

**Ks. Marek Studenski (PAT, Kraków)**

### **Negatywne aspekty polskiej rzeczywistości wychowawczej w latach 1947–1989**

Wyobrażenie sobie sytuacji, w której Polska jest zupełnie wolnym, suwerennym krajem, było przed rokiem 1989 czymś bardzo trudnym, wręcz niemożliwym. Stan, który rozpoczął się w naszej Ojczyźnie w dniu wyborów do Sejmu Ustawodawczego 19 stycznia 1947 r., w czasie których zadaniem komisji wyborczych było „korygowanie wyników głosowania”<sup>1</sup>, zdawał się być nieodwracalny. Dziś można już postawić pytanie, czy ma sens wracanie do tamtego okresu z obecnej perspektywy i rozpamiętywanie tego, co było...

J. A. Majcherek zauważa, że komunistyczna „oferta okazała się fałszywa i oszukańcza, a odpowiedź błędna i kłamliwa, lecz uświadamianie tego następowało powoli i dopiero pod koniec panowania systemu przyjęło masową skalę. Nigdy nie objęło wszystkich (...). Dziś ideologie te nie mają tak licznych wielbicieli i nie stanowią tak atrakcyjnej, całościowej, a tym samym groźnej oferty, alternatywnej wobec demokracji, wolnego rynku i ideowego pluralizmu. Jednak niektóre pojedyncze ich elementy wciąż wabią bałamutnymi mirażami. To znamienna przestroga, ponieważ jeszcze niedawno w Kościele i kręgach katolickich z dezaprobatą odnoszono się do napomnień księdza Tischnera, ostrzegającego przed trwałością i rozpowszechnianiem wielu elementów syndromu «homo sovieticus». Oburzano się, że takie supozycje uwłaczają narodowi, który sprzeciwiał się sowieckiej władzy.

---

<sup>1</sup> H. Kopiec, *Rozumiejący wgląd w wychowanie*, Katowice 2000, s. 41.

Dziś, gdy księdzka nie ma już wśród nas, trafność jego uwag i przestróg jest bodaj coraz lepiej dostrzegana i doceniana<sup>2</sup>.

Podobną opinię wyraża M. Śnieżyński, według którego dźwigamy i jeszcze długo będziemy nosić brzemień systemu marksistowskiego, od którego obecnie na szczęście już odchodzimy<sup>3</sup>.

Byłoby naiwnością zakładać, że rok 1989, stanowiący początek III Rzeczypospolitej, jest granicą, poza którą nie przedostają się już żadne wpływy przeszłości. Dziedzina, w której owa bariera czasowa nie odgrywa specjalnego znaczenia, jest pedagogika. Wychowanie jest już ze swej istoty skierowane ku przyszłości. Nawet gdyby przyjąć, że obecnie mamy rzeczywistość wychowawczą zupełnie inną, do czego miały się przyczynić działania reformatorskie na polu edukacji, to trzeba pogodzić się z tym, że skutki oddziaływań wychowawczych podejmowanych w duchu pedagogiki socjalistycznej będą się ujawniać w życiu wychowanków tamtego okresu. Ci zaś, wychowując młode pokolenie, ów bakcyl „homo sovieticus” przekażą dalej. Można więc zadać pytanie, ile pokoleń Polaków musi przeminąć, aby czas realnego socjalizmu mógł stać się jedynie obiektem zainteresowania badających przeszłość historyków, nie mającym żadnego wpływu na teraźniejszość.

Z pewnością wiele racji ma A. Drózdź, który stwierdza, iż zagadnienie skutków wychowania w duchu „socjalistycznego humanizmu” wymaga poważnych badań naukowych. Dzięki temu można by się przekonać, w jakiej mierze w naszej rzeczywistości „straszy jeszcze tzw. «homo sovieticus», tj. człowiek zdeprawowany polityką władz partyjnych”<sup>4</sup>.

Pedagogika ogólna, chętnie nazywana również filozofią wychowania, wyrasta z przekonania, że nie ma wiedzy i poglądów naukowych bez prześwietlającego je pierwiastka filozoficznego<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> J. A. Majcherek, *Niebezpieczna pokusa*, „Rzeczpospolita” 217 (2000), s. 14.

<sup>3</sup> M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001, s. 41.

<sup>4</sup> A. Drózdź, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000, s. 110.

<sup>5</sup> A. E. Szoltysek, *Filozofia wychowania*, Toruń 1998, s. 7.

Zasadność tej opinii A. E. Szoltyśka wydaje się oczywista, zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę, że już J. F. Herbart, który oderwał pedagogikę od filozofii i ją usystematyzował, nazywany słusznie „ojcem naukowej pedagogiki”, cele wychowania zaczerpnął właśnie z etyki filozoficznej<sup>6</sup>.

Idee wychowania socjalistycznego wynikały z założeń systemu materialistycznego K. Marksa. Na jakich fundamentach zasadza się system materialistyczny? Trzeba stwierdzić, iż system ten oparty jest na filozofii materializmu dialektycznego i historycznego.

Dialektyka zakłada, że istnieje odwieczna materia będąca w nieustannym ruchu, na skutek czego stale przybiera coraz subtelniejsze stany aż do świadomości i duchowości człowieka włącznie. (...) Na wychowanie wpływa kultura, ustrój społeczny i ekonomia. (...) Zauważa się, że w kulturze i wychowaniu powstają tendencje postępowe i wsteczno-konserwatywne. (...) Ponadto dialektyka uznaje prawo przechodzenia ilości w jakość w sposób skokowo-rewolucyjny. Tak więc pod wpływem ilości nauczania i wychowania w świadomości ucznia wytwarza się nowa jakość światopoglądowa. W wychowaniu decydujące znaczenie ma walka klas<sup>7</sup>.

Zgodnie z teorią materializmu historycznego byt określa świadomość. Zmiana sytuacji ekonomicznej człowieka powoduje powstanie nowej treści świadomości, prowadzi do zmiany poglądów, teorii politycznych, rozwiązań prawnych, stosunku do filozofii, nauki, estetyki i religii<sup>8</sup>.

Teoretycy wychowania socjalistycznego stanęli przed zadaniem dokonania zmian w dotychczasowych koncepcjach wychowawczych, które według nich wynikały z oportunistu albo stanowiły utopię<sup>9</sup>.

Oznaczało to, że należy do gruntu przebudować wiele tradycyjnych wyobrażeń o wychowaniu (...). Oznaczało to, że należy nasycić pracę wychowawczą oddechem politycznej walki o wyzwolenie człowieka z więzów klasowego ucisku, ujrzeć ją w wielkich historycznych perspekty-

---

<sup>6</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001, s. 35.

<sup>7</sup> M. Śnieżyński, dz. cyt., s. 42.

<sup>8</sup> M. Śnieżyński, dz. cyt., s. 42.

<sup>9</sup> B. Suchodolski, *Zarys pedagogiki*, t. II, Warszawa 1959, s. 37.

wach radykalnego i równoczesnego przebudowania «warunków i ludzi»<sup>10</sup>.

Jak wynika z powyższych słów, celem oddziaływań wychowawczych miało się stać „przebudowanie warunków i ludzi”. Człowiek jawił się jako materiał, który nadaje się do formowania według przyjętych wcześniej wzorców. Aby ukształtować „nowego człowieka”, wystarczyło „sformułować stosowne do zapotrzebowania cele, napisać odpowiednie programy i wyposażone w określone treści podręczniki i zorganizować tak środowisko wychowawcze ucznia, aby stał się on podatny na przekazywane nowe treści wychowania”<sup>11</sup>. Oddziaływania te podejmowane były w oparciu o przekonanie o całkowitej wychowalności człowieka<sup>12</sup>.

H. Kopiec zwraca uwagę, iż rewolucyjne kierunki refleksji moralnej zazwyczaj związane są z ideą „nowego człowieka”, drugiego życia”<sup>13</sup>. W celu zobrazowania, jak głęboko sięgały wpływy wychowawcze omawianego okresu, autor ten przytacza wspomnienia M. Dąbrowskiej, która w swoim Dzienniku pod datą 16 XI 1946 r. pisała:

Słyszałam (...) opowiadania z życia Warszawy. Jedno o Laskach. Przebywa tam muzyk Friedman, podobno zdolny kompozytor, dziś nie grywany. Prowadzi chór niewidomych. Zjechała komisja rządowa (gdyż chcą Laski zabrać zakonnikom) i wysłuchawszy chóru, zgłosiła pretensje, że nie śpiewają «Międzynarodówki». Friedman nauczył więc ślepców pierwszej strofy Międzynarodówki: drugiej nie chciał, bo tam jest coś przeciw Bogu. Na to jakiś ślepy dryblas wstał i zapytał, czemu nie uczą ich tej drugiej strofy? Friedman odpowiedział, że i większość śpiewających i on sam są ludźmi religijnymi. Wówczas tenże ślepy drygał oświadczył, że w takim razie będzie musiał donieść o tym do kuratorium. Tak oto znieprawienie dosięga nawet kalek<sup>14</sup>.

---

<sup>10</sup> B. Suchodolski, *Zarys pedagogiki*, dz. cyt., s. 37.

<sup>11</sup> J. Król, *Refleksje o wychowaniu młodzieży szkół średnich ogólnokształcących w Polsce w latach 1948–1956*, [w:] W. Korzeniowska, *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, Kraków 2001, s. 40.

<sup>12</sup> J. Król, dz. cyt., s. 40.

<sup>13</sup> H. Kopiec, dz. cyt., s. 30–31.

<sup>14</sup> H. Kopiec, dz. cyt., s.32.

Fundament koncepcji „nowego człowieka” stanowiło założenie, że człowiek „zyskuje wartość jedynie poprzez fakt bycia członkiem społeczności”<sup>15</sup>. Antropologia taka nie pozostawiała miejsca na indywidualizm – jednostka musiała podporządkować się grupie. Tę grupę nazywano „kolektywem” A. Lewin pisał: „Istnieją różne koncepcje wychowania grupowego. Jedną z nich jest teoria wychowania kolektywnego, wyrosła z tradycji pedagogiki rewolucyjnej. (...) Kolektyw stanowi zjawisko specyficzne dla ustroju socjalistycznego. Jest to forma współżycia ludzi powstająca i kształtująca się w określonych warunkach społecznych. Zwracali na to uwagę Makarenko, Krupska, a u nas Spasowski, podkreślając, że prawdziwe uspołecznienie i współdziałanie ludzi możliwe jest jedynie na gruncie socjalistycznych stosunków produkcji”<sup>16</sup>. Realizacji wychowania dla kolektywu i poprzez kolektyw sprzyjało zakładanie kontrolujących pracę szkoły organizacji młodzieżowych. Swoista pajdokracja wprowadzana w ten sposób w życie szkoły była jedynie pozorna, ponieważ organizacje te podlegały całkowicie centralnym władzom partyjnym<sup>17</sup>.

Wśród priorytetów wychowawczych czasów realnego socjalizmu znajdowało się zadanie kształtowania w wychowankach tak zwanego „naukowego poglądu na świat” Według jednego z czołowych teoretyków wychowania socjalistycznego – H. Muszyńskiego „naukowy pogląd na świat to wewnętrznie spójny system przekonań danej jednostki, które są zgodne ze stanem współczesnej wiedzy naukowej oraz przyjmowane, uznawane i stosowane przez tę jednostkę na podstawie racjonalnego, naukowego myślenia”<sup>18</sup>. Bardzo interesujący jest sposób, w jaki zamierzano przebudowywać dotychczasowy światopogląd dzieci i młodzieży, przekształcając go w „światopogląd naukowy”. H. Muszyński wyróżnił cztery etapy dochodzenia do ostatecznego celu wychowania

---

<sup>15</sup> J. Król, dz. cyt., s. 44.

<sup>16</sup> A. Lewin, *Metodyka wychowania w zarysie*, Warszawa 1966, s. 67.

<sup>17</sup> A. Drożdż, dz. cyt., s. 109.

<sup>18</sup> H. Muszyński, *Kształtowanie naukowego poglądu na świat*, [w:] M. Godlewski, *Pedagogika*, Warszawa 1978, s. 394–395.

socjalistycznego, jakim jest ukształtowanie w wychowankach „światopoglądu naukowego”. Są to:

1. Rozwinięcie postawy tolerancji. Dopóki wychowanek przejawia skłonność do tego, aby pogardzać wszelkimi poglądami niezgodnymi z własnymi, ich zwolenników zaś traktować w inny sposób niż współwyznawców w jego światopoglądzie, dopóty jest niezdolny do dalszego rozwoju i przemian światopoglądowych. Toteż konieczne jest stworzenie w wychowaniu atmosfery tolerancji i wdrożenie wychowanka do przestrzegania jej zasad. Dopiero wtedy można liczyć na to, że będzie on zdolny do podjęcia dyskusji światopoglądowej i do wnikliwego wysłuchania cudzych argumentów.

2. Rozbudzenie krytycznego stosunku do własnych przekonań. Nie można mówić o autentycznych przemianach światopoglądowych bez zwątpień, bez przeżywania momentów, w których własne poglądy stają się niewystarczające lub też kiedy odczuwa się brak argumentów dla ich poparcia. Proces wychowania światopoglądowego powinien być tak realizowany, aby momenty takie wywoływać i nasilać.

3. Wzbudzenie problemów światopoglądowych. Teraz dopiero wychowanek zostaje stopniowo doprowadzony do stanu, który można by nazwać „otwarcie światopoglądu”. Zaczyna on nie tylko wątpić, ale także szukać. Chce już nie tylko umocnić dotąd posiadane przekonania, lecz racjonalnie je zmodyfikować. Wychowanek staje się podatny na przyjmowanie rozwiązań światopoglądowych takich, które usunęłyby jego wątpliwości.

4. Doprowadzenie do prawidłowych rozwiązań światopoglądowych. Dopiero wówczas, gdy wychowanek zaczyna szukać i gdy jest zdolny kierować się pewnymi naukowymi kryteriami w rozstrzyganiu swoich problemów światopoglądowych, wychowawca naprowadza go powoli i systematycznie na właściwe rozwiązania. Dokonuje tego poprzez dostarczenie wiedzy, argumentów i wzorów poprawnego rozumowania. Ważne jest jednak, aby wychowanek miał poczucie, iż to on doszedł do takich właśnie rozwiązań<sup>19</sup>.

Należy zwrócić uwagę, iż opisany proces tylko pozornie szanuje wolność wychowanka i nie narzuca mu gotowych rozwiązań. „Rozwijanie postawy tolerancji”, „rozbudzanie krytycznego stosunku do własnych przekonań”, „wzbudzanie problemów światopoglądowych” to kolejne etapy procesu, który można by

---

<sup>19</sup> H. Muszyński, dz. cyt., s. 406–407.

nazwać manipulacją. Staje się to oczywiste, jeśli weźmie się pod uwagę, że wszystko to ma prowadzić do „prawidłowych rozwiązań światopoglądowych”. Manipulacja to właśnie działanie polegające na „działaniu jednego człowieka lub grupy ludzi (instytucji), które adresowane jest do innych, w wyniku którego inni bezwiednie realizują cele pomyślane przez manipulatorów. (...) Polega ona między innymi na tym, że wytwarza się przekonanie, że w danej sytuacji jest tylko jedno wyjście – to, którego pragnie manipulator”<sup>20</sup>.

Teoretycy wychowania w duchu filozofii marksistowskiej byli przekonani, że światopogląd oparty na danych naukowych jest nie do pogodzenia ze światopoglądem fideistycznym, a dzieci i młodzież pochodziły z rodzin, w których były wychowywane najczęściej w oparciu o zupełnie inne założenia niż te, jakie przyjmowały instytucje oświatowe<sup>21</sup>. W związku z tym H. Muszyński pisał: „(...) konflikty wychowania światopoglądowego w szkole wywodzą się także z rozbieżności światopoglądów, w których duchu wychowywane jest dziecko w domu i szkole. Rozbieżności te, sprowadzające się do zasadniczych różnic między światopoglądem fideistycznym a naukowym, można by uznać za oczywisty fakt, który należy brać pod uwagę w pracy wychowawczej szkoły, gdyby nie inne istotne okoliczności. Oto wielu rodzicom brak wzorów wychowania w duchu naukowego światopoglądu. W rezultacie ciążą oni ku tradycyjnym wzorom oddziaływania w tym względzie jako jedynym, którymi dysponują...”<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> A. Zwoliński, *Anatomia sekty*, Kraków 1996, s.164.

<sup>21</sup> Sytuacja ta była według ówczesnych autorów związanych z nurtem wychowania socjalistycznego jedynie tymczasowa: „W tych warunkach – do czasu ustabilizowania się nowej spójności społecznej – poszczególne grupy, klasy i kategorie społeczne rozbiegają się – w porównaniu z dawnymi układami – jako nosiciele takich czy innych wartości i norm społecznych. (...) Dopiero wraz ze stabilizowaniem się nowych systemów wartości i norm – szkoła znajduje właściwe sobie społeczne odniesienie” – S. Kowalski, *Szkoła w środowisku*, Warszawa 1969, s. 43.

<sup>22</sup> H. Muszyński, dz. cyt., s. 402.

W kontekście przytoczonych słów nie dziwi fakt, że rysem charakterystycznym oddziaływań wychowawczych podejmowanych w omawianym okresie było usiłowanie rozluźnienia związku wychowanków z ich rodzinami i środowiskiem. S. Kulczyński napisał w 1959 r. na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego”: „(...) rozpoczynając budowę socjalizmu w Polsce (...) ograniczono się do rewizji programów nauczania (...) reforma nie dotknęła ustroju szkolnictwa, pozostawiła nietknięty liberalno-kapitalistyczny typ szkoły otwartej, sprzyjającej szerokiemu wpływowi rodziny na wychowanie młodzieży”<sup>23</sup>.

Izolacja dzieci od ich rodzin i wpływu środowiska kulturowego miała na celu zminimalizowanie „złobnych wpływów religii na kształtowanie światopoglądu naukowego dzieci i młodzieży”. Mieczysław Pęcherski, pracownik Wydziału Oświaty w Poznaniu w liście do Ministra Oświaty z dnia 16 XI 1950 r. zamieścił słowa: „Środowisko Poznań-Śródka jest wybitnie dewocyjne. Rodzice mają wielki wpływ na dzieci i zachęcają je do praktyk religijnych”<sup>24</sup>.

Założeniem systemu wychowania socjalistycznego było przekonanie o nadrzędnej roli instytucji wychowawczych, a jedynie pomocniczej roli rodziny. L. Wołoszynowa pisała: „W procesie wychowania i nauczania dzieci w wieku szkolnym kierownicza rola przypada szkole i nauczycielowi, ale udział rodziny w tej pracy jest nie mniej ważny niż udział szkoły”<sup>25</sup>. Dziś już wiemy, że założenie takie nie było właściwe. Powołaniem szkół i instytucji wychowawczych jest jedynie pomoc rodzicom w wypełnianiu ich misji. Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim Soboru Watykańskiego II stwierdza: „Piękne i o wielkim znaczeniu jest powołanie tych wszystkich, którzy pomagając rodzicom w wypeł-

---

<sup>23</sup> H. Kopiec, dz. cyt., s. 33.

<sup>24</sup> H. Kopiec, dz. cyt., s. 33.

<sup>25</sup> L. Wołoszynowa, *Swoiste cechy pracy niektórych instytucji wychowawczych*, [w:] B. Suchodolski, *Zarys pedagogiki*, dz. cyt., s. 162.



nianiu ich obowiązku i zastępując społeczność ludzką, podejmują w szkołach zadania wychowawcze”<sup>26</sup>.

Podstawowe prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniemmi zapewnia rodzicom także „Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej”, według której to właśnie rodzice odgrywają pierwszorzędą rolę w procesie wychowania. Wytyczną realizacji procesu wychowania stanowi artykuł 48 ustawy zasadniczej, który stwierdza, że „1. Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniemmi. (...) 2. Ograniczenie lub pozbawienie praw rodzicielskich może nastąpić tylko w przypadkach określonych w ustawie i tylko na podstawie prawomocnego orzeczenia sądu”<sup>27</sup>.

Jak już to zostało wspomniane, przeszkodę w kształtowaniu świadomości socjalistycznej stanowiła religia. Uczniowi należało więc pomóc „pozbyć się starych obciążeń, tj. osądów, wierzeń i postaw wyniesionych z domu rodzinnego, a które mogłyby zakłócać proces internalizacji nowych ideałów i wzorów zachowania”<sup>28</sup>. Nic więc dziwnego, że jako cel wychowania przyjęto „laicyzację poglądu na świat” B. Suchodolski wyróżnił w związku z tak sformułowanim celem trzy kierunki działania. Pierwszy miał prowadzić do wykazania, czym była religia dla poprzednich pokoleń. Chodziło o „zdemaskowanie wielu poglądów opartych na religiach podstawowych”<sup>29</sup>. Szczególnie zalecaną przez omawianego autora książką były *Opowieści biblijne* Z. Kosidowskiego „sprowadzające religię do jej społecznych źródeł”<sup>30</sup>.

---

<sup>26</sup> Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, 5 (tekst polski w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Paris 1967, s. 315-316).

<sup>27</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997, Dz. U. 1997, NR 78, poz. 483.

<sup>28</sup> J. Król, dz. cyt., s. 40.

<sup>29</sup> B. Suchodolski, *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa 1967, s. 219.

<sup>30</sup> Tamże, s. 220.

Celem drugiego ze wspomnianych kierunków było „ukazywanie polityki kościelnej w różnych epokach”, co „działa często otrzeźwiająco na ludzi posłusznych religijnym instytucjom”<sup>31</sup>.

Trzecim kierunkiem była „krytyka poglądów społecznych i programu moralnego katolicyzmu”<sup>32</sup>.

Przedwczesna była ocena rzeczywistości dokonana przez B. Suchodolskiego: „Kościół przestał być instancją mogącą się przyczynić do uformowania postaw społecznych młodych ludzi; jeśli nawet dla jakiejś części młodzieży jest on ośrodkiem ich osobistej wiary – nie widać, ażeby ta osobista wiara miała pociągnąć za sobą działalność społeczną lepszą i doskonalszą niż u tych, którzy religijnych motywów działania nie przeżywają”<sup>33</sup>.

Podobnie nieuzasadniona była opinia wspomnianego autora dotycząca znaczenia dni świątecznych w życiu człowieka: „(...) niedzielne uroczystości przestały obdarzać człowieka wolnością, ponieważ wolność taka okazała się ułudą w warunkach, gdy rzeczywistość powszednia ujarzmiła ludzi (...) mit odświętnego istnienia raczej znieważał, niż ozdabiał istnienie powszednie”<sup>34</sup>. Opinia taka wyrażała jedynie życzenie teoretyka wychowania omawianego okresu. Gdyby dni świąteczne przestały rzeczywiście odgrywać znaczącą rolę w rozwoju dzieci i młodzieży, niepotrzebne byłyby na przykład wskazówki „Towarzystwa Wiedzy Powszechnej” w Opolu, które w roku 1977 wydało dokument „Rola i zadania kierowników bibliotek dziecięcych w jednolitym systemie wychowania”. Pismo to zalecało, by „(...) zastąpić rodziców i usunąć to, co przeszkadza. (...) W okresie Adwentu i Wielkiego Postu urządzać obowiązkowe zabawy i potańcówki. W okresie świąt kościelnych urządzać wycieczki. Cały wysiłek należy włożyć w wychowanie socjalistycznych maluchów”<sup>35</sup>.

---

<sup>31</sup> Tamże, s. 220.

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> Tamże, s. 514–515.

<sup>34</sup> Tamże, s. 140.

<sup>35</sup> H. Kopiec, dz. cyt., s. 36.

M. Śnieżyński zwraca uwagę, iż działaniom „indoktrynacyjno-manipulacyjnym” służył także wprowadzony do szkół w roku 1985 przedmiot zwany „religioznawstwem”. Tematyka tych zajęć określona w „Programie religioznawstwa”, wydanym w 1985 r. przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych, sformułowana była w następujący sposób: „wyjaśnienie rozwoju oraz obumierania religii jako zjawiska społecznego i historycznego; iluzoryczno-kompensacyjna funkcja religii w warunkach budownictwa socjalistycznego; potrzeby religijne jako deformacja naturalnych potrzeb człowieka; filozofia marksistowska podstawą naukowego światopoglądu i rewolucyjnej ideologii masy robotniczej”<sup>36</sup>. M. Śnieżyński przypomina, że „w podanej literaturze przedmiotu wśród 36 pozycji nie znalazła się żadna lektura napisana z pozycji filozofii chrześcijańskiej. Nie zabrakło natomiast takich autorów, jak: W. Lenin, F. Engels, Z. Kosidowski, K. Marks, L. Bożenow, czy K. Morozow”<sup>37</sup>.

U podstaw koncepcji kształtowania światopoglądu naukowego stała wizja jednostronnego rozwoju cywilizacji. Postęp techniczny miał stać się panaceum na wszystkie bolączki ludzkości:

Wchodzimy w epokę, w której - a możemy mieć taką nadzieję - dzięki społecznemu wykorzystaniu techniki będzie mógł być rozwiązany problem likwidacji nędzy i ciemnoty; (...) Umiejętnie kierowany i wykorzystywany postęp techniczny staje się sojusznikiem człowieka w jego walce ze ślełą koniecznością, w jego stwarzaniu odrębnego świata cywilizacji, pozwalającego tworzyć i upowszechniać wartości ludzkie<sup>38</sup>.

Warto dodać, że naszkicowana tu wizja wychowania uważana była za jedynie słuszną i najlepszą z możliwych. Pedagogikę omawianego okresu cechowała bezkrytyczna wiara w słusność lansowanych teorii. W podręczniku *Pedagogika* I. A. Kairowa wydanym przez Naszą Księgarnię w Warszawie w 1950 r. czytamy: „Pedagogika radziecka opiera się na fundamencie najbardziej postępowej teorii filozoficznej - teorii marksizmu i leninizmu. Opie-

---

<sup>36</sup> M. Śnieżyński, dz. cyt., s. 45.

<sup>37</sup> Tamże, s. 45.

<sup>38</sup> B. Suchodolski, *Świat człowieka a wychowanie*, dz. cyt., s. 347.

rając się na jedynie prawidłowej metodzie naukowego poznania – na dialektycznej metodzie marksistowskiej – pedagogika po raz pierwszy uzyskuje możliwość ścisłego badania prawidłowości zjawisk wychowawczych, dania obiektywnej analizy doświadczenia pedagogicznego...”<sup>39</sup>.

Definicją „wychowania”, zawierającą ślad obowiązującego w czasie jej formułowania „jedynie słusznego” spojrzenia na świat jest pochodzące z 1975 r. określenie W. Okonia, według którego „wychowanie ma charakter historyczny i klasowy (...) W celach wychowania oraz ideałach wychowawczych poszczególnych epok wyraźne odbicie znajdują interesy klasowe warstw rządzących (...) dopiero w ustroju socjalistycznym realizuje się zasada wszechstronnego rozwijania osobowości...”<sup>40</sup>.

Nielatwe z pewnością było przyjęcie przez autorów rozwijających teorię wychowania socjalistycznego zaistniałych w roku 1989 zmian ustrojowych w naszej ojczyźnie i znalezienie się w zupełnie nowej sytuacji. Tragizm tego, co przeżywał jeden z teoretyków wychowania w duchu marksizmu i leninizmu, opisuje J. Życiński: „Sam doświadczyłem z bliska tego dramatu, słuchając w 1989 r. dramatycznych zwierzeń żony jednego z akademickich piewców marksizmu. Na progu swych doświadczeń w dziedzinie umysłu zniewolonego zrobił on magisterium o krytyce socjaldemokracji przez Lenina. Po uzyskaniu doktoratu o leninowskich metodach wychowania, podjął wykłady w WSP. Po upadku PZPR-u nikt ze studentów nie był już zainteresowany stosowaniem leninowskich metod w pedagogice. Co gorsza, dawni partyjni towarzysze nie chcieli też już słuchać, dlaczego Lenin tępił renegata Kautsky’ego za jego socjaldemokratyczne odchylenia. Większość z nich opowiedziała się szybko za socjaldemokracją, wbrew Leninowi. Zrozpaczona rozmówczyni pytała mnie, co robić, gdy trzeba utrzymać rodzinę, a mąż ma niewielkie

---

<sup>39</sup> H. Kopiec, dz. cyt., s. 32.

<sup>40</sup> *Wychowanie*, [w:] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975, s. 333-334.

kompetencje do wykładania jakichkolwiek przedmiotów, na których dorobek Lenina nie zostawiłby wyrazistego piętna. Współczułem jej. Obecnie współczuję natomiast głównie tym studentom, którym wspomniany doktor wyklada historię filozofii”<sup>41</sup>.

Dla nas jednak istotniejsze są skutki realizowania „jedynie słusznej” pedagogiki socjalistycznej wobec dzieci i młodzieży w naszym kraju. Według J. Król dziedzictwem tamtego okresu są rysujące się w naszym społeczeństwie „tendencje konformistyczne w działaniu, tak zwana wyuczona bezradność, przejawiająca się w braku aktywności na polu społecznym, brak zaufania do państwa i jego instytucji, a w wymiarze makro – anomia społeczna”<sup>42</sup>.

Według J. Majki skutkiem omawianego czasu jest „kryzys prawdy”, polegający na „zakłamaniu w życiu społecznym”, którego objawami są między innymi: zafałszowanie języka moralności, oportunizm myślowy, obłuda wypowiedzi, brak odpowiedzialności za wypowiedzane opinie. Inną pozostałością minionego okresu jest upadek moralności pracy, a także upadek moralności społecznej i jednostkowej.<sup>43</sup>

F. Adamski zauważa, że na obecny kryzys społeczno-moralny społeczeństwa składają się także: „korupcja we wszelkich przejawach, rozpad instytucji małżeństwa i rodziny, nieposzanowanie życia nienarodzonych, alkoholizm, wygórowane wymagania społeczeństwa nastawionego na branie, przy jednoczesnej niechęci do ponoszenia trudów”<sup>44</sup>.

Analizując obecny stan moralny w naszym kraju nie sposób nie docenić szlachetnej i odpowiedzialnej postawy wielu nauczycieli akademickich i szkolnych, którzy w ramach swoich możli-

---

<sup>41</sup> J. Życiński, *Bruderszaft z Kainem*, Poznań 1999, s. 87.

<sup>42</sup> J. Król, dz. cyt., s. 48.

<sup>43</sup> F. Adamski, *Kulturowe i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego*, [w:] F. Adamski, A. M. de Tchorzewski, *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Kraków 1999, s. 12–13.

<sup>44</sup> F. Adamski, *Edukacja, rodzina, kultura. Studia z pedagogiki społecznej*, Kraków 1999, s. 11–12.

wości z odwagą i konieczną roztropnością przeciwstawiali się obowiązującym teoriom wychowawczym, przekazując swym uczniom prawdziwe wartości, które teraz procentują. Nie sposób nie przyznać racji A. Drożdżowi, który zauważa, że

mimo wielu gorzkich doświadczeń w czasach PRL utrzymany został – głównie dzięki intuicji tysięcy bezimiennych nauczycieli – polski etos narodowy, moralny, a nawet państwowy, czego dowodem jest «rewolucja bez rewolucji» w roku 1989. Można by pracę nauczycieli porównać do izolacyjnej warstwy iltów, zabezpieczających podziemne źródła<sup>45</sup>.

Odpowiedź na pytanie o sposoby uzdrowienia powstałej w naszej rzeczywistości sytuacji, będącej w wielkiej mierze skutkiem trwającego prawie pół wieku realizowania w Polsce pedagogiki socjalistycznej, przekraczałaby ramy tego artykułu. Można jedynie wspomnieć, że priorytetem dla osób zajmujących się wychowaniem dzieci i młodzieży powinno być, jak się zdaje, zawiązanie wspólnego frontu wszystkich wychowawców. Wielką szansę, niestety ciągle jeszcze niedocenianą, stanowi zaistniała po raz pierwszy od ponad czterdziestu lat możliwość zjednoczenia wysiłków wychowawczych Kościoła, rodziny, szkoły i wszystkich pozostałych instytucji wychowawczych, które teraz mogą i powinny przemówić wobec dzieci i młodzieży jednym głosem.

---

<sup>45</sup> A. Drożdż, dz. cyt., s. 110.

## **Negative Aspects of Polish Reality of Upbringing in the Years 1947-1989**

### **Summary**

The paper discusses negative aspects of the reality of upbringing in Poland in the years 1947-1989. In order to fulfil the task of bringing up a "new man" and moulding the so called "scientific outlook", theoreticians of the period suggested in the first place a necessity of isolating children from the influence of their family and a need of eradicating the influence of religion. Family had a subordinate role in upbringing, the process being taken over by state institutions. Nowadays we stand a chance of restoring the family's due, i.e. leading, role in the process of upbringing as well as ensuring close co-operation of family, Church and school.