобожденная от фашизма, было ясно, что этот процесс не может быть делом чуждой силы и надо самым заинтересованным принимать в нем участие. Именно потому вскоре после капитуляции, в августе 1945 г. было разрешено создание союза „Kulturbund für die demokratische Erneuerung Deutschlands“, который имел своей целью интегрировать немецкую интеллигенцию (в том тоже учителей) вокруг программы восстановления демократической Германии.

В секторе просвещения, кроме текущих работ связанных с необходимостью открытия школ после военных разрушений, главное внимание было обращено на юридическое обеспечение демократизации системы образования и на тесно связанную с этим проблему создания новых учительских кадров. В июне 1946 г. появился „Закон о демократизации школы“ дающий правовые основания школе единой, вполне проходимой, светского характера и бесплатной. В программном порядке было гарантировано воспитание молодежи в демократическом духе и предотвращение опасности возрождения в системе образования фашистской идеологии. Одновременно были предприняты многообразные действия чтобы сделать возможным создание новых учительских кадров (курсы, обучение, создание высших педагогических заведений), а также переориентировка этих кадров, которые были оставлены работать.

Необходимость проведения школьной реформы, как структуральной, так и программной, была замечена тоже остальными тремя союзниками. Однако в повседневной практике они действовали по-разному. Американцы прислали в Германию специальную комиссию по делам просвещения под руководством профессора Дж. Ф. Зука, которая определила главные направления необходимых изменений в системе образования. Суть этих изменений сводилась к требованию единой школы, повышения уровня обучения в начальной школе, сделания средней школы доступной для всех заинтересованных, унифицирования системы среднего образования, гуманизации программ в школах профессионального обучения, повышения уровня обучения учителей. Изданные на основе этого раппорта административные указания обязывали Немцев к представлению американским властям проекта новых школьных законов к концу 1947 г. Обструкция консервативных сил с немецкой стороны, а также нарастающие правые и холодновоенные тенденции в американской администрации, позволили задержать во времени осуществление этих указаний вплоть до приобретения самостоятельности Западной Германией.

Англичане не предпринимали самостоятельно законодательных попыток касающихся изменений в структуре школьной системы. Они сосредоточили своё внимание на сношениях с учителями средних и высших школ, на персональном обмене учителей, учеников и студентов. У оснований их просветительской политики находились не столько педагогические соображения, сколько в первую очередь приоритет интересов Англии перед Германией, особенно экономических. Англичан интересовала прежде всего молодежь, которая в будущем станет правящей элитой новой Германии; они вовсе не вмешивались в систему начального образования. Такую же тактику применили от примерно 1948 г. тоже и Американцы.

Французы, как Англичане, в течение первого полтора года не занимались более глубоко делом школьной реформы. Они использовали же появление в половине 1947 г. директивы Союзнического Контрольного Совета (номер 54), определяющей принципы будущей модели немецкой школы, для попытки принудительного реформирования школьной системы в своей зоне. В своих указаниях они отдавали предпочтение в особенности секуляризации школьного воспитания, повышению государственного контроля по отношению к сис-

теме просвещения, созданию новых заведений по образованию учителей, модернизации программ средних школ, формированию новых специализированных кадров в новых, специализированных училищах. Все эти намерения не получили общественной поддержки и после приобретения самостоятельности Германией они были отброшены как чуждые, навязанные модели.

Одной из главных целей, признанной всеми четырьмя союзниками необходимой в процессе обновления Германии, была проблема денацификации. Этот вопрос надо рассматривать в контексте совокупности обусловленных складывающихся на союзническую политику по отношению к послевоенной Германии. В советской зоне денацификация являлась частью общественных перемен и перестройки школьной системы, которая происходила в рамках этих перемен. Денацификация велась во всей зоне одинаково, по тем же самым критериям. Люди принимающие участие в этом процессе знали, что он является частью более глубоких изменений; что отстраняя всех этих, которые могли бы повредить этому направлению, надо одновременно искать для него союзников. У них была тоже уверенность в прочности этой акции, убеждение, что после её окончания они не будут оставлены сами, что у них есть поддержка со стороны союзнической, т. е. советской власти. В западных зонах, особенно в американской, чрезмерно широкие пределы денацификации, отсутствие однородной концепции столкновения между отдельными частями американской администрации нерешительность в осуществлении издаваемых распоряжений — всё это не сулило полного успеха этой акции. Надо прибавить к этому, что все три западные зоны не хотели и опасались поручить денацификационную работу людям из антифашистских или связанных с левыми группировками кругов. С течением времени, вместе с нарастанием конфликта восток—запад, изменялась тоже оптика этой проблемы: начались поиски прежде всего элементов соединяющих Германию из Западом и все разногласия и затруднения, которые могли бы препятствовать этому процессу были устранены из поля зрения.

Это, что в первоначальной фазе казалось общим и бесспорным для всех четырёх союзников: истребление фашизма, милитаризма и строительство демократии, в практике повседневной жизни было толковано по-разному. В советской зоне школьная реформа и денацификация, тесно связанные с другими социальными переменами, нашли относительно широкий общественный резонанс. Расширение доступа к образованию и развитие различных форм обучения молодёжи сделали возможным отождествление этого поколения с интересами новой власти, что в условиях тогдашней Германии имело своё значение. Просветительская политика западных союзников была немного более зависимой от изменяющихся высших политических целей. Общей её чертой было опасение перед сотрудничеством с левыми группировками, что отстраняло от влияния на ход событий значительную часть сторонников изменений в школьной системе. Вместе с развитием холодной войны, концепции перевоспитания приобрели совсем другой характер. Проблема угрозы возвращения фашизма отходила на второй план; на первый же план выдвигалась борьба с коммунистической идеологией. Школьная реформа была квалифицирована как угроза проникновения „коммунистических влияний”. Целью перевоспитания стала полная интеграция этой части Германии из Западом.

Перевел Анджей Бочковски