

JAREMA DROZDOWICZ
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych
e-mail: jaremad@amu.edu.pl

Brunatna edukacja. Kultura, nauka i wychowanie w Trzeciej Rzeszy

Abstract. *The system of education in the Third Reich represented a specific way of combining ideological indoctrination with a certain set of national myths. It was based on a racial discourse and anti-Semitism, as well it persuaded an imperative of total domination over non-German groups of people. This paper deals with the distinctive features of the mentioned educational system in order to deliver a better understanding of functioning of education within a totalitarian regime. Education is her not just simply a selected area of authoritarian politics but an important tool in the mechanism of maintaining control over people's minds through changing their worldview.*

Keywords: *nazi education, Third Reich, World War II, science, volk, ideology*

Według Hannah Arendt totalitaryzm jest systemem, który pod względem ideologicznym działa w taki sposób, aby zapewnić sobie zaplecze reprezentowane przez szerokie i jednocześnie jednorodne masy społeczne, nie zaś grupy czy klasy społeczne implikujące z natury szeroko rozumianą heterogeniczność. Wiążąc totalitaryzm jako formę rządów politycznych i ideologię totalitarną jako podstawę więzi w takim systemie z mitem społeczeństwa bezklasowego, Arendt inicjuje debatę na temat przemian nowoczesnych modeli społecznych w kontekście władzy i dominacji. Prowokuje ona do pytań na temat istoty rządów demokratycznych oraz uniwersalnego charakteru takich idei, jak równość, pluralizm i wolność jednostek. Dla niemieckiej filozof formowanie się systemów totalitarnych jest pewną historyczną stałą; cyklicznie powracającym problemem, z którym zachod-

nie społeczeństwa mierzą się od momentu antycznego jeszcze zwrotu w sposobie ustalania porządku społecznego i politycznego. Jak wskazuje jednak Arendt:

[...] dla ruchów totalitarnych w ogóle i w szczególności zaś dla osobliwej sławy ich przywódców nie ma nic bardziej charakterystycznego niż zadziwiająca szybkość, z jaką ginie pamięć o nich, i zdumiewająca łatwość, z jaką można ich zastąpić¹.

Cykl upadku i ponownego pojawiania się systemów totalitarnych w tej czy innej formie wydaje się być zatem w świetle powyższego stwierdzenia nieuchronnym elementem życia politycznego. Nie jest nim jednak w sensie społecznego ładu ustanowionego przez dokonania epoki nowoczesności. Krytyka totalitaryzmu wyrażona przez Arendt jest jednocześnie refleksją nad drogą deformacji życia społecznego i politycznego nowożytnych zachodnich systemów społecznych, które na gruncie idei nowoczesności wyrosły, jednakże nie zdołały uniknąć pokusy rządów autorytarnych. Pojawia się zatem na tym etapie zasadnicze pytanie: czy nowoczesność jest tożsama z wizją demokratycznego społeczeństwa?

W celu dostarczenia nań odpowiedzi musimy spojrzeć na zależność występującą pomiędzy ideami nowoczesności i porządku, jak również na zasadność utożsamienia terminu nowoczesności z pojęciem modernizmu. Idąc tropem wyznaczonym przez Arendt, możemy zatem przyjąć, że systemy totalitarne nie są *per se* produktem modernizmu, niemniej jednak operują one często kategorią nowoczesności w różnych i specyficznie ukontekstwowionych znaczeniach w celu budowy określonych narracji ideologicznych. Prowadzi nas to do kolejnego pytania o istotę pojęcia ideologii. Jest to pytanie tym istotniejsze, iż w przypadku totalitaryzmów XX-wiecznych to właśnie językowa legitymizacja specyficznego podłoża ideologicznego poprzedzała właściwy akt ludobójstwa dokonywanego na skalę przemysłową w sercu nowoczesnej (a jakżeby inaczej) Europy. Język totalitaryzmu stanowi ważną część systemu politycznego, który go konstytuuje. Jest on bowiem kluczowym spoiwem wszystkich pozostałych części totalitarnej struktury, tak w wymiarze politycznym, jak i społecznym. Struktura ta odrzuca możliwość dialogu i porozumienia na rzecz hegemonii autorytarnego słowa. Władza opiera się zatem również na praktykach językowych i ontologiach poprzez te praktyki konstruowanych. Nowomowa totalitarna jest nie tylko w tym względzie narzędziem walki politycznej, ale również ma charakter porządkujący i wartościujący, sama będąc jednocześnie pozbawiona jakości poznawczej. Propaganda totalitarna nie musi jednak posiadać charakteru wulgarnej mowy nienawiści. Może ona być również subtelną sugestią, cichym niedopowiedzeniem i wymowną analogią. Językowa przemoc skierowana jest zawsze wobec innego – nieważne, czy chodzi w tym przypadku o odmienność polityczną, kulturową, religijną czy rasową. Agitatorzy na rzecz totalitarnej władzy stoją najczęściej na stanowisku, iż złożoność świata jest wynikiem błędu i stanowi bardziej aberrację aniżeli normę. Prostota

¹ A. Hannah, *Korzenie totalitaryzmu*, Świat Książki, Warszawa 2014, s. 388.

totalitarnego przekazu musi być przy tym spójna i minimalizować możliwość jego zakwestionowania. Jest językiem roszcującym sobie pretensje absolutne. Narracja taka opisuje bowiem świat w terminach dychotomii. Inni są ukazywani jako element zaburzający przedwieczny ład, niezależnie w jakich terminach będzie on ujmowany. Ich obecność, z początku jedynie tolerowana, z czasem jednak zaczyna stanowić niepożądane i niebezpieczne dla wspomnianego porządku zaburzenie, które należy wyeliminować przy użyciu wszystkich dostępnych środków.

Powiązanie kwestii języka totalitarnego stygmatyzującego odmiennosc i włączającego ją w aparat represyjnej systemowej przemocy z problemem ideologii odnajdujemy także w klasycznych już poglądach na ten temat Karla Mannheima. Węgierski uczonej ujmuje samo pojęcie ideologii jako transformujący historycznie koncept, ugruntowaną w przedmiocie dociekań socjologii wiedzy formułę pojęcia totalnego (w opozycji do ideologii partykularnych). Współczesne znaczenie pojęcia ideologii, zdaniem Mannheima, jest efektem tych procesów przemian paradygmatu filozoficznego, które scalały dotąd zachodnie rozumienie zbiorowego współistnienia na poszczególnych płaszczyznach ludzkiej egzystencji². To, co pełniło funkcję takowego paradygmatu dotychczas, tj. postowieceniowy wzór filozofii społeczno-politycznej, z czasem uległo zatarciu i na gruncie fałszywej świadomości zmieniło się w nowy rodzaj dialektycznej sytuacji. Dużą zasługę w ugruntowaniu nowego porządku miało także zdaniem Mannheima upowszechnienie się samego pojęcia ideologii, które poczynając od wieku XIX, rosło w siłę tak w wydaniu marksizmu, jak i innych jemu podobnych modeli myśli. Pod wieloma względami nowoczesne ideologie, przekształcając się niekiedy w utopijne fantazje, zawłaszczyły sobie prawo do określania dopuszczalnych ram rzeczywistości. Postulując rolę stanowiska relatywistycznego, uczonej ten uwydatnia faktyczną wielość możliwych postaw względem świata, jak też ich jednoczesne zakorzenienie w empirii, która niejako z natury rzeczy dostarcza dowodów na niemożność dalszego operowania wizjami homogeniczności. Mannheimowska opinia w odniesieniu do typowej dla XX wieku akceptacji tego zwrotu wyraża się poprzez stwierdzenie, iż:

[...] wobec naszego myślenia byliśmy jednak dotąd (mimo całej naszej logiki) w sytuacji podobnej jak człowiek naiwny: człowiek taki wprawdzie działa z jakiejś sytuacji, lecz samej tej sytuacji, z której działa, nie poznaje³.

W obliczu tych słów powinniśmy uznać, że ideologia totalitarna (lub totalne jej pojęcie w znaczeniu użytym przez Mannheima) odrzuca partykularność w charakterze podstawowej opozycji dla tworzonych przez siebie ontologii.

Wracając do kwestii idei nowoczesności, można stwierdzić, że posiada ona w tym przypadku, tj. zaprzęgnięcia jej w dyskursy totalitarne, przewrotnie rozumiany wymiar „sanitarny”. Najprościej rzecz ujmując, nowoczesność oczyszcza

² K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, Wyd. Test, Lublin 1992, s. 55.

³ *Ibidem*, s. 84.

w tym ujęciu rzeczywistość z wszystkich zjawisk, które nie są w stanie sprostać jej wymogom. Jest ona czystą historyczną siłą ukierunkowaną na postęp i ujednolicenie stylów życia. Totalitarna nowoczesność z kolei wytwarza przy tym podzielane przez masy społeczne poczucie dziejowej konieczności i mistycznej misji przypisanej wybranym narodom czy też innym rodzajom wspólnoty. Ukierunkowanie tego poczucia względem niezdefiniowanego nierzadko „Innego” rodzi pole dla działań politycznych dyskredytujących go i ustanawiających hegemonię mas jako jedyny dopuszczalny wzór władzy. Wymogi wobec kryterium nowoczesności ustanawiane są przez partykularne grupy interesów, nierzadko przybierające formę zorganizowanych ruchów politycznych. Na tak ukształtowanej płaszczyźnie politycznej ideologia totalitarna przybiera na sile wraz ze wzrostem popularności wizji jednorodnej wspólnoty narodowej, postulatami zjednoczenia wobec zewnętrznego lub wewnętrznego zagrożenia, jak też przedefiniowania wartości leżących u podstaw więzi łączących daną wspólnotę. Innymi czynnikami wpływającymi na powszechność akceptacji niedemokratycznych i autorytarnych rządów mogą być kryzysy ekonomiczne, erozja instytucji państwowych, sytuacja geopolityczna, zmiany populacyjno-strukturalne i znaczące ruchy ludności w postaci nowych fal migracji. Rolą idei nowoczesności jest w takich sytuacjach liminalnych określenie jasnych i klarownych dyrektyw działania i możliwych artykulacji ram tożsamości, najczęściej wyrażanych poprzez kategorię narodu oraz państwa o charakterze narodowym i jego interesów.

Historia najnowsza świata zachodniego wyraźnie pokazuje, że opisany powyżej schemat deprawacji idei nowoczesności i jej połączenia z systemem totalitarnym nabrał w XX wieku najbardziej jaskrawy wyraz w postaci nazistowskich Niemiec. Ideologia narodowego socjalizmu stanowiła w ujęciu niektórych krytycznych badaczy, jak chociażby przedstawicieli szkoły frankfurckiej, wypaczoną aczkolwiek nadal jednak logiczną na swój sposób konsekwencję nowoczesności. Nowoczesność dla Theodora Adorno, Maxa Horkheimera czy Herberta Marcuse jest tożsama z historycznym i społecznym rozumieniem pojęcia modernizmu, a tym samym jest też postoświeceniowym tworem ideowym; niemniej samo pojęcie „nowoczesny” było w użyciu, jak zauważa inny frankfurtczyk – Jürgen Habermas, już we wczesnym średniowieczu dla uwypuklenia w dyskursach religijnych odrzucenia tradycji antycznej. Dopiero wraz z pierwszymi oznakami myśli oświeceniowej termin ten nabrał nowego znaczenia, z którym często dziś identyfikuje się takie idee, jak postęp, ład społeczny, scjentyzm, przewidywalność i homogeniczność. Bez wątplenia nazizm inkorporował te idee, jednocześnie dokonując ich rekonpozycji i łącząc paradoksalnie z niemiecką tradycją romantyczną w imię ideologii volkizmu, rasizmu i antysemityzmu. Założenie o zespoleniu pojęcia modernizmu i nowoczesności w badaniach nad nazizmem i Holokaustem podziela zresztą wielu innych uczonych.

Tak też chociażby przedstawia ten problem Zygmunt Bauman, pochyłając się nad źródłami Holokaustu w swej pracy *Nowoczesność i Zagłada*. Jak zauważa twórca koncepcji płynnej nowoczesności, nazizm stanowił pierwszą tak jednorodną ideologię postulującą eksterminację wszystkich, którzy nie podzielali jednoczącej (w mniemaniu) nazistów idei rasy aryjskiej i teutońskiej duchowości. Nazistowskiej ideologii udało się połączyć, zdaniem Baumana, wszystkie wcześniejsze przekonania o nieprzystawalności „Innego” w jeden spójny koncept. W tym sensie nowoczesność zasymilowała ostatecznie kategorię różnicy. Jak twierdzi polski uczony:

[...] dopiero wraz z początkiem czasów nowoczesnych rozmaite, logicznie sprzeczne poglądy na temat ukrytego wroga (już wyobcowanego na skutek systematycznych praktyk segregacyjnych), żydowskiej „kasty”, zetknęły się ze sobą, zostały skonfrontowane i ewentualnie połączone w jedno. Nowoczesność oznaczała – poza wszystkim innym – także nową rolę dla idei, ze względu na ich skuteczność i zastosowanie do ideologicznej mobilizacji, ze względu na ich wyraźne tendencje do ujednoczania (demonstrowane w sposób najbardziej spektakularny w praktyce krucjat kulturalnych), ze względu na ich misję „cywilizacyjną” i mocno wyartykułowaną funkcję nawracania, a także ze względu na próby wciągnięcia klas i terytoriów uprzednio peryferyjnych w sferę duchowych i ideologicznych wpływów politycznego centrum⁴.

Naturalna dotąd morfologia społeczna wraz z jej wszystkimi różnicującymi niuansami kulturowymi i klasowymi dla ideologii nazistowskiej stała się niebezpieczna jako konkurencyjny system ideowy i nazbyt heterogeniczny model społeczny.

Ideologia nazizmu kształtowała od 1933 r. oficjalnie wszystkie wymiary życia publicznego w Niemczech. Jej korzenie tkwią jednak znacznie głębiej w sensie historycznym i filozoficznym. Wraz z końcem XIX wieku rozwijało się w Niemczech kilka ruchów społecznych, których wspólnym mianownikiem były idee rasistowskie (z silnym elementem antysemitycznym), romantyczne (odwołujące się do różnych koncepcji narodu niemieckiego i przygotowujące grunt pod późniejszą ideę volkizmu), a niekiedy też *quasi*-religijne czy wręcz okultystyczne (odwołujące się np. do elementów przedchrześcijańskiej religii starożytnych Germanów). Szczególnie wysunięta na plan pierwszy została kwestia rasowa, dla nazistowskich ideologów będąca fundamentem argumentacji na rzecz wszystkich pozostałych. O ile bowiem idee pangermańskiej duchowości i językowej czystości poddać można było racjonalnej krytyce (a takie głosy często formułowano wobec chociażby nazistowskiego okultyzmu), o tyle pojęcie rasy i bazujące na nim nazistowskie taksonomie pozostały nadrzędnym punktem stycznym ideologii narodowo-socjalistycznej z wcześniejszymi modelami nowoczesności. Amerykańsko-niemiecki historyk George Mosse, dokonując trafnej wivisekcji nazistowskiej ideologii, słusznie zauważa, że:

⁴ Z. Bauman, *Nowoczesność i Zagłada*, Biblioteka Kwartalnika Masada, Warszawa 1992, ss. 74-75.

[...] niemiecka wizja historii, założenia germańskiego chrześcijaństwa i kultu Słońca opierały się na tej samej, wyraźnie antyracjonalistycznej podstawie. Inaczej natomiast było z koncepcją rasy: przynajmniej w okresie początkowym. Od zarania swego istnienia była to poważna koncepcja naukowa⁵.

Tak uformowany amalgamat irracjonalnych i tworzących pozory naukowych argumentacji na rzecz wyższości kultury niemieckiej nad innymi nie tylko trafiał w gusta wielu grup ówczesnych decydentów w Niemczech, ale też wpasowywał się znacząco w kreowany przez nie nowy narodowy paradygmat, mający w zamierzeniu swoich fundatorów zmieścić wszelkie konieczności, pozostałe w toku teleologicznie rozumianego procesu historycznego.

Z początku ideologia współtworzona przez te idee propagowana była wstępnie w obrębie określonych środowisk niemieckich intelektualistów, później zaś już stała się oficjalną wykładnią dla większości nazistowskich instytucji, w tym tych, które w intencji swych twórców miały zajmować się jednymi z najważniejszych praktyk modernizmu – uprawianiem nauki i formalnym wychowaniem. Karykaturalna forma, jaką przybrały te dwa pola nazistowskiej działalności, zwieńczona została powstaniem całego systemu odpowiednich instytucji, które w Trzeciej Rzeszy miały za zadanie dostarczać dowodów na prawomocność twierdzeń o wyższości aryjskich *Übermenschen* nad pozostałymi rasami, jak również o możliwości „wyhodowania” poprzez pseudonaukowe eksperymenty i manipulację edukacją młodych Niemców – pokolenia przyszłych władców świata. W obliczu tak skonstruowanego zadania nie może dziwić fakt, iż największy nacisk położono na takie dziedziny, jak medycyna, antropologia i edukacja. Wszystkie te trzy domeny nazistowskiej działalności zyskały w latach 1933-1945 imponujący rozmach strukturalny, poparcie decydentów i oficjeli NSDAP oraz poważne zaplecze finansowe. Postawienie tych obszarów działalności w centrum nie było jednak fenomenem nagłym i niespodziewanym. Proces formowania się tego systemu, jak również napędzającej go ideologii volkizmu zainicjowany został bowiem na długo przed wejściem na niemiecką scenę polityczną Adolfa Hitlera, Josepha Goebbelsa czy Heinricha Himmlera. Jego korzenie tkwią w XIX-wiecznych tendencjach intelektualnych, które wyniosły na powierzchnię tak idee volkistyczne, jak też ariozoficzne czy różnorakie teorie i praktyki eugeniczne. Warto również zaznaczyć, że ich przyspieszony rozwój przypadł na okres gwałtownego wzrostu znaczenia geopolitycznego Niemiec na mapie Europy i wplecione one zostały dzięki temu także w ówczesne nurty polityczne, które określiły kierunek wydarzeń kilkadziesiąt lat później.

System edukacji w nazistowskich Niemczech uważany jest przez historyków, takich jak wspomniany Mosse lub Gilmer W. Blackburn, za kluczowy czynnik kształtujący zbiorowo podzielane światopoglądy, postawy i volkistowską filozofię społeczną dominującą w Trzeciej Rzeszy. Mosse deklaruje w tej materii, iż:

⁵ G. Mosse, *Kryzys ideologii niemieckiej*, Czytelnik, Warszawa 1972, s. 121.

[...] formy organizacyjne wypracowała w tej sferze, gdzie miała największe znaczenie: w kształtowaniu młodych chłonnych umysłów. Zakładano szkoły, wzorując się na volkistowskich schematach i zasadach. W szkołach państwowych ideologię sączono w umysły młodzieży poprzez książki, programy nauczania i żywe słowo wykładowców. Organizacje studenckie przyjęły zasady volkistowskie, a profesorowie, tak jak studenci, byli już wychowankami organizacji młodzieżowych i w wieku dojrzałym rozpowszechniali nabyte tam idee⁶.

XIX-wieczna niemiecka edukacja, w szczególności realizowana na etapie szkolnym, pozwoliła zatem nie tylko na powszechną legitymizację ideologii volkistowskiej, ale w latach późniejszych ją wręcz zinstytucjonalizowała. Ideologia ta wartościowała dodatkowo w tym systemie wszelkie cechy związane z germańskim mitem Volku, predestynowanej do dominacji czystej umysłowo i rasowo wspólnoty wolnej od niebezpieczeństw zwątpienia i krytycyzmu rodzących się poza Niemcami i kojarzonych z liberalną demokracją w stylu francuskim lub amerykańskim. Jak pokazują badania Ericha Weymera dotyczące treści niemieckich podręczników szkolnych z tamtych lat, tym, co znacząco zostało w nich uwypuklone, to odrzucenie tych elementów nowoczesności, które mogłyby ten stan dominacji w jakikolwiek sposób podważyć⁷.

Spełnieniem tych wczesnych wzorów wychowania w wierze w narodową misję Niemców była pod koniec XIX wieku działalność Ludwiga Gurlitta i Hermanna Lietza, którzy to jako twórcy koncepcji nowej szkoły narodowej w pełni przyczynili się do reformy niemieckiego systemu szkolnego na przełomie wieków. O ile Gurlitt dostarczył dla tego modelu podwalin teoretycznych, to Leitz przekuł czysto filozoficzne koncepcje w czyn. Jego eksperymenty edukacyjne realizowane od roku 1898 w założonej przez siebie szkole z internatem w Ilsenburgu w Saksonii opierały się na idei powrotu do natury w sensie ponownego odkrycia nieskażonej wielkomięską i burżuazyjną obyczajowością istoty ludzkiego ducha. Antyintelektualizm reprezentowany przez Leitzę, w oczywisty sposób nawiązujący także do szeroko rozumianej filozofii romantycznej, stawia kategorię nowoczesności w znaczeniu odbiegającym od znanych wówczas kontekstów modernizmu. Nowoczesna edukacja to dla niego w dużej mierze ideologicznie sterowany proces kształtowania nowej niemieckiej kadry liderów przyszłego narodowego odrodzenia, unieważniający jednocześnie dotychczasowe wzory tak edukacyjne, jak i kulturowe. Program kształcenia młodego pokolenia miał w jego mniemaniu opierać się na dwóch podstawowych fundamentach i „obejmować uczucia narodowe i czyny patriotyczne, bo Heimat i Volk są filarami kultury”⁸.

Przy tak zdefiniowanych celach operacyjnych nowy niemiecki model edukacji wyznaczył kierunek przemian, które już wkrótce miały zaowocować wzorem

⁶ Ibidem, s. 201.

⁷ Ibidem, s. 203.

⁸ Ibidem, s. 214.

kształcenia niepozostawiającego marginesu dla wątpliwości względem tego, co stanowi jego nadrzędny imperatyw. Było nim nie tyle nawet przygotowanie gruntu pod narodowo-socjalistyczny system polityczny, ile wręcz wyrugowanie wszystkich pozostałości wcześniejszych wzorów interakcji społecznych i zastąpienie ich nowymi, bardziej adekwatnymi wobec autentycznego i silnego ducha narodu niemieckiego. Wzbudzenie owego ducha dotyczyło głównie teraźniejszego pokolenia. Niemieckie dzieci i młodzież dorastające w pierwszych dekadach XX wieku miały pozbyć się wszelkich naleciałości poprzedniej epoki. Przyszłe pokolenia miały jednak być czyste tak pod względem rasowym, jak i duchowym niejako z definicji oraz poprzez fakt, że miały się już urodzić w „wielkich Niemczech” postulowanych przez zwolenników idei volkistycznych, a później nazistowskich. Propaganda partii nazistowskiej od samego początku jej istnienia wieściła, iż organizacja ta jest partią młodego pokolenia⁹. To specyficzne ukierunkowanie na przyszłość ideologii edukacyjnej było charakterystyczne dla reform dokonujących się na tej płaszczyźnie w Niemczech epoki Republiki Weimarskiej. Czas, który miał nadejść (ale też ten przeszły), podlegał w obrębie tej ideologii silnej mitologizacji. Snute wizje przyszłości rysowały obraz pozytywnej zmiany w opozycji do bieżącego stanu chaosu i destabilizacji ekonomicznej i społecznej Niemiec po przegranej przez ten kraj Wielkiej Wojnie. Progresywny wymiar reform przeprowadzanych w latach 20. XX wieku dość szybko został wyhamowany na rzecz eksperymentalnych metod kształcenia otrzymanych w duchu szkół narodowych. Przykładem może tu być seria ataków ze strony skrajnie prawicowej prasy wobec założonej w 1921 r. Szkoły Humboldta dla dziewcząt w Chemnitz, kiedy to zatrudnieni tam pedagodzy odmówili dostosowania się do poleceń protestanckich kleryków, a w konsekwencji instytucja ta została zmuszona do zmiany swego charakteru. O ile zatem propozycje zniesienia np. dominacji kształcenia gimnazjalnego i selekcyjnego systemu szkolnictwa wyższego były formułowane i czyniono pewne kroki do ich wprowadzenia, o tyle toczone m.in. podczas Konferencji Szkolnictwa Rzeszy (*Reichsschulkonferenz*) w 1920 r. debaty na temat zmiany w tych instytucjach na rzecz większej równości w dostępie do edukacji przedstawiciele wszystkich klas społecznych paradoksalnie umacniały poprzednie konserwatywne podejście w tej materii¹⁰.

Okres Republiki Weimarskiej i podejmowane w trakcie jej istnienia kroki reformatorskie stanowią epizod w historii XX-wiecznej niemieckiej edukacji, który na tle wydarzeń lat 30. pozostał bez precedensu. Był to moment kluczowy pod wieloma względami, jednak podstawowym wymiarem działań były zmiany

⁹ G.J. Giles, *Schooling for Little Soldiers: German Education in the Second World War*, w: Lowe Roy (red.), *Education and the Second World War: Studies in Schooling and Social Change*, Routledge, New York 2012, s. 17.

¹⁰ M. Lamberti, *The Politics of Education: Teachers and School Reform in Weimar Germany*, Bergahn Books, New York – Oxford 2004, s. 112.

dokonywane się w systemie kształcenia instytucjonalnego, a w konsekwencji także samej filozofii kształcenia owe instytucje określające pod względem celów i struktury. Ta ostatnia w niemieckiej tradycji edukacyjnej posiada wyraźne piętno postulatów formułowanych swego czasu przez Wilhelma von Humboldta, ale także pruskiego modelu wychowania w duchu Fryderyka Wielkiego odnoszącego się do formowania postaw społecznych afirmujących istniejący system, religijnie określonego kręgosłupa moralnego i pozycji ekonomicznej przyszłej imperialnej klasy urzędniczej, rzemieślników i przedstawicieli rosnącej w znaczenie niemieckiej burżuazji. Tak zdefiniowany ideowo system edukacji przetrwał wiek XIX we względnie nienaruszonej formie. Wraz z wydarzeniami początku wieku XX zaczął on wydawać się przestarzały i nie dość „nowoczesny”. Z nastaniem porządku weimarskiego niemiecka edukacja stała się polem zażartych polemik nad kierunkiem zmian tego systemu, mających bezpośredni wpływ na życie społeczne w kraju w nadchodzących dekadach. Zderzenie poglądów zwolenników protestanckiej edukacji konfesyjnej, przybierających na sile postulatów nacjonalistycznych mówiących o potrzebie ogólnonarodowego przebudzenia, jak też rozwiązań równościowych formułowanych przez ówczesnych socjaldemokratów, przyczyniło się do zaognienia klimatu politycznego w całych Niemczech. Republika wrzała jednak nie tylko z powodu edukacyjnych zawirowań, ale przede wszystkim ze względu na coraz większe napięcia i otwarte starcia pomiędzy poszczególnymi frakcjami politycznymi. Walka pomiędzy socjaldemokratami Friedricha Eberta, komunistami Ernsta Thälmana i nazistami Adolfa Hitlera stała się stałym elementem życia politycznego i codzienności Republiki Weimarskiej. W tak dynamicznej i niestabilnej rzeczywistości poszukiwano rozwiązań jasnych i nieskomplikowanych. Niemcy wraz z końcem lat 20. zaczęli się skłaniać coraz bardziej ku ideologii narodowo-socjalistycznej, w tym tych jej elementów, które mówiły o roli wychowania młodzieży i formowania zbiorowej tożsamości wspólnoty poprzez nacisk na czystość, tak w kontekście cielesności, jak i duchowości. Nowy niemiecki obywatel Rzeszy miał być istotą ukształtowaną na wzór germańskich herosów wywodzących się ze starych mitycznych opowieści o Nibelungach. Istota znaczenia edukacji i wychowania w tym zakresie „ideologicznej produkcji” nadludzi ważna była także dla samego Adolfa Hitlera, który uwagi te zawarł w *Mein Kampf*:

[...] każdy rodzaj edukacji musi zostać poddany jednemu zadaniu, jakim jest wtłoczenie każdemu dziecku przekonania, iż jego własny naród i rasa przewyższa wszystkie inne¹¹.

Jednostka stworzona przez Hermanna Leitzę w Ilsenburgu miała być pierwszą z wielu podobnych jej instytucji hartujących narodowego ducha, wkrótce też zyskała swoją kontynuację w postaci systemu *Heimatschulen* w latach 20. To w tych szkołach szczególną atencją obdarzono studia nad rasą i germańskim

¹¹ Cyt. za: E. Mann, *School for Barbarians: Education Under the Nazis*, Dover Publications Inc., Mineola, New York 2014, s. 20.

pochodzeniem. Łączono w nich bowiem zajęcia z przedmiotów takich jak historia czy język niemiecki z nauczaniem rasowych taksonomii i zajęciami mającymi na celu zacieśnienie więzi tożsamościowych uczniów z „niemiecką ziemią”. Podobny charakter zyskała także założona jeszcze w 1910 r. szkoła *Odenwaldschule*. Ta działająca do roku 2015 w miejscowości Happenheim w Hesji instytucja w swym okresie formatywnym stanowiła ważny z punktu widzenia reform edukacyjnych lansowanych przez środowiska nacjonalistyczne front nowej formuły kształcenia. O ile przez pierwsze lata swojego funkcjonowania pod kierownictwem Paula Geheeba szkoła ta realizowała w praktyce różne projekty edukacji progresywnej, o tyle wraz z rokiem 1933 sytuacja zmieniła się dramatycznie, a część zatrudnionych tam nauczycieli otwarcie opowiedziała się za zmianą kursu instytucji zgodną z polityką narodowo-socjalistyczną¹². Po przejęciu zarządu szkoły w 1939 r. przez nazistowskich urzędników instytucja ta stała się modelowym rozwiązaniem dla innych zbliżonych w swej pedagogicznej koncepcji jednostek.

Właściwy kształt edukacja nazistowska uzyskała jednak dopiero wraz z momentem *Machtgreifung*, tj. całkowitego przejęcia władzy nad państwem i jego instytucjami w latach 30. przez Hitlera i jego popleczników. Sformowana wówczas organizacja Narodowosocjalistyczny Związek Nauczycieli w swym statucie jasno deklarowała, co jest celem kształcenia w nowych Niemczech. Miała być to: „edukacja przykładowych członków ruchu narodowo-socjalistycznego tak, aby mogli oni wypełniać zadania i obowiązki w obrębie wspólnoty narodowej”¹³. Zadania, jakie postawiono przed tą organizacją, były dwójakiej natury. Po pierwsze, miała ona dostarczać raporty na temat politycznej zgodności nauczycieli z linią wyznaczaną przez NSDAP w przypadku awansów i promocji, po drugie, zapewnić stałą indoktrynację ideologiczną środowisk nauczycielskich. Produktem tych zabiegów miała stać się nowa klasa społeczna narodowych edukatorów – *Volkserzieher*, grupa bardzo ważna pod względem dalszych zamierzeń dopełnienia się transformacji i przebudzenia niemieckiego społeczeństwa skażonego obcymi, w tym także modernistycznymi wpływami. Tak funkcjonujący system edukacji mógł dalej realizować wszystkie cele wyższego rzędu, tj. popularyzować idee czystości rasowej, wyjątkowego charakteru niemieckiej kultury i kultu jedności.

Odrzucenie zachodniego modernizmu przez ideologię nazistowską nie przekreślało nowoczesności w nieco innym, bardziej historycznym sensie. Przewrotnie rozumiany postęp naukowy realizowany w badaniach etnograficznych, językoznawczych i biologicznych posiadał swoje umocowanie w dwóch zasadniczych polach problemowych, tj. rasy i historii. I tak np. badania realizowane przez Katedrę Antropologii Kaiser Wilhelm Insituit w Berlinie zorientowane były na dostarczenie racjonalnej (w kategoriach nazistowskiej nauki oczywiście) argumentacji na rzecz

¹² D. Shirley, *The Politics of Progressive Education: The Odenwaldschule in Nazi Germany*, Harvard University Press, Cambridge – London 1992, s. 135.

¹³ L. Pine, *Education in Nazi Germany*, Berg Publishing, Oxford, New York 2010, s. 46.

przeplatania się i ewolucji porządku biologii i kultury. Filozofia *Blut und Boden*, zgodnie z którą nie tylko uzasadniano ekspansję terytorialną, ale też praktykowano studia antropometryczne na zajętych przez Wehrmacht i Waffen SS ziemiach, stanowiła kwintesencję tak ujętej racjonalizacji masowej zbrodni. Działający na obszarze Polski *Institut für Deutsche Ostarbeit* stanowi egzemplifikację tego rodzaju pomieszania ideałów naukowości z tym, co naukowe już zdecydowanie nie jest. W opublikowanym niedawno studium poświęconym tej instytucji Zbigniew Libera podkreśla, iż „niemiecka antropologia od swych początków była, jawnie lub niejawnie, w różnym stopniu rasistowska, z czasem coraz bardziej antyżydowska”¹⁴.

Wszechobecny w życiu publicznym, instytucjach państwowych (ale też mikropraktykach społecznych) Trzeciej Rzeszy rasizm i dążenie do obiektywizacji poglądów rasistowskich jest cechą dystynktywną tego systemu. Teoria rasowa lansowana w niemieckiej edukacji i studiach naukowych wiązała się także z koncepcją higieny rasowej. Wspomniana na początku funkcja sanitarna języka totalitarnej propagandy i narracji nowoczesności, widoczna m.in. w ówczesnych niemieckich podręcznikach szkolnych, nabrała złowrogiego wymiaru praktycznego w pseudomedycznych eksperymentach Josefa Mengele i jemu podobnych w Oświęcimiu, Buchenwaldzie i Dachau. Nie sposób oczywiście mówić o nazistowskiej medycynie w kontekście usestymatyzowanego ludobójstwa, którego była ona bez wątpienia kluczowym narzędziem. Biologia i nauki przyrodnicze miały być w optyce nazistów elementem narodowej rewolucji obalającej *ancien régime* anglosaskiego i romańskiego racjonalizmu wyrosłego na gruncie Oświecenia. Dopomóc im miały w tej misji pseudonaukowego przewrotu nauki humanistyczne i przede wszystkim pisana na nowo historiografia Niemiec. W tym sensie podejście do kategorii nowoczesności i scjentyzmu w Trzeciej Rzeszy przypomina, jak zauważa to chociażby Gilmer Blackburn, rodzaj współczesnej mitologii snutej na podstawie wątków wybranych dość wybiórczo z tradycji literackich romantyzmu, nowych antychrześcijańskich i neogermańskich ruchów religijnych, jak ariozofia lub kult Wotana, historycznych fantazmatów w postaci mitu Aryjczyków czy też folklorystyki uprawianej przez braci Grimm lub Johanna Gottfrieda von Herdera.

W tym świetle ideologia nazistowska stanowiła nie tyle deprawację projektu modernistycznego, ile wynaturzoną, niemniej równoległą trajektorię nowoczesności posiłkującej się takimi pojęciami, jak rasa, tradycja i kultura. Odpowiadając zatem na pytanie o rolę idei nowoczesności w kontekście edukacji w Trzeciej Rzeszy, należy stwierdzić, że była ona częścią szerszego społecznego projektu nazistów, choć jej znaczenie dalece odbiegało od wzorów rozumienia tego pojęcia, ukon-

¹⁴ Z. Libera, *Antropologia biologiczno-kulturowa i polityka rasowa III Rzeszy w działalności Sektion Rassen- und Volkstumforschung*, w: M. Maj (red.), *Antropologia i etnologia w czasie wojny. Działalność Sektion Rassen- und Volkstumforschung Instytutu für Deutsche Ostarbeit, Krakau 1940-1944 w świetle nowych materiałów źródłowych*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 45.

stytuowanych w zachodniej filozofii czy też dotychczasowej humanistyce jako takiej. Poddana ona została gruntownej transformacji na rzecz nadrzędnej wobec niej idei wspólnoty krwi, podsycanej jakościową oceną poszczególnych grup narodowych i etnicznych wykluczonych z ekskluzywnej klasy „narludzi”. Ostatecznie wypracowany został cały system podległy tym ideom, którego efektem działania stały się próby przekucia marzenia Hitlera o tysiącletniej Rzeszy w rzeczywistość państwa i społeczeństwa totalitarnego. Ważną częścią tego systemu była edukacja, a dokładniej rzecz biorąc połączenie indoktrynacji ideologicznej ze specyficznym dla nazizmu myśleniem w kategoriach narodowego mitu spajającego wszelkie działania, tak polityczne, jak i militarne. Mowa tu nie tyle o micie w kontekście przywoływanych wcześniej w tekście partykularnych narracji pragermańskich, ile o specyficznym schemacie myślenia mitycznego względem rzeczywistości. Ten znany od dawna m.in. w antropologii koncept ukazuje nam system społeczno-polityczny Trzeciej Rzeszy w niecodziennym ujęciu. Nie wdając się w szczegóły różnych antropologicznych teorii światopoglądu magicznego, można stwierdzić, że większość z nich zgadza się w jednym punkcie, tj. przyjmuje, iż ludzie ów światopogląd reprezentujący łączą porządek fizyczny z tym, co leży poza realnością, nie dostrzegając przy tym większej różnicy pomiędzy tymi dwoma płaszczyznami. Zakładając zatem, że nazistowscy decydenci oraz ludzie odpowiedzialni za kluczowe elementy stworzonego przez nich systemu instytucji reprezentowali ten rodzaj światopoglądu, nie tyle wskazujemy na irracjonalne podłoże nazistowskich zbrodni, ile na zasadniczy trzon nazistowskiej ideologii tworzącej amalgamat postulatów *quasi*-racjonalnych (np. poprzez badania rasowe) z fantazyjnym obrazem świata, w którym globalna dominacja Niemiec jest równie realna, co założenie o istnieniu Aryjczyków oraz faktyczności związanych z tym przekonań rasowych.

Literatura

- Arendt H., *Korzenie totalitaryzmu*, Świat Książki, Warszawa 2014.
- Bauman Z., *Nowoczesność i zagłada*, Biblioteka Kwartalnika Masada, Warszawa 1992.
- Blackburn G.W., *Education in the Third Reich: A Study of Race and History in Nazi Text-books*, State University of New York Press, Albany 1985.
- Fritzsche P., *Życie i śmierć w Trzeciej Rzeszy*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Giles G.J., *Schooling for Little Soldiers: German Education in the Second World War*, w: R. Lowe (red.), *Education and the Second World War: Studies in Schooling and Social Change*, Routledge, New York 2012.
- Goodrick-Clarke N., *Okultystyczne źródła nazizmu*, Aletheia, Warszawa 2010.
- Klee E., *Auschwitz. Medycyna III Rzeszy i jej ofiary*, Universitas, Kraków 2009.
- Lamberti M., *The Politics of Education: Teachers and School Reform in Weimar Germany*, Bergahn Books, New York – Oxford 2004.

- Levenda P., *Unholy Alliance: A History of Nazi Involvement With the Occult*, Continuum International Publishing Group Inc., New York – London 2007.
- Libera Z., *Antropologia biologiczno-kulturowa i polityka rasowa III Rzeszy w działalności Sektion Rassen- und Volkstumforschung*, w: M. Maj (red.), *Antropologia i etnologia w czasie wojny. Działalność Sektion Rassen- und Volkstumforschung Instytutu für Deutsche Ostarbeit, Krakau 1940-1944 w świetle nowych materiałów źródłowych*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego Kraków 2015.
- Mann E., *School for Barbarians: Education Under the Nazis*, Dover Publications Inc., Mineola, New York 2014.
- Mannheim Karl, *Ideologia i utopia*, Wyd. Test Lublin 1992.
- Massin B., *From Virchow to Fischer: Physical Anthropology and "Modern Race Theories" in Wilhelmine Germany*, w: G.W. Jr. Stocking (red.), *Volksgeist as Method and Ethic. Essays on Boasian Ethnography and German Anthropological Tradition*, University of Wisconsin Press, Madison 1996.
- Mosse G.L., *Kryzys ideologii niemieckiej*, Czytelnik, Warszawa 1972.
- Pine L., *Education in Nazi Germany*, Berg Publishing, Oxford – New York 2010.
- Piotrowski B., *W służbie rasizmu i bezprawia. „Uniwersytet Rzeszy” w Poznaniu (1941-45)*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1984.
- Popowicz K., *Lamarkizm społeczny a rasizm i eugenika we Francji*, Warszawa 2009, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Schafft G.E., *Od rasizmu do ludobójstwa. Antropologia w Trzeciej Rzeszy*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Shirley D., *The Politics of Progressive Education: The Odenwaldschule in Nazi Germany*, Harvard University Press, Cambridge – London 1992.
- Sugalska I., *Eugenika. W poszukiwaniu istoty niemieckiego totalitaryzmu*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2015.
- Ternon Y., Helman Socrate, *Historia medycyny SS, czyli mit rasizmu biologicznego*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1973.

