

Uniwersytet Gdański
Instytut Pedagogiki

MARCIN ROZMARYNOWSKI

Ideał *budowniczego socjalizmu* oraz
praktyka wychowawcza socjalistycznej
szkoły z lat PRL w świetle założeń
programowych oraz w dyskursie
jej byłych uczniów

Praca doktorska
napisana pod kierunkiem
prof. dr hab. Romualda Grzybowskiego

Gdańsk 2024

Podziękowania

Na wstępie chciałbym wyrazić serdeczne podziękowania mojemu promotorowi, prof. dr hab. Romualdowi Grzybowskiemu, za jego nieocenione wsparcie, merytoryczną opiekę oraz inspirujące wskazówki, które umożliwiły mi realizację niniejszej pracy doktorskiej. Jego zaangażowanie i troska były dla mnie nieocenione na każdym etapie tworzenia tej rozprawy.

Podziękowania kieruję także do moich Rodziców, których poświęcenie i niezachwiane wsparcie umożliwiły mi rozwój naukowy. Bez ich miłości i wiary we mnie, osiągnięcie moich celów nie byłoby możliwe.

Na koniec pragnę szczególnie podziękować mojej żonie, Monice Rozmarynowskiej, za jej ogromną cierpliwość i wyrozumiałość. Jej obecność oraz zrozumienie były dla mnie niezwykłym źródłem siły i motywacji.

Spis treści

Wstęp	1
I. Geneza oraz ewolucja ideału „budowniczego socjalizmu” w Polsce w latach 1945–1989	27
1.1. Pochodzenie sowieckiego ideału „nowego człowieka”, jego ewolucja i treść w poszczególnych okresach istnienia ZSRR.....	27
1.2. Idea oraz ewoluujący wizerunek „budowniczego socjalizmu” w polityce oświatowej Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej	39
II. Zadania i funkcje socjalistycznej szkoły w procesie założonego przez władze komunistyczne kształtowania społeczeństwa socjalistycznego.....	62
2.1. Ewolucja celów wychowania „budowniczego socjalizmu” w szkołach ogólnokształcących	62
2.2. Rodzina i Kościół katolicki wobec programu socjalistycznego wychowania młodzieży przez szkołę polską.....	89
III. Oddziaływanie ideału „budowniczego socjalizmu” na działalność dydaktyczną socjalistycznej szkoły polskiej w latach 1945–1989	102
3.1. Ideologia i dydaktyka. Konteksty konstruowania programów nauczania szkoły z lat PRL	102
3.2. Obecność składników zoperacjonalizowanego ideału „budowniczego socjalizmu” w programach nauczania wybranych przedmiotów (historii, wychowania obywatelskiego, j. polskiego).....	108
3.3. Podręczniki szkolne z lat PRL jako nośniki wartości i norm wywiedzionych z ideału „budowniczego socjalizmu”	131
IV. Formy i metody urzeczywistniania założeń ideału „budowniczego socjalizmu” w działalności wychowawczej socjalistycznej szkoły z lat PRL.....	142
4.1. Statutowe cele oraz organizacja działalności wychowawczej socjalistycznej szkoły	142
4.1.1. Cele i zadania wychowawcze szkoły w świetle ustawy oświatowej oraz wytycznych i instrukcji władz oświatowych.....	142

4.1.2. Uroczystości szkolne, pieśni oraz rytuały w procesie realizacji celów wychowawczych.....	151
4.1.3. Wystrój i dekoracje szkolne jako nośniki ideologii socjalizmu	168
4.2. Cele i zadania ideowo – wychowawcze organizacji i związków młodzieżowych oraz formy ich oddziaływania na uczniów.....	173
4.2.1. Związek Harcerstwa Polskiego	173
4.2.2. Organizacje ideowo-polityczne dedykowane młodzieży	180
4.2.3. Powszechna Organizacja „Służba Polsce”	191
4.3. Pozalekcyjne oraz pozaszkolne formy oddziaływania wychowawczego na uczniów w duchu wartości wywiedzionych z ideału „budowniczego socjalizmu”	195
4.3.1. Pozalekcyjne formy oddziaływania szkoły na osobowość uczniów	195
4.3.2. Pozaszkolne formy oddziaływania ideowego na dzieci i młodzież	197
V. Szkoła z lat PRL w narracjach byłych uczniów.....	202
5.1. Indoktrynacja dzieci i młodzieży w socjalistycznej szkole z lat PRL w perspektywie jej absolwentów	202
5.2. Obecność niektórych składników <i>homo sovieticus</i> w strukturze wartości i postaw dorosłych absolwentów socjalistycznej szkoły z lat PRL	219
Zakończenie	237
Bibliografia	253
Wykaz tabel i wykresów	270
Aneksy	273
1. Tabelaryczne zestawienie wyników badań ankietowych.....	273
2. Kwestionariusz ankiety	324
STRESZCZENIE ROZPRAWY DOKTORSKIEJ	341
SUMMARY OF THE DOCTORAL DISSERTATION	344

Wstęp

Polityka oświatowa w Polsce Ludowej (1947–1989) wyrastała z założeń państwa autorytarnego, a jej ogólnym celem było „osiągnięcie takich rezultatów w dziedzinie kształcenia i wychowania, jakie są zgodne z potrzebami społecznymi, ustalonymi przez czynniki dysponujące władzą polityczną”¹. Władze komunistyczne wiązały wielkie nadzieje ze szkołą i stwarzanymi przez nią możliwościami w zakresie oddziaływania na wartości i postawy uczniów. Presja ideologiczna wywierana na dzieci i młodzież w państwie socjalistycznym stać się miała kluczowym narzędziem formowania mentalności polskiego społeczeństwa. Poprzez narzucanie społeczeństwu ideologii marksistowsko-leninowskiej władze dążyły też do ukierunkowywania myślenia i postaw obywateli, co z założenia miało eliminować lub przynajmniej ograniczać potencjalne zagrożenia buntem społecznym skierowanym przeciwko rządzącym krajem komunistom. Stąd też każda indywidualna krytyka ideologii komunistycznej była traktowana jako działanie wrogie wobec systemu, co mogło skutkować surowymi represjami lub izolacją społeczną².

Komunistyczna propaganda³ w PRL⁴ służyła kształtowaniu – założonego przez władze – jednolitego stanowiska obywateli w kwestiach politycznych i światopoglądowych. Była ona także nieodłącznym elementem szkolnej rzeczywistości, zgodnie z zasadą, iż podstawową funkcją „socjalistycznej propagandy i agitacji jest funkcja wychowawcza”⁵. Poprzez propagandę oraz kontrolę nad edukacją władze komunistyczne zamierzały narzucić społeczeństwu polskiemu jednostronne interpretacje historii⁶, polityki oraz rzeczywistości

¹ R. Grzybowski, *Przełomy polityczne jako momenty zwrotne w polityce oświatowej PRL*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, pod red. R. Grzybowskiego, Toruń 2004, s. 43-44.

² Por.: R. Grzybowski, *Systemowe uwarunkowanie rozwoju oświaty i wychowania w Polsce w latach 1945-1956 (zarys problematyki)*, [w:] *Wychowanie – Opieka – Kształcenie. Z badań nad wybranymi problemami edukacji w XX i XXI wieku*, pod red. M. Brodnickiego, E. Gorloff, A. Kołakowskiego, Toruń 2010, s. 17-26.

³ Przyjąłem za J. Wojdon definicję propagandy rozumianą jako „celową i systematyczną próbę kształtowania percepcji oraz manipulowania myślami i zachowaniem odbiorców”, zob.: J. Wojdon, *Partyjna kontrola nad podręcznikami szkolnymi w Polsce Ludowej*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, pod red. R. Grzybowskiego, Toruń 2004, s. 93.

⁴ Polska Rzeczpospolita Ludowa (PRL) – oficjalna nazwa państwa polskiego w latach 1952-1989, ustanowiona na mocy konstytucji z 1952 roku, zob.: *Ustawa Konstytucyjna z dnia 22 lipca 1952 r. - Przepisy wprowadzające Konstytucję Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Dz.U. 1952 nr 33 poz. 233.

⁵ J. Mazurek, *Informacja społeczna i propaganda*, Warszawa 1979, s. 135.

⁶ Barbara Szacka zauważa, że „polityczna interpretacja przeszłości jest nieodłącznie związana z władzą państwową i manipulowanie symbolami historycznymi stanowi jeden ze sposobów jej sprawowania. Władza

społeczno-kulturowej⁷. W ten sposób indoktrynacja, rozumiana przeze mnie – za Stanisławem Mauersbergiem – jako „wpajanie i wymuszanie ideologii uznanej za jedynie słuszną i prawdziwą, przy użyciu środków nacisku, propagandy i manipulacji”⁸, mogła ograniczyć potencjalną kontestację rządzącego reżimu oraz ułatwić propagowanie oficjalnej narracji partyjnej⁹. Jednak fundamentalnym celem władz komunistycznych, wokół którego koncentrowały się działania szkoły, w tym szkoły ogólnokształcącej¹⁰, było wychowanie „nowego człowieka” („budowniczego socjalizmu”¹¹).

Pojęcie „nowy człowiek” jest terminem wielowymiarowym, szerokim w swym znaczeniu i trudnym do jednoznacznego uchwycenia. Mariusz Mazur, starając się wyjść naprzeciw etymologiczno-epistemologiczno-ontologicznym trudnościom w sprecyzowaniu definicji sylwetki „nowego człowieka”, zaproponował siedem płaszczyzn, na których powinno oprzeć się rozważania nad istotą powyższego. Są nimi: teoretyczna propozycja zawierająca w sobie nowatorską koncepcję postrzegania istoty ludzkiej; nowy człowiek jako teoretyczna koncepcja idealnego bytu historycznego; byt który uznany jest przez propagandę jako realny, lecz nieidealny model, wykorzystywany w celach *stricte* propagandowych; byt przedstawiany w propagandzie, ale bez odniesień do rzeczywistości; figura teoretyczna człowieka posiadająca konkretne i pożądane cechy, do której w sposób nieoficjalny dążą rządzący; postać realnie

państwowa ma przy tym uprzywilejowaną pozycję w przekazywaniu pamięci przeszłości w służącym jej kształcie. Może kontrolować system oświaty i środki masowego przekazu. Decydować, jakie rocznice mają być świętowane i komu stawiać pomniki, a także czyje podobizny mają figurować na banknotach i kto ma patronować ulicom i placom”, zob.: B. Szacka, *Pamięć zbiorowa i perspektywa pojednania*, [w:] *Pamięć zbiorowa, pojednanie i stosunki międzynarodowe*, pod red. N. Masłowskiego, A. Szeptyckiego, Warszawa 2020, s. 28.

⁷ R. Grzybowski, E. Gorloff, A. Tomkiel, K. Jakubiak, *Presja światopoglądowa jako wyznacznik relacji władze komunistyczne – nauczyciele w Polsce w latach 1945-1989*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2015, r. LVIII 1-2, s. 79.

⁸ S. Mauersberg, *Indoktrynacja komunistyczna nauczycieli polskich w latach 1947-1956*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, pod red. R. Grzybowskiego, Toruń 2004, s. 115.

⁹ Por.: J. Król, *Licea ogólnokształcące w województwie szczecińskim w latach 1948-1961*, Toruń 2009, s. 15-20.

¹⁰ Szkoła ogólnokształcąca jako instytucja pełni kluczowe funkcje dla państwa i społeczeństwa. Jest ona miejscem nie tylko edukacji, ale i socjalizacji uczniów. W roli instytucji społecznej, szkoła ogólnokształcąca przygotowuje młode pokolenia do życia w społeczeństwie, przekazując wiedzę, umiejętności oraz wartości kulturowe, polityczne i społeczne. Pełni także funkcję integracyjną oraz kształtuje tożsamość dzieci i młodzieży. Dodatkowo, jako narzędzie państwa, szkoła służy do realizacji polityk publicznych, wpływając na rozwój gospodarczy i kulturowy kraju poprzez kształcenie przyszłych pracowników i obywateli. Dla władz komunistycznych w PRL, szkoła jako instytucja była niezmiernie ważna, ponieważ stanowiła ona kluczowe narzędzie urabiania i kształtowania światopoglądu młodych ludzi, zgodnie z ideologią marksizmu-leninizmu oraz potrzebami politycznymi partii. Zob.: *Sztuka nauczania. Szkoła*, pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa 1991, s. 52-59; R. Grzybowski, *Młodzież jako przedmiot „troski i niepokoju” partii [PZPR] w latach PRL-u*, [w:] *Doświadczenie dzieciństwa i młodości w Polsce (1918-1989)*, pod red. A. Kołakowskiego, Toruń 2015. Por. także: R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985; B. Śliwerski, *Problemy wychowania w procesie globalizacji*, Toruń 2003.

¹¹ Jedno z charakterystycznych określeń ideału wychowawczego w PRL, zob.: A. Jasińska, R. Siemieńska, *Wzory osobowe socjalizmu*, Warszawa 1978, s. 253. Zob. także: *Pedagogika*, pod red. I. Kairova, t. I, Warszawa 1950, s. 53; Min. Oświaty i Wychowania, *Kogo chcemy wychowywać w polskiej szkole. Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą szkolną*, Warszawa 1982; *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dz.U. nr 32 poz. 160.

istniejąca wykazująca się bogatym zestawem cech uznanych za doskonałe, będąca wzorem dla propagandy własnej oraz nauki pochodzącej z niezależnego od niej kręgu; realnie istniejący człowiek będący skutkiem inżynierii społecznej, który w znacznym stopniu odbiega zarówno od modelu dotychczasowego, jak i modelu idealnego¹².

Przywołując w niniejszej rozprawie ideę „nowego człowieka” rozumianą jako ideał wychowawczy konstytuujący socjalistyczny system wychowania mam na myśli projekt istoty ludzkiej, zawierający w sobie szeroki zbiór cech uznanych przez władze komunistyczne za pożądane, do realizacji którego dążyć miała polityczno–kulturowa inżynieria społeczna w celu fundamentalnej zmiany społeczeństwa¹³. Z uwagi na zaawansowanie badań poświęconych problematyce odradzających się wielokrotnie koncepcji „nowego człowieka” w kulturze europejskiej pomijam w swych rozważaniach szczegółowy opis jego cech oraz planów urzeczywistniania w pozostałych epokach, kulturach, religiach czy koncepcjach politycznych¹⁴.

W niniejszej rozprawie przywołuję również terminy takie jak: „ideał wychowawczy” oraz „wzór osobowy”, które podobnie jak idea „nowego człowieka” wymagają dodatkowego wyjaśnienia semantycznego.

Wincenty Okoń wyróżnił trzy podstawowe sposoby rozumienia ideału wychowawczego, który może być postrzegany jako:

¹² M. Mazur, *O człowieku tendencyjnym... Obraz nowego człowieka w propagandzie komunistycznej w okresie Polski Ludowej i PRL 1944-1956*, Lublin 2009, s. 29.

¹³ Poprzez inżynierię społeczną rozumiem działania władzy państwowej na rzecz celowego i ukierunkowanego przekształcania danego społeczeństwa, zob.: Ł. Afeltowicz, K. Pietrowicz, *Maszyny społeczne. Wszystko ujdzie, o ile działa*, Warszawa 2013; E. Aronson, J. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2020.

¹⁴ Zob. m.in.: M. Czernyszewski, *Zasada antropologiczna w filozofii*, Warszawa 1956; F. Araszkiwicz, *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978; J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980; K. Dobrzyński, *Geneza socjalistycznych idei wychowawczych*, Warszawa 1983; T. Filipiak, *Polityczna i społeczna doktryna faszyzmu. Główne założenia i interpretacje*, Warszawa 1985; J. Baszkiewicz, *Nowy człowiek, nowy naród, nowy świat. Mitologia i rzeczywistość rewolucji francuskiej*, Warszawa 1993; A. Zinowiew, *Homo sovieticus*, Wydawnictwo im. Odwilży Październikowej 1986; M. Heller, *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Warszawa 1989; H. Arendt, *Korzenie totalitaryzmu*, t. I, Warszawa 1993; R. Backer, *Ideał nowego człowieka w totalitarnej gnozie politycznej*, [w:] *Wychowanie a polityka. Tradycje i współczesność*, pod red. W. Wojdyły, Toruń 1997; H. Świda-Ziemia, *Człowiek wewnętrznie zniewolony. Mechanizmy i konsekwencje minionej formacji – analiza psychologiczna*, Warszawa 1997; Mach B., *Transformacja ustrojowa a mentalne dziedzictwo socjalizmu*, Warszawa 1998; M. Mazur, *O człowieku tendencyjnym... Obraz nowego człowieka w propagandzie komunistycznej w okresie Polski Ludowej i PRL 1944-1956*, Lublin 2009; M. Winiarczyk, *Utopie w Grecji hellenistycznej*, Wrocław 2010; R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2013; R. Grzybowski, *O wychowaniu w duchu moralności komunistycznej w ujęciu pedagogiki stalinowskiej oraz o niektórych metodach jej realizacji*, [w:] *Człowiek Idea Dzieło. Prace dedykowane Profesor Stefanii Walasek*, red. B. Jędrzychowska, Wrocław 2013; R. Grzybowski, *Idea wychowania nowego człowieka (homo sovieticus) i jej odzwierciedlenie w założeniach programowych Wszeczwiązkowej Organizacji Pionierskiej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2018, nr 4, ss. 298-321; A. Kolasa-Nowak, *Od idei homo sovieticus do mentalności folwarcznej Polaków. O używaniu przeszłości w dyskursie socjologicznym i publicznym*, „Res Historica” 2018, nr 46.

1) Najwyższy cel wychowania, któremu powinny być podporządkowane wszystkie inne cele, treści i metody pracy wychowawczej, 2) Ogół celów i innych norm regulujących działalność wychowawczą, 3) Określony wzór osobowy, którego cechy uważa się za doskonałe, a więc za godne naśladowania. Wspólnym elementem wszystkich znaczeń jest społeczno-klasowe zabarwienie; odzwierciedla on – niekiedy w sposób ukryty – interesy grup organizujących wychowanie młodego pokolenia¹⁵.

Historycy wychowania podkreślają, że ideał wychowawczy, którego narodziny w VIII w. p.n.e. uznawane są za początek pedagogiki¹⁶, nie jest efektem ustaleń nauk o wychowaniu człowieka, lecz odzwierciedleniem określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej, w tym zwłaszcza stanu świadomości społecznej. Romuald Grzybowski wskazuje, iż „widzieć go należy jako projekcję naczelných wartości narodu, państwa, grupy społecznej a także poszczególných klas i warstw na określonym stopniu rozwoju”¹⁷. Zdaniem Stanisława Łempickiego, ideał wychowawczy stanowi „ustalony wzór człowieka, którego mamy wychowywać”¹⁸. Łukasz Kurdybacha stał na stanowisku, że: „[...] ideał wychowawczy jest [...] wyrazem ściśle określonych warunków życia społecznego, ekonomicznego i umysłowego danego narodu w odpowiedniej epoce. Wraz ze zmianą wymienionych warunków bytu ulegają przekształceniu zapatrywania na cel edukacji [...]”¹⁹. Tak rozumiany ideał wychowawczy – jako „globalny, naczelny cel całokształtu działalności wychowawczej”²⁰ – decyduje zatem o treści pracy szkoły, a nie odwrotnie²¹. Wskazuje na to m.in. Ł. Kurdybacha, który podkreśla, iż:

„...żaden z dotychczasowych ideałów wychowawczych nie zrodził się w szkole [...], gdy władze lub okoliczności zmuszą szkołę do podjęcia nowych ideałów, uznaje ona po pewnym czasie niemal za świętość i staje się najlepszym i najskuteczniejszym instrumentem ich wcielenia w życie”²².

¹⁵ W. Okoń, *Ideał wychowawczy*, [w:] Nowy Słownik Pedagogiczny, Warszawa 2001, s. 131. Podkreślenie własne.

¹⁶ R. Grzybowski, *Przemiany historyczne ideałów wychowawczych*, [w:] *Zagadnienia celów edukacyjnych. Materiały do nauczania pedagogiki*, red. J. Rutkowiak, Gdańsk 1987, s. 27.

¹⁷ R. Grzybowski, *Przemiany historyczne ideałów wychowawczych...* s. 27. Romana Miller wskazuje, że „cele wychowania zależą od ideologii społeczeństwa, bowiem wychowanie nie jest procesem autonomicznym, gdyż wyrasta z życia społecznego oraz służy jego rozwojowi”, A. Molesztak, *Cele wychowania. W poszukiwaniu istoty i źródeł stanowienia*, [w:] *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, pod red. A. Tchorzewskiego, Bydgoszcz 1993, s. 85.

¹⁸ S. Łempicki, op. cit., Warszawa 1938, s. 3.

¹⁹ Ł. Kurdybacha, *Ideał wychowawczy w rozwoju dziejowym*, Warszawa 1948, s. 1. Ł. Kurdybacha prowadził badania nad rozwojem i znaczeniem ideałów wychowawczych pod kierunkiem Stanisława Łempickiego, który zbadał genezę i rozwój przedwojennego, polskiego ideału wychowawczego, zob.: S. Łempicki, *Polski ideał wychowawczy*, Lwów 1938, por.: F. Araszkiwicz, *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978, s. 8-9.

²⁰ H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1974, s. 27-29.

²¹ R. Grzybowski, *Przemiany historyczne ideałów...*, s. 29.

²² Ł. Kurdybacha, op. cit., s. 2. Podkreślenie własne.

Wspomniany S. Łempicki podkreśla także, iż ideał wychowawczy „budujemy ciągle, w ścisłym związku z życiem, z rzeczywistością naszą, wciąż odbywa się w nim pewna wymiana, czasem bardzo wartka, ale pewne zasadnicze, konstytutywne składniki tego ideału są na ogół stałe: stanowią one jakby jego kościec, główne przęsła, łuki i sklepienia jego budowy”²³. Z kolei Feliks W. Araszkiewicz zwraca uwagę na to, iż szczególne właściwości ideału wychowawczego wyrażają się w tym, że nie jest on dany i niezmienny, lecz zawsze pozostaje w procesie stawania się²⁴. Rozróżnienie między wzorem osobowym a ideałem wychowawczym – w koncepcji Heliodora Muszyńskiego – polegało na tym, iż wzory osobowe były przeznaczone do naśladowania w celu uczenia się odpowiednich zachowań, natomiast ideał wychowawczy był sumą celów edukacyjnych²⁵, wśród których – w państwie socjalistycznym – najważniejszym było „wychowanie nowego pokolenia do czynnego udziału w budownictwie socjalizmu i komunizmu”²⁶.

Mając na uwadze przytoczone stanowiska zarówno historyków wychowania, jak i czołowych pedagogów z lat PRL, przez ideał wychowawczy rozumiem zatem abstrakcyjną, nieustannie ewoluującą wizję człowieka, będącą naczelnym celem wychowawczym na określonym etapie rozwoju społeczeństwa²⁷, z którego zarówno szkoła, jak i rodzina oraz inne instytucje wychowawcze wyprowadzają konkretne cele wychowania. W ten sposób wspomniane instytucje, a także poszczególne jednostki dążą do urzeczywistnienia abstrakcyjnego ideału człowieka w codziennym życiu.

W kontekście badań nad ideałem wychowawczym socjalizmu konieczne jest również zrozumienie wieloaspektowego pojęcia, jakim jest *homo sovieticus* („człowiek sowiecki”). Pojęcie to stanowi jeden z kluczowych aspektów analizy szeroko rozumianej mentalności społeczeństw państw byłego „bloku wschodniego” oraz ich kulturowego dziedzictwa. Za sprawą Aleksandra Zinowiewa, pojęcie to – mające na celu ukazanie portretu typowego obywatela Związku Radzieckiego – zyskało rozgłos i stało się początkiem szerokiego dyskursu nad społeczeństwem radzieckim, a następnie społeczeństwami wszystkich państw satelickich

²³ S. Łempicki, op. cit., Warszawa 1938, s. 6-7.

²⁴ F. Araszkiewicz, *Teleologia wychowania Drugiej Rzeczypospolitej. Wybrane zagadnienia*, [w:] *Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG. Pedagogika, Historia Wychowania*, Gdańsk 1983, nr 13, s. 31.

²⁵ Zob.: Ibidem; H. Muszyński, *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*, Warszawa 1967; H. Muszyński, *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*, Warszawa-Poznań 1972. Według Wincentego Okonia, wzór osobowy to „opis lub wyobrażenie jakiejś osoby, której cechy lub czyny uważa się za godne naśladowania; może to być konkretna osoba historyczna lub żyjąca współcześnie, bądź postać fikcyjna [...]”, W. Okoń, *Wzór osobowy*, [w:] *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 457.

²⁶ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967, s. 214.

²⁷ Zob.: R. Grzybowski, *Przemiany historyczne ideałów...*, s. 26-29.

ZSRR²⁸. Zinowiew przedstawił jednostkowy charakter *homo sovieticus*, jako człowieka będącego skutkiem celowej inżynierii społecznej Związku Radzieckiego, który w pewnym stopniu – w wyniku nieprzewidzianych przez władze okoliczności – odbiegał od modelu idealnego. Opisał również oddziaływanie struktury społecznej, która wywarła wpływ na uformowanie się tego specyficznego „typu człowieka”²⁹.

Analizą istoty *homo sovieticus* zajęli się również Michaił Heller³⁰ oraz Józef Tischner³¹. W pracach obu badaczy *homo sovieticus* jawi się jako rezultat systematycznej i celowej transformacji jednostki, dokonanej przez reżim komunistyczny. Heller podkreśla, że nie tylko urodzenie się w systemie komunistycznym decydowało o byciu *homo sovieticusem*, lecz przede wszystkim oddziaływanie owego systemu na każdy aspekt życia człowieka, które – przy jednoczesnym pozbawieniu jednostki fundamentalnych praw i wolności – kształtowało jego osobowość³², wartości i sposób myślenia³³.

Kim jest *homo sovieticus*? Oczywiście, owo pojęcie jest pewną abstrakcją, która nigdy i nigdzie nie urzeczywistnia się w całej pełni, znajduje jednak swój cząstkowy odpowiednik w każdym społeczeństwie, poddanym przez dostatecznie długi okres ideologicznemu szkoleniu komunizmu. Czy można płynąć przez rzekę i nie zamoczyć się? Płynęliśmy wszyscy i każdy czuje się zamoczony. Jeden mniej, drugi więcej. Mimo że nie istnieje idealne wcielenie „sowczelka” [*homo sovieticus* – M. R.], możemy zarysować jego idealny obraz i pytać, na ile jesteśmy doń podobni³⁴.

²⁸ Zob.: A. Zinowiew, *Homo sovieticus*, Warszawa 1986. M. Mazur wskazuje, że być może błędnie uważa się A. Zinowiewa jako tego, który rozpowszechnił pojęcie „*homo sovieticus*”. Mazur wskazuje „emigrantów rosyjskich”, którzy przebywając w Niemczech w dwudziestoleciu międzywojennym najprawdopodobniej używali owego określenia jako pierwsi, zob.: M. Mazur, op. cit., s. 567.

²⁹ Por.: A. Zinowiew, op. cit. W literaturze badawczej dotyczącej społeczeństwa sowieckiego istnieje dwojakie rozumienie pojęcia „*homo sovieticus*”. Po pierwsze, jest to jednostka, która – jak wskazywał A. Zinowiew – stanowi skutek celowej inżynierii społecznej Związku Radzieckiego, który odbiega od modelu idealnego. Jednakże „*homo sovieticus*” jest także pojęciem odnoszącym się do ideału wychowawczego, który miał być kreowany przez sowiecki system edukacji. Jak wskazuje R. Grzybowski, na uwagę zasługuje założenie poczynione przez przywódców rewolucji bolszewickiej, że „(...) w warunkach państwa totalitarnego, jakim stała się Rosja sowiecka po zwycięstwie rewolucji październikowej, możliwe jest ukształtowanie (wyhodowanie) nowego człowieka (*homo sovieticus*) – udoskonalonej wersji *homo sapiens*”, zob.: R. Grzybowski, *Idea wychowania nowego człowieka (*homo sovieticus*) i jej odzwierciedlenie w założeniach programowych Wszechzwiązkowej Organizacji Pionierskiej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2018, nr 4, s. 298. W niniejszej rozprawie odwołuję się do istoty „*homo sovieticus*” jako radzieckiego ideału wychowawczego poprzez określenie go mianem „człowiek sowiecki” lub „nowy człowiek”. Pojęcie *homo sovieticus* rozumiem przede wszystkim – za M. Mazurem – jako nieoczekiwany (i rzeczywisty) skutek socjalistycznej inżynierii społecznej państw tzw. „bloku wschodniego”, por.: M. Mazur, op. cit., s. 565-580.

³⁰ Zob.: M. Heller, *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Warszawa 1989.

³¹ Zob.: J. Tischner, *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Warszawa 2018.

³² Według Lawrence’a A. Pervina, „osobowość to te charakterystyki osoby, które wyjaśniają spójny wzorzec uczuć, myślenia i zachowania”. Zob.: L. A. Pervin, *Osobowość. Teoria i badania*, Kraków 2011, s. 4.

³³ M. Heller, op. cit., s. 27-31.

³⁴ J. Tischner, op. cit., s. 141. Podkreślenie własne. J. Tischner starając się wyjaśnić kogo ma na myśli mówiąc o *homo sovieticus* przytoczył również metaforę straganu, w której stwierdził obrazowo, że „żyć w komunizmie znaczyło stać w tłumie przed komunistycznym straganem, na którym sprzedaje się nieco towarów i wiele obietnic

Charakterystyka *homo sovieticus* autorstwa przytoczonych badaczy ujawnia podstawowe cechy, które postrzegać należy jako rezultat oddziaływania reżimu komunistycznego³⁵. W oparciu o analizę i spostrzeżenia J. Tischnera, A. Zinowiewa, M. Hellera oraz M. Mazura można przyjąć, iż na portret *homo sovieticus* składają się: konformizm, uległość wobec władzy oraz lęk przed podjęciem ryzyka (*homo sovieticus* – z powodu presji społecznej i lęku przed represjami ze strony władzy, którymi był nieustannie zagrożony, dostosowuje się do każdej sytuacji, nawet kosztem własnych wartości, cechuje go relatywizm moralny); brak własnej opinii oraz inicjatywy (*homo sovieticus* nie potrafi samodzielnie myśleć oraz działać w zgodzie z własnymi ideami, gdyż jego myśli i działania były kształtowane przez narzuconą ideologię); cynizm (brak wiary we wszystko, co nie może przynieść realnych korzyści, jako wynik uświadomienia dogłębnej niezgodności panującej ideologii z rzeczywistością społeczno-polityczno-gospodarczą państwa); brak zaufania do innych (atmosfera strachu i niepewności zrodziły brak zaufania wobec współobywateli); skłonność do udawania (*homo sovieticus* potrafi udawać, że zgadza się z panującymi poglądami, nawet jeśli wewnątrz siebie się z nimi nie zgadza, jest to forma nabytej strategii samozachowawczej wobec opresyjnego systemu); brak poczucia odpowiedzialności (represyjna struktura społeczeństwa w państwie autorytarnym ograniczyła poczucie odpowiedzialności jednostki za własne czyny i los, gdyż decyzje oraz „właściwe” działania narzucane były „z góry”, *homo sovieticus* cechuje zatem fatalizm i poczucie determinizmu); niechęć do pluralizmu i różnorodności (*homo sovieticus* odrzuca treści inne niż te, które są mu bliskie lub do których się przyzwyczaił, „dzieli świat na dwa obozy: swój i obcy, co prowadzi do polaryzacji wartości, zjawisk, ocen”³⁶); niskie poczucie własnej wartości (*homo sovieticus* nie posiada silnego poczucia własnej wartości, gdyż ciągle poddawany był ocenie ze strony autorytarnej władzy, która kontrolowała i oceniała każdy aspekt jego życia)³⁷.

Uzasadnieniem dla badań nad naturą *homo sovieticus* może być spostrzeżenie J. Tischnera, który – podobnie jak M. Heller – twierdził, iż *homo sovieticus* – w pewnym stopniu

[...] Klęska komunizmu oznacza, że stragan zawalił się. [...] Czy jednak fakt zawalenia się straganu oznacza, że zmienili się klienci przed straganem?”, zob.: *Ibidem*, s. 199.

³⁵ W opinii M. Mazura, *homo sovieticus* stanowi efekt zderzenia się celowej komunistycznej inżynierii społecznej ze światem „ludzkich determinant psychologiczno-biologicznych i aplikowanych metod w drodze ku urzeczywistnieniu projektu idealnego”, zob.: M. Mazur, op. cit., s. 568.

³⁶ M. Mazur, op. cit., s. 576. *Homo sovieticus* nie znał alternatywnych idei, zewnętrznych wpływów, nie mógł konfrontować własnych obserwacji z innymi. Istniał tylko w jednolitym i zamkniętym „ładzie oswojonym”, zob.: *Ibidem*.

³⁷ Por.: M. Mazur, op. cit., s. 556-577; J. Tischner, op. cit., s. 152-189; M. Heller, op. cit., s. 24-31; A. Zinowiew, op. cit., s. 162-167.

– „dotknął” każdego człowieka, który wychowany został w tzw. „bloku wschodnim”³⁸. Badanie współczesnej mentalności społeczeństwa polskiego w kontekście wiedzy o *homo sovieticusie* stanowi zatem szansę lepszego zrozumienia wielu aspektów życia społecznego w Polsce, w tym wartości i postaw społeczeństwa polskiego wobec spraw politycznych, społecznych i kulturowych. Wiedza na ten temat stanowić może istotny wkład w proces identyfikacji korzeni pewnych postaw i decyzji w dziedzinie wartości, poczucia przynależności do wspólnoty oraz zrozumienia, jak dziedzictwo edukacyjne PRL wpływa na obecne konflikty społeczne, różnice światopoglądowe i spory generacyjne³⁹. Jak wskazuje M. Mazur:

Totalność celów zawsze prowadzi do dysfunkcjonalności założeń i niemożności wdrożenia swych przekonań, a co więcej – prokuruje cechy odmienne od przewidywanych i niezdolność osiągnąć z głoszonymi ideami⁴⁰.

Wyjaśnienia wymagają także pojęcia „edukacji” oraz „polityki oświatowej”, które z natury swej są terminami wielowymiarowymi. Według W. Okonia edukacja jest to „ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych”⁴¹. W. Okoń zauważa, że edukacja nie ogranicza się jedynie do przekazywania informacji czy umiejętności praktycznych, lecz obejmuje również rozwój intelektualny, moralny, emocjonalny i społeczny jednostki. Według niego, edukacja ma na celu nie tylko przystosowanie się do istniejących norm społecznych, ale także kształtowanie postaw obywatelskich oraz rozwijanie potencjału jednostki⁴². Natomiast Zbigniew Kwieciński definiuje edukację jako „ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie”⁴³. W moim rozumieniu istotą edukacji jest zatem proces systematycznego wprowadzania jednostki w świat

³⁸ J. Tischner, op. cit., s. 141. Według M. Mazura formuła *homo sovieticus* „nie objęła wszystkich, nie dotknęła też różnych osób w tym samym wymiarze”, zob.: M. Mazur, op. cit., s. 568-569. M. Heller oraz A. Zinowiew przyznają natomiast, że pomimo świadomości procesów indoktrynacyjnych, którym byli poddawani, oni również – w pewnym stopniu i niezależnie od ich woli – posiadają cechy *homo sovieticus*. Por.: M. Heller, op. cit., s. 261-263.

³⁹ Dalsze badania oraz dyskurs nad ideą *homo sovieticus* mogą pełnić także rolę narzędzia edukacyjnego, pomagającego w uświadamianiu społeczeństwu polskiemu dziedzictwa historycznego i jego roli w kształtowaniu współczesnych wartości i postaw.

⁴⁰ M. Mazur, *O człowieku tendencyjnym. Obraz nowego człowieka w propagandzie komunistycznej w okresie Polski Ludowej i PRL 1944-1956*, Lublin 2009, s. 565.

⁴¹ W. Okoń, *Edukacja*, [w:] *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 87-88.

⁴² Zob.: *Ibidem*; W. Okoń, *Wykształcenie ogólne*, [w:] *Ibidem*, s. 453.

⁴³ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, s.13-14; zob. także: Z. Kwieciński, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, „Edukacja” 1999, nr 1, s. 14.

wiedzy, kultury i wartości, który prowadzi do rozwoju jej osobowości oraz kształtuje umiejętność funkcjonowania w społeczeństwie.

Natomiast polityka oświatowa jest to – jak podkreśla Mieczysław Pęcherski – „działalność społeczna, której celem jest określenie generalnych założeń, celów, idei, funkcji, zasad oraz struktur określonej strategii postępowania, by zaspokoić aktualne i przyszłe potrzeby społeczeństwa w dziedzinie oświaty”⁴⁴. Powyższą definicję rozbudował Antoni Smołański, wskazując, iż zasady polityki oświatowej postrzegać należy jako „ogólne normy postępowania oświatowego, wyrażające prawidłowości wcielenia w życie celów oświatowo-wychowawczych”⁴⁵. Stefan Kunowski wskazuje przy tym, iż we wspomniane cele wychowawcze wpisać należy „opiekę, dostarczanie rozrywki i kultury, wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne”⁴⁶, społeczne, estetyczne, ideowe, a obok tego nauczanie, szkolenie i przygotowanie do różnych zadań”⁴⁷.

W PRL politykę oświatową wytyczały kierownicze gremia rządzącej krajem Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR), zaś jej założenia oraz cele realizować miała przede wszystkim szkoła. Andrzej Świecki podkreśla, że w zakresie jej wielorakich funkcji, w tym dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej „(...) szkoła główny nacisk kładzie na realizowanie tej pierwszej”⁴⁸. Szkoła, pełniąc swoje społeczne funkcje, odgrywa zasadniczą rolę w procesie socjalizacji. Przede wszystkim, szkoła działa jako narzędzie transmisji kultury, przekazując uczniom wiedzę, wartości i normy obowiązujące w danym społeczeństwie, co przyczynia się do zachowania jego ciągłości kulturowej. Równocześnie pełni ona funkcję selekcyjną, różnicując i kategoryzując uczniów na podstawie ich osiągnięć, co wpływa na ich późniejsze pozycje społeczne i zawodowe. Ostatecznie, szkoła jako instytucja edukacyjna uczestniczy w procesie reprodukcji struktury społecznej, zarówno utrwalając, jak i potencjalnie zmieniając istniejące hierarchie i relacje władzy. Szkoła jest miejscem „zróżnicowań społecznych, jest skutecznym instrumentem ich odtwarzania i utrwalania”⁴⁹.

⁴⁴ W. Okoń, *Polityka oświatowa*, [w:] *Ibidem*, s. 299.

⁴⁵ A. Smołański, *Szkolnictwo podstawowe na Dolnym Śląsku w latach 1945-1965*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970, s. 23.

⁴⁶ Według W. Okonia, wychowanie moralne jest to „ogół świadomych oddziaływań wychowawczych i działań własnych wychowawcy, których celem jest ukształtowanie dyspozycji psychicznych warunkujących zachowanie moralne jednostki jako członka zbiorowości ludzkiej. Do dyspozycji tych zalicza się wrażliwość na wartości moralne, związane z nią postawy i motywacje jako czynniki warunkujące zgodność postępowania jednostki z pełnioną przez nią rolą społeczną [...]”, W. Okoń, *Wychowanie moralne*, [w:] *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 447.

⁴⁷ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001, s. 19.

⁴⁸ A. Świecki, *Młodzież i szkoła*, Warszawa 1974, s. 91.

⁴⁹ Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Warszawa 1990, s. 16. „W realizacji zadań wychowawczych współdziała ze szkołą wiele instytucji, nie ulega jednak wątpliwości, iż wśród nich szkole przypada rola o szczególnej doniosłości. [...] Rozwój wielu placówek i form kształcenia i

W. Okoń wskazuje, że szkoła jest to „instytucja oświatowo-wychowawcza zajmująca się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów”⁵⁰. W państwie socjalistycznym natomiast szkolnictwo „najczęściej nastawione jest przede wszystkim na współdziałanie w kształtowaniu nowej rzeczywistości”⁵¹.

Uczniowie szkoły socjalistycznej w latach 1945-1989 podlegali długotrwałemu i celowemu oddziaływaniu instytucji autorytarnej, co miało prowadzić do głębokiego zakorzenienia w ich świadomości cech „nowego człowieka”⁵². Z tego względu problem edukacji w Polsce Ludowej, mimo licznych, dotychczasowych badań nadal pozostaje interesującym tematem interdyscyplinarnych dociekań⁵³. Ponadto ideały wychowawcze, ich treść, geneza i ewolucja są istotne badawczo, ponieważ odzwierciedlają wartości i cele polityczne danej epoki, wpływając bezpośrednio na kształtowanie postaw i tożsamości kolejnych pokoleń. Badanie polskich ideałów wychowawczych z lat PRL oraz mechanizmów i form indoktrynacji, przy pomocy których władze komunistyczne starały się je urzeczywistniać umożliwia zrozumienie ich długofalowego wpływu na społeczeństwo polskie. Dziedzictwo edukacyjne PRL zasługuje na badania także dlatego, ponieważ jego wpływy wciąż dostrzegalne są w świadomości społecznej Polaków. Analiza współtworzących go zjawisk i procesów ma

wychowania nie tylko nie pomniejsza centralnego miejsca szkoły w przygotowaniu młodej generacji do samodzielności życiowej, lecz przeciwnie – jej społeczne funkcje i zadania są coraz bardziej doniosłe.”, zob.: *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1980, s. 259.

⁵⁰ W. Okoń, *Szkoła*, [w:] *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 383. J. Szczepański wskazywał, że „wpływ szkoły jest modyfikowany przez cały zbiór pozaszkolnych organizacji, instytucji i zbiorowości. Jednym ze źródeł tej skuteczności jest fakt, iż wiele z tych instytucji bezpośrednio uczestniczy w gospodarce czy polityce, podczas gdy szkoła może jedynie przedstawiać ideologiczne lub teoretyczne modele zachodzących zjawisk i procesów”, zob.: J. Szczepański, *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa 1991, s. 62.

⁵¹ T. Wiloch, *System szkolny*, Warszawa 1977, s. 9. Bogdan Suchodolski pisał, że w szkole socjalistycznej „musi to być wychowanie, które uczyłoby odpowiedzialnego zaangażowania, wychowanie, które wdrażało do działania, przekształcającego rzeczywistość wedle rozumnych planów, wychowanie, które by kształtowało treść wewnętrzną jednostki w związku z jej uczestnictwem w obiektywnym świecie”, zob.: B. Suchodolski, *Założenia ogólne. Nowa rola społeczna wychowania*, [w:] *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław-Warszawa-Kraków 1963, s. 26. Podkreślenie własne.

⁵² Według B. Suchodolskiego to szkoła odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu osobowości człowieka, przede wszystkim zaś proces ten odbywa się na etapie szkoły podstawowej, bowiem „obejmuje ona całą młodzież jednolitym systemem oddziaływań, stwarzając w ten sposób „wspólny język” w kulturze całego narodu i ustalając ogólnospołeczną bazę dla dalszego zróżnicowania kształcenia. Po wtóre dlatego, że wychowuje ona młodzież w ciągu ośmiu lat – żaden inny tym szkoły nie ma możliwości tak długotrwałego oddziaływania – i to w wieku, który ma szczególne znaczenie dla dalszego rozwoju osobowości”, zob.: B. Suchodolski, *Założenia...*, s. 36-37. Podkreślenie własne. J. Rulka wskazuje natomiast, że „zasadnicze typy poglądów na przeszłość kształtują się już w szkole podstawowej, a szkoła średnia, dostarczając materiału rzeczowego, utrwała te poglądy, modyfikując je tylko w niewielkim stopniu”. Zob.: J. Rulka, *Uwagi o przemianach świadomości...*, s. 368. Podkreślenie własne.

⁵³ J. Król, *Licea...*, s. 5.

też kluczowe znaczenie dla pełnego zrozumienia współczesnych procesów edukacyjnych oraz ich społecznych konsekwencji.

Wobec powyższego, celem rozważań podjętych w rozprawie było ustalenie⁵⁴, w jakiej postaci – przejęty ze Związku Sowieckiego⁵⁵ przez rządzących Polską komunistów – ewoluujący w poszczególnych dekadach PRL ideał wychowawczy *nowego człowieka* – „budowniczego socjalizmu”, trafiał (m.in. w formie wzorów osobowych) do programów nauczania i wychowania socjalistycznej szkoły polskiej oraz jakimi metodami i przy użyciu jakich form wychowania miał być (i był) on realizowany w ówczesnej praktyce oświatowej. Uzupełniającym celem badań było natomiast uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy indoktrynacja ideologiczna w szkole ogólnokształcącej w PRL odbiegała od założeń określonych m.in. w programach nauczania i wychowania, oraz w jakim zakresie ówcześni uczniowie (obecnie dorośli i dojrzałe osoby) mieli świadomość, iż są obiektem ideologicznego i politycznego urabiania przez socjalistyczną szkołę, której byli istotną częścią. Ponadto przeprowadzone badania miały też otworzyć nową przestrzeń badawczą, wiążącą się z odpowiedzią na pytanie: w jakim stopniu wybrane wartości i postawy składające się na treść portretu *homo sovieticus* występują w strukturze osobowości badanych i wpływają (często w sposób nieuświadomiony) na ich postawy i wartości życiowe⁵⁶.

Podjęte badania, realizując przedstawione cele zmierzały do udzielenia odpowiedzi na następujące pytania problemowe: jakie wartości i postawy składały się na „wzór osobowy” polskiej wersji „nowego człowieka” w pierwszych latach tzw. Polski Ludowej oraz jak przebiegała jego ewolucja w poszczególnych dekadach PRL? Jaką rolę w urzeczywistnianiu założeń ideału „budowniczego socjalizmu” miała odgrywać szkoła? W jakiej postaci wartości współtworzące ideał budowniczego socjalizmu znajdowały odzwierciedlenie w zatwierdzanych przez władze oświatowe programach nauczania i wychowania, w podręcznikach, w zadaniach wychowawczych socjalistycznej szkoły z lat PRL? W jaki sposób kształtowały wystrój obiektów szkolnych oraz modelowały ceremoniał szkolny? Jakie formy i

⁵⁴ Głównie w oparciu o rekonstrukcję dotychczasowych ustaleń badaczy oraz ówczesne podręczniki tudzież programy nauczania i wychowania.

⁵⁵ Edukacja w systemie marksistowsko-leninowskim była narzędziem kształtowania nowego społeczeństwa socjalistycznego podległego władzy ZSRR. W ZSRR podkreślano, że to właśnie socjalistyczny model społeczno-ekonomiczny przynosi prawdziwe dobrobyt, równość i sprawiedliwość społeczną. Ideologia marksistowsko-leninowska „zmuszała” zatem polskie władze komunistyczne do programowej apoteozy ZSRR, a tym samym wzmacniała ona system kontroli społecznej i propagandy - dzięki kształtowaniu postaw sprzyjających ZSRR państwo radzieckie mogło kształtować przekonania i lojalność nie tylko własnego społeczeństwa, ale również społeczeństw wszystkich „państw satelickich”, por.: H. Składanowski, *Stosunki polsko-sowieckie w programach nauczania i podręcznikach historii w szkole powszechnej (podstawowej) w Polsce w latach 1932-1956*, Toruń 2004.

⁵⁶ Potrzebę przeprowadzenia opisanych badań wskazywał m.in. M. Mazur, zob.: M. Mazur, op. cit., s. 582-583.

metody wychowania socjalistycznego zostały narzucone socjalistycznej szkole polskiej? W jakiej formie ideał ten urzeczywistniały ideowe organizacje dziecięce i związki młodzieży z lat PRL? Jaki obraz socjalistycznej szkoły i realizowanego w niej procesu urabiania (wychowania) socjalistycznego utrwalił się w pamięci jej byłych uczniów? W jakim stopniu byli uczniowie zdają sobie sprawę z tego, że w okresie kształcenia w socjalistycznej szkole byli poddawani procesowi urabiania ideologicznego i politycznego? Jakie treści nauczania i wychowania socjalistycznego zapamiętali z okresu pobytu w szkole? Czy w okresie nauki w szkole dostrzegali konflikt na linii szkoła-Kościół? Na ile zapamiętane przez nich treści kształcenia pokrywają się z założonymi celami kształcenia i wychowania szkoły socjalistycznej? Czy, a jeśli tak, to w jakiej postaci dostrzec można u absolwentów szkoły socjalistycznej obecność elementów składowych *homo sovieticus*?

Podjęta problematyka badawcza, jak już wspominałem, doczekała się wielu opracowań. Wspomnieć tu trzeba przede wszystkim o pracy Mariusza Mazura pt.: *O człowieku tendencyjnym... Obraz nowego człowieka w propagandzie komunistycznej w okresie Polski Ludowej i PRL 1944-1956* (Lublin 2009). Autor ten w sposób szczegółowy i pogłębiony omawia m.in. radziecką koncepcję „nowego człowieka”, analizuje nośniki oraz instrumenty propagandowej kreacji wartości i postaw oraz diagnozuje figurę *homo sovieticus* jako rzeczywisty skutek inżynierii społecznej. Istotne dla podjętych dociekań okazały się również prace: Michaiła Hellera *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki* (Warszawa 1989) oraz Alexandra Zinowiewa, *Homo sovieticus*, (Warszawa 1986). Obie zawierają pionierskie refleksje nad istotą i naturą *homo sovieticus*. Kompleksowe spojrzenie na okoliczności narodzin oraz ewolucji *homo sovieticus* w realiach ZSRR zaprezentowali M. Heller oraz Aleksander Niekricz w dwutomowej pracy pt.: *Utopia u władzy. Historia Związku Radzieckiego* (Poznań 2016). Bardzo cenne okazały się również przemyślenia Józefa Tischnera, które zawarł w *Etyce solidarności oraz Homo sovieticus* (Warszawa 2018).

Autorem prac, które w znaczący sposób rzucają światło na proces realizacji socjalistycznych celów wychowawczych w polityce oświatowej PRL oraz codziennej praktyce dydaktyczno-wychowawczej szkoły, jest Romuald Grzybowski. Jego książki i artykuły stanowiły fundament mojej rozprawy, szczególnie w zakresie historii ideologicznego urabiania uczniów szkoły socjalistycznej PRL na przełomie lat 40., 50. i 60. W rozprawie wykorzystałem przede wszystkim następujące badania i opracowania R. Grzybowskiego: *Idea wychowania nowego człowieka (homo sovieticus) i jej odzwierciedlenie w założeniach programowych Wszechzwiązkowej Organizacji Pionierskiej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2018, nr 4; O

wychowaniu w duchu moralności komunistycznej w ujęciu pedagogiki stalinowskiej oraz o niektórych metodach jej realizacji, [w:] *Człowiek Idea Dzieło. Prace dedykowane Profesor Stefani Walasek*, red. B. Jędrzychowska, Wrocław 2013; *Młodzież jako przedmiot „troski i niepokoju” partii [PZPR] w latach PRL-u*, [w:] *Doświadczenie dzieciństwa i młodości w Polsce (1918-1989)*, pod red. A. Kołakowskiego, Toruń 2015; *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2013; *Socjalizacja w cieniu konfliktu. Sytuacja wychowawcza dzieci i młodzieży w Polsce w latach rządów Władysława Gomułki (1956-1970)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1⁵⁷.

Problematyka funkcjonowania szkoły socjalistycznej, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu propagandy na politykę oświatową PRL oraz oddziaływania ideologii marksizmu-leninizmu na działania wychowawcze (w tym młodzieżowe organizacje ideowo-polityczne) i dydaktyczne szkoły podejmowana była także przez innych badaczy. Na szczególną uwagę zasługują prace m.in. Krzysztofa Kosińskiego (*Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Warszawa 2006), Stanisława Mauersberga (*Indoktrynacja komunistyczna nauczycieli polskich w latach 1947-1956*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, pod red. R. Grzybowskiego, Toruń 2004; *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944-1948*, Warszawa 1974; *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej: (1944-1956)*, Warszawa 2005), Joanny Król (*Licea ogólnokształcące w województwie szczecińskim w latach 1948-1961*, Toruń 2009; *To idzie młodość... Związek Młodzieży Polskiej w szkole ogólnokształcącej w latach 1948 – 1957*, Kraków 2011), Elwiry Kryńskiej (*Dwa modele i wizje wychowania w rzeczywistości socjalistycznej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, r. LV 3–4 oraz napisana wraz ze S. Mauersbergiem *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945-1956*, Białystok 2003); Zbigniewa Osińskiego (*Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944–1989: uwarunkowania organizacyjne oraz ideologiczno-polityczne*, Toruń 2006), Witolda Chmielewskiego (*Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa 2006), Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej (*Zarys historii wychowania (1944-1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami*, Kielce 1996), oraz Joanny Wojdon, której

⁵⁷ Zob. również: R. Grzybowski, *Ku szkole ateizującej. Duchowieństwo, nauczyciele, uczniowie i rodzice wobec władz komunistycznych z lat 1958-1961 zmierzających do pełnej laicyzacji szkoły polskiej*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)*, pod red. E. Gorloff, R. Grzybowskiego, A. Kołakowskiego, Kraków 2010; R. Grzybowski, *Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce w latach 1946–1956*, Toruń 2010; R. Grzybowski, *Sojusznicy Partii czy ofiary totalitarnego systemu? O szczególnej sytuacji nauczycieli w systemie politycznym okresu PRL-u*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, rok LV 3-4.

Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944-1989) (Toruń 2001) okazała się szczególnie pomocna w zakresie badań nad propagandą w dydaktyce szkoły ogólnokształcącej w PRL.

Polityką oświatową Polski Ludowej oraz celami i metodami urabiania ideowo-politycznego uczniów szkoły socjalistycznej zajmowali się również m.in.: J. Gulczyńska (*Postawy licealistów wobec szkoły w okresie PRL-u – zarys problematyki*, [w:] *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Danucie Koźmian*, pod red. E. Magiery i J. Króla, Szczecin 2016; *Walka o neutralność światopoglądową młodzieży szkół średnich ogólnokształcących w Polsce w latach 80. XX w.*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)*, pod red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków 2010), S. Gawlik (*Szkoła polska w dobie zniewolenia komunistycznego (1945-1989). Refleksje z oddali czasu*, Opole 2009; *Budowa podstaw nowego ładu szkolnego (1944-1948)*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, pod red. R. Grzybowski, H. Konopka (*Nauczanie religii w szkołach Polski Ludowej (1944-1950)*, Białystok 2000; *Religia w szkołach Polski Ludowej. Sprawa nauczania religii w polityce państwa 1944–1961*, Białystok 1997), J. Sadowska (*Sercem i myślą związani z Partią. Związek Młodzieży Socjalistycznej (1957-1976). Polityczne aspekty działalności*, Warszawa 2010), B. Śliwerski (*Stalinizm w ZHP*, Kraków 1989), H. Świda-Ziemba (*Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Kraków 2010), P. Śpica (*Powszechna Organizacja „Służba Polsce” w województwie gdańskich w latach 1948-1955. Edukacja i indoktrynacja młodzieży*, Gdańsk 2017), W. Theiss (*Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1996), K. Jakubiak (*Problematyka wychowania rodzinnego i relacji rodziny ze szkołą w polskim piśmiennictwie pedagogicznych w latach 1945-1956*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, pod red. R. Grzybowski, Toruń 2004). Szczególnie pomocna w zakresie badań nad celami wychowawczymi w polityce oświatowej PRL była praca B. Wagner, *Strategia wychowawcza w PRL* (Warszawa 2018).

Wskazana wyżej tematyka poruszana była również przez wybranych autorów w takich pracach zbiorowych jak m.in.: *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*, pod red. M. Kuli, Warszawa 2001; *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, pod red. K. Jakubiaka i W. Jamrożka, Bydgoszcz 2002; *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, pod red. R. Grzybowski, Toruń 2004; *Jesteście naszą wielką szansą. Młodzież na rozstajach komunizmu 1944-1989*, pod red. P. Ceranki i S. Stępnia, Warszawa 2009; *Edukacja w*

warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009), pod red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków 2010; *Zaangażowanie? Opór? Gra?: Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, pod red. R. Grzybowski, Toruń 2013; *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzańskiemu z okazji Jubileuszu 80 urodzin*, red. R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski, Toruń 2015; *Rodzina i dziecko w zmieniającym się świecie. Perspektywa historyczna i pedagogiczna*, pod red. K. Jakubiaka i R. Grzybowski, Toruń 2021.

Korzystałem również z prac historyków i socjologów, których badania społeczne umożliwiły mi pogłębienie wiedzy w zakresie przemian świadomości młodzieży oraz pamięci historycznej – do wspomnianych autorów zaliczyć należy m.in. Janusza Rulkę (*Przemiany świadomości historycznej młodzieży*, Bydgoszcz 1991); Barbarę Szacką (*Czas przeszły i pamięć społeczna. Przemiany świadomości historycznej inteligencji polskiej 1965-1988*, Warszawa 1990); *Stosunek do przeszłości i jej przeżywanie w ponowoczesnym świecie popkultury*, [w:] *Historia – dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości*, pod red. E. Domańskiej, R. Stobieckiego, T. Wiślicza, Kraków 2014), Mirosława Szymańskiego (*Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 1988) oraz Pierra Norrę (*Między pamięcią a historią*, Gdańsk 2022). Bardzo pomocna w zakresie badań nad narracją historyczną (narzuconą polskiemu społeczeństwu przez władze komunistyczne) była praca Rafała Stobieckiego, pt. *Historiografia PRL* (Łódź 2020).

Powyższe prace nie przynoszą jednak odpowiedzi na postawione przeze mnie pytania problemowe, stąd zasadne okazało się podjęcie badań zaprezentowanych w niniejszej rozprawie. Objęły one lata 1945–1989 i dotyczyły obszaru Polski. Wybór wskazanej cezurę czasowej jest uzasadniony ze względu na kluczowe wydarzenia polityczne oraz społeczne, które miały miejsce w Polsce w tym okresie. Rok 1945 stanowi punkt wyjściowy do badania komunistycznej indoktrynacji w Polsce, gdyż zakończenie II wojny światowej oraz decyzje podjęte na konferencji w Jałcie w lutym 1945 roku włączyły Polskę do radzieckiej strefy wpływów, torując drogę do wprowadzenia radzieckiego modelu politycznego oraz ideologicznego⁵⁸. Dodać należy, że już w odezwie PPR z sierpnia 1944 roku, wzywającej do poparcia Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego (PKWN), zapowiedziano walkę o przebudowę świadomości narodu polskiego, a działalność szkolnictwa stała się jednym z

⁵⁸ Zob.: R. Grzybowski, *Systemowe uwarunkowanie rozwoju oświaty i wychowania w Polsce w latach 1945-1956 (zarys problematyki)*, [w:] *Wychowanie – Opieka – Kształcenie. Z badań nad wybranymi problemami edukacji w XX i XXI wieku*, pod red. M. Brodnickiego, E. Gorloff, A. Kołakowski, Toruń 2010, s. 15-18.

prioritytów nowej władzy państwowej⁵⁹. Z kolei rok 1989 symbolizuje koniec komunistycznego reżimu w Polsce, co oznaczało przełom w systemie oświaty oraz odnowienie pluralizmu ideologicznego i wolności w nauczaniu.

Podstawowe źródła, które wykorzystane zostały w niniejszej rozprawie, dzielą się na dwie kategorie. Pierwszą stanowią źródła wytworzone przez kierownicze organy PZPR, w tym Wydział Nauki i Oświaty KC PZPR, Sejm PRL (ustawy oświatowe), a także przez Ministerstwo Oświaty i ustalane przezeń programy nauczania i wychowania, rozporządzenia i uchwały regulujące cele, treść, metody i formy działalności ideowo-wychowawczej szkoły. Przedmiotem badań objęte zostały również wybrane podręczniki szkolne (przede wszystkim do nauki historii⁶⁰), z których korzystali uczniowie i nauczyciele w poszczególnych dekadach PRL (w szkole podstawowej i ponadpodstawowej). Wybór programów nauczania oraz podręczników z różnych dekad Polski Ludowej jako materiału do analizy jest uzasadniony ich wartością jako źródeł ukazujących cele ideologiczno-polityczne szkoły socjalistycznej. Dokumenty te są kluczowe dla zrozumienia, jak edukacja była używana do wdrażania w struktury osobowości uczniów ideologii socjalistycznej i urzeczywistniania założeń ideowych opisujących „budowniczego socjalizmu”.

Spośród wybranych przeze mnie programów nauczania oraz podręczników wymienić należy między innymi: *Instrukcję programową i podręcznikową dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szk. 1951/52*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1951 (25 VI), nr 11, poz. 135; Ministerstwo Oświaty, *Program nauczania w szkole podstawowej*, Warszawa 1959; Ministerstwo Oświaty, *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1963; Ministerstwo Oświaty, *Wychowanie obywatelskie klasy VII-VIII: program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1970; Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, *Język polski: klasy V-VIII: program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy)*, Warszawa 1970; Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, *Historia: klasy V-VIII: program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1970; Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, *Program nauczania początkowego. Klasy I-III*, Warszawa 1983; oraz podręczniki: H. Pohoska, M. Wysznačka, *Z naszej przeszłości. Podręcznik do nauki historii dla VI klasy szkół powszechnych*, Warszawa 1934; W. Bieńkowski, *Nauka o Polsce współczesnej*, Warszawa 1948; H. Evert-Kappesowa, B. Zwolski, *Historia starożytna dla klasy*

⁵⁹ Por.: R. Grzybowski, *Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce w latach 1946-1956*, Toruń 2010, s. 74.

⁶⁰ Historia była przedmiotem szkolnym, który dominował (w całym okresie PRL) pod względem nasycenia programów nauczania i podręczników treściami propagandowymi, por.: J. Wojdon, *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944-1989)*, Toruń 2001, s. 200-203, 328.

VIII, Warszawa 1959; A. Galos, J. Gierowski, *Historia dla klasy II technikum*, Warszawa 1969; R. Wapiński, *Historia dla kl. III liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1970; G. Markowski, *Historia dla klasy V*, Warszawa 1975; J. Kopczewski, *Ta ziemia od innych droższa: podręcznik do języka polskiego dla kl. VIII*, Warszawa 1978; *Opowiadania z naszej przeszłości: teksty o treści historycznej dla klasy IV*, zebrał i oprac. Janina Malendowicz, Warszawa 1979; J. Centkowski, *Z naszych dziejów: klasa 4*, Warszawa 1983.

Poszczególne dekady PRL różniły się kontekstem politycznym, społecznym i ekonomicznym, co miało pewien wpływ na treści nauczania i cele wychowawcze. Analizując materiały z różnych okresów można zaobserwować ewolucję narzędzi indoktrynacyjnych oraz sposób, w jaki zmieniały się one w odpowiedzi na bieżące potrzeby i wyzwania polityczne socjalistycznego państwa. Takie podejście pozwala na pełniejsze i bardziej zróżnicowane zrozumienie mechanizmów kontroli społecznej realizowanych przez system edukacyjny w czasach PRL.

Drugą grupę źródeł stanowią źródła wywołane, pozyskane od respondentów w wyniku przeprowadzonych badań ankietowych⁶¹. W tym miejscu warto zaznaczyć, iż wśród historyków sceptycyzm wobec korzystania ze źródeł wywołanych (historii mówionej) konsekwentnie maleje. Współcześnie wielu badaczy zajmujących się pamięcią i historią mentalności podkreśla walory korzystania z różnego typu źródeł historii mówionej – zarówno tych opartych na kwestionariuszu, jak i metodzie wywiadu narracyjnego. Jak wskazuje bowiem Andrzej Paczkowski:

[...] nikomu nie można zakazać wywoływania, to jest tworzenia, źródła. Każdy, kto zajmuje się historią najnowszą i ma możliwość wykorzystania relacji świadka wydarzeń, powinien z tego korzystać. Czy po to, by skonfrontować źródło archiwalne, które posiada, czy też dlatego, że nie ma innego źródła, bo przecież często i tak się zdarza”⁶².

Wykorzystanie w badaniach historycznych i pedagogicznych możliwości, jakie stwarza ankieta, jest wartościowe z wielu powodów. Przede wszystkim umożliwia ona zebranie opinii dużej liczby respondentów w stosunkowo krótkim czasie, co – przy spełnieniu określonych warunków – pozwala na uzyskanie stosunkowo szerokiego obrazu opinii lub zachowań w badanej populacji. Ponadto, badania sondażowe mogą być zastosowane do celów opisowych,

⁶¹ Wspomniane źródła pełnią rolę uzupełniającą wobec badań nad poszczególnymi zjawiskami historycznymi oraz wpisują się one w coraz bardziej powszechny synkretizm naukowy, polegający na wykorzystywaniu narzędzi i metod z różnych nauk, zob.: Por.: A. Stolarz, *Historia mówiona w warsztacie historyka mentalności*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 2012, t. 11/2 (20), s. 112-113.

⁶² A. Paczkowski, *Historyk dziejów najnowszych wśród źródeł*, [w:] *Historia – dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości*, pod red. E. Domańskiej. R. Stobieckiego, T. Wiślicza, Kraków 2014, s. 91.

wyjaśniających i eksploracyjnych. Jak podkreśla Earl Baby, badania prowadzone za pomocą narzędzia, jakim jest kwestionariusz ankiety, są najlepszym sposobem na pozyskanie danych „w celu opisywania populacji zbyt dużej, by obserwować ją bezpośrednio. [...] Dzięki starannemu doborowi losowemu otrzymujemy grupę respondentów, co do których możemy zakładać, że ich cechy odzwierciedlą cechy szerszej populacji”⁶³.

W podjętych badaniach, mając na celu uzyskanie odpowiedzi na postawione przeze mnie pytania, zastosowałem triangulację metod badawczych⁶⁴ zapożyczonych z takich dziedzin naukowych jak historia (i historia wychowania) oraz pedagogika (z grupy metod badań ilościowych)⁶⁵. Zabieg ten umożliwił stworzenie stosunkowo bogatej, różnorodnej bazy źródłowej⁶⁶, co stało się możliwe dzięki wykorzystaniu metod badawczych z zakresu historii oraz z zakresu nauk społecznych, w tym pedagogiki.

Wśród zastosowanych metod historycznych wyróżnić należy heurystykę, której zadaniem jest odnalezienie i wstępna selekcja źródeł istotnych dla badanego problemu. Do badań nad źródłami pisanymi zastosowałem metodę analizy treści, która pozwoliła mi na

⁶³ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003, s. 268. Zob. również: K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.

⁶⁴ Triangulacja metod badawczych to proces wykorzystywania więcej niż jednej metody badawczej do zbierania i analizowania danych w celu zwiększenia wiarygodności i głębi wyników badania. Dzięki tej technice można porównać i skontrastować wyniki uzyskane różnymi metodami, co pozwala na lepsze zrozumienie zjawiska i zmniejsza ryzyko błędów wynikających z użycia jednej metody. Triangulacja jest szczególnie użyteczna w badaniach społecznych i edukacyjnych, gdzie różnorodne perspektywy i podejścia mogą znacznie wzbogacić interpretację danych. Por.: D. Urbaniak-Zajac, *O łączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2018, nr 26.

⁶⁵ Triangulację metod badawczych stosuje się m.in. w celu sprawdzania uzyskanych wyników za pomocą różnych metod, wykorzystywania wyników uzyskanych za pomocą jednej metody przy tworzeniu drugiej (np. założone przez rządzących polską komunistów funkcje i zadania szkoły posłużyły mi do skonstruowania narzędzia badawczego, jakim był kwestionariusz), wykorzystywania innych metod dla rozwiązywania paradoksów i sprzeczności tkwiących w uzyskanych wynikach lub rozszerzenia zakresu koncepcji badawczej. Zob.: D. Urbaniak-Zajac, *O łączeniu badań ...*, s. 127-128.

⁶⁶ Źródło, zgodnie z definicją Jerzego Topolskiego, to wszelki ślad przeszłości, który dostarcza informacji o badanych wydarzeniach, procesach lub zjawiskach historycznych. Topolski podkreślał znaczenie źródeł jako podstawowego materiału badawczego historyka, niezbędnego do rekonstrukcji przeszłości. Dokonał on klasyfikacji źródeł historycznych, dzieląc je na kilka podstawowych kategorii. Źródła pisane obejmują wszelkie dokumenty i teksty powstałe w wyniku działalności pisemnej człowieka, takie jak oficjalne dokumenty państwowe (ustawy, dekrety, rozporządzenia), prywatne zapiski (dzienniki, listy), materiały literackie (książki, artykuły) oraz różnego rodzaju zapisy administracyjne. W kontekście badań nad edukacją w PRL do tej kategorii należą również programy nauczania, podręczniki oraz rozporządzenia ministerialne. Źródła ikonograficzne obejmują obrazy, fotografie, mapy, rysunki i inne wizualne formy przekazu, które mogą dostarczyć cennych informacji o realiach epoki, stylu życia, ubiorze czy wydarzeniach historycznych. Topolski wyróżniał także źródła materialne, czyli artefakty i zabytki, które poprzez swoje fizyczne właściwości mogą dostarczyć informacji o technice, kulturze materialnej i codziennym życiu ludzi w przeszłości. Kolejną kategorią są źródła ustne, takie jak relacje świadków czy wywiady, które pozwalają na pozyskanie bezpośrednich świadectw dotyczących wydarzeń historycznych. Każdy typ źródeł wymaga specyficznych metod badawczych i krytyki, aby mógł zostać odpowiednio wykorzystany w procesie rekonstrukcji historycznej, zob.: J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1984, s. 322-333.

wyodrębnienie i interpretację kluczowych przekazów ideologicznych oraz pedagogicznych. Metoda ta umożliwiła systematyczną analizę dokumentów, takich jak ustawy oświatowe, programy nauczania i wychowania, rozporządzenia oraz uchwały dotyczące działalności ideowo-wychowawczej szkół. W toku analizy wybranych podręczników szkolnych wykorzystałem również metodę porównawczą, która pozwoliła na identyfikację zmian w treściach edukacyjnych na przestrzeni dekad oraz różnic w przekazywanych treściach między różnymi poziomami edukacji. Ponadto, w celu uzyskania pełniejszego obrazu rekonstruowanego wycinka rzeczywistości oświatowej z lat PRL, zastosowałem metodę syntezy, która pozwala na stworzenie całościowej i kompleksowej narracji historycznej w zakresie określonych zjawisk i problemów⁶⁷. Dzięki integracji różnorodnych źródeł i wieloaspektowej analizie, historyk może lepiej zrozumieć złożone procesy historyczne i ich znaczenie. W analizie programów nauczania i podręczników szczególnie przydatna okazała się analiza dyskursu, dzięki której możliwe było zrozumienie, jak język i narracja wykorzystywane w materiałach edukacyjnych kształtować miały postawy i system wartości uczniów⁶⁸.

Badania w zakresie historii edukacji wymagają nie tylko umiejętności krytycznej analizy oraz interpretacji źródeł, ale także znajomości kontekstu historycznego, aby prawidłowo zrozumieć i wykorzystać zebrane informacje. Krytyka wewnętrzna źródła umożliwiła mi poddanie analizie dokumentów pod kątem ich zgodności z rzeczywistością, możliwych stronniczości czy celów, jakie chciał osiągnąć autor dokumentu⁶⁹. Źródła, takie jak ustawy oświatowe czy programy nauczania i wychowania w czasach PRL stanowić mogły w swej treści jedynie polityczną „deklarację”, wobec czego - w celu skutecznego przeprowadzenia badań - należało ustalić, w jakim stopniu wspomniane „deklaracje” władz, autorów programów nauczania oraz wyznaczane szkole i nauczycielom zadania przez rządzących polską komunistów znalazły odzwierciedlenie w rzeczywistej praktyce dydaktycznej i wychowawczej szkoły. Wobec powyższego krytyce poddałem również – przytoczone wcześniej – programy nauczania oraz wykorzystywane przez nauczycieli podręczniki szkolne⁷⁰.

⁶⁷ W kontekście niniejszej rozprawy metoda syntezy polegała na łączeniu analizy treści podręczników, programów nauczania, politycznych dokumentów państwowych oraz – w mniejszym stopniu – odpowiedzi respondentów (źródła wywołanych). Powyższe działanie umożliwiło stworzenie pełniejszego obrazu inżynierii społecznej (w tym założeń i metod realizowania celów wychowawczych) na płaszczyźnie szkoły socjalistycznej PRL.

⁶⁸ Por.: J. Topolski, op. cit.; J. Dobrołowicz, *Analiza dyskursu i jej zastosowanie w badaniach edukacyjnych*, „Jakościowe Badania Pedagogiczne” 2016, t. I, nr 1, s. 36-44. Zob. również: *Wprowadzenie do metodologii historii*, pod red. E. Domańskiej i J. Pomorskiego, Warszawa 2022.

⁶⁹ Zob.: M. Janowski, *Klasyczne metody badań historycznych*, [w:] *Wprowadzenie do metodologii historii*, pod red. E. Domańskiej i J. Pomorskiego, Warszawa 2022, s. 331-335.

⁷⁰ W części teoretyczno-historycznej rozprawy skupiam się na treści ideału „budowniczego socjalizmu”, jego ewolucji oraz sposobach jego urzeczywistniania w praktyce dydaktyczno-wychowawczej szkoły socjalistycznej

Następnie, dążąc do stworzenia bazy źródeł wywołanych, wykorzystałem metodę ankiety⁷¹. Pozyskane tą drogą opinie respondentów – uczniów socjalistycznej szkoły polskiej z lat PRL – umożliwiły mi konfrontację treści pozyskanych ze źródeł pisanych (pierwotnych i wtórnych) z informacjami zawartymi w źródłach wywołanych, czyli odpowiedziami respondentów, którzy byli nie tylko bezpośrednimi świadkami interesującego mnie zjawiska historyczno-społecznego, ale przede wszystkim jego uczestnikami⁷².

Opinie respondentów w formie odpowiedzi na zadane im pytania (w przygotowanym przeze mnie kwestionariuszu) zebrane zostały przez Pracownię Badań Społecznych (dalej: PBS). Badanie przeprowadzone zostało w technice CAWI⁷³, realizowane na panelu „poznaj.to”⁷⁴ w liczbie n=504 respondentów na celowej próbie Polaków urodzonych przed 1975 r.⁷⁵. PBS przeprowadziła badanie w zobowiązaniu do wykonania przedmiotu umowy z zachowaniem najwyższej staranności zawodowej i zgodnie ze standardami kodeksu ESOMAR⁷⁶ oraz do stosowania procedur i postrzegania właściwych standardów jakości

w PRL. Pomijam jednak w swoich rozważaniach zagadnienia związane z szeroko rozumianym kształceniem (i samokształceniem) nauczycieli, jak również nie uwzględniam w swoich rozważaniach szkół wyższych. W mojej ocenie, rozszerzenie zakresu badań o kształcenie nauczycieli czy szkolnictwo wyższe mogłoby rozmyć główny temat i uczynić rozprawę mniej spójną. Ponadto zagadnienia związane z indoktrynacją nauczycieli oraz funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego w kontekście obowiązującego w PRL ideału wychowawczego wymagałyby osobnej, szczegółowej analizy, która jest na tyle obszerna, że mogłaby stanowić temat oddzielnej rozprawy. Ograniczenie zakresu badań pozwala na zachowanie klarowności i koncentracji na najbardziej istotnych, wybranych przeze mnie celach.

⁷¹ Przygotowany przeze mnie kwestionariusz ankiety umieszczony został w *Aneksie* niniejszej rozprawy. W badaniach historycznych badania ankietowe nie cieszą się szczególną popularnością. Jednakże – jak wskazuje Barbara Szacka – „ankieta znakomicie służy do poznawania pewnych aspektów rzeczywistości [...] W odniesieniu do świadomości potocznej dostarczyć może wiedzy o obecnych w niej kliszach, kształtach wzorów myślenia i ich dystrybucji w populacji [...]. Przynosi nam informacje, których inną drogą uzyskać nie można” [...] „Badania ankietowe (sondaże) tak samo jak i wszystkie inne źródła informacji wymagają krytyki. Postawa krytyczna w stosunku do danych ankietowych odnosić się musi zarówno do konstrukcji samego narzędzia, jak i sposobu przeprowadzenia badań oraz obejmować analizę prawomocności wniosków formułowanych na podstawie uzyskanych danych”. B. Szacka, *Stosunek do przeszłości i jej przeżywanie w ponowoczesnym świecie popkultury*, [w:] *Historia – dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości*, pod red. E. Domańskiej, R. Stobieckiego, T. Wiślicza, Kraków 2014, s. 173-174.

⁷² Zob.: M. Janowski, op. cit., s. 331-335.

⁷³ Computer-Assisted Web Interview – jest to technika zbierania informacji w ilościowych badaniach rynku i opinii publicznej, w której respondent jest proszony o wypełnienie ankiety w formie elektronicznej.

⁷⁴ Panel badawczy „poznaj.to” należy do Agencji Badawczej PBS działającej na polskim rynku od ponad 30 lat. Jest to autorska platforma dedykowana realizacji badań online, zaprojektowana została zgodnie z bieżącymi trendami w badaniach oraz odpowiada wymogom ochrony danych osobowych respondentów (RODO), zob.: <<https://pbs.pl/poznajto/>> , [dostęp: 30 listopada 2023 r.].

⁷⁵ Absolwenci szkoły PRL, którzy edukację w szkole powszechnej ukończyli najpóźniej w 1989 r.

⁷⁶ Międzynarodowy Kodeks Badań Rynku i Opinii, Badań Społecznych oraz Analityk Danych. Wszystkie kodeksy i przewodniki ESOMAR są dostępne na stronie www.esomar.org, zob.: <https://www.ofbor.pl/public/File/Miedzynarodowy_Kodeks_Badan_Rynku_i_Badan_Spolecznych.pdf> , [dostęp: 30 listopada 2023 r.].

określonych w dokumencie „Program Kontroli Jakości Pracy Ankieterów”, wprowadzonym przez OFBOR w Polsce⁷⁷.

Próba badawcza została zróżnicowana ze względu na miejsce zamieszkania, płeć, lata ukończenia nauki w szkole podstawowej, wykształcenie własne oraz wykształcenie rodziców. Respondenci kończyli szkoły podstawowe znajdujące się we wsi, jak i w miastach o różnym stopniu zaludnienia. Największą grupę badanych stanowiły osoby, których szkoła podstawowa znajdowała się w mieście poniżej 50 tys. mieszkańców (26%), a najmniejszą – osoby uczęszczające do szkoły podstawowej w mieście od 50 tys. do 100 tys. mieszkańców (15%). W badaniu wzięło udział nieco więcej kobiet (52%) niż mężczyzn (48%). Edukację w szkole podstawowej większość respondentów (42%) ukończyła w latach 1970-1979, natomiast najmniejszą grupę stanowili ci, którzy zakończyli naukę w latach 1950-1959 (jedynie 3% respondentów). Wykształcenie osób biorących udział w badaniu było zróżnicowane. Największą grupę stanowiły osoby z wykształceniem wyższym magisterskim (36%), a najmniejszą - z wykształceniem podstawowym (2%). Z analizy odpowiedzi badanych wynika, że prawie połowa z nich (47%) po ukończeniu szkoły podstawowej kontynuowała edukację w liceum ogólnokształcącym.

Rodzice respondentów, zarówno ojcowie, jak i matki respondentów, prezentowali zróżnicowany poziom wykształcenia. Podobnie jak badani, większość ich rodziców posiada wykształcenie średnie (ogólnokształcące lub zawodowe). Podział respondentów ze względu na dekadę ukończenia szkoły podstawowej (1950-1959; 1960-1969; 1970-1979; 1980-1989) umożliwił uwzględnienie w analizie zmieniających się kontekstów politycznych, społecznych i edukacyjnych w PRL. Każda z tych dekad miała swoje charakterystyczne cechy, rzutujące na treść i układ programów nauczania, w tym na stopień nasilenia działań propagandowych skierowanych do uczniów i/lub nauczycieli⁷⁸. Podsumowując, badanie uwzględnia szeroki zakres danych, co pozwala na analizę wpływu różnych czynników społecznych i edukacyjnych znajdujących odzwierciedlenie w odpowiedziach respondentów. Wprowadzone kategorie umożliwiają identyfikację wzorców oraz zależności między różnymi zmiennymi, co stanowi istotny wkład w realizację celów niniejszych badań.

⁷⁷ Organizacja Firm Badania Opinii i Rynku (OFBOR) jest związkiem pracodawców skupiającym wyłącznie certyfikowane agencje badawcze. PKJPA (Certyfikat Jakości Badań) jest najważniejszą inicjatywą OFBOR, promującą standardy jakości realizacji badań rynku i opinii społecznej. PKJPA ustala normy jakości pracy w zakresie organizacji Działu Realizacji oraz sieci terenowej, rekrutacji ankieterów i koordynatorów, ich nadzoru, szkoleń oraz koordynacji ich pracy. Dodać należy, iż członkami Programu mogą być wyłącznie osoby prawne, zob.: Standardy OFBOR, <<https://www.ofbor.pl/index.php/standardy#pkjpa>> , [dostęp: 30 listopada 2023 r.].

⁷⁸ Zob. Rozdział II oraz Rozdział III niniejszej rozprawy.

Pozyskane materiały badawcze poddane zostały dwupoziomowej analizie. Poziom pierwszy to porównanie informacji pozyskanych ze źródeł historycznych, traktujących o celach, funkcji oraz działaniach szkoły socjalistycznej (w tym przede wszystkim o praktyce dydaktycznej i wychowawczej szkoły w ramach procesu urzeczywistniania ideału „nowego człowieka” – „budowniczego socjalizmu”) z obrazami i zdarzeniami (składającymi się na treść pamięci społecznej⁷⁹) zapamiętanymi przez byłych uczniów. Poziom drugi to poszukiwanie odpowiedzi na pytanie (w oparciu o odpowiedzi respondentów), czy – lub w jakim zakresie – ówczesni uczniowie mieli świadomość, iż są poddawani procesowi ideologicznej indoktrynacji oraz czy ich doświadczenia szkolne z czasów PRL wywarły wpływ na ich obecne wartości oraz postawy⁸⁰.

W tym miejscu pragnę podkreślić, że jestem świadom, iż próba pozyskania oraz analizy źródeł wywołanych (wypowiedzi respondentów, świadków historii) niesie ze sobą pewne trudności oraz komplikacje. Dążenie do odtworzenia i zrozumienia historycznej świadomości i pamięci zbiorowej grup ludzkich przez historyka nieodłącznie wiąże się ze zderzeniem dwóch perspektyw: teraźniejszej i przeszłej. Teraźniejsza rzeczywistość polityczno-społeczno-kulturowa, jak również „dzisiejsze” życie i tożsamość osoby badanej ma zawsze wpływ na jej pamięć oraz interpretację zdarzeń przeszłych⁸¹. Jednakże, jak zauważa jeden z badaczy:

⁷⁹ W literaturze przedmiotu terminy takie jak „pamięć społeczna”, „pamięć historyczna”, „świadomość historyczna”, „pamięć zbiorowa” często stosuje się zamiennie i ja również – pisząc o wspomnianych zjawiskach – używać będę wskazanej zasady terminologicznej, por.: A. Szpociński, *Pamięć przeszłości i strategie legitymizacyjne*, [w:] *Historia – dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości*, pod red. E. Domańskiej, R. Stobieckiego, T. Wiślicza, Kraków 2014, s. 207. Poprzez „pamięć społeczną” rozumiem – za Januszem Rulką – „zjawiska związane z włączeniem przeszłości do aktualnej świadomości indywidualnej i społecznej, sumę informacji, wyobrażeń, opinii, poglądów, w tym mitów i stereotypów, wartości i symboli oraz sposób myślenia o przeszłości, a także zachowań i czynności z tego wynikających”, por.: Ł. Michalski, *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych w aglomeracji warszawskiej. Raport z badań*, Warszawa 2015, s. 13; zob. także: J. Rulka, *Przemiany świadomości historycznej młodzieży*, Bydgoszcz 1991. B. Szacka poprzez pamięć społeczną rozumie „wszystkie podzielane przez członków danej zbiorowości wyobrażenia o tym, co działo się w jej przeszłości”, B. Szacka, A. Sawisz, *Czas przeszły i pamięć społeczna. Przemiany świadomości historycznej inteligencji polskiej 1965-1988*, Warszawa 1990, s. 8.

⁸⁰ W realizacji badań do części drugiej niniejszej rozprawy bardzo pomocne okazały się badania i opracowania B. Szackiej, zob.: B. Szacka, A. Sawisz, *Czas przeszły i pamięć społeczna. Przemiany świadomości historycznej inteligencji polskiej 1965-1988*, Warszawa 1990; B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003; B. Szacka, *Stosunek do przeszłości i jej przeżywanie w ponowoczesnym świecie popkultury*, [w:] *Historia – dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości*, pod red. E. Domańskiej, R. Stobieckiego, T. Wiślicza, Kraków 2014.

⁸¹ por.: P. Norra, *Między pamięcią a historią*, Gdańsk 2022, s. 155-158, W. Werner, P. Kowalewski Jahromi, *Myślenie historyczne*, [w:] *Wprowadzenie do metodologii historii*, pod red. E. Domańskiej i J. Pomorskiego, Warszawa 2022, s. 80-82. B. Szacka podkreśla, że „przeszłość pamiętana jest coraz częściej widziana jako obszar sporu między różnymi jej obrazami, przy czym rozbieżność tych obrazów przestaje być postrzegana w kategoriach konfliktu pomiędzy prawdą i fałszem, poprawnością naukową i błędem i zaczyna być traktowana jako odbicie współczesnych konfliktów politycznych i społecznych”, zob.: B. Szacka, A. Sawisz, *Czas przeszły i pamięć społeczna...*, s. 10.

Jednostka, przywołując we wspomnieniach przeszłość zarówno swoją, jak i zbiorowości, dokonuje tego przez schematy i kategorie właściwe kulturze, która ją ukształtowała. Ponadto pamięć każdego człowieka tworzy interakcyjną wspólnotę z pamięcią społeczną (w tym z historią). Wynika z tego, że na podstawie wspomnień jednostki możemy wyciągać wnioski dotyczące pamięci społecznej zbiorowości, do której należy mówiący⁸².

Szkoła ma znaczący wpływ na proces internalizacji poszczególnych wartości i przekonań przez dzieci oraz młodzież, które mają zasadnicze znaczenie dla dalszego rozwoju ich osobowości – m.in. poprzez realizację treści nauczania i wychowania zawartych w programach, podręcznikach szkolnych, ceremoniale szkoły, jej wystroju, a także w programach organizacji i związków młodzieżowych⁸³. Przez cały okres istnienia PRL uczniowie i uczennice szkół wszystkich szczebli poddawani byli zaplanowanej, ideologicznej inżynierii społecznej⁸⁴, co miało wywrzeć wpływ na ich obecny, szerokokorozumiany światopogląd⁸⁵. Jak zostało wspomniane, badacze i myśliciele tacy jak Józef Tischner, Aleksandr Zinowiew czy Michaił Heller – opisując naturę społeczeństw, które wychowały się w tzw. „bloku wschodnim” - używali terminu *homo sovieticus* na określenie człowieka, którego cechują specyficzne wartości i postawy nabyte w czasach socjalizmu, a które nabył on w sposób niezamierzony i nieuświadomiony⁸⁶. Analiza przeprowadzonych przeze mnie badań ankietowych miała także

⁸² A. Stolarz, op. cit., s. 105. Podkreślenie własne. Ciekawą refleksją dotyczącą badań nad pamięcią zbiorową dzieli się A. Szpociński, który odwołując się do badań społecznych od czasów dwudziestolecia międzywojennego po współczesność, wskazuje, że w pamięci społecznej społeczeństwa polskiego zaszły istotne zmiany – w tym przede wszystkim w kierunku indywidualizacji, prywatyzacji oraz przewartościowania poszczególnych aspektów życia społecznego oraz indywidualnego jednostki, zob.: A. Szpociński, *Pamięć przeszłości i strategie legitymizacyjne*, [w:] *Historia – dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości*, pod red. E. Domańskiej, R. Stobieckiego, T. Wiślicza, Kraków 2014, s. 208-209.

⁸³ M. J. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 1998, s. 12. Należy również dodać, iż szerokokorozumiana codzienność szkolna ma znaczący wpływ na proces internalizacji przez uczniów poszczególnych wartości również w sposób przez szkołę bezpośrednio niezamierzony i niezaplanowany. „Ukryty program szkoły (hidden curriculum) to pozadydaktyczne, lecz wychowawczo ważne, konsekwencje uczęszczania do szkół, które pojawiają się systematycznie, ale nie są zawarte w żadnym zestawie celów i uzasadnieniu działań oświatowych”, zob.: A. Pańtak, *Uwarunkowania ukrytego programu szkoły*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2000, z. 13, s. 102. Podkreślenie własne. Zob. także: M. Zemło, *Ukryty program szkoły*, „Studia Socjologiczne” 1996, z. 1.

⁸⁴ Zob.: J. Rulka, *Recepcja informacji polityczno-społecznych przez młodzież szkolną*, Warszawa 1974; R. Grzybowski, *Przygotowanie uczniów do odbioru przekazu propagandy komunistycznej jako element ukrytego programu realizowanego w szkołach z lat PRL-u (na przykładzie wychowania obywatelskiego)*, [w:] *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki: księga jubileuszowa dedykowana profesor Danucie Koźmian*, t. 2, pod red. J. Król, E. Magiery, Szczecin 2016.

⁸⁵ Według Pierra Bordieua, każda transmisja, realizująca się w szeroko rozumianej działalności szkolnej, ma zadanie narzucić wychowankom odpowiednie znaczenia, wartości oraz postawy. Warunkiem przyswojenia przez uczniów ustalonych wartości jest systematyczna praca wpajana, prowadzona tak długo, aby mogła ona wytworzyć w uczniach nowy, stały system praktyk i wzorów. Por.: A. Sawisz, *Transmisja pamięci przeszłości*, [w:] B. Szacka, A. Sawisz, *Czas przeszły i pamięć społeczna. Przemiany świadomości historycznej inteligencji polskiej 1965-1988*, Warszawa 1990, s. 123., zob.: P. Bordieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja*, Warszawa 2011.

⁸⁶ Zob.: A. Zinowiew, *Homo sovieticus*, Warszawa 1986; M. Heller, *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Warszawa 1989, J. Tischner, *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Warszawa 2018.

na celu skonfrontowanie tez postawionych przez wyżej wymienionych badaczy z odpowiedziami absolwentów szkoły PRL⁸⁷.

Rozprawa podzielona została na pięć rozdziałów. W rozdziale pierwszym (*Geneza oraz ewolucja ideału „budowniczego socjalizmu” w Polsce w latach 1947–1989*) omówiłem pochodzenie sowieckiego ideału „nowego człowieka” („człowieka sowieckiego”), jego ewolucję i treść w drugiej połowie XIX wieku oraz poszczególnych okresach istnienia ZSRR. W tej części poddałem analizie również sposób, w jaki idea „nowego człowieka” pochodząca ze Związku Radzieckiego została przyjęta i przekształcona w polityce oświatowej Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej oraz jak ewoluowała ona – m.in. pod postacią „budowniczego socjalizmu” – w polityce oświatowej PPR oraz PZPR we wszystkich dekadach istnienia tzw. Polski Ludowej.

W rozdziale drugim (*Zadania i funkcje socjalistycznej szkoły w procesie założonego przez władze komunistyczne kształtowania społeczeństwa socjalistycznego*) skupiłem się na analizie ewolucji celów wychowania w socjalistycznej szkole ogólnokształcącej w okresie PRL. Prześledzone i opisane zostały przede mną zmiany w priorytetach wychowawczych komunistycznych władz oświatowych, w tym dotyczące norm składających się na moralność socjalistyczną i materialistyczny światopogląd. Opisałem wpływ polityki oświatowej na treści nauczania oraz strategie kształcenia w kontekście kształtowania społeczeństwa socjalistycznego. Ponadto w tym obszarze badań omówiłem relację między szkołą socjalistyczną a tradycyjnymi instytucjami społecznymi, takimi jak rodzina i Kościół katolicki. W tej części pracy starałem się ukazać, w jaki sposób cele wychowawcze były dynamicznie kształtowane w zależności od zmieniających się warunków politycznych i społecznych PRL.

W rozdziale trzecim (*Oddziaływanie ideału „budowniczego socjalizmu” na działalność dydaktyczną socjalistycznej szkoły polskiej w latach 1948 - 1989*) omówiłem ideologiczne podstawy programów nauczania z lat PRL. Scharakteryzowałem też podstawowe założenia materializmu dialektycznego - dominującej teorii doboru treści do programów nauczania szkół wszystkich szczebli w Polsce w latach 1948 – 1989. W tej części pracy wskazałem również na obecność składników zoperacjonalizowanego ideału „budowniczego socjalizmu” w programach nauczania j. polskiego, historii oraz wychowania obywatelskiego. Dokonałem

⁸⁷ Cel ten pełni rolę uzupełniającą. Jego funkcją jest m.in. zaoferowanie szerszej perspektywy i kontekstualizacji uzyskanych wyników w zakresie opisanych założeń i metod urzeczywistniania socjalistycznego ideału wychowawczego.

także analizy wybranych podręczników do historii w kontekście zawartych w nich wartości tudzież norm wywiedzionych z socjalistycznego ideału wychowawczego.

Rozdział czwarty rozprawy (*Formy i metody urzeczywistniania założeń ideału „budowniczego socjalizmu” w działalności wychowawczej socjalistycznej szkoły z lat PRL*) poświęcony został analizie różnorodnych form i metod urzeczywistniania założeń ideału "nowego człowieka" w działalności wychowawczej szkół socjalistycznych z okresu PRL. Opisane badania koncentrują się na statutowych celach oraz organizacji działań wychowawczych w polskich szkołach tego okresu. W tej części omawiam cele i zadania wychowawcze szkoły, jak również sposób realizacji tych celów w praktyce, z uwzględnieniem wytycznych i instrukcji władz oświatowych. Analizie i rekonstrukcji poddałem również uroczystości szkolne, pieśni oraz rytuały, które stanowiły istotny element procesu kształtowania postaw i wartości uczniów. Istotny wpływ na formowanie ideologiczne młodzieży miały także elementy dekoracji i wystroju pomieszczeń szkolnych, które pełniły rolę nośników ideologii socjalizmu. Ponadto analizie poddałem cele i zadania ideowo-wychowawcze działających w tym okresie organizacji i związków młodzieżowych, takich jak m.in. Związek Młodzieży Polskiej, Związek Harcerstwa Polskiego, Powszechna Organizacja "Służba Polsce", a także formy ich oddziaływania na uczniów. Ostatnią analizowaną płaszczyzną są formy oddziaływania wychowawczego poza lekcjami oraz poza szkołą, które miały wpływ na kształtowanie osobowości i wartości uczniów w duchu ideologii socjalizmu, zarówno w kontekście pozalekcyjnych działań szkoły, jak i pozaszkolnych inicjatyw ideologicznych skierowanych do dzieci i młodzieży.

Rozdział piąty (*Szkoła z lat PRL w narracjach byłych uczniów*) podzielony został na dwie części. Podrozdział *Indoktrynacja dzieci i młodzieży w socjalistycznej szkole z lat PRL w perspektywie jej absolwentów* zawiera analizę danych pozyskanych z odpowiedzi respondentów, która była formą konfrontacji funkcji założonej szkoły PRL ze wspomnieniami badanych absolwentów odnoszącymi się do wybranych aspektów działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły, w okresie, w którym pełnili rolę jej uczniów. Część druga, zatytułowana *Obecność niektórych składników homo sovieticus w strukturze wartości i postaw dorosłych absolwentów socjalistycznej szkoły z lat PRL*, to analiza odpowiedzi respondentów na pytania, które odnosiły się do kwestii świadomości byłych uczniów odnośnie poddawania ich w trakcie nauki szkolnej procesowi zorganizowanej indoktrynacji ideologicznej. Wspomniana analiza miała też dostarczyć przesłanek do odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu edukacja z lat PRL wpłynęła na kształtowanie światopoglądu ówczesnych uczniów i jak przekłada się to na ich współczesne przekonania.

Rozprawę uzupełnia *Zakończenie*, w którym podsumowuję przeprowadzone badania, *Bibliografia* (zawierająca wykaz źródeł i opracowań, które posłużyły jako fundament badawczy i teoretyczny mojej pracy), *Wykaz tabel i wykresów* oraz *Aneksy*, w których prezentuję zarówno tabelaryczne zestawienie wyników badań ankietowych⁸⁸, jak również przygotowany przeze mnie i wykorzystany w badaniach kwestionariusz ankiety.

⁸⁸ Tabele przedstawione w treści niniejszej rozprawy zostały ponumerowane zgodnie z numeracją tabel umieszczonych w *Aneksie*.

I. Geneza oraz ewolucja ideału „budowniczego socjalizmu” w Polsce w latach 1945–1989

1.1. Pochodzenie sowieckiego ideału „nowego człowieka”, jego ewolucja i treść w poszczególnych okresach istnienia ZSRR

W klimacie dynamicznych przemian społecznych oraz ideologicznych, koncepcja „nowego człowieka” – zwanego później „człowiekiem sowieckim” – zaczęła kształtować się już w latach 60-tych XIX wieku.

Wtedy właśnie zarysowano kontury człowieka, który miał być zarazem celem i instrumentem prowadzącym do celu. Za pierwszy dobitny wyraz nowej ideologii można uznać podziemną proklamację „Mołodaja Rossija” z 1862 roku. Podpisał ją „Centralny Komitet Rewolucyjny”, a napisał 20-letni rewolucjonista Piotr Zaiczniewskij¹.

Michaił Heller wskazał tekst młodego rosyjskiego rewolucjonisty – Piotra Zaiczniewskija – jako historyczny początek koncepcji „człowieka sowieckiego”. Proklamacja „Młoda Rosja” miała charakter radykalny. Jej autor wskazywał między innymi, iż inspiracją dla współczesnych mu rewolucjonistów winni być francuscy jakobini z czasów Rewolucji Francuskiej, którzy nie mieli oporów przed znacznym „przelaniem krwi” w imię osiągnięcia założonych celów. M. Zaiczniewskij pisał:

Z pełną wiarą w siebie, w nasze siły i zrozumienie narodu, świętą przyszłość Rosji, której jako pierwszej przypadło urzeczywistnienie wielkiego dzieła socjalizmu, krzyknijmy: „Za topory” i wtedy... wtedy bijcie partię imperatorską bez litości, tak jak ona dla was nie ma dziś litości, bijcie na placach, bijcie w domach, bijcie w wąskich zaułkach miast, bijcie na szerokich ulicach stolic, bijcie po wsiach i osadach. Pamiętajcie, że kto nie pójdzie z nami, ten będzie przeciw nam, a kto przeciw nam, ten nasz wróg, zaś wrogów trzeba niszczyć wszelkimi środkami².

¹ M. Heller, *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Warszawa 1989, s. 15. Wyżej przytoczony cytat pochodzi z pracy Michała Hellera – intelektualisty, rosyjskiego historyka i badacza dziejów Rosji i ZSRR, który w latach 1950-1957 przebywał w radzieckim karnym obozie pracy za nieprawomyślność, zaś w latach 1968-1990 pracował jako wykładowca na paryskiej Sorbonie, spr.: G. Przebinda, J. Smaga, *Leksykon. Kto jest kim w Rosji po 1917 roku*, Kraków 2000, s. 104.

² M. Łemko, *Politiczeskije procesy w Rossiji 1860-ch*, wyd. 2, Moskwa 1923, s. 510-518, za: M. Heller, op. cit., s. 15-16.

W proklamacji „Młodej Rosji” dostrzec można pierwotne elementy rodzącej się wówczas idei „nowego człowieka”, która oparta została na fundamencie rewolucji³. Bardziej czytelna i skonkretyzowana wizja przyszłego „człowieka sowieckiego” stworzona została natomiast przez Piotra Tkaczowa⁴, którego teoria rewolucji stanowiła jedną z inspiracji dla późniejszych działań Włodzimierza Lenina⁵. W 1868 r. Tkaczow opublikował tekst pt. *Ludzie przyszłości i bohaterowie mieszczaństwa*, w którym sformułował swoją wizję „człowieka jutra”, mającego ostatecznie stać się wyższym typem jednostki ludzkiej. „Nowy człowiek” według wyżej wspomnianego autora miał być rewolucjonistą, antytezą ówczesnego mieszczanina, osobą która całe swoje życie poświęca walce o lepszy – w jego rozumieniu – byt dla ludzkości. Formułuje też Tkaczow znamiennej zasadę „względności zasad moralnych”⁶, jako zaś główny cel: zniszczenie aktualnej władzy, które nastąpić miało w następstwie skutecznej rewolucji mniejszości, mającej – w opinii Tkaczowa – uzasadnienie w „prawach historii”⁷.

Do dalszego uszczegółowienia wizji sowieckiego „nowego człowieka” przyczynił się „Katechizm rewolucjonisty” wydany w 1868 r., prawdopodobnie autorstwa Siergieja Nieczajewa⁸. Tekst ten został podzielony na cztery części:

1. Stosunek rewolucjonisty do samego siebie
2. Stosunek rewolucjonisty do towarzyszy w rewolucji
3. Stosunek rewolucjonisty do społeczeństwa
4. Stosunek towarzyszy do ludu⁹.

Wśród cech „prawdziwego rewolucjonisty” (nowego człowieka), który zaprezentowany został w „Katechizmie”, uwagę zwraca nacisk na jego całkowite podporządkowanie się idei rewolucji (włącznie z przygotowaniem się na każdą ofiarę, wyrzeczenie i poświęcenie). Nie

³ M. Heller, op. cit., s. 16.

⁴ P. Tkaczow był rosyjskim krytykiem literackim oraz teoretykiem rewolucji. W latach 70. XIX w. wydawał czasopismo „Nabat”, w którym propagował natychmiastowe przeprowadzenie rewolucji przez zorganizowaną, spiskową, rewolucyjną mniejszość inteligencją. Zob.: O. Marchevsky, *Filozofia i rewolucja. Piotr Tkaczow o roli filozofii w zmienianiu świata*, „Studia z Historii Filozofii” 2016, z. 7, s. 128-130.

⁵ R. Grzybowski, *Idea wychowania nowego człowieka (homo sovieticus) i jej odzwierciedlenie w założeniach programowych Wszechzwiązkowej Organizacji Pionierskiej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2018, nr 4, s. 301.

⁶ M. Heller, op. cit., s. 17.

⁷ Ibidem.

⁸ Autorstwo „Katechizmu rewolucjonisty” (1868) nie zostało ostatecznie ustalone. Por. R. Grzybowski, *Idea wychowania nowego człowieka...*, s. 302.

⁹ *Catechism of a Revolutionist by Sergei Nechaev*, tłum. własne, <<https://pages.uoregon.edu/kimball/Nqv.catechism.thm.htm>>, [dostęp: 12 kwietnia 2021 r.]

zważając na prawa moralne i stanowione rewolucjonista – zdaniem autora Katechizmu – ma obowiązek dążyć do zburzenia zastanego świata, innych zaś rewolucjonistów winien traktować jako „kapitał” przygotowany na poświęcenie w imię walki. „Nowy człowiek” w myśli Nieczajewa powinien ponadto aktywnie inwigilować współobywateli oraz przenikać do wszystkich sfer życia publicznego, w których następnie – poprzez manipulację – powinien budować grunt pod rewolucję¹⁰.

Katechizm zachęca do podziału społeczeństwa na sześć grup, do których rewolucjonista musi mieć odpowiedni stosunek¹¹. Autor omawianego dokumentu wskazuje, iż należy sporządzić szeroką listę osób bezapelacyjnie zasługujących na śmierć, innych zaś należy „wykorzystywać i eksploatować wszelkimi możliwymi środkami”¹². To, do której grupy zaliczono by danego człowieka, zależało od pochodzenia oraz stosunku do rewolucji i proletariatu¹³.

XIX-wieczne teksty rewolucjonistów działających głównie w „podziemiu” nie były jednak powszechnie znane. Rzeczywisty rozgłos na europejską skalę idee Tkaczowa czy Nieczajewa uzyskały dzięki powieści Nikołaja Czernyszewskiego¹⁴ pt. *Co robić? Z opowiadań o nowych ludziach*, która ukazała się w 1863 r. Dzieło Czernyszewskiego szybko obwołane zostało katechizmem rewolucji dla rosyjskiej młodzieży, stając się w ten sposób pracą, która – zdaniem M. Mazura – „wywarła w dziejach Europy, a może i świata, najdalej idące skutki polityczne”¹⁵.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Wśród wymienionych przez autora „Katechizmu” sześciu kategorii członków społeczeństwa znajdują się: 1. Osoby bezapelacyjnie skazane na śmierć, 2. Osoby, którym darowane jest życie, ale tylko tymczasowo, 3. Osoby zasługujące na śmierć, ale które poprzez swoje wpływy i majątek powinny być odpowiednio wykorzystane i zmanipulowane do celów rewolucji, 4. Osoby niepubliczne i liberałowie, którymi należy sterować poprzez szantaż i manipulację, 5. Rewolucjoniści i konspiratorzy, którzy nie biorą aktywnego udziału w rewolucji, 6. Kobiety, które „Katechizm” podzielił na trzy podgrupy: kobiety, które nie mają wartości rewolucyjnej i traktować je należy jak mężczyzn „trzeciej i czwartej kategorii”; kobiety, które są zdolne i aktywne, niemniej nie służą rewolucji; kobiety wtajemniczone i oddane rewolucji. Por.: *Catechism of a Revolutionist by Sergei Nechaev*, <<https://pages.uoregon.edu/kimball/Nqv.catechism.thm.htm>>, [dostęp: 12 kwietnia 2021 r.]

¹² Ibidem.

¹³ Mając na uwadze przytoczoną charakterystykę „nowego człowieka” nie dziwi fakt, że M. Heller uznał „Katechizm rewolucjonisty” za „najradykałniejszy, najstraszniejszy projekt „nowego człowieka””, zob. M. Heller, *op. cit.*, s. 18. Niektórzy współcześni badacze dostrzegają w „Katechizmie” również inspirację dla XX-wiecznych oraz współczesnych grup terrorystycznych, zob.: K. Sadowa, *Katechizm Rewolucjonisty i Mini-podręcznik partyzanta miejskiego jako źródła inspiracji dla współczesnych grup terrorystycznych*, [w:] Acta Erasmiana III, pod red. M. Sadowskiego, P. Szymanieca, Wrocław 2012, s. 32.

¹⁴ Nikołaj Czernyszewski był rosyjskim filozofem, socjalistą utopijnym oraz krytykiem literackim. Uznawany za ideowego przywódcę ruchu rewolucyjnego w Rosji w latach 60. XIX w. Powieść *Co robić?* (1883) napisał podczas pobytu w więzieniu w Twierdzy Pietropawłowskiej. W rozprawach filozoficznych głosił antropologiczny materializm. Zob.: Encyklopedia PWN, *Czernyszewski Nikołaj G.*, <<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Czernyszewski-Nikolaj-G;3889564.html>>, [dostęp: 5 listopada 2022].

¹⁵ M. Mazur, *op. cit.*, s. 137.

Główne postaci [w powieści N. Czernyszewskiego – M.R.] są „nowymi ludźmi”, bo różnią się wieloma cechami od swoich współczesnych: są oddani rewolucji, gardzą burżuazyjną moralnością. Ci „nowi ludzie” stoją ponad otoczeniem, ale Rachmietow [główny bohater powieści – M.R.] stoi jeszcze wyżej. Rachmietow to człowiek „super-nowy”, Bohater, Wódz. [...] Rachmietow żyje tylko dla rewolucji. Wyrzekł się rodziców, miłości, kobiety i przyjaciół. Jego życiu przyświeca jeden cel, jedna namiętność – rewolucja¹⁶.

Bohaterowie powieści Czernyszewskiego, uosabiający cechy „nowych ludzi”, charakteryzują się materialistycznym poglądem na świat, racjonalizmem, niezwykłą zaradnością i pracowitością. To osoby, które wyrzekają się wszelkich dóbr doczesnych, cenią sobie – rozumianą na swój sposób – wolność, są szczęśliwi i pewni siebie. Ponadto główny bohater – będąc przekonanym o swojej wartości dla rewolucji – nieustannie doskonali się w kierunku bycia jak najskuteczniejszą jednostką, jest aktywny sportowo, uczy się, kształtuje swój charakter poprzez spanie na gwoździach¹⁷.

Po rewolucyjnym przejęciu władzy w Rosji przez partię bolszewików (frakcję Socjaldemokratycznej Partii Robotniczej Rosji (SDPRR), późniejszą Komunistyczną Partię Związku Radzieckiego) w październiku 1917 r. jej kierownictwo (z W.I. Leninem na czele) rozpoczęło prace na rzecz całkowitej przebudowy rosyjskiego społeczeństwa¹⁸. Zdaniem M. Mazura wspomniana książka N. Czernyszewskiego stanowiła inspirację dla W. Lenina¹⁹, który idee XIX-wiecznych rosyjskich rewolucjonistów wzmocnił analizą filozoficzną dzieł Karola Marksa i Fryderyka Engelsa. Zarówno Marks, jak i Engels, nie stworzyli jednak jednolitej wizji człowieka idealnego. Traktowali natomiast o istocie pojawienia się klasy społecznej, której dążenia – przy rozwinięciu odpowiednich cech osobowościowych – mogą doprowadzić do obalenia kapitalizmu oraz przetransformowania ludzkości w bezklasowe społeczeństwo komunistyczne²⁰. Klasycy marksizmu upatrywali wzór osobowy komunisty w aktywnym robotniku lub człowieku utożsamiającym się z ideami komunizmu, gotowym do walki z kapitalizmem, nie dostrzegającym wartości innych poza dobrami społeczno-kolektywnymi, gardzącym dobrami materialnymi, krytycznym wobec religii, mającym światopogląd

¹⁶ M. Heller, op. cit., s. 20.

¹⁷ R. Grzybowski, *Idea wychowania nowego człowieka...*, s. 302.

¹⁸ Wspomniany cel całościowej transformacji społecznej wiązał się z coraz radykalniejszymi środkami, które ostatecznie doprowadziły do powstania państwa totalitarnego. W tym miejscu warto zaznaczyć, iż Hannah Arendt wskazała jako jedną z charakterystycznych cech państwa totalitarnego dążenie do całkowitego podporządkowania sobie życia prywatnego ludzi oraz – co istotniejsze w kontekście niniejszej pracy – do przekształcenia poprzez propagandę i terror samej natury ludzkiej, do stworzenia „nowego człowieka”, por.: H. Arendt, *Korzenie totalitaryzmu*, Warszawa 1989, s. 273-275.

¹⁹ M. Mazur, op. cit., s. 138.

²⁰ A. Jasińska, R. Siemieńska, *Wzory osobowe socjalizmu*, Warszawa 1978, s. 116.

materialistyczny oraz świadomość klasową²¹. Powyższe cechy osobowościowe modelu „nowego człowieka” radykalizował W. Lenin, dla którego człowiek – będąc uwikłanym w określone stosunki społeczne – stanowi byt wychowujący się w walce oraz kształcący się w procesie przekształcania świata²².

Dla Lenina punktem odniesienia był ideał „bojownika komunizmu”, człowieka uspołecznionego, który w sposób czynny i zaangażowany miał dążyć do budowy świata komunistycznego. Miały go cechować: dyscyplina, wroga postawa wobec kapitalizmu i przeciwników klasowych, nienawiść w stosunku do dawnego modelu społeczeństwa, pracowitość, materialistyczny światopogląd oraz ateizm²³. Lenin uważał również, iż fundamentalne znaczenie dla przebudowy moralności społeczeństwa radzieckiego będzie miała likwidacja własności prywatnej oraz wprowadzenie dyktatury proletariatu²⁴, mającej wzmocnić moce produkcyjne państwa oraz zmusić wszystkich obywateli do ciężkiej pracy, którą Lenin uważał za moralny obowiązek oraz najważniejszą potrzebę życiową człowieka²⁵. W opinii Aleksandry Jasińskiej wzorem sylwetki komunisty-bojownika i wodza był współtowarzysz Lenina, Jakow Michajłowicz Swierdłow:

Najbardziej skryształizowany typ zawodowego rewolucjonisty – człowieka, który zupełnie zerwał z rodziną, wyrzekł się wszystkich wygod i przyzwyczajęń dawnego społeczeństwa burżuazyjnego, człowieka, który całkowicie i bez reszty poświęcił się sprawie rewolucji i przez długie lata, a nawet dziesięciolecia, wędrując z więzienia na zesłanie i z zesłania do więzienia wykuł w sobie te cechy, które hartowały rewolucjonistów. [...] Ale ten zawodowy rewolucjonista nigdy, ani na chwilę nie odrywał się od mas [...] Oddanie sprawie rewolucji łączyło się z taką właściwością, jak zdolność poznawania się na ludziach, jak umiejętność pracy organizacyjnej²⁶.

²¹ Ibidem, s. 117-118.

²² Lenin był zwolennikiem wychowywania mas poprzez połączenie zadań wychowawczych z aktywnym działaniem na rzecz rewolucyjnej przebudowy życia społecznego w duchu wartości komunistycznych. Zob. R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2013, s. 285.

²³ Ibidem, s. 286-287.

²⁴ Klasycy marksizmu wskazywali, że świadomość oraz moralność jednostki zależy od ustroju społeczno-ekonomicznego oraz od klasy społecznej, do której dana jednostka należy (z czego wyniknęło dowodzenie F. Engelsa o trzech rodzajach moralności w państwie: arystokratycznej, burżuazyjnej i proletariackiej), por.: R. Grzybowski, *O wychowaniu w duchu moralności komunistycznej w ujęciu pedagogiki stalinowskiej oraz o niektórych metodach jego realizacji*, [w:] *Człowiek. Idea. Dzieło. Prace dedykowane Profesor Stefanii Walasek*, red. nauk. Barbara Jędrzychowska, Wrocław 2013, s. 213. Według Karola Marksa jedynie w wyniku rewolucji proletariat będzie w stanie odebrać władzę z rąk kapitalistów, aby następnie poprzez swoją dyktaturę scentralizować środki i narzędzia produkcji, a tym samym – uformować społeczeństwo bezklasowe, wtedy „państwo, narzędzie ucisku klas, zniknie, gdyż nie będzie już więcej potrzebne. Zamiast niego powstanie państwo robotnicze, które następnie przekształci się w społeczeństwo bezklasowe. Ponieważ społeczeństwo to nie będzie stosować ucisku, instytucja państwa ulegnie zanikowi”, G. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 236.

²⁵ W. I. Lenin, *Państwo a rewolucja*, Warszawa 1970, s. 497.

²⁶ W. Lenin, *Przemówienie poświęcone pamięci J. M. Swierdłowa*, [w:] *Dzieła*, t. 29, Warszawa 1956, s. 74-76, za: A. Jasińska, R. Siemieńska, op. cit., s. 121-122.

Pogląd Lenina na „nowego człowieka” zawierał w sobie również ideę kolektywności ludzi w każdej dziedzinie życia – zarówno w kwestii narzędzi, pracy, ziemi czy własności. Istotne było również pochodzenie z klasy robotniczej, które stracić na znaczeniu miało dopiero w przyszłym świecie komunistycznym, zakładającym bezklasowość społeczeństwa. Wielkie znaczenie natomiast przypisywał on recepcji przez społeczeństwo wspomnianego wyżej światopoglądu, zakładającego m.in. ideowość w sprawie wspólnej walki o socjalizm, materializm, ateizm czy wiarę w postęp nauki i rozumu²⁷.

W kwestii obyczajowości natomiast pożądane postawy i zachowania w pierwszych dekadach Rosji Radzieckiej ulegały dość szybkim zmianom. Po przejęciu władzy przez bolszewików w 1917 r. do połowy lat 20. dominowała swoboda obyczajowa, rozluźnienie seksualne, łatwość w formalnym zawieraniu małżeństwa i przeprowadzania rozwodu (do którego w owym czasie dojść mogło nawet korespondencyjnie). Następstwa społeczno-ekonomiczne, które wyniknęły z powyższego „rozluźnienia”, doprowadziły do osłabienia demografii oraz zaburzenia porządku społecznego, w wyniku czego pod koniec lat 20. XX wieku, z inicjatywy Stalina zmieniono prawo i normy w kierunku ograniczenia swobody obyczajowej. Ponadto wspomnianą swobodę – decyzją władz komunistycznych – zaczęto przeobrażać w państwowy wymóg wierności małżeńskiej, piętnowano rozwiązłość seksualną, wzmacniano wizerunek zanegowanego w poprzedniej dekadzie modelu rodziny, promowano niemal ascetyczne podejście do namiętności – wszystko to w imię ówczesnych społecznych celów rewolucji²⁸.

Ascetyczno-apatyczna obyczajowość końca lat 20., mająca służyć jedynie beznamiętnej prokreacji, uległa zmianie w latach 30. Seksualność „unaukowiono”, wybór seksualny partnera związany musiał być z interesami klasowymi, chwalono wstrzeźliwość przedmałżeńską, zaś dbając o wzrost demograficzny – krytykowano aborcję (choć legalną i dostępną)²⁹. W kontekście obyczajowości krytyce poddawano również popadanie w używki, bowiem „używanie nikotyny i alkoholu, chociaż dozwolone, nie mieściło się w idealnym wzorcu człowieka, ponieważ pozbawiało go czasu, który mógł poświęcić na pracę³⁰.”

M. Mazur opisując cechy radzieckiego „nowego człowieka” zwraca również uwagę na nierozstrzygniętą wówczas jednoznacznie kwestię pożądanego modelu rodziny:

²⁷ M. Mazur, op. cit., s. 146-147.

²⁸ Ibidem, s. 149-150.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem, s. 151.

Podobnie jak w innych dziedzinach, jeśli chodzi o rodzinę, nie można wskazać jednoznacznego modelu, który dałoby się zastosować jako generalny wzorzec dla przyszłości doby komunizmu. Wydaje się, że wśród najbliższych akceptowalnych rozwiązań sytuuje się koncepcja [...] zakładająca powolne obumieranie rodziny. Instytucja rodziny stracić miała sens zarówno dla jej członków, zyskujących oparcie w kolektywach innego typu, jak i dla państwa, które przejmowało na siebie zadania kolektywnego wychowawcy dzieci³¹.

W związku z panującym wówczas w Rosji Radzieckiej aksjomatem o pełnej „wychowalności” człowieka, wizji jednostki ludzkiej jako „materiału” zdatnego do dobrowolnego kształtowania oraz krytyce teorii o uwarunkowaniu dziedzicznym³², Lenin uznał szeroko rozumianą szkołę jako dający wielkie możliwości społeczny transmiter nowego światopoglądu³³. Pisał m.in.:

W dziedzinie oświaty publicznej RKP stawia sobie za zadanie doprowadzić do końca rozpoczęte od Rewolucji Październikowej 1917 roku dzieło przekształcenia szkoły z narzędzia klasowego panowania burżuazji w narzędzie likwidacji tego panowania oraz całkowitego zniesienia podziału społeczeństwa na klasy. W okresie dyktatury proletariatu, tzn. w okresie przygotowania warunków, które czynią możliwym pełne urzeczywistnienie komunizmu, szkoła powinna być nie tylko transmisją zasad komunizmu w ogóle, lecz transmisją ideologicznego, organizacyjnego, wychowawczego wpływu proletariatu na półproletariackie i nieproletariackie warstwy mas pracujących w celu wychowania pokolenia zdolnego do ostatecznego urzeczywistnienia komunizmu³⁴.

Znamienny jest również fragment wypowiedzi Lenina do młodzieży podczas III Ogólnorosyjskiego Zjazdu Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji z 1920 r., w którym odnosząc się do etyki komunistycznej stwierdził:

Ale czy istnieje moralność komunistyczna? Czy istnieje etyka komunistyczna? Oczywiście, że istnieje. [...] W jakim sensie negujemy moralność, negujemy etykę? W tym sensie, w jakim głosiła ją burżuazja, która wywodziła tę etykę z nakazów boga. My na to oczywiście odpowiadamy, że w boga nie wierzymy. [...] Wszelką etykę wysnutą z pojęć o czymś pozaludzkim, pozaklasowym – negujemy. Powiadamy, że jest to oszustwo, że jest to łgarstwo oraz zaśmiecanie umysłów robotników i chłopów [...]. Powiadamy, że nasza etyka podporządkowana jest w zupełności interesom walki klasowej i proletariatu. Nasza etyka wywodzi się z interesów walki klasowej i proletariatu³⁵.

³¹ Ibidem, s. 152.

³² M. Kosiorek, *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Kraków 2007, s. 97-98.

³³ Wychowanie w Rosji Radzieckiej podporządkowane miało być przede wszystkim celom społecznym. Szkoła stanowiąc potężny aparat kontroli społecznej oraz instytucję zdolną prowadzić do zmian kulturowych i cywilizacyjnych musiała być całkowicie zintegrowana z ideowo-politycznymi celami władzy komunistycznej. Zob. M. Kosiorek, *op. cit.*, s. 97.

³⁴ W. I. Lenin, *O oświacie i wychowaniu. Wybór tekstów*, Warszawa 1962, s. 140-141.

³⁵ Ibidem, s. 165-166.

Wraz ze śmiercią Lenina w 1924 r. i przejściem pełnej władzy w ZSRR przez J. Stalina z woli Partii zaczął również ewoluować ideał wychowawczy³⁶ „człowieka sowieckiego”. Propaganda radziecka w latach 30. kształtowała kult nowego przywódcy oraz traktowała jego osobę jako wzór, personifikację pożądaných cech osobowościowych obywatela państwa komunistycznego³⁷. Środki masowego przekazu, takie jak literatura piękna, poezja, plakat czy film – zarówno w ZSRR, jak i we wszystkich jego państwach satelickich – wykorzystywane były w celu krzewienia kultu jednostki i wielbienia postaci wodza Stalina³⁸. Przywódcę ZSRR zaczęto również utożsamiać z moralnością samej Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, której jednym z zadań było przeszczepienie owej moralności wszystkim obywatelom i obywatelkom ZSRR³⁹. Zadanie to było realizowane poprzez terror oraz inżynierię społeczną, w tym politykę oświatową. To na potrzeby indoktrynacji szkolnej konkretyzowano i opisywano pożądane wzory osobowe i starano się znajdować sposoby formowania „nowych ludzi”. Niezwykle ważną rolę w procesie kształtowania modelu „moralności komunistycznej” na gruncie radzieckiej szkoły odegrał podręcznik *Pedagogika* pod redakcją Iwana Kairowa⁴⁰. Książka ta stanowi swego rodzaju „soczewkę” umożliwiającą prezentację samego ideału „nowego człowieka” i sposobu jego kształtowania w ZSRR doby stalinizmu. We wspomnianej pracy zawarto m.in. najważniejsze zadania powierzone radzieckiemu pedagogowi, wśród których wymienić możemy:

³⁶ Ostateczny cel wychowawczy, do którego dąży szkoła lub państwo, mając na uwadze fakt, iż ów ideał dotychczas w rzeczywistości nie istniał. Stanowi on „ustalony wzór człowieka, którego mamy wychowywać”, S. Łempicki, *Polski ideał wychowawczy*, Warszawa 1937, s. 3.

³⁷ R. Grzybowski, *O wychowaniu w duchu moralności komunistycznej w ujęciu pedagogiki stalinowskiej...*, s. 215.

³⁸ Wymownym przykładem panegirycznej narracji w twórczości artystycznej jest m.in. wiersz „Wielkie imię Wodza” Lucyny Krzemienieckiej:

Jest wielki wódz robotników na świecie

Trzeba, byście imię jego znali.

On kocha was wszystkich, robotnicze i chłopskie dzieci,

Imię jego brzmi: Józef Stalin.

Na południu, gdzie cytryny dojrzewają

I na północy, gdzie mróz wieczny gości,

O nim pieśni dziękczynnie śpiewają

Robotnicy, wszyscy ludzie prości.

[...]

Pieśni matek przez krainy płyną:

„W sercu Moskwy zamek Kreml tam stoi.

Śpij spokojnie szczęśliwa dziecińco,

Bo sam Stalin nad snem czuwa Twoim”

Zob.: L. Krzemieniecka, *Wielkie imię Wodza*, [w:] *O Wielkim Stalinie*, s. 7-8, za: M. Brodała, *Propaganda dla najmłodszych w latach 1948-1956. Instrument stalinowskiego wychowania*, [w:] *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*, pod red. M. Kuli, Warszawa 2001, s. 161-162.

³⁹ R. Grzybowski, *O wychowaniu w duchu moralności komunistycznej w ujęciu pedagogiki stalinowskiej...*, s. 215.

⁴⁰ M. Kosiorek, op. cit., s. 106.

1. Wychowywanie w duchu patriotyzmu, lecz organicznie powiązanego zarówno z poczuciem solidarności z robotnikami wszystkich krajów, jak i z nienawiścią do wrogów socjalistycznej ojczyzny
2. Aprobatę humanizmu socjalistycznego, w którym szacunek wobec pracowników oraz mas ludowych stanowi fundament
3. Ukierunkowanie w stronę kolektywu i koleżeńskości
4. Kształtowanie w podopiecznym socjalistycznego stosunku do pracy i własności społecznej
5. Krzewienie samodyscypliny
6. Kształtowanie cech charakteru zgodnych z ideą bolszewika, tzn. wzmocnienie gotowości do oddania się służbie ludowi, aktywność i praca inicjatywna, hart ducha, nieugiętość, męstwo, nieustrasżoność w walce z wrogami socjalizmu⁴¹.

Kairow w *Pedagogice* traktował o znamienych cechach osobowościowych, które składały się na ideał wychowania będący celem radzieckiej szkoły. Podkreślał, iż radzieckie wychowanie powinno wynikać bezpośrednio z ideologii komunistycznej. Cały planowy proces wychowawczy przypominać miał „fabrykę nowych ludzi”, w której nie było miejsca na autonomię, niezależność, autorefleksyjność, niepewność. Człowiek radziecki miał w pełni zinternalizować światopogląd materialistyczny w myśl wykładni KPZR. Obywatel ZSRR darzyć miał pełnym zaufaniem przywódców Partii, wierzyć w jej nieomyślność, poddać się woli wodza. Działania na każdej płaszczyźnie wychowawczej – od nauk ścisłych, po etykę i wychowanie fizyczne – miały kreować osobowość zdolną do wytężonej i efektywnej pracy na rzecz komunizmu. „Nowy człowiek” miał być patriotą, ale kochającym wszystkich robotników na świecie, silnym i zdyscyplinowanym obrońcą socjalizmu, zamiast poczucia bycia jednostką – winien traktować siebie samego jako fragment większego kolektywu, piękno widzieć powinien w pracy i państwie socjalistycznym, zaś fizycznie być zdrowym i silnym, tak, aby móc ciężko pracować na rzecz kolektywu zarówno w czasie wojny, jak i pokoju⁴².

Powyższy pogląd doprecyzował Anton Siemionowicz Makarenko (1888–1939), którego myśl i zalecenia pedagogiczne potraktowane zostały przez stalinowską propagandę

⁴¹ *Pedagogika*, pod red. I. Kairowa, t. I, Warszawa 1950, s. 53.

⁴² *Pedagogika*, pod red. I. Kairowa, t. II, Warszawa 1950, s. 10-14.

jako uniwersalna zasada dotycząca kształtowania „nowego człowieka” w duchu kolektywizmu socjalistycznego⁴³:

W naszym kraju tylko ten człowiek jest pełnowartościowy, którego potrzeby i pragnienia są potrzebami i pragnieniami członka kolektywu.⁴⁴

Warto jednak zaznaczyć, iż „nowy człowiek” w dobie stalinizmu postrzegany był również jako jednostka autentycznie szczęśliwa, radosna, optymistycznie nastawiona do życia. Wynikać to miało z kolektywnego przeświadczenia o byciu objętym troską i wsparciem ze strony komunistycznego państwa oraz ze świadomości brania udziału w budowie świata zdeterminowanego historycznie, lepszego od świata kapitalistycznego, w którym wciąż pogrążony był tzw. Zachód⁴⁵.

Śmierć J. Stalina w marcu 1953 r. spowodowała ciąg następstw, które ponownie zmusiły KPZR do korekty poglądów w kontekście ideału wychowawczego. Słynny referat Nikity Chruszczowa pt. *O kulcie jednostki i jego następstwach* wygłoszony w nocy z 24-25 lutego 1956 r. na XX zjeździe Partii zapoczątkował częściową destalinizację państwa oraz zmusił ideologów komunistycznych do przeprowadzenia zmian w doktrynie⁴⁶. Chruszczow jako „wynarodowiony komunistyczny chłop”, pełen idealizmu, w pełni uznający władzę KPZR, w czasie rosyjskiej wojny domowej pracujący jako komisarz na froncie oraz przeciętnie wykształcony sekretarz KPZR, idealnie wpisywał się w założenia wzoru „człowieka sowieckiego”. Obywatel pochodzący z ludu, waleczny komunista, przepełniony ideami komisarza, który całe swoje życie i twórczość poświęcił budowie państwa komunistycznego. Obraz ten współgrał z leninowską wizją „bojownika komunizmu” czy „zawodowego rewolucjonisty”, wobec czego propaganda KPZR przedstawiała N. Chruszczowa jako wzór osobowy godny do naśladowania przez społeczeństwo radzieckie⁴⁷.

Chruszczow jednak różnił się w swoich poglądach na wiele kwestii od J. Stalina. Jako przywódca ZSRR rozpoczął on m.in. tworzenie „materialno-technicznej bazy” komunizmu⁴⁸.

⁴³ G. Przebinda, J. Smaga, *Leksykon...*, s. 177.

⁴⁴ A. Makarenko, *Książka dla rodziców*, [w:] *Dzieła*, t. 4, Warszawa 1956, s. 47.

⁴⁵ R. Grzybowski, *Idea wychowania nowego człowieka...*, s. 306.

⁴⁶ G. Przebinda, J. Smaga, *Leksykon...*, s. 53.

⁴⁷ M. Malia, *Sowiecka tragedia. Historia komunistycznego imperium rosyjskiego 1917-1991*, Warszawa 1998, s. 171, Por. M. Mazur, op. cit., s. 29.

⁴⁸ Zdaniem etyków komunistycznych „baza” stanowi ustrój ekonomiczny społeczeństwa, zaś „nadbudowa” jest społecznym efektem tego, czym w danym społeczeństwie jest wspomniana „baza”. W. Lenin wskazywał, iż moralność każdego społeczeństwa jest pochodną jego „bazy”, w związku z czym realną przebudowę społecznej moralności powinno się według niego zaczynać właśnie od reform ustroju ekonomicznego państwa. Por. R. Grzybowski, *O wychowaniu w duchu moralności komunistycznej w ujęciu pedagogiki stalinowskiej...*, s. 213.

Pomimo że wierzył w nieuchronny koniec kapitalizmu i zwycięstwo socjalizmu będącego efektem determinizmu dziejowego, dopuścił możliwość „pokojowego współistnienia” z Zachodem oraz umożliwił państwom satelickim ZSRR prowadzenie polityki „różnych dróg do socjalizmu”, poszerzając w ten sposób – i tak bardzo niewielką – autonomię państw bloku komunistycznego. Z drugiej zaś strony Chruszczow aktywnie starał się zwalczać przejawy abstrakcjonizmu w sztuce. Jako zwolennik socrealistycznego monopolu w kulturze państwa potępiał sztukę nowoczesną (w każdej dziedzinie), apelował o wzmocnienie ideologicznej kontroli wśród artystów w ZSRR oraz w niezachwiany sposób wierzył w moralną wyższość KPZR nad prawem poszczególnych jednostek i grup społecznych⁴⁹.

Obywatel ZSRR spostrzegany był przez Chruszczowa jako „śrubka w maszynie państwa”⁵⁰. Porównanie to odzwierciedlało charakter tego, czym w istocie winien być według niego „nowy człowiek” – niewielką częścią wielkiego wspólnie pracującego kolektywu, częścią, która żyje tylko po to, aby „państwowa maszyna” lepiej pracowała.

Myślicie, że w komunizmie będzie pełna wolność? Komunizm to harmonijne, zorganizowane społeczeństwo. Będzie automatyka, cybernetyka. Ale będą też ludzie godni zaufania, obowiązani wskazywać, kto ma co robić. Ktoś musi pilnować śrubek. Kto? Człowiek, godny zaufania⁵¹.

W latach 50. i 60. XX wieku w ZSRR powrócono do dyskusji nad ideą „nowego człowieka” oraz wartościami, które zinternalizować powinien obywatel państwa komunistycznego. W programie XXII Zjazdu KPZR z 1961 r. ustalono zadania, jakie władza powinna podjąć w celu dalszego kształtowania świadomości komunistycznej w społeczeństwie⁵². Polityka wychowawcza państwa powinna – w myśl KPZR – prowadzić do kształtowania wśród obywateli światopoglądu naukowego⁵³, kształtować i pielęgnować umiłowanie do pracy, ugruntowywać w społeczeństwie moralność komunistyczną⁵⁴.

⁴⁹ G. Przebinda, J. Smaga, *Leksykon...*, s. 54.

⁵⁰ M. Heller, op. cit., s. 139.

⁵¹ *Stenogram przemówienia Chruszczowa na spotkaniu z przedstawicielami inteligencji twórczej 7-8 marca 1963*, [w:] „SSSR. Wnutriennyje protiworieczija”, 1982, nr 6, s. 192, za: M. Heller, op. cit., s. 139.

⁵² A. Jasińska, R. Siemieńska, op. cit., s. 128.

⁵³ Światopogląd naukowy (materialistyczny) wykluczał istnienie metafizycznej rzeczywistości. Według filozofii marksistowskiej istnieje jedynie nieograniczona w czasie i przestrzeni oraz będąca w ciągłym ruchu materia. Człowiek w związku z powyższym jest istotą naturalną, której charakter kształtuje się pod wpływem środków i stosunków produkcji. Zob. G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 237-238.

⁵⁴ Fundamentem moralności komunistycznej jest filozofia K. Marska i F. Engelsa, którzy przyjęli stanowisko, iż człowiek powinien żyć w sposób harmonijny z interesami innych ludzi w warunkach złożonej organizacji życia społecznego. Dodać jednak należy, iż działalność rewolucyjna człowieka – zakładająca przemoc i agresję – jest w myśli moralności komunistycznej właściwa, jeżeli prowadzi ona do „sprawiedliwego ułożenia stosunków między ludźmi”, H. Muszyński, *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*, Warszawa 1967, s. 15-16.

Dodatkowo władze KPZR apelowały o rozwój tzw. internacjonalizmu proletariackiego⁵⁵, patriotyzmu socjalistycznego⁵⁶, „wychowywanie nowego człowieka harmonijnie łączącego w sobie bogactwo duchowe, czystość moralną i sprawność fizyczną”⁵⁷. Nieodłącznym elementem cech „nowego człowieka” była oczywiście również determinacja w walce z „ideologią burżuazyjną”, którą należało demaskować i eliminować⁵⁸.

Dopełnieniem wyżej omówionych założeń był opublikowany w 1961 r. *Kodeks moralny budowniczego komunizmu*, który zawierał zasady takie jak:

- oddanie sprawie komunizmu, miłość do ojczyzny socjalistycznej, do krajów socjalizmu;
- rzetelna praca dla dobra społeczeństwa: kto nie pracuje, ten nie je;
- troska każdej jednostki o zachowanie i pomnożenie dorobku społecznego;
- wysokie poczucie obowiązku społecznego, nieprzejednany stosunek do naruszania interesów społecznych;
- kolektywizm i koleżeńska pomoc wzajemna: jeden z wszystkich, wszyscy za jednego;
- wzajemny szacunek i humanitarne stosunki między ludźmi: człowiek dla człowieka jest przyjacielem, towarzyszem i bratem;
- uczciwość i szczerść, czystość moralna, prostota i skromność w życiu społecznym i osobistym;
- wzajemny szacunek w rodzinie, troska o wychowanie dzieci;
- nieprzejednany stosunek do niesprawiedliwości, pasożytnictwa, nieuczciwości, karierowiczostwa, zachłanności;
- przyjaźń i braterstwo wszystkich narodów ZSRR, nieprzejednany stosunek do wrogości narodowościowej i rasowej;
- nieprzejednany stosunek do wrogów komunizmu, sprawy pokoju i wolności narodów;
- braterska solidarność z masami pracującymi wszystkich krajów, ze wszystkimi narodami⁵⁹.

Przytoczone wartości i cechy opisujące „budowniczego komunizmu” potwierdzała Uchwała Rady Najwyższej ZSRR z 1973 r., której autorzy przypominali, iż doniosłym celem Związku Radzieckiego było wychowanie:

[...] wszechstronnie rozwiniętych, aktywnych budowniczych komunistycznego społeczeństwa, wychowanych w ideologii marksizmu-leninizmu, w duchu poszanowania prawa radzieckiego i socjalistycznej praworządności, komunistycznego stosunku do pracy, zdrowych fizycznie, zdolnych do wydajnej pracy w różnych

⁵⁵ Internacjonalizm proletariacki dotyczył międzynarodowej solidarności klasy robotniczej, zob.: A. Tchorzewski, *Patriotyzm i internacjonalizm jako wartości ideowo-moralne*, „Studia pedagogiczne” 1980, z. 6, s. 85. Tak rozumiany internacjonalizm stanowił jedną z głównych zasad ideologiczno-programowych współpracy partii komunistycznych na świecie, w istocie zaś oznaczał podporządkowanie partii komunistycznych polityce Międzynarodówki Komunistycznej i ZSRR.

⁵⁶ Patriotyzm socjalistyczny zakładał umiłowanie do swojej ojczyzny przy jednoczesnym poparciu wobec założeń ustroju państwa socjalistycznego.

⁵⁷ A. Jasińska, R. Siemieńska, op. cit., s. 128.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ *XXII Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego*, Warszawa 1961, KiW, s. 621-626, za: A. Jasińska, R. Siemieńska, op. cit., s. 128-129.

dziedzinach życia gospodarczego i społeczno-kulturalnego, aktywnie uczestniczących w działalności społecznej i państwowej, gotowych do obrony socjalistycznej ojczyzny, zdolnych do pomnażania jej duchowego i materialnego bogactwa oraz ochrony naturalnego środowiska⁶⁰.

Wyżej przytoczone wartości moralne „budowniczego komunizmu” składały się na podstawowy ideał wychowawczy do lat 80. Coraz częstsze kryzysy gospodarczo-polityczne w ZSRR i państwach bloku radzieckiego, porażki w wyścigu zbrojeń z USA oraz reformy Michaiła Gorbaczowa⁶¹ spowodowały, że propaganda radziecka słabiej akcentowała nieustraszoną „bojownika komunizmu”, dopuszczając możliwość posiadania przez człowieka pewnych słabości charakteru i ludzkich wahań⁶². Złagodzone wówczas nacisk na kształtowanie postawy nienawiści wobec państw niesprzymierzonych, interpretować zaczęto również patriotyzm jako pracowitość i gospodarność w duchu socjalistycznym, nie zaś jako obowiązkową wrogość wobec burżuazji oraz innych przeciwników komunistycznego społeczeństwa.

Podkreślić jednak należy, iż kwestie takie jak: ateizm, poczucie bycia częścią kolektywu, apoteoza pracy (zwłaszcza fizycznej), socjalistyczny stosunek do własności, promowanie egalitaryzmu, krytyka kapitalizmu i tzw. burżuazji, patriotyzm organicznie połączony z internacjonalizmem (przede wszystkim w ujęciu światowego proletariatu), naukowy (materialistyczny) pogląd na świat stanowiły fundament „człowieka sowieckiego” na każdym etapie trwania ZSRR.

1.2. Idea oraz ewoluujący wizerunek „budowniczego socjalizmu” w polityce oświatowej Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej

Niniejszy rozdział traktuje o ewolucji wizerunku „nowego człowieka” w polityce oświatowej Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej w latach 1948–1989. Świadomie pomijam rozważania dotyczące procesu wyżej wspomnianej ewolucji w okresie

⁶⁰ *Ustawa ZSRR o zatwierdzeniu zasad ustawodawstwa ZSRR i republik związkowych w zakresie oświaty z dnia 19 lipca 1973 roku*, za: Cz. Kupisiewicz, *Przemiany edukacyjne w świecie na tle raportów oświatowych*, Warszawa 1978, s. 128-129.

⁶¹ Zob. A. Bartnicki, *Michaił Gorbaczow – prezydent upadającego państwa*, „Miscellanea historico-iuridica” 2009, tom VII, ss. 195-208.

⁶² A. Jasińska, R. Siemieńska, op. cit., s. 129-130.

funkcjonowania Polskiej Partii Robotniczej⁶³, przed przejęciem przez nią władzy w Polsce. Polscy komuniści nie eksponowali wówczas jednolitego ideału wychowawczego, lecz afirmowali jedynie ogólne wartości komunistyczne tudzież cechy człowieka pożądane w rzeczywistości powojennej, takie jak: pracowitość, koleżeństwo, poczucie wielkiego znaczenia pracy dla wspólnego dobra, równość, antyfasyzm, wartości związane z odbudową państwa i pokojem⁶⁴. Zaznaczyć jednak należy, iż polscy komuniści już w okresie okupacji byli świadomi znaczenia istnienia ideału „nowego człowieka” dla przyszłej polityki społecznej i propagandy. Czerpali wzorce osobowe z ZSRR oraz traktowali o potrzebie przyszłej przebudowy społeczeństwa tudzież dokonania psychologicznej metamorfozy człowieka, do czego doprowadzić miały m.in. reformy: oświatowa, rolna oraz nacjonalizacja przemysłu⁶⁵.

W okresie powojennym przedstawiciele PPR przejmowali myśl ideologiczną, światopoglądową oraz metody działania polityczno-społeczne bezpośrednio z doświadczeń KPZR⁶⁶. Po przejęciu pełni władzy w Polsce przez PPR w styczniu 1947 r. rozpoczął się proces likwidacji pluralizmu mediów, partii politycznych, idei, organizacji młodzieżowych. Rozpoczął się konflikt z kościołami różnych wyznań, w szczególności zaś z Kościołem katolickim. Ponadto po przejęciu władzy przez komunistów aksjologiczny monopol uzyskała moralność komunistyczna, zaś pojęcie „nowego człowieka” coraz częściej pojawiało się w oficjalnych wystąpieniach przedstawicieli władz. Nawiązując do myśli Lenina, że jednym z pierwszych obowiązków komunistów po przejęciu władzy powinny być działania zmierzające do mentalnej przebudowy społeczeństwa⁶⁷, kierownictwo PPR oficjalnie zadeklarowało, że będzie dążyć do wychowania „nowego człowieka” w duchu moralności komunistycznej⁶⁸. Podkreślano, że „całe dzieło wychowania, kształcenia i nauczania współczesnej młodzieży [powinno być - M.R.] dziełem krzewienia wśród niej moralności komunistycznej”⁶⁹.

W 1947 r. władze komunistyczne w Polsce rozpoczęły działania mające stanowić początek dalszej, systematycznej oraz zinstytucjonalizowanej pracy na rzecz przebudowy mentalności społecznej. Podczas październikowego posiedzenia KC PPR przypomniano o istocie laicyzowania społeczeństwa, do czego prowadzić miała zorganizowana walka z klerem

⁶³ Polska Partia Robotnicza – utworzona w 1944 roku na mocy decyzji J. Stalina – była bezpośrednią poprzedniczką PZPR. Przestała istnieć 15 grudnia 1948 r. w wyniku połączenia z Polską Partią Socjalistyczną tudzież czystek politycznych, których celem było utworzenie jednej, wielkiej monopartii komunistycznej.

⁶⁴ M. Mazur, op. cit., s. 169.

⁶⁵ Ibidem, s. 175.

⁶⁶ R. Grzybowski, *Przełomy polityczne jako momenty zwrotne w polityce oświatowej PRL*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, pod red. R. Grzybowskiego, Toruń 2004, s. 43-44.

⁶⁷ W. Lenin, *Marks, Engels, marksizm*, Warszawa 1948, s. 433-438.

⁶⁸ M. Mazur, op. cit., s. 189.

⁶⁹ W. Lenin, *Marks, Engels...*, s. 438.

przy jednoczesnym unikaniu otwartego konfliktu z Kościołem „jako takim”⁷⁰. W. Gomułka jako I. sekretarz KC PPR obawiał się wówczas niepokojów społecznych i negatywnego ustosunkowania się obywateli wobec PPR, toteż wspomniana „walka z klerem” odbywać się miała poprzez utrudnianie życia konkretnym księżom, nie zaś oficjalną krytykę Kościoła i chrześcijaństwa⁷¹.

Kolejnym z nadrzędnych celów PPR w procesie ideologizacji społeczeństwa było kształtowanie negatywnej (wrogiej) postawy obywateli polskich wobec państw tzw. „Zachodu”. We wrześniu 1947 r. w Szklarskiej Porębie z woli ZSRR utworzony został Kominform (Biuro Informacji Partii Komunistycznych i Robotniczych)⁷² oraz zadekretowana została teza o istnieniu dwóch obozów: demokratycznego oraz imperialistycznego. Do pierwszego zaliczono państwa komunistyczne, walczące – w myśl nasilającej się propagandy – o pokój i ludzki dobrostan. Do drugiego zaliczono państwa kapitalistyczne, którym przypisano dążenie do wyzyskiwania robotników⁷³. Obywatele tzw. bloku demokratycznego indoktrynowani byli w kierunku uwewnętrznienia strachu i wrogości wobec przeciwników politycznych ZSRR i całego bloku radzieckiego niemal na każdej płaszczyźnie życia społecznego⁷⁴.

Przyspieszenie procesu budowy „nowego człowieka” nastąpiło w 1948 r., kiedy to miał miejsce początek tzw. ofensywy ideologicznej⁷⁵ we wszystkich sektorach życia społecznego i kulturalnego. Rozpoczęto wówczas prace organizacyjne nad reformą systemu szkolnego (w tym wprowadzenia nowych programów nauczania) oraz zunifikowano organizacje młodzieżowe i studenckie⁷⁶. Teresa Hejnicka-Bezwińska wskazuje, iż wspomniana ofensywa ideologiczna w oświacie koncentrowała się przede wszystkim na stworzeniu jednolitego frontu wychowawczego, poszukiwaniu i krzewieniu wzorów osobowych socjalizmu tudzież tworzeniu ideałów i celów wychowania socjalistycznego⁷⁷.

⁷⁰ M. Mazur, op. cit., s. 194.

⁷¹ Ibidem.

⁷² Był to stały organ służący do koordynacji działalności partii komunistycznych pod zwierzchnictwem KPZR, zob: A. Friszke, *Polska. Losy państwa i narodu 1939-1989*, Warszawa 2003, s. 158.

⁷³ Narastająca krytyka zachodnich mocarstw doprowadziła do trwającej blisko czterdzieści lat izolacji państw bloku radzieckiego od kultury państw liberalnych, w tym m.in. Stanów Zjednoczonych.

⁷⁴ A. Friszke, op. cit., s. 198.

⁷⁵ Por. E. J. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945-1956*, Białystok 2003; S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej: (1944-1956)*, Warszawa 2005.

⁷⁶ Podczas Kongresu Jedności we Wrocławiu w lipcu 1948 r. powołano Związek Młodzieży Polskiej, będący organizacją utworzoną w wyniku połączenia istniejących wówczas organizacji młodzieżowych. Rola ZMP w misji przebudowy mentalnej społeczeństwa została opisana w Rozdziale IV. niniejszej pracy.

⁷⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, *Zarys historii wychowania (1944-1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami*, Kielce 1996, s. 118, zob. również: E. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945-1956*, Białystok 2003.

W latach 1948-1956⁷⁸ władze państwowe poprzez politykę oświatową starały się m.in. legitymizować swoje działania, umacniać polityczny ład oraz wpływać na osobowość dzieci i młodzieży zgodnie z ideologią komunistyczną. Szkoła stała się instytucją jednolitą, scentralizowaną, upaństwowioną i całkowicie podporządkowaną PZPR. We wskazanych wyżej latach przekazywane w szkole treści w sferze ideowej nawiązywały przede wszystkim do komunistycznych bohaterów, krytyki „wrogów ludu”, popularyzacji założeń politycznych partii komunistycznych, krytyki przeszłości (w szczególności II Rzeczypospolitej) jako czasów zacofanych i niesprawiedliwych. Proces wychowania podporządkowany został „społecznym potrzebom”, zaś o jego teleologii decydować miały autorytety przedstawicieli Partii, ustrój oraz założenia marksizmu-leninizmu-stalinizmu⁷⁹.

W 1948 r. zintensyfikowano prace nad stworzeniem modelu kształcenia i wychowania urzeczywistniającego założenia ideału wychowawczego będącego uosobieniem moralności komunistycznej. Warto jednak zaznaczyć, iż:

Badacze sowieccy odróżniali moralność komunistyczną, właściwą dla wyższej fazy komunizmu, od moralności socjalistycznej, którą wiązali z pierwszą fazą komunizmu, czyli socjalizmem. Dla przywódców partyjnych z kręgów PZPR, zwłaszcza z okresu stalinowskiego (1945-1956), najistotniejsze było to, że moralność komunistyczna w realnym kształcie zaistniała w ZSRR. Była zatem – w ich odczuciu – możliwa do osiągnięcia. [...] według badaczy radzieckich, na plan pierwszy wysuwała się kwestia „zwycięstwa” rewolucji w danym kraju. Wydarzenie to bowiem pociągało za sobą wytworzenie nowego typu państwa i prawa, a także nowego systemu etycznych norm postępowania człowieka, a w dalszej perspektywie ukształtowanie się nowego oblicza moralnego człowieka⁸⁰.

Wyżej przytoczona moralność socjalistyczna stanowiła zatem grunt pod przyszłą moralność komunistyczną. Skupiała ona zespół cech, które uwewnętrznić miał wychowanek szkoły komunistycznej w Polsce. Jedną z nich była dyscyplina i sprawność fizyczna. Wspomniany już twórca podstawowego podręcznika pedagogiki socjalistycznej – I. Kairow⁸¹ – wskazywał m.in., że:

⁷⁸ Ideał oraz metody kreowania „nowego człowieka” w PRL w latach 1948-1956 wyczerpująco opisał w swojej pracy M. Mazur, zob.: M. Mazur, *O człowieku tendencyjnym... Obraz nowego człowieka w propagandzie komunistycznej w okresie Polski Ludowej i PRL 1944-1956*, Lublin 2009.

⁷⁹ M. Kosiorek, op. cit., s. 95-97.

⁸⁰ R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2013, s. 55.

⁸¹ Por. R. Grzybowski, *O wychowaniu w duchu moralności komunistycznej w ujęciu pedagogiki stalinowskiej oraz o niektórych metodach jego realizacji*, [w:] *Człowiek, idea, dzieło. Prace dedykowane profesor Stefani Walasek*, pod red. B. Jędrzychowskiej, Wrocław 2013, s. 211.

Zadaniem wychowania fizycznego jest wychowanie pokolenia ludzi zdrowych, krzepkich, silnych, zahartowanych, zdolnych do pracy i przygotowanych do obrony socjalistycznej ojczyzny, ludzi posiadających określony zasób systematycznych wiadomości, umiejętności i nawyków w dziedzinie sportu, gimnastyki i ćwiczeń wojskowych⁸².

Wychowanie fizyczne iść miało w parze z wychowaniem umysłowym, zakładającym przede wszystkim wychowanie w duchu moralności komunistycznej, nawyków, uczuć i postępowania w myśl interesów walki tzw. mas pracujących. W związku z powyższym uczeń szkoły socjalistycznej powinien zinternalizować „światopogląd materialistyczny”, osiąść umiejętności politechniczne oraz specyficzne wykształcenie ogólne⁸³.

Czerpiąc wzorce z pedagogiki radzieckiej, szkoła polska w latach 1948-1956 rozumiała wykształcenie ogólne jako wiedzę wspierającą tworzenie odpowiednich postaw wychowanka wobec otaczającej go przyrody, dążeń i potrzeb narodu, jak i istoty współpracy w dążeniu do realizacji celów gospodarczo-politycznych państwa⁸⁴. Każdy aspekt osobowości „nowego człowieka” w Polsce miał korespondować z moralnością socjalistyczną. Nawet poczucie estetyki powinno według pedagogiki radzieckiej trwale wiązać się z pięknem czynów etycznych człowieka, w tym przede wszystkim – z miłością do pracy w socjalistycznej ojczyźnie⁸⁵.

W kontekście estetyki zgodnej z moralnością socjalistyczną kluczowym hasłem był socrealizm⁸⁶, którego doktryna dominowała na płaszczyźnie sztuki i kultury w dobie stalinizmu. Założenia socrealizmu definiowały istotę oraz cele „piękna”, wśród których wymienić należy przede wszystkim apoteozę pracy fizycznej i popularyzację materialistycznego światopoglądu. Socrealizm miał również odegrać znaczącą rolę w procesie budowy „nowego człowieka”, artyści obligowani byli w swojej twórczości do inspirowania się socjalistycznym ideałem wychowawczym⁸⁷.

⁸² *Pedagogika*, pod red. I. Kairowa, t. I, Warszawa 1950, s. 60.

⁸³ R. Grzybowski, *Polityczne priorytety...*, s. 59.

⁸⁴ Według W. Okonia, wykształcenie ogólne to takie wielostronne rozwinięcie osobowości człowieka, aby mógł stać się on samodzielnym i twórczym członkiem społeczeństwa, zob.: W. Okoń, *Wykształcenie ogólne*, [w:] *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 453.

⁸⁵ *Ibidem*, s. 60.

⁸⁶ Doktryna i praktyka twórcza w literaturze, sztuce, filmie, muzyce, wprowadzona w ZSRR na początku lat 30. XX w., a po II wojnie światowej narzucona w innych państwach bloku sowieckiego, za: *Socrealizm*, [w:] *Encyklopedia PWN*, < <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/socrealizm.html> >, [dostęp: 31 sierpnia 2021].

⁸⁷ Według H. Konpoki oraz A. Konopki, socrealizm to „metoda twórcza w różnych dziedzinach sztuki, podporządkowana ideologii socjalistycznej, dążąca do artystycznego odtwarzania rzeczywistości w procesie jej rewolucyjnych przeobrażeń, aspirująca do spełniania roli wychowawczej (kreowanie bohatera pozytywnego), optymistycznego spojrzania na przyszłość (socjalistyczną). Teoria i praktyka artystyczna socrealizmu wymagały, aby sztuka była podobna, odzwierciedlała rzeczywistość, podejmowała "aktualne" problemy. Za prekursorów realizmu socjalistycznego w literaturze uważa się radzieckich pisarzy - M. Gorkiego, M. Szołochowa i A. Tołstoja. W powojennej Polsce masowe stosowanie metody realizmu socjalistycznego rozpoczęto wprowadzać w 1947,

Lata 1950-1953 są okresem bezwzględego dogmatyzmu, zaniechania jakiegokolwiek pluralizmu formy i treści zarówno w sztuce, jak i nauce polskiej. Niezależność, wolność twórcza stały się albo frazesem czy burżuazyjnym absurdem, albo były sprowadzone wyłącznie do ram socrealistycznej metody twórczej i marksistowskiej metodologii nauki. Szkoły ogłoszono „zakładami produkcyjnymi”, a nowymi kategoriami analitycznymi szkolnictwa stały się: produkcyjność, wydajność, rytm pracy, plan, wskaźniki, współzawodnictwo⁸⁸.

W moralności socjalistycznej istotny był również etos pracy fizycznej. Klasa robotnicza – w myśl haseł propagandy socjalistycznej – stanowiła klasę panującą, wobec czego potrzeby innych klas miały być podporządkowane potrzebom proletariatu. Ponadto, poza gloryfikacją postaci robotnika, człowiek o moralności socjalistycznej miał „obowiązek” kochać pracę, w szczególności pracę fizyczną. Podkreślano także wartość własności społecznej (wspólnej), będącej dorobkiem ciężkich wysiłków i zmagania proletariatu⁸⁹. Jak podkreślał Michaił Kalinin, (przewodniczący prezydium Rady Najwyższej ZSRR w latach 1938-1946)⁹⁰:

Zamiłowanie do pracy jest jednym z głównych elementów moralności komunistycznej klasy robotniczej; praca – ten nieodzowny warunek życia ludzkiego – przestaje być ciężkim i haniebnym brzemieniem i staje się sprawą honoru i bohaterstwa⁹¹.

Oprócz umiłowania pracy, niezwykle istotny w moralności socjalistycznej był również rozumiany w specyficzny sposób patriotyzm, który miał być – jak stwierdził I. Kairov – „patriotyzmem nowego, wyższego typu. [Patriotyzm radziecki – M. R.] różni się zasadniczo od każdego innego – nieradzieckiego patriotyzmu”⁹². Radziecki patriotyzm w „polskim wydaniu” zakładał poczucie wspólnotowości celów narodu polskiego, których immanentną częścią miała być współpraca ze Związkiem Radzieckim. Bezgraniczne podporządkowanie się interesom i woli ZSRR wiązało się z pełną uległością polskich komunistów wobec wpływów radzieckich. Towarzyszyły temu próby wywoływania w młodzieży zachwyty nad historią radzieckich bohaterów, przymuszano uczniów do nauki języka rosyjskiego oraz wzbudzano w nich poczucie szacunku dla dokonań ZSRR na każdym polu życia polityczno-społecznego⁹³.

czasie narastania stalinizmu, równoległe do socjalistycznych przeobrażeń w innych dziedzinach życia społecznego, zwłaszcza oświacie, nauce, kulturze i sztuce. Był to nowy etap polityki kulturalnej, mający na celu przeciwstawienie się przenikaniu mentalności burżuazyjnej”, zob. A. Konpka, H. Konpka, *Leksykon historii Polski po II wojnie światowej*, Warszawa 1999, s. 208.

⁸⁸ M. Mazur, op. cit., s. 207.

⁸⁹ M. Brodala, *Propaganda dla najmłodszych w latach 1948-1956. Instrument stalinowskiego wychowania*, [w:] *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*, pod red. M. Kuli, Warszawa 2001, s. 27.

⁹⁰ G. Przebinda, J. Smaga, *Leksykon. Kto jest kim w Rosji po 1917 roku*, Kraków 2000, s. 129.

⁹¹ M. I. Kalinin, *O wychowaniu komunistycznym*, wyd. II, Warszawa 1954, s. 238.

⁹² *Pedagogika*, pod red. I. Kairova, t. II, Warszawa 1959, s. 58.

⁹³ R. Grzybowski, *Polityczne priorytety...*, s. 61-63.

Patriotyzm łączony był z internacjonalizmem w rozumieniu radzieckim, tj. poczuciem wspólnotowości narodów socjalistycznych oraz klasy robotniczej z całego świata. Dzieci miały być wychowywane na przyszłych obrońców sprawy socjalistycznej, narodu i państwa, ale również jako osoby wyznające tzw. humanizm socjalistyczny, zakładający relatywizm w miłości do drugiego człowieka:

[...] hasło miłości bliźniego nie określa, o jakiego człowieka chodzi. Ogólnie nazywamy wszystkich ludzi bliźnimi. Czy kochamy Trumana? Nie. Ale Truman przecież jest bliźnim. [...] My kochamy naprawdę człowieka. Nie kochamy bestii, kochamy człowieka pracy, a nienawidzimy wyzyskiwaczy, krzywdzicieli. Mówmy wyraźnie: W walce klasowej będziemy brać najżywszy udział po to, aby przyspieszyć istnienie społeczeństwa bezklasowego, w którym dopiero w pełni będzie mogło znaleźć zastosowanie piękne i wzruszające hasło miłości człowieka. A więc nasz humanizm socjalistyczny mówi wyraźnie: Nasz stosunek do człowieka polega na tym, że pomagamy tym, którzy pracują, przeciwko tym, którzy wyzyskują⁹⁴.

Wychowywanie internacjonalistyczne zakładało zatem wpajanie wychowankom nie tylko poczucia wspólnotowości z narodami radzieckimi oraz ludźmi pracy, ale także nienawiść do wszelkiego rodzaju „wrogów”, czyli państw o odmiennych ustrojach, myślicieli charakteryzujących się odmiennym światopoglądem oraz do tzw. burżuazji. Moralność socjalistyczna relatywizowała takie wartości, jak miłość do człowieka, patriotyzm czy piękno. Inaczej sytuacja wyglądała w kontekście indywidualizmu-kolektywizmu. W państwie socjalistycznym odrębność jednostki, poczucie indywidualizmu oraz nadrzędność celów jednostkowych nad celami społecznymi były całkowicie niedopuszczalne. Idea kolektywu stanowić miała nową, lepszą, wyższą formę organizacji życia społecznego. W warunkach socjalizmu kolektyw nie miał być jednak zwykłą sumą jednostek ludzkich, lecz zintegrowaną, współodczuwającą całością, która wspólnie dąży do realizacji potrzeb społecznych. Istotną i trwałą częścią szkoły socjalistycznej stała się idea kolektywu (szeroko opracowana i opisana przez A. Makarenkę) – zarówno w kontekście celów wychowawczych, jak i samej organizacji placówek oświatowych⁹⁵.

Zadaniem każdego wychowawcy było kształtowanie postaw, które przez emocjonalne przeżycia realizowanych zadań z wielokrotną aktywnością dzieci i młodzieży. Przykładem wzorowego wychowawcy musiał być każdy członek partii, który przekładał ogólny program partii i jej politykę na język konkretnego środowiska⁹⁶.

⁹⁴ E. Jackiewiczowa, *O upolitycznieniu postępowania*, za: M. Brodala, op. cit., s. 26.

⁹⁵ M. Kosiorek, op. cit., s. 103.

⁹⁶ Ibidem.

Kolektywizm stanowił jedną z kluczowych form kształtowania moralności socjalistycznej. Tak też spostrzegł to zagadnienie Kazimierz Sośnicki, który wskazywał m.in., że:

Kolektywizacja wymaga uznawania dobra kolektywu, życia i pracy w nim i dla niego nad dobrem, życiem i pracą ograniczonymi do samej jednostki. Kolektyw nie jest dla jednostki jedynie przejściowym związkiem, ale trwałym, górującym celem jej działania⁹⁷.

Jedną z najważniejszych cech moralności socjalistycznej był również naukowy światopogląd, nazywany także światopoglądem materialistycznym. K. Sośnicki pisał, że:

Światopogląd naukowy jest całokształtem obrazu świata takiego, jakim przedstawia go nam nauka. Nauka zna zaś jedynie świat, którego istotę stanowi materia, nieograniczona w czasie i przestrzeni, będąca w ciągłym ruchu i ciągłych zmianach⁹⁸.

Znaczenie światopoglądu materialistycznego dosadnie objaśniał I. Kairow, który omawiając koncepcję programu wychowawczego socjalistycznej szkoły, stwierdzał:

Życie uczy, że przesady i zabobony nie znikają same przez się. Potrzebna jest zapobiegliwa, żmudna i cierpliwa praca wychowawcza. Trzeba dopomóc człowiekowi wyzwolić się z przesądów i zabobonów przez upowszechnienie i ugruntowanie materialistycznych poglądów na wszystkie zjawiska przyrody i życia społecznego. Kształtowanie światopoglądu materialistycznego uczniów uchroni ich od wpływu idealizmu i różnego rodzaju zabobonów⁹⁹.

Wyżej przytoczone rozumienie światopoglądu naukowego wykluczało istnienie sił „duchowych” czy „metafizycznej” natury rzeczy. Stąd też religia stanowiła przeszkodę w polityce oświatowej PRL oraz niechciany element w strukturze moralności socjalistycznej¹⁰⁰. Fundamentem światopoglądu naukowego był materializm dialektyczny i historyczny, uznawany za jedną z kluczowych składowych moralności socjalistycznej. K. Sośnicki, odnosząc się do tych założeń wskazywał, że:

[...] zasady materializmu dialektycznego i historycznego określają istotę świata, istotę człowieka i rolę człowieka w świecie. W szczególności obecnemu pokoleniu wyznaczają one rolę budownictwa nowego ustroju społecznego: socjalizmu i komunizmu. Wykryte przez Marksa prawo określające prawidłowość rozwoju struktury społeczeństwa czyni tę prawidłowość zależną od materialnych warunków życia człowieka, a równocześnie

⁹⁷ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964, s. 212-213.

⁹⁸ K. Sośnicki, op. cit., s. 201.

⁹⁹ *Pedagogika*, pod red. I. Kairowa, t. II, Warszawa 1959, s. 47.

¹⁰⁰ Konflikt religii ze szczególnym uwzględnieniem Kościoła katolickiego został opisany w dalszej części niniejszej pracy.

wyznacza człowiekowi zadania jego życia i pracy. Rola ta obejmuje całość życia ludzkiego, a nie tylko jego byt materialny. Materialny bowiem jego byt określa również jego świadomość i czyni od siebie zależną jego psychikę, jego całą kulturę w jej różnych dziedzinach: moralności, nauce, sztuce¹⁰¹.

Lata 1947-1956 to również apoteoza J. Stalina, B. Bieruta i innych „bohaterów walki klasowej”, jak też eksponowanie ich jako wzorów osobowych, wytyczających cele wychowania komunistycznego. W owym czasie we wszystkich państwach zależnych od ZSRR kluczową rolę tudzież najwyższy wzór osobowy uosabiała postać J. Stalina.

Wódz narodu – jakież to wielkie słowo! Oznacza ono nie tylko kierowanie narodem, armią; w słowie tym znalazło wyraz największe zespolenie wodza z narodem, wspólnota uczuć, wspólnota celu. Oto dlatego taki efekt wywołują wezwania i wytyczne towarzysza Stalina¹⁰².

Radziecki dyktator jako najdoskonalszy autorytet pedagogiczny przez propagandę przedstawiany był jako „genialny umysł” zdolny rozwiązać wszystkie problemy i dylematy – zarówno społeczne, jak i naukowe¹⁰³. Kult Stalina na grunt tworzącej się pedagogiki socjalistycznej w Polsce został oczywiście przeniesiony z ZSRR i trwał w niej dopóki, dopóty trwał w tej roli w ZSRR. Specyfika ówczesnych państw socjalistycznych polegała także na budowaniu kultu partyjnych przywódców. W Polsce w latach 1948-1956 najważniejszym z nich był B. Bierut¹⁰⁴. Przedstawiano go w literaturze i sztuce jako kochającego ojca, przyjaciela dzieci i opiekuna młodzieży. Obchodzono uroczyste święta związane z jego życiem i działalnością, zaś budynki państwowe przystrajano jego wizerunkami¹⁰⁵.

Do grupy wzorów osobowych lat stalinowskich lansowanych przez propagandę komunistyczną w Polsce – poza Stalinem i Bierutem – należeli też współcześni im politycy polscy, tacy jak Józef Cyrankiewicz, marszałek Konstanty Rokossowski, Feliks Dzierżyński jako nieżyjący bojownik za sprawę socjalizmu, bohater ruchu robotniczego Julian

¹⁰¹ K. Sośnicki, op. cit., s. 202.

¹⁰² M. I. Kalinin, op. cit., s. 253.

¹⁰³ R. Grzybowski, *O wychowaniu w duchu...*, s. 212.

¹⁰⁴ Polski polityk komunistyczny, w latach 1944-1947 prezydent KRN i zastępujący Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, prezydent RP w latach 1947-1952 (wybrany przez Sejm RP po sfałszowanych wyborach parlamentarnych 1947), od 1948 jako sekretarz generalny PZPR, a od 17 marca 1954 I sekretarz KC PZPR, zob.: Bierut Bolesław, [w:] Encyklopedia PWN < <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/bierut-boleslaw;3877542.html> >, [dostęp: 5 listopada 2022].

¹⁰⁵ M. Brodała, op. cit., s. 171-173.

Marchlewski, słynny radziecki sadownik i hodowca Iwan Miczurin¹⁰⁶ oraz oczywiście „klasycy marksizmu”, tj. W. I. Lenin, K. Marks oraz F. Engels¹⁰⁷.

Śmierć Stalina 5. marca 1953 r. a następnie obrady XX Zjazdu Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego z 1956 r. w Moskwie doprowadziły – jak już wspomniano – do pewnych zmian w polityce oświatowej ZSRR oraz radzieckich państw satelickich – w tym PRL. Na pewien czas ograniczono zatem wpajanie młodzieży tezy o nieuchronności wojny pomiędzy krajami charakteryzującymi się różnymi systemami społecznymi, zdecydowano o odejściu od narracji traktującej o zaostrej walce klasowej, a przede wszystkim przestano podtrzymywać kult J. Stalina¹⁰⁸. Wspomniany we wcześniejszej części niniejszej rozprawy referat N. Chruszczowa *O kulcie jednostki i jego następstwach* stanowił tzw. „kamień milowy” w procesie przemian społeczno-politycznych nie tylko w ZSRR, ale także w Polsce¹⁰⁹. Podkreśla to m.in. M. Mazur, stwierdzając, że:

Dynamiczność niekontrolowanego procesu przemian prowadziła do dezintegracji propagandowej konstrukcji nowego człowieka, nawet w tym wątpliwym stopniu spójności, jaki zdołał on osiągnąć do tej pory. Do całej gamy kryzysów w różnych dziedzinach doszedł kryzys w warstwie symboliki i aksjologii. Powodów takiego stanu rzeczy nie można jednak poszukiwać w jakichkolwiek próbach modyfikacji spetryfikowanej myśli marksistowskiej, ale w naruszeniu stabilności systemu i zaostrej walce klasowej i dezintegracji interesów i planów wewnątrz rządzącej elity¹¹⁰.

W Polsce tzw. „odwilż październikowa” z 1956 r., zwieńczona powrotem do władzy i przejęciem funkcji I sekretarza KC PZPR przez W. Gomułkę¹¹¹, doprowadziła do częściowej liberalizacji systemu władzy sprawowanej przez PZPR, a co za tym idzie – także pewnych zmian w podejściu do ideału wychowawczego. Przyznanie się władz komunistycznych do licznych wypaczeń zaistniałych w nauce i pedagogice pod wpływem stalinizmu przyczyniło się do wspomnianej wyżej krytycznej interpretacji tezy o walce klasowej i nieuchronności wojny. Nowe kierownictwo PZPR z Władysławem Gomułką na czele podważyło również ideę wychowania w kolektywie jako zamkniętego i koniecznego systemu. Zarzucono też Stalinowi,

¹⁰⁶ Iwan Miczurin i jego twórczość stanowiły inspirację dla tworzenia w szkołach tzw. „kółek miczurinowskich”, bardzo popularnych kół zainteresowań w czasach PRL. Polegały one na współpracy uczniów i nauczycieli przy nauce hodowli zwierząt i roślin, zob.: B. Staniów, *Książki z serii „Biblioteka młodych miczurinowców” jako przykład łączenia popularyzacji wiedzy i ideologizacji młodego pokolenia w latach 50. XX wieku*, „Roczniki Biblioteczne” 2016, t. 60, s. 211.

¹⁰⁷ M. Brodała, op. cit., s. 173-178.

¹⁰⁸ B. Wagner, *Strategia wychowawcza w PRL*, Warszawa 2018, s. s. 42-43.

¹⁰⁹ A. Frisze, *Polska. Losy państwa i narodu 1939-1989*, Warszawa 2003, s. 217.

¹¹⁰ M. Mazur, op. cit., s. 215.

¹¹¹ A. Friszke, op. cit., s. 222-223.

że jego polityka doprowadziła do wulgaryzacji i uproszczeń w założeniach materializmu, wskazano wypaczenia w rozumieniu patriotyzmu socjalistycznego¹¹². Pewnej poprawie – choć trwającej zaledwie kilka lat – uległy również stosunki Państwo-Kościół, w wyniku których osłabła krytyka kleru¹¹³.

Pomimo wspomnianych zmian w polityce oświatowej PZPR dokonanych w połowie lat 50. misja budowy społeczeństwa socjalistycznego oraz dokonywanie przemian w mentalności jednostki i społeczeństwa nadal stanowiło kluczowe zadanie polskiej szkoły. Podkreślał to m.in. W. Gomułka w oficjalnych wystąpieniach z lat 1957-1970¹¹⁴, przypominając że „naszym zadaniem nie jest rewizja założeń, lecz doskonalenie metod wychowania socjalistycznego”¹¹⁵. W. Gomułka akcentował także, iż uwewnętrznienie przez naród moralności socjalistycznej jest konieczne, aby proces budowy gospodarki centralnie sterowanej i opartej na przemyśle ciężkim odniósł sukces. I Sekretarz KC PZPR wyraźnie podkreślił, że to Partia jest główną nauczycielką i wychowawczynią narodu, zaś „formowanie świadomości młodego pokolenia w duchu socjalizmu to jedno z najważniejszych zadań partii, szkoły, organizacji młodzieżowych i rodziców”¹¹⁶.

Odzwierciedleniem celów polityki oświatowej PZPR w latach 60. była Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. *O rozwoju systemu oświaty i wychowania*. Zakładała ona, iż „oświata i wychowanie stanowią jedną z podstawowych dźwigni socjalistycznego rozwoju Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej”¹¹⁷. W „Postanowieniach ogólnych” cytowanej ustawy podkreślono, iż nauczanie i wychowanie w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych zmierza do tego:

[...] aby uczniom i wychowankom zapewnić wiedzę o prawach przyrody i życia społecznego, o dziejach i kulturze narodu i ludzkości, aby kształtować naukowy pogląd na świat i zapewnić kwalifikacje do pracy zawodowej. Szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze wychowują w duchu socjalistycznej moralności i

¹¹² Jedną z charakterystycznych cech patriotyzmu rozumianego przez J. Stalina było używanie wyrażenia „narodu radzieckiego” w kontekście całego bloku państw ZSRR. Nie używano wówczas pojęć „narodów radzieckich”, marginalizując w ten sposób rolę państw innych niż ZSRR, zaś wszelkie odstępstwa od powyżej rozumianego narodu traktowane były jako „odchylenie nacjonalistyczne”. Por.: B. Wagner, op. cit., s. 45-46.

¹¹³ Szerzej konflikt Państwo-Kościół został omówiony w dalszej części niniejszej rozprawy.

¹¹⁴ R. Grzybowski, *Sojusznicy Partii czy ofiary totalitarnego systemu? O szczególnej sytuacji nauczycieli w systemie politycznym okresu PRL-u*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, rok LV 3-4, s. 71.

¹¹⁵ W. Gomułka, *Referat tow. Gomułki na naradzie partyjnego aktywu oświatowego pt. Szkoła musi lepiej przygotowywać młodzież do życia i pracy, wychowywać w duchu socjalizmu*, „Nowa Szkoła” 1958, nr 10, s. 2, [za:] R. Grzybowski, *Elementy taktyki władz komunistycznych w walce z Kościołem o odzyskanie szkoły na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku*, [w:] *Szkoła Polska od średniowiecza do XX wieku między tradycją a innowacją*, pod red. I. Szybiak, A. Fijałkowskiego, Warszawa 2010, s. 430.

¹¹⁶ Referat BP KC PZPR na XIII Plenum KC PZPR *O aktualnych problemach ideologicznej pracy partii* (lipiec 1963 r.), [w:] *Problemy oświatowe polskiej radykalnej lewicy socjalistycznej i polityka oświatowa PZPR*, Warszawa 1982, s. 218, za: R. Grzybowski, *Sojusznicy Partii...*, s. 71.

¹¹⁷ Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. *O rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dz. Ust. Nr 32, poz. 159 i 160, s. 354.

socjalistycznych zasad współzycia społecznego, w duchu umiłowania Ojczyzny, pokoju, wolności, sprawiedliwości społecznej i braterstwa z ludźmi pracy wszystkich krajów, uczyć zamiłowania i szacunku do pracy, poszanowania mienia narodowego, przygotowują do czynnego udziału w rozwoju kraju, jego gospodarki i kultury¹¹⁸.

Ustawa zadekretowała też funkcjonowanie szkoły polskiej jako instytucji świeckiej: „Całokształt nauczania i wychowania w tych instytucjach ma charakter świecki”¹¹⁹. Podkreślenie przez ustawodawcę świeckości szkoły, które pojawiło się już w drugim artykule ustawy, stanowiło potwierdzenie wagi jaką PZPR przywiązywało do laicyzacji szkoły i państwa. Ustawa wskazywała, że podobnie jak w latach 1948-1961, do dominujących wartości w ideale wychowawczym polskiej szkoły lat 60., będą należały: materialistyczny (naukowy) pogląd na świat, przygotowanie zawodowe, internalizacja zasad moralności socjalistycznej, patriotyzm socjalistyczny, internacjonalizm, apoteoza pracy jako takiej oraz aktywny udział w rozwoju socjalistycznego państwa i jego gospodarki¹²⁰.

W trakcie obrad XIII Plenum KC PZPR (z lipca 1963 r.) poddano oficjalnej krytyce liberalizację światopoglądową z lat 1956-1962, w następstwie czego wzmocnieniu uległa instytucjonalna presja ideologiczna. W. Gomułka przestrzegając przed „neutralizmem” ideologicznym przypomniał, iż głównym celem szkoły powinno być krzewienie ideologii socjalistycznej. Wskazał, że szkoła musi wzmocnić działania wychowawcze w kierunku pogłębienia poczucia więzi uczniów z partią, placówki oświatowe winny dążyć do ukształtowania trwałych socjalistycznych zasad moralno-etycznych w swoich wychowankach, formować socjalistyczny stosunek młodzieży do własności społecznej i pracy oraz kształtować właściwy (tzn. socjalistyczny) stosunek do wszelkiego rodzaju dzieł artystycznych¹²¹.

Początek lat 60. w PRL przyniósł także ewolucję w strategii rozwoju krajowej gospodarki. W związku z rozbudową sektora przemysłowego i spożywczego, wzmocnieniu uległ nacisk władz komunistycznych na powszechniejsze wytwarzanie środków konsumpcji, w następstwie czego wysunięto również nowe oczekiwania wobec aktualnych oraz przyszłych obywateli¹²². Dostrzeżenie oraz uwzględnienie w gospodarce potrzeb związanych z konsumpcją i związana z tym korekta kierunku rozwoju gospodarczego, przyczyniły się do powstania nowego ujęcia wzoru Polaka – „budowniczego socjalizmu”. W opisie obywatela

¹¹⁸ Ibidem.

¹¹⁹ Ibidem.

¹²⁰ Por. Ibidem.

¹²¹ B. Wagner, op. cit., s. 59-60.

¹²² A. Jasińska, R. Siemieńska, op. cit., s. 253.

budującego socjalizm pojawił się zapis uwzględniający potrzebę szerszej konsumpcji¹²³ oraz życia prywatnego (obok pracy na rzecz kolektywu). Wzór osobowości człowieka socjalistycznego przedstawiano w literaturze oraz prasie jako robotnika (wykwalifikowanego specjalisty), rolnika (nowoczesnego, nastawionego na modernizację gospodarstwa) oraz inteligenta (przedstawiciela nauk technicznych)¹²⁴. Co ciekawe, początek lat 60. w PRL przyniósł za sobą także zmianę spojrzenia na sprawy rodziny, traktowanej w kategoriach uniwersalnej instytucji oraz poszerzenie możliwości akcentowania wartości narodowych¹²⁵.

W połowie lat 60. – w związku z narastającym na nowo konfliktem z Kościołem¹²⁶ – wzmocniono także nacisk na kształtowanie u młodzieży patriotyzmu socjalistycznego.

Historia tworzona na użytek współczesności jeszcze śmieiej wkroczyła do życia publicznego. W procesie legitymizacji zostały wykorzystane treści narodowe, wręcz nastąpił powrót do wielu haseł nacjonalistycznych. Nacjonalizm polski utrzymał, znane już z ostatnich lat powojennych, ostrze antyniemieckie. Z tradycji wydobywano jedynie wygodne wątki. Pierwszy z nich to wątek piastowski opierający się na aksjomacie, że państwo piastowskie zajmowało terytorium, które zamieszkują współcześni Polacy. Natomiast chrzest był dziełem państwa, a religia dogodnym narzędziem podporządkowania społeczeństwa. Kolejni władcy za pomocą religii pacyfikowali masy ludowe¹²⁷.

Nauka historii miała wzmacniać w wychowankach wartości ideowe socjalizmu, legitymizować władze komunistyczne w państwie, przedstawiać filozofię marksistowską jako najdoskonalszą interpretację rzeczywistości społeczno-polityczno-gospodarczej, afirmować internacjonalizm i patriotyzm socjalistyczny rozumiany jako miłość do świeckiej Ojczyzny, ale również do klasy robotniczej, działaczy komunistycznych oraz przyjaźń i braterstwo z narodem rosyjskim oraz innymi państwami bloku komunistycznego¹²⁸.

¹²³ Aleksandra Jasińska oraz Renata Siemieńska zauważają, że wówczas „pragnienie posiadania mieszkania względnie dobrze urządzonego i wyposażonego w rozmaite urządzenia techniczne, modnej odzieży itp. stało się rzeczą zupełnie naturalną”, zob. A. Jasińska, R. Siemieńska, op. cit., s. 253.

¹²⁴ A. Jasińska, R. Siemieńska, op. cit., s. 254-255.

¹²⁵ Ibidem, s. 256-257.

¹²⁶ Wspomniany konflikt związany był m.in. z obchodami Tysiąclecia Państwa Polskiego. Zagadnienie to szerzej omówione zostało w dalszej części niniejszej rozprawy.

¹²⁷ B. Wagner, op. cit., s. 74.

¹²⁸ *Historia i świadomość narodowa*, pod red. W. Wesołowskiego, Warszawa 1970, s. 62-63. Na lekcjach historii podkreślano m.in. rolę Armii Czerwonej w walkach o wyzwolenie Polski w 1945 r., akcentowano bitwy i wydarzenia historyczne podczas których wojska polskie współpracowały z armią rosyjską, krytykowano lub pomijano wydarzenia historyczne niewpasowujące się w cele ideowo-wychowawcze partii. Na lekcjach muzyki natomiast repertuarem obowiązkowym był hymn narodowy, ale także takie utwory jak: *Czerwony sztandar*, *Marsz Mokotowa*, *Marsz Gwardii Ludowej*, *Międzynarodówka* czy *Warszawianka*. Zob.: B. Wagner, op. cit., s. 75-76.

Kolejną cechą urzeczywistnianego w szkole ideału socjalistycznego wychowania, która w polityce oświatowej PZPR z lat 60. i 70. XX wieku uległa wzmocnieniu, była apoteoza pracy (fizycznej) i „właściwy” stosunek społeczeństwa do klasy robotniczej. Powodem powyższego były protesty studentów z marca 1968 r.¹²⁹, za które kierownictwo PZPR obarczyło odpowiedzialnością m.in. nauczycieli tudzież warszawskie szkoły wyższe, mające wówczas wyżej od pracy fizycznej i kształcenia robotników cenić wykształcenie ogólne. Z negatywną oceną spotkała się również młodzież pochodzenia inteligenckiego¹³⁰. W związku z wydarzeniami marcowymi władze PZPR zdecydowały o zmianie zasad rekrutacji do szkół wyższych, m.in. poprzez wprowadzenie „punktów za pochodzenie (robotnicze lub chłopskie)”. Wprowadzono także obowiązkowe prace fizyczne w określonym czasie dla studentów uniwersytetów¹³¹.

Protesty robotników na Wybrzeżu z grudnia 1970 r. doprowadziły do kolejnego poważnego kryzysu politycznego w Polsce. W jego wyniku doszło do odsunięcia W. Gomułki od władzy i powierzenia funkcji I sekretarza PZPR Edwardowi Gierkowi. Sytuacja w kraju po raz kolejny uległa zmianie – również na płaszczyźnie oświatowej¹³². W środowisku partyjnych pedagogów pojawiły się opinie krytyczne wobec polityków i teoretyków wychowania z lat 1949-1970. Zarzucono im, że nie doprowadzili oni do powstania ani jednej pracy poświęconej w całości problematyce rozwoju i struktury ideału wychowawczego w literaturze pedagogicznej, ani nawet nie przedstawili w owym czasie „naukowych podstaw formułowanych celów kształcenia i wychowania oraz nie dopracowano się metody wyprowadzania z tych celów ideału wychowawczego¹³³”.

Zdaniem krytyków, brak wskazanego wyżej naukowego ujęcia ideału wychowawczego w PRL prowadził do zbyt „aktualnego” i jednostronnego formułowania zadań politycznych i społeczno-ekonomicznych przez ówczesne władze, a ponadto generował spojrzenie na ideał wychowawczy ze zbyt odległej, „idealistycznej” perspektywy¹³⁴. Krytyka okresu 1949-1970 w

¹²⁹ A. Friszke, op. cit., s. 293-300.

¹³⁰ W wyniku masowych protestów studentów z wiosny 1968 r. kierownictwo PZPR nasiliło działania ideologizacyjne w szkolnictwie wyższym. 2 sierpnia 1968 r. ukazał się dekret Rady Państwa o zmianie ustawy w szkolnictwie wyższym, który dawał ministrowi wolną rękę w powoływaniu i odwoływaniu rektorów i dziekanów. Dodatkowo ministerstwo decydować zaczęło o planach rozwoju szkół wyższych, ustalało podstawowe kierunki pracy uniwersytetów (w tym plany studiów, regulaminy i ramowe programy nauczania), ustalało kierunek i zasady polityki kadrowej oraz zasady organizacji i finansowania badań naukowych. Zob.: A. Gładysz, *Oświata, kultura, nauka w Polsce lat sześćdziesiątych. Wybrane problemy*, Warszawa-Kraków 1987, s. 191-192.

¹³¹ B. Wagner, op. cit., s. 87-89.

¹³² K. Dworaczek, *Propaganda wobec studenckich buntów w Polsce Ludowej*, [w:] *Propaganda w PRL i NRD. Tematy – instytucje – kampanie*, pod red. E. Matkowskiej, Wrocław-Warszawa 2019, s. 160.

¹³³ W. Pomykało, *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944-1976*, Warszawa 1977, s. 446-447.

¹³⁴ Ibidem.

kontekście formułowania celów wychowawczych PZPR ogniskowała się wokół zagadnienia zdominowania świata nauki przez politykę. Przewyciężyć ów problem miała nowa „gierkowska” strategia rozwoju społeczno-ekonomicznego, mająca łączyć konsekwentny wzrost produkcji ze społecznym zaspokajaniem potrzeb materialnych i kulturalnych obywateli polskich¹³⁵.

Co ciekawe, powyższemu procesowi towarzyszyć miała nowa interpretacja filozofii marksistowsko-leninowskiej, której powojenna wykładnia miała kłaść zbyt silny nacisk na analizę problemów społecznych, w tym na kontekst walk oraz interesów klasowych, pomijając tym samym istotne z perspektywy wychowawczej problemy egzystencjalne jednostki ludzkiej, jako specyficznej części klasy i narodu¹³⁶. Innymi słowy, teoretycy wychowania lat 70. zamierzali podjąć próbę przewyciężenia dylematu między indywidualistycznym, a kolektywistycznym traktowaniem celów wychowania oraz ukonstytuowaniem nowego, zbudowanego na podstawie pracy uczonych socjalistycznego ideału wychowawczego¹³⁷.

W styczniu 1971 r., z inicjatywy Biura Politycznego KC PZPR powołano 24-osobowy Komitet Ekspertów dla opracowania *Raportu o Stanie Oświaty w PRL*¹³⁸. W ciągu dwuletniego okresu działalności Komitetu, w oparciu o przeprowadzone badania przedstawiono dwie publikacje: *Założenia i tezy raportu o stanie oświaty w PRL* (luty 1973) oraz *Raport o stanie oświaty w PRL* (maj 1973). Treść wspomnianych dokumentów dotyczyła oceny ówczesnego systemu oświaty i wychowania w Polsce, przedstawienia propozycji jego udoskonalenia oraz opracowania modelu szkolnictwa na tle perspektywicznych przeobrażeń społecznych, gospodarczych, kulturalnych i demograficznych¹³⁹. Raporty poddały szerokiej krytyce szkolnictwo PRL z lat 1945-1965, wskazywano m.in. na powszechny problem drugoroczności, niską sprawność kształcenia w szkolnictwie wyższym, czy niedoskonałość ówczesnych programów nauczania¹⁴⁰. Wnioski Komitetu Ekspertów sugerowały władzom PZPR zarówno zreformowanie polskiej szkoły w kontekście organizacyjnym, jak i dokonanie aktualizacji celów ideowych.

Nowe kierownictwo Ministerstwa Oświaty z lat 70. podjęło podczas VII Plenum KC PZPR pierwszą próbę aktualizacji socjalistycznego ideału wychowawczego oraz właściwych

¹³⁵ Ibidem, s. 451.

¹³⁶ Ibidem, s. 453.

¹³⁷ W. Pomykało, op. cit., s. 492-494.

¹³⁸ Szerzej cele Komitetu Ekspertów dla opracowania *Raportu o Stanie Oświaty* omówione zostały w Rozdziale II. niniejszej rozprawy.

¹³⁹ Cz. Kupisiewicz, *Przemiany edukacyjne w świecie na tle raportów oświatowych*, Warszawa 1978, s. 105-106.

¹⁴⁰ Ibidem, s. 126-127.

celów wychowania i kształcenia w PRL¹⁴¹. W listopadzie 1972 r. opublikowano *Tezy programowe VII Plenum KC PZPR*, w których zaprezentowano nowe ujęcie osobowości absolwenta socjalistycznej szkoły w Polsce, który – aby mógł sprostać zadaniu budowy państwa socjalistycznego – powinien być odważny, zahartowany, aktywny społecznie oraz ideologicznie ukierunkowany. W myśl Tez, zasadniczym celem wychowania powinno być ideowe oraz emocjonalne zaangażowanie młodzieży w sprawy społeczeństwa socjalistycznego. Położono nacisk na patriotyzm nierozdzielnie związany z internacjonalizmem oraz podkreślono wartość wychowania w duchu wartości formujących strukturę moralności socjalistycznej¹⁴². Bardzo ważne miejsce wśród celów wychowania i kształcenia zajmowała praca (szczególnie fizyczna), którą uznano za „powszechnie funkcjonującą zasadę”¹⁴³. W *Tezach* umieszczono także zaktualizowany zarys ideału wychowawczego, w którym wyeksponowano takie cechy, jak:

[...] prawość charakteru, rzetelność i odwaga przekonań, wrażliwość społeczna, miłość do rodziców i szacunek dla starszych, uznanie dla weteranów walk klasowych i bojowników o wyzwolenie narodowe, dla ludzi zasłużonych, poczucie piękna i zamiłowanie do porządku, uczciwość i odpowiedzialność za innych¹⁴⁴.

Wojciech Pomykało, podsumowując efekty definiowania celów kształcenia, wychowania oraz kreowania ideału wychowawczego PRL z lat 1944-1976, doszedł do wniosku, że:

[...] w ciągu dotychczasowych dziejów Polski Ludowej we wszystkich fazach jej rozwoju wypracowany został tylko zarys celów kształcenia i wychowania i opracowana tylko generalnie koncepcja socjalistycznego ideału wychowawczego, które pozwoliły programować działania wychowawcze, odpowiadające nowym warunkom społecznym, jakie powstały w Polsce Ludowej dzięki przeobrażeniom dokonywanym w jej dotychczasowej historii, ale nie tworzyły podstaw zapewnienia efektywności działań wychowawczych na skalę nowych potrzeb. [...] Nie były też cele kształcenia i wychowania ani ideał wychowawczy w dotychczasowej historii PRL budowane w oparciu o naukową procedurę. Posiadały one zbyt ogólnikowy charakter [...]¹⁴⁵.

Przez kolejne lata rządowe ośrodki badawcze (funkcjonujące poza uniwersytetami), doprecyzowując i operacjonalizując pojęcie socjalistycznego ideału wychowawczego, powoływały się na cele wyznaczone przez VII Plenum KC PZPR. W 1979 r. Instytut Badań

¹⁴¹ Zob. A. Friszke, op. cit., s. 314.

¹⁴² B. Snoch, *System oświatowy PRL na tle porównawczym*, Częstochowa 1987, s. 53.

¹⁴³ Ibidem, s. 54.

¹⁴⁴ Ibidem.

¹⁴⁵ W. Pomykało, op. cit., s. 493.

nad Młodzieżą w Warszawie opublikował 10 podstawowych zadań w procesie wychowania dzieci i młodzieży, które w uproszczonej i skróconej wersji prezentowały się następująco:

1. Głębokie uświadomienie młodzieży ustrojowej wyższości socjalizmu oraz słuszności i znaczenia wyboru socjalistycznej drogi rozwoju państwa polskiego. Zwraca się w tej grupie również uwagę na ukierunkowanie działań młodzieży w stronę programu partii, socjalizmu oraz wartości takich jak: pracowitość, rzetelność, odwaga, samodzielność, obowiązkowość, zdyscyplinowanie oraz aktywność społeczna.
2. Ugruntowanie przekonania, iż socjalizm oraz Polska to wartości wspólne, winne działać synergicznie. Kluczowym hasłem w niniejszym punkcie jest patriotyzm socjalistyczny jako „zasadnicze tworzywo” i podstawowy cel wychowania (patriotyzm rozumiany jako miłość do kraju, gotowość do poświęceń na rzecz Polski, duma z przeszłości narodu, przywiązanie do jego kultury oraz pokładanie wysiłku w celu urzeczywistnienia socjalizmu w państwie). Jedną z form manifestowania patriotyzmu miało być pomnażanie dorobku kulturowego i materialnego państwa.
3. Immanentne wiązanie wartości patriotycznych z internacjonalizmem.
4. Kształtowanie świadomości i postaw dotyczących Związku Radzieckiego jako gwaranta pomyślności i bezpieczeństwa państwa polskiego w przyszłości.
5. Wychowanie w duchu moralności socjalistycznej (upowszechnianie socjalistycznego wzoru osobowego, zawierającego w sobie potrzebę aktywnego udziału w procesach przeobrażeniowych państwa).
6. Kształtowanie postaw zgodnych ze wspomnianym wyżej socjalistycznym wzorem osobowym, wśród których wymienia się „właściwie pojętą” solidarność, godność, skromność, zaangażowanie społeczne i wielkoduszość, odważne wyrażanie swoich przekonań, uznanie dla weteranów walk klasowych.
7. Budowanie świadomości społecznej na fundamencie marksizmu-leninizmu.
8. Wychowanie przez pracę (zwłaszcza fizyczną), będącą fundamentem rozwoju jednostki i społeczeństwa. Dążenie jednostki do przodownictwa i osiągnięcia mistrzostwa w zawodzie. Budowanie krytycyzmu jednostki w stosunku do rezultatów pracy własnej tudzież najbliższego kolektywu. Uświadamianie, że każda praca jest tak samo ważna. Wszystkie prace są społeczeństwu potrzebne, jeśli celowo się je organizuje i dobrze wykonuje.
9. Aktywizacja młodzieży w życiu społecznym. Przygotowywanie młodych do przyszłego rządzenia państwem, kształtowanie poczucia odpowiedzialności za losy kraju,

formowanie postawy zdyscyplinowania wobec życia rodzinnego, szkolnego, zawodowego, gotowości do działań w organizacji i sukcesywnego zwiększania wydajności pracy własnej. Wpajanie cnót obywatelskich, takich jak: szacunek wobec władzy ludowej i umiejętność kooperacji z władzą, wroga postawa wobec przejawów „zacofania i stagnacji” oraz idea wspólnotowego działania w grupach rówieśniczych.

10. Immanentne powiązanie działania, wychowania, praktyki oraz ideologii¹⁴⁶.

Rekonstruując proces ewolucji ideału wychowawczego w PRL w latach 60. i 70. nie sposób nie odwołać się do myśli Heliodora Muszyńskiego¹⁴⁷. Według niego:

[...] ideał wychowania stanowi globalny, naczelny cel całokształtu działalności wychowawczej. [...] Ideał wychowania stanowi najbardziej ogólną i dalekodystansową wytyczną dla wychowawczej działalności. Jest on wszak jedynie opisem dojrzałej, w pełni już ukształtowanej osobowości człowieka, takiej, jaką być powinna. [...] Ideał wychowania odnosi się więc wyłącznie do stanu finalnego, jaki mamy osiągnąć w wyniku ogółu działań wychowawczych, podjętych w stosunku do danej jednostki przez wszelkie czynniki wychowania na przestrzeni całego okresu czasu objętego jej dorastaniem do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym¹⁴⁸.

H. Muszyński podkreślał, iż „nie można przygotować dobrze jednostki do konstruktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa socjalistycznego, nie wprowadzając jej jednocześnie w system założeń ideologicznych, z których społeczeństwo jest zbudowane”¹⁴⁹. Wspomniane przez niego „założenia ideologiczne” miały być implikowane zgodnie z naczelnymi wartościami socjalistycznego ideału wychowania, które podzielił na sześć kategorii:

- I. Stosunek do świata wartości
- II. Stosunek do społeczeństwa
- III. Stosunek do drugiego człowieka
- IV. Stosunek do samego siebie

¹⁴⁶ B. Wagner, op. cit., s. 106-107.

¹⁴⁷ Czołowy teoretyk wychowania socjalistycznego w latach 70. PRL, profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Od 1968 do 1973 r. przeprowadził tzw. eksperyment poznański, którego celem było opracowanie systemu wychowawczego w szkołach socjalistycznych. H. Muszyński w połowie lat 70. zastąpił w roli polskiego czołowego teoretyka wychowania Bogdana Suchodolskiego (1903-1992), który bardziej niż socjalistycznym ideałem wychowawczym zajmował się filozofią pedagogiki oraz pedagogiką kultury, zob.: A. Horbowski, *Bogdan Suchodolski o wychowaniu i edukacji ustawicznej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2008, z. 3-4 (40-41), s. 31-33. Do najważniejszych prac B. Suchodolskiego zaliczyć należy: *Wychowanie moralno-społeczne*, Warszawa 1936, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1947, *Podstawy wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1967, *Oświata i człowiek przyszłości*, Warszawa 1974, *Kim jest człowiek*, Warszawa 1974.

¹⁴⁸ H. Muszyński, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1974, s. 29.

¹⁴⁹ Ibidem, s. 112.

V. Stosunek do świata kultury

VI. Stosunek do świata przyrody¹⁵⁰

Według powyższych wskazań, jedną ze znaczących cech socjalistycznego ideału wychowawczego jest świadomość własnych przekonań wychowanka, w tym tego, co w życiu jest naprawdę ważne i godne wysiłku. Dobrze wychowany i wykształcony uczeń winien być zaangażowany ideowo-politycznie, zinternalizowana moralność socjalistyczna – zdaniem H. Muszyńskiego – musi wiązać się z działaniem prospołecznym¹⁵¹. Uwewnętrznione wartości socjalistyczne wychowanka winny kierować go w stronę humanizmu, demokratyzmu, idei pokoju i braterstwa, egalitaryzmu, internacjonalizmu tudzież umiłowania wolności.

Warto zwrócić uwagę na sposób rozumienia humanizmu marksistowskiego przez H. Muszyńskiego. Jego zdaniem:

[...] humanizm marksistowski kładzie zasadniczy nacisk na sprawę urzeczywistnienia takiego społeczeństwa, które maksymalnie służyłoby dobru człowieka. Główne cechy tego humanizmu to przywiązanie wagi do społeczno-ekonomicznych wyznaczników ziemskiej egzystencji człowieka, walka o ich urzeczywistnienie oraz idea uspołecznienia i harmonijnego współżycia ludzi w imię szczęścia każdej jednostki¹⁵².

Ponadto – zdaniem H. Muszyńskiego – człowiek socjalistyczny powinien być w najwyższym stopniu uspołeczniony, zarówno w kontekście ludzkości ogółem, narodu oraz klasy pracującej. Na gruncie wspomnianego uspołecznienia ponownie wysuwa się cecha internacjonalizmu oraz: pracowitość, dyscyplina, ofiarność społeczna, patriotyzm, solidarność grupowa, rzetelny stosunek do pracy. Człowiek socjalistyczny winien także – według H. Muszyńskiego – stawać się człowiekiem szanującym godność, a także zdrowie i życie drugiego człowieka, być tolerancyjnym, opiekuńczym i rzetelnym w przekazywaniu informacji. Jako jednostka odpowiedzialna za samą siebie, powinna ona dążyć do osobistej doskonałości w imię harmonijnego pogodzenia szczęścia osobistego z dobrem kolektywu. Do powyższego niezbędne są zdaniem H. Muszyńskiego aspiracje perfekcjonistyczne, troska o użyteczność społeczną, samokrytycyzm, samokontrola w przewyżnianiu własnego egocentryzmu tudzież własna aktywność samowychowawcza. Dopełnieniem ideału winno być także czynne uczestnictwo w kulturze oraz właściwy (tzn. opiekuńczy i przyjazny) stosunek do natury¹⁵³.

¹⁵⁰ Zob. H. Muszyński, *Ideal i cele...*, Warszawa 1974; H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1980.

¹⁵¹ H. Muszyński, *Rozwój moralny*, Warszawa 1983, s. 102-106.

¹⁵² H. Muszyński, *Ideal i cele...*, s. 113.

¹⁵³ H. Muszyński, *Ideal i cele...*, s. 99-100.

Wydarzenia sierpniowe z 1980 r., zwłaszcza strajki w Stoczni Gdańskiej oraz powstanie Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”¹⁵⁴ uwidocznily kryzys sprawowania władzy przez PZPR oraz braki w sferze realizacji wspomnianych wcześniej celów wychowania socjalistycznego. Wśród przyczyn buntu społecznego kierownictwo PZPR dostrzegało m.in. kryzys praktyki społeczno-gospodarczej, który dotknął zwłaszcza młodszą generację Polaków, niedostatki funkcjonującego systemu szkolno-wychowawczego, trudną sytuację gospodarczą oraz kryzys wartości młodego pokolenia, który doprowadził do podatności na wpływy antysocjalistycznych organizacji¹⁵⁵. Powyższe wydarzenia przyczyniły się do powstania różnych tendencji reformistycznych w oświacie. Zrodziły się one zarówno w kręgach opozycji politycznej, jak i samej PZPR.

Próbie realizacji reform w sferze oświaty brutalnie przerwał jednak stan wojenny wprowadzony 13 grudnia 1981 r. przez władze komunistyczne, który to – jak podkreśla A. Friszke – jeszcze bardziej unaoczniał kryzys państwa¹⁵⁶. Liczne protesty nauczycieli i młodzieży, bojkoty polityczne oraz działalność antyrządowa zmusiły władze PZPR do publikacji deklaracji ideowo-programowej KC PZPR *O co walczymy, dokąd zmierzamy* z marca 1982 r., która traktowała o największym kryzysie moralno-społeczno-politycznym w Polsce. W ślad za tym Biuro Polityczne PZPR rozpoczęło prace nad poprawą sytuacji, m.in. poprzez ponowną interpretację celów wychowawczych oraz wzmocnienie działań na rzecz forsowania socjalistycznej moralności w społeczeństwie polskim¹⁵⁷.

Wydana w 1982 r. przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania broszura pt. *Kogo chcemy wychowywać w polskiej szkole* odzwierciedlała istotę i cele korekty socjalistycznego ideału wychowania w sytuacji kryzysu zaufania społecznego do partii. Dokument skierowany został do wszystkich placówek oświatowych w Polsce¹⁵⁸. Zaprezentowane w nim cele wychowawcze – choć w swej ogólnej wymowie powtarzane i niezmiennie od początków istnienia PRL – zmodyfikowane zostały w sposób dostosowany do aktualnej sytuacji politycznej w kraju. W omawianym dokumencie stwierdzono:

W naszym systemie wychowawczym należy kształtować i utrwalać w świadomości młodzieży:

¹⁵⁴ A. Friszke, op. cit., s. 371-374.

¹⁵⁵ B. Wagner, op. cit., s. 172.

¹⁵⁶ A. Friszke, op. cit., s. 404.

¹⁵⁷ B. Wagner, op. cit., s. 174-187.

¹⁵⁸ B. Snoch, op. cit., s. 54.

1. Właściwy stosunek do obowiązków wyznaczonych przez rodziców, nauczycieli i szkołę, poczucie współodpowiedzialności za stosunki koleżeńskie i efekty pracy własnej klasy, grupy rówieśniczej, organizacji, do której uczeń należy, za dobre imię rodziny i honor szkoły.
2. Wzorce dobrego kolegi, zgodnego sąsiada, robotnika i rolnika jako gospodarzy Ojczyzny, działacza społecznego troszczącego się o dobro innych ludzi [...]
3. Obywatelskie postawy wobec socjalistycznego państwa, wyrażające się w znajomości istoty, funkcji i zadań różnych jego organów, w rozumieniu wzajemnych zależności praw i obowiązków, czynnym udziale w umacnianiu państwa oraz rozwijaniu demokratycznych, samorządnych form życia społecznego.
4. Szacunek dla pracy, fachowości i kompetencji; w szkołach zawodowych – uczciwe przywiązanie do wybranego przez siebie zawodu, pragnienie przestrzegania etyki i honoru zawodowego.
5. Pragnienie czynnego uczestnictwa w kulturze dla rozwijania postaw twórczych [...]
6. Dbłość o własny rozwój fizyczny i pielęgnowanie zdrowia, sprawność i wydolność fizyczną [...]
7. Dążenie do kreślenia przed sobą i innymi wysokich aspiracji życiowych, a przeciwstawianie się wszelkim przejawom demoralizacji, deprawacji, alkoholizmu, narkomanii i innych negatywnych zjawisk społecznych [...]
8. Znajomość praw i obowiązków członka rodziny, potrzebę zdobywania wiedzy o kulturze pedagogicznej niezbędnej dla wychowania własnych dzieci, pragnienie zgodnego współdziałania przyszłych rodziców ze szkołą i środowiskiem społecznym dla właściwego oddziaływania na następne pokolenia¹⁵⁹.

Równoległe do omawianego wyżej dokumentu, w 1982 r. Instytut Programów Szkolnych przygotował także *Założenia Programowo-Organizacyjne Kształcenia i Wychowania w Szkole Podstawowej*. Dokument ten wskazuje, że kierownictwo Ministerstwa Oświaty – w ślad za kierownictwem PZPR – starało się wyciągnąć wnioski z kryzysu zaufania do partii oraz podjąć kolejną próbę „odbudowy moralnej społeczności”¹⁶⁰. Już w pierwszym punkcie *Założeń* czytamy, iż priorytetem dla socjalistycznej szkoły powinno być kształtowanie młodzieży skłonnej służyć socjalistycznej ojczyźnie¹⁶¹ (należy podkreślić, że nacisk *Założeń* postawiony został – wobec sytuacji w kraju – na wychowanie obywatela posłusznego woli partii).

Powyższy dokument oraz inne działania stanowiące próbę odświeżenia celów wychowawczych oraz wzmocnienie motywacji placówek oświatowych do aktywnego działania na rzecz krzewienia moralności socjalistycznej wśród młodzieży nie spełniły założonych

¹⁵⁹ Min. Oświaty i Wychowania, *Kogo chcemy wychowywać w polskiej szkole. Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą szkolną*, Warszawa 1982.

¹⁶⁰ Zob. również: J. Gulczyńska, *Walka o neutralność...*, s. 184-187.

¹⁶¹ *Założenia Programowo-Organizacyjne Kształcenia i Wychowania w Szkole Podstawowej*, maszynopis, Instytut Programów Szkolnych, Warszawa 1982, AAN, Wydział Nauki i Oświaty, sygn. LVIII/398, s. 6.

celów. Pomimo przejściowej stabilizacji nastrojów społecznych w drugiej połowie lat 80. oraz ponownych prób reformowania systemu szkolnego i nasilania indoktrynacji uczniów szkoły socjalistycznej, PZPR nie zrealizowała wyznaczonego zadania przebudowy mentalnej całego społeczeństwa¹⁶².

Jeszcze w 1986 r. władze komunistyczne podjęły podczas obrad XXIV Plenum KC PZPR kolejną próbę zintensyfikowania pracy ideowo-wychowawczej, przede wszystkim w zakresie wychowania patriotycznego, przygotowania młodej generacji do życia w społeczeństwie socjalistycznym oraz internacjonalizmu¹⁶³. W 1988 r. Czesław Kupisiewicz wskazywał, że za kryzysem w rozwoju oświaty i szkolnictwa wyższego w PRL świadczyły takie zjawiska i procesy jak: niedostateczny postęp w zakresie upowszechnienia zinsytucjonalizowanej edukacji; brak ponad 5 tys. budynków szkolnych oraz potrzeba gruntownego remontu ponad 10 tys. z nich; „dramatyczna sytuacja kadrowa szkolnictwa”¹⁶⁴ (zdaniem Cz. Kupisiewicza brakowało w Polsce około 150 tys. nauczycieli); niski poziom uzyskiwanych przez szkołę wyników nauczania i wychowania (w tym niezgodność treści oraz organizacji działań wychowawczo-dydaktycznych z ówczesnymi potrzebami)¹⁶⁵. Wśród zarzutów kierowanych wobec planów i programów szkolnych lat 80. Cz. Kupisiewicz wymieniał:

Encyklopedyzm, któremu z reguły towarzyszy nauczanie werbalne; historyzm wraz z typową dla niego dominacją treści związanych z przeszłością nad treściami odnoszącymi się do terażniejszości i przyszłości; addytywizm, w wyniku którego przystosowanie planów i programów nauczania do zmieniających się warunków społeczno-gospodarczych i kulturowych [...] następuje nie tyle w drodze przebudowy, ile dodawania do już realizowanych treści [...]; uniformizm, [...] którego przedstawiciele chcieliby „karmić wszystkich uczniów jednakową strawą duchową, nie bacząc na zachodzące między nimi różnice”; jednostronny intelektualizm, dochodzący do głosu w postaci zdecydowanej przewagi wychowania umysłowego nad wychowaniem społeczno-moralnym [...]; niedostateczne przystosowanie materiału do możliwości percepcyjnych uczniów [...]; brak

¹⁶² W II. połowie lat 80. coraz szerszą popularność zdobywały idee oraz formy edukacji odległe od założeń socjalistycznych, m.in. „w 1987 roku powstało Społeczne Towarzystwo Oświatowe, które skupiło zwolenników i założycieli szkół alternatywnych, przerywając zarazem monopol państwa w sektorze edukacji. Lata 80. cechowało pojawienie się obywatelskich, opozycyjnych inicjatyw i stowarzyszeń oświatowych, jak m.in.: Kręgi Instruktorów Harcerskich im. A. Małkowskiego, Centrum Studiów nad Alternatywą w Edukacji Człowieka we Wrocławiu, Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych przy UMK w Toruniu, Gdańskie Towarzystwo „Powściągliwość i Praca”, Międzyszkolny Ruch Odnowy Uczniowskiej, czy Zespół Oświaty Niezależnej „Edukacja i Dialog”, zob.: B. Śliwerski, *Polityka resortów edukacji w posocjalistycznej Polsce jako czynnik erozji kapitału społecznego*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 22, s. 30.

¹⁶³ M. Kosiorek, op. cit., s. 134-135.

¹⁶⁴ Cz. Kupisiewicz, *Zarys koncepcji przebudowy systemu szkolnego w Polsce*, Warszawa-Kraków 1988, s. 11.

¹⁶⁵ Ibidem, s. 9-12.

powiązania z życiem, wskutek czego uczniowie borykają się często z niezrozumiałymi „problemami szkolnymi” [...] ¹⁶⁶.

Tuż przed rozpoczęciem transformacji ustrojowej, w 1989 r. Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej pod kierunkiem cytowanego wyżej Cz. Kupisiewicza opublikował *Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL* ¹⁶⁷. Była to ostatnia próba diagnozy problemów oświaty socjalistycznej (wymieniano w *Raporcie* m.in. brak spójności w koncepcji strukturalnej i programowo-metodycznej systemu szkolnego, wskazywano poważne braki w dofinansowaniu szeroko rozumianej oświaty oraz brak dostatecznego powiązania systemu szkolnego z instytucjami i placówkami kształcenia równoległego) oraz wypracowania kierunku jej „naprawy” ¹⁶⁸. W *Raporcie* autorzy dokonali również próby charakterystyki ówczesnej młodzieży. Wskazywali, że:

Lata osiemdziesiąte są okresem rodzenia się nowego pokolenia, którego tożsamość jest wyznaczona przez głęboki kryzys gospodarczy i polityczny oraz ostre konflikty społeczne. Są to młodzi ludzie, którzy startują w dorosłe życie bez charakterystycznej dla poprzednich generacji wiary, że będą „mili lepiej” niż ich ojcowie i dziadkowie. Pokolenie to nie ufa na ogół nikomu oraz przejawia nastawienia eskapistyczne. Ucieka w emigrację wewnętrzną i zewnętrzną, szuka schronienia w subkulturze i ruchach nieformalnych. Przejawy buntu w tym pokoleniu mają szczególnie ostry przebieg ¹⁶⁹.

Jednak mimo wyraźnego kryzysu oraz braku sukcesów w urzeczywistnianiu „budowniczego socjalizmu” wśród młodego pokolenia, podstawowy ideał wychowawczy nie uległ zmianie, zaś kryzys gospodarczy, narastające fale strajków oraz działania opozycji politycznej zmusiły władze PZPR do zorganizowania słynnego „okrągłego stołu” ¹⁷⁰, w następstwie którego przeprowadzono częściowo wolne wybory w czerwcu 1989 r., kończące w istocie socjalistyczny ustrój państwa polskiego ¹⁷¹.

¹⁶⁶ Ibidem, s. 12-13. Podkreślenia własne.

¹⁶⁷ Zob. Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, *Edukacja narodowym priorytetem: raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa 1989.

¹⁶⁸ Ibidem.

¹⁶⁹ Ibidem, s. 109.

¹⁷⁰ W trakcie obrad „Okrągłego Stołu” nie uwzględniono wniosków *Raportu* z 1989 r. ze względu na zawarte w nim odniesienia do socjalistycznego ustroju i związanych z nim czołowych przedstawicieli pedagogiki socjalistycznej, B. Śliwierski, *Polityka resortów...*, s. 31.

¹⁷¹ M. Kosiorek, op. cit., s. 136-137.

II. Zadania i funkcje socjalistycznej szkoły w procesie założonego przez władze komunistyczne kształtowania społeczeństwa socjalistycznego

2.1. Ewolucja celów wychowania „budowniczego socjalizmu” w szkołach ogólnokształcących

Szkoła ogólnokształcąca w Polsce¹ w latach 1948–1989 realizować miała ugruntowane w ideologii socjalistycznej założenia, cele oraz funkcje. Priorytetowym zadaniem oświaty według ówczesnych władz komunistycznych było zapewnienie dzieciom i młodzieży odpowiedniego procesu socjalizacji, który rozumiany był jako wychowanie i wykształcenie zapewniające akceptację oraz przestrzeganie norm społeczno-moralnych właściwych dla panującej ideologii².

Cele socjalistycznej polityki oświatowej na płaszczyźnie szkół ogólnokształcących, takie jak m.in. stworzenie jednolitego systemu wychowawczo-oświatowego, „demokratyzacja” oświaty czy zapewnienie dopływu kadr potrzebnych do rozwoju gospodarki narodowej, realizowane miały być zgodnie z zasadą „partyjności polityki oświatowej”³. Stanowiła ona, iż wszystkie cele polskiej szkoły winne być nakreślone przez PPR (potem PZPR). Celem władz komunistycznych, wokół którego koncentrowały się działania szkoły ogólnokształcącej, było przede wszystkim wychowanie jednostki gotowej do podjęcia roli „budowniczego socjalizmu”⁴. W procesie realizacji tego zadania – poza szkołą – uczestniczyć miały m.in. organizacje młodzieżowe, czasopisma dedykowane dzieciom, młodzieży oraz wszystkim

¹ Szkołę ogólnokształcąca jako instytucję opisują m.in. określone funkcje założone, wśród których wymienić należy m.in. funkcję ideologiczną, obywatelską, czy kulturową. Szkoła stanowi instytucję nauczającą i oddziałyującą wychowawczo na dzieci oraz młodzież, w tym przygotowuje swoich uczniów do udziału w funkcjonowaniu społecznym (uspołecznia swoich wychowanków). Ideały wychowawcze przyjmowane przez szkołę (lub na nią narzucone) – określane jako obowiązujące – zakładają, że wychowankowie powinni posiadać wiedzę, umiejętności oraz postawy pozwalające im w sposób pełny i dojrzały funkcjonować w społeczeństwie, jednakże bez naruszania istotnych wartości ustroju politycznego, struktury społecznej i hierarchii wartości, bez podważania autorytetu państwa i ważnych grup społecznych (w szczególności grup sprawujących władzę), zob.: J. Szczepański, *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa 1991, s. 52-59.

² B. Snoch, *System oświaty PRL na tle porównawczym*. Częstochowa 1987, s. 48.

³ Ibidem, s. 49.

⁴ *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dz.U. nr 32 poz. 160.

pracownikom oświaty, instytucje zajmujące się kształceniem nauczycieli oraz państwowe organy nadzoru oświatowego, takie jak m.in. inspektoraty szkolne czy Ministerstwo Bezpieczeństwa Publicznego. W. Theiss wskazuje, że politykę oświatową kreowaną przez PZPR w całym okresie PRL-u zwięźle opisać można słowami Żanny Kormanowej⁵, która stwierdziła iż „szkoła i oświata to potężny oręż w walce o prymat społeczny. Od tego, kto ten oręż trzyma w ręku i w kogo nim godzi, zależy klasowa treść systemu oświaty [...] Nasza produkcja jest najważniejszą ze wszystkich produkcji, bo naszym „wytworem” jest człowiek”⁶.

W pierwszych latach po II wojnie światowej funkcjonowanie szkolnictwa w Polsce opierało się na zasadach systemu przedwojennego⁷. Władze oświatowe skupiły się w tym okresie na odbudowie systemu szkolnictwa oraz pozyskiwaniu kadr pedagogicznych. „Od razu po wyzwoleniu ziem na prawym brzegu Wisły rzuciliśmy hasło: otwierać szkoły natychmiast! W celu ułatwienia odbudowy szkolnictwa nie wprowadziliśmy z początku zasadniczo żadnych zmian ani w ustroju szkolnictwa, ani w programach, ani w ustroju administracji szkolnej⁸” – mówił na Zjeździe Oświatowym w Łodzi w 1945 r. Stanisław Skrzyszewski⁹. Po zwycięstwie PPR w sfałszowanych wyborach do Sejmu Ustawodawczego w styczniu 1947 r.¹⁰, poczynając od roku szkolnego 1948/1949 wprowadzono następującą organizację szkół ogólnokształcących:

1. Dotychczasowe licea i gimnazja przekształcone zostały w 11-letnie szkoły ogólnokształcące stopnia podstawowego i licealnego
2. Stopień podstawowy i licealny szkoły ogólnokształcące obejmować miał klasy I-XI
3. Stopień licealny stanowiły klasy VIII-XI¹¹.

⁵ Działaczka komunistyczna odpowiedzialna za komunizację polskiego szkolnictwa i nauk historycznych w Polsce w latach 1944–1956.

⁶ Cyt. Za: W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1996, s. 123.

⁷ Jedyną znaczącą zmianą w organizacji szkolnictwa na krótko po II wojnie światowej było ujednoczenie programu nauczania dla wszystkich szkół podstawowych (1945 r.) poprzez likwidację trzech szczebli programowych wprowadzonych przez reformę J. Jędrzejewicza z 1932 r.

⁸ Ministerstwo Oświaty, *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18-22 czerwca 1945 r.*, pod red. S. Świdwińskiego, Warszawa 1945, s. 54.

⁹ Polityk oraz działacz komunistyczny, minister oświaty w latach 1944–1945, 1947–1950.

¹⁰ A. Friszke, *Polska. Losy państwa i narodu 1939-1989*, Warszawa 2003, s. 152-153.

¹¹ M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977. Podstawowe akty prawne*, Warszawa 1978, s. 73.

Stopień podstawowy szkoły ogólnokształcącej realizowany był w zależności od liczby nauczycieli – przy jednym nauczycielu realizowano 4 klasy programowe, przy dwóch nauczycielach realizowano 6 klas, zaś przy trzech lub więcej nauczycielach – 7 klas¹².

Wraz ze zmianą organizacji szkół, PPR zapoczątkowała szeroką akcję ideologizacji społeczeństwa na płaszczyźnie polityki oświatowej, określoną w polskiej historiografii jako „ofensywa ideologiczna” (1948-1956)¹³. Okres ten stanowił czas najbardziej zintensyfikowanych działań z zakresu inżynierii społecznej PPR (później PZPR) na rzecz całkowitej przebudowy mentalności polskiego społeczeństwa¹⁴.

Podczas Kongresu Zjednoczeniowego PPS i PPR w grudniu 1948 r. przedstawiono deklarację ideową PZPR, której treść dotyczyła m.in. celów działań partii na płaszczyźnie kulturowo-oświatowej, wśród których wymieniano:

Całkowitą likwidację analfabetyzmu, dalszą rozbudowę szkolnictwa wszystkich szczebli, a zwłaszcza zawodowego, wychowanie nowych kadr nauczycielskich i poprawę sytuacji nauczycieli oraz przez podniesienie poziomu ideologicznego w szkolnictwie, oparcie nauczania i wychowania na ideologii marksizmu-leninizmu¹⁵.

W ślad za tym zmodyfikowano programy nauczania, których zadekretowano silny nacisk na dydaktykę opartą o założenia filozofii marksistowskiej, zaś marksizm-leninizm stał się podstawą światopoglądową, wychowawczą i metodologiczną na każdej płaszczyźnie funkcjonowania szkół ogólnokształcących w kraju¹⁶. W listopadzie 1948 r. Ministerstwo Oświaty wydało *Wytyczne dla pracy nad programami nauczania*, które dedykowane były zespołom pracującym nad nowymi celami, założeniami oraz metodami wychowawczo-dydaktycznymi. *Wytyczne* eksponowały m.in. ogólne cele nauczania w szkole ogólnokształcącej, wśród których wymienić można m.in. wzmacnianie przyjaznej postawy wobec ZSRR, ugruntowywanie wrogich postaw wobec tzw. kultury zachodu, nauczanie historii

¹² Ibidem.

¹³ W lutym 1947 r. Biuro Polityczne KC PPR przedstawiło dokument będący projektem rezolucji oświatowej. Zawierał on m.in. wniosek „o zatwierdzenie planu przeszkolenia ideologicznego kierowniczych kadr nauczycielskich w administracji oświatowej”, wnioskowano też o synergię działań kulturowo-oświatowych z przemianami społeczno-gospodarczymi, wysunięto zagadnienia szkolne do rzędu spraw najważniejszych, zaś same zmiany nazwano przejściem „z dotychczasowej pozycji defensywnej do zdecydowanej i szerokiej ofensywy ideologicznej”, W. Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa 2006, s. 103; J. Król, *To idzie młodość... Związek Młodzieży Polskiej w szkole ogólnokształcącej w latach 1948 – 1957*, Kraków 2011, s. 24. Podkreślenie własne.

¹⁴ J. Król, op. cit., s. 23-24.

¹⁵ M. Pęcherski, M. Świątek, op. cit., s. 72.

¹⁶ Por. E. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945-1956*, Białystok 2003.

zgodnie z periodyzacją i narracją marksistowską¹⁷. Naczelnym celem nauczania i wychowania było natomiast przede wszystkim kształtowanie u uczniów „naukowego poglądu na świat opartego na fundamencie współczesnych osiągnięć materializmu dialektycznego i historycznego oraz kształtowanie moralności socjalistycznej”¹⁸.

Jednym z pierwszych i kluczowych założeń zorganizowanej indoktrynacji uczniów w toku edukacji było ideologiczne pozyskanie przez partię nauczycieli¹⁹. W kwietniu 1947 r. Biuro Polityczne KC PPR zatwierdziło plan „przeszkolenia ideologicznego kierowniczych kadr nauczycielskich w administracji oświatowej”²⁰. Władze komunistyczne rozpoczęły też przegląd kadr kierowniczych w oświacie, którego skutkiem było usunięcie z kuratoriów, inspektoratów oraz Ministerstwa Oświaty około 600 osób uznanych za wrogich ideologicznie²¹. W kolejnych latach zintensyfikowano kontrole postaw ideowych urzędników nadzoru w oświacie, których skutkiem były kolejne „czystki” oraz uzupełnianie wakatów ludźmi sprzyjającymi polityce partii. Powyższe działania doprowadziły do tego, że „pod koniec 1949 r. PZPR obsadziła swoimi członkami większość stanowisk kuratorów szkolnych (78,6%), inspektorów szkolnych (73,1%), podinspektorów (71,5%) oraz dyrektorów zakładów kształcenia nauczycieli (64,5%)”²².

Pozostała część pracowników oświatowych oraz nauczyciele, którzy uniknęli zwolnień ze stanowisk, objęci zostali akcją samokształcenia ideologicznego. Wspomniane zadanie powierzono Związkowi Nauczycielstwa Polskiemu²³.

ZG ZNP, a w szczególności jego Prezydium, przyjęło 12 X 1949 r. na swoje barki zadanie kierowania szkoleniem ideologicznym nauczycieli, powierzając jego realizację Wydziałowi Społeczno-Pedagogicznemu. Wydział ten urządzał kursy dla organizatorów i prelegentów, prowadzących szkolenie ideologiczne, podkreślając doniosłość ich pracy i zaznaczając, że uczestnicy samokształcenia zmuszeni będą składać egzamin przed państwową komisją, a negatywny wynik tego egzaminu może skutkować usunięciem nauczyciela ze stanowiska kierowniczego, a nawet z zawodu. Była to więc sposobność do „czystek” wśród nauczycieli i kierowników szkół, czego potwierdzeniem może być przeniesienie bądź usunięcie z różnych przyczyn z funkcji lub zawodu około 118 tys. czynnych nauczycieli²⁴.

¹⁷ S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944-1948*, Warszawa 1974, s. 238-239.

¹⁸ M. Pęcherski, M. Świątek, op. cit., s. 74-75.

¹⁹ S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944-1948*, Warszawa 1974, s. 189.

²⁰ W. Chmielewski W., *Kształcenie nauczycieli...*, s. 64.

²¹ Z. Osiński, *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944-1989: uwarunkowania organizacyjne oraz ideologiczno-polityczne*, Toruń 2006, s. 22.

²² R. Grzybowski, *Nieufność jako dominująca cecha relacji pomiędzy nauczycielami a władzami komunistycznymi w latach PRL-u*, [w:] *Zaangażowanie? Opór Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, red. R. Grzybowski, Toruń 2013, s. 51.

²³ S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944-1956)*, Warszawa 2005, s. 262.

²⁴ Ibidem.

ZNP, który „w latach 1949–1956 [...] uznał za naczelną swe zadanie kształtowanie świadomości socjalistycznej nauczycieli”²⁵, współorganizował z Ministerstwem Oświaty specjalistyczne kursy ideologiczne dedykowane nauczycielom oraz kadrze kierowniczej szkół zawodowych i ogólnokształcących. Uczestnicy kursów mieli opanować materiał dotyczący takich zagadnień, jak m.in. „Materializm dialektyczny i historyczny”, czy „Materializm i jego źródła ideologiczne oraz miejsce w dzisiejszej rzeczywistości”²⁶. Na blisko 400 kursach zorganizowanych w latach 1947-1948 przeszkolono około 20 tysięcy nauczycieli, co równa się jednej czwartej wszystkich ówczesnych nauczycieli w Polsce²⁷. Ponadto licea pedagogiczne – stanowiące w okresie powojennym podstawową formę kształcenia kadr nauczycielskich dla szkół podstawowych w Polsce – zaczęły pracować zgodnie z programem zawierającym zagadnienia ideowo-wychowawcze, wśród których kluczowymi kwestiami były założenia materializmu dialektycznego i historycznego oraz gloryfikacja szeroko ujętego socjalizmu²⁸.

Działania partii mające na celu ideologizowanie nauczycieli dotyczyły również organizowania ideowo-wychowawczych konferencji dla pedagogów i dydaktyków szkolnych, do udziału w których zachęcano (lub zmuszano) nauczycieli. Apele Ministerstwa Oświaty do pracowników polskiej szkoły wzywały ich do podejmowania pracy nad „ideologicznym samokształceniem”, któremu dopomóc miało studiowanie wskazanych przez władze tekstów autorów komunistycznych²⁹ oraz propagandowych artykułów zamieszczanych w takich czasopismach pedagogicznych, jak m.in. „Nowe Drogi”, „Ruch Pedagogiczny” oraz „Nowa Szkoła”³⁰.

Odpowiednio przygotowany ideologicznie nauczyciel był niezbędnym „aktorem” w procesie wychowywania „budowniczego socjalizmu” w Polsce. W 1948 r. wraz ze wspomnianą wyżej „ofensywą ideologiczną” podjęto również działania indoktrynacyjne na gruncie szkolnych rytuałów, świąt, uroczystości, dekoracji oraz innych kulturowych transmiterów wartości ideowo-wychowawczych. Szkoły miały m.in. obowiązek organizowania hucznych obchodów z okazji urodzin Stalina – przeprowadzano rozmowy wychowawcze na temat

²⁵ J. Hellwig, *Wkład związku nauczycielstwa polskiego w kształcenie i dokształcanie nauczycieli w Polsce (1919–1968)*, Poznań 1973, s. 45.

²⁶ W. Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli...*, s. 104.

²⁷ S. Gawlik, *Budowa podstaw nowego ładu szkolnego (1944-1948)*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, pod red. R. Grzybowskiego, s. 37-37.

²⁸ W. Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli...*, s. 104.

²⁹ Szczególnie promowaną wówczas pracą był *Krótki kurs historii WKP(b)*, którego autorem miała być specjalna komisja Komitetu Centralnego WKP(b) z Józefem Stalinem na czele. Pierwsze polskie wydanie *Krótkiego kursu* miało miejsce w 1948 r. nakładem wydawnictwa „Książka”.

³⁰ M. Roznarynowski, *Szkoła polska z lat ofensywy ideologicznej w oświacie (1948–1956) w świetle antologii wspomnień nauczycieli*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2020, nr 43, s. 118-119.

radzieckiego przywódcy, na ścianach szkolnych eksponowano jego portrety, czytano publicznie wiersze i opowiadania poświęcone życiu i myśli „Wielkiego Wodza”³¹. Przez cały okres PRL-u szczególną estymą (niezależnie od zmian władzy w ZSRR) cieszył się W. Lenin. Rocznice związane z jego życiem i działalnością wiązały się ze skrupulatnie przygotowywanymi obchodami, które poddawane były kontroli urzędników Kuratoriów Okręgowych. Jeżeli uznano, iż szkoła niewystarczająco uczciła pamięć komunistycznego bohatera, wydawano powizytacyjne zalecenia, których realizacja była obowiązkowa³².

Ideał „budowniczego socjalizmu”, w którym na trwałe wpisany został ateizm, nakładał na władze oświatowe obowiązek przeprowadzenia jak najszybszej laicyzacji szkół ogólnokształcących³³ oraz liceów pedagogicznych³⁴. Istotną rolę w powyższym zadaniu odegrać miało Towarzystwo Przyjaciół Dzieci (dalej: TPD)³⁵, założone w 1949 r. jako organizacja mająca na celu m.in. „bezkonfliktowe” usuwanie religii z placówek oświatowych. TPD nadano uprawnienia do przejmowania kontroli nad wybranymi szkołami, w których – zgodnie ze statutem organizacji – umożliwiono usuwanie katechetów z kadry szkolnej³⁶. Jak wskazuje R. Grzybowski, władze komunistyczne uzasadniały swoje decyzje:

[...] w oparciu o rozporządzenie artykułu 8 ustawy z 11 marca 1932 roku o prywatnych szkołach i zakładach wychowawczych oraz rozporządzenie Ministra Oświaty z dnia 23 maja 1946 r. Licea pedagogiczne, wytypowane przez kuratoria, traciły charakter placówek państwowych – stając się prywatnymi zakładami TPD. W uzasadnieniu podejmowanych kroków przytaczano argumenty o konieczności nadania zakładom kształcenia nauczycieli konsekwentnie świeckiego charakteru i ukształtowanie kadr zdolnych do pracy „w duchu świeckiej, socjalistycznej moralności oraz w kulcie do pracy”³⁷.

Ponadto zaraz po przejęciu pełni władzy przez PPR po sfałszowanych wyborach z 1947 r. władze oświatowe utrudniały nauczycielom religii tudzież zakonnikom odnawianie umów o

³¹ R. Grzybowski, *Polityczne priorytety...*, s. 263-264.

³² Zob. Archiwum Państwowe w Gdańsku (dalej: APG), Kuratorium Okręgu Szkolnego, sygn. 10/1280, *Zarządzenia powizytacyjne pismo KOS-II-7/2/PJ/70*, 1970, s. 1-2.

³³ Pojęcie „laicyzacji” wychowania było szeroko lansowane przez propagandę komunistyczną. R. Grzybowski zauważa, że dla „właściwej oceny (hasła laicyzacji – M.R.) kluczowe znaczenie ma rzadko przywoływane w języku propagandy komunistycznej samo pojęcie ateizacji. Wynikało to z jego treści: ateizm bowiem oznacza „bezbożność”, zaprzeczenie istnieniu Boga w teorii i praktyce. Ze względu na katolicki charakter narodu polskiego posługiwanie się terminem „ateizacja” mogło zatem prowadzić do wywołania masowego oporu społecznego”, zob.: R. Grzybowski, *Polityczne priorytety...*, s. 91-92.

³⁴ Por.: R. Grzybowski, *Przyczynek do badań nad działalnością liceów pedagogicznych w latach 1945-1957*, „Acta universitatis lodziensis. Folia pedagogica et psychologica” 1987, t. 17, s. 521-532.

³⁵ Towarzystwo powstało w 1949 w wyniku zjednoczenia Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci oraz Chłopskiego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. W czasach PRL zorganizowane głównie w celu wywierania wpływu na dzieci i młodzież zgodnie z celami nakreślonymi przez PZPR.

³⁶ H. Konopka, *Religia w szkołach Polski Ludowej. Sprawa nauczania religii w polityce państwa, 1944-1961*, Białystok 1997, s. 46.

³⁷ R. Grzybowski, *Przyczynek do badań...*, s. 526.

pracę, systematycznie usuwano z bibliotek szkolnych książki o nieakceptowalnej (nadto religijnej) treści, zaś w 1949 r. doprowadzono do zwolnienia wszystkich duchownych nauczycieli przedmiotów świeckich³⁸.

W latach 1947-1956 w ramach laicyzowania szkół ogólnokształcących ze szkolnego kalendarza usunięto różnego rodzaju święta i tradycje związane z religią chrześcijańską. Wspomniane wyżej TPD podjęło się działania zmierzające do przekształcenia uroczystości związanych z okresem poświątecznym i Nowym Rokiem w „zabawy choinkowe”, których różnorodny program zawierający gry, zabawy, czy wydarzenia artystyczne miał stanowić konkurencję dla zastanej tradycji chrześcijańskiej. Dodatkowo dekoracje – które obowiązkowo miały charakter propagandowy – łączyły ozdoby choinkowe z treściami eksponującymi idee komunistyczne oraz lansowały komunistycznych bohaterów. Świętego Mikołaja wręczającego prezenty dzieciom zastąpiono Dziadkiem Mrozem, rolę szkolnych jasełek przejęła harcerska inicjatywa obchodzenia domów z repertuarem świeckim, zaś w okresie Wielkanocy podkreślano rolę tradycji tudzież obrzędów o charakterze ludowym³⁹.

Jedną z kluczowych ról w procesie ideologizacji młodzieży w szkołach ogólnokształcących odgrywał Związek Młodzieży Polskiej (dalej: ZMP)⁴⁰. Decyzja o utworzeniu tej ideowej organizacji młodzieżowej zorganizowanej na wzór radzieckiego Komsomołu⁴¹ zapadła 21 maja 1948 roku podczas posiedzenia BP PPR. Stanowić miała ona masową i monopolistyczną organizację młodzieżową. W celu powyższego władze komunistyczne zadecydowały o unifikacji Związku Młodzieży Wiejskiej „Wici”, Związku Młodzieży Demokratycznej oraz Związku Walki Młodych (który będąc młodzieżową przybudówką PPR uzyskał bezwzględną przewagę w Zarządzie Głównym, Radzie Naczelnej ZMP oraz Prezydium ZG)⁴². W krótkim czasie władze komunistyczne dążąc do pełnego zjednoczenia polskiej młodzieży w jednej zideologizowanej oraz centralnie sterowanej organizacji, doprowadziły również do wcielenia w struktury ZMP w 1950 roku Akademickiego Związku Młodzieży Polskiej. Rok później rozwiązano Związek Harcerstwa Polskiego, którego rolę przejąć miała – podporządkowana celom ZMP – Organizacja Harcerska⁴³.

³⁸ M. Brodala, *Propaganda dla najmłodszych...*, s. 180.

³⁹ Ibidem, s. 186-190.

⁴⁰ W niniejszym rozdziale jedynie wspominam o roli ZMP w procesie urzeczywistniania ideału „nowego człowieka” w szkole ogólnokształcącej PRL. Szersza charakterystyka i opis działań ZMP z zakresu indoktrynacji ideologicznej młodzieży opisane zostały w rozdziale IV. niniejszej rozprawy.

⁴¹ Powstała w 1918 r. komunistyczna organizacja młodzieży w Rosji Radzieckiej i Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich. Nazwa „komsomoł” stanowi akronim słów „Kommunističeskij Sojuz Mołodioży”, czyli Komunistyczny Związek Młodzieży, zob: Encyklopedia PWN, *Komsomoł*, <<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Komsomoł;3924664.html>>, [dostęp: 11 stycznia 2022].

⁴² J Król, op. cit., s. 59.

⁴³ Ibidem, s. 275-277.

W założenia i metody działań ZMP, jak i w całą komunistyczną propagandę PPR i PZPR immanentnie wpisane było konsekwentne podsycanie nienawiści – do „wrogów socjalizmu”, „burżuazji”, „zdrajców narodu”. „Socjalistyczny humanizm” zawierał w sobie oczywiście miłość do Związku Radzieckiego, ale także bezkompromisową wrogość wobec wszystkich, którzy z wizją państwa socjalistycznego się nie zgadzają. Hasła zachęcające nauczycieli do krzewienia u uczniów wrogich postaw wobec osób mających odmienny światopogląd od partyjnego pojawiały się wszędzie, gdzie takie działania mogły osiągnąć oczekiwany wpływ – w prasie, czasopismach pedagogicznych, podczas różnego rodzaju kursów i szkoleń, w podręcznikach dla nauczycieli i pedagogów⁴⁴.

Nienawiść – podobnie jak zachęty do donoszenia na innych – obrazowano jako postawę mającą służyć wyższemu celowi. Poczynania służące zachęcaniu uczniów i nauczycieli do przekazywania informacji władzom na temat postaw i zachowań swoich kolegów i koleżanek opierano – tak jak większość teoretycznych i praktycznych działań partii – na wzorce radzieckim, gdzie historia Pawlika Morozowa⁴⁵ stanowiła symboliczną postać bohatera godnego do naśladowania⁴⁶.

Konsekwentnie realizowanym celem władz komunistycznych w polskiej szkole ogólnokształcącej doby stalinizmu było utrzymanie marksizmu-leninizmu-stalinizmu jako jedyne „dostępnego” światopoglądu w przestrzeni publicznej. Wobec powyższego nie dopuszczano do prezentowania przez uczniów czy nauczycieli jakichkolwiek alternatywnych postaw ideowych. Przykładowo, na lekcjach poświęconych historii i wiedzy społecznej podkreślano gospodarcze i polityczne sukcesy partii oraz krytykowano i porównywano poziom życia obywateli bloku radzieckiego z państwami zachodnimi (z których wynikać miało, iż „społeczna sprawiedliwość” istnieje jedynie w państwach „demokracji ludowej”)⁴⁷. Dzieje Polski i świata przedstawiane były jako deterministyczna konieczność w drodze do powstania społeczeństwa socjalistycznego, które stanowić miało „przedostatni etap rozwoju społecznego” (etapem finalnym miało być społeczeństwo komunistyczne)⁴⁸. Ponadto uczniowie mieli

⁴⁴ Ibidem, s. 26-27.

⁴⁵ Pawlik Morozow był radzieckim mieszkańcem wsi Gerasimowka na Uralu, gdzie w latach 30., podczas przeprowadzania intensywnej kolektywizacji wsi rosyjskiej doniósł władzy na własnego ojca, który starając się uchronić rodzinę przed śmiercią głodową schował część zboża przed rekwirującymi żywność komisarzami. Czyn Pawlika doprowadził do aresztowania, a następnie rozstrzelania jego ojca.

⁴⁶ R. Grzybowski, *Idea wychowania nowego człowieka (homo sovieticus) i jej odzwierciedlenie w założeniach programowych Wszechzwiązkowej Organizacji Pionierskiej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2018, nr 4, s. 317-318.

⁴⁷ B. Wagner, op. cit., s. 19-21.

⁴⁸ Komunistyczny determinizm historyczny miał za zadanie m.in. legitymizować władzę autorytarną w kraju, która nawet pomimo ewentualnych słabości stanowić miała najdoskonalszą formę władzy z ówczasnie możliwych.

umacniać swoje przekonanie o niezbędności oraz wielkiej wartości wynikającej z przyjaźni Polski ze Związkiem Radzieckim, zaś państwa kapitalistyczne postrzegać jako zagrożenie dla socjalistycznego pokoju i dobrobytu⁴⁹.

Zwycięstwo Związku Radzieckiego w II wojnie światowej, a zwłaszcza wyzwolenie przez Armię Radziecką terytorium Polski spod okupacji niemieckich faszystów, bohaterstwo żołnierzy radzieckich, oswoadzających polskie miasta, miasteczka i wioski – wszystko to spowodowało wzrost zainteresowania narodu polskiego życiem Kraju Rad, jego osiągnięciami we wszystkich dziedzinach⁵⁰.

Państwa tzw. „Zachodu” przedstawiane były jako nieustanne zagrożenie dla socjalistycznego dobrostanu, wobec którego należało przyjmować postawę wrogą i zdecydowaną⁵¹. Największym zagrożeniem dla państw demokracji ludowej – w myśl propagandy komunistycznej – były Stany Zjednoczone, często oskarżane o dążenie do przejęcia kontroli nad światem. „Imperialiści” ze Stanów oraz Anglii mieli dążyć do wywołania III wojny światowej, której zapobiec chciał jedynie Związek Radziecki⁵². Hasła „walki o pokój” władze PRL głosiły m.in. z okazji Międzynarodowego Dnia Dziecka. Powodem powyższego był zapewne charakter emocjonalny święta, w którym kluczową rolę odgrywa dziecko. Dzień ten stanowił zatem idealną okazję do potępiania tzw. Zachodu, zwłaszcza po wybuchu wojny koreańskiej z lat 1950-1953⁵³. Propaganda komunistyczna konsekwentnie głosiła, iż to Stany Zjednoczone – wykorzystując przewagę wojska i kapitału – zaatakowały niemal bezbronną Koreę. Ministerstwo Oświaty zachęcało w tym okresie szkoły polskie do organizowania zbiórek pomocowych dla mieszkańców Korei⁵⁴, równoległe popularyzując obraz Amerykanów jako „ludobójców”, faszystów oraz zbrodniarzy⁵⁵.

Negatywny wizerunek USA (jako faszystowskich zbrodniarzy) dodatkowo umacniać w świadomości społecznej miała propaganda piętnująca bliskie relacje polityczno-gospodarcze

⁴⁹ *Historia i świadomość narodowa*, pod red. Włodzimierza Wesołowskiego, Warszawa 1970, s. 62-63. ZSRR przedstawiano również jako obrońcę interesów Polski oraz kraj bohaterów i wyzwolicieli, którego zasługi i osiągnięcia w „naturalny” i „nieprzymuszony” sposób stały się kierunkiem rozwojowym dla Polski Ludowej, zob.: W. Pomykało, *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944-1976*, Warszawa 1977, s. 116.

⁵⁰ Ibidem. W istocie w czasach PRL cenzura nie pozwalała na jakąkolwiek krytykę ZSRR oraz Armii Radzieckiej. „Spojrzenie na okres drugiej wojny światowej stopniowo się zmieniało dzięki wpływowi czasu i większej wrażliwości nowych pokoleń. [...] Nie zmieniała się jednak oficjalna ocena polityki ZSRR wobec Polski, a pilnowanie „prawomyślności” wypowiedzi na ten temat historyków, publicystów i literatów było jednym z najważniejszych zadań cenzury. Dopiero u schyłku PRL, gdy w Związku Radzieckim nastąpiła epoka głośności i ujawniano zbrodnie Stalina, nadszedł czas przypominania tragicznych doświadczeń z sowieckim totalitaryzmem.”, A. Friszke, op. cit., s. 8.

⁵¹ Por.: B. Wagner, op. cit., s. 20-23.

⁵² M. Brodała, op. cit., s. 151.

⁵³ A. Friszke, op. cit., s. 164.

⁵⁴ M. Mazur, op. cit., s. 342.

⁵⁵ M. Brodała, op. cit., s. 152.

Stanów Zjednoczonych z Republiką Federalną Niemiec. Propaganda komunistyczna przedstawiała RFN jako „spadkobierczynię Niemiec hitlerowskich” (w przeciwieństwie do „wyzwolonej” Niemieckiej Republiki Demokratycznej znajdującej się w strefie wpływów ZSRR). Sojusz RFN ze Stanami Zjednoczonymi przedstawiano ówczas jako „polityczno-wojskowa oś Waszyngton-Bonn^{56,57}”.

Podręczniki szkolne⁵⁸ – podobnie jak inne wydawnictwa książkowe oraz prasę – poddawano surowej cenzurze⁵⁹. W treści szkolnych podręczników – zwłaszcza dotyczących nauk humanistycznych i społecznych – nie było miejsca na pluralizm poglądów. Zamieszczone w nich treści poświęcone były celom wychowawczym socjalizmu oraz aktualnym kampaniom propagandowym⁶⁰. Jak zauważa Joanna Wojdon:

Podręczniki odgrywać miały w procesie indoktrynacji uczniów szczególną rolę. Były bowiem najszerzej dostępnym i najczęściej stosowanym środkiem dydaktycznym. Treści i ilość zawartej tam propagandy politycznej nie były dziełem przypadku ani przejawem własnej inicjatywy autorów. Pisane zgodnie z wytycznymi ministerialnymi książki poddawane były wnikliwej kontroli: redakcyjnej w PZWS, ministerialnej, prowadzonej przez specjalnie powołane komisje oceny podręczników, wreszcie cenzorskiej. Na kolejnych jej etapach coraz mniejszą uwagę zwracano na merytoryczną i dydaktyczną wartość podręczników, a coraz większą — na ich poprawność polityczną i stopień propagandowego zaangażowania. Chętniej przystawano na niedociągnięcia dydaktyczne niż polityczne⁶¹.

Nauczyciele zabierać mieli swoich podopiecznych do teatrów i kin, gdzie prezentowano sztuki oraz filmy o charakterze ideologicznym (głównie produkcji radzieckiej)⁶². Ważnym narzędziem w procesie kształtowania *nowego człowieka* (budowniczego socjalizmu) na płaszczyźnie szkoły ogólnokształcącej była również literatura piękna, która m.in. poprzez lektury szkolne stanowić miała czynnik wywierania głębokiego wpływu na świadomość czytelników.

⁵⁶ Hasło „polityczno-wojskowa oś Waszyngton-Bonn” kojarzyć się wówczas miało z okrytą niesławą „polityczno-wojskową osią Berlin-Rzym” z 1936 r.

⁵⁷ J. Tyszkiewicz, *Sojusz między USA a RFN w okresie zimnej wojny w treściach propagandy prasowej polskich komunistów*, [w:] *Propaganda w PRL i NRD. Tematy – instytucje – kampanie*, pod red. E. Matkowskiej, Wrocław-Warszawa 2019, s. 80-81.

⁵⁸ Szerzej rola i funkcje podręczników szkolnych w procesie wychowywania „budowniczego socjalizmu” omówione zostały w Rozdziale III.

⁵⁹ Zob. J. Wojdon, *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944-1989)*, Warszawa 2000.

⁶⁰ Ibidem, s. 152.

⁶¹ Ibidem.

⁶² J. Tyszkiewicz, op. cit., s. 46.

Literatura piękna stawała się jedynie kolejnym kanałem perswazyjnym, zapewniającym skuteczne dotarcie do społeczeństwa. Jerzy Putrament⁶³, nazywający literaturę decydującym odcinkiem ofensywy kulturalnej, wskazywał jej zalety: głęboki wpływ na świadomość ludzką, powszechność, bezpośredniość, trwałość perswazji, najbardziej masowy zasięg, silne nasycenie ideologią⁶⁴.

Literatura socrealistyczna miała pełnić przede wszystkim funkcje poznawcze i wychowawcze, czyli poddawać krytyce idee panujące w dawnej Polsce i na tzw. Zachodzie. Powinna podążać za przemianami społecznymi w kraju, ukazywać robotników jako głównych twórców historii, kształtować cechy osobowościowe pożądane w systemie socjalistycznym⁶⁵. Spośród sztandarowych tekstów bezpośrednio promujących wzór „budowniczego socjalizmu” w czasach ofensywy ideologicznej w oświacie wymienić można m.in.: wybór artykułów B. Bieruta *Pod Sztandarem Frontu Narodowego*, książkę Haliny Maślińskiej *O moralności komunistycznej*, pracę *O wychowaniu komunistycznym* M. Kalinina, dydaktyczną broszurę pt. *Demokracja ludowa w Polsce*, a także sygnowany przez ZMP referat Władysława Matwina *Naprzód do walki o zbudowanie socjalizmu i ostateczne pokonanie wrogów ludu*⁶⁶.

Lektury w szkole ogólnokształcącej podzielone zostały na trzy grupy dostosowane do poziomu edukacji: dla klas I-IV, V-VII oraz VIII-XI (liceum). W pierwszych klasach nie było obowiązkowej listy lektur, praca nauczyciela skupiała się głównie na pogadankach, których treść narzucał silnie upolityczniony program nauczania, którego celem było m.in. „rozwijanie umiłowania Polski Ludowej, jako realizatora idei sprawiedliwości społecznej, wolności i budownictwa socjalistycznego”⁶⁷.

W programie klasy II [program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej z 1949 r. – MR], obok tematów „Współzycie dziecka z przyrodą na tle pór roku” czy „Dbajmy o zdrowie”, znajdziemy „Odbudowę i rozbudowę Polski”, „Polsko-radzieckie braterstwo broni”, „Opowiadania z ostatniej wojny: opieka ZSRR nad dzieckiem polskim, przyjaźń dzieci polskich i radzieckich” oraz zagadnienie „Marszałek Stalin — przyjaciel Polski”⁶⁸.

W klasie III i IV obowiązkowymi tematami do pracy z uczniami były również zagadnienia takie jak m.in. „Żołnierz — obrońca i przyjaciel ludności pracującej”, „Dzień

⁶³ Polski pisarz, poeta, publicysta, poseł na Sejm PRL I kadencji i II kadencji z ramienia PZPR.

⁶⁴ M. Mazur, op. cit., s. 254.

⁶⁵ Ibidem, s. 262.

⁶⁶ Ibidem, s. 282.

⁶⁷ *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej*. Projekt. Język polski. Warszawa 1949, za: K. Jędrych, *Lektury w programach dla szkoły podstawowej z lat 1949-1989*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży*, pod red. K. Heski-Kwaśniewicz, K. Tałucia, t. 4, Katowice 2014, s. 208.

⁶⁸ K. Jędrych, op. cit., s. 209.

Zwycięstwa (9 maja). Marszałek Stalin — zwycięski wódz w wojnie z hitleryzmem i obrońca pokoju”, a także zagadnienia dotyczące przyjaźni polsko-radzieckiej, postaci Lenina i Stalina, roli robotników w budowie państwa sprawiedliwego społecznie. W klasach starszych na liście lektur znajdowały się dzieła m.in. J. Kochanowskiego, A. Mickiewicza, H. Sienkiewicza, M. Konopnickiej, I. Kraszewskiego, W. Broniewskiego, B. Prusa⁶⁹.

Uczniowie – poza polityczno-ideologicznymi czytankami, tekstami opisującymi życie i myśl przywódców komunistycznych oraz ideologicznie nakierowanymi pogadankami – poznawali głównie dzieła pozytywistyczne, zwłaszcza pochodzące z tzw. nurtu „realizmu krytycznego”⁷⁰, który wpisywał się w marksistowską narrację o upośledzeniu i tragedii klas wyzyskiwanych, prostych ludzi przez klasy wyższe, o świecie ludzi zmuszonych żyć w kapitalistycznej nędzy⁷¹. Nauczyciele byli również zobowiązani do przedstawiania bieżących wydarzeń społeczno-politycznych (np. dotyczących realizacji planów gospodarczych) jako sukcesów PZPR i socjalizmu. Nauczyciel miał być narzędziem w procesie urabiania dzieci i młodzieży, którego działalność była pieczołowicie odnotowywana i ujmowana statystycznie⁷².

Warto zaznaczyć, iż programy nauczania różnych przedmiotów szkolnych realizowane miały być w oparciu o założenia materializmu funkcjonalnego⁷³. Dyrektywy formułowane we wspomnianej teorii wskazują „przede wszystkim na celowość eksponowania idei przewodnich poszczególnych dyscyplin (na przykład idei ewolucji w biologii czy idei walki klas w historii) oraz potrzebę równoczesnego poznawania rzeczywistości przez studentów i jej przekształcania”⁷⁴. W praktyce materializm funkcjonalny legitymizował priorytetowe traktowanie celów ideologicznych w procesie kształcenia dzieci i młodzieży⁷⁵.

Znaczący wpływ na politykę oświatową PZPR (w tym funkcjonowanie socjalistycznej szkoły) miały wydarzenia z pierwszej połowy lat 50. XX wieku. 22 lipca 1952 r. Sejm PRL uchwalił nową – narzuconą przez ZSRR – Konstytucję Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej⁷⁶.

⁶⁹ Ibidem, s. 213-217.

⁷⁰ Realizm uwarunkowany historycznie rozkwitem kapitalizmu, miał prowadzić do wiernego przedstawiania rzeczywistości społecznej, ale nie do właściwej interpretacji i ujawniania przyczyn opisywanych zjawisk.

⁷¹ K. Jędrych, op. cit., s. 210-211.

⁷² M. Kosiorek, op. cit., s. 122-123.

⁷³ Według W. Okonia materializm funkcjonalny jest to „teoria kształcenia oparta na idei harmonijnego łączenia treści i funkcji wiedzy w procesie kształcenia”, zob.: *Materializm funkcjonalny*, [w:] *Nowy Słownik Pedagogiczny*, wyd. III, pod red. W. Okonia, Warszawa 2001, s. 227.

⁷⁴ Cz. Kupisiewicz, *Szkolnictwo w procesie przebudowy*, Warszawa 1996, s. 110.

⁷⁵ Materializm funkcjonalny szerzej omówiony został w Rozdziale III niniejszej Rozprawy.

⁷⁶ Projekt konstytucji PRL wzorowany był na konstytucji radzieckiej z 1936 roku. Najważniejsze z punktu widzenia polityczno-społeczno-gospodarczego zapisy opracowało Biuro Polityczne PZPR, po czym gotowy projekt osobiście czytał i poprawiał Stalin, własnoręcznie wnosząc blisko 50 poprawek. Por.: A. Friszke, *Losy państwa...*, s. 181-182.

W artykule 61. tejże Konstytucji znalazł się zapis gwarantujący obywatelom PRL prawo do nauki w bezpłatnych, powszechnych i obowiązkowych szkołach podstawowych. Twórcy konstytucji zadeklarowali też konsekwentną rozbudowę szkolnictwa średniego ogólnokształcącego zawodowego i szkolnictwa wyższego, zapewniono również o podnoszeniu pomocy materialnej dla dzieci robotników, chłopów i inteligencji⁷⁷. W artykule 68. znalazł się także zapis, mówiący iż „Polska Rzeczpospolita Ludowa otacza szczególną troskliwą opieką wychowanie młodzieży i zapewnia jej najszersze możliwości rozwoju”⁷⁸.

Istotnym wydarzeniem politycznym tych lat była także śmierć J. Stalina (marzec 1953). Żałoba po śmierci „wielkiego wodza” w polskich szkołach obchodzona była niezwykle uroczyście. Wszystkie ówczesne instytucje oświatowe, organizacje oraz czasopisma pedagogiczne uczciły i uhonorowały radzieckiego przywódcę. Pisano na jego cześć wiersze, artykuły, organizowano akademie, część zajęć szkolnych poświęcona była rozmowom na temat wielkości oraz zasług Stalina. W mniejszej skali – ale również bardzo uroczyście – upamiętniano B. Bieruta po jego śmierci w kwietniu 1956 r. Także w tym przypadku w szkołach organizowane akademie oraz apele, wieszano portrety zmarłego przywódcy i składano pod nim kwiaty i żałobne wieńce⁷⁹.

Przejęcie w ZSRR pełni władzy przez Nikitę Chruszczowa⁸⁰ oraz tzw. poznański czerwiec 1956 r.⁸¹ doprowadził do największego kryzysu politycznego w krótkich dziejach PRL. Znalazł on odzwierciedlenie w treści obrad VII Plenum KC PZPR (18-28 lipca), podczas którego dyskutowano nad przyczynami kryzysu politycznego, szukano winnych „błędów i wypaczeń” z lat 1948-1955, jak i spierano się o wybór drogi dalszego rozwoju kraju – część kierownictwa PZPR postulowało zliberalizowanie polityki, inni zaś optowali za kontynuacją w realizacji ówczesnych założeń socjalistycznych w państwie⁸². Jego efektem stała się „odwilż

⁷⁷ *Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej uchwalona przez Sejm Ustawodawczy w dniu 22 lipca 1952 r.*, Dz.U. 1952 nr 33 poz. 232, Art. 61.

⁷⁸ *Ibidem*, Art. 68. W Konstytucji znalazły się też zapisy mówiące o wolności ras, narodowości czy wyznań, wolności sumienia, wolności druku, słowa, zgromadzeń czy pochodów. Praktyka dnia codziennego pokazała jednak, że wszystkie wymienione gwarancje stanowiły jedynie fasadę deklaratywno-propagandowego aktu, jakim w istocie była Konstytucja PRL, zob.: *Ibidem*, Art. 69-72.

⁷⁹ B. Wagner, *op. cit.*, s. 43.

⁸⁰ Symbolicznym początkiem częściowej destalinizacji bloku radzieckiego był opisany szerzej we wcześniejszej części niniejszej pracy referat N. Chruszczowa „O kulcie jednostki i jego następstwach” z 24-25 lutego 1956 r.

⁸¹ Pierwsze w PRL demonstracje uliczne oraz strajk. Wydarzenia w Poznaniu ukazały, jak ogromny jest potencjał wrogości do władz i systemu w polskim społeczeństwie. Znaczącym problemem ideologicznym dla komunistycznych władz był fakt, iż wśród większości zabitych oraz uczestników wystąpień publicznych przeciw władzy byli robotnicy.

⁸² A. Friszke, *op. cit.*, s. 219-220.

październikowa”⁸³, zmiany w kierownictwie PZPR, w tym powrót W. Gomułki do władzy w roli I sekretarza KC PZPR oraz – co istotne z punktu widzenia niniejszej rozprawy – zapowiedź reformy oświaty. Poddano wówczas krytyce stalinowski model wychowania oraz ówczesną interpretację ideału „budowniczego socjalizmu”, z programów nauczania usunięto slogany ideologiczne, umożliwiono rodzicom i nauczycielom składanie własnych postulatów, w tym dotyczących wieloświatopoglądowości w szkole⁸⁴, kontestowano kult A. Makarenki i jego pedagogiki kolektywistycznej, sprzeciwiono się wulgaryzowaniu i fałszowaniu wiedzy⁸⁵. Ponadto usunięto wówczas z programów nauczania „Naukę o konstytucji”, będącą przedmiotem szkolnym mającym na celu przede wszystkim indoktrynację uczniów. Dokonano także częściowej rewizji podręczników i programów nauczania. Odnotowano przypadki buntu rodziców domagających się odwołania najbardziej zaangażowanych ideologicznie nauczycieli i kierowników szkół⁸⁶.

Ważnym wydarzeniem było też rozwiązanie ZMP w roku 1957. Jego rolę przejął Związek Młodzieży Socjalistycznej (dalej: ZMS) – w znacznej części powstały w wyniku połączenia Rewolucyjnego Związku Młodzieży i Związku Młodzieży Robotniczej⁸⁷. ZMS był organizacyjnie oraz ideowo podporządkowany PZPR. Celem tej organizacji było m.in. przygotowywanie młodzieży do wstąpienia w szeregi PZPR oraz prowadzenie akcji ideologicznych w szkołach. Zdaniem badaczki tej problematyki, Joanny Sadowskiej:

ZMS nie był organizacją o charakterze totalnym, przynależność nie była obowiązkowa, choć dobrze widziana, związek nie próbował regulować całokształtu życia swoich członków. W przeciwieństwie do ZMP nie wtrącał się do życia rodzinnego, nie próbował „prać mózgow”, przerabiać młodych ludzi na wyobrażoną przez partię modłę, w wielu kwestiach dostosowywał się do ich upodobań - tym samym jednak przeciwdziałał zagospodarowywaniu tego pola przez innych, niezależnych i niepewnych. Wyjawszy ludzi wyższego aparatu, w istocie pozostawiał swym członkom również swobodę uczestnictwa w praktykach religijnych, choć prowadził propagandę antyreligijną⁸⁸.

⁸³ Potoczne określenie na zmiany w polityce wewnętrznej Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej związane z destalinizacją i częściową demokratyzacją systemu komunistycznego w PRL. W związku z „odwilżą” i masowymi protestami nauczycieli i rodziców podjęto decyzję o częściowym „odpolitycznieniu” szkoły oraz przerwano akcję samokształcenia ideologicznego nauczycieli. Zob.: R. Grzybowski, *Polityczne priorytety...*, s. 85-87.

⁸⁴ R. Grzybowski, *Socjalizacja w cieniu konfliktu. Sytuacja wychowawcza dzieci i młodzieży w Polsce w latach rządów Władysława Gomułki (1956-1970)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1, s. 112.

⁸⁵ R. Grzybowski, *Przełomy polityczne jako momenty zwrotne w polityce oświatowej PRL*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, pod red. R. Grzybowskiego, Toruń 2004, s. 52.

⁸⁶ B. Wagner, op. cit., s. 45.

⁸⁷ Kierownictwo ZMS zapowiadało w swoich działaniach m.in. „szukanie nowych dróg do socjalizmu”. Zob.: R. Grzybowski, *Przełomy polityczne...*, s. 54.

⁸⁸ J. Sadowska, *Sercem i myślą związani z Partią. Związek Młodzieży Socjalistycznej (1957-1976). Polityczne aspekty działalności*, Warszawa 2010, s. 432.

Dla działalności szkoły istotne znaczenie miał także fakt, że krótkotrwała „odwilż październikowa” wpłynęła na zmianę relacji państwo – Kościół⁸⁹. Porozumienie między rządem a Episkopatem podpisane w 1950 r., w którym biskupi zobowiązywali się do lojalności względem partii w zamian za utrzymanie ówczesnego statusu dotyczącego nauczania religii w szkołach, było w istocie fikcją. Władze komunistyczne m.in. poprzez TPD konsekwentnie usuwały religię ze szkół państwowych, powodując, iż we wrześniu 1953 r. religii nie nauczano w ponad 60% szkół w Polsce⁹⁰. Uczniowie z rodzin katolickich (stanowiący znakomitą większość w społeczeństwie polskim) zwykle uczęszczali w takich sytuacjach na naukę religii do kościołów. Dodatkowo warto wspomnieć, iż w 1954 r. władze komunistyczne usunęły wydziały teologiczne z Uniwersytetów oraz utworzyły Akademię Teologii Katolickiej znajdującą się pod znacznym wpływem „Stowarzyszenia PAX”⁹¹.

Po powrocie W. Gomułki do władzy jesienią 1956 roku, kierownictwo PZPR postanowiło jednak (czasowo) złagodzić walkę z Kościołem. W listopadzie 1956 r. wypuszczono na wolność – po blisko trzech latach przymusowej izolacji – Prymasa Polski Stefana Wyszyńskiego, który wraz z Episkopatem rozpoczął prace nad nowym układem z rządem. W zamian za częściowe poparcie władzy⁹², PZPR zgodziło się na przywrócenie nauczania religii w szkołach podstawowych i średnich jako przedmiotu nadobowiązkowego (rodzice musieli wyrazić pisemne życzenie uczestniczenia swoich dzieci na lekcjach religii)⁹³.

Częściowa poprawa relacji PZPR z Kościołem nie trwała długo. W 1958 r. podczas dyskusji na naradzie kuratorów szkolnych W. Gomułka zapowiedział, iż należy systematycznie i konsekwentnie wypierać religię ze szkolnych planów nauczania⁹⁴. Jednak rosnący wpływ księży i katechetów na polskich uczniów niepokoił kierownictwo PZPR i przyczynił się do „ideowej rywalizacji” o ucznia w latach 1957-1961. Lokalne władze partii

⁸⁹ W 1956 r. odprężenie w relacji Państwo - Kościół mogło być spowodowane brakiem pomysłu PZPR na zjednanie sobie społeczeństwa w kontekście kryzysu ideowego lat 50.

⁹⁰ Temat nauczania religii w szkołach w Polsce Ludowej szeroko opisała i omówiła H. Konopka, zob. m.in.: H. Konopka, *Nauczanie religii w szkołach Polski Ludowej (1944-1950)*, Białystok 2000; H. Konopka, *Religia w szkołach Polski Ludowej: sprawa nauczania religii w polityce państwa (1944-1961)*, Białystok 1997.

⁹¹ A. Friszke, op. cit., s. 201. Stowarzyszenie PAX była to organizacja utworzona w 1947 r. przez działaczy Ruchu Narodowo-Radykalnego Falanga pod przywództwem Bolesława Piaseckiego. Falanga zrzeszała katolików współpracujących z władzami komunistycznymi. PAX w założeniu PPR miał stanowić „pośrednika” między władzami komunistycznymi, a Kościołem.

⁹² Przed wyborami do Sejmu w 1957 roku Episkopat Polski pod kierownictwem S. Wyszyńskiego poparł politycznie W. Gomułkę oraz wezwał wszystkich Polaków do wzięcia udziału w wyborach. Według prof. Antoniego Dudka było to największe wsparcie polityki komunistycznej przez Kościół w całym okresie PRL. Zob.: A. Dudek, *Państwo i Kościół w Polsce: 1945-1970*, Kraków 1995, s. 50.

⁹³ B. Wagner, op. cit., s. 49.

⁹⁴ R. Grzybowski, *Elementy taktyki władz komunistycznych w walce z Kościołem o odzyskanie szkoły na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku*, [w:] *Szkola polska od średniowiecza do XX wieku, między tradycją a innowacją*, pod red. I. Szybiak, A. Fijałkowskiego, Warszawa 2010, s. 426.

zobowiązane zostały do uświadamiania pracowników oświaty i kierowników szkół, iż udział w organizowaniu praktyk religijnych jest niedopuszczalny. Modlitwy nie powinny odbywać się w szkole, lecz co najwyżej w domach. Rozpoczęła się „wojna o krzyże”, w wyniku której – wśród wielkiego oporu ze strony społeczeństwa – oficjalnie zakazano używania dekoracji i wieszania emblematów religijnych (głównie zaś krzyży) w salach szkolnych. Doprowadzono również do sytuacji, w której starannie „wyselekcjonowane” Komitety Rodziców miały działać na rzecz wyeliminowania tematu religii z dyskursu szkolnego⁹⁵.

Znaczący dla oddziaływania szkół był także głęboki konflikt PZPR z Kościołem z przełomu lat 50. i 60. XX wieku. Jego podłożem były przygotowania do obchodów Tysiąclecia Chrztu Polski przypadającego na 1966 rok, określanego przez kierownictwo PZPR mianem Tysiąclecia Państwa Polskiego. Episkopat ze S. Wyszyńskim na czele chciał, aby obchody miały charakter religijny. W tym celu przygotował i urzeczywistnił program Wielkiej Nowenny, służący przygotowaniem Polaków do obchodów tysiącletniej rocznicy chrztu Mieszka I. Ten rozłożony na 9 lat projekt religijny (Wielka Nowenna swój uroczysty początek miała 26 sierpnia 1956 r.) stanowił wielkie społeczno-polityczne przedsięwzięcie, na który składały się m.in. organizacja pielgrzymek, działanie na rzecz walki z wadami narodowymi (kradzieżami, pijaństwem etc.), czy aktywna praca ewangeliczna z wiernymi⁹⁶. W opozycji do religijnych obchodów tysiąclecia Chrztu Państwa Polskiego stał PZPR, która zamierzała organizować własne obchody o charakterze świeckim. Upamiętnieniem tysiącletniej rocznicy Państwa Polskiego miał być m.in. ogłoszony przez W. Gomułkę program budowy „Tysiąc szkół na 1000-lecie”⁹⁷.

Od II połowy lat 50. nasilający się wyż demograficzny w Polsce pociągnął za sobą konieczność rozbudowy zarówno sieci szkół, jak i różnego rodzaju form pracy oświatowo-wychowawczej. Władze komunistyczne rozpoczęły wobec powyższego rozbudowę systemu programu wychowania pozaszkolnego dzieci i młodzieży (budowano m.in. pałace młodzieży, młodzieżowe domy kultury, domy harcerza). Obniżono górną granicę wieku szkolnego do lat szesnastu, zaś w instrukcji programowej na rok szkolny 1957/1958 - w związku z krytyką „wypaczeń okresu stalinowskiego” – w przestrzeni społecznej pojawił się nieo określony ideał

⁹⁵ Ibidem, s. 428-434.

⁹⁶ R. Grzybowski, *Polityczne priorytety...*, s. 94.

⁹⁷ Ibidem. W wyniku programu wybudowano w latach 1959–1972 łącznie około 1,5 tys. szkół-pomników Tysiąclecia Państwa Polskiego, zob.: K. Wałaszewski, *Tysiąc szkół na tysiąclecie. Szkoły tysiąclecia – architektura, propaganda, polityka*, Łódź 2018 s. 14-16.

„porządnego człowieka”⁹⁸, który mógłby stanowić propozycję możliwą do przyjęcia przez całe społeczeństwo (choć nadmienić należy, iż struktura oficjalnego ideału wychowawczego nie uległa wówczas znaczącym zmianom)⁹⁹.

VII Plenum KC PZPR, które odbyło się w 1961 r., oceniło poziom ideowo-wychowawczy szkoły jako niewystarczający¹⁰⁰. Uznano wówczas, że szkoła podstawowa w niewystarczający sposób przekazywała wiedzę, zaś licea ogólnokształcące nie spełniły w poprzednich latach swojej podstawowej funkcji edukacyjnej, jaką było przygotowanie uczniów do studiów wyższych. W celu poprawy jakości polskiej oświaty kierownictwo partii w trakcie obrad VII Plenum zapowiedziało przeprowadzenie reformy ustroju szkolnego w latach 1963-1968. Projekt ten przewidywał m.in. przedłużenie okresu nauki w szkole podstawowej do ośmiu lat (poprzez wprowadzenie 8-letniej szkoły podstawowej jako obowiązkowej, a nie 10-letniej jak postulowano podczas Zjazdu Oświatowego w 1957 r.)¹⁰¹.

W ślad za tym, 15 lipca 1961 r. Sejm PRL przyjął niezwykle znaczącą z perspektywy organizacji szkół ogólnokształcących oraz polityki oświatowej w Polsce *Ustawę o rozwoju systemu oświaty i wychowania*¹⁰². W preambule Ustawy czytamy, że:

Oświata i wychowanie stanowią jedną z podstawowych dźwigni socjalistycznego rozwoju Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. System kształcenia i wychowania ma na celu przygotowanie kwalifikowanych pracowników gospodarki i kultury narodowej, świadomych budowniczych socjalizmu¹⁰³.

Ustawa dekretowała funkcjonowanie szkoły jako instytucji świeckiej oraz przypominała, iż cały system oświaty w Polsce ma na celu wychowywanie dzieci i młodzieży w duchu moralności socjalistycznej¹⁰⁴. Ustawa – zgodnie z artykułem drugim dotyczącym świeckości szkoły – spowodowała, że całkowicie zaprzestano nauczania religii w szkołach, zezwalając jednak na katechizację dzieci i młodzieży w punktach katechetycznych.

Przypomniano w niej o jednolitym, powszechnym i bezpłatnym ustroju szkolnictwa w Polsce. Ustawa podniosła wiek obowiązku szkolnego do lat siedemnastu, zaś podstawą systemu wychowania i kształcenia miała być 8-klasowa szkoła podstawowa, której absolwenci mogli kontynuować naukę w zasadniczych szkołach zawodowych, liceach ogólnokształcących,

⁹⁸ Zanim hasło „porządnego człowieka” pojawiło się w konkretnych postulatach wychowawczych, utożsamiano je z ideą wychowania socjalistycznego. Zob.: M. Kosiorek, op. cit., s. 124.

⁹⁹ M. Kosiorek, op. cit., s. 124-125.

¹⁰⁰ M. Pęcherski, op. cit., s. 84.

¹⁰¹ Ibidem, s. 86.

¹⁰² Ibidem, s. 84-87.

¹⁰³ *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. O rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dz. Ust. Nr 32.

¹⁰⁴ *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. O rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dz. Ust. Nr 32, poz. 159 i 160, s. 354.

technikach zawodowych, szkołach i zakładach specjalnych, placówkach dokształcania i kształcenia pracujących, czy zakładach kształcenia nauczycieli i wychowawców. Okres edukacji w liceum ogólnokształcącym miał trwać 4 lata, przedłużając tym samym czas kształcenia w szkole ogólnokształcącej z 11 do 12 lat¹⁰⁵.

Reforma oświatowa zainicjowana Ustawą z lipca 1961 roku doprowadziła także do zmiany w systemie kształcenia nauczycieli. W 1962 r. wstrzymano nabór do liceów pedagogicznych¹⁰⁶, stopniowo zastępując je – utworzonymi w 1954 r. – 2-letnimi Studiami Nauczycielskimi¹⁰⁷.

Zgodnie z założeniami Ustawy przeobrażeniom organizacyjnym w oświacie towarzyszyć miało podnoszenie poziomu życia ideowego społeczeństwa, co podkreślał także Statut PZPR, w którym przypomniano, iż do priorytetowych celów partii należy „wychowanie młodego pokolenia w duchu ideałów socjalizmu”¹⁰⁸.

W drugiej połowie lat 60. nastroje społeczne w Polsce ulegać zaczęły pogorszeniu. W związku z wydarzeniami w Czechosłowacji związanymi z dojściem do władzy Alexandra Dubceka¹⁰⁹ w 1968 roku i początkiem tzw. praskiej wiosny¹¹⁰, PZPR zdecydowało o zaostrzeniu polityki wewnętrznej. Podczas gdy W. Gomułka otwarcie głosił sprzeciw wobec proponowanych reform w Czechosłowacji oraz apelował o siłowe zduszenie kontrewolucji w tym kraju, społeczeństwo polskie wspierało obywateli czechosłowackich w ich próbach poszerzenia wolności i autonomii¹¹¹. Ponadto w związku z wojną arabsko-izraelską z 1967 r. w narracji przedstawicieli władz partyjnych coraz częściej pojawiać się zaczęły akcenty antysemityczne, które wprowadzały atmosferę niepokoju wśród obywateli żydowskiego pochodzenia. Warto w tym miejscu przypomnieć za A. Friszke, że:

¹⁰⁵ Ibidem, s. 354-357.

¹⁰⁶ Licea pedagogiczne do 1954 r. stanowiły jedyny typ zakładu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w Polsce, zob.: R. Grzybowski, *Przyczynek do badań nad działalnością liceów pedagogicznych w latach 1945-1957*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia pedagogica et psychologica” 1987, t. 17, s. 522.

¹⁰⁷ Powodem utworzenia SN-ów była próba likwidacji niedoborów ilościowych wśród kadry nauczycielskiej, jak i podniesienia jej poziomu wykształcenia. W 1968 r. powołano również do istnienia Wyższe Szkoły Nauczycielskie o 3-letnim okresie nauki, mające przygotowywać do pracy wysoko wykwalifikowanych nauczycieli starszych szkół podstawowych. SN-y oraz WSN-y funkcjonowały w Polsce do 1970 r., kiedy to władze zobligowały nauczycieli wszystkich szczebli do posiadania wykształcenia wyższego. Zob.: R. Grzybowski, *Polityczne priorytety...*, s. 152-172.

¹⁰⁸ *Statut Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej uchwalony przez III Zjazd PZPR*, Warszawa 1963, s. 20.

¹⁰⁹ Czechosłowacki działacz polityczny, w latach 1968–1969 I sekretarz KC KPCz. Był głównym realizatorem reform w partii i państwie w 1968 r., zob.: Encyklopedia PWN, *Dubcek Aleksander*, <<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Dubcek-Alexander;3894628.html>>, [dostęp: 7 listopada 2022 r.].

¹¹⁰ Próba liberalizacji systemu komunistycznego podjęta przez ówczesne władze Czechosłowacji.

¹¹¹ A. Friszke, op. cit., s. 240-241.

W PZPR antysemityzm był formalnie niedopuszczalny, ale nieraz dochodził do głosu, na przykład w wystąpieniach „natolińczyków”, a następnie „partyzantów” przeciw „puławianom” (jeszcze przed 1967 rokiem). W oficjalnej wykładni historii Polski właściwie pomijano rolę Żydów, nie otaczano opieką pozostałych po nich zabytków, w ruinę szły cmentarze, nieliczne instytucje żydowskie funkcjonowały na marginesie życia społecznego i kulturalnego. Zmierzano do całkowitej asymilacji tej mniejszości, choć jednocześnie żydowskie korzenie były negatywnym wyróżnikiem i prowadziły do podejrzeń o nielojalność, zagraniczne kontakty, tendencje liberalne lub kosmopolityczne¹¹².

Napięcia w PZPR o antysemickim podłożu oraz narastający konflikt między władzami komunistycznymi a inteligencją uniwersytecką (zwłaszcza pochodzenia żydowskiego) zbiegły się z decyzją o zdjęciu ze sceny Teatru Narodowego „Dziadów” w reżyserii Kazimierza Dejmka, w których przedstawione zostały krytyczne aluzje do aktualnej sytuacji w Polsce. Wspomniana wyżej decyzja władz doprowadziła do demonstracji i protestów środowisk studenckich, które przybierały na sile do marca 1968 r. Po siłowym stłumieniu protestu studentów władze partyjne zainicjowały szeroko zakrojone czystki w środowisku akademickim: studentów-uczestników tych wydarzeń relegowano, wcielano do wojska oraz usuwano nieposłusznych wykładowców z uczelni. Kierownictwo PZPR zadecydowało również o znowelizowaniu ustawy o szkolnictwie wyższym (grudzień 1968 r.). Nowa ustawa znosiła obieralność władz uczelni, senat uczelni stał się jedynie ciałem opiniodawczym, minister odpowiedzialny za szkolnictwo wyższe uzyskiwał prawo weta wobec każdej decyzji uczelnianego ciała kolegialnego. W istocie nowelizacja ustawy doprowadziła do faktycznej likwidacji autonomii wyższych uczelni¹¹³. Antoni Gładysz stwierdził, że:

[...] wypadki marcowe 1968 r. były przejawem kryzysu ideowego młodzieży uczącej się, a zarazem świadczyły o dużych wpływach ideologii antysocjalistycznej, a więc tej, którą reforma szkolna miała definitywnie wyeliminować. Wydaje się, że ideowa sfera reformy szkolnej traktowana była zbyt deklaratywnie i formalnie. Nie udało się w pełni, czy choćby w dużym stopniu, zaangażować młodzieży uczącej się w życie społeczne i polityczne, w budowę ustroju socjalistycznego, w szersze działania na rzecz kraju itp. Dalekie od zamierzeń były zmiany światopoglądowe¹¹⁴.

Władze PZPR obarczyły winą za protesty studentów szerokokorozumianą polską szkołę, w tym przede wszystkim warszawskie środowiska nauczycielskie¹¹⁵. Kryzys 1968 r., a

¹¹² Ibidem, s. 294.

¹¹³ K. Dworaczek, *Propaganda wobec studenckich buntów w Polsce Ludowej*, [w:] *Propaganda w PRL i NRD. Tematy – instytucje – kampanie*, pod red. E. Matkowskiej, Wrocław-Warszawa 2019, s. 166-167.

¹¹⁴ A. Gładysz, *Oświata, kultura, nauka w Polsce lat sześćdziesiątych. Wybrane problemy*, Warszawa-Kraków 1987, s. 55.

¹¹⁵ Konsekwencje dla polskiej oświaty w związku z protestami studenckimi (1968 r.) opisane zostały szerzej w poprzedniej części niniejszej rozprawy.

następnie protesty robotników na Wybrzeżu z 1970 r.¹¹⁶ doprowadziły ostatecznie do usunięcia W. Gomułki z funkcji I sekretarza KC PZPR i powołania na to stanowisko Edwarda Gierka¹¹⁷.

W niedzielę 20 grudnia rano [1970 roku – M.R.] Cyrankiewicz i Kliszko odebrali rezygnację Gomułki. VII Plenum KC trwało tylko godzinę. W imieniu Biura Cyrankiewicz zaproponował Gierka na stanowisko I sekretarza. Nie przewidziano dyskusji nad sytuacją ani kandydaturą, lecz mimo to Gierek został wybrany jednomyślnie.¹¹⁸

Pierwsze lata rządów Gierka obfitowały w pozytywne wydarzenia dla społeczeństwa polskiego. W polityce zagranicznej – w relacjach Wschód–Zachód – nastąpiło odprężenie, zaciągane kredyty w bankach zachodnich doprowadziły do kilkuletniego, szybkiego wzrostu gospodarczego (rozbudowywano m.in. drogi oraz stawiano nowe fabryki przemysłowe), rozpoczęto na nieznaną dotychczas w Polsce skalę budowę nowych mieszkań¹¹⁹. „Odnowa” miała nastąpić także na płaszczyźnie szkoły ogólnokształcącej, w tym realizacji celu wychowania przyszłych „budowniczych socjalizmu”¹²⁰.

[...] ekipa kolejnego powołanego w Polsce przywódcy socjalistycznego, tj. Edwarda Gierka, wracając do nowej ofensywy ideologicznej, z jednej strony, próbowała pozyskać młodzież hasłami nowoczesności i otwartości na Zachód, z drugiej natomiast, dążyła do odnowienia stalinowskiego modelu oświaty¹²¹.

¹¹⁶ Masowe protesty robotników w dniach 14–22 grudnia 1970 r, mające miejsce głównie w Gdyni, Gdańsku, Szczecinie i Elblągu.

¹¹⁷ Zob.: K. Dworaczek, *Propaganda wobec studenckich buntów w Polsce Ludowej*, [w:] *Propaganda w PRL i NRD. Tematy – instytucje – kampanie*, pod red. E. Matkowskiej, Wrocław-Warszawa 2019.

¹¹⁸ A. Friszke, op. cit., s. 307.

¹¹⁹ A. Friszke, op. cit., s. 311-321.

¹²⁰ Warto wspomnieć, iż 27 kwietnia 1972 r. Sejm PRL uchwalił *Kartę praw i obowiązków nauczyciela*, w której to Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego sformułowało oczekiwania wobec wszystkich nauczycieli w Polsce. Władze zdecydowały o podniesieniu wymagań w kwestii kwalifikacji naukowych nauczycieli, przypomniano o ich obowiązku dotyczącym wychowywania uczniów i studentów w duchu moralności socjalistycznej, pojawił się zapis o pięciu corocznych etapach podnoszenia pensji (przy zachowaniu automatycznego awansu rozpoczynającego się po czterech latach pracy), zob.: R. Grzybowski, *Polityczne priorytety...*, s. 172-173. „Karta porządkowała wiele spraw zawodowych, ale jej inspiracje tkwiły nie w chęci zmodernizowania analogicznej ustawy o prawach i obowiązkach nauczycieli (sprzed 16 lat, z kwietnia 1956 r.), lecz w polityce. Obliczono je na zjednanie środowiska, a potem na stworzenie uległego społeczeństwa.”, B. Wagner, op. cit., s. 125.

¹²¹ J. Gulczyńska, *Postawy licealistów wobec szkoły w okresie PRL-u – zarys problematyki*, [w:] *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Danucie Koźmian*, pod red. E. Magiery i J. Król, Szczecin 2016, s. 523. Zdaniem R. Grzybowskiego, ekipę Edwarda Gierka charakteryzowało w szczególności planowanie, organizowanie i kontrolowanie wszelkich form aktywności młodzieży, „każdy ze „złotów”, „kongresów”, „zjazdów” był też okazją do ideologiczno-propagandowego oddziaływania na młodzież poprzez m.in. bezpośrednie kontakty przedstawicieli kierownictwa partii z delegatami. Odwołując się do prostych behawiorystycznych technik manipulacji społecznej, przedstawiciele centralnych władz komunistycznych wprost schlebiali młodzieży, pragnąc zyskać jej pozytywne nastawienie do programu partii”, zob.: R. Grzybowski, *Młodzież jako przedmiot „troski i niepokoju” partii [PZPR] w latach PRL-u*, [w:] *Doświadczenie dzieciństwa i młodości w Polsce (1918-1989)*, pod red. A. Kołakowskiego, Toruń 2015, s. 93-94.

30 stycznia 1971 r. Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego powołało Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL, którego zadaniem było poddać całościowej analizie polski system szkolny, zaproponowanie konstruktywnych propozycji zmian oraz zaprojektowanie kształtu i zdefiniowanie przyszłych zadań dla polskiej oświaty¹²².

W opublikowanym w 1973 r. blisko 500-stronnicowym Raporcie uzasadniano pracę Komitetu koniecznością systematycznego doskonalenia systemu oświaty, gdyż stanowić ona miała podstawowy „czynnik społeczno-politycznego, gospodarczego i kulturalnego rozwoju narodu”¹²³. Ponadto Komitet Ekspertów przyjął, że:

[...] przez system oświaty rozumie się nie tylko system szkolny, ale całość instytucji, organizacji, urządzeń i grup poprzez które dopływają do społeczeństwa idee, wiedza, systemy wartości – czyli ogół czynników kształtujących osobowość obywateli.¹²⁴

Członkowie Komitetu uznali, że do największych osiągnięć systemu szkolnego z lat minionych zaliczyć należy m.in. zlikwidowanie analfabetyzmu jako zjawiska masowego, upowszechnienie kształcenia na szczeblu szkoły podstawowej i częściowo średniej, wykształcenie blisko 500 tysięcy wysoko wykwalifikowanych robotników i specjalistów, czy rozpowszechnienie i ugruntowanie w świadomości społecznej ideologii marksizmu-leninizmu¹²⁵. Jednakże analiza Raportu wskazuje, że problemy, trudności oraz niezrealizowane zadania polityki oświatowej PZPR stanowiły realny problem dla władz komunistycznych w Polsce. Z analiz członków Komitetu i zaangażowanych przez Komitet ekspertów wynikało, iż polska oświata nie nadąża za potrzebami nowoczesnej cywilizacji, rozdźwięk między oświatą a potrzebami społeczeństwa rośnie¹²⁶, zaś system szkolny „nie zabezpiecza w dostatecznym stopniu potrzeb gospodarki i kultury narodowej [...], nie spełnia również nadziei i oczekiwań, które w dziedzinie oświaty powstają w szerokich masach”¹²⁷.

Komitet wskazywał na rozbieżność potrzeb społeczno-gospodarczych z założeniami działalności oświatowo-wychowawczymi¹²⁸. Problemem miał być również brak określonych, konkretnych celów kształcenia i wychowania, a tym samym brak konkretnych zadań dla

¹²² L. Pawelec, *Raport o stanie oświaty w PRL*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, pod red. R. Grzybowskiego, Toruń 2004, s. 83.

¹²³ *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973, s. 10.

¹²⁴ *Ibidem*, s. 11.

¹²⁵ L. Pawelec, op. cit., s. 84.

¹²⁶ *Raport...*, s. 28.

¹²⁷ *Ibidem*, s. 29.

¹²⁸ *Ibidem*, s. 42.

poszczególnych instytucji oświatowych¹²⁹. Raport wskazywał także na pilną potrzebę opracowania w ramach polityki oświatowej metod tudzież narzędzi oceny instytucji wychowawczych. Zaapelowano też o wzmocnienie finansowania oświaty, w tym o wypracowanie systemu zachęt i nagród dla nauczycieli w postaci „odpowiedniej polityki płac, awansów i innych korzyści”¹³⁰ w celu „podniesienia prestiżu wiedzy i umiejętności, ze zmniejszeniem formalnej wagi dyplomu, któremu nie odpowiada w rzeczywistości właściwy zasób wiedzy”¹³¹.

Komitet w zakresie politycznym przewidywał, że wprowadzenie proponowanych w Raporcie zmian powinno wzmocnić w społeczeństwie rozumienie polityki państwa, zachęcić obywateli Polski do aktywniejszej pracy na rzecz budowy ustroju socjalistycznego oraz do szerszej współpracy z administracją państwa, podnieść dyscyplinę społeczną, jak również wzmocnić ideologiczną świadomość¹³².

Wzrost świadomości ideologicznej i politycznej przyczyni się z kolei do lepszego zrozumienia polityki międzynarodowej i lepiej przygotuje obywateli do realizowania współpracy międzynarodowej na poziomie państwa, instytucji i poszczególnych obywateli.¹³³

W ślad za rekomendacjami Raportu, w październiku 1973 r. Sejm PRL podjął „Uchwałę w sprawie edukacji narodowej”, która zapowiedziała reformę programową i strukturalno-organizacyjną całego systemu oświaty w Polsce, której celem miało być upowszechnienie szkolnictwa średniego realizowanego przez 10-letnie „powszechne szkoły średnie”¹³⁴. Uchwała zawierała również wątek ideowy, wyniosła ona sprawy wychowania w duchu moralności socjalistycznej na najwyższy szczebel priorytetów Państwa, bowiem jak stwierdzono w preambule dokumentu:

- [...] przyszłość naszego narodu, rozwój społeczny, kulturalny i ekonomiczny kraju zależą od prawidłowego wychowania i wszechstronnego wykształcenia młodego pokolenia oraz jego pełnego udziału w budowie socjalistycznej Polski,

¹²⁹ Ibidem, s. 383.

¹³⁰ Ibidem, s. 384.

¹³¹ Ibidem, s. 384.

¹³² Ibidem, s. 422.

¹³³ Ibidem.

¹³⁴ Cz. Banach, *Błaski i cienie polskiej edukacji w XX wieku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2001, r. XLIV 1-2 (171-172), s. 8-9.

- [...] socjalistyczne wychowanie dzieci i młodzieży stanowi zadanie o znaczeniu ogólnonarodowym i jest jednym z najważniejszych zadań polityki społecznej, oświatowej, kulturalnej i gospodarczej państwa¹³⁵.

Treść Uchwały – napisana w doniosłym tonie – przypominała najważniejsze cele socjalistycznego wychowania młodzieży¹³⁶, wymieniała ambitne i osadzone w moralności socjalistycznej zobowiązania młodzieży wobec państwa, jak i obowiązki państwa i społeczeństwa wobec młodzieży¹³⁷. Kryzys gospodarczy zapoczątkowany w drugiej połowie lat 70. i nasilający się w latach 80. zmusił kierownictwo PZPR do zmniejszenia udziału oświaty i szkolnictwa wyższego w podziale dochodu narodowego, a w konsekwencji – w połowie lat 80. XX wieku – zaniechania reformy zmierzającej do upowszechnienia 10-letniej powszechnej szkoły średniej¹³⁸.

W drugiej połowie lat 70. na płaszczyźnie oświatowej – poza wyżej wskazanymi przemianami lub próbami reform – pojawiły się również zmiany w strukturze organizacji młodzieżowych. Do najważniejszych należała likwidacja ZMS i utworzenie w 1976 roku w jego miejscu Związku Socjalistycznej Młodzieży Polskiej (dalej: ZSMP)¹³⁹. Nowa, ponownie skonsolidowana organizacja zrzeszająca młodzież w wieku 15–35 lat była kolejną w historii PRL próbą powrotu do ZMP.

Nadmienić jednak należy, iż „dekada Gierka” nie przyniosła szczególnych zmian w polityce oświatowej PRL – szkoła ogólnokształcąca wciąż stanowiła jedno z podstawowych narzędzi inżynierii społecznej partii rządzącej, klimat opresji oraz agresywna indoktrynacja na wielu polach nie tylko nie ustąpiła, ale niekiedy wręcz się nasiliła. Przykładem może być

¹³⁵ *Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 12 kwietnia 1973 r. o zadaniach narodu i państwa w wychowaniu młodzieży i jej udziale w budowie socjalistycznej Polski*, „Monitor Polski” 1973, nr 18 poz. 110, s. 254.

¹³⁶ Uchwała jako podstawowe cele wychowania socjalistycznego młodzieży wskazywała m.in.: wychowanie patriotyczne integralnie związane z internacjonalizmem i jednością współpracy ze Związkiem Radzieckim, rozwijanie współpracy z młodzieżą innych państw socjalistycznych, konsekwentne zachęcanie młodzieży do odrzucania „obcych i wrogich socjalizmowi wzorów”, kształtowanie poczucia odpowiedzialności za losy ludzi i świadomość walki klasowej, walkę z konsumpcjonizmem i wpojenie młodzieży miłości do pracy na rzecz budowy państwa socjalistycznego, zob.: *Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 12 kwietnia 1973...*, s. 250.

¹³⁷ *Ibidem*, s. 251-252.

¹³⁸ Cz. Banach, *op. cit.*, s. 9.

¹³⁹ ZSMP – podobnie jak jej „poprzednicy” – zajmował się szerokokorozumianym indoktrynowaniem społeczeństwa polskiego. Przez jego szeregi przechodzili przyszli kandydaci do PZPR, organizował różnego rodzaju wydarzenia poświęcone pracy na rzecz budowy państwa socjalistycznego, mobilizował młodzież do współzawodnictwa pracy, współorganizował imprezy polityczno-propagandowe. W 1990 r. ZSMP dokonał zasadniczej zmiany swojego programu, opowiadając się wówczas za ustrojem demokratyczno-parlamentarnym Państwa Polskiego. W 1991 r. współtworzył Sojusz Lewicy Demokratycznej. Zob.: Encyklopedia PWN, *Związek Socjalistycznej Młodzieży Polskiej*, <<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Zwiazek-Socjalistycznej-Mlodziezy-Polskiej;4002436.html>> , [dostęp: 21 stycznia 2022].

kontynuacja konsekwentnej i „twardej” cenzury podręczników szkolnych realizowanej przez aparat nadzoru Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Nowa ekipa w kierownictwie PZPR podtrzymała bowiem założenie, w myśl którego:

1. Druk i rozpowszechnianie podręczników szkolnych i innych książek pomocniczych i metodycznych dla ucznia i nauczyciela podlegają nadzorowi i kontroli Ministerstwa Oświaty i Wychowania.
2. Nadzór i kontrola Ministerstwa nad publikacjami, o których mowa wyżej, powinny zapewniać zgodność ich treści z kierunkiem ideologicznym i bieżącą polityką Partii i Rządu oraz przestrzeganie ustalonych zasad tajemnicy państwowej i interesów Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej¹⁴⁰.

Znamienny i warty odnotowania jest także raport wicedyrektora Głównej Inspekcji Szkolnej Janusza Kołodziejczyka skierowany do Ministra Oświaty i Wychowania Jerzego Kuberskiego, w którym informuje „Towarzysza Ministra” o swoich działaniach podczas spotkania z zespołami redakcji zgrupowanych w Zakładzie Publikacji Humanistycznych, Zakładzie Publikacji Matematycznych i Przyrodniczych oraz Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych. Spotkanie dotyczyło „politycznie zaangażowanego eksponowania w opracowaniach podręczników dorobku Polski Ludowej”¹⁴¹. Wicedyrektor GIS raportuje, iż zwrócił on uwagę redakcjom m.in. na:

- metodę selektywnego podejścia i zachowania proporcji w eksponowaniu biogramów poszczególnych twórców oraz konieczność szczególnego eksponowania tych autorów, których dorobek literacki posiada trwałe wartości poznawcze i ideowo-wychowawcze

- szczególną konieczność aktualizacji problematyki społecznej, gospodarczej i kulturalnej oraz właściwą, zgodną z żywotnym interesem narodu i państwa socjalistycznego jej interpretację,

- potrzebę ukazywania dorobku Związku Radzieckiego w krajów wspólnoty socjalistycznej oraz ich funkcji w pokojowym rozwiązywaniu problemów współczesnego świata¹⁴².

W 1976 r. ceny żywności w Polsce zaczęły drastycznie rosnąć, na cukier ponownie wprowadzono tzw. kartki, pomimo kryzysu gospodarczego ZSRR naciskało Polskę na nieustanne podwyższanie wydatków na wojsko, z miesiąca na miesiąc w polskich sklepach brakować zaczynało coraz szerszej gamy towarów¹⁴³. Kulminacją kryzysu na rynku produktów żywnościowych było przesunięcie 1 lipca 1980 roku niektórych gatunków tanich wędlin i mięs

¹⁴⁰ *Szczegółowy tryb i zasady sprawowania nadzoru i kontroli nad publikacjami szkolnymi*, Załącznik do zarządzenia nr 4/76 Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 15 marca 1976 roku, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, 1976, AAN, sygn. 1/139, s. 2.

¹⁴¹ *List wicedyrektora GIS Janusza Kołodziejczyka do Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 12 lutego 1977 r.*, AAN, Min. Oświaty, sygn. 1/139, s. 35.

¹⁴² *Ibidem*, s. 35-36.

¹⁴³ A. Friszke, *op. cit.*, s. 359-362.

do grupy towarów „komercyjnych”, co równało się ze sprzedażą ich po wyższych cenach. Sytuacja doprowadziła do licznych protestów robotników w różnych częściach Polski – 14 sierpnia 1980 r. w Stoczni Gdańskiej rozpoczął się strajk¹⁴⁴.

Protesty i demonstracje zaczęły przybierać na sile i rozlewać się po kolejnych regionach kraju, powodując ostateczne ugięcie się władzy, rezygnację E. Gierka z funkcji I sekretarza KC PZPR (którego na okres blisko jednego roku zastąpił Stanisław Kania¹⁴⁵) i umożliwienie protestującym utworzenia we wrześniu 1980 r. Niezależnych Samorządnych Związków Zawodowych „Solidarność”¹⁴⁶. PZPR wobec tego nie tylko zmuszona została do zrezygnowania z pełnej kontroli nad społeczeństwem, ale także uznała poniekąd istnienie legalnej opozycji politycznej w Polsce. Prawdopodobnie wobec przybierającej na sile popularności przywódców „Solidarności” oraz ryzyka interwencji wojsk ZSRR w PRL kierownictwo PZPR z W. Jaruzelskim na czele zdecydowało o wprowadzeniu 13 grudnia 1981 stanu wojennego na terenie całego kraju¹⁴⁷.

W ślad za tym internowano przywódców NSZZ „Solidarność” i sprzeciwiających się władzy intelektualistów, poddano szczególnej kontroli organizacje zrzeszające działaczy studenckich, artystów i twórców, którzy nie chcieli podporządkować się komunistycznej władzy, przeprowadzono „czystki” w PZPR usuwając członków „wątpliwych ideowo” (aresztowano m.in. Edwarda Gierka, Piotra Jaroszewicza oraz Edwarda Babiucha). Zdaniem A. Friszke, stan wojenny – trwający do grudnia 1982 r. – był wyrazem bezsilności władz komunistycznych w Polsce wobec nadchodzących, demokratycznych przemian¹⁴⁸.

¹⁴⁴ Bezpośrednią przyczyną wystąpienia robotników w Gdańsku było zwolnienie z pracy działającej w Wolnych Związkach Zawodowych Anny Walentynowicz. Zob.: A. Friszke, op. cit., s. 367-368.

¹⁴⁵ Po ustąpieniu S. Kania ze stanowiska I sekretarza KC PZPR, w okresie od 18 października 1981 do 29 lipca 1989 funkcję tę obejmował gen. Wojciech Jaruzelski.

¹⁴⁶ „Podpisanie tych porozumień [sierpniowych – M.R.] kończyło proces tworzenia się jakby załączków nowego systemu relacji między władzą a społeczeństwem. Porozumienia gdańskie, szczecińskie, rzeszowskie i łódzkie stanowiły łącznie wielką kartę praw i zobowiązań. Wedle przekonania ludzi zorganizowanych w nowych samorządnych związkach PZPR, zawierając porozumienia, godziła się na uznanie autonomii społeczeństwa i zrezygnowała z prób przywrócenia totalnej nad nim kontroli.”, A. Friszke, op. cit., s. 380. Młodzież wystosowała również swoje „solidarnościowe” postulaty. W grudniu 1980 r. młode pokolenie apelowało o rozszerzenie i usprawnienie samorządności w szkołach, poszanowanie prawdy i poglądów uczniów i nauczycieli, jak również żądano stworzenia szerszej autonomii dla szkół i nauczycieli, por.: J. Gulczyńska, *Walka o neutralność światopoglądową młodzieży szkół średnich ogólnokształcących w Polsce w latach 80. XX w.*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)*, pod red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków 2010, s. 182.

¹⁴⁷ Warto zaznaczyć, iż do dziś nie zostały ostatecznie wyjaśnione intencje władz PRL i W. Jaruzelskiego powodujące podjęcie decyzji o wprowadzeniu stanu wojennego w Polsce.

¹⁴⁸ A. Friszke, op. cit., s. 404-413.

W *Aktualnych problemach polityki oświatowej po IX Nadzwyczajnym Zjeździe PZPR*¹⁴⁹ Władysław Kata – zastępca kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR – stwierdził, iż u źródeł kryzysu politycznego w Polsce leżą odstępstwa w społeczeństwie od „ideowych zasad socjalizmu, nieprzestrzeganie w praktyce socjalistycznych ideałów, odstępstwa od leninowskich norm w funkcjonowaniu partii, niedocenianie ideologicznej działalności partii...”¹⁵⁰. W jego ocenie to „szkoła i wychowanie stały się terenem walki ideologicznej, a także i politycznej”¹⁵¹. IX Zjazd PZPR ujawnić miał liczne zaniedbania w oświacie, wobec których Ministerstwo Oświaty i Wychowania podjęło kroki naprawcze. Przede wszystkim – co stanowiło swoisty standard w warunkach kryzysu wizerunkowego partii w PRL – należało przeprowadzić szkolenia, kursy i odczyty o charakterze ideowym wśród partyjnego aktywu w szkołach¹⁵². Dodatkowo minister oświaty wydał *Zalecenia aktywizujące pracę szkoły w I semestrze 1982/1983*, mające ukierunkować działania szkół na przeciwdziałanie rozprzestrzenianiu się treści „obcych ideowo”. Poza frazesami dotyczącymi sukcesów socjalizmu w Polsce i na świecie, jak i przyjacielskiej współpracy narodu polskiego ze Związkiem Radzieckim¹⁵³, minister wystosował zalecenia do kuratorów, aby ci:

1. Wzmocnili nadzór nad dyrektorami szkół, szczególnie aby poddali kontroli czy placówki oświatowe realizują wszystkie zadania wychowawczo-dydaktyczne wynikające z planu szkoły,
2. Zapewnili rytmiczność wszystkich zajęć w szkole,
3. Sprawdzili, czy szkoły odpowiednio dbają o „zachowanie ładu i porządku” na swoim terenie,
4. Zwrócili uwagę na frekwencje szkolną uczniów,
5. Zobowiązali dyrektorów szkół do „niezwłocznego reagowania na wszelkie nieprawidłowości w postępowaniu nauczycieli oraz uczniów”¹⁵⁴.

W warunkach stanu wojennego, nauczyciele, wobec zdarzających się wśród nich postaw i działań opartych na krytyce oraz sprzeciwie wobec polityki PZPR, poddani zostali

¹⁴⁹ Dokument stanowiący podsumowanie obrad IX Nadzwyczajnego Zjazdu PZPR (14 lipca 1981 r.), którego zadaniem było m.in. zdiagnozowanie przyczyn kryzysu społeczno-politycznego w PRL – w tym na płaszczyźnie oświaty.

¹⁵⁰ W. Kata, *Aktualne problemy polityki oświatowej po IX Nadzwyczajnym Zjeździe PZPR*, KC PZPR w Warszawie, Wydział Nauki i Oświaty, 1982, AAN, sygn. LVIII/398, s. 1.

¹⁵¹ *Ibidem*, s. 4.

¹⁵² *Ibidem*, s. 18.

¹⁵³ *Zalecenia Ministra Oświaty i Wychowania aktywizujące pracę szkoły w I semestrze 1982/83*, KC PZPR w Warszawie, Wydział Nauki i Oświaty, 1982, AAN, sygn. LVIII/398, s. 1.

¹⁵⁴ *Ibidem*, s. 2.

wzmoczonej kontroli. Kierownictwo Ministerstwa Oświaty i Wychowania, chcąc spacyfikować buntujących się ideowo nauczycieli, postanowiło rozpocząć proces szeroko zakrojonej oceny kadr nauczycielskich w Polsce. Potwierdzeniem tego było *Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania w sprawie dokonania oceny kadr nauczycielskich*, stanowiące, iż:

- W terminie do dnia 30 czerwca 1982 roku zostanie dokonana ocena kadr nauczycielskich.
 - Ocenie podlegają wszyscy nauczyciele bez względu na resortowe podporządkowanie szkół [...].
1. Przy ocenie kadr nauczycielskich należy uwzględnić w szczególności:
 - 1/ Postawę ideowo-polityczną i etycznie-moralną, wyrażającą się w pełnej akceptacji zasad ustrojowych socjalizmu,
 - 2/ Zaangażowanie w wychowaniu dzieci i młodzieży w duchu socjalistycznej moralności, w duchu internacjonalizmu i braterstwa z ludźmi pracy wszystkich krajów¹⁵⁵.

Na początku lat 80. XX wieku, młodzież szkolna coraz aktywniej i w bardziej otwarty sposób manifestowała sprzeciw wobec ideologizacji, której była poddawana w szkołach¹⁵⁶. Kierownictwo PZPR – nie mogąc już zaprzeczać kryzysowi „moralnemu” wśród młodych – odpowiedzialność za ten stan przerzucało na występujące w instytucjach pozaszkolnych „patologie” oraz wpływy wrogich socjalizmowi państw¹⁵⁷. Młodzież szkolna w wyniku doświadczeń z lat 70. i początku lat 80. w większym niż wcześniej stopniu uświadomiła sobie, iż promowane przez władze wartości takie jak tolerancja, demokracja czy wolność sumienia mają wypaczony charakter. Dodatkowo działalność opozycyjna takich organizacji jak np. Towarzystwo Kursów Naukowych lub Latający Uniwersytet¹⁵⁸, polegająca m.in. na wydawaniu prac i książek w tzw. „drugim obiegu”, ujawniały liczne zakłamania w propagandzie PZPR¹⁵⁹.

Uczestnicy poświęconego kwestiom oświatowym XXIV Plenum KC PZPR (obradującego od 31 stycznia do 1 lutego 1986 r.) jak zwykle nawoływali do zintensyfikowania

¹⁵⁵ *Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania w sprawie dokonania oceny kadr nauczycielskich*, KC PZPR w Warszawie, Wydział Nauki i Oświaty, 1982, AAN, sygn. LVIII/397, s. 1.

¹⁵⁶ Jak podkreśla J. Gulczyńska, na początku lat 80. „młodzież, najczęściej szkół średnich, zaczęła interesować się sprawami narodowymi, zaczęła angażować się w działalność opozycyjną. Młodzi ludzie zaczęli prowadzić kursy samokształceniowe, powielali egzemplarze dostępnej im prasy opozycyjnej, organizowali spotkania, podczas których omawiali ówczesną sytuację narodu polskiego”, zob.: J. Gulczyńska, *Postawy licealistów...*, s. 525-526.

¹⁵⁷ B. Wagner, op. cit., s. 177-178.

¹⁵⁸ Pojęcie przypisywane nieformalnym instytucjom kształcenia wyższego, jakie funkcjonowały na ziemiach polskich w XIX i XX wieku, zob. Encyklopedia PWN, *Uniwersytet Latający*, <<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Uniwersytet-Latajacy;4011964.html>>, [dostęp: 6 listopada 2022].

¹⁵⁹ M. Kosiorek, op. cit., s. 135. Por. także: J. Sadowska, *Odzyskać młodzież – polityka władz PRL wobec młodego pokolenia w latach 80.*, [w:] *Doświadczenie dzieciństwa i młodości w Polsce (1918-1989)*, pod red. A. Kołakowskiego, Toruń 2015.

prac szkoły o charakterze ideowo-wychowawczym i skuteczniejszego przygotowywania młodzieży do życia w społeczeństwie socjalistycznym¹⁶⁰. Jednakże zmiany systemu w Polsce były już nieuniknione¹⁶¹. W wyniku przemiany ustrojowej przełomu 1989/1990 r. socjalizm przestał być główną i obowiązującą doktryną wyznaczającą kierunek w polskiej polityce oświatowej oraz nastąpił sukcesywny demontaż socjalistycznego „państwa opiekuńczego”¹⁶².

2.2. Rodzina i Kościół katolicki wobec programu socjalistycznego wychowania młodzieży przez szkołę polską

Rodzina stanowi podstawową komórkę społeczną o fundamentalnym znaczeniu dla procesu socjalizacji dziecka. Pomimo że podlega ona procesom transformacji w związku z przemianami kulturowymi, gospodarczymi i obyczajowymi, wpływ rodziny na dziecko jest znaczący na każdej płaszczyźnie jego funkcjonowania¹⁶³. Według *Nowego Słownika Pedagogicznego* rodzina to:

Grupa społeczna, składająca się z rodziców, ich dzieci i krewnych; rodziców łączy więź małżeńska, rodziców z dziećmi – więź rodzicielska, stanowiąca podstawę wychowania rodzinnego, jak również więź formalna określająca obowiązki rodziców i dzieci względem siebie. Do głównych funkcji rodziny zalicza się:

1. Funkcje prokreacyjne
2. Przygotowanie dzieci do wejścia w życie społeczne, ich pielęgnowanie i wychowanie oraz zapewnienie im odpowiedniego pionu moralnego i startu życiowego
3. Prowadzenie gospodarstwa domowego [...]
4. Sprawowanie pieczy nad życiem członków rodziny, ich zachowaniem, kulturą, zdrowiem, trudnościami życiowymi [...]¹⁶⁴.

¹⁶⁰ Ibidem, s. 135-136.

¹⁶¹ Kryzys gospodarczy i wizerunkowy PRL, jak i wzrost świadomości politycznej polskiego społeczeństwa doprowadziły do obrad „okrągłego stołu”, w następstwie którego przeprowadzono częściowo wolne wybory w czerwcu 1989 r. „Okrągły stół” stanowi potoczne określenie negocjacji prowadzonych od 6 lutego do 5 kwietnia 1989 roku przez przedstawicieli władz komunistycznych PRL oraz tzw. demokratycznej opozycji. Zdaniem A. Friszke „Zapiski Okrągłego Stołu dotyczące poszerzenia wolności słowa i druku, możliwości zrzeszania się w organizacjach społecznych i zawodowych dawały podstawę do budowania demokratycznego społeczeństwa. Uprawniony jest więc pogląd, że Okrągły Stół był wielkim zwycięstwem solidarnościowej opozycji. Zwycięstwem ponadto osiągniętym bezkrwawo oraz otwierającym drogę do budowy państwa demokratycznego i stabilnego wewnątrznie.”, A. Friszke, op. cit., s. 460.

¹⁶² P. Sadura, *Państwo, szkoła, klasy*, Warszawa 2017, s. 52.

¹⁶³ R. Grzybowski, *Polityczne priorytety...*, s. 268.

¹⁶⁴ *Rodzina*, [w:] *Nowy Słownik Pedagogiczny*, wyd. III, pod red. W. Okonia, Warszawa 2001, s. 337.

Rodzina zatem, będąc grupą społeczną determinowaną do sprawowania pieczy nad zachowaniem i kulturą swoich członków, jak i zobowiązaną do zapewniania dzieciom odpowiedniej struktury wartości, stanowi pierwszą instytucję kształtującą ideowo-wychowawcze postawy dzieci i młodzieży. Fakt ten stanowił problem w ustrojach totalitarnych, które dążąc do stworzenia „nowego człowieka” starały się przejmować funkcje wychowawcze rodziny, dążąc tym samym do jej uprzedmiotowienia¹⁶⁵. Do kluczowych haseł w niniejszych rozważaniach zalicza się pojęcie „autorytetu”, rozumianego jako „wpływ osoby lub organizacji [...] na określoną sferę życia społecznego”¹⁶⁶ oraz pojęcie „konfliktu”, rozumianego jako równoczesne występowanie dwóch sprzecznych dążeń między jednostkami lub zbiorowościami ludzkimi, powodujący m.in. różny stosunek obu stron do określonych wartości¹⁶⁷.

Wartości charakteryzujące rodzinę polską w czasach PRL trwale powiązane były ze stanem świadomości religijnej społeczeństwa. Kościół katolicki stanowił źródło etyki dla społeczności oraz wywierał wpływ na niemal wszystkie wymiary ówczesnego życia społecznego¹⁶⁸. Z drugiej strony, pamięć o II Rzeczypospolitej, wartości narodowe oraz kult J. Piłsudskiego także były mocno ugruntowane w ludowej aksjologii polskiego społeczeństwa¹⁶⁹. Obie wyżej wskazane wartości – chrześcijańskie i narodowe – stanowiły przeciwwagę wobec implementowanej w szkole PRL „moralności socjalistycznej”. Stąd też w warunkach życia społecznego wyraźnie rysował się „konflikt autorytetów” i przeciwnych sobie postaw ideowych, który w konsekwencji musiał wywrzeć wpływ na świadomość (jak i podświadomość) dzieci i młodzieży wychowujących się w warunkach PRL¹⁷⁰. Chcąc lepiej zrozumieć postawy władz komunistycznych w Polsce wobec szeroko rozumianej rodziny, warto najpierw przypomnieć charakterystykę stosunku państwo-rodzina u początków istnienia ZSRR, czyli państwa będącego wzorem postępowania dla wszystkich późniejszych „demokracji ludowych”¹⁷¹.

¹⁶⁵ K. Jakubiak, *Problematyka wychowania rodzinnego i relacji rodziny ze szkołą w polskim piśmiennictwie pedagogicznym w latach 1945-1956*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polsku Ludowej (1945-1989)*, pod red. R. Grzybowski, Toruń 2004, s. 212.

¹⁶⁶ *Autorytet*, [w:] *Nowy Słownik Pedagogiczny*, wyd. III, pod red. W. Okonia, Warszawa 2001, s. 32.

¹⁶⁷ *Konflikt*, [w:] *Nowy Słownik Pedagogiczny*, wyd. III, pod red. W. Okonia, Warszawa 2001, s. 179.

¹⁶⁸ M. Marzec, *Uczestnictwo Polaków w praktykach religijnych i ich ocena roli Kościoła w życiu publicznym*, „Preferencje Polityczne: postawy, identyfikacje, zachowania” 2009, t. 1., s. 230.

¹⁶⁹ J. Gajda, *Obrazki z tamtych lat*, [w:] *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, wyb. i oprac. E.C. Król, M. Walczak, Warszawa 1994, s. 48.

¹⁷⁰ K. Jakubiak, op. cit., s. 212-213.

¹⁷¹ Ewoluuujący w Rosji Radzieckiej stosunek do obyczajowości, jak i pożądany przez władzę model rodziny w kontekście stwarzania „nowego człowieka” opisany został szerzej w Rozdziale I. niniejszej pracy.

Jedno z najpopularniejszych haseł w polityce oświatowej ZSRR pierwszej połowy lat 20. brzmiało: „Rozbijając ognisko rodzinne, wymierzamy ostateczny cios ustrojowi burżuazyjnemu”¹⁷². Zdaniem W. Lenina prawdziwy komunista to typ „człowieka, który zupełnie zerwał z rodziną, wyrzekł się wszystkich wygod i przyzwyczajęń dawnego społeczeństwa burżuazyjnego, człowieka, który całkowicie i bez reszty poświęcił się sprawie rewolucji”.¹⁷³ W pierwszych dekadach Rosji Radzieckiej rodzina – tak jak w Polsce Ludowej – uznana została za czynnik utrudniający zadanie wychowania „nowego człowieka”. Samo wychowanie zaś M. I. Kalinin rozumiał jako:

Celowe i systematyczne oddziaływanie na psychikę wychowanka celem wszczepienia mu właściwości, których sobie życzy wychowawca. Wydaje mi się, że podobne sformułowanie w ogólnych zarysach obejmuje wszystko, co wkładamy w pojęcie wychowania, jak: wpajanie określonego poglądu na świat, wpajanie moralności i prawideł współżycia z ludźmi, wyrabianie określonych cech charakteru i woli, przyzwyczajęń i upodobań, rozwijanie określonych właściwości fizycznych itp.¹⁷⁴

Tak rozumiane wychowanie, czyli w istocie całościowe i dobrowolne kształtowanie osobowości dziecka, stanowiło jeden z kluczowych czynników w budowie „nowego człowieka”, który to stanowił podstawowy cel polityki oświatowej Rosji Radzieckiej. W związku z wagą tego zadania, państwo musiało zdobyć monopol ideowego oddziaływania na dzieci i młodzież. Pomimo, że w pedagogice radzieckiej zapewniano, iż „państwo radzieckie zainteresowane jest stworzeniem silnej, trwałej rodziny, która byłaby małym, podstawowym kolektywem, komórką społeczeństwa socjalistycznego”¹⁷⁵, to przypominano, że:

Struktura życia rodzinnego, wychowanie rodzinne nie mogą być traktowane w Kraju Rad jako prywatna tylko sprawa rodziców. Rodzice powinni odnosić się do wychowania dzieci z całym poczuciem odpowiedzialności, mając na oku cele, zadania i interesy ogólnopaństwowe. [...] Aby móc pomyślnie realizować wychowanie dzieci, rodzice przede wszystkim powinni znać ogólny cel wychowania komunistycznego i jego konkretne zadania w zastosowaniu do dzieci w różnym wieku.¹⁷⁶

Historycy oraz sowietolodzy zgadzają się ze sobą, iż zamierzeniami W. Lenina oraz J. Stalina było nie tylko zawładnięcie państwem, ale także pełna realizacja celów bolszewickiej rewolucji, w tym stworzenie „nowego człowieka”, będącego komponentem nowego,

¹⁷² M. Heller, *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Warszawa 1989, s. 178.

¹⁷³ W. Lenin, *Przemówienie poświęcone pamięci J. M. Swierdłowa*, [w:] *Dziela*, t. 29, Warszawa 1956, s. 74-76, za: A. Jasińska, R. Siemieńska, op. cit., s. 121.

¹⁷⁴ M. Kalinin, *Referat wygłoszony na zebraniu aktywu partyjnego Moskwy*, [w:] Idem, *O wychowaniu komunistycznym*, Warszawa 1954, s. 78-79.

¹⁷⁵ I. Kairov, op. cit., s. 257.

¹⁷⁶ Ibidem, s. 257-258.

„idealnego społeczeństwa”¹⁷⁷. Aby urzeczywistnić wskazany wyżej cel, dzieci i młodzież musiały być w pełni podporządkowane zadaniom oświatowym partii i państwa radzieckiego. W realizacji tego celu służyć miała cała polityka oświatowa – szkoły, instytucje nadzoru i kontroli, jak i organizacje dziecięce i młodzieżowe (dla dzieci: Wszechzwiązkowa Organizacja Pionierska, dla młodzieży: Wszechzwiązkowy Leninowski Komunistyczny Związek Młodzieży, zwany potocznie Komsomołem)¹⁷⁸.

Polityka radziecka wobec obyczajowości (przede wszystkim tzw. „teoria wolnej miłości” promowana w początkowej fazie istnienia Rosji Radzieckiej) doprowadzić miała w konsekwencji do powszechnego kryzysu autorytetu w ówczesnej Rosji. M. Heller obrazował to przytaczając słowa pisarza i historyka P. Lepieszynskiego¹⁷⁹ z 1923 r.: „stara moralność umarła, a nowa się jeszcze nie narodziła... Dawna forma rodziny została generalnie rzecz biorąc zlikwidowana, a nowa jeszcze nie powstała”¹⁸⁰.

Jeden z czołowych współpracowników Lenina oraz ideologów komunistyczno-rewolucyjnych Rosji Radzieckiej – Lew Trocki – uznał jednoznacznie, iż w procesie budowy „nowego człowieka”, tj. „człowieka sowieckiego”, należy podjąć wszelkich starań i każdego wysiłku, bowiem człowiek „oporniej” ulega przemianie, niż władza czy gospodarka. W Rosji (zwłaszcza na wsi) rodzinne wartości i obyczaje od wieków były immanentnie związane z Cerkwią¹⁸¹. Trocki był świadom, że „nie wystarczy dać ludziom prawa do życia bez religii: trzeba ich albo zmusić, albo przekonać do porzucenia wiary”¹⁸². Jak podkreśla cytowany M. Heller:

Walkę z religią prowadzono przy pomocy metod administracyjnych, ideologicznej nagonki na „minione czasy” i ataków na Cerkiew. Metody administracyjne – zamknięcie świątyń, aresztowania i egzekucje duchownych, organizowanie rozłamu w Cerkwi – dawały władzy nadzieję na przyszłość. Praca ideologiczna miała natychmiast zmienić sposób życia obywateli republiki sowieckiej¹⁸³.

¹⁷⁷ R. Grzybowski, *O sytuacji rodziny i jej zadaniach w procesie kształtowania „nowego człowieka”*, [w:] *Rodzina i dziecko w zmieniającym się świecie. Perspektywa historyczna i pedagogiczna*, pod red. K. Jakubiaka i R. Grzybowskiego, Toruń 2021, s. 131.

¹⁷⁸ Ibidem, s. 131-132. Wszechzwiązkowa Organizacja Pionierska (utworzona w 1922 r. jako komunistyczna i masowa organizacja dzieci w Związku Radzieckim) oraz Komsomoł (utworzony w 1918 r.) były organizacjami, których podstawowym celem była indoktrynacja i wychowanie w duchu moralności komunistycznej. Por.: Ibidem.

¹⁷⁹ Działacz rosyjskiego ruchu rewolucyjnego, doktor nauk historycznych, publicysta, autor publikacji o historii partii, pedagogice i wychowaniu komunistycznym.

¹⁸⁰ M. Heller, op. cit., s. 170-171.

¹⁸¹ L. Trocki, *Les questions du 'mode de vie'*, Paryż 1976, s. 75, za: M. Heller, op. cit., s. 171.

¹⁸² M. Heller, op. cit., s. 172.

¹⁸³ Ibidem, s. 171.

Należy podkreślić, że kierownictwo WKP(b) uznawało ateizm za nierozzerwalny aspekt moralności komunistycznej. Wobec powyższego prowadzono systematyczną, konsekwentną i brutalną walkę z Cerkwią i duchowieństwem. Niedługo po zakończeniu rewolucji bolszewickiej zamknięto większość seminariów duchownych, wprowadzono zakaz publikacji o treściach religijnych, zaś w latach 1932-1937 ogłoszono tzw. „antyreligijną pięciolatkę”, mającą na celu zlikwidowanie wszystkich domów modlitwy w Rosji oraz wykorzenienie z kultury pojęcia „Boga”¹⁸⁴.

W II poł. lat 30. władze radzieckie zdecydowały się nieco zmodyfikować postanowienia w kontekście rodziny. Stalin rozpoczął wówczas politykę zwiększania przyrostu naturalnego w państwie, wobec czego rodzina – będąca miejscem reprodukcji społecznej – miała być otoczona swego rodzaju troską. Nie rezygnowano w żadnym razie z uprzedmiotowienia rodziny oraz z konsekwentnej inżynierii społecznej bazowanej na intensywnej indoktrynacji społeczeństwa, lecz „dzieci już nie trzeba było wyrywać rodzinie, bowiem rodzina sowiecka z tego okresu była już rodziną *nowego typu*, tworzoną przez wychowanków sowieckich szkół i organizacji młodzieżowych”¹⁸⁵.

W Polsce w pierwszych latach po II wojnie światowej – kierując się aspektami taktyki politycznej – komuniści nie formułowali jeszcze precyzyjnych postulatów wychowawczych względem rodziny „jako takiej”¹⁸⁶. Dopiero po przejściu pełni władzy przez PPR w styczniu 1947 r. oraz pełnym ukonstytuowaniem się i utrwaleniem rządów monopartii komunistycznej w grudniu 1948 r. kierownictwo PZPR podjęło aktywne działania zmierzające do przebudowy podstawowej komórki społecznej, jaką była rodzina. Z początkiem wspomnianego wyżej 1948 roku rozpoczął się w Polsce tzw. okres stalinizmu, który H. Świda-Ziemba podzieliła na dwa szczególne podokresy:

1. Okres dynamicznej ofensywy (II połowa 1948 r. do marca 1953 r.)
2. Okres stabilizacji (połowa 1953 r. do połowy 1955 r.)¹⁸⁷.

Pierwszy ze wskazanych okresów charakteryzował się szczególnym okrucieństwem w totalnym oddziaływaniu państwa na rodzinę. Jak wskazywał W. Theiss:

¹⁸⁴ R. Grzybowski, *O sytuacji rodziny...*, s. 141.

¹⁸⁵ *Ibidem*, s. 149.

¹⁸⁶ K. Jakubiak, *op. cit.*, s. 212.

¹⁸⁷ H. Świda-Ziemba, *Mechanizmy zniewalania społeczeństwa – refleksje u schyłku formacji*, Warszawa 1990, s. 245.

Obiektem ataku stalinowskich „architektów nowego ładu” było zarówno życie publiczne ze wszystkimi jego sferami – głównie produkcją i kulturą, jak i życie prywatne; niszczone zbiorowości oraz jednostki; walczone z pokoleniem dorosłych, jak również młodzieżą i dziećmi. Stalinowskie władze w pierwszym rządzie atakowały tradycyjne źródła i ostoje narodowego etosu: Kościół, rodzinę, własność prywatną¹⁸⁸.

Działania podejmowane przez władze komunistyczne wobec rodziny zmierzały do jej przeformowania i przewartościowania¹⁸⁹. Promowanie egalitaryzmu w relacji mąż-żona, sprzeciw wobec powielania stereotypowych wyobrażeń dotyczących ról przypisywanych obu płciom (w podejściu do praw małżonków wobec dzieci oraz wspólnej odpowiedzialności za warunki materialne rodziny), jak również podkreślanie znaczenia kobiety w rodzinie, z dzisiejszej perspektywy uznać należy za słuszne, jednak w początkowych latach PRL godziły one w tradycyjny model rodziny¹⁹⁰. Odzwierciedlenie celów tychże działań znajdujemy m.in. w artykule opublikowanym na łamach czasopisma „Sztandar Ludu” z 1946 roku, w którym stwierdzono, że:

Jest człowiekiem silnym, świadomym swoich celów, walczącym na równi z mężczyzną o byt. [...] Dziś kobieta ma prawo dysponować sobą i majątkiem, decyduje na równi z ojcem o wychowaniu dzieci, musi też na równi z nim utrzymać rodzinę i to jest w porządku¹⁹¹.

Ideolodzy komunistyczni wychodzili przy tym z założenia, iż władza winna mieć prawo do jawnej ingerencji w życie „nowego człowieka”, zatem również w życie samej rodziny. Zgodnie z powojennym podejściem do modelu rodziny w ZSRR, w Polsce również promowana była wówczas skrajna wstrzeźliwość seksualna, zaś sam erotyzm – w literaturze, prasie oraz filmie – był zmarginalizowany do minimum¹⁹². Ponadto rodzina swobodę decydowania posiadać mogła jedynie na płaszczyźnie prokreacyjnej. Natomiast w sferze wychowywania potomstwa była ona wypierana przez państwo i pozbawiana wszelkiej niezależności w przekazywaniu dzieciom swoich wartości, norm czy zwyczajów, stając się w istocie zniewoloną grupą społeczną¹⁹³. Wszystko winne być podporządkowane ustalonym przez partię

¹⁸⁸ W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo*, Warszawa 1996, s. 117.

¹⁸⁹ Szczególnie do tradycji oraz autorytetu rodziny przywiązana była w PRL młodzież wiejska. „[...] W środowisku wiejskim autorytetem cieszyli się starsi, doświadczeni gospodarze, często przedwojenni działacze ruchu chłopskiego. Dla młodzieży wiejskiej zachował bowiem aktualność ideał rozsądnego, dobrego gospodarza, pracującego z zamiłowaniem na roli. Jednak ten ideał był odrzucany przez władze komunistyczne...”, zob.: R. Grzybowski, *Obraz młodzieży polskiej z przełomu lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku w świetle badań pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika*, t. XXIV, pod red. K. Rędzińskiego i M. Łapoty, Częstochowa 2015, s. 596.

¹⁹⁰ M. Mazur, op. cit., s. 498.

¹⁹¹ *Stanowisko prawne kobiet*, „Sztandar Ludu” 10 kwietnia 1946, za: M. Mazur, op. cit., s. 498.

¹⁹² M. Mazur, op. cit., s. 503.

¹⁹³ „Zniewolenie polega na narzuceniu określonych zachowań za pomocą środków przemocy – wbrew woli jednostki, grupy, środowiska lub społeczeństwa”, zob.: W. Theiss, op. cit., s. 15-16.

prawidłom. Władze komunistyczne, nie mogąc absolutnie i natychmiastowo zlikwidować rodziny „jako takiej”, musiały uznać mimowolnie jej funkcję socjalizacyjną – wobec czego w szkołach, prasie i literaturze rodzice otrzymywali cały katalog wskazań dotyczących „właściwych” schematów moralnych oraz ideowych, które winni oni wpoić dziecku. Rodzina „nowego typu” miała być oczywiście również areligijna. Instytucja małżeństwa, jak i domowe tradycje musiały mieć charakter świecki¹⁹⁴.

Walka PPR (potem PZPR) z Kościołem i religią trwała konsekwentnie przez cały okres PRL ze zmiennym nasileniem w poszczególnych okresach. M. Mazur określa stosunek władz komunistycznych w Polsce wobec religii jako ustabilizowany i dostrzega jego specyfikę w czterech wątkach:

1. ideologicznym (religia to „opium dla mas”, promowanie ateizmu i materializmu);
2. politycznym (walka z Kościołem instytucjonalnym);
3. kulturowym (pragmatyczna tolerancja dla powszechnych zachowań, przemilczanie problematyki wiary w związku z powszechną religijnością wśród Polaków);
4. futurologicznym (stopniowe, naturalne eliminowanie religii wraz z postępem rozwoju świadomości)¹⁹⁵.

W okresie Polski Ludowej Kościół starał się stanowić ideową przeciwwagę wobec komunistycznej propagandy. Biskupi w odezwach do wiernych apelowali o wychowywanie dzieci zgodnie ze wskazaniami Kościoła oraz w duchu wartości chrześcijańskich. Badacze wskazują liczne i konkretne nazwiska pedagogów katolickich¹⁹⁶, którzy w tych czasach starali się oddziaływać na rodzinę oraz promować wartości przeciwstawne wobec prezentowanych przez PPR¹⁹⁷. W okresie „dynamicznej ofensywy ideologicznej” doby stalinizmu nie pozostawiono jednak przestrzeni na alternatywy aksjologiczne. Władze komunistyczne podjęły bowiem konsekwentną walkę z wpływami Kościoła katolickiego, uruchomiły system represji wobec każdego, kto prezentował sprzeciw lub niezadowolenie wobec zmieniającego się ładu społecznego. Przedwojenną obyczajowość – opartą na ludowo-chrześcijańsko-narodowych wartościach – określano mianem „wstecznej”. Nowa rodzina, „rodzina socjalistyczna”, miała

¹⁹⁴ M. Mazur, op. cit., 503-506.

¹⁹⁵ Ibidem, s. 403-404.

¹⁹⁶ Byli to m.in. Elżbieta Burger (*10 przykazań dla rodziców*, Kielce 1948), Barbara Żulińska (*Matka-obywatelka. Pogadanki o wychowaniu dzieci*, Katowice 1948), ks. Czesław Kaczmarek (*Postawy życia rodzinnego*, Kielce 1948) oraz Julian Młynarczyk (*O wychowaniu dziecka własności Bożej, Niepokalanów 1948*).

¹⁹⁷ K. Jakubiak, op. cit., s. 213.

stanowić jedyny model gwarantujący prawdziwe szczęście wszystkim jej członkom. Fundamentalne znaczenie w dążeniu do wspomnianego szczęścia miała stanowić kolektywna relacja wśród członków rodziny. Uznany za wielki autorytet pedagogiczny, A. Makarenko, nazywany wówczas „doradcą rodziców”, prezentował pogląd, iż rodzina jest w każdym aspekcie naturalnym kolektywem zdolnym pielęgnować socjalistyczne wartości¹⁹⁸.

Ponadto – jak już wspomniano – „nowy człowiek” miał się wychowywać również w rodzinie świeckiej, świeckiej szkole i świeckim otoczeniu społecznym¹⁹⁹. W imię powyższego zakazano tworzenia w szkołach młodzieżowych organizacji katolickich, naciskano na rodziców aby przenosili swoje dzieci ze szkół katolickich do państwowych²⁰⁰ oraz poddawano ich pieczołowitej indoktrynacji. Stąd też rodzice uczniów uczestniczyli w organizowanych przez szkołę odczytach i pogadankach o treści ideowo-wychowawczej, jak i zalecano im zapoznawać się ze wskazaną i odpowiednio dobraną literaturą (m.in. pracami przytoczonego wyżej A. Makarenki²⁰¹). Rodzice przedszkolaków uczestniczyć musieli także w zajęciach otwartych, „zebraniach uświadamiających”, rozmowach indywidualnych, a nawet byli zobowiązani przyjmować w domu „wizytatorów” w postaci przygotowanych do tej roli szkolnych wychowawczyń²⁰².

Dodatkowo rodzice angażowani byli do udziału w szkolnych komitetach, do których zadań należało m.in. opieka nad zajęciami dodatkowymi. Tzw. „trójki rodzicielskie” – odpowiednio wcześniej wyselekcjonowane – odwiedzały domy innych rodziców, sprawdzając na przykład, czy ich dzieci odrabiają lekcje. Władze zachęcały rodziców uznanych za osoby ideowe do wizytowania i nadzorowania lekcji szkolnych, zalecając im, aby bacznie obserwowali nauczycieli i uczniów. A gdyby jeżeli zauważyli działania, słowa i postawy antykomunistyczne, mieli obowiązek donieść o tym do wybranego organu nadzoru i kontroli²⁰³.

Rodzice zachęceni byli również do studiowania tekstów dotyczących pedagogiki komunistycznej oraz poradników ideowo-wychowawczych umieszczanych w dedykowanych

¹⁹⁸ Ibidem, s. 213-215.

¹⁹⁹ Zob.: R. Grzybowski, *Ku szkole ateizującej. Duchowieństwo, nauczyciele, uczniowie i rodzice wobec władz komunistycznych z lat 1958-1961 zmierzających do pełnej laicyzacji szkoły polskiej*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)*, pod red. E. Gorloff, R. Grzybowskiego, A. Kołakowskiego, Kraków 2010.

²⁰⁰ E. Kryńska, S. W. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945-1956*, Białystok 2003, s. 27.

²⁰¹ Najpopularniejszą książką A. Makarenki zalecaną rodzicom do przestudiowania była *Książka dla rodziców* wydana po raz pierwszy w 1937 r. w Rosji Radzieckiej.

²⁰² M. Brodała, op. cit., s. 54.

²⁰³ Ibidem, s. 54-55.

im czasopismach. Czołową rolę odgrywało czasopismo „Szkoła i Dom”²⁰⁴, na łamach którego popularyzowano m.in. instruktaże dotyczące sposobów wdrażania celów wychowania socjalistycznego w domu rodzinnym, czy sylwetki bohaterów i przywódców komunistycznych stawianych jako wzór do naśladowania²⁰⁵. W istocie cała prasa pedagogiczno-wychowawcza dedykowana zarówno rodzicom, dzieciom, jak i nauczycielom, miała w mniejszym lub większym stopniu charakter ideologiczny²⁰⁶.

Formułowane [w czasopismach – M. R.] cele kształcenia i wychowania podporządkowane zostały najogólniejszej wizji pożądanej osobowości człowieka, odmiennej od formowanej przez dotychczasową [przedwojenną – M. R.] tradycję pedagogiczną. Wyraźnie występowały tu tendencje do unifikacji jednostek ludzkich, w tym celu wychodzono poza system oświatowo-wychowawczy, sięgano do ówczesnych rozwiązań ogólnospołecznych. Programując zmiany w systemie oświatowo-wychowawczym, formując nową wizję świata i społeczeństwa za najbardziej pożądany jego kształt uznano taki, który wyrażał się w przekształceniu niepowtarzalnych jednostek ludzkich w upodobnione do siebie zbiorowości.²⁰⁷

Dla władz komunistycznych w Polsce z lat stalinowskich, wizja zaktywizowanych rodziców z trwale zinternalizowaną moralnością komunistyczną, zaangażowanych w życie szkoły oraz w pełni oddanych programom partii, stanowiła naczelny cel, do którego dążyła. Tacy rodzice bowiem nie stwarzaliby problemów prowadzących do „konfliktu autorytetów”, ale wzmacniałoby jedynie socjotechnikę ideologiczną państwa²⁰⁸.

Okres wygasania ofensywy ideologicznej w PRL przypadający na 1955 rok przyniósł zmiany także w działaniach wobec rodziny²⁰⁹. Władze komunistyczne w Polsce uznały część praw rodziców do wychowania swojego dziecka, pod warunkiem, iż będą oni współdziałać ze szkołą. „Socjotechniczna nawałnica” doby stalinizmu nie zrealizowała pokładanych w niej nadziei, szkoła musiała zatem zacząć liczyć się z wpływem rodziny na kształtowanie charakteru i postaw dzieci i młodzieży. Niemniej jednak idea państwa jako sukcesora w procesie wychowania panowała przez cały okres PRL. PZPR systematycznie deklarowała, że bierze na siebie „obowiązek” dokładania wszelkich starań w celu socjalistycznego wychowywania

²⁰⁴ Czasopismo „Szkoła i Dom” było jednym z trzech czasopism doby stalinizmu (obok „Wychowania w przedszkolu” oraz „Dzieci i wychowawca”) poświęconych wychowywaniu najmłodszych. Zob.: J. Jarowiecki, *Czasopisma pedagogiczne w Polsce*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1996, z. 178, s. 90.

²⁰⁵ K. Jakubiak, op. cit., s. 215.

²⁰⁶ J. Jarowiecki, op. cit., s. 82.

²⁰⁷ Ibidem, s. 88.

²⁰⁸ Zob.: R. Grzybowski, *Socjalizacja w cieniu konfliktu. Sytuacja wychowawcza dzieci i młodzieży w Polsce w latach rządów Władysława Gomułki (1956-1970)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1.

²⁰⁹ H. Świda-Ziemba, op. cit., s. 245.

całego społeczeństwa. Tzw. okres „gomułkowski” przywrócił wymiar indywidualizmu w relacjach interpersonalnych kobiety i mężczyzny, rodzica oraz dziecka²¹⁰.

II połowa lat 50. to także złagodzenie ofensywy przeciw Kościołowi, czego wyrazem było m.in. uwolnienie – przebywającego od 25 września 1953 r. w przymusowej izolacji – Prymasa Stefana Wyszyńskiego oraz wyrażenie zgody przez kierownictwo PZPR na nadobowiązkowe nauczanie religii w szkole ogólnokształcącej²¹¹. Polskie społeczeństwo – w większości wyznania katolickiego – przyjęło z aprobatą wiadomość, że dzieci będą mogły uczestniczyć w lekcjach z religii w szkołach, zaś wierzący nauczyciele poczuli ulgę z powodu ograniczenia dyskryminacji zawodowej. Co ciekawe, władze komunistyczne w ówczesnym okresie poddały krytyce koncepcję z okresu stalinowskiego mówiącą, iż ci uczniowie, którzy wyrzekli się Kościoła, zinternalizowali światopogląd socjalistyczny. W społeczeństwie bowiem zdiagnozowano przypadki „indyferentyzmu światopoglądowego” – przymusowa ateizacja przyniosła za sobą także zubożenie wobec innych idei oraz ideologii, w tym moralności komunistycznej. Zaczęto zatem promować wizję „szkoły świeckiej”, nie zaś „szkoły ateistycznej”, gdyż okazało się, że „usunięcie religii ze szkoły nie wystarczy do zlikwidowania religii ze świadomości młodzieży, a pozbycie się jej wraz z wszelkim światopoglądem nie jest pożyteczne, bo brak religii jako przedmiotu nauczania nie stanowi gwarancji wychowania socjalistycznego”²¹².

Szkolne środowiska laickie oraz niektórzy przedstawiciele partii – w odpowiedzi na uzyskiwanie przewagi przez Kościół w polskiej oświacie – zdecydowali się utworzyć w 1957 r. Towarzystwo Szkoły Świeckiej (stanowiło to swoistą odpowiedź na zaprzestanie aktywności ze strony TPD)²¹³. TSS – pod opieką Biura Politycznego KC PZPR – działać miało w charakterze kontrofensywy wobec umożliwienia nauczania religii w szkołach. Towarzystwo miało w konsekwencji zrealizować plan zlaicyzowania wszystkich dziedzin wychowania w polskiej oświacie. Do oficjalnych zadań TSS należało m.in. tworzenie szkół bez lekcji religii tudzież popularyzowanie wychowania socjalistycznego²¹⁴. Potwierdzeniem powrotu władz komunistycznych z W. Gomułką na czele do zaniechanej chwilowo walki z Kościołem było Zarządzenie Ministra Oświaty z 1959 roku o wprowadzeniu kontroli i nadzoru nad seminariami

²¹⁰ M. Mazur, op. cit., s. 513-514.

²¹¹ B. Wagner, op. cit., s. 49.

²¹² Ibidem, s. 50.

²¹³ Por.: A. Kołakowski, *Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci/Towarzystwo Przyjaciół Dzieci jako elementy ateizacji polityki komunistycznego państwa* [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945 -2009)*, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków 2010.

²¹⁴ Zob. S. Bober, *Walka o dusze dzieci i młodzieży w pierwszym dwudziestoleciu Polski Ludowej*, Lublin 2011, s. 301-325.

duchownymi przez państwo. Ministerstwo Oświaty – chcąc oczyścić swoje intencje w opinii publicznej – odwołało się do ustawy z 1932 r.:

Zgodnie z postanowieniami ustawy z dnia 11 marca 1932 r. o prywatnych szkołach i zakładach naukowych i wychowawczych [...] poleca się kuratoriom okręgów szkolnych i wydziałom do spraw wyznań prezydów wojewódzkich rad narodowych / rad narodowych miast wydzielonych z województw / objąć nadzorem niższe i wyższe diecezjalne oraz zakonne seminaria duchowne wszystkich wyznań. Wizytacje seminariów duchownych przeprowadzać będą pracownicy kuratoriów okręgowych szkolnych i wydziałów do spraw wyznań [...] Wynikające z wykonywania nadzoru nad seminariami duchownymi zarządzenia powizytacyjne i orzeczenia wydawane będą przez kuratoria okręgów szkolnych [...] i przekazywane do wykonania kierownictwom nadzorowanych seminariów lub ich właścicielom²¹⁵.

„Religię krok za krokiem wypierać ze szkoły, przez wypieranie jej ze świadomości”²¹⁶ – mówił W. Gomułka, podkreślając, iż chwilowe porozumienia z Kościołem stanowiąc mają przejściowe rozwiązanie, zaś misja wychowania młodzieży w duchu moralności socjalistycznej była, jest i będzie jednym z kluczowych zadań PZPR. Potwierdzeniem powyższego była m.in. *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*, w której wprost zapisano, że polskie placówki oświatowe mają charakter świecki, a ich misją jest wychowywanie w duchu moralności socjalistycznej²¹⁷. Postanowienia te doprowadziły do natychmiastowego usunięcia religii ze szkół (zezwalając jednak na katechizację dzieci i młodzieży w punktach katechetycznych).

Działania Kościoła ukierunkowane na walkę ideową z PZPR oparte były na krzewieniu tradycji katolickiej i wartości chrześcijańskich w polskim społeczeństwie. Wśród wspomnianych działań wymienić należy zwłaszcza założenia Wielkiej Nowenny z lat 1957-1966²¹⁸, wystosowywanie oficjalnych komunikatów i głoszenie „tematycznych” i wspierających kazań²¹⁹ m.in. w kontekście buntów społecznych z lat 1968, 1970, 1980 oraz w

²¹⁵ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 29 grudnia 1959 r. wydane w porozumieniu z Urzędem ds. Wyznań w sprawie nadzoru nad seminariami duchownymi, Urząd do Spraw Wyznań, Wydział Wyznania Rzymskokatolickiego, 1959, AAN, sygn. 125/25.

²¹⁶ Pismo Zofii Zemankowej z Komisji Oświaty i Nauki KC do sekretarza KC Jerzego Morawskiego z dnia 8 X 1958 r., zawierające odredagowany tekst podsumowania dyskusji, dokonanego przez I sekretarza KC PZPR, Władysława Gomułkę, AAN, Materiały KC PZPR, sygn. 237/XVII – 354, s. 131, za: R. Grzybowski, *Elementy taktyki władz komunistycznych w walce z Kościołem o odzyskanie szkoły na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku*, [w:] *Szkola polska od średniowiecza do XX wieku, między tradycją a innowacją*, pod red. I. Szybiak, A. Fijałkowskiego, Warszawa 2010, s. 426.

²¹⁷ *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. O rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dz. Ust. Nr 32, poz. 159 i 160, s. 354.

²¹⁸ Por.: J. Żaryn, *Państwo – kościół katolicki w Polsce 1956–1989 (wybrane zagadnienia)*, [w:] *Polski wiek XX*, t. 4, Warszawa 2010, s. 39-56.

²¹⁹ Wymownym przykładem tego rodzaju kazań było odczytywanie we wszystkich kościołach w Polsce listu wielkanocnego do duchowieństwa i wiernych z 1949 r., w którym Episkopat otwarcie i bezpośrednio sprzeciwił

okresie stanu wojennego, a także wspieranie duchowe, polityczne oraz materialne ruchów opozycyjnych w PRL²²⁰. Bez wątplenia znaczącym wydarzeniem dla polskich katolików i władz PZPR z perspektywy zarówno politycznej, jak i społecznej, był wybór Karola Wojtyły na papieża w 1978 r., który jako Jan Paweł II zrezygnował z dotychczasowej polityki wschodniej Watykanu (będącej swego rodzaju „grą polityczną”), na rzecz aktywnego budowania bezpośredniej relacji z wiernymi. Zdaniem J. Żaryna, była to wielka zmiana polityczna, która zaskoczyła i zniweczyła plany laicyzacyjne PZPR w tzw. „dekadzie Gierka”²²¹.

Niemożliwość „wyrugowania” religii oraz narodowych tradycji z życia rodziny polskiej poprzez politykę oświatową i propagandę PZPR skutkowało zachowaniem przez społeczeństwo polskie etosu, na który w państwie socjalistycznym nie mogło być zgody. We wspomnianym na początku niniejszego rozdziału „konflikcie autorytetów” ostatecznie zwyciężył autorytet rodziny i tradycji, choć była to już inna rodzica, a tradycja zaś poddana została dość radykalnej ocenie przez społeczeństwo polskie. Wśród podstaw wychowania społeczno-moralnego lat 70. i 80. władze komunistyczne oficjalnie dostrzegały rodzinę socjalistyczną jako „najistotniejszy czynnik środowiskowy rozwoju i kształtowania się sylwetki społeczno-moralnej dziecka”²²². Rodzina socjalistyczna miała mieć podstawowy wpływ na kształtowanie się osobowości i charakteru dziecka²²³. H. Muszyński, uznając oczywiście dominującą rolę szkoły w procesie wychowania, dostrzegał także znaczne możliwości wpływu na wychowanie dzieci i młodzieży poprzez instytucje społeczne czy środki masowego przekazu²²⁴. Podkreślał jednak, że „w świadomości dziecka zarysowuje się pewna hierarchia spraw uważanych w rodzinie za najważniejsze”²²⁵. I choć z wiekiem młodzież w znacznej mierze przestaje identyfikować się z postawami i przekonaniami rodziców²²⁶, to ugruntowany w społeczeństwie etos chrześcijańsko-narodowy stanowił silną i mającą wielki wpływ przeciwwagę w „konflikcie autorytetów” między wyżej wskazanymi wartościami, a wychowywaniem w duchu moralności socjalistycznej praktykowanym w polskiej szkole

się próbom wyeliminowania Kościoła przez władze z „życia” polskiej szkoły, zob.: E. Kryńska, S. W. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży...*, s. 20-21.

²²⁰ Zob. J. Żaryn, *Państwo – Kościół...*, s. 57-93.

²²¹ *Ibidem*, s. 74.

²²² H. Muszyński, *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*, Warszawa 1967, s. 94.

²²³ *Ibidem*.

²²⁴ *Ibidem*, s. 103.

²²⁵ *Ibidem*, s. 95. „Nie może budzić wątpliwości, że nawet najbardziej ofiarne i sensowne wysiłki wychowawcze szkoły muszą być skazane na niepowodzenie, jeśli nie spotkają się z zrozumieniem i poparciem ze strony rodziny. A tymczasem ciągle daleko nam do rzeczywistego sojuszu rodziny i szkoły w kwestiach wychowania”, H. Muszyński, *Wstęp*, [w:] *Rodzice i nauczyciele*, pod red. Ł. Muszyńskiej, Warszawa 1975, s. 6.

²²⁶ *Ibidem*, s. 98.

PRL²²⁷. Podsumowując ten fragment rozważań warto przywołać opinię Wiesława Theissa, zdaniem którego:

Rządy stalinowskie lat 1945-1956, jak również późniejsze władze PRL, nie zdołały przejąć i zawładnąć „światem rzeczywistym”, wartościami tradycji i kultury. Obok prawdy „oficjalnej” współwystępowała prawda „nieoficjalna”. Schronieniem tej niezdominowanej przez stalinizm, potocznej świadomości narodowej była zbiorowa pamięć, lokalna tradycja czy też doświadczenie życiowe poszczególnych osób bądź grup społecznych. Ta „żywa historia” zapewniała głęboki, trwałe i ciągły kontakt z kulturą, której wartości decydowały o nieugiętej postawie narodu²²⁸.

²²⁷ O silnie ugruntowanym etosie chrześcijańsko-narodowym wśród młodzieży polskiej na przestrzeni całej PRL świadczyć może m.in. bogata historia antykomunistycznych konspiracji młodzieży szkolnej, por.: E. Kryńska, S. W. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej...*, s. 181-212.

²²⁸ W. Theiss, op. cit., s. 120.

III. Oddziaływanie ideału „budowniczego socjalizmu” na działalność dydaktyczną socjalistycznej szkoły polskiej w latach 1945–1989

3.1. Ideologia i dydaktyka. Konteksty konstruowania programów nauczania szkoły z lat PRL

Karol Marks oraz Fryderyk Engels byli przekonani, że wpływ na bieg dziejów, na wzór praw rządzących światem przyrody¹, wywierają stałe, obiektywnie istniejące prawa, podlegające odkryciu i zrozumieniu. Te reguły składają się na to, co nazwane zostało dialektyką historii. Centralnym ogniwem tego procesu jest kontrola nad środkami produkcji, na bazie której kształtuje się interakcja społeczna, generująca wpływ na kształtowanie polityki, historii oraz ekonomii społeczeństwa. Ich zdaniem, decydujący wpływ na organizację pracy i dystrybucję wytworzonych dóbr mają posiadacze środków produkcji. Ten aspekt wprowadza podział między jednostkami, które czerpią korzyści z własności tych środków, a tymi, którzy otrzymują część produktów w zamian za wykonywaną pracę. Wspomniany, dychotomiczny podział generuje stałe konflikty między antagonistycznymi się klasami społecznymi - właścicielami i pracownikami. Określony on został przez K. Marksa mianem „walki klas”².

¹ Filozofia materializmu stanowczo wyklucza istnienie rzeczywistości „duchowej” (nieobiektywnej, niematerialnej). „Wszystko, co istnieje w czasie i przestrzeni niezależnie od istnienia poznającego podmiotu i jest zewnętrznym źródłem postrzegania zmysłowego, jest materią. W przeciwieństwie do materii duch (myśl, idea) posiada charakter subiektywny, jest tak czy inaczej zależny od istnienia umysłu ludzkiego. Jeśli idzie o koncepcję obiektywnie istniejącego ducha (w rodzaju absolutnego idealizmu Hegla), należy stwierdzić, że jest to koncepcja niekonsekwentnego idealizmu. [...] Materializm poczytuje życie duchowe za funkcję wysoko zorganizowanej materii, spirytualizm – na odwrót – uważa, że materia jest tworem ducha lub formą jej istnienia”, A. Schaff, *Wstęp do teorii marksizmu*, Warszawa 1949, s. 36.

² K. Marks uważał, że koniecznością dziejową jest uzyskanie przez proletariąt (robotników) świadomości, która zarówno ich zjednoczy, jak i pozwoli im wyemancypować się – w wyniku rewolucji – spod władzy kapitalistów, umożliwiając im tym samym realizację świata komunistycznego. „Własność prywatna, przez samą dążność własną do nieograniczonego trwania, wytwarza swoje przeciwieństwo – proletariąt. W autoalienacji ludzkiej, którą własność prywatna utwierdza, klasa posiadająca doświadcza satysfakcji, zaspokojona pozorami człowieczeństwa, gdy klasa pracująca cierpi upodlenie i niemoc. Własność prywatna zmierza bezwiednie, wbrew woli posiadaczy, ku samozniszczeniu, ponieważ proletariąt, który ona wytwarza, jest odczłowieczeniem świadomym siebie. Proletariąt zwycięstwem swoim nie odwraca po prostu sytuacji poprzedniej, zamieniając miejsca z posiadaczami, ale sytuację tę znosi, znosząc sam siebie i swoje przeciwieństwo zarazem”, L. Kołakowski, *Główne nurty marksizmu. Powstanie – rozwój – rozkład*, Londyn 1988, s. 123-124.

Klasy te stanowią znaczące grupy społeczne, odróżniające się pod względem ich funkcji w ukształtowanym historycznie systemie produkcji społecznej, ewoluującym od pradawnych wspólnot, przez niewolnictwo, feudalizm, kapitalizm, aż po projektowany jako finalne stadium rozwoju społecznego – komunizm. Różnice przejawiają się również w stosunku do środków produkcji, roli i miejsca w strukturze społecznej organizacji pracy oraz – w konsekwencji – w ich udziale we wspólnym dobrobycie. Centralnym determinantem pozycji danej klasy społecznej w systemie politycznym, społecznym oraz ekonomicznym państwa jest wspomniany wyżej stosunek klasy do własności środków produkcji. Różnice w jakości życia klas (udziale w ogólnym dobrobycie państwa) wpływają również na różnorodność ich świadomości, potrzeb i interesów. Karol Marks wyraził przekonanie, iż „nie świadomość ludzi określa ich byt, lecz przeciwnie, ich byt społeczny określa ich świadomość”³. To przeciwstawienie fundamentalnych interesów stanowi główną siłę napędową konfliktu klasowego, który w swej naturze generuje dynamikę procesów historycznych⁴.

Struktura klasowa społeczeństwa ulegała ewolucji na przestrzeni wieków. W społeczeństwach niewolniczych podstawowymi klasami byli niewolnicy i właściciele niewolników, w feudalizmie – szlachta i chłopci, w kapitalizmie – burżuazja i robotnicy. Konflikty interesów w każdej z tych historycznych formacji przyczyniają się do powstawania ciągłych starć antagonistycznych klas, które w konsekwencji przyczyniają się do zmian społecznych i ewolucji struktur państwa. Warto zaznaczyć, że ze względu na niezmiennie prawa dialektyki historii, te zmiany nie są determinowane jednostkami, ale samymi tymi prawami, którym nikt nie jest w stanie się oprzeć. To ludzie kształtują bieg historii, ale czynią to w kontekście praw dialektyki (walki klas), które nieustannie oddziałuje na ich zachowania, wpływając na ostateczne wyniki procesów historyczno-społecznych⁵.

³ A. Schaff, op. cit., s. 168.

⁴ Ibidem, s. 167-174.

⁵ Znamienna w materializmie dialektycznym i historycznym jest również teoria „bazy i nadbudowy”, która wyjaśnia potencjalny wpływ struktur ekonomicznych państwa (podziału i dostępu do środków produkcji) na kształtowanie kultury, wierzeń religijnych, ideologii, czy instytucji społecznych. Bazę (będącą nadrzędną wobec tzw. nadbudowy) określa ekonomiczna struktura społeczeństwa (obejmująca relacje i przepływ środków produkcji), i to właśnie ona według wspomnianej teorii determinuje rozwój szeroko rozumianej kultury, nauki, czy sztuki w państwie, a tym samym również mentalności oraz świadomości zarówno klasowej, jak i indywidualnej, por.: A. Schaff, op. cit., s. 178-180. Interesującą rekonstrukcję innych, fundamentalnych pojęć materialistyczno-dialektycznych (tym m.in. dialektykę ruchu i przestrzeni) przedstawia Damian Winczewski w swoim artykule D. Winczewski, *Materializm dialektyczny po „diamacie”*: naukowa ontologia dialektyczna i materializm przyrodniczy, „Filozofia i nauka” 2021, t. 9, cz. I, ss. 311-335.

Materializm dialektyczny i historyczny w teorii Marksa i Engelsa stanowił jednak tylko część paradygmatu, który obowiązywał w ZSRR oraz krajach zależnych⁶. W. Lenin zmodyfikował (rozwinął) niektóre założenia materializmu, później określanego jako marksizm-leninizm. Dostosował on teorię Marksa i Engelsa do warunków rosyjskich i stworzył nowe kategorie, takie jak partyjny centralizm demokratyczny i dyktatura proletariatu. W myśli Lenina partyjny centralizm demokratyczny zakładał konieczność istnienia silnego, scentralizowanego kierownictwa partii rewolucyjnej. To partia przewodzić miała proletariatowi oraz kierować rewolucją, to na niej ciążyć miała odpowiedzialność za budowę państwa komunistycznego. Lenin uważał, że rewolucja proletariacka w Rosji wymaga aktywnego przywództwa partii rewolucyjnej i zaprowadzenia dyktatury proletariatu, jako niezbędnego kroku w procesie tworzenia społeczeństwa komunistycznego⁷.

Paradygmat marksizmu-leninizmu rozwijany był w dalszych latach przez kolejnych teoretyków marksizmu i przywódców ZSRR. Stalinowski materializm historyczny, którego wykładania zawarta została w *Historii Wszechzwiązkowej Komunistycznej Partii (bolszewików)*. *Krótki kurs* zawierał jeszcze bardziej zwulgaryzowaną wersję marksizmu, choć w fundamentalnych założeniach wciąż opartą na marksizmie-leninizmie, który to stanowił jedyny, oficjalnie dopuszczalny paradygmat w ZSRR oraz tzw. „państwach satelickich” aż do 1989 r.⁸

W Polsce materializm dialektyczny i historyczny (marksizm-leninizm) stał się jedynym właściwym i obowiązującym światopoglądem filozoficzno-naukowo-społecznym od stycznia 1947 r., kiedy to pełnię władzy w Polsce zdobyła po sfałszowanych wyborach PPR. Zaznaczyć jednak należy, iż w pierwszym okresie rządów partii komunistycznej istniała jeszcze możliwość debaty wśród historyków nad właściwym rozumieniem oraz metodologicznym zastosowaniem materializmu historycznego w nauce⁹. Jednakże na przełomie lat 40. i 50. paradygmat ten został już w pełni zinstytucjonalizowany, zaś jego interpretację zatwierdzali (lub jej dokonywali) kolejni przywódcy ZSRR¹⁰. Ostatecznie marksizm-leninizm stanowił rodzaj „metanauki” przez cały okres istnienia PRL – wszystko co „naukowe” uległo redukcji do wiedzy opartej na teorii materializmu historycznego. Jak podkreśla R. Stobiecki:

⁶ Zob. J. Pomorski, *Paradygmatyczna struktura historiografii*, [w:] *Wprowadzenie do metodologii historii*, pod red. E. Domańskiej i J. Pomorskiego, Warszawa 2022, s. 210.

⁷ L. Kołakowski, *Główne nurty marksizmu...*, s. 671-694.

⁸ J. Pomorski, op. cit., s. 211-212.

⁹ R. Stobiecki, *Historiografia PRL*, Łódź 2020, s. 38-39.

¹⁰ Ibidem, s. 57-58.

Marksizm-leninizm stał się trwałym elementem metodologicznych postaw polskich historyków aż do 1989 r. Jego wpływ tylko pozornie ograniczał się jedynie do tej części środowiska, która gotowa była zaakceptować główne założenia teorii materializmu historycznego. W praktyce marksizm-leninizm przenikał do społeczności badaczy na zasadzie „osmozy”, często nie do końca świadomego przejmowania charakterystycznych dlań sposobów myślenia (teoria formacji społeczno-ekonomicznych) czy kategorii pojęciowych (walka klas)¹¹.

W praktyce dydaktycznej szkoły z lat PRL, opartej na materializmie historycznym i dialektycznym, ważną rolę odgrywał również tzw. „materializm funkcjonalny”, który stanowił teorię kształcenia opartą na idei harmonijnego łączenia treści i funkcji wiedzy w procesie edukacji. W myśl wspomnianej teorii, gromadzenie wiedzy miało być jedynie częścią procesu kształcenia, którego właściwym celem było kształtowanie wartości oraz postaw uczniów i studentów w duchu „twórczego zmieniania rzeczywistości”¹². W związku z powyższym, podstawą materializmu funkcjonalnego było trwałe połączenie poznania z działaniem, zaś światopogląd z założenia stanowił podstawowe kryterium doboru i układu treści programowych. W następstwie praktycznego zastosowania teorii o materializmie funkcjonalnym, w materiale nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych eksponowane winny być przewodnie idee – zgodne ze wspomnianym światopoglądem (np. walka klas)¹³.

Pomimo stałości paradygmatu, sposoby jego implementowania w polskie struktury naukowe i oświatowe – w wyniku słabnącej w kolejnych dekadach PRL ideologicznej presji władzy państwowej – ulegały ewolucji. Stąd też w latach 60. 70. i 80. PZPR poszerzała nieco zakres pluralizmu w badaniach i publikacjach historycznych¹⁴, choć zaznaczyć należy, iż przez cały okres PRL musiały one mieścić się w kanonie marksizmu-leninizmu¹⁵.

Materializm historyczny i dialektyczny w ujęciu marksistowsko-leninowskim jako paradygmat naukowy stanowił niezmienną podstawę ideologiczną i praktyczną szkoły z lat PRL. Warto w tym miejscu wskazać, że już miesiąc po sfałszowanych wyborach w 1947 r. utworzona została komisja oświatowo-kulturalna KC PPR, której celem było przygotowanie planu rozległej ofensywy ideologicznej w dziedzinie obowiązkowych treści programowych¹⁶.

¹¹ Ibidem, s. 65-66.

¹² W. Okoń, *Materializm funkcjonalny*, [w:] *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 227-228.

¹³ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 87-88.

¹⁴ W 1985 r. po raz pierwszy w historii PRL dopuszczono publikację wybranych pism Józefa Piłsudskiego, zob. R. Stobiecki, op. cit., s. 192.

¹⁵ R. Stobiecki, op. cit., s. 159.

¹⁶ S. Skrzyszewski już w 1945 r. będąc Ministrem Oświaty wskazywał planowany kierunek rozwoju programów nauczania. Wprowadził wówczas „przejściowy” program dla polskich szkół, w którym zawarte zostały treści polityczne takie jak m.in. wpajanie szacunku dla pracy fizycznej z naciskiem na robotników, w programie historii zawarto treści o charakterze antyniemieckim i słowianofilskim, jako język obcy w szkole podstawowej pojawił

W czerwcu 1948 roku Ministerstwo Oświaty opublikowało wytyczne, które zapoczątkowały – mającą trwać do roku szkolnego 1950-1951 – gruntowną przebudowę treści nauczania. Ustanowiono wówczas główne wytyczne programowe, które obejmowały m.in. wprowadzenie "elementów nowoczesnego światopoglądu naukowego", połączenie celów dydaktycznych z wychowawczymi (zwłaszcza w obszarze przedmiotów humanistycznych) oraz dostosowanie nauczania do potrzeb gospodarki i polityki Polski Ludowej¹⁷.

W listopadzie tego samego roku Ministerstwo Oświaty opracowało również *Wytyczne dla pracy nad programami nauczania* (jako materiał pomocniczy dla przygotowujących nowe programy)¹⁸, w których zawarto takie dyrektywy jak m.in.: marksizm-leninizm jako podstawa metodologiczna, filozoficzna, poznawcza i wychowawcza, traktowanie państw zachodnich jako przeciwników, natomiast ZSRR i kraje demokracji ludowej jako „naturalnych sojuszników”¹⁹ Polski Ludowej. Zalecano też czerpać materiał programowy z ówczesnych osiągnięć nauki oraz sztuki radzieckiej, dokonano rewizji rozumienia patriotyzmu, którego definicję uzupełniono o internacjonalizm, zobowiązywano tworzących programy nauczania o dodanie treści związanych z „najważniejszym frontem walki o socjalizm”²⁰. Nowe programy stanowić miały również podstawę rozpoczętej w 1948 r. akcji obowiązkowego szkolenia ideologicznego nauczycieli²¹.

Program szkoły jedenastoletniej rozpoczynał nowy etap w ujmowaniu celów nauczania przedmiotowego. Wyprowadzono je bowiem – po raz pierwszy – z ideologii marksistowskiej, co wynikało z przebudowy ogólnych celów nauczania. W sposobie formułowania tych celów tkwiły jednak istotne braki. Cele wychowawcze sprecyzowano bowiem bezpośrednio w kategoriach socjalistycznego ideału wychowawczego, a nie modelu obywatela PRL budującego podstawy socjalizmu. [...] Materiały oraz hasła programowe, określające szczegółowe treści nauczania, miały stanowić bezpośrednią pomoc w formułowaniu przez nauczyciela celów lekcji²².

się język rosyjski, w ramach którego uczniowie mogli również poznać lepiej osiągnięcia ZSRR, zob.: J. Wojdon, op. cit., s. 15.

¹⁷ J. Wojdon, *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944-1989)*, Toruń 2001, s. 15-16.

¹⁸ Analiza wybranych programów nauczania przedmiotów takich jak j. polski, historia oraz wychowanie obywatelskie z wybranych dekad PRL przedstawiona została w kolejnym podrozdziale niniejszej pracy.

¹⁹ W tym miejscu warto zaznaczyć, iż z rokiem szkolnym 1949/1950 ustanowiono w programie nauczania język rosyjski jako obowiązkowy język obcy. W programie nauczania stwierdzano, że nauka j. rosyjskiego ma na celu pogłębienie uczucia przyjaźni i podziwu dla narodu rosyjskiego oraz innych narodów socjalistycznych, D. Jarosz, *Główne kierunki działalności państwa w zakresie stalinizacji wychowania dzieci w Polsce w latach 1948-1956*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 1998, z. 4/2, s. 124-125.

²⁰ J. Wojdon, op. cit., s. 17.

²¹ E. J. Kryńska, *Dwa modele i wizje wychowania w rzeczywistości socjalistycznej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, r. LV 3-4, s. 57-58.

²² K. Stachura, *Wychowanie obywatelskie jako przedmiot nauczania w Polsce Ludowej*, Zielona Góra 1984, s. 86.

Program nauczania na rok szkolny 1950/1951 jeszcze bardziej wzbogacono o treści propagandowe, wywiedzione z ideologii marksistowsko-leninowskiej. Wśród wyznaczonych celów edukacyjnych dla wszystkich przedmiotów szczególnie nacisk kładziono na rozwijanie wśród uczniów światopoglądu naukowego (opartego na materializmie dialektycznym i historycznym), który miał stanowić podstawę poznawczą w pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły. Ponadto, drugim istotnym celem było kształtowanie "moralności socjalistycznej", obejmującej m.in. socjalistyczny patriotyzm oraz internacjonalizm, mający sprzyjać marksistowsko-leninowskim wartościom związanym z własnością społeczną oraz pracą. Ponadto, podkreślano umiejętność współpracy i życia w kolektywie – wychowankowie mieli odtąd stawać się aktywnymi obywatelami ojczyzny socjalistycznej, którzy są czujni wobec wrogów klasowych i dumni z osiągnięć socjalizmu, jak również cenią i rozumieją rewolucyjne i postępowe dziedzictwo klasy robotniczej na całym świecie²³. Wychowankowie szkoły socjalistycznej przejawiać mieli również miłość oraz szacunek do ZSRR jako sojusznika Polski Ludowej i postrzegać Związek Radziecki jako niedościgniony (ale pożądaný) wzór dla innych krajów i narodów socjalistycznych²⁴.

Ogólne cele zapisane w programach nauczania w latach 60. Zachowały aktualność. Podobnie jak dotychczasowe treści polityczne (choć uzupełniano je nowymi, zgodnymi z bieżącą polityką partii). Pewną zmianę w realizacji założeń materializmu dialektycznego i historycznego w programach – wobec zakładanego w marksizmie-leninizmie laickiego światopoglądu – wprowadzała *Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania* z 15 lipca 1961 r., na mocy której ostatecznie wykluczono nauczanie religii w szkołach²⁵. Drobnych korekt w sferze ogólnych celów wychowania socjalistycznego szkoły dokonywano jeszcze w dekadzie 70. oraz 80. Treści polityczne uzupełniano o bieżące cele społeczno-gospodarcze oraz aktualną

²³ J. Wojdon, op. cit., s. 18.

²⁴ Zagadnienia będące apoteozą Związku Radzieckiego oraz obowiązkowa nauka języka rosyjskiego w szkołach miały służyć utrwaleniu przekonania o niezrównanej doskonałości socjalistycznego systemu, z ZSRR jako jego główną osią. Program nauczania wszelkich przedmiotów szkolnych miał na celu kształtowanie wierzeń w wartości, osiągnięcia i historię radziecką, co stanowiło formę indoktrynacji skierowaną na umacnianie lojalności wobec ideologii państwowej. Edukacja oparta na zasadach marksizmu-leninizmu pełniła funkcję narzędzia w formowaniu społeczeństwa socjalistycznego, oddanego władzy radzieckiej. Propagowanie rzeczywistości radzieckiej miało również za zadanie tworzenie przeciwstawienia wobec społeczeństw zachodnich oraz ideologii kapitalistycznej. W radzieckim dyskursie edukacyjnym podkreślano, że model socjalistyczny jest źródłem prawdziwego dobrobytu, równości i sprawiedliwości społecznej. W ramach ideologii marksistowsko-leninowskiej, szkoły były zobowiązane do przedstawiania ZSRR w sposób apoteotyczny, co wzmacniało kontrolę społeczną oraz narzędzia propagandy, umożliwiając kształtowanie lojalnych postaw nie tylko wśród obywateli Związku Radzieckiego, ale i mieszkańców państw zależnych. por.: H. Składanowski, *Stosunki polsko-sowieckie w programach nauczania i podręcznikach historii w szkole powszechnej (podstawowej) w Polsce w latach 1932-1956*, Toruń 2004.

²⁵ J. Wojdon, op. cit., s. 20-21.

sytuację polityczną, lecz kanon marksizmu-leninizmu pozostawał fundamentem poznawczym oraz wychowawczym na każdym przedmiocie szkolnym do końca istnienia PRL²⁶.

3.2. Obecność składników zoperacjonalizowanego ideału „budowniczego socjalizmu” w programach nauczania wybranych przedmiotów (historii, wychowania obywatelskiego, j. polskiego)

Przejęty ze Związku Sowieckiego przez rządzących Polską komunistów, ewoluujący w poszczególnych dekadach PRL ideał „budowniczego socjalizmu”²⁷ trafił do programów nauczania już w pierwszych miesiącach tak zwanej Polski Ludowej, zaś począwszy od roku szkolnego 1948/1949 r. światopogląd i wartości materialistyczne (oparte na założeniach marksizmu-leninizmu) stały się ideologicznym fundamentem wszystkich programów nauczania aż do 1989 r.²⁸. Wobec powyższego – zgodnie z polityką oświatową PZPR – podstawowymi i najważniejszymi celami szkoły PRL stało się wspieranie polityki gospodarczej kraju oraz kształtowanie narodu socjalistycznego. Odzwierciedleniem tego było

²⁶ W latach siedemdziesiątych oraz osiemdziesiątych istotną zmianą programową było częściowe ograniczenie treści nienaukowych (gospodarczych i politycznych) z przedmiotów ścisłych i przyrodniczych, ze szczególnym uwzględnieniem matematyki, zob.: J. Wojdon, op. cit., s. 23. W latach 50. marksizm-leninizm stał się dominującym kryterium w doborze treści nauczania, w których założenia materializmu historycznego i dialektycznego stanowiły niepodważalne prawidła zarówno w dziedzinie nauk humanistycznych, jak i społecznych oraz przyrodniczych. Jednakże – jak zauważa J. Wojdon – w ostatnich dekadach PRL (zwłaszcza zaś w latach 80.) cele dydaktyczne i naukowe stawały się coraz bardziej dostosowane do potrzeb i możliwości poznawczych uczniów, tym samym zapoznawanie wychowanków z określoną dziedziną wiedzy nabierało zaczęło większego znaczenia, powodując, iż indoktrynacja przestawała być głównym celem lekcji, zob.: J. Wojdon, op. cit., s. 24-26.

²⁷ Ewolucja celów wychowania „budowniczego socjalizmu” w polskich szkołach ogólnokształcących opisana została w rozdziale I. niniejszej rozprawy. W tym miejscu warto jednak przypomnieć, iż do trwałych i uznanych cech „budowniczego socjalizmu” w całym okresie PRL zaliczyć należy: świadomość wyższości socjalizmu nad innymi formami ustrojowymi; przekonanie, iż socjalizm oraz Polska to wartości wspólne; internalizacja patriotyzmu socjalistycznego (immanentne powiązanie wartości patriotycznych z internacjonalizmem); myślenie i działanie w duchu kolektywistycznym; przyjazna postawa wobec historii oraz polityki ZSRR; internalizacja norm moralności socjalistycznej oraz świadomości opartej na wartościach marksizmu-leninizmu; „właściwie pojęta” solidarność i pracowitość; umiłowanie pracy fizycznej oraz uznanie klasy robotniczej jako dominującej i najważniejszej siły społecznej w państwie; aktywizacja młodzieży w życiu społecznym, ale opartym na niekwestionowanym szacunku wobec socjalistycznej władzy, zob.: B. Wagner, op. cit., s. 106-107.

²⁸ W roku 1949 r., w trakcie Pierwszego Krajowego Zjazdu Inspektorów Edukacyjnych, Józef Barbag, pełniący wówczas funkcję dyrektora Departamentu Edukacji w Ministerstwie, ogłosił, że filozoficznym, wychowawczym i metodycznym fundamentem programów nauczania będzie ideologia marksizmu-leninizmu. W ślad za tym przyjęto, że celem edukacji stało się kształtowanie u młodzieży cech „nowego człowieka”, obywatela, który zinternalizuje takie wartości, normy i postawy, jak m.in. materialistyczny światopogląd, patriotyzm radziecki oraz przekonanie, że socjalizm jest najbardziej rozwiniętą formą ustroju społeczno-gospodarczego, zob. A. Glimos-Nadgórska, *Podręczniki do historii – 50 lat zmian*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2012, t. 21, s. 11.

Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 16 czerwca 1951 r. w sprawie instrukcji programowej i podręcznikowej, w której stwierdzono:

Aby wykonać to zadanie [ukształtować naród socjalistyczny – M.R.], należy otoczyć szczególną troską te prace wychowawcze i dydaktyczne nauczycielstwa i organizacji młodzieżowych, które najbardziej przyczynią się:

- 1) do rozwijania uczucia miłości ojczyzny ludowej i dumy narodowej naszej młodzieży;
- 2) do rozwijania i pogłębiania uczuć miłości i solidarności z narodami budującymi socjalizm i z wszystkimi ludźmi walczącymi w krajach kapitalizmu o pokój, o wyzwolenie społeczne i narodowe, o postęp;
- 3) do umacniania przyjaźni i braterstwa narodu polskiego z narodami Związku Radzieckiego i krajów demokracji ludowej;
- 4) do budzenia nienawiści do imperializmu i demaskowania jego ludobójczego i antypolskiego charakteru;
- 5) do zapoznawania młodzieży z naszymi osiągnięciami w realizacji Planu 6-letniego i przygotowanie jej do udziału w jego realizacji;
- 6) do włączenia młodzieży do aktywnej walki o pokój i uodpornienia jej na propagandę wojny;
- 7) do kształtowania socjalistycznych zalet charakteru naszej młodzieży²⁹.

W cytowanej *Instrukcji* zamieszczono także zalecenia dla nauczycieli obligujące ich do zapoznawania się z pracami J. Stalina oraz do pogłębiania wiedzy społeczno-politycznej przez pracowników oświaty, która ułatwić miała uzyskanie przez nauczycieli poczucia jedności z masami pracującymi, jak i wesprzeć ich w oczyszczaniu państwa polskiego z „pozostałości ideologicznych starego ustroju”³⁰. Warto podkreślić, że Instrukcja ta napisana została językiem ówczesnej propagandy, stąd znalazło się w niej wiele sformułowań sprzecznych wewnątrz, na przykład wychowanie do „walki o pokój” zakładającej możliwość wojennej konfrontacji z państwami kapitalistycznymi lub demaskowanie „ludobójczego i antypolskiego” charakteru państw Zachodu przy jednoczesnym „uodparnianiu na propagandę wojny” i in. Wymowa Instrukcji była wszakże jednoznaczna – wszelkie działania szkoły ogólnokształcącej mają służyć realizacji celu politycznego państwa socjalistycznego oraz kształtowaniu przyszłych „budowniczych socjalizmu”³¹.

Szkolnym przedmiotem, który stanowił jedno z narzędzi o najszerszym potencjale w realizowaniu powyższego celu, tj. transmitowania wartości ideologicznych do osobowości wychowanków, była historia, która dzięki odpowiednio przeinterpretowanym (lub nadinterpretowanym) treściom programowym mogła kształtować lansowany przez władzę

²⁹ Zarządzenie Ministra Oświaty z 16 czerwca 1951 r. w sprawie instrukcji programowej i podręcznikowej dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1951/1952, Dz. Urz. Min. Oś. 25 czerwca 1951, nr 11, poz. 135, s. 157.

³⁰ Ibidem.

³¹ Ibidem, s. 157-165.

komunistyczną światopogląd marksistowski oraz wpływać na pamięć społeczną polskich dzieci i młodzieży³².

W nauczaniu historii powinny się zaznaczyć w wysokim stopniu – zarówno w doborze materiału jak i w jego interpretacji – zmiany wynikające z osiągnięć dyskusji w sprawie marksizmu w językoznawstwie (nawiązanie do pracy J. Stalina „W sprawie marksizmu w językoznawstwie” z 1950 r.³³ – MR) i z wytycznych VI Plenum KC PZPR. Dyskusja w sprawie marksizmu w językoznawstwie podkreśliła znaczenie nauki o bazie i nadbudowanie³⁴. [...] Nauczyciel historii winien oprzeć się na wypowiedziach Stalina i na materiałach VI Plenum w interpretacji procesów historycznych, ujętych w programach historii Polski i historii powszechnej³⁵.

Znamienny dla omawianej *Instrukcji programowej* z 1951 r. w zakresie nauczania historii jest wymóg „właściwego” interpretowania dziejów, który sprawił, że wolność myślenia i naukowy krytycyzm zastąpione zostały narzuconym rozumieniem procesów historycznych, zgodnym z wytycznymi partii. Operacjonalizacja składników „budowniczego socjalizmu” w programie nauczania historii dotyczyła przede wszystkim kształtowania w uczniach nowej świadomości historycznej, zgodnie z przyjętym przez Ministerstwo Oświaty celem „oczyszczenia nowego systemu z wszelkich pozostałości ideologicznych starego ustroju”³⁶. Socjalistyczne wartości oraz komunistyczna „nowomowa”³⁷ znalazły odzwierciedlenie m.in. w zaktualizowanej periodyzacji dziejów:

Program historii Polski należy realizować uwzględniając jej podział na następujące epoki i okresy:

- A. Epoka wspólnoty pierwotnej
- B. Epoka feudalizmu:
 - I. Wytwarzanie się stosunków feudalnych (do 1138)
 - II. Okres rozdrobnienia feudalnego (1138-1320)
 - III. Odbudowa jedności państwowej Polski i kształtowanie się stanów w procesie walk klasowych (1320-1454)
 - IV. [...]
 - V. Zahamowanie rozwoju sił produkcyjnych i załamanie się demokracji szlacheckiej w okresie reakcji katolickiej (1572-1648)
 - VI. [...]

³² H. Składanowski, op. cit., s. 167.

³³ Zob.: *Zarządzenie Ministra Oświaty z 16 czerwca 1951 r...*, s. 157.

³⁴ Pojęcie „bazy” i „nadbudowy” omówione zostało przeze mnie w Rozdziale I. niniejszej rozprawy oraz w podrozdziale 3.1. Rozdziału III niniejszej rozprawy.

³⁵ *Zarządzenie Ministra Oświaty z 16 czerwca 1951 r...*, s. 164. Podkreślenie własne.

³⁶ Ibidem, s. 157.

³⁷ „W państwie totalitarnym język służący szeroko pojmowanej propagandzie politycznej, używany do manipulowania zachowaniami i nastrojami społecznymi w celu arbitralnego narzucenia odbiorcy pożądanej wizji rzeczywistości”, zob.: *Nowomowa*, [w:] Encyklopedia PWN, <<https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/nomowa>> , [dostęp: 2 października 2023 r.].

- C. Epoka kapitalizmu w Polsce (1864-1944)
 - I. Kapitalizm przedmonopolistyczny na ziemiach polskich (1864-1900)
 - II. Okres imperializmu (1900-1944)
 - a) Okres imperializmu na ziemiach polskich w warunkach zaborów (1900-1918)
 - b) Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa 1917 i jej przełomowe znaczenie dla losów dziejowych narodu polskiego
 - c) Imperialistyczne Państwo Polskie w epoce rewolucji socjalistycznej i powszechnego kryzysu kapitalizmu (1918-1939)
 - d) [...]
- D. Epoka socjalizmu³⁸

W przytoczonym fragmencie *Instrukcji* zawierającej nowy podział dziejów na epoki i okresy w programie historii zwracają uwagę dwa właściwe ówczesnej polityce historycznej aspekty: język (wspomniana wcześniej „nowomowa”, która sama przez siebie narzucała „właściwą” interpretację epoki lub okresu historycznego, zgodnie z marksistowsko-leninowskim rozumieniem dziejów) oraz struktura i układ treści. Uwagę zwraca tu odrębne ujęcie rewolucji bolszewickiej z 1917 r., (przy jednoczesnym, bardzo szerokim ujmowaniu pozostałych okresów oraz epok), jak również zwieńczenie periodyzacji „epoką socjalizmu”, niejako sugerującą koniec polityczno-społecznych procesów rozwojowych państwa polskiego poprzez „dotarcie” do najwyższego stadium przed-komunistycznego.

W dalszej części *Instrukcja* narzucała nauczycielom poszczególnych klas odpowiedni dobór tematów, źródeł oraz materiałów, przykładowo: w klasie IV nauczyciele mieli częściej nawiązywać do postaci Konstantego Rokossowskiego³⁹, w klasie V zalecano korzystanie z podręcznika Mariana Henryka Serejskiego przy załączonej jednocześnie szerokiej liście tematów „do ominięcia” (m.in. tematu „Zakony i klasztory”), w programie dla klasy VI podkreślone zostało znaczenie omówienia tematów „walki nauki z Kościołem” oraz krytyki kapitalizmu w XIX w., zaś w klasie XI – należało odwoływać się do klasyków marksizmu przy omawianiu tematów związanych z powstaniem narodowymi⁴⁰.

Jak podkreśla R. Stobiecki: „stalinizm w historiografii był próbą stworzenia ideologicznej wizji przeszłości mającej za zadanie legitymizować totalitarny system tworzony

³⁸ *Zarządzenie Ministra Oświaty z 16 czerwca 1951 r...*, s. 165. Podkreślenie własne.

³⁹ Marszałek ZSRR i Polski, żołnierz armii rosyjskiej i Armii Czerwonej, jeden z najwybitniejszych dowódców radzieckich II wojny światowej. Od 1919 był członkiem WKP(b). Od 1945 był dowódcą Północnej Grupy Wojsk Radzieckich stacjonujących w Polsce. W XI 1949, na podstawie porozumienia polsko-radzieckiego, został mianowany marszałkiem Polski, objął stanowiska ministra obrony narodowej i wicepremiera RP. Był członkiem BP i KC PZPR. Poseł na Sejm (1952-1956), H. Konopka, A. Konopka, *Leksykon historii Polski po II wojnie światowej 1944-1997*, Warszawa 1999, s. 218.

⁴⁰ *Zarządzenie Ministra Oświaty z 16 czerwca 1951 r...*, s. 165-166.

przez partię-państwo”⁴¹. W tym celu Ministerstwo Oświaty w narzuconym szkołom programowi nauczania historii dokonało zasadniczej rewizji obrazu dziejów Polski oraz historii powszechnej. Komunistyczne władze – do czasu wypracowania nowych pomocy dydaktycznych (podręczników) autorstwa polskich historyków – zalecały nauczycielom korzystanie z przetłumaczonych opracowań radzieckich⁴² (m.in. „Historia ZSRR” pod red. A. Pankratowskiej), w których dominowała stalinowska wizja dziejów. Na przełomie lat 40. i 50. obraz historii Polski w programach „stanowił swoisty konglomerat treści wynikających z zaakceptowania podstawowych składników doktryny marksizmu-leninizmu oraz tych wątków narodowej przeszłości, które mogły być uznane za historyczną legitymizację nowego systemu”⁴³. Zawarte w programach nauczania historii treści, tematy, źródła oraz materiały dydaktyczne w istocie ubezwłasnowolniały nauczycieli tego przedmiotu – całość dziejów prezentowana była jako nieuchronny proces historyczny uzasadniający następowanie po sobie kolejnych formacji państwa prowadzących ostatecznie do triumfu socjalizmu-komunizmu⁴⁴.

Programy nauczania dla szkoły podstawowej w drugiej połowie lat 50. (po okresie stalinizmu) oraz w latach 60. w zakresie nauczania historii – pod względem obecności składników zoperacjonalizowanego ideału budowniczego socjalizmu – nie różniły się znacząco od programu z okresu stalinowskiego⁴⁵. Odnosi się to również do ośmioklasowej szkoły powszechnej, wprowadzonej na mocy Ustawy z 1961 roku⁴⁶. Przykładem może być program nauczania z 1964 r., w którym Ministerstwo przypomniało, że:

Nauczanie i wychowanie w ośmioklasowej szkole podstawowej ma na celu wszechstronny rozwój uczniów i wychowanie ich na świadomych i twórczych obywateli Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, a w szczególności:

- ukształtowanie podstaw naukowego poglądu na świat,

⁴¹ R. Stobiecki, *Historiografia PRL*, Łódź 2020, s. 53.

⁴² Analiza wybranych podręczników dokonana została w kolejnym podrozdziale niniejszej rozprawy.

⁴³ R. Stobiecki, op. cit., s. 61. Do charakterystycznych cech stalinowskiego obrazu dziejów Polski zaliczyć można m.in.: krytykę II RP i przedstawianie jej jako państwa niesuwerennego i rządzonego przez polityków Zachodu; krytykę wszelkich działań dokonanych przez tzw. klasę posiadającą (duchowni, świeccy feudałowie, szlachta, ziemiaństwo, burżuazja i magnateria); krytykę historycznej roli Kościoła katolickiego; pozytywną interpretację dziejowej roli „mas pracujących”; podkreślanie roli kolektywu i współdziałania mas w procesach dziejowych; krytyka szeroko rozumianego średniowiecza i pozytywna interpretacja czasów Oświecenia; zmiana w panteonie bohaterów historycznych (krytyka lub pominięcie postaci mogących być kojarzonymi z wartościami katolicko-narodowymi na rzecz m.in. przywódców ruchów chłopskich, ludowych i robotniczych); podkreślanie pozytywnej roli postaci związanych z wartościami socjalistycznymi i komunistycznymi; podkreślanie wyjątkowej roli dziejowej ZSRR, por.: Ibidem, s. 61-64, H. Składanowski, op. cit., s. 97-101.

⁴⁴ R. Stobiecki, op. cit., s. 64.

⁴⁵ Por. m.in.: Ministerstwo Oświaty, *Program nauczania w szkole podstawowej*, Warszawa 1959, s. 264-290; Ministerstwo Oświaty, *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1964, s. 264-307.

⁴⁶ Zob.: *Szkola podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*, oprac. B. Suchodolski, Wrocław-Kraków 1963.

- wychowanie w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego, w duchu umiłowania Ludowej Ojczyzny, pokoju, sprawiedliwości społecznej i braterstwa z ludźmi pracy wszystkich krajów,
- ukształtowanie przekonania o społecznej, ekonomicznej i moralnej wyższości socjalistycznego ustroju społecznego nad ustrojem kapitalistycznym,
- przygotowanie do czynnego udziału w socjalistycznej gospodarce i kulturze, kształtowanie zamiłowania i szacunku do pracy, rozbudzenie i umacnianie poczucia obowiązku i dyscypliny społecznej, wdrażanie do poszanowania mienia narodowego⁴⁷.

W kolejnych dekadach PRL podstawowy cel pracy nauczycieli nie uległ zatem zmianie – mieli oni przede wszystkim kształtować młode pokolenie Polaków w duchu marksizmu-leninizmu oraz wyrabiać wśród uczniów cechy „budowniczego socjalizmu”. Zgodnie z zaleceniami Ministerstwa Oświaty, celem nauczania historii⁴⁸ w szkole było przede wszystkim kształtowanie uczuć patriotyzmu socjalistycznego powiązanego z internacjonalizmem, świadomej oraz czynnej postawy wobec zadań i potrzeb budownictwa państwa socjalistycznego, kształtowanie szacunku, sympatii oraz poczucia solidarności z „ludami walczącymi o społeczne i narodowe wyzwolenie”⁴⁹. Ponadto w *Programie* z 1964 r. w zakresie nauczania historii podkreślono cztery zasadnicze zadania, które obejmować miały działania nauczycieli wszystkich klas:

1. Zaznajamianie uczniów z dziejami Polski oraz wybranymi wydarzeniami z historii powszechnej.
2. Zapoznavanie uczniów z rozwojem środków i stosunków produkcji oraz powiązaną z powyższym rolą mas ludowych, w tym zapoznanie uczniów z dziejami walki klasowej (ze szczególnym uwzględnieniem roli klasy robotniczej).
3. Zaznajomienie uczniów ze szczególnymi osiągnięciami narodu polskiego.
4. Doprowadzenie uczniów do pełnego zrozumienia zależności między poszczególnymi dziedzinami życia społecznego⁵⁰.

Autorzy *Programu* umieścili treści mające na celu kształtowanie wartości oraz postaw w duchu marksizmu-leninizmu w niemal każdym, odrębnym zagadnieniu. Przykładem tego są

⁴⁷ Ministerstwo Oświaty, *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1964, s. 8.

⁴⁸ Na poziomie szkoły podstawowej lekcje historii obejmowały uczniów V, VI, VII i VIII klasy, po dwie godziny dydaktyczne w tygodniu. W klasach młodszych (I-IV) tematy historyczne omawiane były w ramach m.in. pogadank, wycieczek, występów teatralnych i muzycznych, zob.: Ministerstwo Oświaty, *Program nauczania ośmioklasowej...*, s. 11-17.

⁴⁹ Ministerstwo Oświaty, *Program nauczania ośmioklasowej...*, s. 264.

⁵⁰ Ibidem.

zagadnienia dedykowane drugiemu tematowi historii dla klasy V, poświęconemu „Starożytnemu Wschodowi”⁵¹:

Najdawniejsze ogniska cywilizacji Starożytnego Wschodu: Mezopotamia, Egipt, Indie, Chiny.

W dolinie rzeki Nilu. Zorganizowana walka ludu egipskiego z wylewami Nilu. Praca rolników. Praca rzemieślników (wyroby z miedzi, brązu i żelaza). Karawana kupiecka. Cześć dla sił przyrody. Zabytki budownictwa i sztuki egipskiej. Praca pisarza. Rządy faraona przy pomocy kapłanów, urzędników i wojowników. Ściąganie podatków od chłopów. Budowa piramidy dla faraona⁵².

Zaznajamiając się z historią starożytnego Egiptu, uczniowie poznawali przede wszystkim problematykę „pracy” (szczególnie fizycznej), solidarność mas oraz siłę kolektywistycznego współdziałania (w zmaganiach z wylewami Nilu, z którymi poradzono sobie dzięki „zorganizowanej walce ludu egipskiego”), znaczenie sił przyrody oraz surowe rządy faraonów, sprawowane przy pomocy kapłanów.

Analogiczne sugestie dotyczące treści oraz ich interpretacji znaleźć można niemal przy każdym zagadnieniu historycznym – w zależności od tematu autorzy programu formułowali treści wpisujące się w szeroko rozumiany ideał „budowniczego socjalizmu”. W tematyce przytoczonego wyżej starożytnego Egiptu „motywnym przewodnim” była ciężka praca, solidarność, kolektywne działanie, krytyka duchowieństwa. W innym temacie historycznym – przykładowo treści odnoszące się do „Europy i ziem polskich pod zaborami w drugiej połowie XIX i na początku XX w.” koncentrowały się wokół zagadnień rozwoju ruchu robotniczego, ewolucji świadomościowej klasy robotniczej w Europie, internacjonalistycznej współpracy mas pracujących oraz działaczy komunistycznych (utworzenie Międzynarodówki oraz Komuny Paryskiej), wyjątkowej roli i znaczenia działań Marksa i Engelsa⁵³. Ponadto w *Programie* w sposób znaczący uwydatniają się treści dotyczące krytyki dziedzictwa II Rzeczypospolitej, apoteozy sojuszu i współpracy Polski i Polaków z ZSRR, emancypacji robotników, krytyki „świata kapitalistycznego”, osiągnięć PRL oraz narodów radzieckich. Co znamienne, w omawianym *Programie* nie umieszczono już osobnego tematu poświęconego J. Stalinowi, niemniej – zgodnie z wpływem bieżącej polityki PZPR na kształtowanie się programów nauczania – osobny temat poświęcony został W. Gomułce⁵⁴.

⁵¹ Pierwszym tematem w programie dla klasy V. było „Życie ludzi pierwotnych”, Ibidem, s. 265.

⁵² Ibidem, podkreślenia własne.

⁵³ Ibidem, s. 275.

⁵⁴ Ibidem, s. 275-283.

Program zawierał również *Uwagi o realizacji programu*, w których autorzy dokumentu przedstawiali kompleksowo przygotowany zbiór zasad i wskazówek dotyczących pracy dydaktyczno-wychowawczej na płaszczyźnie danego przedmiotu. Analizując treść poświęconą nauczaniu historii, dostrzec możemy kierunki, które wskazane zostały powyżej, czyli – poza powszechnymi w ówczesnym szkolnictwie zasadami dydaktyki, jak zachęcanie do rekapitulowania materiału, omawiania tematów zgodnie z wytyczoną periodyzacją dziejów czy zadawania prac domowych – należało opracowywać tematy zajęć w oparciu o „właściwy język”, „właściwe pojęcia” oraz pożądaną interpretację zdarzeń⁵⁵.

Kształtowanie pojęć stanowiących uogólnienia wysokiego rzędu, jak: klasa, społeczeństwo, państwo, feudalizm, kapitalizm jest procesem długofalowym. W poszczególnych klasach wzbogaca się treść tych pojęć, wzrasta liczba składających się na nie elementów i dopiero na podstawie stopniowo gromadzonego i stale porządkowanego materiału uczniowie będą mogli w toku dalszej nauki zrozumieć dane pojęcia. Na przykład w klasie V daje się uczniowi wstępne pojęcie feudalizmu, ukazując jego podstawy gospodarcze i podział społeczeństwa. W klasie VI wystąpi wyraźnie element walki klasowej w ustroju feudalnym (reformacja, wojna chłopska w Niemczech, walka narodowowyzwoleńcza na Ukrainie)⁵⁶.

Dodatkowo autorzy *Programu* wskazywali, że:

Pojęcie państwa kształtuje się w ciągu całego kursu historii. W klasie V na pierwsze miejsce wysuwają się funkcje zewnętrzne państwa: jednoczenie terytorium i obrona przed najazdami. Przy omawianiu Rzeczypospolitej szlacheckiej w klasie VI wystąpi rola państwa jako wyraziciela interesów klasy rządzącej – szlachty. W klasie VII pojęcie państwa poszerza się o nowy element – dojście do władzy nowej warstwy społecznej – burżuazji. Po omówieniu zwycięstwa Rewolucji Październikowej w Rosji uczniowie powinni dostrzec, że państwo socjalistyczne stało się wyrazicielem interesów najszerzych mas ludowych oraz organizatorem życia społecznego i gospodarczego⁵⁷.

Przytoczony powyżej obszerny fragment *Uwag o realizacji programu* ukazuje mechanizm założonej, stopniowej transmisji wartości opartych na marksizmie-leninizmie do świadomości uczniów. W szkole z lat PRL wspomniana idea posłużyła władzom oświatowym do pogłębienia procesu indoktrynacji uczniów. Przykład poświęcony kształtowaniu właściwego pojęcia „państwa” ukazuje zaplanowaną, stopniową drogę do ukształtowania świadomości ucznia w kierunku postrzegania państwa socjalistycznego jako formacji stanowiącej najwyższą formę wyrażenia interesów mas ludowych, których sami uczniowie są istotną częścią. Podobnie jak w programach nauczania z okresu stalinowskiego, również w

⁵⁵ Ibidem, s. 288-289.

⁵⁶ Ibidem, s. 288. Podkreślenia własne.

⁵⁷ Ibidem. Podkreślenia własne.

latach 60. uwagi oraz wskazówki dla nauczycieli obfitowały w socjalistyczną nowomowę oraz cele ideologiczno-polityczne (choć ujęte w mniej bezpośredni sposób). Przykładowo w *Uwagach* autorzy przypominają, iż konieczne jest rozwijanie „aktywności i samodzielności myślenia młodzieży”⁵⁸, po czym w działach poświęconych poszczególnym klasom treść *Uwag* wskazuje wyraźnie na obowiązującą interpretację zdarzeń historycznych, wykluczając tym samym – przytoczoną wyżej – „samodzielność myślenia młodzieży”.

Na samym wstępie należy wyjaśnić uczniom, że socjalizm, który do czasów drugiej wojny światowej budowano w jednym tylko kraju – Związku Radzieckim, przekształca się obecnie w system światowy. Powstał potężny obóz państw socjalistycznych, którego siła polega na ścisłej więzi ekonomicznej i politycznej, na internacjonalnej solidarności, na jedności celów i dróg. W obozie tym przodująca rolę odgrywa Związek Radziecki, zarówno dzięki swemu doświadczeniu, jakie zdobył w praktyce rewolucyjnej i w budownictwie socjalistycznym, jak i dzięki potędze gospodarczej i militarnej⁵⁹.

Powyższy fragment *Uwag* dowodzi, iż uczniom nie pozostawiono możliwości innej interpretacji, jak tylko uznanie Związku Radzieckiego za lidera i swoisty drogowskaz w rozwoju polityczno-moralnym państwa i społeczeństwa. Całość *Programu* wieńczy natomiast przypomnienie nadrzędnego celu nauczania historii w szkole, bowiem – zgodnie z wytycznymi – „uczniowie powinni zdobyć głębokie przekonanie, że droga do socjalizmu, którą wybrał naród polski, jest jedyną drogą, która doprowadziła do zlikwidowania wyzysku i niesprawiedliwości społecznej, stworzyła warunki szybkiego wydzwignięcia się z gospodarczego zacofania oraz pozwala nam żyć bezpiecznie w nowych granicach”⁶⁰. Innymi słowy, to socjalizm (oparty na wartościach marksizmu-leninizmu) – według autorów *Programu* – jest jedynym słusznym, umożliwiającym rozwój i bezpieczeństwo ustrojem polityczno-ideologicznym państwa, i takie przekonanie posiadać powinni wszyscy uczniowie polskiej szkoły⁶¹. Odnosząc się do przedstawionego mechanizmu Zbigniew Osiński stwierdza, że:

Mimo licznych postulatów nauczycieli, program nauczania historii (ośmioklasowej szkoły podstawowej – MR) w dalszym ciągu przeładowany był szczegółowymi informacjami oraz zawierał wiele wiadomości, które były zbyt trudne do zrozumienia przez ucznia szkoły podstawowej. Dotyczy to przede wszystkim tych fragmentów programu, które przesiąknięte były ideologia komunistyczną. Rozbudowane były te partie materiału, które mówiły o dziejach walk społecznych, przemianach gospodarczych, ruchu robotniczym oraz obozie socjalistycznym.

⁵⁸ Ibidem, s. 285.

⁵⁹ Ibidem, s. 205.

⁶⁰ Ibidem, s. 306.

⁶¹ Ibidem.

Ogólnie można powiedzieć, że eksponowane były te fakty i zjawiska, które mogły służyć celom indoktrynacji ideologicznej⁶².

Korekta *Programu nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej* nastąpiła m.in. w 1970 r⁶³. Materiał nauczania przygotowany dla nauczycieli stał się wówczas mniej szczegółowy, choć wciąż oparty był na podstawowych celach i założeniach z lat poprzednich. Poszczególne zagadnienia historyczne zawierały również składniki zoperacjonalizowanego ideału „budowniczego socjalizmu”, zaś głównym celem nauczania historii było „wychowanie świadomego obywatela Polski Ludowej, emocjonalnie związanego z budownictwem socjalistycznym”⁶⁴. Pojęcia, język czy struktura (w tym periodyzacja) nie uległy znaczącym zmianom⁶⁵, dobór i układ materiału miał zaś ponownie ułatwiać uświadamianie uczniom znaczenia „walki klas” w rozwoju dziejów, prowadzić ich ku „naukowemu pogładowi na świat”, rozwijać „odpowiedni” stosunek zarówno do przeszłości, jak i terażniejszości, budzić w wychowankach patriotyzm internacjonalistyczny, kształtować kolektywistyczne i socjalistyczne postawy, uświadamiać uczniom wyższość socjalizmu nad innymi formami ustrojowymi⁶⁶. Podtrzymane zostało bowiem założenie, iż:

Historia jako przedmiot nauki szkolnej przez swe wartości poznawcze i wychowawcze stanowi istotny czynnik w kształtowaniu światopoglądu uczniów, opartego na naukowych podstawach⁶⁷.

Warto jednak zaznaczyć, iż w latach 70. w programie nauczania nieco rzadziej podkreślano niezachwianą, przywódczą rolę Związku Radzieckiego, choć wciąż wartość przyjaźni polsko-radzieckiej stanowiła bardzo istotny element wychowawczy. Jak już wspominałem, w tzw. „epoce Gierka” władze PZPR dopuszczały więcej – w porównaniu z latami ubiegłymi – dzieł historyków, które marginalizowały materializm historyczny (wciąż musiały jednak mieścić się one w marksistowsko-leninowskim kanonie). Fakt ten wpłynął również na strukturę *Programów nauczania*⁶⁸. Podobnie w latach 80., pomimo dopuszczenia szerszego pluralizmu w badaniach i publikacjach historycznych⁶⁹, zarówno podstawowe cele kształtowania uczniów na lekcjach historii w oparciu o ideał „budowniczego socjalizmu”, jak i

⁶² Z. Osiński, *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944-1989*, Lublin 2010, s. 188.

⁶³ Zob.: Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Historia klasy V-VIII*, Warszawa 1970, por.: J. Wojdon, op. cit., s. 22-23.

⁶⁴ Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Historia...*, s. 28.

⁶⁵ Por. Ibidem, s. 4-27.

⁶⁶ Ibidem, s. 28-30.

⁶⁷ Ibidem, s. 28.

⁶⁸ R. Stobiecki, op. cit., s. 158-159.

⁶⁹ Ibidem, s. 192.

sam obraz dziejów, nie uległy znaczącym zmianom⁷⁰. Wspomniany Z. Osiński, odnosząc się do omawianej kwestii stwierdza, że:

[...] programy przeładowane były wiedzą o ruchu robotniczym oraz innymi treściami dobranymi według politycznych kryteriów. Stwierdzono także (w ramach badań nazwanych Resortowym Programem Badań Podstawowych kierowanych w II poł. lat 80. przez Bolesława Niemierkę – MR) zdecydowaną dominację historii polityczno – militarnej ze szkodą dla innych dziedzin aktywności ludzkiej. Programy nauczania charakteryzowały się dogmatyzmem programowym, wynikającym z braku zaufania do nauczyciela. Był to urzędowy wykaz szczegółowo dobranych tematów obowiązujących nauczycieli w całym kraju, bez względu na regionalną specyfikę dziejów. [...] Niejednokrotnie w programach umieszczano zagadnienia, których przydatność budziła poważne wątpliwości. Brakowało za to szerszego tła cywilizacyjnego i kulturowego, zaś poszczególne problemy rozpatrywane były w izolacji od europejskich czy światowych uwarunkowań⁷¹.

Kolejnym przedmiotem szkolnym, którego program – podobnie jak nauka historii – stanowił dydaktyczno-wychowawcze narzędzie urabiania ideologicznego o dużym potencjale wpływu (w tym wpajania dzieciom i młodzieży cech *budowniczego socjalizmu*), było „wychowanie obywatelskie”. Przedmiot ten – mający na celu kształcenie ideologiczno-polityczne – zmieniał swą nazwę oraz ewoluował pod względem treści nauczania w poszczególnych latach Polski Ludowej.

W 1946 r. Ministerstwo Oświaty rozpoczęło wdrażanie przedmiotu „Nauka o Polsce i świecie współczesnym”⁷² – w roku szkolnym 1947/1948 objęto nim już wszystkich uczniów ostatnich klas VII w szkołach siedmioletnich oraz klas VI w szkołach realizujących program sześciu klas⁷³. Oficjalnymi celami nowego przedmiotu szkolnego miało być opanowanie przez uczniów podstawowej wiedzy socjologiczno-ekonomiczno-ustrojowej, zaś w istocie kształcenie postaw i wartości uczniów w duchu założeń marksizmu-leninizmu⁷⁴.

„Nauka o Polsce i świecie współczesnym” szybko stała się ważnym ogniwem ówczesnej „ofensywy ideologicznej”. Ministerstwo Oświaty upatrywało w programie tego

⁷⁰ Ministerstwo Oświaty nie zaprzestało narzucania interpretacji oraz pominięć w oficjalnym obrazie dziejów Polski: wciąż marginalizowano dorobek Polski jagiellońskiej, jednostronnie narzucano obraz stosunków Polski z Rosją i Związkiem Radzieckim, fałszowano dzieje Polaków w czasie II wojny światowej oraz po 1945 r. i in., zob.: R. Stobiecki, op. cit., s. 245-247.

⁷¹ Z. Osiński, op. cit., s. 221.

⁷² W 1946/1947 r. podręczniki dla nauczycieli nauki o Polsce i świecie współczesnym zawierały szcztąkowe instrukcje oraz charakterystykę tylko najważniejszych pojęć, nie zawierały w tym roku jeszcze jasno sprecyzowanych, dogmatycznych instrukcji dotyczących narzucania uczniom właściwej interpretacji postaci oraz wydarzeń historyczno-społecznych, por.: Ministerstwo Oświaty, *Polska i świat współczesny. Podręcznik dla nauczyciela*, pod red. J. Sieradzkiego, z. I i II, Warszawa 1947.

⁷³ Początkowo „Nauka o Polsce i świecie współczesnym” wprowadzona została do szkół podstawowych dla pracujących, następnie zaś – do liceów ogólnokształcących (2-letnich), zob.: K. Stachura, *Wychowanie obywatelskie jako przedmiot nauczania w Polsce Ludowej*, Zielona Góra 1984, s. 42.

⁷⁴ K. Stachura, op. cit., s. 56-57.

przedmiotu możliwość wywoływania u młodzieży przeżyć emocjonalnych, które afirmowałyby socjalistyczne wartości oraz „właściwą” orientację polityczną⁷⁵. Rolą „Nauki o Polsce” na płaszczyźnie szkolnej miało być kształtowanie u wychowanków:

- poczucia wyższości interesu zbiorowego, społecznego i narodowego nad osobistym [...]
- znajomości zadań stojących przed krajem i świadomości własnej roli w ich realizacji oraz zrozumienie roli mas ludowych jako podstawowej siły społecznego postępu,
- twórczy patriotyzm [...] związany emocjonalnie z postępową tradycją narodu, która pomoże w zrozumieniu genezy współczesności,
- kult pracy jako jedyny miernik wartości,
- dążenie do pełnej sprawiedliwości społecznej i zniesienia wszelkiego wyzysku⁷⁶.

30 października 1948 r. podczas narady aktywu oświatowego PPR S. Skrzyszewski poddał krytyce m.in. opisywany wyżej przedmiot szkolny, postulując potrzebę szybkiego usunięcia z treści nauczania „błędów i odchyleń” i wzmocnienie treści poświęconych zagadnieniu walki klasowej, wypierania wartości kapitalistycznych, wychowania internacjonalistycznego, popularyzacji ZSRR, krzewienia wartości marksizmu-leninizmu. Wspomniana wyżej narada aktywu oświatowego popchnęła „Naukę o Polsce i świecie współczesnym” w kierunku głębszej radykalizacji oraz częściej występujących treści ideologicznych⁷⁷.

Istotna ewolucja przedmiotu nastąpiła w 1952 roku, w którym – w związku z uchwaleniem przez Sejm w dniu 22 lipca 1952 r. Konstytucji PRL – w miejsce „Nauki o Polsce i świecie współczesnym” wprowadzono „Naukę o konstytucji”⁷⁸. Tematami przewodnimi nowego przedmiotu – realizowanego zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i ponadpodstawowej - miały być:

1. Powstanie i rozwój ludowego państwa polskiego
2. Ustrój polityczny PRL
3. Ustrój społeczno-gospodarczy
4. Naczelne organy władzy państwowej
5. Naczelne organy administracji państwowej
6. Organy władzy państwowej

⁷⁵ Ibidem, s. 59-60.

⁷⁶ Ibidem, s. 63-64.

⁷⁷ Ibidem, s. 68-70.

⁷⁸ Ministerstwo Oświaty, *Instrukcja programowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1952/53*, Warszawa 1952, s. 7.

7. Sądy i prokuratura
8. Prawa i obowiązki obywateli⁷⁹.

Wyżej wskazane zagadnienia składały się na układ pokrywający się z brzmieniem Konstytucji, i podobnie jak sama Konstytucja z 1952 r., na celu miały afirmowanie nowego, socjalistycznego ustroju państwa⁸⁰. Jak zauważa E. Stachura:

Uznanie ideologii marksistowskiej za państwową oraz rozpoczęcie budowy podstaw nowego ustroju zapoczątkowały stopniowy i długotrwały proces tworzenia socjalistycznej kultury politycznej, rozumianej jako ogół postaw, wartości, wzorców i zachowań, dotyczący wzajemnych stosunków władzy i obywateli. Wiodąca rola w tym procesie na gruncie szkolnym przypadła przedmiotowi ideologiczno-politycznemu⁸¹.

Niezależnie od dokonywanych zmian, począwszy od 1947 roku w programach wspomnianych przedmiotów szkolnych akcentowano takie wartości, jak: patriotyzm ludowy (słabiej akcentowany na przełomie lat 40. i 50.), rozbudzanie dumy z osiągnięć państwa socjalistycznego, kult pracy (zwłaszcza klasy robotniczej), wspieranie planów gospodarczych, budowanie kolektywnej solidarności społecznej, popularyzowanie przyjaźni polsko-radzieckiej, uświadamianie młodzieży o wyższości ustroju oraz ideologii socjalistycznej nad innymi, kształtowanie wrogich postaw wobec tzw. „państw imperialistycznych”⁸².

Pod koniec 1956 r. idea „nauki o konstytucji” została podważona. „Odwilż październikowa” – wraz z krytyką tzw. kultu jednostki – doprowadziła również do kontestacji celów dydaktyczno-wychowawczych wspomnianego powyżej przedmiotu szkolnego. W ślad za tym Ministerstwo Oświaty 24 listopada 1956 r. rozesłało okólnik zawieszający realizowanie nauki o konstytucji, zaś w roku następnym zastąpiono go „Wiadomościami o Polsce i świecie współczesnym”⁸³. Program nowego przedmiotu obowiązywał do 1966 r.⁸⁴, zaś podstawową pomocną dydaktyczną ucznia i nauczyciela był podręcznik Wiesława Nalepińskiego⁸⁵. Analizując działania władz oświatowych w tym okresie E. Stachura zwrócił uwagę na to, że:

⁷⁹ E. Stachura, op. cit., s. 100.

⁸⁰ Por.: *Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej uchwalona przez Sejm Ustawodawczy w dniu 22 lipca 1952 r.*, Dz.U. 1952 nr 33 poz. 232.

⁸¹ E. Stachura, op. cit., s. 115. Podkreślenie własne.

⁸² Por. Ibidem, s. 120-137.

⁸³ Ibidem, s. 152-153.

⁸⁴ Ibidem, s. 174.

⁸⁵ Podręcznik W. Nalepińskiego podzielony został na VII rozdziałów: I. Niektóre zagadnienia sytuacji międzynarodowej po II wojnie światowej (m.in. historia i organizacja ONZ, omówienie światowego systemu socjalistycznego i kapitalistycznego) II. Zasady ustroju niektórych państw (Wielka Brytania, Francja, USA, ZSRR) III. Powstanie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej i zasadnicze przemiany polityczno-gospodarcze (m.in. opis genezy władzy ludowej w Polsce oraz reformy w państwie socjalistycznym) IV. Ustrój społeczno-gospodarczy PRL (opis różnych płaszczyzn życia gospodarczego w PRL) V. Ustrój polityczny PRL (materiał w znacznie mierze przeniesiony z programu „Nauki o konstytucji”)

W toku dyskusji nad kształtem reformy pojawiła się tendencja do przywrócenia szkole podstawowej przedmiotu politycznego. Wsparł ją również swoim autorytetem Bogdan Suchodolski⁸⁶ [...] Jednym z kierunków wychowawczych zreformowanej szkoły winno być – zdaniem autorów pozycji – wychowanie przez życie społeczne. Projekt łączył dwa punkty widzenia na rozwiązanie problemu. Pierwszy, propagujący wychowanie społeczne przez aktywizację społeczną dzieci [...] Drugi – usiłujący rozwiązać problem poprzez odrębny przedmiot nauczania, wyjaśniający zagadnienia życia społecznego, zapoznający z jego normami i zasadami [...]⁸⁷.

Z reformą szkolną lat 60. kierownictwo PZPR oraz władze oświatowe wiązały nadzieję na szerszą i skuteczniejszą „ofensywność ideologiczną szkoły”⁸⁸, a jej podstawą miało być m.in. kształtowanie postaw obywatelskich w oparciu o wiedzę na temat współczesnej Polski – zarówno z perspektywy społecznej, gospodarczej, politycznej, jak i ideologicznej. Przedmiotem szkolnym, któremu powierzone zostały wyżej wymienione cele, zostało „wychowanie obywatelskie”⁸⁹. Pojawiło się ono wraz z opublikowanym w 1963 r. programem ośmioklasowej szkoły podstawowej. Lekcje „wychowania obywatelskiego” odbywać się miały w klasie VII (jedna godzina w tygodniu) oraz w klasie VIII (dwie godziny w tygodniu)⁹⁰. Najważniejszy i podstawowy cel nauczania „wychowania obywatelskiego” był jasny i wybrzmiał on już w pierwszych zdaniach *Programu* tego przedmiotu:

Wychowanie obywatelskie spełnia doniosłą rolę w przygotowaniu uczniów do życia społeczno-politycznego jako przyszłych obywateli świadomych swych obowiązków i praw, oddanych sprawie umocnienia i rozwoju socjalistycznej ojczyzny⁹¹.

Poza wyżej wymienionym celem, „wychowanie obywatelskie” miało stać się narzędziem wpajania uczniom przekonań o wyższości ustroju socjalistycznego nad ustrojem kapitalistycznym, w tym uświadomienia uczniom, iż „ustrój socjalistyczny stwarza

VI. Ogólne wiadomości z prawa (zagadnienia prawne w PRL) VII. Wybrane zagadnienia z życia społeczno-kulturowego (rozdział poświęcony wartościom socjalistycznym na płaszczyźnie kulturowej, edukacyjnej i politycznej) Zob.: W. Nalepiński, *Wiadomości Obywatelskie*, Warszawa 1964.

⁸⁶ Polski filozof, historyk nauki i kultury, pedagog, od 1938 profesor Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, od 1946 profesor Uniwersytetu Warszawskiego, w latach 1958–1974 dyrektor Zakładu Historii Nauki i Techniki Polskiej Akademii Nauk, w czasie PRL jeden z największych autorytetów w dziedzinie pedagogiki kulturowej i społecznej, zob.: W. Okoń, *Suchodolski Bogdan*, [w:] *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 375. Szerzej postać Bogdana Suchodolskiego została omówiona w Rozdziale I. niniejszej Rozprawy.

⁸⁷ K. Stachura, op. cit., s. 190-191.

⁸⁸ Ibidem, s. 193.

⁸⁹ Por.: R. Grzybowski, *Przygotowanie uczniów do odbioru przekazu propagandy komunistycznej jako element ukrytego programu realizowanego w szkołach z lat PRL-u (na przykładzie wychowania obywatelskiego)*, [w:] *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Danucie Koźmian*, pod red. E. Magiery i J. Król, Szczecin 2016.

⁹⁰ Ministerstwo Oświaty, *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1964, s. 17-18.

⁹¹ Ibidem, s. 307. Podkreślenie własne.

najkorzystniejsze warunki do pełnego i wszechstronnego rozwoju człowieka”⁹². Dodatkowo nauczyciele „wychowania obywatelskiego” mieli za zadanie m.in. przyswajać uczniom socjalistyczne normy współżycia społecznego, czy przygotowywać ich do aktywnej działalności na rzecz socjalistycznego społeczeństwa⁹³. Cele *Programu* były zatem jasne, przejrzyste i nie ukrywane pod pozorem pedagogicznej poprawności – głównym zadaniem nauczyciela tego przedmiotu było indoktrynowanie dzieci i młodzieży.

Program „Wychowania obywatelskiego” dla klasy VII podzielony został na cztery obszerne działy:

- I. Współżycie i praca mieszkańców miasta (wsi)
- II. Organizacja życia społecznego w środowisku
- III. Rada Narodowa
- IV. Terenowa organizacja PZPR⁹⁴.

Przykładowo dział pierwszy obejmował takie zagadnienia jak:

1. *Nasza miejscowość*. Materiał dotyczył ukazywania uczniom pozytywnych zmian, jakie zaszły w ich miejscowości oraz najbliższej okolicy w ostatnich latach, głównie w obszarze budownictwa i bezpieczeństwa.
2. *W zakładzie pracy*. W tym dziale nauczyciel miał zaznajomić uczniów z najbliższymi zakładami pracy, przedstawić zasady obowiązujące w wybranych fabrykach czy innych zakładach, uwrażliwić uczniów na rolę pracy w państwie socjalistycznym.
3. *W gospodarstwie rolnym*. Dział ten obejmował charakterystykę zachodzących w ostatnich latach zmian na wsi, specyfikę konieczności podnoszenia produkcji rolnej, pozytywny wpływ socjalizmu na rozwój wsi⁹⁵.

Podobnie jak w przytoczonym wyżej przykładzie, każdy dział dotyczył z jednej strony kształtowania cech „budowniczego socjalizmu” (w tym przypadku operacjonalizacji cech z zakresu wartości pracy, klasy robotniczej, znaczenia kolektywnego budowania państwa

⁹² Ibidem.

⁹³ Ibidem, s. 307-308.

⁹⁴ Ibidem, s. 308-312.

⁹⁵ Ibidem, s. 308-309.

socjalistycznego), z drugiej zaś wspierania państwa w realizowaniu planów gospodarczych kraju⁹⁶.

Program „wychowania obywatelskiego” dla klasy VIII podzielony został natomiast na dwa, bardzo obszerne działy:

- I. Ustrój społeczno-gospodarczy i polityczny PRL
- II. Zagadnienia współpracy międzynarodowej⁹⁷

Cele wychowawcze ustalone dla omawianego przedmiotu realizowanego w klasie VIII miały jeszcze bardziej polityczno-ideologiczny charakter, niż miało to miejsce w klasie VII. Przytoczony wyżej pierwszy dział obejmował zagadnienia jednoznacznie afirmujące socjalizm oraz wartości oparte na marksizmie-leninizmie, nie pozostawiając w zasadzie żadnego miejsca na swobodną, niezależną interpretację rzeczywistości – zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela. Tematy takie jak „Polska państwem budującym socjalizm”, „Władza w rękach ludu pracującego”, czy „Jak budujemy socjalizm” obejmowały jedynie treści mające na celu ideologiczne urabianie uczniów w oparciu o apoteozę socjalizmu, jako niekwestionowanego, najlepszego ustroju politycznego, jaki był wówczas w Polsce możliwy⁹⁸.

Dział drugi, tj. „Zagadnienia współpracy międzynarodowej”, zoperacjonalizował w materiale dydaktyczno-wychowawczym cechy „budowniczego socjalizmu” dotyczące m.in. ukształtowania wrogich postaw wobec systemu kapitalistycznego (ze szczególnym uwzględnieniem negatywnej, niebezpiecznej, imperialistycznej roli Stanów Zjednoczonych na świecie) oraz postaw pozytywnych wobec ZSRR i jego „przodującej roli w obozie socjalistycznym”⁹⁹. Celem „wychowania obywatelskiego” w szkole podstawowej było również bieżące omawianie sytuacji politycznej na świecie. Nauczyciel charakteryzować miał aktualną sytuację międzynarodową, z podkreśleniem ryzyka wybuchu wojny atomowej (z powodu „agresywnych paktów wojskowych państw kapitalistycznych”¹⁰⁰) oraz pozytywnej roli socjalistycznej ojczyzny w rozwoju i umacnianiu pokoju i współpracy międzynarodowej na świecie¹⁰¹.

Podobnie jak w przypadku omawianej wcześniej historii, także w przypadku „wychowania obywatelskiego” autorzy *Programu* zamieścili w tekście stosowne *Uwagi o*

⁹⁶ Por.: Ibidem, s. 308-313.

⁹⁷ Ibidem, s. 312-317.

⁹⁸ Por. Ibidem, s. 312-313.

⁹⁹ Ibidem, s. 315.

¹⁰⁰ Ibidem, s. 316.

¹⁰¹ Ibidem, s. 316-317.

realizacji programu. W pierwszym akapicie *Uwag* autorzy przypominali, iż „w nauczaniu tego przedmiotu [wychowania obywatelskiego – MR] nauczyciel powinien dążyć do wydobywania elementów ideowo-wychowawczych, zawartych w materiałach nauczania”¹⁰².

Nauczyciel powinien umiejętnie wydobywać z każdego tematu elementy ideowo-wychowawcze, kształtować emocjonalny stosunek uczniów do spraw społecznych i budzić w nich wolę dokonywania zmian na lepsze w warunkach życia swego środowiska. Należy przy tym ukazywać uczniom dynamikę życia i rozwoju gospodarki i kultury naszego narodu w związku z budownictwem socjalistycznym¹⁰³.

Lekcje wychowania obywatelskiego miały zatem kształtować u uczniów postawę aktywnego uczestnika życia społecznego, zaangażowanego w dzieła dokonujących się zmian w lokalnym środowisku, pod warunkiem jednak, iż owe zmiany będą zgodne z polityką i wartościami państwa socjalistycznego. *Uwagi* zawierają wiele wskazań dla nauczycieli, których treść zawiera wzajemne – zamieszczone celowo – zaprzeczenia. Brzmienie danego zalecenia bądź uwagi skierowanej dla nauczyciela było zazwyczaj podobne – pozytywna wartość wychowawcza wiązana była z narzuconą doktryną oraz jej interpretacją. Przykładem tego jest przytoczony niżej fragment *Programu*, w którym „krytyczna analiza” oraz „rozumowanie” prowadzić mają do formowania postaw i poglądów zgodnych z moralnością socjalistyczną:

Elementy współczesnej wiedzy, które uczniowie zdobyli w toku nauki szkolnej, oraz wdrożenie do krytycznego analizowania zjawisk i określenia stosunku do nich na podstawie rozumowej, a także na zasadzie użyteczności społecznej, stanowiąc będą najlepsze podstawy do formowania poglądów i zasad postępowania zgodnego z moralnością socjalistyczną¹⁰⁴.

„Wychowanie obywatelskie” – wraz ze wcześniejszymi odpowiednikami tego przedmiotu – było pod względem treści „najbardziej niestabilnym przedmiotem nauczania szkolnego”¹⁰⁵. Powodem powyższego był brak jednoznacznego określenia charakteru treści wyrażanej przez przedmiot, wynikający m.in. z łączenia celów oraz treści nauczania i

¹⁰² Ibidem, s. 317. Przytoczona uwaga stanowi wyraźny przykład zastosowania materializmu funkcjonalnego w dydaktyce, czyli immanentnego połączenia treści przedmiotowych z celami wychowawczymi.

¹⁰³ Ibidem, s. 318.

¹⁰⁴ Ibidem, s. 319. Podkreślenie własne.

¹⁰⁵ K. Stachura, op. cit., s. 344. Zaznaczyć jednak należy, iż najstabilniejszy okres funkcjonowania przedmiotu przypadł na lata 1964-1974, w których program „wychowania obywatelskiego” w zasadzie nie uległ żadnym istotnym zmianom, por. Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, *Wychowanie obywatelskie. Klasy VII-VIII. Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1970.

wychowania z celami politycznymi i gospodarczymi PZPR w poszczególnych okresach istnienia socjalistycznej Polski¹⁰⁶.

Przedmiot ten w różnych odsłonach funkcjonował przez cały okres PRL, choć w latach 80. coraz częściej stawał się obiektem krytyki, m.in. za niedoceniającym wymogów psychologiczno-dydaktycznych, przeładowane treści, abstrahowanie od możliwości czy zainteresowań ucznia¹⁰⁷.

Wychowanie obywatelskie – wbrew pozorom – było zawsze przedmiotem trudnym zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela. Uczniowi sprawiały trudności abstrakcyjność i złożoność pojęć oraz kategorii społeczno-politycznych [...]. Nauczycielowi, interdyscyplinarność, czasochłonność przygotowanie zajęć i inne¹⁰⁸.

Ostatnim przedmiotem szkolnym, którego wybrane programy nauczania poddane zostały analizie w oparciu o zawarty w nich zoperacjonalizowany ideał wychowawczy, jest język polski¹⁰⁹. Warto dodać, że przez cały okres istnienia Polski Ludowej stanowił on jeden z najszerzej wykorzystywanych do celów propagandowych przedmiotów nauczania¹¹⁰.

W *Zarządzeniu Ministra Oświaty z 16 czerwca 1951 r. w sprawie instrukcji programowej i podręcznikowej dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1951/1952*¹¹¹ dostrzec można drobiazgowość, z jaką Ministerstwo opracowywało i aktualizowało program nauczania języka polskiego w oparciu o założone cele wychowawcze. Klasy I-IV – w ramach których podstawowym zadaniem nauki języka polskiego miała być nauka pisania, czytania i rachowania – objęte zostały również doбором treści i materiałów mających za zadanie urabianie ideologiczne dziecka od lat najmłodszych. Przykładowo, już w klasie pierwszej jednym z obowiązkowych tematów ćwiczeń w pisaniu, czytaniu i mówieniu był „Józef Stalin – chorąży pokoju. Jak dzieci walczą o pokój”¹¹², zaś w klasie III pojawiło się

¹⁰⁶ K. Stachura, op. cit., s. 345.

¹⁰⁷ Ibidem, s. 346.

¹⁰⁸ Ibidem.

¹⁰⁹ Ewolucja treści programów nauczania języka polskiego (w tym lektur szkolnych) zostały w literaturze przedmiotu częściowo omówione i opracowane, zob. m.in.: S. Frycie, *Przemiany w treściach kształcenia ogólnego. Kompleksowa modernizacja programów w latach 1977-1991*, Warszawa 1989; M. Głowiński, *Nowomowa po polsku*, Warszawa 1990; Kupisiewicz Cz., *Szkolnictwo w procesie przebudowy*, Warszawa 1996; J. Wojdon, *Propaganda w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944-1989)*, Toruń 2001, ss. 131-199; K. Jędrzych, *Lektury w programach dla szkoły podstawowej z lat 1949-1989*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży*, pod red. K. Heski-Kwaśniewicz, K. Tałucia, t. 4, Katowice 2014. W niniejszej części Rozprawy skupię się jedynie na treściach dotyczących cech „budowniczego socjalizmu” w wybranych programach nauczania z lat 50., 60. oraz 80., nie będą poddawał szczegółowej analizie obowiązującego w danej dekadzie spisu lektur szkolnych.

¹¹⁰ J. Wojdon, op. cit., s. 324-328.

¹¹¹ Zob.: *Zarządzenie Ministra Oświaty z 16 czerwca 1951 r. w sprawie instrukcji programowej i podręcznikowej dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1951/1952*, Dz. Urz. Min. Oś. 25 czerwca 1951, nr 11, poz. 135.

¹¹² Ibidem, s. 158.

zalecenie poszerzenia tematu „Obrazki ilustrujące współdziałanie miast i wsi” o hasła dotyczące uspołeczniania formy produkcji czy ekip robotniczych na wsi¹¹³. Zaznaczyć jednak należy, iż klasy I-IV w ramach języka polskiego dedykowane były przede wszystkim opanowaniu poszczególnych, niezbędnych umiejętności z zakresu wspomnianego wyżej czytania i pisania. Treści nauczania od klasy V zawierały natomiast materiał o wyrażeniu ideologicznym charakterze, którego podstawowym założeniem było kształtowanie pożądanych przez władzę, opartych na wartościach marksizmu-leninizmu cech osobowości wychowanków¹¹⁴. W *Instrukcji* dotyczącej obowiązkowych tematów dla klasy V. zapisano m.in.:

2. Plan 6-letni. Obrazy ilustrujące pracę wielkich ośrodków przemysłowych w Polsce (np. na Śląsku) i powstanie nowych (np. Nowa Huta). Socjalistyczne metody pracy, dyscyplina pracy, troska robotnika o maszynę, [...] postacie wybitnych przodowników pracy i racjonalizatorów, [...] państwowe ośrodki przemysłowe, spółdzielnie produkcyjne, PGR [...]

3. Los dzieci i dorosłych w świecie kapitalistycznym (w wielkich zakładach przemysłowych, na plantacjach). Obrazki z życia w Związku Radzieckim i w krajach demokracji ludowej. [...]

4. Ciężka dola ludu i jego bunt przeciw uciskowi w przeszłości w świetle baśni, bajek, przysłów [...]

5. Bojownicy o sprawiedliwość społeczną. Obrazy z życia Marksa, Engelsa, Lenina [...]

6. Obrazy ilustrujące udział dzieci i młodzieży w realizacji Planu 6-letniego na terenie szkoły [...]¹¹⁵

Uczniowie klasy V szkoły podstawowej mieli zatem poznać klasę robotniczą, przyjmować wrogą postawę wobec państw kapitalistycznych oraz obdarzyć pozytywnymi emocjami Związek Radziecki, współczuć dzieciom żyjącym w krajach tzw. „Zachodu”, uwewnętrznić wartości marksizmu-leninizmu, przygotowywać się do wspierania państwa polskiego w realizacji planów gospodarczych. Powyższe tematy i zagadnienia propagandowe miały stanowić codzienność dla najmłodszych obywateli PRL. Podobnie w klasach starszych, bardzo duże znaczenie Ministerstwo nadawało kształtowaniu pozytywnej postawy uczniów wobec Związku Radzieckiego („Przodująca rola Związku Radzieckiego w walce o pokój i sprawiedliwość społeczną”¹¹⁶). W wybranych tematach i materiałach dydaktycznych podkreślano rolę i znaczenie pracy kolektywistycznej oraz takich postaci jak K. Marks, F.

¹¹³ Ibidem.

¹¹⁴ Ibidem, s. 158-159.

¹¹⁵ Ibidem.

¹¹⁶ Ibidem, s. 159.

Engels, W. Lenin, J. Stalin, K. Rokossowski. Równocześnie konsekwentnie wykreślano (negowano) zagadnienia mogące wpłynąć na pozytywny odbiór Kościoła przez uczniów¹¹⁷.

W roku 1954 program języka polskiego został zredukowany w zakresie nauki ortografii i gramatyki¹¹⁸, lecz przekaz propagandowy w treściach i materiałach nauczania nie uległ wówczas zmianie. Ostateczna wersja programu dla szkoły jedenastoletniej została wprowadzona w kwietniu 1959 r. na mocy zarządzenia ówczesnego ministra oświaty Władysława Bieńkowskiego i obowiązywała ona do reformy oświatowej z 1961 r.¹¹⁹

Autorzy wyżej wspomnianego *Programu* z kwietnia 1959 r. już w pierwszym akapicie przypomnieli, że podstawowym elementem kształcenia uczniów jest „kształtowanie ich postawy społeczno-moralnej”¹²⁰. Cel ten – na płaszczyźnie nauki języka polskiego – osiągnąć miał być poprzez poznawanie natury i zasad mowy, czytania i pisanie w języku ojczystym, ale również poprzez lekturę – wybranych przez Ministerstwo Oświaty – utworów literackich¹²¹.

Program nauczania języka polskiego obejmował zatem lektury, ćwiczenia w mówieniu i pisaniu oraz naukę o języku. Na poziomie szkoły podstawowej dobór utworów dokonywany był przede wszystkim na podstawie „wartości wychowawczej i artystycznej”¹²². Nauczyciel miał możliwość wybrania tekstów (m.in. reportaży czy utworów literackich), pod warunkiem jednak, iż wybrane zostały one ze szczegółowo opracowanych i kontrolowanych przez Ministerstwo tzw. „wypisów” lub wydawnictw literackich, przeznaczonych dla dzieci i młodzieży (m.in. *Świata Młodych*, *Czynu Młodzieży*, *Na Przelaj czy Płomyka*)¹²³.

Program – również w dziale *Uwagi o realizacji programu i wynikach nauczania* – w przeciwieństwie do omawianej wcześniej „historii” lub „wychowania obywatelskiego” nie zawierał precyzyjnych zaleceń dla nauczyciela ukierunkowujących prowadzone przez niego zajęcia w kierunku „właściwej interpretacji” poszczególnych wydarzeń lub postaci literackich. Lista lektur i autorów w znacznej mierze pokrywała się z lekturami nadal aktualnymi i obowiązującymi w III Rzeczypospolitej¹²⁴, z tą różnicą, iż tematy, wokół których nauczyciel

¹¹⁷ W Instrukcji nakazano m.in. wykreślić z *Programu* średniowieczne i renesansowe utwory religijne oraz pominąć treści „które mówią o wpływach obcych na język polski”, zob.: Ibidem.

¹¹⁸ Zob. J. Wojdon, op. cit., s. 19.

¹¹⁹ Ibidem, s. 20. W opinii J. Wojdon program z 1959 r. był szczególnie nasycony treściami propagandowymi, nawet w porównaniu z latami stalinowskimi, por.: Ibidem, s. 19-20.

¹²⁰ Ministerstwo Oświaty, *Program nauczania w szkole podstawowej*, Warszawa 1959, s. 164.

¹²¹ Ibidem, s. 164-165. Warto zauważyć, iż program nauczania języka polskiego obejmował zdecydowanie najszerszy zakres materiału spośród wszystkich innych przedmiotów szkolnych.

¹²² Ibidem, s. 167.

¹²³ Ibidem.

¹²⁴ Najczęściej pojawiającymi się autorami byli m.in.: Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Józef Ignacy Kraszewski, Bolesław Prus, Henryk Sienkiewicz, Maria Konopnicka, Stefan Żeromski, Eliza Orzeszkowa, Leopold Staff, Julian Tuwim, Zofia Nałkowska, Władysław Broniewski. W mniejszości – spośród lektur

opracowywał wraz z uczniami dany utwór literacki, dotyczyć miały aspektów obejmujących wartości pokrywające się z wartościami oraz normami moralności socjalistycznej. W drodze do realizacji wspomnianego celu „najlepszy wybór” stanowiły dzieła pozytywistyczne, zawierające szerokie opisy trudów życia „prostego człowieka” i jego wyzysku przez tzw. klasy wyższe, co wpisywało się w socjalistyczny ideał wychowawczy z uwewnętrzną przez niego, wrogą postawą wobec systemu kapitalistycznego¹²⁵.

Na podstawie poznanych utworów literackich uczniowie kończący szkołę podstawową powinni zdawać sobie sprawę ze społecznej roli literatury. Przez poznanie przeszłości i terażniejszości przedstawionej w najwybitniejszych dziełach literackich powinni lepiej zrozumieć dążenie narodu i całej ludzkości do postępu i zdobyć przygotowanie do czynnego udziału w budownictwie socjalistycznym w naszym kraju¹²⁶.

Program z 1959 r. został zastąpiony dwa lata później przez *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*. W nowym programie nauczania Ministerstwo ponownie przypomniało nauczycielom, iż „język polski jako przedmiot nauczania ma szczególne walory ideowo-wychowawcze: wiąże młodzież z Polską Ludową”¹²⁷. W programie ośmioklasowej szkoły podstawowej tematyka lektur oraz ćwiczeń częściej niż w poprzednich materiałach podkreślała cele i wartości wpisujące się w ideał „budowniczego socjalizmu”. Przykładowo, w klasach V-VI obszernym zagadnieniem byli „Bojownicy o wolność i postęp społeczny”, wokół którego uczniowie zapoznawali się z życiorysami oraz „dziełami życia” ważnych dla kultury polskiej oraz ustroju socjalistycznego postaciami, w tym m.in. W. Lenina¹²⁸. W klasach VII i VIII natomiast tematyka lektur oraz ćwiczeń dotyczyła przede wszystkim „Obrazów z przeszłości Polski” oraz „Obrazów z życia w Polsce Ludowej”. Zagadnienia te dotyczyły podkreślania przez nauczycieli opracowujących poszczególne lektury czy ćwiczenia z uczniami roli „walki o wolność i postęp społeczny”¹²⁹, omawiania sylwetek „bojowników o wolność”¹³⁰, życia i pracy budowniczych Polski Ludowej oraz perspektyw dalszego rozwoju kulturalnego i gospodarczego PRL¹³¹. Wymienione wyżej kierunki pracy z uczniami oddziaływać miały

podstawowych (obowiązkowych) – były utwory literackie, których treść, zalecenia interpretacyjne oraz tematy do omówienia z uczniami w ramach pracy nad tekstem służyć miały bezpośrednio celom ideologicznym. Przykładem powyższego może być m.in. przeznaczona dla klasy VII *Elegia o śmierci Ludwika Waryńskiego* aut. W. Broniewskiego, wokół której nauczyciel miał omówić z uczniami ideę śmierci rewolucjonisty, hołd dla bohaterów i poświęcenia, wiarę w zwycięstwo słusznych idei, por. *Ibidem*, s. 172-202.

¹²⁵ K. Jędrych, op. cit., s. 210-211.

¹²⁶ Ministerstwo Oświaty, *Program nauczania w szkole...*, s. 211. Podkreślenie własne.

¹²⁷ Ministerstwo Oświaty, *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1964, s. 159.

¹²⁸ Por. *Ibidem*, s. 160-165.

¹²⁹ *Ibidem*, s. 174.

¹³⁰ *Ibidem*.

¹³¹ *Ibidem*. Wymienione cele realizowane miały być w oparciu o dzieła m.in. A. Frycza Modrzewskiego, Stanisława Staszica, Jana Kochanowskiego, Ignacego Krasickiego, Juliusza Słowackiego, Stanisława Moniuszki

wychowawczo na uczniów w kierunku kształtowania ich wartości oraz postaw zgodnych z ideologią marksizmu-leninizmu.

Dodatkowo w klasie VIII jedną z dwóch kluczowych tematyk zajęć i materiałów były „Obrazy z życia współczesnego w Polsce i na świecie”¹³², w których literatura światowa omawiana miała być „ze szczególnym uwzględnieniem ZSRR i innych krajów socjalistycznych”¹³³. W zakres omawianego zagadnienia wpisane były takie tematy pomniejsze jak:

Współdziałanie między krajami socjalistycznymi w dziedzinie politycznej, gospodarczej i kulturalnej. Wkład Polaków w dzieło współpracy międzynarodowej, np. działalność polskich uczonych, techników i artystów. Współpraca Polski z krajami nowo wyzwolonymi. Perspektywy dalszego rozwoju gospodarczego i kulturalnego Polski Ludowej¹³⁴.

Warto zaznaczyć, iż powyższa tematyka zajęć opracowywana miała być nie tylko poprzez pracę z lekturą. W *Programie* nauczyciele otrzymywali wytyczne, zachęcające ich do wykorzystywania w celu realizacji wyznaczonej tematyki zajęć m.in. bieżących dzieł kultury (filmów, spektakli teatralnych) oraz przygotowań do obchodów rocznic historycznych i uroczystości państwowych, takich jak Święto Pracy 1 Maja, czy rocznica Rewolucji Październikowej¹³⁵. Dodatkowo nauczycieli zachęcano do odwoływania się do osobistych przeżyć i doświadczeń uczniów, do organizowania wycieczek polonistycznych, korzystania z „wizualnych pomocy naukowych” (w tym coraz popularniejszych w latach 60. filmów)¹³⁶.

Cele indoktrynacyjne – zgodnie z ideą materializmu funkcjonalnego – osiągnąć były jednak na każdej płaszczyźnie nauki języka polskiego. Przykładowo podręczniki do gramatyki stwarzały możliwość urabiania politycznego m.in. poprzez odpowiedni wybór problemów stylistycznych, ortograficznych, czy gramatycznych. Jak zauważa J. Wojdon:

Przykładami wyjątków ortograficznych był więc hutnik, górnik, włókniarz, zdań do ćwiczenia końcówek w słowach pochodzenia łacińskiego: „Milicja otrzymała nakaz przeprowadzenia rewizji. [...] Czy słyszałeś o komisji specjalnej, która tępi przejawy spekulacji?”, zdań do rozwijania: „Powstania spółdzielnia.” do „W Dobrzelinie

oraz utwory zawierające pozytywny obraz Ludowego Wojska Polskiego czy życia codziennego w Polsce Ludowej. Por. Ibidem.

¹³² Ibidem, s. 181.

¹³³ Ibidem.

¹³⁴ Ibidem.

¹³⁵ Ibidem, s. 189.

¹³⁶ Ibidem, 190-192.

powstała spółdzielnia produkcyjna.” albo „Żołnierz strzela.” „Polski żołnierz strzela celnie”, „Chłop orze” – „Chłop orze pole traktorem gromadzkim”¹³⁷.

Wyżej przytoczone fragmenty zadań z podręczników do gramatyki stanowią przykład indoktrynowania uczniów poprzez odpowiedni dobór zadań i materiałów do pracy, niewymagających ani szczególnego wysiłku interpretacyjnych ze strony nauczyciela, ani precyzyjnych uwag i wskazówek zamieszczanych w *Programie nauczania*. We wszystkich klasach szkoły podstawowej, na języku polskim dominowały treści mające na celu kształtowanie pozytywnej postawy wobec ZSRR, ustroju (socjalistycznego) Polski Ludowej oraz klasy robotniczej, oraz postawy negatywne – wobec wrogów socjalizmu, klasy wyzyskiwaczy (szlachty, burżuazji, kleru), czy tzw. „Zachodu”¹³⁸.

Program nauczania języka polskiego był nasycony propagandą przez cały okres PRL, na poziomie wszystkich klas i etapów edukacyjnych – zarówno szkoły podstawowej, jak i ponadpodstawowej. Co ciekawe, w latach 80.¹³⁹ zaobserwować można zjawisko, w którym treści wychowawczo-ideologiczne dominować zaczęły w książkach dla najmłodszych¹⁴⁰, zaś w programie oraz w podręcznikach do języka polskiego dla klas starszych przeważały treści poświęcone kształceniu gramatycznemu czy stylistycznemu (literackiemu). Nastąpiło zatem przeniesienie ideologicznego „środka ciężkości” z edukacji młodzieży starszej na najmłodszych uczniów, choć – jak zauważa J. Wojdon – w latach 80. propaganda socjalistyczna w programach i podręcznikach z języka polskiego osłabła ostatecznie w każdym swym wymiarze¹⁴¹.

¹³⁷ J. Wojdon, op. cit., s. 134.

¹³⁸ Por. Ibidem, s. 196-198.

¹³⁹ W latach 70. Program nauczania języka polskiego uległ „odchudzeniu”, choć w swojej istocie – zarówno z perspektywy założonych celów, wyznaczonych tematów, jak i listy lektur – nie uległ znaczącym zmianom w porównaniu z programem z lat 60., por. Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Język polski, klasy V-VIII*, Warszawa 1970.

¹⁴⁰ W Założeniach Programu nauczania początkowego z 1983 r. autorzy podkreślali, że *Realizacja treści programów nauczania i wychowania w klasach I-III ma na celu:*

- *wpajanie ideałów humanizmu socjalistycznego, rozwijanie wrażliwości społeczno-moralnej i estetycznej uczniów;*

- *racjonalne i emocjonalne wiązanie uczniów z Ojczyzną, z krajami wspólnoty socjalistycznej [...], zob.: Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Program nauczania początkowego, klasy I-III, Warszawa 1983, s. 4.*

¹⁴¹ J. Wojdon, op. cit., s. 199.

3.3. Podręczniki szkolne z lat PRL jako nośniki wartości i norm wywiedzionych z ideału „budowniczego socjalizmu”

Podstawowym celem propagandy politycznej PRL realizowanym w oparciu o podręczniki szkolne było kształtowanie pozytywnego obrazu Polski Ludowej w jak najszerszym zakresie – zarówno z perspektywy politycznej, gospodarczej, jak i społecznej. Jak już wspomniano, przedmiotem szkolnym, który przez cały okres istnienia PRL dominował pod względem zinternalizowanych weń treści ideologicznych była historia¹⁴², wobec czego to na przykładzie podręczników do wspomnianego wyżej przedmiotu omówione zostały w niniejszym podrozdziale szkolne podręczniki jako nośniki wartości i norm wywiedzionych z ideału budowniczego socjalizmu.

W okresie od 1944 do 1948 roku w podręcznikach szkolnych dostrzec można umiarkowane nasilenie propagandy politycznej. Główne przesłania w tekstach skupiały się na radości z zakończenia wojny, nowych granic Polski oraz pierwszych krokach podejmowanych w ramach reform władzy ludowej. Należały do nich m.in. reforma rolna, nacjonalizacja sektora przemysłowego, poszerzenie opieki socjalnej oraz entuzjastyczne podejście do procesu odbudowy kraju. Skierowane działania indoktrynacyjne koncentrowały się głównie w treściach podręczników z zakresu przedmiotów humanistycznych, w tym historii¹⁴³.

W ramach starań o rozwiązanie kwestii braku podręczników, władze oświatowe utworzyły w lipcu 1945 roku Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. Rozpoczęły one masowy druk podręczników z okresu przedwojennego¹⁴⁴. Zawartość podręczników do historii, podobnie jak ówczesne programy nauczania, spotykała się z krytyką powodowaną niesatysfakcjonującą realizacją celów ideologicznych. Stąd też w październiku 1945 r. powołano Komisję Oceny Wydawnictw Szkolnych przy Ministerstwie Oświaty, która miała za zadanie przeglądać i oceniać wznowione podręczniki pod kątem ich przydatności w kontekście nowego ustroju, a także zalecać stosowne poprawki lub dyskwalifikować je jako nieprzydatne¹⁴⁵. Po pewnych modyfikacjach i uzupełnieniach niektóre podręczniki do nauczania historii zostały dopuszczone do użytku w szkołach (co ciekawe, nie dotyczyło to wówczas podręczników podstawowych wykorzystywanych przez nauczycieli historii w

¹⁴² Por. J. Wojdon, op. cit., s. 324-328.

¹⁴³ Ibidem, s. 27.

¹⁴⁴ Z. Osiński, *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944-1989. Uwarunkowania organizacyjne oraz ideologiczno-polityczne*, Lublin 2010, s. 222.

¹⁴⁵ Ibidem.

przedwojennych szkołach powszechnych II i III stopnia, które wydane zostały w latach trzydziestych¹⁴⁶).

Proces nasycania podręczników treściami ideologicznymi zaczął ulegać znaczącej przemianie począwszy od roku 1947, w którym znaczna liczba podręczników została „wzbogacona” treściami o wyraźnym charakterze politycznym, często manifestującym się jedynie w formie modyfikacji treści zawartych w tych publikacjach. Ten trend kontynuowano w roku 1948, a od 1949 roku funkcja propagandowa zaczęła dominować nad pozostałymi aspektami. Zarówno styl, jak i zawartość podręczników wielokrotnie przybierały formę charakterystyczną dla propagandowych broszur. Stopniowe nasycenie propagandą wykazywało tendencję wzrostową od roku 1947 do roku 1952, utrzymując się na stosunkowo stałym poziomie przez kolejne trzy lata, a od 1955 roku zaczęło stopniowo maleć¹⁴⁷. Mając na uwadze podejście do nauczania historii warto przywołać opinię J. Wojdon:

Historia wyróżniała się spośród innych przedmiotów tym, że propagandowy charakter miał sam merytoryczny przekaz, że indoktrynacja nie odbywała się obok czy przy okazji przedstawiania rzeczowego materiału naukowego, lecz była integralną częścią prezentowanych wiadomości. Dla wyeliminowania treści propagandowych nie wystarczyłoby, jak w przypadku innych przedmiotów, nawet humanistycznych, pominięcie niektórych rozdziałów czy partii materiału. Jeśli na przykład w dwudziestoleciu międzywojennym dostrzegano wyłącznie ciężkie położenie oraz bunt robotników i chłopów, kryzysy gospodarcze i politykę antysowiecką, to ich pominięcie sprawiłoby, że II Rzeczpospolita w ogóle nie pojawiałaby się w szkolnej nauce historii, podobnie jak łagry, Katyń czy społeczna nauka Kościoła¹⁴⁸.

W procesie wywieraniu wpływu na świadomość społeczną stosowano w podręcznikach uproszczone formy myślowe oraz proste sformułowania. Analizę zjawisk prowadzono wyłącznie poprzez poszukiwanie jednej wyróżniającej cechy, która umożliwiałaby ich klasyfikację. Nie było zatem miejsca na uwzględnianie specyfiki poszczególnych zjawisk, a omawiana teraźniejszość i przeszłość, zawierające elementy „niesocjalistyczne”, były uznawane za coś niezmiernie niekorzystnego. Uczniom przedstawiać należało właściwą „prawdę historyczną”, przy czym należy podkreślić, że w marksistowskim rozumieniu pojęcia

¹⁴⁶ Przykład stanowić może podręcznik H. Pohoskiej oraz M. Wyszackiej, *Z naszej przeszłości. Podręcznik do nauki historii dla VI klasy szkół powszechnych*, wydany po raz pierwszy w Warszawie w 1934 r. W podręczniku znaleźć można było m.in. fragmenty wyraźnie afirmujące postać Józefa Piłsudskiego, zob. H. Pohoska, M. Wyszacka, *Z naszej przeszłości. Podręcznik do nauki historii dla VI klasy szkół powszechnych*, Warszawa 1934.

¹⁴⁷ J. Wojdon, op. cit., s. 27. Zaznaczyć jednak należy, iż treści ideologiczno-polityczne stanowiły kluczowy element podręczników do historii przez cały okres istnienia PRL, zob.: A. Glimos-Nadgórska, *Podręczniki do historii – 50 lat zmian*, „KLIO. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2012, t. 21, s. 13.

¹⁴⁸ J. Wojdon, op. cit., s. 200-201.

„prawda” nie interpretowano jako zgodności z rzeczywistością – było nią wykazanie zgodności analizowanej rzeczywistości z teorią materializmu historycznego¹⁴⁹.

Od roku 1948 r. aż do końca istnienia PRL w podręcznikach do historii przedstawiano dzieje tak, aby ich treść tudzież interpretacja wzmacniały przekaz składników zoperacjonalizowanego ideału wychowawczego („nowego człowieka” oraz późniejszego „budowniczego socjalizmu”). W treści podręczników dominowały pojęcia i wartości takie jak: walka klas, afirmacja i gloryfikacja ZSRR, bohaterów komunizmu oraz ustroju socjalistycznego, krytyka kapitalizmu, Kościoła, burżuazji, II Rzeczypospolitej oraz państw tzw. „Zachodu”, afirmacja roli klasy robotniczej oraz historii ruchu robotniczego, umacnianie ideologiczne działań politycznych PPR oraz PZPR (w tym m.in. kształtu nowych granic Polski oraz polskiej polityki gospodarczej)¹⁵⁰. Materiał podręcznikowy odpowiednio selekcjonowano pod kątem wartości niezgodnych z powyższymi, przemilczano fakty dziejowe mogące wzmocnić postawy niekorzystne wobec polityki PZPR oraz wartości marksizmu-leninizmu, dokonywano licznych uproszczeń oraz manipulacji¹⁵¹.

Absurdalne nieraz były – uzasadnione propagandowo – próby „przybliżania” czasów odległych, porównywania ich do znanej rzeczywistości. Polecano na przykład porównać narzędzia pracy rolników i rzemieślników za czasów Kazimierza Wielkiego i współczesne. [...] W opisie przeszłości stosowano też znane z publicystycznej nowomowy słowa i sformułowania, takie jak choćby „bratnia pomoc” czeska za Piastów¹⁵².

Dla rozumienia przeszłości oraz terażniejszości w ujęciu marksistowsko-leninowskim konieczne było m.in. uświadomienie przez uczniów idei oraz dziejowej roli „walki klas”¹⁵³. Była ona jednym z centralnych motywów programowych rzutujących na cele dydaktyczno-wychowawcze, realizowane przez podręczniki odnoszące się do historii wszystkich epok, poczynając od starożytności¹⁵⁴.

¹⁴⁹ A. Glimos-Nadgórska, *Podręczniki do historii – 50 lat zmian*, „KLIO. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2012, t. 21, s. 12.

¹⁵⁰ Por. Z. Osiński, *Nauczanie historii...*, s. 231-264.

¹⁵¹ J. Wojdon, op. cit., s. 201-202.

¹⁵² Ibidem, s. 202.

¹⁵³ Idea oraz filozoficzno-historyczne znaczenie „walki klas” omówione zostały szerzej w podrozdziale „Teoria materializmu dialektycznego i jej rola w procesie konstruowania programów nauczania szkoły z lat PRL” w niniejszej rozprawie.

¹⁵⁴ Szczególny nacisk na ideę „walki klas” położony został w podręczniku „Historia starożytna”, pod red. A. Miszulina z 1950 r. „Podręcznik ten był wykładem historii starożytnej w interpretacji marksistowskiej. Położono w nim nacisk na te wiadomości, przy pomocy których można było ukazać walkę klasową oraz funkcjonowanie systemu społecznego opartego na niewolnictwie.”, Z. Osiński, *Nauczanie historii...*, s. 233.

Chłop egipski nie był właścicielem drobnego kawałka ziemi, który uprawiał, był tylko jego dzierżawcą. [...] Do warstwy uprzywilejowanej należeli możnowładcy, którzy byli wyższymi urzędnikami, oficerami lub dworzanami faraona. Otrzymywali od niego wysokie uposażenie i duże majątki¹⁵⁵.

Przytoczony wyżej, krótki fragment podręcznika poprzedzony został w tekście opisem katorżniczej, niesprawiedliwej pracy, jakiej poddawać musieli się egipscy chłopci, zaś w części dalszej – niezwykłym luksusom, jakie stanowiły codzienność w życiu „warstwy uprzywilejowanej”. Kolejny podrozdział zawiera opis powstania chłopów, którzy w wyniku nędzy i ucisku podatkowego zmuszeni zostali do walki z klasą możnowładców¹⁵⁶.

Autorzy podręcznika w analizie dziejów państw „przedsocjalistycznych” zwracali uwagę na ich cechy gospodarcze, polityczne i społeczne, a następnie – tak, jak w przytoczonym wyżej przykładzie – układali materiał w sposób prowadzący ucznia do jedynej, „słusznej” interpretacji, w myśl której chłopci oraz robotnicy byli wiecznie uciskani przez klasę posiadaczy, z którą musieli toczyć oni nieustanną walkę o sprawiedliwość, prowadzącą w ostateczności do rozwoju struktur państwa. Warto zaznaczyć, że w społeczeństwach sprzed narodzin idei komunizmu (przed Marksem i Engelsem), niewolnicy oraz chłopci walczyli o zmianę swego losu w sposób nieudolny, czego powodem miał być brak dojrzałości warstw niższych do wprowadzenia zmian ustrojowych w państwie¹⁵⁷.

W przedstawianej w podręcznikach epoce starożytnej, średniowieczu oraz nowożytności, walka klas omawiana była szczególnie w zakresie buntów chłopów i niewolników (powstania chłopów w Egipcie, powstanie niewolników pod wodzą Spartakusa w Rzymie¹⁵⁸). Bardzo ważnym tematem naświetlanym w podręcznikach w zakresie walki klas była Wielka Rewolucja Francuska¹⁵⁹ oraz powstania robotnicze i ruchy narodowo-wyzwoleńcze XIX wieku¹⁶⁰. W odniesieniu do historii narodu polskiego, to „na warstwach wyższych: dostojnikach kościelnych, magnaterii i częściowo na szlachcie ciążyła odpowiedzialność za wszystkie nieszczęścia, jakie spadały na Polskę”¹⁶¹, i krytyka ta (ze szczególnym uwzględnieniem negatywnej roli możnowładztwa) obejmowała nawet dzieje pierwszych Piastów¹⁶². Kwestia chłopska była również centralnym kryterium oceny powstań narodowych czy uchwalanych, znaczących aktów politycznych (jak m.in. Konstytucja 3

¹⁵⁵ H. Evert-Kappesowa, B. Zwolski, *Historia starożytna dla klasy VIII*, Warszawa 1961, s. 22-23. Podręcznik ten zatwierdzony został przez Ministerstwo Oświaty w 1958 r.

¹⁵⁶ Ibidem, s. 27-28.

¹⁵⁷ Por. G. Markowski, *Historia. Dla klasy V*, Warszawa 1975, s. 74-77, 120-121; J. Wojdon, op. cit., s. 205-206.

¹⁵⁸ G. Markowski, op. cit., s. 76.

¹⁵⁹ Por. m.in. A. Galos, J. Gierowski, J. Leszczyński, *Historia dla klasy II technikum*, Warszawa 1969, s. 162-174.

¹⁶⁰ Ibidem, s. 210-229;

¹⁶¹ J. Wojdon, op. cit., s. 210.

¹⁶² Por. G. Markowski, op. cit., s. 107.

Maja)¹⁶³. Autorzy podręczników do historii w dobie PRL – zgodnie z założeniami materializmu funkcjonalnego – wytrwale „starali się udowodnić, że walka klas była motorem dziejów, a historia świata to ciągły konflikt biednych z bogatymi, rządzonych z rządzącymi, to ciągła walka o „postęp społeczny”¹⁶⁴.

Zjawiskiem i procesem historycznym, uznanym za konieczny do zrozumienia, a tym samym zinternalizowania przez uczniów wartości z nim związanych, była historia ruchu robotniczego – zarówno w ujęciu polskim, jak i powszechnym¹⁶⁵. Stanowiła ona jeden z centralnych i szczególnie podkreślonych aspektów dziejowych w rozwoju społecznym już od najmłodszych klas. Znaczenie i rolę opisywanego zjawiska oddaje m.in. opowiadanie opisujące przygodę Józika Zięby, który zaprzyjaźnił się z czeladnikiem ślusarskim, Janem Buchem (pseudonim Ludwika Waryńskiego)¹⁶⁶. Historyjka ta – przeznaczona dla dzieci w klasie IV – rozpoczyna się od opisu beztróskiego życia chłopca Józika, które sensu i znaczenia nabrało dopiero po poznaniu „wesołego czeladnika ślusarskiego, Jana Bucha”¹⁶⁷.

Jan Buch, pochylony nad imadłem, poprawiał „dukające” czytanie Józika, uczył go rachunków, przerywając lekcje przeraźliwym zgrzytem palnika, śmiechem i żartami, ale najczęściej opowiadał o tym, jak było dawniej na świecie, jak jest dziś i jak będzie kiedyś. Od tych opowiadań rumieńce były chłopcu na twarz, słuchał i nasłuchiwać się nie mógł o tym innym, lepszym świecie, który wywalczyć chciał Jan Buch z towarzyszami. O świecie, w którym rządzić będą robociarze, a takie jak on chłopaki – będą chodzić do szkoły, mieszkać w czystych domach i bawić się w zielonych ogrodach¹⁶⁸.

Jan Buch był zatem nie tylko wesołym robotnikiem, ale również wszechstronnym nauczycielem i rewolucjonistą walczącym o lepszy świat dla wszystkich, a w szczególności dla dzieci. W opisie dalszych losów Józika i Jana Bucha pojawiają się informacje o brutalnej walce żandarmów z towarzyszami socjalistami, o akcjach rewolucyjnych Jana Bucha i jego towarzyszy, a wieńczy ją krótka charakterystyka tego szczególnego przyjaciela Józika:

Jan Buch – to było przybrane nazwisko Ludwika Waryńskiego. Pod tym nazwiskiem ukrywał się przed policją carską wielki twórca i przywódca pierwszej rewolucyjnej partii robotników w Polsce – zwanej

¹⁶³ Ibidem, s. 282-289. „Wszelkie przemiany społeczno-gospodarcze oceniano pod kątem interesów chłopów, a potem robotników, wojny Polski z Rosją zawsze były „zaborcze” i „niesprawiedliwe”, a powstanie Chmielnickiego nazwane zostało „wojną narodu ukraińskiego o wolność i samodzielność””, Z. Osiński, *Nauczanie historii...*, s. 237.

¹⁶⁴ Z. Osiński, *Nauczanie historii...*, s. 235.

¹⁶⁵ J. Wojdon, op. cit., s. 213.

¹⁶⁶ Zob. *Opowiadania z naszej przeszłości. Teksty o treści historycznej dla klasy IV*, oprac. J. Malendowicz, Warszawa 1979, s. 117-123.

¹⁶⁷ Ibidem, s. 117.

¹⁶⁸ Ibidem, s. 118. Podkreślenie własne.

„Proletariat”. Cała policja carska starała się odszukać i uwięzić Ludwika Waryńskiego za to, że podjął walkę o sprawiedliwość społeczną, aby dzieci mogły uczyć się i nie pracować ciężko w fabrykach. Zapoczątkowaną przez Waryńskiego walkę podjęły następane pokolenia rewolucjonistów, aż w końcu władzę zdobył lud¹⁶⁹.

Przytoczone wyżej krótkie opowiadanie autorstwa Jadwigi Chamiec (podobnie jak inne opowiadania wpisujące się w struktury procesu wychowania „budowniczego socjalizmu”¹⁷⁰) wywrzeć miało wpływ na postawy i wartości uczniów – podkreślano w nich m.in. rolę jednostki w walce o socjalistyczne ideały. Stosowano też manipulacje retoryczne i emocjonalne w celu budzenia zaangażowania i lojalności uczniów wobec systemu politycznego państwa socjalistycznego.

PRL-owskie podręczniki odnotowywały liczne, większe i mniejsze, wystąpienia robotników różnych krajów. Za przełomowe uznawano powstania w Lyonie w 1831 i 1834 r., [...], wypadki czerwcowe w Paryżu w 1848 r., Komunę Paryską, której zwykle poświęcano co najmniej jeden osobny rozdział, ustanowienie i obchody 1 Maja, począwszy od 1890 r., oraz rewolucje rosyjskie 1905-1907 i 1917 r.¹⁷¹

Tematy w podręcznikach dotyczące ruchu robotniczego oraz jego bohaterów przedstawiane były w sposób niezwykle podniosły, używano patetycznych określeń, stosowano retoryczne zabiegi mające wzbudzać jak najsilniejsze emocje wśród uczniów – pozytywne wobec działaczy socjalistycznych oraz rewolucjonistów, negatywne wobec kapitalizmu, burżuazji i całej klasy posiadaczy. Bardzo ważną rolę w temacie ruchu robotniczego odgrywała historia K. Marska i F. Engelsa, którym – w porównaniu z innymi postaciami historycznymi – poświęcano w podręcznikach szczególnie wiele miejsca¹⁷².

Ideał „budowniczego socjalizmu” cechował się naukowym (materialistycznym) poglądem na świat. Wobec powyższego, popularyzacja ateizmu oraz krytyka Kościoła stanowiły znaczącą część podręczników do historii w PRL, choć zaznaczyć należy, iż

¹⁶⁹ Ibidem, s. 123. Podkreślenie własne.

¹⁷⁰ Zob. także: J. Centkowski, A. Syta, *Z naszych dziejów. Klasa 4*, Warszawa 1981. Pozycja ta zawiera 45. krótkich opowiadań, z którymi zapoznawać mieli się uczniowie klasy IV, a następnie omówić je z nauczycielem, który wokół nich budować miał odpowiednio przygotowaną pogadankę. Ta forma pracy dydaktyczno-wychowawczej miała służyć zapoznawaniu uczniów z historią (a tym samym z wartościami marksizmu-leninizmu poprzez poznawanie wybranych dziejów i biografii postaci historycznych) w klasach najmłodszych szkoły powszechnej. W zakresie historii ruchu robotniczego, poza „przygodami” Ludwika Waryńskiego popularnymi tematami opowiadań były również: powstania chłopskie, robotnicze i narodowe z XIX w.; Manifest lipcowy; Lenin i historia bolszewików; praca robotników w fabrykach i manufakturach od średniowiecza po XX wiek. Por.: Ibidem; *Opowiadania z naszej przeszłości...*, Warszawa 1979.

¹⁷¹ I. Wojdon, op. cit., s. 213.

¹⁷² Por.: A. Galos, J. Gierowski, J. Leszczyński, *Historia...*, s. 277-281. „Obowiązkowe były hagiograficzne życiorysy Marksa i Engelsa oraz Lenina, a w latach pięćdziesiątych również Stalina, cytaty lub omówienia ich pism i wypowiedzi, w szczególności dotyczące spraw polskich. Osobne rozdziały lub przynajmniej podrozdziały poświęcono biografiom politycznym L. Waryńskiego, R. Luksemburg, F. Dzierżyńskiego i J. Marchlewskiego”, J. Wojdon, op. cit., s. 215.

przedstawienie chrześcijan różniło się w zależności od omawianej epoki historycznej – w szczególności zaś w starożytności.

Około połowy I wieku n. e. poczęła przenikać do Rzymu i rozpowszechniać się nowa religia – chrześcijaństwo. Wyznawcy Chrystusa głosili nie tylko równość wszystkich ludzi, ale ich braterstwo. Religia chrześcijańska podkreślała wartość pracy, zalecała ubóstwo, obiecywała wszystkim uciśnionym nagrodę po śmierci, a uciskającym groziła karą, wreszcie – przepowiadała rychły koniec świata¹⁷³.

Pierwsi chrześcijanie postrzegani byli zatem jako osoby służące wartościom bliskim socjalizmowi – wspierać mieli oni masy pracujące, krytykować zaś posiadaczy ziemskich, bogaczy, możnowładców. Sytuacja ta uległa zmianie wraz z „ugodą Kościoła z państwem”¹⁷⁴, w wyniku której „skład gmin chrześcijańskich zaczął się zmieniać: teraz zaczęli w nich przeważać średni i więksi posiadacze”¹⁷⁵, z czasem gminy chrześcijańskie „rozporządzały już znacznym majątkiem”¹⁷⁶, doprowadziło to do powstania instytucji zwanej Kościołem, który zaczął się deprawować w wyniku bliskiej relacji z władzą państwową.

Wejście ludzi zamożnych w szeregi chrześcijan, zetknięcie się z różnorodnymi interesami, jakie nurtowały społeczeństwo, spowodowały również zmianę poglądu na bogactwo – nie jest ono złem samo w sobie, a tylko złe może być jego użycie. Bogacz powinien być dobry i hojny, biedak i niewolnik – uległy i cierpliwy¹⁷⁷.

Od momentu ustanowienia przez cesarza Konstantyna chrześcijaństwa „religią panującą”¹⁷⁸, rola Kościoła albo poddawana była w podręcznikach nieustannej i konsekwentnej krytyce, albo była po prostu pomijana lub bagatelizowana¹⁷⁹. Nawet jeżeli częściowo koniecznym było podkreślenie zasług Kościoła w wybranym obszarze społecznym, to autorzy podręczników dodawali opisy oraz interpretacje mające ostatecznie kształtować wobec Kościoła postawy negatywne. Przykładowo, przy opisie pracowitości oraz cierpliwości w przepisywaniu ksiąg przez benedyktynów w średniowieczu, podkreślano jednocześnie niedotrzymywanie przez nich własnych ślubów, rozporządzanie ogromnymi majątkami

¹⁷³ H. Evert-Kappesowa, B. Zwolski, *Historia starożytna dla klasy VIII*, Warszawa 1961, s. 337. Podkreślenie własne.

¹⁷⁴ Zob. *Ibidem*, s. 340.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

¹⁷⁶ *Ibidem*, s. 341.

¹⁷⁷ *Ibidem*.

¹⁷⁸ *Ibidem*.

¹⁷⁹ Przykładowo w opowiadaniach historycznych poświęconych Mieszkowi I oraz królowi Bolesławowi Chrobremu rola Kościoła była umniejszana, często pomijano wątki dotyczące relikwii oraz chrześcijańskich intencji Ottona III, zaś postać św. Wojciecha była jedynie pokrótce wspomniana (nie określano Wojciecha „świętym”, lecz misjonarzem, zaś Otton III chciał odwiedzić jego grób w Gnieźnie nie ze względu na jego „świętość”, lecz z powodu tego, iż miał być on po prostu jego przyjacielem), zob.: *Opowiadania z naszej przeszłości...*, s. 24-28.

ziemskimi, wyzyskiwanie przez biskupów chłopów oraz tworzenie szkół tylko na potrzeby Kościoła, pomijając w sposób celowy potrzeby ludzi świeckich¹⁸⁰. J. Wojdon zauważa również, że:

Szczególnie nielubianymi [przez autorów podręczników – M.R.] byli papieże i jezuici. Pierwszym zarzucano przede wszystkim mieszanie się do polityki. Skrętnie przytaczano wszelkie nieudane, niesprawiedliwe czy nieskuteczne interwencje Rzymu, pozytywne pomijając milczeniem¹⁸¹.

Kolejnym z celów stawianych przed autorami podręczników do historii było kształtowanie pozytywnej postawy uczniów wobec Związku Radzieckiego. W tym kontekście Z. Osiński stwierdza:

Ciągle gloryfikowano wszystko co było związane z ZSRR i ruchem komunistycznym. O innych ruchach politycznych i formach ustrojowych wypowiadano się nieobiektywnie, nawet z użyciem inwektyw. Wiele ważnych faktów, niewygodnych z punktu widzenia ZSRR i komunistów, było pominiętych lub sfalszowanych. Im bliżej czasów współczesnych tym opuszczeń i przekłamań było więcej. Tematy poświęcone drugiej wojnie światowej oraz czasom powojennym były odwrotnością obiektywnej historii¹⁸².

Tematyce odnoszącej się do ZSRR oraz historii „budownictwa socjalistycznego” poświęcono w podręcznikach szczególnie dużo miejsca. Apoteoza i gloryfikacja „polsko-radzieckiego braterstwa broni”¹⁸³ w czasie II wojny światowej wykluczała możliwość wspomnienia w podręcznikach o zbrodniach dokonanych przez żołnierzy radzieckich na Polakach (ze szczególnym uwzględnieniem zbrodni katyńskiej). ZSRR oraz jego przywódca¹⁸⁴ stanowić mieli dla państw demokracji ludowej wzór i kierunek szeroko rozumianego rozwoju. Uczniowie mieli zatem postrzegać ZSRR nie tylko jako moralny, społeczny, polityczny i gospodarczy wzór i autorytet, ale również jako najpotężniejsze i najważniejsze państwo na świecie.

Wśród zmian zaszłych w układzie sił międzynarodowych w wyniku II wojny światowej na plan pierwszy wybija się umocnienie międzynarodowej pozycji ZSRR. Było to głównie wynikiem odegranej przez ten kraj

¹⁸⁰ Por. m.in.: G. Markowski, op. cit., s. 123-125.

¹⁸¹ J. Wojdon, op. cit., s. 218. Przykładem wielokrotnie powtarzanej w podręcznikach, niesprawiedliwej interwencji papieża, było niezatwierdzenie przez niego wyroku sędziów w sprawie sporu polsko-krzyżackiego o Pomorze, zob.: G. Markowski, op. cit., s. 154.

¹⁸² Z. Osiński, *Nauczanie historii...*, s. 237-238.

¹⁸³ R. Wapiński, *Historia dla kl. III liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1970, s. 84.

¹⁸⁴ Do czasu tzw. „odwilży październikowej” podręczniki do historii XX wieku cechowała permanentna gloryfikacja postaci J. Stalina, przedstawiano go jako „ojca”, „najwyższego wodza”, „przyjaciela narodu polskiego”. „Historia przełomu XIX i XX wieku sprowadzona została do dziejów ruchu robotniczego oraz działań Lenina i Stalina.”, Z. Osiński, *Nauczanie historii...*, s. 239. Podręczniki wydane po roku 1956 nie zawierały już informacji szczegółowych na temat J. Stalina czy B. Bieruta, ponadto od wspomnianego roku coraz rzadziej przedstawiano jakichkolwiek przywódców politycznych, zob.: J. Wojdon, op. cit., s. 28.

pierwszoplanowej roli w rozgromieniu Niemiec hitlerowskich, jak i w całości poczynić koalicji antyfaszystowskiej. Nie bez wpływu na nią pozostawał także wzrost sił socjalistycznych na świecie [...] Miarą tego umocnienia pozycji ZSRR w świecie może być fakt, że bez jego udziału nie można rozwiązać żadnego z bardziej nabrzmiałych problemów powojennego świata¹⁸⁵.

ZSRR przedstawiany był w podręcznikach również jako kraj, który uratował Polskę i Polaków przed hitlerowcami, jako państwo walczące o pokój na świecie (m.in. poprzez zmniejszanie niebezpieczeństwa związanego z rozwojem zbrojeń nuklearnych), jako kraj posiadający wszechstronnie rozwiniętą gospodarkę oraz posiadający nieporównywalne z żadnym innym państwem sukcesy w sporcie i – w szczególności – w nauce¹⁸⁶.

Uczniowie poznający historię XX wieku w sposób oczywisty zapoznawani byli również z historią powstania władzy ludowej w Polsce. Autorzy podręczników opisywali przede wszystkim utworzenie w dniu 21 lipca 1944 r. PKWN, ogłoszenie przez PKWN 22 lipca Manifestu¹⁸⁷, rolę Rządu Tymczasowego i Edwarda Osóbki-Morawskiego w powojennej Polsce. Podkreślano też doniosłe wydarzenie jakim miało być podpisanie 21 kwietnia 1945 r. układu o przyjaźni między Polską a ZSRR. W pozytywnym świetle przedstawiano wszelkie działania PPR oraz następnie PZPR – zarówno w sferze społecznej, gospodarczej (ze szczególnym uwzględnieniem 3., 6. i 5-letnich planów gospodarczych) czy politycznej. Osobne rozdziały poświęcone były przemianom w ruchu ludowym i robotniczym, rozwojowi oświaty i kultury w PRL, czy Konstytucji PRL i rozwojowi demokracji socjalistycznej¹⁸⁸.

„Wspaniałemu ustrojowi socjalistycznemu” przeciwstawiano niebezpieczny, niesprawiedliwy i bezwzględny wobec klasy robotniczej kapitalizm. Państwa tzw. „Zachodu” pod wodzą Stanów Zjednoczonych przedstawiano zazwyczaj jako wrogie, agresywne i uległe wobec kapitałowi amerykańskiemu.

W praktyce tak NATO jak i SEATO zostały wprzęgnięte w rydwan polityki Stanów Zjednoczonych, ułatwiając realizację ekspansywnych dążeń kapitału amerykańskiego. W wielu wypadkach ekspansja ta pociągała za sobą wypieranie wpływów aktualnych sojuszników Stanów Zjednoczonych w krajach Azji i Afryki. Dotyczyło to szczególnie dawnych posiadłości kolonialnych państw europejskich. Poza efektami rywalizacji o wpływy

¹⁸⁵ R. Wapiński, *Historia...*, s. 93.

¹⁸⁶ Ibidem, s. 94-101. Po roku 1957 w podręcznikach szczególne miejsce przeznaczano na informacje dotyczące podboju kosmosu przez ZSRR, zwłaszcza umieszczenie przez Związek Radziecki na orbicie okołoziemskiej pierwszego sztucznego satelity – Sputnika 1, oraz lot w przestrzeń kosmiczną kosmonauty Jurija Gagarina. Por.: Ibidem, s. 99.

¹⁸⁷ „22 lipca 1944 roku był – jeśli wierzyć podręcznikom – najważniejszą cezurą w dziejach Polski, początkiem nowej ery. Ogłoszony tego dnia Manifest Lipcowy oraz późniejsze zarządzenia władzy ludowej i praktyka życia codziennego były przedstawiane jako realizacja odwiecznych pragnień i dążeń narodu polskiego, uosabianego przez prostych ludzi pracy”, J. Wojdon, op. cit., s. 28.

¹⁸⁸ Por. R. Wapiński, *Historia...*, s. 116-190.

gospodarcze i polityczne, na wzrost rozbieżności w obozie państw imperialistycznych wpływają także różnice w pojmowaniu zadań istniejących paktów gospodarczych i militarnych. Część państw członkowskich NATO nie akceptuje bowiem kontynuowanej przez Stany Zjednoczone polityki agresji i „zimnej wojny”. Obawiają się one, że prowadzenie takiej polityki może je wciągnąć w jakiś konflikt zbrojny niezależnie od ich własnych interesów¹⁸⁹.

Uczeń korzystając z podręcznika do historii dowiadywał się zatem, iż Stany Zjednoczone były neokolonialnym mocarstwem, kierującym się polityką antykomunistyczną, imperialistyczną i agresywną, której skutkiem była „zimna wojna” i ryzyko wybuchu kolejnej, „gorącej” wojny. USA przedstawiane było jako państwo militarne, świadomie i celowo zmierzające do wywołania III wojny światowej. Podobnie opisywana była też Republika Federalna Niemiec¹⁹⁰. Podręczniki do historii przez cały okres Polsku Ludowej cechowała antyniemieckość, którą uosabiali – poza III Rzeszą i RFN – niemieccy margrabiowie oraz niemal wszyscy niemieccy władcy – cesarze, władcy Brandenburgii, Prus oraz Krzyżacy¹⁹¹.

Autorzy podręczników do historii dokonywali także waloryzacji dynastii rządzących w Polsce. W korzystnym świetle przedstawiali tzw. „Polskę Piastów” (m.in. ze względu na granice ówczesnego państwa polskiego oraz cele polityczne, które nie były szczególnie kontrowersyjne wobec polityki oraz wartości Polski Ludowej), ambiwalentnie zaś – „Polskę Jagiellonów”. Uczniowie dowiadywali się z podręczników historii, że Piastowie osiągnęli sukcesy w wojnach z Niemcami, Bolesław Śmiały procesował się z biskupem Stanisławem, Władysław Łokietek zjednoczył ziemie polskie i pobił Krzyżaków, zaś Kazimierz Wielki podniósł poziom kultury i gospodarki kraju¹⁹². Jagiellonowie zaś przedstawiani byli bardzo niejednorodnie – Władysław Jagiełło jako bohaterski wódz Słowian pokonał Niemców pod Grunwaldem, lecz Zygmunt Stary krytykowany był za krótkowzroczność polityczną i uległość wobec szlachty¹⁹³.

¹⁸⁹ Ibidem, s. 133-134. Podkreślenie własne.

¹⁹⁰ Jeden z podrozdziałów omawianego podręcznika do historii brzmi: „Powstanie Niemieckiej Republiki Federalnej i odbudowa w niej militarizmu i ducha odwetu”. Sam tytuł tematu w sposób jednoznaczny wskazuje, w jaki sposób odbierane powinno być RFN przez polskiego ucznia oraz jaką postawę powinien on przyjąć wobec polityki państwa, które „stoi oficjalnie na stanowisku nieuznawania granic z Polską, Czechosłowacją i Związkiem Radzieckim”, Ibidem, s. 135-137.

¹⁹¹ J. Wojdon, op. cit., s. 222. J. Wojdon wskazuje, że pozytywnie przedstawianymi Niemcami byli w istocie tylko Otton III, Karol Marks i Fryderyk Engels, zob.: Ibidem.

¹⁹² Ibidem, s. 226-227. Należy jednak zaznaczyć, iż niektóre działania Kazimierza Wielkiego przedstawiane były również w kontekście negatywnym, m.in. z powodu przyznanych przez niego przywilejów szlacheckich, zob.: G. Markowski, op. cit., s. 158-159.

¹⁹³ Pozytywnie przedstawianymi w podręcznikach władcami Polski byli również m.in. Zygmunt August (za działania w zakresie tolerancji religijnej) oraz Stanisław August Poniatowski za rozwój oświaty i próby reform. Negatywnie przedstawiano natomiast większość władców elekcyjnych, szczególnie zaś Zygmunta III Wazę za doprowadzenie przez niego do wyniszczających Polskę wojen z Rosją oraz uleganie jezuitom oraz Jana Kazimierza, któremu zarzucano nieudolność, zob.: J. Wojdon, op. cit., s. 226-228.

Szkoła socjalistyczna z lat PRL w Polsce miała wychować „budowniczego socjalizmu” poprzez rozwijanie u uczniów poczucia miłości do ludowej ojczyzny i dumy z osiągnięć PRL, poprzez kształtowanie postaw solidarności z masami pracującymi oraz postaw wrogich wobec kapitalizmu i krajów tzw. „Zachodu”, poprzez umacnianie przyjaźni i braterstwa narodu polskiego ze Związkiem Radzieckim i państwami demokracji ludowej, jak i kształtowanie postawy patriotyzmu socjalistycznego, materialistycznego światopoglądu i wspierania bieżącej polityki PZPR¹⁹⁴. Cele te realizowane były głównie poprzez starannie wyselekcjonowane treści zamieszczane w podręcznikach do historii z lat 1948-1989. Trudno jednak nie dodać, że obok nich czynnikiem oddziałującym na świadomość i przekonania uczniów były komentarze i wyjaśnienia omawianych procesów przedstawiane przez nauczycieli zarówno historii, jak i języka polskiego, wychowania obywatelskiego i innych. Nie można też nie dostrzec roli propagandy wizualnej, decydującej o wystroju klas, gabinetów i korytarzy szkolnych, a także oddziaływań na sferę emocjonalną uczniów, czemu służyły m.in. akademie szkolne, capstrzyki, występy chórów itd. Wszystkie z wymienionych form oddziaływania socjalistycznej szkoły na osobowość uczniów były częścią dobrze zorganizowanego systemu urabiania ideologiczno-politycznego dzieci i młodzieży w latach PRL¹⁹⁵.

¹⁹⁴ Zarządzenie Ministra Oświaty z 16 czerwca 1951 r. w sprawie instrukcji programowej i podręcznikowej dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1951/1952, Dz. Urz. Min. Oś. 25 czerwca 1951, nr 11, poz. 135, s. 157.

¹⁹⁵ A. Glimos-Nadgórska, op. cit., s. 13.

IV. Formy i metody urzeczywistniania założeń ideału „budowniczego socjalizmu” w działalności wychowawczej socjalistycznej szkoły z lat PRL

4.1. Statutowe cele oraz organizacja działalności wychowawczej socjalistycznej szkoły

4.1.1. Cele i zadania wychowawcze szkoły w świetle ustawy oświatowej oraz wytycznych i instrukcji władz oświatowych

Już w pierwszych latach po II wojnie światowej, a zwłaszcza po zwycięstwie PPR w sfałszowanych wyborach do Sejmu Ustawodawczego w 1947 r. władze komunistyczne rozpoczęły reformę polskiej oświaty, którą określać miały m.in.: jednolitość, bezpłatność, publiczność i obowiązkowość¹, zaś treść wychowawcza szkoły „została oparta na zasadach moralności socjalistycznej, ludowego patriotyzmu i internacjonalizmu”². Wprowadzenie systemu edukacji opartego na modelu radzieckim wiązało się z głęboką reorganizacją dotychczasowych struktur oświatowych i dostosowaniem ich do wymogów nowego ustroju politycznego. Przemiany te miały na celu nie tylko przygotowanie kadr niezbędnych dla rozwijającej się gospodarki socjalistycznej, ale także ukształtowanie nowego typu obywatela, lojalnego wobec państwa i jego ideologii³.

Jednolitość systemu edukacyjnego oznaczała ujednoczenie programów nauczania oraz struktury organizacyjnej szkół. Wszystkie placówki edukacyjne miały realizować ten sam program, co miało na celu eliminację różnic w poziomie kształcenia pomiędzy różnymi regionami kraju oraz zapewnienie równych szans edukacyjnych dla wszystkich uczniów. Bezpłatność edukacji była kluczowym elementem reformy, mającym na celu zagwarantowanie

¹ A. Świecki, *Oświata i szkolnictwo w Polsce Ludowej*, Warszawa 1968, s. 23-25.

² Ibidem, s. 28. Zob.: A. Molesztak, *Cele wychowania. W poszukiwaniu istoty i źródeł stanowienia*, [w:] *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, pod red. J. Urbańskiej, Bydgoszcz 1993, s.74-75.

³ J. Król, *Licea ogólnokształcące w województwie szczecińskim w latach 1948-1961*, Toruń 2009, s. 13-19.

wszystkim uczniom, niezależnie od statusu społecznego i materialnego, dostępu do nauki. Wprowadzenie bezpłatnych podręczników, przyborów szkolnych oraz zwolnienie z opłat za naukę miało na celu zniesienie barier ekonomicznych, które mogłyby ograniczać dostęp do edukacji. Publiczność systemu edukacyjnego odnosiła się do powszechnego charakteru edukacji, zaś obowiązkowość oznaczała, że wszystkie dzieci w wieku szkolnym miały prawny obowiązek uczęszczania do szkoły. Obowiązek szkolny miał także na celu włączenie wszystkich uczniów w proces socjalizacji politycznej i ideologicznej, zgodnej z założeniami państwa socjalistycznego⁴.

W systemie socjalistycznym szkoła pełniła wiele istotnych funkcji, wśród których wymienić należy funkcję ideologiczną, wychowawczą, społeczną, integracyjną, produkcyjną, kontrolną, opiekuńczą, dydaktyczną i kształcenia kadr. Przede wszystkim szkoła była jednak głównym narzędziem propagandy ideologicznej. Jej celem było kształtowanie postaw zgodnych z wartościami marksizmu-leninizmu⁵. Ponadto, zadaniem szkoły socjalistycznej było wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci ze wszystkich środowisk i udostępnienie bezpłatnej edukacji na wszystkich szczeblach kształcenia. Jak podkreślała propaganda z lat PRL, w ten sposób władze komunistyczne zmniejszały nierówności społeczne w państwie. Szkoła była również miejscem integracji, gdzie uczniowie z różnych środowisk mieli okazję do wspólnej nauki i kształcenia. W wielu przypadkach szkoła podstawowa łączyła edukację z pracą produkcyjną, aby przygotować młodzież do roli pracowników przemysłu. Ponadto, miała ona za zadanie kształcić kadry potrzebne gospodarce socjalistycznej oraz aparatowi partyjnemu i państwowemu. Wreszcie, szkoła pełniła rolę narzędzia kontroli społecznej, monitorując postępy uczniów i kształtując ich postawy zgodnie z przyjętą ideologią socjalistyczną⁶.

Jan Szczepański, odnosząc się do społecznego sensu tworzenia szkół wskazywał, że:

...w szkołach ścierają się przynajmniej trzy koncepcje społecznego sensu ich istnienia. Jedna widzi go w formowaniu autonomicznej osobowości kulturalnej wychowanka jako najwyższej wartości społecznej. Druga

⁴ T. Wiloch, *System szkolny*, Warszawa 1977, s. 68-70; A. Świecki, op. cit., s. 24-26

⁵ To, co nazywam celem wychowania, występuje w formie dwojakiej: „zwerbalizowanej i nie sformułowanych werbalnie założeń realizowanych w codziennej rzeczywistości wychowawczej”, A. Molesztak, op. cit., s. 75.

⁶ A. Smolański, *Szkolnictwo podstawowe na Dolnym Śląsku w latach 1945-1965*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970, s. 43-46; *Sztuka nauczania. Szkoła*, pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa 1991, s. 52-59; A. Świecki, *Młodzież i szkoła*, Warszawa 1974, s. 90-91. „Z ogólnikowych określeń funkcji założonych można wydobyć kilka różnych elementów: ideologiczne, obywatelskie, kulturalne i zawodowe. Wszelkie wychowanie miało przygotować wychowanka do prowadzenia wartościowego życia – tak jak je pojmowali wychowawcy”, zob.: J. Szczepański, *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa 1991, s. 59. Zob. także: *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1980, s. 259-260.

traktuje wychowanka instrumentalnie jako pracownika, lojalnego obywatela, słowem – jako osobnika użytecznego dla jakichś ważnych celów społecznych. Trzecia, dydaktyczna, widzi sens szkoły w przekazywaniu wytyczonej programem wiedzy, bez troszczenia się o społeczne skutki tego nauczania. W codziennej praktyce szkół mamy do czynienia z mniej lub bardziej logicznymi zbitkami wszystkich trzech koncepcji⁷.

J. Szczepański podkreślał, że każda szkoła odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu społeczeństwa i jednostek. Szkoła miała przygotowywać młodzież do życia w społeczeństwie socjalistycznym, promować równość szans i integrację społeczną, wspierać wszechstronny rozwój uczniów oraz kształtować ich świadomą i aktywną postawę obywatelską. Warto podkreślić, iż Szczepański zwracał uwagę na rolę szkoły w propagowaniu kultury narodowej, co miało pomagać w rozwijaniu narodowej tożsamości. Ponadto szkoła powinna aktywnie wspierać lokalną społeczność i gospodarkę, kształcić przyszłych pracowników, którzy będą przyczyniać się do rozwoju ekonomicznego i społecznego swoich regionów. Szkoła była zatem nie tylko miejscem przekazywania wiedzy, ale także istotnym narzędziem społecznej transformacji i kształtowania postaw zgodnych z wartościami socjalistycznymi⁸.

Cele działalności wychowawczej w szkołach PRL dobrze oddaje ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania⁹. W preambule ustawy podkreślono, że:

Oświata i wychowanie stanowią jedną z podstawowych dźwigni socjalistycznego rozwoju Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. System kształcenia i wychowania ma na celu przygotowanie kwalifikowanych pracowników gospodarki i kultury narodowej, świadomych budowniczych socjalizmu. Rozwój systemu oświaty i wychowania zapewnia każdemu obywatelowi zdobycie wykształcenia podstawowego oraz dostępność wszystkich szczebli i kierunków kształcenia w zależności od zainteresowań i uzdolnień. Dostosowany do tych zadań ustrój szkolny oraz charakter nauczania i wychowania ustala niniejsza ustawa¹⁰.

Ustawa wprowadzała nową strukturę systemu oświaty, która obejmowała szkoły podstawowe, średnie oraz szkolnictwo wyższe. Szkoły podstawowe zapewniały obowiązkową,

⁷ J. Szczepański, op. cit., s. 60.

⁸ Por.: Ibidem, s. 66-82. Bogdan Suchodolski wskazywał na kilka głównych kierunków działalności wychowawczej w szkole socjalistycznej. Przede wszystkim podkreślał znaczenie wychowania przez naukę, kładąc nacisk na zdobywanie wiedzy i umiejętności, które przygotowują uczniów do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Kolejnym istotnym kierunkiem było wychowanie przez sztukę, które miało na celu nie tylko rozwijanie wrażliwości, ale również kształtowanie określonych postaw i wartości. Ważną rolę odgrywało również wychowanie fizyczne, które miało na celu kształtowanie sprawności fizycznej i promowanie zdrowego stylu życia. Suchodolski podkreślał także znaczenie wychowania moralnego, które miało kształtować postawy społeczne zgodne z wartościami socjalistycznymi. Te kierunki miały na celu wszechstronny rozwój ucznia, zarówno w aspekcie intelektualnym, jak i emocjonalnym, społecznym oraz fizycznym. Zob.: B. Suchodolski, *Założenia ogólne. Nowa rola społeczna wychowania*, [w:] *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław-Warszawa-Kraków 1963, s. 26-37.

⁹ Zob.: *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. O rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dz. Ust. Nr 32.

¹⁰ Ibidem. Podkreślenie własne.

powszechną edukację ośmioklasową, której celem było nie tylko przekazanie podstawowej wiedzy, ale również kształtowanie postaw społecznych i ideologicznych zgodnych z wartościami marksizmu-leninizmu oraz celami politycznymi partii. Szkoły ponadpodstawowe, dzielące się na licea ogólnokształcące, technika oraz szkoły zawodowe, miały przygotować młodzież do pracy w różnych sektorach gospodarki, zgodnie z potrzebami rynku pracy oraz wymogów centralnego planowania¹¹.

Szkoły podstawowe o ośmioletnim cyklu nauki pełniły kluczową rolę w systemie oświatowym jako fundament dla czteroletnich liceów ogólnokształcących. Zmiany w systemie edukacji zawodowej zachowały istniejące struktury, lecz dostosowano je do wydłużonego okresu nauki w szkole podstawowej. Szkoły zawodowe zasadnicze, trwające dwa lub trzy lata, stały się dominującym typem placówek, kształcąc wykwalifikowanych pracowników, podczas gdy licea i technika zawodowe realizowały cztero- lub pięcioletnie programy kształcenia. W celu zapobieżenia zbyt wąskiej specjalizacji, poszerzono zakres edukacji teoretycznej w szkołach zawodowych, a programy nauczania oraz profile kształcenia były dostosowane do potrzeb gospodarki narodowej. Głównym celem szkoły podstawowej było zapewnienie równego poziomu wykształcenia dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich miejsca zamieszkania czy środowiska społecznego. Szkolnictwo wyższe kształciło natomiast kadry naukowe i specjalistów, niezbędnych dla rozwoju kraju, ze szczególnym naciskiem na nauki techniczne i ścisłe, które miały wspierać rozwój przemysłu. Struktura ta była ściśle kontrolowana przez państwo, a programy nauczania były regularnie modyfikowane w celu dostosowania ich do zmieniających się potrzeb politycznych i gospodarczych¹².

Według Antoniego Smołańskiego, w państwie socjalistycznym kluczową i fundamentalną zasadą polityki oświatowej jest centralna kontrola państwa nad systemem edukacji. To właśnie poprzez tę kontrolę państwo mogło aktywnie kształtować treści wychowawcze, metody nauczania oraz całą sferę edukacyjną zgodnie z założeniami ideologicznymi panującego ustroju. A. Smołański podkreśla, że:

Oświata i wychowanie traktowane są w działalności państwowej jako jedna z podstawowych dźwigni socjalistycznego rozwoju krajów socjalistycznych, jako warunek sensownego udziału obywateli w rządzeniu państwem oraz twórczego angażowania się w budownictwo gospodarcze i kulturalne¹³.

¹¹ Ibidem.

¹² Por.: Ibidem, s. 354-357. Zob.: T. Wiloch, op. cit., s. 44-48.

¹³ A. Smołański, op. cit., s. 25.

W systemie szkolnictwa ogólnokształcącego w PRL istniała wyraźna i wszechobecna kontrola państwowa¹⁴. W nawiązaniu do założeń ustroju socjalistycznego podkreślano nie tylko rolę edukacji w kształtowaniu społeczeństwa zgodnie z ideologią socjalistyczną, ale również zapewnienie świeckości szkoły. Artykuł 2. omawianej ustawy precyzyjnie określał, że szkoła miała być pozbawiona wpływów religijnych i kościelnych, a jej działalność miała opierać się na zasadach neutralności światopoglądowej¹⁵.

Marksizm-leninizm, oparty na materializmie dialektycznym i historycznym, odrzucał religię jako narzędzie alienacji i hamulec w rozwoju świadomości klasy pracującej, dlatego edukacja miała na celu wychowanie człowieka wolnego od religijnych przesądów. Świeckość szkół umożliwiała pełną kontrolę nad treściami edukacyjnymi i wychowawczymi, które kształtowały młode pokolenia zgodnie z ideologią komunistyczną, eliminując alternatywne światopoglądy. System oświaty promował naukowy światopogląd, przeciwstawiając się religii opartej na wierzeniach i dogmatach¹⁶. Jednolity program nauczania, oparty na świeckich zasadach, ułatwiał unifikację i centralizację systemu edukacyjnego, pozwalając na standaryzację procesu wychowawczego w całym kraju. Polityka antyklerykalna, ograniczająca wpływ Kościoła na życie publiczne, była częścią strategii marginalizacji roli religii w społeczeństwie. Szkoła miała być miejscem wychowania młodzieży zgodnie z wartościami socjalistycznymi, dążąc do budowy nowego społeczeństwa opartego na kolektywnych wartościach, solidarności społecznej i zaangażowaniu w budowę socjalizmu, co czyniło religię przeszkodą w realizacji tych celów¹⁷. Zwracał na to uwagę m.in. Kazimierz Sośnicki, który – odnosząc się do celów pedagogiki socjalistycznej – stwierdzał:

...są [one – M.R.] wywiedzione z filozofii materializmu dialektycznego i historycznego. [...] Dla wywodu celów wychowania pedagogiki socjalistycznej z tej filozofii podstawowe są jej następujące tezy: 1. Światopogląd naukowy jest całokształtem obrazu wiata takiego, jakim przedstawia go nam nauka. [...] 2. Z tego obrazu świata, człowieka i jego roli na świecie pedagogika socjalistyczna wyprowadza wnioski dla wychowania. Głównym więc celem wychowania [w systemie socjalistycznym – M.R.] jest wprowadzenie wychowanka w

¹⁴ Artykuł 4. ustawy z 15 lipca 1961 r. mówił, że to „Państwo zakłada, prowadzi i utrzymuje szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze”, zob.: *Ustawa z dnia 15 lipca 1961...*, s. 354.

¹⁵ „Szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze są instytucjami świeckimi. Całokształt nauczania i wychowania w tych instytucjach ma charakter świecki”, zob.: *Ustawa z dnia 15 lipca 1961...*, s. 354.

¹⁶ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967, s.212- 213.

¹⁷ Zob.: R. Grzybowski, *Ku szkole ateizującej. Duchowieństwo, nauczyciele, uczniowie i rodzice wobec władz komunistycznych z lat 1958-1961 zmierzających do pełnej laicyzacji szkoły polskiej*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)*, pod red. E. Gorloff, R. Grzybowskiego, A. Kołakowskiego, Kraków 2010; A. Smolański, op. cit., s. 27-32.

podstawowy światopogląd naukowy [...], konsekwencją tego obrazu jest wychowanie nowego pokolenia do czynnego udziału w budowie socjalizmu i komunizmu¹⁸.

Ważnym celem polityki oświatowej PRL było także praktyczne przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie socjalistycznym poprzez łączenie edukacji z pracą produkcyjną, a tym samym ukształtowanie u dzieci i młodzieży „socjalistycznego stosunku do pracy i własności społecznej”¹⁹. Miało to na celu nie tylko dostarczenie uczniom praktycznych umiejętności zawodowych, ale także kształtowanie pozytywnej postawy wobec robotników oraz budowanie świadomości socjalistycznego podejścia do pracy i własności społecznej. O znaczeniu tej koncepcji świadczy m.in. artykuł 24. ustawy, który nakładał na zakłady pracy obowiązek roztaczania opieki nad szkołami:

W celu zbliżenia szkoły do zakładów pracy i niesienia szkołom wszechstronnej pomocy w realizacji ich zadań - zakłady pracy roztaczają opiekę nad szkołami²⁰.

Ponadto w świetle ustawy oświatowej istotną rolę w celu realizacji zadań wychowawczych szkoły odgrywały zajęcia pozalekcyjne (prowadzone przez szkoły) oraz pozaszkolne (organizowane w młodzieżowych domach kultury i domach kultury dzieci i młodzieży, ośrodkach i szkolnych klubach sportowych, w świetlicach dziecięcych i młodzieżowych, w ogrodach jordanowskich, w stałych i sezonowych placówkach wczasowych i w innych formach)²¹. W uzasadnieniu twórcy ustawy podkreślali, że: „partia troszczy się o stworzenie szerokiego zakresu oddziaływania ideowo-wychowawczego na dzieci i młodzież, zarówno w szkole, jak i poza szkołą²².” Zajęcia pozalekcyjne, takie jak koła zainteresowań, obozy pionierskie oraz różnorodne konkursy, miały integrować młodzież wokół wartości promowanych przez państwo, a jednocześnie rozwijać ich umiejętności i zainteresowania w sposób zgodny z wartościami socjalistycznymi.

Do procesu realizowanych celów wychowawczych szkoły socjalistycznej – już od pierwszych miesięcy po zakończeniu II wojny światowej – włączone zostały

¹⁸ K. Sośnicki, op. cit., s. 212-214. Podkreślenie własne. „K. Sośnicki przypisuje celom wychowania dokonanie zamierzonych modyfikacji dotyczących rozwijania pewnych cech, korygowania innych, tłumienia lub zapobiegania pojawieniu się cech niepożądanych w obrębie świadomości jednostki”, zob.: A. Molesztak, op. cit., s. 75. B. Suchodolski jako główny cel wychowawczy ówczesnej szkoły wskazał „wychowanie człowieka, który potrafi myśleć i działać w warunkach zmienionej i zmieniającej się rzeczywistości społecznej, który potrafi podejmować i realizować zadania związane z tworzeniem ustroju i społeczeństwa socjalistycznego w Polsce”, zob.: B. Suchodolski, *Założenia...*, s. 36.

¹⁹ A. Smołański, op. cit., s. 41.

²⁰ *Ustawa z dnia 15 lipca 1961...*, s. 356.

²¹ *Ibidem*.

²² A. Świecki, op. cit., s. 220.

(podporządkowane partii) „organizacje młodzieżowe i społeczne (które – M.R.) współdziałają ze szkołą w realizacji zadań wychowawczych, na zasadach uzgodnionych z Ministrem Oświaty i Wychowania”²³.

Organizacje młodzieżowe pełniły istotną rolę w kształtowaniu ideologicznej i społecznej świadomości młodzieży oraz mobilizowaniu jej do aktywnego uczestnictwa w budowie państwa socjalistycznego. Były narzędziem indoktrynacji ideologicznej oraz platformą służącą do realizacji polityki państwa w odniesieniu do młodego pokolenia, m.in. poprzez organizowanie działań edukacyjnych, kulturalnych i społecznych. Jednocześnie stanowiły kontrolowany przez władze kanał komunikacji z młodymi ludźmi, umożliwiając monitorowanie ich postaw i lojalności wobec systemu²⁴.

Analiza Dzienników Urzędowych Ministerstwa Oświaty PRL²⁵ ujawnia, w jaki sposób władze oświatowe, m.in. drogą wydawania specjalnych instrukcji, aranżowały obchody partyjnych i państwowych świąt i uroczystości w szkołach. Ministerstwo precyzowało, jakie okolicznościowe wydarzenia należało obchodzić, w jaki sposób oraz w jakim celu. Uroczystości te stanowiły kolejne narzędzie centralnej kontroli ideologicznej zachowań dzieci i młodzieży, mającej umacniać lojalność wobec systemu. Poprzez określenie specyfiki celebracji i wymogów uczestnictwa w określonych wydarzeniach szkolnych i obchodach świąt państwowych, władze kształtowały nie tylko program kulturalny szkół, lecz także narzucały uczniom swoją narrację historyczną i polityczną. Szczególną uwagę poświęcano świętom rewolucyjnym oraz rocznicom związanym z ruchem robotniczym i bohaterami komunistycznymi, których obchody miały wzmocnić poczucie tożsamości ideologicznej młodego pokolenia. Jednocześnie, poprzez narzucanie określonych form i treści obchodów, władze kształtowały przestrzeń symboliczną szkoły jako narzędzia propagandy, wpływając na procesy społecznej identyfikacji i przekazu kulturowego²⁶.

²³ Ustawa z dnia 15 lipca 1961..., s. 356.

²⁴ Zob.: J. Król, *To idzie młodość... Związek Młodzieży Polskiej w szkole ogólnokształcącej w latach 1948 – 1957*, Kraków 2011.

²⁵ Digitalizacją Dzienników Urzędowych Ministerstwa Oświaty z okresu Polski Ludowej zajęła się między innymi Mazowiecka Biblioteka Cyfrowa. Proces ten obejmował digitalizację dokumentów z wszystkich lat PRL, co umożliwiło szeroki dostęp do tych istotnych źródeł historycznych. Dzięki staraniom MBC, badacze, studenci oraz inni zainteresowani mogą teraz łatwo przeszukiwać i analizować treści zawarte w tych dziennikach, co znacząco wspiera badania nad historią edukacji i polityki oświatowej w Polsce Ludowej, zob.: *Dzienniki Urzędowe Ministerstwa Oświaty*, [w:] Mazowiecka Biblioteka Cyfrowa, <<https://mbc.cyfrowemazowsze.pl/dlibra/results?q=Dziennik+Urz%C4%99dowy+Ministerstwa+O%C5%9Bwiaty&action=SimpleSearchAction&type=-6&p=0>> .

²⁶ Por.: K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Warszawa 2006, s. 161, zob. m.in.: *Okólnik nr 9 z dnia 14 stycznia 1960 r. w sprawie obchodów Dni Leninowskich i rocznicy układu o przyjaźni, pomocy i współpracy polsko-radzieckiej*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1960, nr 1, poz. 10-12, s. 9.

Wykorzystywanie świąt państwowych oraz uroczystości szkolnych stanowiło bardzo ważny element funkcji wychowawczej szkoły socjalistycznej. Ministerstwo Oświaty, regularnie i aktywnie wykorzystując kontrolę nad szkołami, narzucało im określone strategie i działania wychowawcze²⁷ poprzez wysyłanie listów, okólników i wytycznych. Przykładem może tu być okólnik z 22 lutego 1966 roku, zawierający m.in. wytyczne dotyczące szkolnych obchodów Tysiąclecia Państwa Polskiego²⁸.

Ministerstwo Oświaty zalecało w nim, aby szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze propagowały wśród młodzieży naukową, postępową oraz laicką interpretację formowania się Państwa Polskiego. Nakazywało także pogłębianie znajomości rewolucyjnych przemian i osiągnięć Polski Ludowej w budownictwie socjalistycznym, ukazywanie dorobku oświaty, kultury i nauki polskiej, podkreślanie patriotycznych i postępowych tradycji narodu polskiego oraz działalności wybitnych bojowników o wolność, a także budowniczych państwa ludowego. Ponadto, zachęcano do ukazywania dorobku i perspektyw rozwoju Polski Ludowej zgodnie z uchwałą IV Zjazdu PZPR oraz narodowym planem gospodarczym na lata 1966-1970²⁹.

Realizując wytyczne Ministerstwa, szkoły miały wykorzystywać różnorodne formy, takie jak apele, poranki, wieczornice, wycieczki do miejsc historycznych, konkursy, festiwale, sesje popularnonaukowe oraz prace społecznie użyteczne. Dodatkowo, władze oświatowe zachęcały nauczycieli do wykorzystywania źródeł historycznych, wydawnictw okolicznościowych, filmów i innych pomocy naukowych. Należy podkreślić, że Ministerstwo Oświaty określiło konkretne daty i wydarzenia, które miały być szczególnie uroczyste obchodzone, co miało wpłynąć na aktywność szkół i placówek oświatowo-wychowawczych w przygotowaniu się do tych wydarzeń. Jednocześnie, dyrekcje i kierownictwa szkół miały

²⁷ Artykuł 36. ustawy o systemie oświaty dawał Ministrowi Oświaty szczególną władzę nad szkołami: „[...] Minister Oświaty i Wychowania ustala zasady działania wszystkich typów szkół, zwanych dalej "szkołami", innych placówek oświatowo-wychowawczych i opiekuńczo-wychowawczych, zwanych dalej "innymi placówkami", z zastrzeżeniem postanowień art. 37, a w szczególności określa: 1) statuty poszczególnych typów szkół i innych placówek; 2) plany nauczania; 3) programy nauczania, podręczniki i pomoce dydaktyczne dla przedmiotów ogólnokształcących i ogólnozawodowych, zapewnia je oraz ustala normy wyposażenia szkół w pomoce dydaktyczne do tych przedmiotów; 4) działalność dydaktyczną, kierunki pracy wychowawczej oraz organizację roku szkolnego; 5) warunki przyjmowania uczniów i wychowanków do szkół i innych placówek oraz przechodzenia z jednych typów szkół do drugich; 6) zasady przyznawania uczniom pomocy materialnej i korzystania przez nich z opieki wychowawczej; 7) zasady klasyfikowania i promowania uczniów, przeprowadzania egzaminów oraz przyznawania tytułów, wydawania świadectw i dyplomów stwierdzających kwalifikacje uzyskiwane po ukończeniu szkół. Zob.: *Ustawa z dnia 15 lipca 1961...*, s. 357.

²⁸ Zob.: *Okólnik nr 2 z dnia 22 lutego 1966 r. w sprawie obchodów Tysiąclecia Państwa Polskiego w 1966 roku*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1966, nr 2, poz. 23-24, s. 55.

²⁹ *Ibidem*. Ministerstwo Oświaty zalecało, aby tematyka Tysiąclecia Państwa Polskiego była obecna we wszystkich sferach życia szkolnego, zarówno podczas lekcji, zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, jak i w działalności szkolnych organizacji młodzieżowych i społecznych.

stwarzać klimat sprzyjający inicjatywom młodzieży w podejmowaniu działań społecznych „dla dobra szkoły i środowiska”³⁰. W celu zapewnienia aktywnego udziału młodzieży szkolnej w obchodach, Ministerstwo Oświaty zalecało opracowanie planów działania i szczegółowych wytycznych, a także dokonanie podsumowania i oceny wyników działalności młodzieży, nauczycieli i rodziców. Realizacja wytyczonych zadań przez Ministerstwo miała być poddana kontroli oraz ocenie podczas stosownych wizytacji urzędników lub wizytatorów kuratoriów szkolnych³¹.

Cele, instrukcje oraz wytyczne odnoszące się do oddziaływania wychowawczego na uczniów zawarte były również w programach nauczania. Przykładowo, program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej z 1964 r. rozpoczyna się od przypomnienia, iż

Nauczanie i wychowanie w ośmioklasowej szkole podstawowej ma na celu wszechstronny rozwój uczniów i wychowanie ich na świadomych i twórczych obywateli Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, a w szczególności:

- ukształtowanie podstaw naukowego poglądu na świat,
- wychowanie w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego [...]
- ukształtowanie przekonania o społecznej, ekonomicznej i moralnej wyższości socjalistycznego ustroju,
- przygotowanie do czynnego udziału w socjalistycznej gospodarce i kulturze [...]³².

Poza treściami przedmiotowymi mającymi oddziaływać wychowawczo na uczniów, w programie znajdują się wytyczne dotyczące pożądanых postaw moralno-społecznych, które kształtowane winny być przez szkołę podstawową:

W zakresie wychowania społeczno-moralnego szkoła kształtować będzie postawę uczniów opartą na zasadach moralności socjalistycznej, wychowywać ich w duchu miłości ojczyzny, postępu i sprawiedliwości społecznej. [...] Praca wychowawcza szkoły kształtuje internacjonalistyczną postawę uczniów, wyrabia w nich poczucie braterstwa ze wszystkimi ludźmi, którzy pragną pokoju, walczą o postęp społeczny i zwycięstwo sprawiedliwości, uczy rozumieć znaczenie sojuszu i przyjaźni Polski i ZSRR³³.

³⁰ Ibidem.

³¹ Ibidem. Okólnik z 22 lutego 1966 roku stanowiący wytyczne dotyczące szkolnych obchodów Tysiąclecia Państwa Polskiego stanowi wyraźny przykład instrumentalizacji systemu edukacji w celu propagowania narzuconych przez partię komunistyczną celów wychowawczych. Poprzez manipulację treściami edukacyjnymi, kontrolę nad pracą nauczycieli, a także mobilizację młodzieży oraz centralizację zarządzania edukacją, Ministerstwo wykorzystywało szkoły do upowszechniania ideologii komunistycznej w świadomości społeczeństwa oraz formowania pożądanых przez komunistów przekonań i postaw społecznych.

³² Ministerstwo Oświaty, *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1964, s. 8.

³³ Ibidem, s. 10.

Program podkreśla także wychowawczą rolę i znaczenie oddziaływania ideowego chórów szkolnych i zespołów muzycznych³⁴, jak również precyzuje zadania szkoły w zakresie zajęć pozalekcyjnych z zakresu przysposobienia sportowego czy prac społecznie użytecznych³⁵.

Ostatecznie wszystkie wymienione w niniejszej części cele, formy i zadania oddziaływania wychowawczego szkoły realizowane miały być w sposób synergiczny, planowany i spójny, gdyż – jak zauważał A. Świecki:

cele wychowawcze bowiem zostaną osiągnięte tylko wtedy, jeśli stworzony zostanie skonsolidowany, zwarty, jednolity front wychowawczy, w którym nie będzie słabszych i mocniejszych ogniw, a wszystkie czuły się będą odpowiedzialne za wychowanie młodego pokolenia³⁶.

4.1.2. Uroczystości szkolne, pieśni oraz rytuały w procesie realizacji celów wychowawczych

Istotną rolę w procesie wychowywania ku określonym wartościom odgrywają różnego rodzaju uroczystości, święta, ceremoniał czy rytuały. Poprzez wywoływanie przeżyć emocjonalnych i estetycznych u wychowanków szkoła kształtuje, umacnia i legitymizuje postawy oraz system moralny, w duchu których wychowywani mają być uczniowie³⁷.

Efekty uczenia się przez przeżywanie mogą mieć ogromne znaczenie dla rozwoju osobowości ucznia. Obejmują one i poznanie, zwłaszcza podmiotowe, a więc związane z uczniem jako podmiotem poznania i w ogóle człowiekiem, jego czynami i twórczością, urządzeniami społecznymi i całą kulturą. Poznania tego nie wolno lekceważyć, na skutek bowiem towarzyszących mu stanów emocjonalnych zapada ono głęboko w świadomość³⁸.

³⁴ Ibidem, s. 704-709.

³⁵ „Terminem „prace społecznie użyteczne” określa się pracę i działalność praktyczną uczniów, która skierowana jest na użytek społeczny w domu, w szkole lub w środowisku, wykonywana jest bądź kolektywnie, bądź też indywidualnie z inicjatywy klasy, samorządu uczniowskiego czy drużyny harcerskiej, lub organizowana przez szkołę”, Ibidem, s. 727. Spośród prac użytecznych w szkole program wymienia m.in. dyżury porządkowe i organizacyjne, udział w sprzątanii izb, kompletowanie zbiorów do gablot szkolnych i albumów, dekorowanie sal, udział w urządzaniu wystaw itd., zob: Ibidem, s. 729-730.

³⁶ A. Świecki, op. cit., s. 221. Podkreślenie własne.

³⁷ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 202-203.

³⁸ Ibidem, s. 204. Wychowywanie ku wartościom jest immanentnie powiązane z wywoływaniem określonych emocji (przeżywaniem). W powyższym celu szkoła wykorzystuje tzw. nośniki wartości, czyli różnego rodzaju obiekty wartościowania takie jak m.in. dzieła artystyczne, utwory muzyczne i literackie, dekoracje i ozdoby, wystąpienia publiczne i inne nośniki, dzięki którym przekazać można określoną naukę moralną. Zob.: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, pod red. Krzysztofa Kruszewskiego, Warszawa 1992, s. 160-161.

W PRL komunistyczne święta i rytuały miały zarówno wyzwalać emocje pozytywne względem władzy i ideologii, jak również uroczystości potwierdzać – deklarowaną publicznie – wierność uczestników wydarzeń wobec socjalistycznego państwa³⁹. Święta partyjne i państwowe służyć miały także wytwarzaniu nowych symboli i estetyki, które wiązać miały emocjonalnie wszystkich uczniów polskiej szkoły z celami i narracją polityczną władz komunistycznych⁴⁰. To właśnie dzięki uroczystym obchodom różnych świąt uczniowie dowiadywać się mieli jakie postawy i wybory życiowe będą nagradzane, a jakie – potępiane. Zaszczepiano w nich szacunek do władzy państwowej, uczniowie zapoznawani byli z „jedynie słusznymi” wzorami osobowymi godnymi do naśladowania. W ten sposób uczniowie mieli nabywać cechy „budowniczego socjalizmu”, którymi w pełni stać się mieli w przyszłości⁴¹.

Krzysztof Kosiński podzielił szkolne święta obchodzone w czasach PRL na pięć grup. Pierwszą stanowiły święta ideologii, do których zaliczyć można przede wszystkim Święto Pracy (1 maja), rocznicę Manifestu PKWN (22 lipca) oraz rocznicę przewrotu bolszewickiego w Rosji (7 listopada) – oficjalnie określaną Wielką Socjalistyczną Rewolucją Październikową. Święta ideologiczne obchodzone nieraz były przez kilka dni, podkreślano je uroczystymi pochodami, organizacją kolonii i obozów, odświętnymi apelami i akademiami oraz narzucanymi tematami do omówienia w klasach przez nauczycieli⁴².

Do drugiej grupy święta bohaterów komunistycznych, wokół których organizowane były uroczystości mające na celu „tworzenie panteonu autorytetów”⁴³ dla dzieci i młodzieży. W PRL – tak jak w innych państwach bloku radzieckiego – najważniejszymi postaciami był

³⁹ K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Warszawa 2006, s. 161.

⁴⁰ W 1948 r. komunistyczne władze oświatowe w Polsce określiły cele wychowawcze organizowanych uroczystości szkolnych, które w programie zawierać miały takie zagadnienia jak: a) pozytywny stosunek do pracy i człowieka pracy, b) walkę klasową w przeszłości i obecnie, c) osiągnięcia Polski Ludowej na polu gospodarczym, polityczno-społecznym i kulturalno-oświatowym, d) pozytywny stosunek do państw posiadających ustrój demokracji ludowej, e) pogłębianie przyjaźni polsko-radzieckiej, f) międzynarodowy sojusz świata pracy i in., zob.: A. Tomkiel, op. cit., s. 236.

⁴¹ K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne...*, s. 161. Wychowawcza rola uroczystości szkolnych była stawiana przez komunistycznych pedagogów (m.in. Wiktora Szczerby) obok metody przekonywania (manipulacji), metody przykładu, metody wychowywania przez pracę oraz oddziaływania za pośrednictwem opinii społecznej za jeden z najważniejszych sposobów wychowania moralnego w duchu wartości komunistycznych, zob.: R. Grzybowski, *O wychowaniu w duchu moralności komunistycznej w ujęciu pedagogiki stalinowskiej oraz o niektórych metodach jego realizacji*, [w:] *Człowiek. Idea. Dzieło. Prace dedykowane Profesor Stefanii Walasek*, pod red. Barbary Jędrzychowskiej, Wrocław 2013, s. 228.

⁴² K. Kosiński, op. cit., s. 161.

⁴³ Ibidem.

Stalin⁴⁴, Lenin oraz Marks⁴⁵. Trzecią grupą świąt były święta martyrologiczne, do których K. Kosiński zaliczył m.in. rocznicę wybuchu II wojny światowej oraz rocznicę bitwy pod Lenino (Dzień Ludowego Wojska Polskiego – 12 października). Czwartą grupę stanowiły typowe święta szkolne, którym jednak również nadawano ideologiczny wydźwięk. Należały do nich m.in. rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego lub święta związane z patronami szkół. Stwarzały one okazję do organizacji ideowych akademii, przemarszów czy apeli. Piątą i ostatnią kategorią świąt były tzw. Dni, które służyć miały uczczeniu danych ról i grup społecznych. Do wspomnianej kategorii zaliczyć można przede wszystkim Dzień Dziecka, Dzień Kobiet, Dzień Nauczyciela, Dzień Hutnika czy Dzień Górnika⁴⁶.

Tabl. 1. Kalendarz świąteczny w PRL stosowany w szkołach w latach 1945-1989.

Data	Święto	Okres trwania w oficjalnym kalendarzu
1 września	Rozpoczęcie roku szkolnego (od 1977 r. Święto Szkoły)	1946-1989 (c.d. w III RP)
1 września	Rocznica wybuchu II wojny światowej	1945-1989
wrzesień (trzecia dekada miesiąca)	Pasowanie pierwszoklasistów na ucznia	Powszechne od 1973
Październik	Miesiąc pogłębiania przyjaźni polsko-radzieckiej	1949-1989 (zwłaszcza: 1949-1956)
Październik	Dzień Milicjanta	Od lat 60. do 1989
12 października	Rocznica bitwy pod Lenino. Dzień Ludowego Wojska Polskiego	1945-1989
1 listopada	Dzień Pamięci Zmarłych (w miejsce Wszystkich Świętych)	1949-1989
7 listopada	„Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa”	1945-1989
10 listopada	Światowy Dzień Młodzieży	1948-1989
11 listopada	Święto odzyskania niepodległości w 1918 r.	1945-1948 1980-1981

⁴⁴ Kult Józefa Stalina trwał do 1956 r., kiedy to nastąpił proces jego „desakralizacji”, zob. Rozdział I oraz Rozdział II niniejszej rozprawy.

⁴⁵ W latach 1948-1989 w PRL postaciami stawianymi w roli bohaterów i autorytetów dla uczniów i młodzieży byli także m.in.: Feliks Dzierżyński, Władysław Kniewski, Henryk Rutkowski, Jarosław Dąbrowski, Władysław Hibner, Julian Marchlewski, Marcei Nowotko, Paweł Finder, Maria Kostrzewa-Koszutska, Małgorzata Fornalska, Karol Świerczyński, Hanka Sawicka, Janek Krasicki, Zygmunt Berling oraz ówczesni I sekretarze partii komunistycznych.

⁴⁶ K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne...*, s. 161-163.

		1988-1989 (święto państwowe w III RP)
20 listopada (od 1973 r.: 14 października)	Dzień Nauczyciela	1954-1989 (c.d. w III RP)
4 grudnia	Dzień Górnika	1949-1989
16 grudnia	Rocznica utworzenia KPP	1957-1989
21 grudnia	Urodziny Józefa Stalina	1948-1952
21-23 grudnia	Wigilia Bożego Narodzenia	1945-1948 1980
Styczeń	Choinka Noworoczna	1948-1989 (w latach 80. w zależności od szkoły)
21 stycznia	Dzień Babci	od końca lat 60. do 1989 (c. d. w III RP)
Luty	Dzień ORMO-wca	od lat 60. do 1989
22 kwietnia	Urodziny Włodzimierza Lenina	1949-1989
1 maja	Święto Pracy	1945-1989 (c.d. w III RP)
2-4 maja	Dni Oświaty, Książki i Prasy	1946-1989
3 maja	Rocznica uchwalenia konstytucji 1791 r.	1945
9 maja	Dzień Zwycięstwa	1945-1989
Maj (druga niedziela)	Dzień Hutnika	Od lat 60. do 1989
26 maja	Dzień Matki	Od poł. lat 50. do 1989 (c.d. w III RP)
Maj (ostatnia dekada)	Bal Maturalny (w niektórych liceach)	1945-?
31 maja	Dzień Dziadka	od końca lat 60. do 1989
1 czerwca	Dzień Dziecka	1950-1989 (c.d. w III RP)
23 czerwca	Dzień Ojca	od końca lat 60. do 1989 (c.d. w III RP)
Koniec czerwca	Zakończenie roku szkolnego	1945-1989
22 lipca	Rocznica Manifestu PKWN	1945-1989
1 sierpnia	Rocznica wybuchu Powstania Warszawskiego	1979-1989 (wspominana)
15 sierpnia	Dzień Wojska Polskiego	1945
Święta obchodzone w różnych terminach:		
Święto „wyzwolenia” danej miejscowości przez Armię Sowiecką; imieniny i urodziny I sekretarza KC PZPR, przewodniczącego Rady Państwa, premiera (do lat 70.); dzień patrona szkoły; okrągłe rocznice urodzin lub		

śmierci oficjalnych bohaterów; Rok Kopernikański (1954); obchody Tysiąclecia Państwa Polskiego (1960-1966); Rok Darwinowski (1959); 15-lecie PPR (1962); 25-lecie PRL – jako Karnawał Młodości (1969); 50-lecie ZSRS (1972); Dzień Czynu Partyjnego (1972-1980); Rok Kopernika (1973); 80. rocznica urodzin Marcelego Nowotki (1973); 30-lecie PRL (1974); 40-lecie PRL (1984).

K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne...*, s. 163-165.

W propagandowych świątecznych rytuałach szkoły z lat PRL duże znaczenie miała uporządkowana funkcja języka, w którym cel komunikacyjny zdominowany został przez funkcję propagandową. Język stał się jednym z elementów rytuału, zaś jego rola – jednym z najważniejszych nośników wartości⁴⁷. Przykładem powyższego może być jedna z obowiązkowych do wysłuchania przez uczniów pogadank ministra oświaty, która transmitowana była w ramach uroczystości rozpoczęcia roku szkolnego. Uczniowie dowiadywali się wówczas, że wszystkie udogodnienia i pozytywne aspekty pracy w szkole zawdzięczają władzy komunistycznej, bowiem wszystkie one były „realizowane pod kierownictwem Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej”⁴⁸ oraz że to „prezydent obywatel Bolesław Bierut, Rząd i Polska Zjednoczona Partia Robotnicza z głęboką troską myślą o tym, żeby wszystkie dzieci w Polsce mogły się uczyć w przestronnych, jasnych izbach szkolnych”⁴⁹. Uczniowie odsłuchujący przemówienia ministra poznawali także „niehumanitarne” warunki, z jakimi spotykają się dzieci w szkołach państw tzw. Zachodu (m.in. Anglii czy Stanów Zjednoczonych), słuchali o istocie przyjaźni między Polską a ZSRR, poznawali „bohaterów” Polski i komunizmu, takich jak Bolesław Bierut („nasz kochany prezydent”), Konstanty Rokosowski („bojownik wielkiej wojny wyzwoleniczej”), czy Feliks Dzierżyński („największy polski rewolucjonista”)⁵⁰.

Przemówienia przepełnione były komunistyczną nowomową i propagandowymi hasłami, przepływały się takie hasła i sformułowania, jak „przodownik pracy”, „wróg klasowy”, czy „podżegacz wojenny”⁵¹. Uroczyste rozpoczęcie roku szkolnego w PRL miało całkowicie polityczno-ideologiczny charakter. Brali w nim udział nie tylko przedstawiciele lokalnych władz, ale także przedstawiciele PZPR, komitetów społecznych i wojska. Poza wspomnianym wyżej wysłuchiwaniem radiowego przemówienia ministra, podczas uroczystości głos zabierali m.in. kierownicy szkół, komunistyczni działacze i politycy. Szkoła była również odświętnie

⁴⁷ A. Talarek, *Propagandowe wykorzystanie świąt i rocznic w okresie stalinowskim (1945-1956) na przykładzie regionu dolnośląskiego i częstochowskiego*, „Studia nad Historią, Kulturą i Polityką” 2020, z. 14, s. 143.

⁴⁸ B. Wagner, op. cit., s. 20.

⁴⁹ Ibidem, s. 21.

⁵⁰ Ibidem, s. 22.

⁵¹ Ibidem, s. 22-23.

dekorowana ideowo-politycznymi ozdobami, organizowane były kiermasze książek i wydarzenia sportowe. Podczas uroczystości rozpoczęcia roku szkolnego oczekiwano także szerokiego udziału rodziców i zaangażowania przedstawicieli społeczności lokalnej⁵².

Szczególnie uroczysty charakter przybierało rozpoczęcie roku szkolnego w nowo otwieranych placówkach. Z tej okazji w uroczystości brali udział znaczniejsi członkowie PZPR oraz władz. Zapewne była to doskonała sposobność do budowania pozytywnego wizerunku władzy i opiewania osiągnięć Polski Ludowej. Przykładowo, na otwarcie pierwszej w województwie gdańskim „szkoły tysiąclecia” w 1960 r. przybył Aleksander Zawadzki, przewodniczący Rady Państwa, kierownictwo KW PZPR w Gdańsku oraz PWRN w Gdańsku⁵³.

Równie uroczysto obchodzono zakończenie roku szkolnego⁵⁴. Uczniowie brali wówczas udział w specjalnie przygotowanych zajęciach lekcyjnych i wydarzeniach sportowych, wysłuchiwali pieśni chóralnych, oglądali występy artystyczne. Z czasem wzrosła również rola przemówień wygłaszanych przez przedstawicieli życia szkoły, takich jak nauczycieli, dyrekcji, działaczy Komitetu Rodzicielskiego, uczestników kół zainteresowań czy aktywistów ZMP. Ministerstwo Oświaty zalecało, aby obchody końca roku szkolnego odbywały się zgodnie z wytycznymi ministerstwa, które informowało szkoły, jak powinny być zorganizowane. Minister oświaty zwracał szczególną uwagę na zaproszenie przedstawicieli różnych instytucji społecznych i politycznych oraz lokalnych zakładów pracy. Zalecał też, aby uczniowie nawiązali kontakt ze społeczeństwem poprzez organizację pochodu i udział w pracy społecznej. Obchody końca roku szkolnego składały się z czterech części: podsumowania roku szkolnego i wyróżnienia najlepszych uczniów, sprawozdań⁵⁵, rozdania świadectw oraz części artystycznej⁵⁶.

Ważną częścią obchodów zakończenia roku szkolnego było również wręczanie książek uczniom wyróżnionym. Zasłużonych absolwentów obdarowywano książkami klasyków komunizmu⁵⁷ lub polskiej literatury⁵⁸. Najzdolniejsi lub najbardziej pracowici uczniowie

⁵² A. Tomkiel, op. cit., s. 237-238.

⁵³ Ibidem, s. 238.

⁵⁴ Należy zaznaczyć, iż w latach międzywojennych, jak i do roku 1947, integralną częścią uroczystości zarówno rozpoczęcia, jak i zakończenia roku szkolnego, był udział uczniów i absolwentów we mszy świętej. W latach stalinowskich z tego zwyczaju zrezygnowano całkowicie oraz poddawano kontroli uczniów i nauczycieli, którzy we własnym zakresie decydowali się wziąć udział w uroczystościach religijnych. Ponadto w celu utrudnienia uczniom z rodzin katolickich uczestniczenia w noworocznych mszach, ministerstwo zachęcało do rozpoczynania obchodów o godzinie 8:00, aby uczniowie nie mieli możliwości pójścia do kościoła. Zob.: K. Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945-1956*, Warszawa 2000, s. 237-239.

⁵⁵ Szczególne znaczenie miały sprawozdania przewodniczącego ZMP w danej szkole.

⁵⁶ K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 238-239.

⁵⁷ Do tzw. „klasyków marksizmu” zaliczano przede wszystkim K. Marska, F. Engelsa oraz W. Lenina.

⁵⁸ Do najpopularniejszych klasyków literatury polskiej zaliczano m.in. J. Kochanowskiego, A. Mickiewicza, H. Sienkiewicza, M. Konopnickiej, I. Kraszewskiego, W. Broniewskiego czy B. Prusa. Zob.: K. Jędrych, *Lektury w*

nazywani byli „przodownikami pracy” (szczególnie w latach 50. i początku 60.), otrzymywali oni nagrody książkowe, zaś podczas samego odbierania wyróżnienia towarzyszyły im pełne patosu oraz ideologiczno-politycznych haseł przemówienia, w których podkreślano m.in., że „rząd Polski Ludowej wyróżnia każdą sumienną pracę”⁵⁹.

Trwającą przez okres PRL szkolną tradycją i okazją do organizowania uroczystości propagandowych była rocznica śmierci Lenina (21 stycznia). Podczas licznych obchodów i uroczystości przedstawiano go jako człowieka dobrotliwego, skromnego, bohaterskiego. Dzieci i młodzież nierzadko przygotowywały się do wspomnianego święta już dwa tygodnie wcześniej – wysłuchiowano opowiadań o radzieckim przywódcy, wieszano w klasach i na szkolnych ścianach różne obrazy i zdjęcia przedstawiające Lenina, wycinano jego zdjęcia z gazet, pisano na jego temat wypracowania oraz organizowano wycieczki lokalne, których celem było m.in. szukanie wizerunków Lenina⁶⁰.

Kult Lenina w polskiej szkole trwał przez cały okres PRL i traktowany był on przez Ministerstwo Oświaty bardzo poważnie. Kuratoria szkolne i szkolni wizytatorzy pilnowali, aby organizowane uroczystości związane z radzieckim przywódcą przebiegały w sposób „właściwy”. Wymownym przykładem powyższego może być odpowiedź dyrekcji jednej z gdyńskich szkół na zalecenia kuratora z 1970 r.:

Dyrekcja szkoły melduje o wykonaniu zarządzeń powizytacyjnych, a mianowicie:

I. W zakresie wychowania

Zwiększono ilość imprez i uroczystości typowo szkolnych – powierzając prowadzenie i organizację samej młodzieży, i tak:

- a) W okresie do dnia 8 stycznia 1970 r. młodzież przygotowała ekspozycje do wystawy na temat: „Lenin zawsze żywy wśród nas”. Były to różnego rodzaju fotosy, plansze, gazetki i albumy.
- b) Uczniowie w ramach zespołu gazetki radiowej przygotowali 4 ciekawe fragmenty z życia i działalności Włodzimierza Lenina, a mianowicie:
 - młodość Lenina,
 - Lenin – przywódca, człowiek i przyjaciel młodzieży,
 - Lenin w Polsce,
 - Stosunek Lenina do Polaków i spraw polskich.

programach dla szkoły podstawowej z lat 1949-1989, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży*, pod red. K. Heski-Kwaśniewicz, K. Tałucia, t. 4, Katowice 2014, s. 209.

⁵⁹ A. Tomkiel, op. cit., s. 240.

⁶⁰ M. Brodała, *Propaganda dla najmłodszych w latach 1948-1956. Instrument stalinowskiego wychowania*, [w:] *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*, pod red. Marcina Kuli, Warszawa 2001, s. 170-171.

c) Dnia 12 stycznia nauczyciele i młodzież całej szkoły wzięła udział w seansie filmowym pod tytułem „Lenin w Polsce”. Film ten omawiany był na zajęciach z wychowania obywatelskiego⁶¹.

Dyrekcja szkoły informowała także o licznych konkursach zorganizowanych w szkole z przewodnim motywem postaci Lenina, licznych sesjach naukowych, wystąpieniach artystycznych, akademiach oraz zawodach sportowych urządzanych ku czci radzieckiego przywódcy⁶². Równie uroczyste obchodzono – do 1956 r. – urodziny Stalina (21 grudnia)⁶³.

Grudzień upłyne pod znakiem urodzin Wielkiego Wodza Stalina. Przygotowania do dnia 21 grudnia powinna charakteryzować wielka skrupulatność, odpowiedzialność i staranność. Praca na każdym etapie i w każdym dziele powinna budzić głębokie uczucie czci, szacunku i miłości do tej wielkiej postaci, genialnego człowieka, który przewodził setkom milionów ludzi zjednoczonych we wspólnym froncie postępu i walki o pokój. W rezultacie miesięcznej pracy pożądaną jest zorganizowanie akademii poświęconej Stalinowi, ale tylko w wypadku, jeżeli zespół świetlicowy jest w stanie przeprowadzić ją na wysokim poziomie politycznym...⁶⁴

Po śmierci Stalina w 1953 r. w całym kraju ogłoszono żałobę. Ministerstwo Oświaty zaleciło szkołom zorganizowanie uroczystych akademii i apeli oraz powiesić wstążki żałobne na portretach radzieckiego przywódcy. Uczniowie w szkołach mieli wówczas także składać uroczyste przyrzeczenia, że będą walczyć o pokój i nie zbroczą ze ścieżki, którą wyznaczył im Wielki Wódz Stalin⁶⁵. Urodziny oraz imieniny przywódców ZSRR, jak i I sekretarzy KC PZPR oraz przewodniczących Rady Państwa stanowiły okazję do organizowania propagandowo-ideologicznych uroczystości w polskich szkołach przez cały okres PRL⁶⁶.

Wielkie ideowe znaczenie miały uroczystości organizowane z okazji Święta Pracy (1 maja), rocznicy Manifestu PKWN (22 lipca) oraz rocznicy „Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej” (7 listopada). Święto 1 maja⁶⁷ było jednym z najbardziej hucznie obchodzonych świąt w polskich szkołach. Niezwykle ważne z polityczno-propagandowej perspektywy było wytworzenie wśród uczniów odpowiedniego nastroju pochodu, wzbudzenie

⁶¹ APG, Kuratorium Okręgu Szkolnego, sygn. 10/1280, *Zarządzenia powiżytacyjne pismo KOS-II-7/2/PJ/70*, 1970, s. 1-2.

⁶² Ibidem, s. 3-5.

⁶³ Kult Józefa Stalina formalnie zakończony został wraz z przejęciem władzy w ZSRR przez N. Chruszczowa oraz wygłoszonym przez niego referatem „O kulcie jednostki i jego następstwach” w dniach 24 i 25 lutego 1956 roku, co szerzej omówione zostało w Rozdziale I niniejszej rozprawy.

⁶⁴ *Co robimy w świetlicy w listopadzie i grudniu*, „Świetlice Dziecięce” 1949, nr 11-12, za: M. Brodała, op. cit., s. 165.

⁶⁵ M. Brodała, op. cit., s. 167-168.

⁶⁶ K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne...*, s. 165.

⁶⁷ Święto Pracy (1 maja) uchwalono podczas kongresu założycielskiego II Międzynarodówki w Paryżu w 1889 r. W zamyśle pomysłodawców miało stanowić dzień solidarności wszystkich robotników i całej klasy proletariackiej, obchodzone było corocznie w formie masowych demonstracji, wieców i pochodów, począwszy od 1890 r., zob.: *Pierwszy Maja*, [w:] Encyklopedia PWN, < <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Pierwszy-Maja;3956962.html>>, [dostęp: 20 marca 2023].

silnych emocji oraz swego rodzaju dumy i radości z tego, że biorą oni udział w czymś ważnym, wartościowym i doniosłym⁶⁸. W czasopiśmie propagandowym takich jak m.in. „Trybuna Robotnicza” przedstawiano hasła, które towarzyszyć miały uroczystościom i pochodom 1-majowym. Hasła takie jak: „Niech żyje 1 maja – święto klasy robotniczej i narodu polskiego!”; „Niech żyje 1 maja – dzień międzynarodowej solidarności mas pracujących!”; „Jedność organiczna przyspiesza marsz do socjalizmu!”; „Precz z podżegaczami wojennymi!”; „Cześć przodownikom pracy!”; „W służbie dla pracy i kraju budujemy jedną organizację młodzieży polskiej!”⁶⁹ miały wywoływać silne emocje u uczestników pochodu oraz wiązać ich z wartościami i celami władzy komunistycznej w Polsce.

Programy obchodów Święta Pracy w poszczególnych szkołach w Polsce były różne. W jednej z nich początek obchodów zaplanowano na godzinę 8:30, kiedy to młodzież wraz z kadrą pedagogiczną szkoły spotykała się na boisku szkolnym, po czym odbywał się przemarsz ze sztandarem na plac zbiórki Straży Ogniowej, gdzie następnie wygłaszane były przemówienia. Następnie odbywał się pochód przez miasto, a finał uroczystości miał miejsce w lokalnym kinie, gdzie delegacje klas i poczty sztandarowe brały udział w oficjalnej akademii, podczas której chór szkolny wykonywał swoje występy. W niektórych szkołach akademie miały miejsce już 30 kwietnia, nauczyciele i zaproszeni goście wygłaszali przemówienia, a uczniowie prezentowali swoje prace artystyczne. W kolejnych latach obchody te stawały się coraz bardziej doniosłe, starannie przygotowywano czerwone chorągwie i transparenty już na tydzień przed świętem. Młodzież śpiewała pieśni, których wcześniej nauczyła się na lekcjach śpiewu, a punktem kulminacyjnym było – symbolizujące walkę o pokój – uroczyste wypuszczenie gołębi. Zdarzało się, że młodzież trenowała marsz w szyku hasła "pokój" lub "mir"⁷⁰, a rodzice wykonywali emblematy nawiązujące do nazwy i patrona szkoły. Pomimo różnic w celebracji Święta Pracy w różnych miastach i szkołach, kulminacją święta był zawsze obowiązkowy dla uczniów i nauczycieli pochód 1-majowy z przygotowanymi wcześniej transparentami, chorągiewkami, szturmówkami i odznakami⁷¹.

Uroczystości związane ze świętem 22 lipca (Narodowe Święto Odrodzenia Polski⁷²) należały do jednych z najważniejszych w PRL. Organizowano wówczas ogólnopolskie

⁶⁸ A. Talarek, op. cit., s. 147.

⁶⁹ *Pod tymi hasłami demonstrować będziemy w dniu 1-maja 1948*, „Trybuna Robotnicza” 1948, nr 102, s. 1.

⁷⁰ Hasło „mir” w języku rosyjskim oznacza zgodę, pokój lub terytorialną wspólnotę społeczną.

⁷¹ K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 251-253.

⁷² Dzień 22 lipca ustanowiono świętem narodowym ustawą Krajowej Rady Narodowej w dniu 22 lipca 1945 roku, czyli rok po podpisaniu Manifestu PWKN, zob.: *Ustawa z dnia 22 lipca 1945 r. o ustanowieniu Narodowego Święta Odrodzenia Polski*, Dz.U. 1945 nr 32 poz. 194.

pochody i manifestacje, odbywały się uroczyste sesje Sejmu i Senatu, wojsko maszerowało w defiladach⁷³. Młodzież szkolna w lipcu przebywała w dużej mierze na koloniach letnich, jednak i tam odbywały się obchody tego wielkiego święta polskich komunistów. Dzieci recytowały wiersze opiewające wartości związane z socjalizmem i Polską Ludową⁷⁴, zaś młodzież, która na kolonie się nie udała – uczestniczyć miała w obchodach lokalnych. W przeddzień święta organizowano przemarsze i apele, zaś w dniu 22 lipca wysłuchiowano przemówień polityków, składano wieńce na grobach żołnierzy Wojska Polskiego, organizowano wydarzenia sportowe i pikniki⁷⁵.

Również do obchodów rocznicy rewolucji październikowej przygotowania trwały długo i były one bardzo staranne. W PRL święto „Wielkiej Rewolucji” stanowiło okazję do celebrowania narodzin systemu, który na zawsze definiować miał polityczno-społeczną rzeczywistość państwa. Miesiąc Pogłębiania Przyjaźni Polsko-Radzieckiej, który rozpoczynał się już pod koniec września, był poświęcony między innymi przygotowaniom do obchodów wspomnianego święta⁷⁶. Uroczystości zazwyczaj otwierała rocznica bitwy pod Lenino, przypadająca na 12 października. Była to okazja do manifestowania kultu żołnierzy walczących w imię rewolucji, ale przede wszystkim podkreślenia braterstwa polsko-radzieckiego, które zostało „uświęcone” krwią przelaną właśnie na polach Lenino. Szkoły organizowały wówczas akademie, które uzupełniały uczniowskie występy muzyczne, wokalne oraz ideologiczne deklamacje. Zazwyczaj najbardziej wyczekiwany momentem był szczególnie lubiany przez władze lokalne i państwowe capstrzyk⁷⁷. Jak zauważa K. Kosiński, organizowane z tej okazji obchody miały parareligijny charakter. W ich trakcie powszechnie korzystano z pochodni, towarzyszył im śpiew oraz uroczyste deklamacje⁷⁸.

Naturę i celowość świątecznych obchodów i rytuałów PRL dobrze oddają uroczystości związane z Międzynarodowym Dniem Dziecka. Pomysł święta powstał w listopadzie 1949 r. podczas zjazdu Światowej Demokratycznej Federacji Kobiet, który to – wraz z ówczesną ideą Dnia Dziecka – stanowił element działań propagandowych ZSRS. Uroczystości te wpisane miały zostać w „pokojowe” cele polityczne państw komunistycznych, a tym samym legitymizować działania i wybielać intencje rosyjskich decydentów politycznych⁷⁹. W okresie

⁷³ T. Ruzikowski, *Obchody milenijne w Warszawie i województwie warszawskim w 1966 roku*, [w:] *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*, pod red. Marcina Kuli, Warszawa 2001, s. 283-284.

⁷⁴ M. Brodała, op. cit., s. 83.

⁷⁵ Ibidem, s. 118.

⁷⁶ K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 256.

⁷⁷ Wieczorny przemarsz wojska lub członków danej organizacji ulicami miasta, zwykle z orkiestrą, odbywający się w przeddzień uroczystości.

⁷⁸ K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 256-257.

⁷⁹ K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne...*, s. 165.

stalinowskim obchody z okazji Dnia Dziecka składały się z trzech elementów: składania uroczystych przyrzeczeń przez kandydatów do OH i ZMP, słuchania przemówień ideowo-politycznych oraz zabawy. Młodzież i dzieci pisały wówczas listy do rówieśników z innych krajów „demokracji ludowej”, oglądano przedstawienia teatralne, organizowano okolicznościowe akademie i wystawy prac poświęcone tematyce „walki o pokój”⁸⁰.

Święto młodzieńczego patosu i oddania dla sprawy pokoju, później święto dyskretnej propagandy, ale przede wszystkim rozrywki i sportu, wreszcie zmieniło się w święto tandety, by stać się – ale dopiero po 1989 r. – kolejnym festiwalem kultury masowej. Obchody Dnia Dziecka ukazują znaczenie święta masowego w PRL. Zapewniać ono miało wypoczynek, ale pod kontrolą. Dawało rozrywkę, lecz niezbędne okazywały się rytualne gesty pod adresem władzy. W wyznaczone dni należało się cieszyć i bawić, okazując zadowolenie (i zaangażowanie) z życia w PRL⁸¹.

Szkoły w PRL obchodziły również w sposób bardzo uroczysty dni „wyzwolenia” danych miejscowości przez Armię Radziecką, dzień zakończenia II wojny światowej (9 maja⁸²) oraz majowe obchody Dnia Oświaty, Książki i Prasy. Z okazji ostatniego z wymienionych świąt zachęcano dzieci i młodzież do czytania prasy i książek, organizowano akcje czytelnicze i spotkania z autorami. Jednakże po stalinowskiej akcji „oczyszczania bibliotek”, książki, do których dostęp mieli uczniowie, powiązane były albo z klasykami polskiej literatury, albo z utworami, których treść ściśle nawiązywała do ideologiczno-politycznych celów partii⁸³. W repertuarze uroczystości szkolnych znajdowały się również święta poświęcone ludziom pracy (fizycznej), a także nauczycielom, matkom, kobietom, górnikom, żołnierzom lub hutnikom⁸⁴.

K. Kosiński wskazuje, że w szkole PRL istniały także pewne ważne tradycje, które należało pielęgnować i rozwijać. Wśród nich wymienić można przede wszystkim dzień patrona szkoły, ale również święto pierwszego dzwonka, dzień samorządności, powierzenie klasom opieki nad salami lekcyjnymi, lub dzień pracowników administracji szkolnej. Do obrzędów szkolnych zaliczono między innymi wręczenie sztandaru szkole, przekazanie dyżuru innej klasie, przyjęcie nowych członków do społeczności szkolnej, mianowanie na sztubaków⁸⁵ i żaków, ogłoszenie hasła roku, przekazanie władzy nowej radzie samorządu uczniowskiego. W szkole obowiązywała także symbolika, która oprócz godła, flagi i hymnu państwowego,

⁸⁰ Ibidem, s. 165-166.

⁸¹ Ibidem, s. 167.

⁸² Akt bezwarunkowej kapitulacji Niemiec wszedł w życie 8 maja, jednakże według czasu moskiewskiego był to już dzień kolejny, tj. 9 maja. Dlatego w ZSRR oraz innych państwach bloku radzieckiego rocznicę zakończenia II wojny światowej świętowano w późniejszym czasie niż na „Zachodzie”.

⁸³ A. Tomkiel, op. cit., s. 246.

⁸⁴ Ibidem, s. 247.

⁸⁵ Sztubakami określano potocznie uczniów szkoły średniej, zaś żakami – studentów szkół wyższych.

obejmowała patrona szkoły, sztandar, hymn szkoły, wyróżnienia wewnętrzne (odznaki i medale), tekst ślubowania na sztandar, popiersie patrona, tekst zaprzysiężenia rady samorządu uczniowskiego. Dla upamiętnienia ważnych wydarzeń związanych ze szkołą, niezbędny był patron, który mógł zostać wybrany przez uczniów lub narzucony przez lokalne władze. W procesie wyboru patrona⁸⁶ należało wziąć pod uwagę jego wartości i znaczenie dla uczniów, emocje, które wzbudza jego postać oraz jego wartość dla społeczności lokalnej. Wytyczne dotyczące wyboru patrona sugerowały, aby wybierać osoby z otoczenia szkoły i zasłużone dla regionu lub najbliższego otoczenia⁸⁷.

Znaczenie i rola uroczystości oraz szkolnych rytuałów była dostrzegana i ceniona przez władze komunistyczne w Polsce przez cały okres PRL. Niemniej liczne słabości systemu, których wyrazem były m.in. masowe protesty studentów (1968 r.) i robotników (1956 r., 1970 r.) skłoniły Ministerstwo Oświaty w 1973 r. do wydania Zarządzenia „w sprawie zasad organizowania przez szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze uroczystości państwowych i szkolnych”⁸⁸. Przypomniano w nim cel socjalistycznej szkoły oraz przesłanie leżące u podłoża organizowanych przez nią uroczystości:

Zadaniem socjalistycznej szkoły jest dostarczanie uczniom współczesnej wiedzy oraz kształtowanie postaw ideowo-moralnych. Nauczyciele-wychowawcy powinni stwarzać sytuacje sprzyjające rozumieniu przez młodzież tego, co twórcze i postępowe w historii i teraźniejszości narodu, kształtować postawę socjalistycznego patriotyzmu. [...] W tym celu szkoła musi oddziaływać nie tylko na sferę intelektualną uczniów, lecz również na ich sferę emocjonalną; powinna odwoływać się do przeżyć wychowanków, wzbudzać je i kształtować. Wiele elementów uroczystości szkolnych (przysiężenie, ślubowanie, oddawanie hołdu symbolom narodowym itp.) zawiera w sobie duży ładunek emocjonalny, budzi piękne i szlachetne uczucia, uczy szacunku dla bohaterów i postępowych tradycji narodu polskiego, pobudza do działania w imię wspólnej sprawy⁸⁹.

Ministerstwo przypominało także rolę i znaczenie symboli narodowych (godło, hymn, flaga) oraz symboli szkolnych, wraz z opisem ceremoniału z nimi związanego. Autorzy

⁸⁶ Patronami szkół w czasach PRL zostawali najczęściej polscy lub radzieccy działacze, politycy oraz ideolodzy komunistyczni. Zdarzało się również, iż szkoła decydowała się na patrona historycznego, pod warunkiem jednak, że nie stanowił on ideowego zagrożenia dla państwa socjalistycznego – wybierano więc postaci z odległej historii, jak np. Mikołaja Kopernika czy władców piastowskich. Jednakże również dawno nieżyjący bohaterowie historii polski mogli być uznani za wrogich ideowo, np. „na liście podejrzanych znaleźli się królowie z dynastii jagiellońskiej, hetmani, a także dziewiętnastowieczni twórcy nurtów konserwatywnych”, zob.: K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 300-301.

⁸⁷ B. Wagner, op. cit., s. 110-111.

⁸⁸ Zob.: *Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania w sprawie zasad organizowania przez szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze uroczystości państwowych i szkolnych z dnia 18 czerwca 1973 r.*, Dz. Urz. MOiW 1973, nr 11, poz. 90.

⁸⁹ Ibidem, s. 166.

cytowanego Zarządzenia podkreślali, że pożądane jest „wprowadzenie do tradycji poszczególnych placówek godła, sztandaru i pieśni szkoły jako trwałych elementów symboliki wiążącej uczniów ze szkołą”⁹⁰ oraz sugeruje szczegółowy program i zasady organizowania uroczystości szkolnych takich jak rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego, pożegnanie absolwentów, wręczenie szkole sztandaru, powitanie klas pierwszych, nadanie szkole patrona, otwarcie Izby Pamięci Narodowej, pożegnania nauczycieli, obchody Dnia Dziecka i Dnia Nauczyciela oraz świąt państwowych i rocznic⁹¹. Wspólnym mianownikiem wszystkich wyżej wymienionych programów uroczystości jest idea wzmacniania i polepszania wizerunku PRL i PZPR, promowanie idei patriotyzmu socjalistycznego, internacjonalizmu i humanizmu socjalistycznego, moralności socjalistycznej oraz bieżących celów polityczno-społeczno-gospodarczych partii⁹². Wspomniane Izby Pamięci Narodowej – zgodnie z wytycznymi ówczesnych władz oświatowych – odgrywały również znaczącą rolę ideowo-wychowawczą w polskich szkołach. Na ich wyposażeniu znajdowały się różnorodne eksponaty wiążące i spajające tradycje szkolne, państwowe i partyjne⁹³.

Wszystkim uroczystościom i świątecznym rytuałom szkolnym zazwyczaj towarzyszył śpiew i przedstawienia artystyczne w wykonaniu uczniów⁹⁴. Mając to na uwadze należy przypomnieć, że w szkole PRL dostrzegano, doceniano i wykorzystywano metody ekspresyjne w dydaktyce i wychowaniu⁹⁵. Odnosiło się to zarówno do realizowania zajęć przedmiotowych, jak również do świętowania i organizowania uroczystości szkolnych⁹⁶. Jak postulowała Irena

⁹⁰ Ibidem, s. 167. Zarządzenie pozwala na pewną autonomię szkół w wyborze symboli, niemniej dodaje przy tym szczegółowe wytyczne, którymi szkoła powinna się kierować w procesie tworzenia własnego godła, sztandaru i pieśni szkolnej. W Zarządzeniu czytamy m.in., że „szkoły mogą opracować własną pieśń zawierającą treści wiążące ucznia ze szkołą oraz treści o charakterze ogólnonarodowym i społecznym. [...] Do procesu tworzenia pieśni należy angażować uczniów, zwracając uwagę na elementy ideowe, patriotyczne i artystyczne tekstu.”, zob.: Ibidem.

⁹¹ Ibidem, s. 168-169.

⁹² Ibidem.

⁹³ Szerzej Izby Pamięci Narodowej opisane zostały w kolejnym podrozdziale niniejszego Rozdziału.

⁹⁴ Według estetyków marksistowskich sztuka była najwyższym wyrazem estetycznego ujęcia rzeczywistości. Sztuka miała zwielokrotnić i wzbogacać stosunek człowieka do rzeczywistości, a tym samym wewnętrzne przeżycia ludzkie przekierowywać w kierunku przedmiotów zewnętrznych, w tym stosunków międzyludzkich. Por.: I. Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Warszawa 1966, s. 198-199.

⁹⁵ Metody ekspresyjne polegają na stwarzaniu sytuacji, w których uczestnicy (uczniowie) sami wytwarzają lub odtwarzają wybrane wartości, wyrażając w ten sposób siebie lub przeżywając emocje, które wzbudzić w uczestnikach chce dydaktyk. Do metod ekspresyjnych W. Okoń zaliczał m.in. wystąpienia teatralne, chór, inscenizacje historyczne. Zob.: W. Okoń, *Wprowadzenie...*, s. 270.

⁹⁶ Maria Tyszkowa – polska psycholożka rozwojowa, pracująca i prowadząca badania w Polsce w czasach PRL – zwracała uwagę na istotę nauczania i wychowania uczniów poprzez przeżycia artystyczne. Zapoczątkowała ona powszechną „tradycję” organizowania wyjść dzieci i młodzieży do teatrów na sztuki związane z opracowywanym materiałem szkolnym (lekturami lub bieżącymi okazjami). Wskazywała ona dziewięć obszarów oddziaływania teatru na dziecko: „1. Odświętność wyjścia do teatru oraz wspólnego przeżywania przedstawienia; 2. Czynny odbiór widowiska – aktywna obserwacja, współoddziaływanie aktorów i publiczności, przeżywanie oglądanych zdarzeń; 3. Przeżywanie perypetii niedostępnych w realnym życiu kompensowanie potrzeby nowych doznań i

Wojnar – zadaniem szkoły jest „wychowywanie całego człowieka”, lecz aby tego dokonać, należało jednocześnie angażować sferę intelektualną, wyobraźnię oraz czynne uczestnictwo w akcie przeżywania⁹⁷.

Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na fakt, iż istnieją dziś coraz szersze możliwości wychowawczego oddziaływania na człowieka poprzez różne dziedziny sztuki. [...] Realizacja wychowania przez sztukę w myśl postulatu wychowania całego człowieka może odbywać się w bardzo wielu rozmaitych formach, w znacznym stopniu zależnie od indywidualnej inwencji nauczycieli. Można by przykładowo wskazać wiele konkretnych prób podejmowanych przez nauczycieli różnych przedmiotów, prób potwierdzających empirycznie słuszność i skuteczność wielu proponowanych tu sugestii teoretycznych⁹⁸.

Bardzo istotną i docenianą przez władze PRL formą wychowania był śpiew⁹⁹. Z badań K. Kosińskiego wynika, że do 1948 r. władze oświatowe nie dokonywały jeszcze „rewolucji” w szkolnych śpiewnikach¹⁰⁰. Realna zmiana pojawiła się dopiero rok później¹⁰¹. Na początku roku szkolnego 1949/1950 uczniowie klasy VI śpiewali *Międzynarodówkę* oraz *Hymn młodzieży świata*. Choć w grudniu uczono się kolęd, to równolegle przygotowywano *Pieśń pracy* oraz *Marsz I Korpusu*. W roku szkolnym 1952/1953 pojawiły się nowe pieśni, takie jak *Pieśń partyzancka*, *Pieśń na 22 lipca* czy *Zbudujemy nową Polskę*. Tradycyjne szkolne piosenki, takie jak *Pieśń o wesołości* lub *Hej, bystra woda* stanowiły tylko dodatek do tego repertuaru. Do wspomnianego 1949 roku w szkolnym repertuarze dominowały pieśni: religijne, uczniowskie i wojskowe. Po 1949 roku dołączył do nich czwarty rodzaj: pieśni propagandowe, napisane po 1944 roku lub przetłumaczone z języka rosyjskiego, które następnie zaczęły wypierać pozostałe – w tym pieśni wojskowe z czasów II RP, które zniknęły ze szkolnego

doświadczeń; 4. Poszerzanie wiedzy o świecie, ludziach i sobie samym jako realizowanie funkcji poznawczej; 5. Wyzwalanie z konfliktów, oczyszczanie ze stresu i mobilizacja do aktywnego przezwycięzania problemów przez podobieństwo własnych przeżyć do losów scenicznych bohaterów; 6. Wzmacnianie motywacji do działania i modelowanie drogi własnego rozwoju i przyszłego postępowania w oparciu o losy bohaterów przedstawienia; 7. Kształtowanie gustu i wrażliwości estetycznej i moralnej dziecka; 8. Rozwijanie i poszerzanie zakresu uczuć dziecka oraz ekspresji emocji; 9. Uspołecznianie psychiki dziecka przez wspólne z innymi oglądanie spektaklu, współodczuwanie z bohaterami scenicznymi oraz wychodzenie poza własny egocentryzm”, zob.: A. Sanecka, *Dziecko w świecie wartości. Spektakl teatralny jako narzędzie wychowawcze*, „Forum Pedagogiczne” 2010, nr 10/1, s. 75.

⁹⁷ I. Wojnar, op. cit., s. 235.

⁹⁸ Ibidem, s. 238-239.

⁹⁹ Por.: Ibidem, s. 241. Interesującym przykładem obrazującym znaczenie wychowawcze śpiewu była jego rola w procesie repolonizacji tzw. „ziem odzyskanych”. Sądono wówczas, iż polska pieśń może wyprzeć z umysłów i serc dzieci muzykę niemiecką, kształtować „polski charakter” oraz wzmacniać w uczniach „polski światopogląd i polskie prawo do morza i ziemi...”, zob.: A. Tomkiel, op. cit., s. 311.

¹⁰⁰ K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 185-186.

¹⁰¹ Według K. Kosińskiego stanowi to dowód, iż „ofensywę ideologiczną” powinno się datować właśnie od 1949 r., por.: Ibidem.

repertuaru w 1950 r. Pieśni religijne zaczęły zanikać stopniowo, zaś klasyczne szkolne piosenki odśpiewywane były coraz rzadziej¹⁰².

Wartości polskiej pieśni młodzieżowej z lat PRL poddał analizie m.in. Jan Prosnak. Jego zdaniem:

Pieśń młodzieżowa Polski Ludowej, zrodzona w nowym klimacie dziejowym i w nowych warunkach ustrojowych, nie jest monolitem. Zróżnicowanie zarówno pod względem tematycznym i przydatności użytkowej, jak i ściśle artystycznym, niezwykle rozkwit ilościowy i jakościowy charakteryzują tę ważną społecznie twórczość¹⁰³.

Wspomniany badacz podjął też próbę klasyfikacji polskiej pieśni młodzieżowej z lat PRL. Wyróżnił on:

- piosenki patriotyczne oraz internacjonalistyczne,
- pieśni o przyjaźni i pokoju,
- piosenki o miastach polskich,
- piosenki opiewające trud ludu pracującego oraz dzień 1 maja,
- pieśni o Wojsku Polskim,
- piosenki o młodości i wspólnocie młodzieżowej,
- piosenki turystyczne,
- piosenki harcerskie,
- piosenki kabaretowe i taneczne,
- ballady,
- pieśni szkolne¹⁰⁴.

Przedstawiona przez J. Prosnaka klasyfikacja ujawnia ideologiczno-propagandowy charakter i upolitycznienie wielu ówczesnych polskich pieśni młodzieżowych. Miały one za zadanie nie tyle wielowymiarowo kształcić uczniów, wzbogacać ich charakter oraz rozwijać

¹⁰² K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 186-187.

¹⁰³ J. Prosnak, *Siedem wieków pieśni polskiej. Śpiewnik dla młodzieży z komentarzem historycznym*, Warszawa 1979, s. 211. J. Prosnak dodaje również, że inspiracją dla twórczości związanej z polską pieśnią młodzieżową były m.in. krajowe i międzynarodowe festiwale piosenki (festiwale w Sopocie i Opolu, piosenki radzieckie w Zielonej Górze czy żołnierska pieśń w Kołobrzegu) oraz inicjatywy Polskiego Radia i Telewizji takie jak m.in. popularyzowany wśród młodzieży kilkuletni cykl polskich pieśni masowych (zainaugurowany w 1948 r.), por.: *Ibidem*.

¹⁰⁴ *Ibidem*, s. 212.

ich wrażliwość estetyczną, co indoktrynować¹⁰⁵. Jednym z wyrazistych przykładów potwierdzających powyższą konstatację jest popularna w PRL pieśń *Młoda Gwardia*:

Naprzeciw blaskom jutrzni,
w bitewny żar i huk,
idziemy silni, butni,
przed nami pierzcha wróg.
Niech głośno grzmi nasz twardy krok.
Światłością zwyciężymy mrok.
Jesteśmy młodą gwardią proletariackich mas. (bis)¹⁰⁶

Łatwo dostrzec, że w powyższej zwrotce dominują akcenty wojenne, pojawia się kategoria „wroga”, którego trzeba zniszczyć, młodzież określa siebie gwardią proletariackich mas. Cytowana pieśń wpisuje się w nurt ideowej propagandy rozwijanej przez obóz komunistyczny: proletariusze muszą iść zawsze razem i nieustępliwie walczyć z wrogami klasy robotniczej¹⁰⁷.

Podobną rolę odgrywały także pieśni mające kształtować pozostałe cechy „budowniczego socjalizmu”¹⁰⁸. Wspomnieć można o socjalistycznym patriotyzmie, który na płaszczyźnie wychowania estetycznego kształtowany miał być zarówno poprzez wyselekcjonowane pieśni historyczne, jak i pieśni ruchu robotniczego. Pieśniami historycznymi dozwolonymi przez władze komunistyczne były m.in. *Bogurodzica*, *Gaude Mater Polonia*, *Bartoszu, Bartoszu*, *Warszawianka*, *Mazurek Dąbrowskiego*. Natomiast do idei ruchu robotniczego nawiązywały takie pieśni jak *Jaroszowianka*, *Na barykady* czy *Mazur Kajdaniarski*¹⁰⁹.

Promowanie wartości związanych z klasą robotniczą, „proletariackimi masami” czy ideą fizycznej pracy na rzecz wspólnej budowy państwa stanowiły bardzo popularny w PRL

¹⁰⁵ Por.: K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 186-187.

¹⁰⁶ J. Prosnak, op. cit., s. 217-218.

¹⁰⁷ Repertuar pieśni wykorzystywanych w pracy z dziećmi i młodzieżą skupiony był wokół nadrzędnego celu, jakim było wychowanie „budowniczego socjalizmu”. Pieśń we wskazanym zadaniu odgrywała ważną rolę, co potwierdza m.in. Zarządzenie Ministerstwa Oświaty z 1973 r. w którym czytamy, że „ umiejętne wykorzystanie pieśni w pracy wychowawczej wzmacnia proces integracji społeczności szkolnej wokół wspólnych celów i zadań”, zob.: *Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania w sprawie zasad organizowania przez szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze uroczystości państwowych i szkolnych z dnia 18 czerwca 1973 r.*, Dz. Urz. MOiW 1973, nr 11, poz. 90, s. 168.

¹⁰⁸ Również amatorskie zespoły chóralskie przy doborze repertuaru kierować się miały w pierwszej kolejności – obok walorów artystycznych - wartościami ideowo-wychowawczymi i użytecznymi wobec celów władz komunistycznych. W „klasycznym” repertuarze chóru amatorskiego w PRL znajdowały się takie utwory jak m.in.: *Zew pracy*, *Cześć Partii*, *Pieśń młodości* lub *Moskwa*, zob.: E. Rogalski, *O wyższą jakość pracy amatorskiego zespołu chóralnego*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia z Wychowania Muzycznego” 1975, z. 2, s. 28-30.

¹⁰⁹ B. Wagner, op. cit., s. 201.

motyw w pieśniach młodzieżowych. Nawet pieśni z założenia nie ideologiczne zawierały akcenty ideowo-wychowawcze. Przykładem tego może być utwór *Piosenka o mojej ulicy*:

Króciutka to była uliczka,
Od rynku przez rzeczkę, przez most,
I dalej nie było ulicy,
Na pole wchodziło się wprost.
[...]
Choć rosłem, jak mogłem najszybciej,
Nie mogłem dorosnąć na czas,
Wyprzedził mnie wiadukt, kombinat,
Konstrukcje, kominy jak las.
Króciutka jest moja ulica,
Od rynku – przez rzeczkę, przez most,
I dalej przez tory, przez wiadukt,
Do fabryki wchodzę dziś wprost¹¹⁰.

Zdaniem K. Kosińskiego, pieśni, rytuały oraz uroczystości szkolne w czasach PRL wpisywały się w nurt oddziaływania zmierzającego do zaszczepienia uczniom komunistycznych „cech parareligijnych”. Komunizm posiadał swoją „Biblię” (klasycy marksizmu), katechizm („Historia WKPb. Krótki kurs”), wskazywał na deterministyczny los dziejowy, apelował o walkę ze „złem” (tzw. „Zachód”, „burżuazja”), poprawę natury ludzkiej („moralność socjalistyczna”, „budowniczy socjalizmu”), zachęcał do samokrytyki i spowiedzi (apele, „narady produkcyjne”, „samokrytyka” dokonywana przez uczniów). Komuniści mieli i czcili relikwie (zabalsamowane ciało Lenina), miejsce święte (Plac Czerwony), panteon świętych (bohaterowie komunistyczni) i w końcu mieli też własną obrzędowość, czyli rytuały, pieśni oraz uroczystości, których wspólnym zadaniem było prowadzenie „nowych ludzi” w kierunku „świata komunistycznego”¹¹¹.

¹¹⁰ Zob.: J. Prosnak, op. cit., s. 221.

¹¹¹ K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne...*, s. 160.

4.1.3. Wystrój i dekoracje szkolne jako nośniki ideologii socjalizmu

Ozdoby i dekoracje szkolne, wystrój wnętrz, pomieszczenia poświęcone prezentacji określonych emblematów czy ubiór i odznaki uczniowskie – wszystko to w dobie PRL wpisywało się do zbioru ideologicznych nośników wartości socjalizmu¹¹². Rola wyżej wymienionych przedmiotów wpisuje się w tzw. „ukryty program” szkoły czasów socjalizmu, który *Leksykon PWN. Pedagogika* określa jako:

Nie zapisany w dokumentach programowych (np. podstawie programowej czy statucie szkoły) i nie uświadamiany zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli program wychowawczy realizowany w szkole wynikający z faktu, iż instytucje oświatowe nie są neutrale i niezależne wobec sytuacji politycznej, ekonomicznej, społecznej czy kulturowej¹¹³.

Jak już wspomniałem, sztuka stanowiła trwale i powszechnie wykorzystywane narzędzie propagandowe komunistycznych władz oświatowych. Lew Wygotski – rosyjski psycholog i pedagog – pisząc o sztuce jako środku wychowawczym, zaznaczał, że:

nie sposób [...] wyobrazić sobie, jaka rola w [...] przeobrażeniu człowieka przypada sztuce, jakie już istniejące, lecz nieczynne jeszcze siły naszego organizmu powoła ona do kształtowania nowego człowieka. [...] Bez nowej sztuki nie będzie nowego człowieka¹¹⁴.

Przykładem powszechnego i traktowanego z niezwykłą powagą i estymą wykorzystania symboli, ozdób i dekoracji w procesie wychowawczym dzieci i młodzieży w PRL była kultura organizacyjna ZMP¹¹⁵. Jak wskazuje Joanna Król, w pierwszej kolejności wspomnieć tu należy o sztandarze organizacji, będącym symbolem wierności i „bojowej zwartości” młodzieży

¹¹² „Nośnik” według *Słownika Języka Polskiego* oznacza m.in. „coś, co wyraża wartości, zawiera treści charakterystyczne dla czegoś” (zob. *Nośnik*, *Słownik Języka Polskiego*, <<https://sjp.pl/nośnik>>, [dostęp: 27 marca 2023]), natomiast „ideologiczny” znaczy zawierający „system poglądów, idei, pojęć jednostki lub grupy ludzi” (*Ideologia*, *Słownik Języka Polskiego*, <<https://sjp.pwn.pl/sjp/ideologia;2465523.html>>, [dostęp: 27 marca 2023]).

¹¹³ *Ukryty program szkoły*, *Pedagogika. Leksykon PWN*, pod red. B. Milerskiego, B. Śliwierskiego, Warszawa 2000, s. 253. Wincenty Okoń określa natomiast „ukryty program” (program utajony) jako „program” faktycznie oddziałujący na młodzież szkolną, lecz nie poddający się żadnej rejestracji: jego wpływ – dobry lub zły – jest bardzo różny w zależności od poziomu uczniów, od środowiska wychowawczego i od wpływu zaplanowanej pracy wychowawczej szkoły oraz realizacji rzeczywistych programów nauczania. Na program utajony składa się wiele czynników, m.in. atmosfera w domu, opinie rówieśników i uczniów o szkole, [...] styl pracy znaczących nauczycieli, wpływ szerszego otoczenia społecznego, w tym środków masowego oddziaływania, zob.: W. Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 317.

¹¹⁴ L. Wygotski, *Psychologia sztuki*, Kraków 1980, s. 359.

¹¹⁵ J. Król, *To idzie młodość...*, s. 94.

ZMP¹¹⁶. Na sztandarze dominował kolor czerwony i zielony, w tle znajdowało się państwowe godło oraz hasła, takie jak – „walka”, „nauka” i „praca”. Na sztandarze widniał także emblemat ZMP – narodowa flaga, koło zębate i kłos, połączone z płonącą pochodnią. Całość miała wyrażać podstawy ideologiczne tej masowej, ideowo-politycznej organizacji młodzieżowej: sojusz robotniczo-chłopski, patriotyzm ludowy, podporządkowanie walki, pracy i nauki celom politycznym państwa socjalistycznego¹¹⁷.

Bardzo istotnymi symbolami ZMP były również legitymacja członkowska oraz znaczek organizacji. Legitymacja traktowana miała być z niezwykłą troską i powagą, zaś jej zgubienie lub zniszczenie wiązały się z surowymi konsekwencjami. Znaczek natomiast – do którego noszenia zobligowani byli wszyscy członkowie ZMP – przedstawiał połączone koło zębate i kłos, płonąca pochodnię, flagę narodową i akronim organizacji¹¹⁸.

Członków ZMP dotyczył wymóg odpowiedniej prezencji – nosili oni swego rodzaju mundur (zielona koszula i czerwony krawat), z założenia mieli być schludni oraz skromni. Ujednolicony uniform wyrażał ideologiczny charakter organizacji, która dodatkowo odbierana miała być jako silna i zjednoczona¹¹⁹.

W latach „ofensywy ideologicznej” masowo wypierano ze szkół dekoracje i ozdoby, które kojarzono z religią katolicką oraz II Rzeczpospolitą. Zastępowano je nośnikami wartości jednoznacznie kojarzonymi z państwem i ideologią socjalistyczną¹²⁰. Święta Bożego Narodzenia starano się zlaicyzować i przeobrazić je w tzw. Choinkę, gdzie samo drzewko (zwieńczone czerwoną gwiazdą) miało stanowić „wartościowy (symbol – M.R.) z dawnych obyczajów, z nową świecką, socjalistyczną treścią”¹²¹. Ponadto „Choinka” miała być celebrowana w sposób uroczysty. Zalecano, aby uczniowie prezentowali się w pionierskich mundurkach z czerwonymi krawatami, na ścianach wieszano tematyczne prace uczniów związane z zimą lub wybranymi, ideowymi motywami, drzewko przyozdabiano dekoracjami powiązаныmi z wartościami (symbolami) państwa robotniczego – motywami dźwigów,

¹¹⁶ Ibidem.

¹¹⁷ Ibidem. Wzmocnieniem roli oddziaływania wychowawczego sztandaru było traktowanie go ze szczególną uwagą i troską, zaś przywilej trzymania go przez członka organizacji stanowił wyjątkową nagrodę i wyróżnienie. Por.: Ibidem.

¹¹⁸ Ibidem, s. 95.

¹¹⁹ Ibidem.

¹²⁰ Symbolika religijna została całkowicie usunięta ze szkół podlegających TPD. W pozostałych szkołach – gdzie religijna ikonosfera stanowiła stały element wystroju – symbole religijne starano się usuwać stopniowo, z obawy przed możliwością wywołania konfliktu. Władze oświatowe początkowo pozostawiły krzyże w salach, lecz usunięto kapliczki oraz figury świętych z przestrzemi szkolnych. Ostatecznie krzyże zniknęły ze szkolnych sal po reformie szkolnej z 1961 r., por.: K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne...*, s. 193.

¹²¹ D. Jarosz, *Główne kierunki działalności państwa w zakresie stalinizacji wychowania dzieci w Polsce w latach 1948-1956*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 1998, z. 4/2, s. 133.

statków, domów mieszkalnych¹²². Warto dodać, że ozdoby i dekoracje szkolne poddawane były nadzorowi pedagogicznemu. Urzędnicy, wizytatorzy, a nawet agenci UB zwracali uwagę, czy na ścianach nie widnieją m.in. symbole religijne, czy nie znajdują się na niej Godło Państwowe oraz portrety przedstawicieli władz¹²³.

Od 1949 r. Ministerstwo Oświaty wydawało zarządzenia jednoznacznie określające, jakie symbole i dekoracje mogą się pojawić w szkole. Np. w styczniu 1950 r. minister Stanisław Skrzeszewski zalecił wszystkim dyrektorom zakup ilustracji pt. „Obrazy z życia Józefa Stalina” oraz portrety marszałka Konstantego Rokossowskiego. Dzieła te miały zdobić szkolne ściany¹²⁴.

Portrety i wizerunki przedstawiające Stalina w latach 1948-1956 traktowane były ze szczególną uwagą. Przykładowo, przeprowadzane przez nauczycieli rozmowy z dziećmi o „Wielkim Wodzu” odbywały się przy wcześniej wyselekcjonowanych obrazach i fotografiach, które dodatkowo zdobione były przez uczniów zgodnie z narzuconym ogólnie schematem¹²⁵. Na szkolnych ścianach wieszano również portrety przywódców Polski Ludowej oraz I. sekretarza PZPR, obrazy przedstawiające Lenina oraz – często przystrajane – hasła ideowo-polityczne, takie jak np. „Pokój zwycięży”, „Naprzód do walki o Plan Sześcioletni” czy „Przyjaźń polsko-radziecka”.

Do obowiązków uczniów szkoły należało również przygotowywanie gazetki ściennej, na którą składać się miały zdjęcia, wycinki z gazet oraz ilustracje wyrażające ogólnie narzucony, polityczny temat¹²⁶. Nawet rysunki dzieci, które przyozdabiać miały szkolne ściany, były odrzucane, jeżeli nie zawierały wymowy socjalistycznej.

Dzienniki lekcyjne sugerują, że uczniowie nie podejmowali w ogóle takich tematów, jak pejzaże czy martwe natury. Tematy te bowiem, jako pozbawione „wymowy ideowej”, potępiali ideolodzy socrealizmu. Rysunek miał odznaczać się czytelnością oraz zrozumiałością i jednocześnie miał być zaangażowany w walkę o socjalizm. Zaangażowanie to gwarantował temat „fabryczny”: pokazywanie pracy robotników czy, przy innej okazji, przygotowywanie transparentów.¹²⁷

¹²² K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne...*, s. 167-168.

¹²³ M. Brodała, op. cit., s. 183.

¹²⁴ K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne...*, s. 189.

¹²⁵ R. Grzybowski, *Polityczne priorytety...*, s. 263. Szczególnie hucznie dekorowano szkoły wizerunkami Stalina w dzień jego urodzin. Wybierano wówczas reprezentatywne pomieszczenie jako strefę wydzieloną, którą następnie poświęcano dekoracjom związanym z rosyjskim przywódcą. Zob.: K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne...*, s. 192.

¹²⁶ K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne...*, s. 190. Przykładowymi tematami gazetek ściennych przygotowywanych przez uczniów były „Powstanie PZPR” lub bieżące sukcesy gospodarcze państwa. Por.: Ibidem, s. 194.

¹²⁷ K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 185. K. Kosiński przytacza przykład, w którym nawet pracownice świetlicy szkolnej otrzymywały partyjne zadanie prowadzenia „propagandy wizualnej w szkole”, która polegać miała m.in. na regularnym przygotowywaniu ideologicznych gazetek ściennych, mających przedstawiać aktualne sukcesy partii oraz jej przyszłe cele, zob.: K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne...*, s. 194.

Celom propagandowego oddziaływania na uczniów poprzez ozdoby, dekoracje, symbole i eksponaty służyły również Izby Pamięci Narodowej, których rolą miało być umacnianie i wzbogacanie wiedzy na temat historii „walk rewolucyjnych i walk o narodowe i społeczne wyzwolenie, zrozumienie wyboru drogi, która wiodła do zwycięstwa nad hitleryzmem oraz zwycięstwa socjalizmu w Polsce”¹²⁸. Mogły one przybierać różne nazwy, takie jak na przykład „Izba Pamięci Narodowej”, „Izba Regionalna” czy „Gabinet Pamięci”. Po 1970 r. wszystkie szkoły – z woli Ministerstwa Oświaty i Wychowania – miały obowiązek dołożyć starań o zorganizowanie takiego miejsca w przestrzeniach swojego budynku. Założenia, miejsce i wyposażenie Izby miało być po wstępnych ustaleniach prezentowane społeczności szkolnej podczas apelu i przedyskutowywane podczas narad klasowych. Władze oświatowe zakładały, że budowane Izby zintegrują wszystkich uczniów i pracowników szkoły. Po uroczystym otwarciu wystawy rozpoczynano proces gromadzenia eksponatów – pisano wówczas listy do lokalnych zakładów pracy, regionalnych instytucji kultury czy rodziców z prośbą o pomoc w pozyskiwaniu pamiątek. Po zgromadzeniu eksponatów były one opisywane, selekcionowane i prezentowane w wyznaczonym miejscu¹²⁹.

Władze szkolne zalecały, aby w izbach pamięci narodowej odbywały się lekcje historii najnowszej, wychowania obywatelskiego, niektóre godziny wychowawcze i uroczyste apele. W zbiorach należało gromadzić fotografie, ulotki, mapy, dokumenty, pamiątki, publikacje, wspomnienia itp. Ekspozycja miała być pomocą dydaktyczną, która będzie przekonywała uczniów o prawdziwości treści szkolnych lekcji historii i wychowania obywatelskiego¹³⁰.

Niezwykle istotną płaszczyzną wizualnej propagandy szkolnej był również szeroko rozumiany plakat. Choć na szkolnych ścianach doby PRL dominowały portrety przywódców komunistycznych, dekorowane hasła, gabloty z eksponatami lub gazetki ściennie, to plakat również stanowił cenny dla władz, masowy instrument agitacji i propagandy¹³¹.

Plakat niesie ze sobą duży ładunek emocji. Jest wyrazisty, nie podlega żadnej relatywizującej interpretacji. Dobry plakat wywołuje pobudzenie i podtrzymuje uwagę odbiorcy, musi intrygować i być zrozumiały od pierwszego wejrzenia. Dzięki czytelności i łatwości w recepcji kształtuje świadomość

¹²⁸ A. Tomkiel, op. cit., s. 249.

¹²⁹ B. Wagner, op. cit., s. 112.

¹³⁰ A. Tomkiel, op. cit., s. 249. A. Tomkiel zauważa na podstawie opisu zbiorów 12 izb pamięci w szkołach podstawowych województwa gdańskiego, że dominowały w nich zbiory traktujące o martyrologii Polaków na terenach okupowanych przez nazistowskich Niemców oraz o walkach z „zachodnim agresorem”, por.: Ibidem, s. 250. Izby pamięci zaczęły powstawać w Polsce w latach 60., do roku 1970 znajdowały się one już w co czwartej polskiej szkole. Ich popularność zaczęła spadać na przełomie lat 70/80. Por.: K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne...*, s. 198-199.

¹³¹ M. Mazur, *O człowieku...*, s. 304.

społeczeństwa w sposób bardziej efektywny niż wiele innych środków przekazu. Wizualizując świat propagandy, plakat czyni ją bardziej namacalną, a treść niesionego przekazu jest lepiej przyswajalna i zyskuje na wiarygodności. Na jego korzyść przemawiają także: masowość, niski koszt produkcji i ekspozycji oraz psychologicznie potwierdzona wysoka skuteczność bodźców wzrokowych¹³².

Zadaniem socrealistycznego plakatu było m.in. popularyzowanie wartości związanych z moralnością socjalistyczną oraz celami ideowo-politycznymi partii komunistycznej. Portretowano na plakatach klasyków marksizmu¹³³, robotników i chłopów (zawsze silnych, zdecydowanych i uśmiechniętych), poprzez wymowne hasła i wyraziste przedstawienia postaci plakat miał mobilizować do nauki i pracy na rzecz socjalistycznej ojczyzny. Plakaty miały ilustrować zachodzące i oczekiwane procesy gospodarczo-społeczne, wskazywać kto jest przyjacielem a kto wrogiem Polski i proletariatu, promować pracę fizyczną¹³⁴.

Najczęściej występującą postacią na plakacie był robotnik (zgodnie z zasadą obowiązującą w państwach komunistycznych, mówiącą, iż kraje te kierowane są „dyktaturą proletariatu”). To właśnie ciężko pracujący fizycznie pracownik fabryczny, hutnik lub górnik stanowić miał główny wzór do naśladowania w socjalistycznym społeczeństwie. Plakat – jako wyrazisty nośnik ideologiczny – krzewić miał w osobowości uczniów (i w całym społeczeństwie) cechy „budowniczego socjalizmu”, a wraz z nim przymioty przynależące socjalistycznemu państwu robotniczemu. Wielokrotnie na plakatach powielane były motywy ciągników, budynków fabrycznych, narzędzi pracy. Treść plakatu formowana była wokół idei pracy, uczestnictwa w państwowych rytuałach (manifestacje i pochody) oraz dwóch kluczowych w PRL sojuszy: robotniczo-chłopskiego i polsko-radzieckiego¹³⁵.

Przedstawienia ludzi [na plakatach – M.R.] cechuje krzepkość, zadowolenie, pełnia wigoru, energia. Postaci są ciepłe i pogodne. To one budują i niosą nowe życie, nowe idee i wartości. Wizualizacje zdają się apelować niczym współczesne reklamy: jeśli chcesz się do nas upodobić, musisz wyznawać te same idee i przekonania¹³⁶.

Interesującym zjawiskiem jest fakt, że na plakatach propagandowych PRL ludzie młodzi przedstawiani są aż sześciokrotnie częściej niż osoby starsze, to „młodzi dźwigają sztandary przyszłości, dają przykład, obsługują maszyny”¹³⁷.

¹³² Ibidem, s. 304.

¹³³ Jednym z popularniejszych plakatów przedstawiających „klasyków marksizmu-leninizmu” jest praca W. Świerzy, *Marks, Engels, Lenin, Stalin*, 1953.

¹³⁴ M. Niedojadło, *Jak się kradło w socrealizmie. Zapożyczenia motywów, tematów i rozwiązań formalnych w polskim plakacie propagandowym okresu realizmu socjalistycznego*, „Quart” 2016, nr 1, s. 73-76.

¹³⁵ M. Mazur, *O człowieku...*, s. 312-313.

¹³⁶ Ibidem, s. 313.

¹³⁷ Ibidem.

Pomimo wielokrotnie powtarzających się konfliktów o symbole między szkołą i władzami oświatowymi a społeczeństwem¹³⁸, dekoracje o charakterze propagandowym dominowały w szkołach do końca istnienia PRL. Jeszcze w 1988 r. szkoły obligowane były do aktywizowania młodzieży na rzecz przygotowania dekoracji 1-majowych, a dominującym kolorem w polskiej szkole pozostawał kolor czerwony¹³⁹.

4.2. Cele i zadania ideowo – wychowawcze organizacji i związków młodzieżowych oraz formy ich oddziaływania na uczniów

4.2.1. Związek Harcerstwa Polskiego

2 października 1920 r. podczas III Ogólnorosyjskiego Zjazdu Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji W. Lenin przypominał, że:

Zadaniem związku młodzieży jest ustawienie swej działalności praktycznej w ten sposób, aby ucząc się, organizując się, zespalając się, walcząc, młodzież ta wychowywała siebie i wszystkich, [...] aby wychowywała komunistów. Trzeba, aby cała praca nad wychowaniem, kształceniem i nauczaniem młodzieży współczesnej była wpajaniem w nią moralności komunistycznej¹⁴⁰.

Masowe ideowo-wychowawcze organizacje młodzieżowe w Rosji Radzieckiej pełniły jedną z podstawowych ról w procesie indoktrynowania i „urabiania” społeczeństwa¹⁴¹. Organizacje takie jak Komsomoł (Wszeczwiązkowy Leninowski Komunistyczny Związek Młodzieży, dalej: WLKZM)¹⁴² były w sposób immanentny powiązane ideowo-politycznie z

¹³⁸ Przykładem wspomnianego konfliktu mogą być wielokrotnie powtarzające się „walki o krzyże”. Jedną z nich miała miejsce w sierpniu 1958 r., kiedy władze oświatowe zostały zobowiązane do zwrócenia dyrektorom i kierownictwu szkolnemu uwagi o niedopuszczalności udziału szkoły w organizowaniu religijnych praktyk. Zakazano wówczas dekorowania sal kościelnymi symbolami, co doprowadziło do oporu społecznego i protestów uczniów i rodziców. Zob.: W. Wagner, op. cit., s. 49. Zob. też: R. Grzybowski, *Socjalizacja w cieniu konfliktu. Sytuacja wychowawcza dzieci i młodzieży w Polsce w latach rządów Władysława Gomułki (1956-1970)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, z. 1, s. 105-126.

¹³⁹ K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne...*, s. 198.

¹⁴⁰ W. Lenin, *Zadania związków młodzieży*, [w:] *Lenin. O oświacie i wychowaniu*, wyb. R. Polnego, Warszawa 1962, s. 165.

¹⁴¹ Podczas VI Zjazdu SDPRR/b w 1917 r. przyjęto rezolucję, w której bolszewicy przywódcy apelowali o niezwłoczne organizowanie związków młodzieżowych oraz, aby organizacje partyjne udzielały organizacjom młodzieżowym „możliwie maksimum uwagi”, por.: J. Mikosz, *Państwo a ideowo-polityczne organizacje młodzieżowe w Polsce Ludowej*, Warszawa 1977, s. 131.

¹⁴² Utworzony w listopadzie 1918 r. Komsomoł był młodzieżową „przybudówką” Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, którego podstawowym celem była komunistyczna indoktrynacja młodzieży, propagowanie idei

partią komunistyczną¹⁴³. Zadaniem Komsomołu było m.in. wspieranie szkoły w urzeczywistnianiu wychowania komunistycznego, „pomóc szkole i nauczycielowi w pracy dydaktyczno-wychowawczej, w wychowaniu uczniów w świadomej dyscyplinie, gotowych do każdej pracy potrzebnej dla ojczyzny”¹⁴⁴, a ponadto stawianie przed szkołą oraz nauczycielami zadań związanych z „realizowaniem masowej pracy politycznej”¹⁴⁵.

Tworzenie młodzieżowych związków ideowo-wychowawczych na wzór radzieckiego Komsomołu było istotnym zadaniem dla większości państw rządzonych przez partie komunistyczne po II wojnie światowej¹⁴⁶. Poza kwestiami ideologiczno-społecznymi czy gospodarczymi, na organizacjach młodzieżowych spoczywał także obowiązek wychowywania i przygotowywania przyszłych członków partii, tym samym zapewniając komunistycznej władzy ciągłości istnienia przez kolejne dekady i pokolenia¹⁴⁷.

Partia [komunistyczna – M.R.] jest w najwyższym stopniu zainteresowana tym, aby młodzież akceptowała program partii, przyjęła go za swój i czynnie uczestniczyła w jego realizacji. Ten stan rzeczy możliwy jest do osiągnięcia jedynie pod warunkiem zgodności programu partii z obiektywnymi interesami młodego pokolenia. Ważnym składnikiem procesu „zdobywania” młodzieży dla partii jest sposób przedstawiania tego programu i szeroka działalność propagandowa wśród młodzieży¹⁴⁸.

W Polsce proces „zdobywania młodzieży” przez władze komunistyczne za pośrednictwem organizacji ideowo-wychowawczych rozpoczął się po sfałszowanych wyborach sejmowych przez PPR w styczniu 1947 r¹⁴⁹. W pierwszych miesiącach po uzyskaniu pełni władzy przez komunistów PPR starała się pozyskać młodzież w sposób względnie łagodny, przede wszystkim oferując jej możliwość współudziału w wielkim projekcie „naprawy świata”¹⁵⁰. Pompatyczne i pełne patosu ideologiczne hasła¹⁵¹, takie jak: solidarność międzyludzka, walka z niesprawiedliwością, humanizm, zachęcanie do „obalenia starego

komunizmu oraz angażowanie chłopskiej i robotniczej młodzieży w procesie realizowania celów społeczno-gospodarczych państwa, zob.: R. Grzybowski, *Idea wychowania nowego człowieka (homo sovieticus) i jej odzwierciedlenie w założeniach programowych Wszechnarodkowej Organizacji Pionierskiej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2018, nr 4, s. 311-318.

¹⁴³ J. Mikosz, *Państwo a ideowo-polityczne organizacje młodzieżowe w Polsce Ludowej*, Warszawa 1977, s. 130.

¹⁴⁴ *Pedagogika*, pod red. I. Kairowa, t. II, Warszawa 1950, s. 189-190.

¹⁴⁵ *Ibidem*, s. 190.

¹⁴⁶ J. Mikosz, op. cit., s. 132.

¹⁴⁷ *Ibidem*, s. 134.

¹⁴⁸ *Ibidem*, s. 133.

¹⁴⁹ J. Król, *To idzie młodość... Związek Młodzieży Polskiej w szkole średniej ogólnokształcącej w latach 1948-1957*, Kraków 2011, s. 52.

¹⁵⁰ *Ibidem*.

¹⁵¹ Psychologiczne i socjotechniczne metody „uwodzenia” młodzieży polegały na krytyce przeszłości, zaprzeczeniu rzeczywistej teraźniejszości i obietnicy wspaniałej przyszłości. W. Theiss w *Zniewolonym Dzieciństwie* nazywa powyższe metody – za J. Strzeleckim – „lirycznym modelem socjalizmu”, zob.: W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo*, Warszawa 1996, s. 118.

porządku świata” i do walki z „wrogami ojczyzny” miały odwoływać się m.in. do młodzieńczej natury, w tym charakterystycznej dla ludzi młodych wrażliwości i buntowniczości¹⁵². Równolegle do powyższych działań uruchomiono w Polsce szkolny aparat przemocy – nieposłuszną młodzież dyscyplinowano, szkolne władze lub agenci Urzędu Bezpieczeństwa przeprowadzali ostrzegawcze rozmowy z młodzieżą odmawiającą pełnego podporządkowania się, pozbawiano ją miejsc w internacie lub odmawiano stypendiów. Polska młodzież w 1947 r. miała być zastraszona, rozbita i podatna na dalsze działania ideologizacyjne, których fundamentem miały być organizacje ideowo-wychowawcze¹⁵³.

Tuż po zakończeniu II wojny światowej, jedną z najważniejszych polskich organizacji młodzieżowych z tradycją sięgającą Drugiej Rzeczypospolitej był Związek Harcerstwa Polskiego (dalej: ZHP)¹⁵⁴. W czasie II wojny światowej – działając pod kryptonimem „szarych szeregów” – ZHP (będąc powiązany z Armią Krajową) aktywnie stawiał opór okupantom¹⁵⁵.

Natychmiast po zakończeniu działań wojennych [...] wznowił działalność Związek Harcerstwa Polskiego, skupiając przede wszystkim swoich przedwojennych członków. Była to wspólna organizacja dla młodzieży pozaszkolnej i szkolnej. [...] Nawiązywano do poprzednich form działalności: wycieczki, biwaki, ogniska, przedstawienia teatralne. Na pochodach i innych imprezach młodzież mogła znów paradować w polskim mundurze. [...] Drużyna brała udział w życiu religijnym miasta, np. w procesjach Bożego Ciała i nabożeństwach z okazji świąt narodowych. Hasło „Bóg i Ojczyzna” nadal było aktualne.¹⁵⁶

Wyżej przytoczony obraz narodowo-patriotyczno-katolickiego etosu ZHP mógł trwać jedynie do momentu przejścia pełni władzy przez komunistów w Polsce. Wspomniany etos był niewygodny dla władz i zaprzeczał wartościom „nowego człowieka” (późniejszego „budowniczego socjalizmu”). Już w 1946 r. zaczęto krytykować i oskarżać ZHP o działalność „konspiracyjną”¹⁵⁷. Z racji tego, że ZHP posiadało wieloletnią tradycję oraz rozbudowaną strukturę, jego likwidacja po 1947 r. stanowiłaby zagrożenie wizerunkowe dla władz, wobec czego zamiast likwidować, zaczęto publicznie szkalować wartości i działania prowadzone przez kierownictwo harcerstwa, zaufanych ludzi władzy zaczęto obsadzać w rolach instruktorów oraz odsuwać doświadczonych działaczy harcerskich kojarzonych z etosem

¹⁵² I. Król, op. cit., s. 53.

¹⁵³ Ibidem, s. 55-56.

¹⁵⁴ Zob.: E. Głowacka-Sobiech, *Harcerstwo w Polsce w latach 1944 – 1990*, Poznań 2013.

¹⁵⁵ J. Mikosz, op. cit., s. 58-59.

¹⁵⁶ Wspomnienie Wandy Klesieńskiej, ur. 1921, absolwentki LP i nauczycielki, zob.: *Na przełomie. Antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944-1956*, cz. II, wyb. i oprac. S. Mauersberg, M. Walczak, Warszawa 1996, s. 118.

¹⁵⁷ J. Król, op. cit., s. 57-58.

katolicko-narodowym. Minister oświaty Stanisław Skrzeszewski zarzucał harcerstwu „kroczenie po starych torach sanacyjnej ideologii”¹⁵⁸ oraz utrudnianie działań w procesie skupienia wszystkich organizacji młodzieżowych w jednolitej, masowej, ideowo-wychowawczej strukturze¹⁵⁹.

Działania władz komunistycznych przeciw ZHP nasiliły się wraz z początkiem „ofensywy ideologicznej” w oświacie. W 1948 r. podjęto starania w celu przekształcenia ZHP w socjalistyczną organizację młodzieżową. W lutym 1948 r. powołano Harcerską Służbę Polsce (mającą za zadanie przeobrazić dotychczasową specyfikę i charakter przedwojennego ZHP), jednakże próby upolitycznienia harcerstwa nie odnosiły zamierzonego efektu. Ruch starano się również laicyzować, odsunięto księży kapelanów, stworzono koedukacyjne drużyny harcerskie, kładziono nacisk na odchodzenie od symboliki kojarzonej z wiarą katolicką¹⁶⁰.

Powyższe działania władz – w tym zadania stawiane przed harcerstwem – stanowiły zaprzeczenie historycznej tradycji ZHP. Ostatecznie doprowadziły one kierownictwo organizacji do podjęcia decyzji o samolikwidacji. Decyzja ta poprzedziła oficjalną likwidację organizacji w 1950 r. i następnie przekształcenia jej struktur w Organizację Harcerską Związku Młodzieży Polskiej¹⁶¹ (dalej: OH ZMP). Po wspomnianej decyzji rozpoczęto prześladowanie i represjonowanie dawnej kadry instruktorskiej oraz kierowniczej ZHP, Urząd Bezpieczeństwa konfiskował i niszczył harcerskie sztandary, pamiątki i archiwa¹⁶². 6 września 1950 r. Ministerstwo wydało Instrukcję w sprawie organizacji harcerstwa w szkołach ogólnokształcących¹⁶³, w której nazwano OH „masową, dobrowolną ideowo-wychowawczą organizacją dziecięcą”, mającą stanowić „niezbędne dopełnienie szkoły w socjalistycznym wychowaniu najmłodszego pokolenia”¹⁶⁴. W myśl postanowienia oraz Instrukcji Ministerstwa Oświaty wyznaczono OH ZMP zadania, wśród których znajdowało się m.in.:

¹⁵⁸ E. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945-1956*, Białystok 2003, s. 117-119.

¹⁵⁹ *Ibidem*, s. 119.

¹⁶⁰ *Ibidem*, s. 120.

¹⁶¹ Według R. Grzybowskiego decyzja o włączeniu harcerstwa w struktury ZMP była oczywistą konsekwencją ówczesnej polityki władz oraz klimatu ideologicznego w państwie. Narodowo-katolicki etos ZHP nie mógł istnieć w komunistycznej rzeczywistości, zaś włączenie harcerstwa do masowej ideowo-wychowawczej organizacji jaką był ZMP stanowiło odcięcie harcerstwa od dawnych tradycji i uzyskanie nad nią kontroli przez PZPR, zob.: R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2013, s. 293. Szeroko losy harcerstwa w PRL oraz przemiany w nim zachodzące omówili w swoich pracach E. Głowacka-Sobiech oraz B. Śliwerski, zob. m.in.: E. Głowacka-Sobiech, *Harcerstwo w Polsce w latach 1944-1990*, Poznań 2013; Śliwerski B., *Stalinizm w ZHP*, Kraków 1989.

¹⁶² E. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja...*, s. 120.

¹⁶³ *Instrukcja o organizacji harcerstwa w szkole: zarządzenie ministra oświaty z 6 września 1950 [...] w sprawie wprowadzenia Instrukcji o organizacji harcerstwa w szkołach ogólnokształcących*, Odb.: Dziennik Ustaw Ministerstwa Oświaty. 1950, nr 17 poz. 220., Biblioteka Narodowa, sygn. 637.420 A.

¹⁶⁴ *Ibidem*.

1. Organizowanie samorządnych kolektywów dziecięcych, współdziałających w osiąganiu celów wychowawczych szkoły.
2. Kształtowanie socjalistycznego stosunku do szkoły, nauczycieli, nauki i obowiązków szkolnych¹⁶⁵.

Zgodnie z założeniami władz, OH było wzorowane na organizacji pionierskiej ZSRR¹⁶⁶. Jako organizacja silnie upolityczniona miała objąć swoimi działaniami większość uczniów i uczennic szkół podstawowych. Z relacji ówczesnych uczniów wynika, że nauczano w niej o „wielkim bohaterstwie radzieckich pionierów”, namawiano harcerzy, aby ci przekonywali swoich rodziców do organizowania spółdzielni produkcyjnych oraz werbowano grupy harcerzy do kolportowania plakatów piętnujących wrogów władzy ludowej¹⁶⁷.

Pamiętam jedynie OH – czyli Organizację Harcerską o profilu czysto socjalistycznym, o czym może świadczyć już choćby sam strój takiego harcerza (białe koszule, czerwone chusty – upodobnione do radzieckich pionierów. Nie wiem, jak dalece dzieci się z tym identyfikowały, przypuszczam, że nie bardzo wyczuwały podtekst polityczny, nie rozumiały też propagandy, to co je przyciągało i powodowało ich masowy udział to możliwość wyjazdów na obozy, wycieczki, często tanie lub darmowe...¹⁶⁸.

W sierpniu 1956 r. na fali tzw. „odwilży politycznej” rozpoczęto obrady III Plenum Zarządu Głównego ZMP. Poddano szerokiej krytyce działania OH ZMP oraz – w związku z postępującymi reformami w całym bloku państw komunistycznych – zdecydowano o poczynieniu ustępstw względem harcerstwa¹⁶⁹. Wyrazem powyższego był m.in. powrót do wybranych, tradycyjnych metod pracy wychowawczej ZHP, poszerzenie autonomii organizacji oraz ostatecznie utworzenie w ramach ZMP Organizacji Harcerskiej Polski Ludowej (dalej: OH PL)¹⁷⁰. W *Propozycji w sprawie struktury Organizacji Harcerskiej Polski Ludowej* pisano, że:

Dotychczasowe ustawienie Organizacji Harcerskiej nie odpowiada w pełni zadaniom wychowawczej pracy z dziećmi. [...] Charakter i specyfika ruchu dziecięcego, jej odrębność w stosunku do ruchu młodzieżowego, dyktuje konieczność powiązania OH na szczeblu poszczególnych instancji, przy jednoczesnym wydzieleniu organizacyjnym. [...] Wyodrębnienie harcerstwa jest obecnie możliwe, ponieważ nie grozi nam

¹⁶⁵ Ibidem.

¹⁶⁶ Ideę wychowania „nowego człowieka” w założeniach wspomnianej organizacji pionierskiej scharakteryzował R. Grzybowski, zob.: R. Grzybowski, *Idea wychowania nowego człowieka (homo sovieticus) i jej odzwierciedlenie w założeniach programowych Wszechzwiązkowej Organizacji Pionierskiej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2018, nr 4.

¹⁶⁷ *Na przełomie...*, s. 118.

¹⁶⁸ Wspomnienie uczennicy i późniejszej nauczycielki Szkoły Podstawowej i Liceum, zob.: *Na przełomie...*, s. 122. Faktycznie wiele wspomnień wskazuje, że dzieci oraz młodzież nie dostrzegały propagandowej, indoktrynacyjnej warstwy działań OH, zob.: Ibidem, s. 119-126.

¹⁶⁹ R. Grzybowski, *Polityczne priorytety...*, s. 293.

¹⁷⁰ Ibidem, s. 293-294.

niebezpieczeństwo ideologicznego skrzywienia OH. [...] Za utworzeniem autonomicznej Organizacji Harcerskiej przemawiają również dotychczasowe dyskusje nad sprawami harcerstwa...¹⁷¹.

„Polski październik” 1956 r. przyniósł jednak kolejne zmiany na polu organizacyjnym harcerstwa. Zjazd OH PL nie odbył się w przewidzianym przez kierownictwo terminie, zaś w jego miejsce – 8 grudnia 1956 r. – zwołano Krajową Radę Działaczy Harcerskich, w której znaleźli się również dawni działacze ZHP¹⁷². Obradujące gremium przeobraziło się w I Zjazd Związku Harcerstwa Polskiego w Polsce Ludowej oraz podjęło uchwałę o przywróceniu obrzędowości harcerskiej sprzed „ofensywy ideologicznej” (w tym postulowano przywrócenie symboli w postaci krzyża i charakterystycznej dla tradycji harcerskiej lilijki). Działacze i aktywiści OH PL sprzeciwiali się jednak całkowitemu reaktywowaniu ZHP, wobec czego w grudniu 1956 r. utworzono nowy Związek Harcerstwa Polskiego, programowo i kadrowo nawiązujący do tradycji poprzedzających OH PL oraz ZHP. Nowymi władzami organizacji ustanowiono Główną Kwaterę Harcerstwa (przewodniczącą została działaczka OH PL – Zofia Zakrzewska) oraz Naczelną Radę Harcerską, której przewodniczyć miał zasłużony dla harcerstwa polskiego Aleksander Kamiński¹⁷³.

Niecały rok po odrodzeniu się ZHP władze organizacji zdecydowały się opracować i opublikować nowe *Przyrzeczenie* i nowe *Prawo Harcerskie*. W *Przyrzeczeniu* podkreślano służbę Polsce Ludowej oraz istotę walki o „prawdę i sprawiedliwość społeczną”. Ponadto harcerz miał służyć Polsce, być sprawiedliwy, przyjacielski, pomagać rodzicom, być gospodarnym i wrażliwym na potrzeby społeczne¹⁷⁴. W zmodyfikowanym *Zobowiązaniu instruktorskim* zawarto jednak bezpośrednio ideologiczne cele wychowania harcerskiego. Jednym z nich miała być praca nad „utrwaleniem w umysłach i uczuciach młodzieży zrozumienia i umiłowania idei socjalizmu”¹⁷⁵.

Jak zostało wspomniane wyżej, w Naczelnej Radzie Harcerskiej – dzięki działaniom A. Kamińskiego – starano się pielęgnować dawne tradycje ZHP. Jednakże Główna Kwatera ZHP – kierowana przez Z. Zakrzewską – prowadziła ZHP w kierunku prosocjalistycznych

¹⁷¹ *Propozycje w sprawie organizacji harcerskiej Polski Ludowej*, Biuro Sekretariatu KC PZPR, [przed 23 maja 1956 r.], Archiwum Dokumentacji Mechanicznej, <<https://polona.pl/item/propozycje-w-sprawie-organizacji-harcerskiej-polski-ludowej,MTA4Nzc2MDE/1/#info:metadata>> , [dostęp: 11 stycznia 2023 roku].

¹⁷² R. Grzybowski, *Polityczne priorytety...*, s. 294.

¹⁷³ *Ibidem*.

¹⁷⁴ A. Kołodziej, *Powstanie i rozwój Harcerstwa w Polsce*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2010, nr 3, s. 16.

¹⁷⁵ *Ibidem*. Zob.: B. Śliwerski, *Przyrzeczenie harcerskie*, Warszawa 2012.

przeobrażeń. To właśnie w wyniku jej działań II Zjazd ZHP w 1959 r. podjął uchwałę w sprawie nowego statutu, w którym uznano kierowniczą rolę PZPR w PRL¹⁷⁶.

II Zjazd zamknął okres ostrej walki o oblicze ideowe ZHP. Można przyjąć, że losy harcerstwa polskiego, próbującego odrodzić się po nocy stalinowskiej stanowiły dobrą ilustrację rzeczywistych intencji nowego kierownictwa PZPR, z Władysławem Gomułką na czele¹⁷⁷.

Do momentu zwołania III Zjazdu ZHP w kwietniu 1964 r. władzy komunistycznej udało się ponownie włączyć harcerstwo w struktury jednolitego systemu oddziaływania ideologicznego na dzieci i młodzież. Z początkiem lat 60. kierownictwo PZPR rozpoczęło proces włączania harcerstwa do programu ideowo-wychowawczego szkoły¹⁷⁸. KC PZPR w drodze do realizacji sztandarowego celu pedagogiki komunistycznej, jakim było stworzenie „nowego człowieka”, zainicjowało w latach 60. prace nad programem współpracy z kadrą instruktorską ZHP – powodem powyższego była kontynuacja prób całkowitego zlaicyzowania organizacji. Kierownictwo PZPR zdawało sobie sprawę, że uczynienie z harcerstwa instytucji ateizującej dzieci i młodzież spowoduje szeroki sprzeciw wewnątrz organizacji, a tym samym prawdopodobne opuszczanie jej szeregów przez wielu członków. W związku z powyższym zdecydowano się nie koncentrować na dyskusji o ideałach czy celach wychowania, lecz na sposobach ich skutecznej realizacji¹⁷⁹. Przed kierownictwem ZHP i władzami oświatowymi postawiono wymierne zadania w zakresie pozyskiwania nowych członków, zgodnie z dyrektywą KC PZPR dążono do przeobrażenia ZHP w ideowo-wychowawczą, masową i socjalistyczną organizację, w sposób „łagodny” implikując dzieciom i młodzieży wartości i cechy „budowniczego socjalizmu”¹⁸⁰.

Próby dalszej ideologizacji ZHP nastąpiły w latach 70. W 1973 r. podczas V Zjazdu ZHP uznano oficjalnie Związek za organizację ideowo-polityczną¹⁸¹, tym samym podkreślając charakter ZHP jako organizacji mającej na celu wychowywanie dzieci i młodzieży w duchu socjalizmu. Dążąc do rozszerzenia obszaru oddziaływania harcerstwa na młodzież szkół średnich władze stworzyły program Harcerskiej Służby Polsce Socjalistycznej (drużyny HSPS nosiły jasnokawowe koszule oraz tzw. krajki, w których przeważał kolor czerwony)¹⁸².

¹⁷⁶ Ibidem, s. 17.

¹⁷⁷ R. Grzybowski, *Odradzanie się harcerstwa polskiego po 1956 r. i próby włączenia go w struktury systemu wychowawczego szkoły*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2007, nr 23, s. 39.

¹⁷⁸ Ibidem, s. 40.

¹⁷⁹ R. Grzybowski, *Polityczne...*, s. 303-304.

¹⁸⁰ R. Grzybowski wskazuje, że pozostawiano instruktorom „nieco swobody w podejściu do problematyki ideologicznej i politycznej”, zob.: Ibidem, s. 304.

¹⁸¹ J. Mikosz, op. cit., s. 104.

¹⁸² A. Kołodziej, op. cit., s. 17-18.

Na początku lat 80. ZHP był najliczniejszą młodzieżową organizacją w Polsce, zrzeszającą – zgodnie z planami władz komunistycznych – ponad dwa miliony członków. Kierownictwo PZPR ceniło ówczesne działania polskich harcerzy – ich prace społeczne, prowadzone przez ZHP formy edukacji politycznej i historycznej, organizowanie harcerskich sesji popularno-naukowych dotyczących takich zagadnień jak m.in. „Młodzież wobec problemów współczesnego świata”, czy „Harcerstwo i socjalizm”¹⁸³. Jednakże kryzys państwa związany z protestami robotników w 1980 r., pojawienie się „Solidarności” oraz odśrodkowych sił opozycyjnych wewnątrz środowiska ZHP spowodowały, że w połowie lat 80. działania ideowo-wychowawczo-polityczne nakierowane na realizowanie przez ZHP celów wyznaczonych przez PZPR nie miały w istocie szczególnego znaczenia¹⁸⁴.

4.2.2. Organizacje ideowo-polityczne dedykowane młodzieży

Ministerstwo Oświaty Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej uznawało cztery organizacje ideowo-wychowawcze, które mogły po zakończeniu II wojny światowej wznowić bądź rozpocząć zrzeszanie młodzieży, były to: OMTUR¹⁸⁵, ZWM¹⁸⁶, ZMW „Wici”¹⁸⁷ oraz SMSD¹⁸⁸. Warto podkreślić, że wspomniane organizacje były powiązane ideowo z ówczesnymi partiami politycznymi, które legalnie działały na terenie Polski¹⁸⁹. Kierownictwo PPR – zgodnie z założeniami opisanymi na początku niniejszego rozdziału – zaraz po przejęciu pełni władzy w Polsce w 1947 r. zintensyfikowało działania zmierzające do utworzenia – wzorem ZSRR – jednej, masowej ideowo-wychowawczej organizacji dedykowanej młodzieży szkolnej. Potwierdzeniem tego była ogłoszona 4 kwietnia 1948 r. deklaracja *O jedności młodzieży polskiej*, w ramach której zarządy główne czterech powyższych organizacji zawarły

¹⁸³ B. Wagner, *Strategia wychowawcza PRL*, Warszawa 2018, s. 209.

¹⁸⁴ A. Kołodziej, op. cit., s. 18.

¹⁸⁵ Organizacja Młodzieży Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego (OM TUR) była organizacją młodzieżową związanego z Polską Partią Socjalistyczną Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego, działała w II Rzeczypospolitej oraz w latach 1944–1948.

¹⁸⁶ Związek Walki Młodych był polską komunistyczną organizacją młodzieżową utworzoną w 1943 r. przez byłych członków Komunistycznego Związku Młodzieży Polskiej, OMS „Życie” oraz Związku Niezależnej Młodzieży Socjalistycznej „Spartakus”. Organizacja ta stanowiła młodzieżową przybudówkę PPR do 1948 r.

¹⁸⁷ Związek Młodzieży Wiejskiej RP „Wici” był organizacją ideowo-wychowawczą założoną przez działaczy Centralnego Związku Młodzieży Wiejskiej i dedykowaną polskiej młodzieży pochodzącej ze wsi.

¹⁸⁸ Sekcja Młodych Stronnictwa Demokratycznego była młodzieżową przybudówką Stronnictwa Demokratycznego, działała do 1948 r.

¹⁸⁹ E. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja...*, s. 121.

program przyszłej, nowej organizacji mającej skupiać całą polską młodzież – Związku Młodzieży Polskiej (dalej: ZMP)¹⁹⁰. Jej cele urzeczywistnione zostały w lipcu 1948 r., kiedy to we Wrocławiu odbył się kongres zjednoczeniowy organizacji młodzieżowych, w ramach którego ZMP zostało oficjalnie powołane do życia¹⁹¹. W krótkim czasie ZMP podporządkowało sobie – zgodnie z praktyką PZPR – różne formy pracy społecznej i pozaszkolnej na poziomie szkół średnich. W szkołach powołano „zespoły młodzieżowe” ZMP, których zadaniem było m.in. ustalanie wytycznych i kontrola działalności różnych szkolnych kół młodzieżowych, aktywności pozalekcyjnych a nawet szkolnych rad pedagogicznych¹⁹².

Mając na uwadze zadania, które kierownictwo PPR postawiło przed ZMP, kierownictwo Związku wydało okólnik zatytułowany *Masowe szkolenie w kołach*, w którym stwierdzono m.in., że:

Organizacja nasza, Związek Młodzieży Polskiej, jest postępową, rewolucyjną organizacją młodzieży, świadomie i konsekwentnie dążącą do zrealizowania ustroju, w którym nie będzie wyzysku człowieka przez człowieka – do socjalizmu. Coraz bardziej zaostrzająca się walka klasowa wymaga od nas większego niż dotąd zaangażowania ideowo-politycznego¹⁹³.

Zarząd Główny ZMP w związku ze wspomnianą „zaostrzającą się walką klasową” i potrzebą większego „zaangażowania ideowo-politycznego” zorganizował trwającą od listopada 1948 r. do czerwca 1949 r. szeroko zakrojoną akcję wychowywania ideologiczno-politycznego¹⁹⁴. Każdego miesiąca każde koło ZMP otrzymywało jeden egzemplarz *Miesięcznika Instrukcyjnego ZMP*, w którym znajdowały się m.in. „pogadanki, lektury, wiersze, materiały świetlicowe na temat, który należy w tym miesiącu przerobić”¹⁹⁵. Dodatkowo ZG ZMP przekazywał kołom¹⁹⁶ młodzieży instruktaż dotyczący prawidłowego wybierania członków odpowiedzialnych za poszczególne zadania¹⁹⁷, organizowania zebrań, pisania i archiwizowania sprawozdań. Poza powyższymi aktywnościami ZG ZMP informował członków o obowiązku odbierania wyselekcjonowanych przez kierownictwo tzw. prasówek,

¹⁹⁰ J. Mikosz, op. cit., s. 67-68.

¹⁹¹ J. Węgrzynowicz, *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*, Warszawa 1971, s. 12-13.

¹⁹² Ibidem, s. 13-14.

¹⁹³ *Masowe szkolenie w szkołach*, RSW „Prasa”, Katowice 1948, s. 1.

¹⁹⁴ Ibidem.

¹⁹⁵ Ibidem.

¹⁹⁶ „Koła” stanowiły podstawowe ogniwo pracy ZMP. Zakładane były wszędzie tam, gdzie organizacja posiadała członków, tj. w urzędach, szkołach, zakładach pracy, na osiedlach wiejskich i miejskich. Zwierzchnictwo nad „kołem” miały zarządy zakładowe, gminne, dzielnicowe i inne. Najwyższym organem ZMP była Rada Naczelna sprawująca bezpośredni nadzór nad Zarządem Głównym., zob. J. Król, op. cit., s. 72-73.

¹⁹⁷ Odpowiedzialne stanowiska w kołach ZMP mieli obejmować aktywni działacze z dobrze zinternalizowanymi wartościami komunistycznymi, zob.: *Masowe szkolenie w szkołach...*, s. 1.

które następnie miały być omawiane podczas spotkań koła i stanowić materiał do szerszych akcji propagandowych:

Prasówki są to zebrania, na których jeden z kolegów zaznajamia wszystkich członków z bieżącymi wydarzeniami w kraju i na świecie. [...] W celu ułatwienia Wam przeprowadzania powyższej akcji, przeprowadzane będą co miesiąc seminaria powiatowe, którym przewodniczyć będzie przewodniczący koła, lub kolega prowadzący masowe wychowanie. [...] Pod koniec akcji szkolenia zorganizowany będzie w kołach egzamin piśmienny i ustny...¹⁹⁸.

W roku 1949 opublikowana została także *Deklaracja ideowo-programowa: prawo i statut Związku Młodzieży Polskiej*¹⁹⁹. Dokument ten precyzował cele i założenia Związku oraz nadawał kierunek działań wszystkim członkom. Deklarację otwiera patetyczna i pełna frazesów krytyka okresu sprzed przejęcia władzy przez PPR²⁰⁰ oraz swego rodzaju poddańczy hołd w kierunku Związku Radzieckiego oraz władzy komunistycznej w Polsce²⁰¹. Deklaracja ZMP zawiera w sobie postanowienia, cele i opis wartości, mających być trwałym i sukcesywnie implikowanym społeczeństwu zestawem postaw i przekonań wpisujących się w ówczesny ideał wychowawczy „nowego człowieka”. Członek ZMP miał skupiać swe siły na realizowaniu celów gospodarczych państwa, rozwijać kulturę mas ludowych, pracować umysłowo oraz fizycznie, ofiarnie walczyć z przeciwnikami socjalistycznego ustroju, dążyć do wzrostu świadomości kolektywistycznej narodu, rozwijać oświatę kraju (ze szczególnym uwzględnieniem wychowania fizycznego i krzewienia wartości socjalistycznych), zwalczać „szlachecko-burżuazyjną mentalność”, pracować na rzecz „wolności sumienia i religii”²⁰² – a w istocie na rzecz państwa laickiego²⁰³.

Zmieniając oblicze kraju – zmieniamy samych siebie. Wielkie czyny tworzą wielkich ludzi. Przez pracę dla dobra mas ludowych tworzymy zasady nowej moralności i wychowujemy nowego człowieka. Nowy człowiek,

¹⁹⁸ Ibidem, s. 4.

¹⁹⁹ Zob.: *Deklaracja ideowo-programowa: prawo i statut Związku Młodzieży Polskiej*, Warszawa 1949.

²⁰⁰ Na pierwszych stronach *Deklaracji* czytamy m.in.: „Był czas, kiedy przed młodzieżą robotniczą i chłopską zamykano dostęp do szkół średnich i wyższych. Panowanie kapitalistów i obszarników trzymało na uwięzi twórczą energię narodu [...] Przeciwko temu panowaniu występowali świadomi, prawdziwie kochający swój kraj chłopi i robotnicy [...] Kapitalistyczno-obszarniczy rząd doprowadził Polskę do przepaści i oddał ją tragicznego września 1939 r. w niewolę barbarzyńskiemu faszystowskiemu niemieckiemu”, zob.: *Deklaracja ideowo-programowa: prawo i statut Związku Młodzieży Polskiej*, Warszawa 1949, s. 4-6.

²⁰¹ *Deklaracja ideowo-programowa: prawo i statut Związku Młodzieży Polskiej*, Warszawa 1949, s. 3-6.

²⁰² Część *Deklaracji* dotycząca wolności sumienia i religii zawierała również fragment mówiący o przeciwstawianiu się „działalności wstecznej kół kleru, która nadużywając uczuć i wierzeń religijnych, kierowałaby się przeciwko państwu ludowemu, a tym samym interesom młodzieży”, zob.: *Deklaracja ideowo-programowa...*, s. 18. Deklarowanie przez organizacje komunistyczne „wolności sumienia” stanowiło jedynie socjotechniczny zabieg mający nie zniechęcać do udziału i współpracy z komunistami młodzieży katolickiej, która stanowiła zdecydowaną większość w Polsce.

²⁰³ *Deklaracja ideowo-programowa...*, s. 7-19.

wychowany w duchu nowej moralności, będzie ofiarnym budowniczym i patriotą Ludowej Ojczyzny, umiejącym podporządkować interesy własne interesom ogółu i gotowy do największych poświęceń dla narodu²⁰⁴.

Przytoczony fragment wprost nawiązuje do udziału ZMP w dziele wychowania (kreowania) „nowego człowieka”, czyli celu zasadniczego polityki oświatowej PZPR. Awangardą „nowych ludzi” mieli być członkowie ZMP. Ich cechy charakteru i postawy ideowe charakteryzowało „Prawo ZMP”:

1. ZMP-owiec kocha Polskę Ludową, służy jej i jest gotów poświęcić wszystko dla jej niepodległości i rozwoju.
2. ZMP-owiec w pracy i w walce buduje Polskę silną i sprawiedliwą, w której nie będzie wyzysku człowieka przez człowieka.
3. ZMP-owiec jest wierny najlepszym tradycjom walk o niepodległość i wyzwolenie społeczne.
4. ZMP-owiec czyni wszystko, aby umocnić demokrację ludową i jedność ludu pracujących miast i wsi.
5. ZMP-owiec stale pracuje nad powiększaniem swojej wiedzy, zdobywaniem naukowego światopoglądu, umiejętności zawodowych oraz stale podnosi swój poziom kulturalny.
6. ZMP-owiec nie szczędzi wysiłku dla polepszenia bytu ludzi pracy [...]
7. ZMP-owiec rozwija swą sprawność fizyczną i sposobi się do obrony kraju.
8. ZMP-owiec jest solidarny z międzynarodowym obozem postępu [...], razem z młodzieżą demokratyczną całego świata walczy przeciwko imperializmowi [...]
9. ZMP-owiec kształci w sobie nową moralność społeczną [...]
10. ZMP-owiec wysoko ceni godność członka ZMP [...]²⁰⁵

ZMP od samego początku swego istnienia był jednym z głównych nośników propagandy komunistycznej w fabrykach, wojsku, na wsi, uczelniach, czy przede wszystkim – w szkołach ogólnokształcących. Jako organizacja uprawniona do przeprowadzania kontroli i

²⁰⁴ Ibidem, s. 19. W *Deklaracji ideowo-programowej* zawarta została m.in. krytyka przeszłości historycznej Polski, czyli okresu, w którym – według autorów *Deklaracji* – „miliony ludzi cierpiało głód i nędzę, a garstka posiadaczy dóbr wytwórczych — fabrykantów, obszarników i bankierów — trwonila krwią i potem ludu zdobyte bogactwa kraju”, czasów, kiedy „kapitalistyczno-obszarniczy rząd doprowadził Polskę do przepaści”. Tragiczną oraz niesprawiedliwą społecznie przeszłość Polski zakończyć miały „ofiarny trud i bohaterska walka narodów Związku Radzieckiego”, które finalnie doprowadziły do stworzenia nowej, lepszej, sprawiedliwej Polski. Autorzy *Deklaracji* podkreślali wyjątkową rolę i znaczenie „klasy robotniczej” dla państwa i społeczeństwa komunistycznego oraz zachęcali do wrogiej postawy wobec tych, którzy mogli władzy ludowej przeszkadzać w realizacji jej zadań. Zob.: Ibidem, s. 5-19.

²⁰⁵ *Prawo ZMP*, [w:] *Deklaracja ideowo-programowa: prawo i statut Związku Młodzieży Polskiej*, Warszawa 1949, s. 31-32. Prawo ZMP obrazuje promowany przez władzę i działaczy ZMP wzór osobowy, w który wpisany został światopogląd naukowy, nieustanna walka z imperialistami oraz przeciwnikami socjalizmu, poświęcenie na rzecz budowy społeczeństwa socjalistycznego, umacniania w kraju „demokracji ludowej”, podnoszenie sprawności fizycznej, uczenie się oraz pogłębianie moralności społecznej. Wspomniane cechy osobowości nowego człowieka (budowniczego socjalizmu) zaszczepiane miały być w społeczeństwie poprzez udział w akcjach propagandowych, uświadamianie nauczycieli oraz administracji szkolnej poprzez kursy, odczyty i referaty, organizowanie zajęć pozalekcyjnych (w tym aktywności dla uczniów w czasie wolnym), ale także poprzez donosy na przeciwników ideologicznych oraz zastraszanie nauczycieli i młodzieży niezgadającej się z oczekiwaniami ZMP.

oceny nauczycieli, ich postawy ideowej oraz realizowania obowiązku krzewienia cech „człowieka sowieckiego” wśród uczniów, przyczyniała się – w sytuacji niepodporządkowania się woli działaczy ZMP – do dyscyplinowania, piętnowania, a nawet zwolnień nauczycieli z pracy²⁰⁶.

Członkowie i członkinie ZMP zobligowani byli w swych działaniach do akceptacji i wdrażania w społeczeństwu polskim:

1. Przemian społecznych w kierunku demokracji ludowej, ustroju sprawiedliwości społecznej, likwidacji przywilejów społecznych i wyzysku, uspołecznienia gospodarki narodowej;
2. Patriotyzmu, pojmowanego jako obrona niepodległości Polski, jej nowych granic, uznanie polityki międzynarodowej opartej na sojuszu ze Związkiem Radzieckim;
3. Pracy – dla Polski, dla społeczeństwa, udziału w odbudowie kraju ze zniszczeń wojennych a także w przewartościowaniu pozytywnym pojęcia pracy;
4. Nauki – otworzenia przed całą młodzieżą dostępu do oświaty, poprzez rozwój szkolnictwa oraz aktywny udział w podnoszeniu poziomu wiedzy i kwalifikacji zawodowych;
5. Społecznej aktywności – walki o realizację zasad programowych, udziału w tworzeniu i rozwijaniu organizacji;
6. „Moralnej odbudowy” młodzieży, zwalczania demoralizacji będącej spuścizną przeszłości, kształtowania pożądanых cech osobowych²⁰⁷.

Kierownictwo PPR, a następnie PZPR z lat 1948-1956 przywiązywało dużą wagę do działalności ideowo-politycznej i szkoleniowej prowadzonej przez ZMP. Do zasług organizacji zaliczano m.in. krzewienie wartości ideowych wśród uczniów i nauczycieli, prace na rzecz realizowania planów gospodarczych państwa (w tym m.in. udział w budowie Nowej Huty i zaciąg do pracy w Państwowych Gospodarstwach Rolnych – w skrócie: PGR), prowadzenie szerokich akcji zwalczania analfabetyzmu²⁰⁸.

Jedną z płaszczyzn działań ZMP była organizacja szkoleń. Tematy (narzucone przez politycznych decydentów) obejmowały takie zagadnienia jak m.in.: „Stalin – wielki przyjaciel i wychowawca młodego pokolenia”; „Towarzysz Bierut przyjaciel i wychowawca młodzieży polskiej”; „O pracy Komsomołu w szkole”; „PZPR – kierownik polskiej klasy robotniczej i narodu”²⁰⁹. Dodatkowo członkowie ZMP „nauczali” w audycjach radiowych, agitowali i

²⁰⁶ Zob: *ibidem*, s. 288-297..

²⁰⁷ J. Hochfeld, *My socjaliści*, Warszawa 1947, s. 12, za: A. Jasińska, R. Siemińska, *op. cit.*, s. 232.

²⁰⁸ J. Mikosz, *op. cit.*, s. 70-71. W istocie ZMP było całkowicie podporządkowane zwierzchnictwu PZPR, wobec czego młodzież realizowała jedynie cele, które zostały jej wyznaczone, zob.: J. Król, *op. cit.*, s. 69.

²⁰⁹ *Ibidem*, s. 89.

kolportowali ideologiczne materiały propagandowe, organizowali obozy letnie podczas których „prowadzili prace polityczno-wyjaśniające”²¹⁰.

Przynależność do ZMP przynosiła jego członkom wymierne korzyści. Legitymacja ZMP uprawniała do przebywania w miejscach publicznych oraz na ulicy po godzinie 20:00 bez konieczności informowania o tym władz szkolnych. Członkowie ZMP mogli też wyjeżdżać na obozy i na atrakcyjne dla młodzieży akcje na terenie wsi. Ponadto ZMP-owcy mogli organizować obozy sportowe²¹¹. Jednakże korzyści oraz wybielany wizerunek ZMP nie były w stanie odmienić rzeczywistej roli tej ideowo-wychowawczej organizacji, jaką była bezwzględna indoktrynacja młodzieży (w tym uczniów i studentów), wprowadzanie aury strachu i przemocy²¹². Jak wspominają absolwenci ówczesnej szkoły:

W szkole średniej działał ZMP, którego członkami musieliśmy być wszyscy. Zetempowcy musieli iść w pierwszomajowym pochodzie w zielonych bluzach, czerwonych krawatach²¹³. Przewodnicząca ZMP „trzęsa” szkołą i jeśli się do kogoś przyczepiła, był biedny – oczerniony przed dyrekcją, napiętnowany a nawet odizolowany od kolegów²¹⁴.

Natomiast wszyscy – zarówno nauczyciele jak i uczniowie bali się aktywistów ZMP-owskich i oni to właściwie „rządzili szkołą”²¹⁵.

Działacze ZMP mieli prawo uczestniczyć w radach pedagogicznych szkół, gdzie m.in. poddawali ocenie ideologicznej nowych uczniów i nauczycieli. Zbierano donosy na „niepoprawnych ideowo” kolegów i nauczycieli (np. za pójście do kościoła lub pochlebne wyrażanie się na temat J. Piłsudskiego), przy współpracy z Podstawową Organizacją Partyjną (dalej: POP) członkowie ZMP organizowali apele, wieczornice, spotkania z aktywistami czy imprezy propagandowe, podczas których dopatrywano się ideowej niesubordynacji uczestników. Do palety działań ZMP dodać należy również szykanowanie uczniów, których rodzice mieli antykomunistyczny lub „burżuazyjny” rodowód²¹⁶ oraz promowanie

²¹⁰ Ibidem, s. 90-91.

²¹¹ *Na przelomie...*, s. 126-127.

²¹² M. Rozmarynowski, *Szkola polska z lat ofensywy ideologicznej w oświacie (1948–1956) w świetle antologii wspomnień nauczycieli*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2020, nr 43, s. 127-128.

²¹³ Członkowie ZMP brali udział we wszystkich istotnych politycznie ceremoniach, pochodach, rytuałach. J. Król wskazuje, że najistotniejsze były pochody, podczas których aktywiści ZMP zajmowali pozycję centralną, zaś przewodniczący organizacji zasiadał na trybunie honorowej, zob.: J. Król, op. cit., s. 115.

²¹⁴ Wspomnienie urodzonej w 1939 r. uczennicy liceum, zob.: *Na przelomie...*, s. 127-128.

²¹⁵ Wspomnienie Teresy Kolendo, urodzonej w 1936 r. uczennicy liceum i późniejszej nauczycielki w Ełku, zob.: *Na przelomie...*, s. 128.

²¹⁶ *Na przelomie...*, s. 127-130, por.: R. Grzybowski, *Wspomnienie o profesorze Lechu Mokrzeckim*, „Rocznik Gdański” 2021, t. LXXXI.

„współzawodnictwa socjalistycznego” obejmującego zachowanie, frekwencję, wyniki nauczania czy prace „społecznie użyteczne”²¹⁷.

W Sokółce przewodniczącym Zarządu Szkolnego ZMP został kolega z klasy [...], dzięki jego „działalności” cała nasza kl. IX należała do Związku. Motywy wstąpienia jednakże – groźba usunięcia ze szkoły. Najkoszmarniejsze imprezy to wędrówka po wsi Drahle i zmuszanie rolników do oddania zboża państwu [...] Szczególnie niemile wspominam „narady produkcyjne” w klasach po każdym okresie i rozliczanie „bumelantów” (tych, którzy mieli dwóje), ich samokrytykę i krytykę oraz zobowiązania. Narady te prowadził przewodniczący ZMP w obecności wychowawcy²¹⁸.

ZMP – w myśl idei zwalczania „starego świata” i budowy „nowego człowieka” – potrzebowało także władzy nad rodziną. Wobec powyższego członkowie ZMP współpracowali z komitetami rodzicielskimi oraz starali się oddziaływać na rodzinę za pośrednictwem szkolnej młodzieży. Nauczyciele mieli zachęcać rodziców do współpracy z ZMP, zaś komitety rodzicielskie były w pełni zobligowane do zapoznawania się z raportami ZMP i słuchania ich ideowych wskazówek²¹⁹.

ZMP w latach 1948-1953 był organizacją o bardzo szerokim zakresie oddziaływania i głębokim wpływie na funkcjonowanie polskich szkół. Sytuacja Związku zaczęła ulegać zmianie dopiero w okresie „odwilży”²²⁰. Po śmierci Stalina w marcu 1953 r. ZMP coraz częściej poddawany był krytycznej ocenie przez przedstawicieli KC PZPR. Przykładem może być II Zjazd ZMP, podczas którego sekretarz KC PZPR Jerzy Morawski krytykował szkolne koła ZMP za moralizatorstwo, organizowanie „inkwizytorskich sądów” na kolegach i uprawianie niepoprawnego mentorstwa²²¹. Dodatkowo kierownictwo PZPR wypominało członkom ZMP oportunistyczny i karierowiczostwo, co stanowiło – zdaniem Elwiry Kryńskiej oraz Stanisława Mauersberga – niebywałą obłudę i hipokryzję ze strony władz komunistycznych, gdyż choć uwagi kierowane pod adresem ZMP były słuszne, to ZMP właśnie samej partii komunistycznej „zawdzięczał wszystkie te wypaczenia i błędy”²²².

Kierownictwo ZMP starało się zreformować organizację w kierunku wskazanym przez nowe władze PZPR. W 1955 r. w trakcie wspomnianego II Zjazdu ZMP uchwalono nowy *Statut Związku Młodzieży Polskiej*²²³, który jednak w znakomitej większości powielał tezy i założenia

²¹⁷ E. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja...*, s. 138.

²¹⁸ Wspomnienie absolwenta ówczesnego liceum w Augustowie, zob.: *Na przełomie...*, s. 130-131.

²¹⁹ J. Król, op. cit., s. 313-314.

²²⁰ W historii Polski mianem odwilży określane są lata 1953–1957.

²²¹ E. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja...*, s. 144.

²²² Ibidem.

²²³ Zob.: *Statut Związku Młodzieży Polskiej*, Warszawa 1955.

z poprzednich lat, wprowadzając jedynie nieco większą autonomię członków, których zachęcano do dzielenia się własnymi opiniami na temat wybranych wydarzeń²²⁴. Cel ZMP również pozostał taki sam, czyli „wychowanie młodzieży w duchu założeń ideowych Związku”²²⁵.

III plenum ZG ZMP z sierpnia 1956 r. przyniosło jeszcze szerszą krytykę Związku. W jego trakcie dostrzeżono ujemne zjawiska wychowawcze wśród młodzieży²²⁶ oraz uznano za obligatoryjne przywrócenie Związkowi jego ideowego charakteru, zdolnego kształtować awangardę młodzieży walczącej o socjalizm. Nie powstrzymało to jednak postępującego rozpadu ZMP. Na fali społecznej krytyki został on w 1957 r. rozwiązany, zaś jego funkcję społeczno-oświatową przejęły mniej radykalne organizacje ideowo-polityczne, utworzone z inicjatywy kierownictwa PZPR: Związek Młodzieży Socjalistycznej (dalej: ZMS) oraz Związek Młodzieży Wiejskiej (ZMW)²²⁷.

ZMS, w odróżnieniu do ZMP nie miał charakteru totalnego, przynależność do Związku była nieobligatoryjna, kierownictwo i członkowie ZMS nie starali się tak rygorystycznie kontrolować i regulować całokształtu życia młodzieży. Ponadto ZMS ograniczył swe oddziaływanie na rodzinie, nie wywierał presji oraz strachu na rodzicach uczniów. Starał się odpowiadać na – przynajmniej niektóre – oczekiwania i upodobania samej młodzieży. Jednak – podobnie jak ZMP – aktywnie propagował propagandę antyreligijną, lecz formalnie nie karał młodzieży za uczestnictwo w religijnych praktykach²²⁸. Jak wskazuje J. Sadowska:

Szczególną rolę w adaptacji społeczeństwa do systemu realnego socjalizmu odgrywały organizacje społeczne. Powstanie ZMS, a zwłaszcza fakt, iż była to tylko jedna z kilku organizacji, którym pozwolono działać po rozpadzie Związku Młodzieży Polskiej (na jego gruzach powstał także Związek Młodzieży Wiejskiej, Koła Młodzieży Wojskowej, niezależność organizacyjną odzyskały Związek Harcerstwa Polskiego i Zrzeszenie Studentów Polskich), miało dowodzić głębokich przemian po Październiku '56. W rzeczywistości różnica jakościowa nie była tak wielka, a organizacja ta służyła bardziej kontroli młodzieży niż jej swobodnym działaniom²²⁹.

²²⁴ Por.: Ibidem, s. 2-11.

²²⁵ Ibidem, s. 13.

²²⁶ Wskazywano, że młodzież w wyniku oddziaływania ZMP stała się cyniczna, dwulicowa, szerzyło się chuligaństwo. Zob.: E. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja...*, s. 145.

²²⁷ W 1956 r. proklamowano powstanie Związku Młodzieży Robotniczej oraz Rewolucyjnego Związku Młodzieży, i to właśnie unifikacja wspomnianych organizacji stanowiła początek Związku Młodzieży Socjalistycznej, którego jako pierwszy przewodniczył Marian Renke, zob.: E. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja...*, s. 146.

²²⁸ J. Sadowska, *Sercem i myślą związani z Partią. Związek Młodzieży Socjalistycznej (1957-1976). Polityczne aspekty działalności*, Warszawa 2010, s. 432.

²²⁹ J. Sadowska, *"Masy członkowskie" Związku Młodzieży Socjalistycznej na tle społeczeństwa polskiego lat 1956-1976*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 2011, 10/1 (17), s. 98.

W kwietniu 1957 r. podczas Zjazdu Konstytucyjnego ZMS uchwalono pierwszy *Statut ZMS* oraz *Deklarację ideowo-polityczną*. W porównaniu do analogicznego dokumentu uchwalonego w ramach ZMP, w Deklaracji ZMS dominuje mniej radykalny język, zaś sam charakter dokumentu oraz ideowo-polityczne stanowisko przedstawione zostało w mniej rewolucyjny sposób (choć podstawowe wartości mające być pielęgnowane przez Związek pozostały w swej fundamentalnej formie takie same, jak przedstawiała to Deklaracja ZMP)²³⁰. W dokumencie czytamy m.in., że „Związek Młodzieży Socjalistycznej jest ideowo-polityczną, samodzielną, awangardową organizacją przodujących młodych robotników, studentów i inteligentów pracujących”, zaś celem ZMS jest „zdobywanie młodzieży dla idei socjalizmu i demokracji oraz organizowanie jej do aktywnego współdziałania w budowaniu ustroju socjalistycznego w Polsce”²³¹.

Członkiem ZMS mógł zostać każdy obywatel PRL od 17. do 30. roku życia, który spełniał określone warunki, w tym przede wszystkim miał przestrzegać statutu i programu Związku²³². W późniejszych latach dolną granicę wieku sukcesywnie obniżano – pierw do 16., potem do 15. roku życia – miało to związek z planem uzyskania szerszego dostępu do młodzieży szkolnej²³³.

W początkowym okresie istnienia ZMS nie przewidywał aktywnego „wychowywania” młodzieży. Związek chciał natomiast – w porozumieniu z młodzieżą – wpływać na decyzje władz w zakresie polityki oświatowej²³⁴. Sytuacja i rola ZMS uległa zmianie po II Zjeździe ZMS z 1960 r. Pod wpływem krytycznej oceny ówczesnego I sekretarza KC PZPR – W. Gomułki – Związek uchwalił nowy statut, w którym zobowiązał się do aktywnego współuczestnictwa w socjalistycznym wychowywaniu szkolnej młodzieży²³⁵. Wskazać jednak należy, iż pamięć o agresywnej indoktrynacji młodzieży z czasów ZMP sprawiła, że kierownictwo ZMS sięgnęło po inne formy działania. Cel również uległ ewolucji – nie mówiło się już w Związku o wychowaniu „nowego człowieka”, ale „porządnego człowieka” – oczywiście bycie „porządnym” oznaczało głęboko zinternalizowane wartości socjalistycznego,

²³⁰ Por. *Deklaracja ideowo-polityczna. Statut Związku Młodzieży Socjalistycznej: uchwalone przez Zjazd Konstytucyjny ZMS, Warszawa 25-27 kwietnia 1957 r.*, Warszawa 1957, s. 2-16.

²³¹ *Statut Związku Młodzieży Socjalistycznej*, [w:] *Deklaracja ideowo-polityczna. Statut Związku Młodzieży Socjalistycznej: uchwalone przez Zjazd Konstytucyjny ZMS, Warszawa 25-27 kwietnia 1957 r.*, Warszawa 1957, s. 17-18.

²³² *Ibidem*, s. 18-19.

²³³ J. Sadowska, „*Masy członkowskie*”..., s. 99.

²³⁴ J. Sadowska, *Sercem i myślą*..., s. 107.

²³⁵ *Ibidem*, s. 107-108.

marksistowsko-leninowskiego światopoglądu oraz innych cech „budowniczego socjalizmu”²³⁶. Cytowana badaczka historii ZMS – J. Sadowska – wskazuje w związku z tym, że:

Do tego czasu przy formułowaniu wychowawczego programu ZMS próbowano się opierać na ogólnych założeniach marksizmu. Ewolujący oficjalny marksistowski ideał człowieka był jednak bardzo trudny do wychwycenia, gdyż nigdy systematycznie nie został opisany. Początkowo był to model walczącego proletariusza, w okresie porewolucyjnym adaptowany był do aktualnych realiów społeczno-politycznych. Dodatkowo po 1956 r. zrodził się tzw. marksizm otwarty, podważający Marksowskie ujęcie tradycji kulturowych, rodziny etc., propagowany w Polsce przez Juliana Hochfelda. W praktyce kierowano się więc nie tyle przesłankami ideowymi, co wybranymi konkretnymi wskazaniem pedagogiki radzieckiej, doświadczeniami Komsomołu i ZMP, a w dużej mierze chyba intuicją²³⁷.

Lata 60. to okres rozkwitu szkolnej aktywności ZMS. W obrębie szkół średnich funkcjonowały grupy działań ZMS, organizowano spotkania z przedstawicielami kół klasowych, którym przewodniczył sekretarz ZMS (spotkania dotyczyły wybranych zagadnień, które następnie klasom przedstawiali uczestniczący w spotkaniach przewodniczący kół klasowych). Zdarzało się, że na lekcjach wychowawczych przedyskutowywano sprawy proponowane przez działaczy ZMS, kadra pedagogiczna szkół (która była obligowana do wspierania ZMS) nierzadko „udostępniała” godziny wychowawcze członkom ZMS (podobnie, jak wcześniej ZMP) w celu przeprowadzenia ideowych pogadank²³⁸.

Organizacji ZMS przypisywano istotną rolę w kształtowaniu postaw ideowo-politycznych i realizacji zadań wychowawczych na terenie szkoły. Służyły temu organizowane przez ZMS imprezy masowe, uroczystości szkolne, reprezentowanie szkoły w obchodach miejskich, przygotowywanie dekoracji i gazetek okolicznościowych²³⁹.

Podobnie jak w ZMP, w ZMS podstawową metodą wychowawczą miało być jednak samowychowanie, czyli samodoskonalenie umiejętności i socjalistycznej postawy członków Związku. Podstawową zasadą wychowawczą natomiast – wychowanie przez działanie. ZMS sugerował członkom, w jaki sposób mają odśpiewywać oni pieśni rewolucyjne, jak oraz w czym współzawodniczyć ze sobą, co należy czynić wobec najbliższego otoczenia²⁴⁰. Szczególną rolę odgrywała jednak praca:

²³⁶ Ibidem, s. 109-110.

²³⁷ Ibidem, s. 110.

²³⁸ I. Zimoch-Piastowska, *Działalność Związku Młodzieży Socjalistycznej w liceach ogólnokształcących w Częstochowie*, [w:] Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika, t. XXXIII, Częstochowa 2014, s. 536-537.

²³⁹ Ibidem, s. 537.

²⁴⁰ J. Sadowska, *Sercem i myślą...*, s. 112-114.

Z przyczyn ideologicznych, ale i ze względu na rezultaty praktyczne, często stosowano wychowanie przez pracę, którego formy zapożyczono od ZMP i Komsomołu. Ta stara koncepcja, rozwinięta w zachodniej pedagogice nowego wychowania w pierwszej połowie XX w., przez ZMS używana była w specyficznym rozumieniu. Pracę fizyczną traktowano tu jako najbardziej szlachetną działalność o wartości większej niż wysiłek intelektualny. Służyć miała ona nie tyle aktywizacji, uspołecznieniu czy poszerzeniu zainteresowań, co zbliżeniu do klasy robotniczej, docenieniu jej wysiłku²⁴¹.

W latach 1971-1972, po kolejnej zmianie kierownictwa KC PZPR, w ruchu młodzieżowym zrodziła się dyskusja nad koncepcjami zmian w modelu funkcjonowania organizacji ideowo-wychowawczych w polskiej szkole. W ramach reform politycznych utworzono Federację Socjalistycznych Związków Młodzieży Polskiej (dalej: FSZMP), do której należeć miały wszystkie ideowo-polityczne organizacje młodzieży. ZMS, ZMW oraz ZSP²⁴², czyli organizacje działające w środowisku akademickim, połączono w jeden, masowy ideowo-polityczny Socjalistyczny Związek Studentów Polskich. Podczas V Zjazdu Związku Młodzieży Wiejskiej dokonano zmiany nazwy organizacji na Związek Socjalistycznej Młodzieży Wiejskiej²⁴³. W połowie lat 70. podjęto również decyzję o likwidacji ZMS w celu utworzenia jednej, monopolistycznej organizacji młodzieżowej. Podczas VII Plenum FSZMP podjęto decyzję o zjednoczeniu ZMS, ZMSW i SZSP. W ślad za tym podczas zjazdu zjednoczeniowego obradującego w kwietniu 1976 r. formalnie utworzono Związek Socjalistycznej Młodzieży Polskiej (dalej: ZSMP)²⁴⁴.

System organizacji młodzieżowych istniejący w latach 1957-1976 okazał się najtrwalszym z rozwiązań w tym zakresie zastosowanych w PRL. Wynikało to z lepszego niż innych wariantów dostosowania do potrzeb społecznych, ale przede wszystkim z faktu, iż był to najdłuższy okres stabilizacji sytuacji w kraju²⁴⁵.

ZSMP – podobnie jak ZMP oraz ZMS – stanowił młodzieżową przybudówkę PZPR. Związek działał we wszystkich środowiskach młodzieży, jego celem było wychowanie (indoktrynacja) młodzieży i współdziałanie w budowie społeczeństwa socjalistycznego. Do jego zadań należało także przygotowywanie nowych członków PZPR, organizowanie szkoleń i akcji wychowawczych (ZSMP promował współzawodnictwo pracy, jego członkowie aktywnie pracowali na rzecz realizowania celów gospodarczych państwa, w tym np. brali udział w

²⁴¹ Ibidem, s. 114.

²⁴² Zrzeszenie Studentów Polskich było organizacją zrzeszającą studentów i zajmującą się przede wszystkim ich potrzebami organizacyjno-bytowymi, w tym np. sprawami związanymi z akademikami czy bieżącymi potrzebami.

²⁴³ J. Mikosz, op. cit., s. 83-84.

²⁴⁴ Ibidem, s. 85.

²⁴⁵ J. Sadowska, *Sercem i myślą...*, s. 411.

budowie Huty Katowice). ZSMP współtworzył także imprezy propagandowe²⁴⁶. Jednakże wraz z pogarszającą się sytuacją gospodarczą w Polsce, protestami społecznymi w latach 80. i powolną utratą mandatu PZPR do sprawowania władzy, Związek tracił coraz więcej członków, jego działania ideowo-wychowawcze marginalizowały się, aż ostatecznie kierownictwo ZSMP opowiedziało się za realną demokratyzacją Polski wobec przemian ustrojowych w 1989 r.²⁴⁷.

Organizacje ideowo-wychowawcze takie jak ZMP czy ZMS miały z założenia docierać do młodzieży popierającej socjalistyczny kierunek rozwoju Polski. Związki te nie mogły w pełni objąć swoimi działaniami całej polskiej młodzieży. Odnosi się to głównie do młodzieży chłopskiej, która po ukończeniu szkoły podstawowej z reguły nie kontynuowała edukacji. Ponadto skupiały się one przede wszystkim na wychowaniu ideowym, nie zaś na – tak potrzebnym w opinii ZSRR w czasie tzw. Zimnej Wojny – wychowaniu fizycznym i wojskowym. Wobec powyższego, na mocy ustawy z 25 lutego 1948 r.²⁴⁸ powołano Powszechną Organizację „Służba Polsce” (dalej: PO „SP”)²⁴⁹. PO „SP” była z założenia organizacją paramilitarną, przeznaczoną dla młodzieży w wieku 16–21 lat (oraz dla mężczyzn do 30 roku życia, jeżeli nie odbyli oni zasadniczej służby wojskowej)²⁵⁰.

4.2.3. Powszechna Organizacja „Służba Polsce”

Powołanie PO „SP” argumentowano m.in. istnieniem w Polsce „kilku milionów młodzieży marnującej swą młodość zamiast uczyć się i pracować”²⁵¹, zaś Polska po II wojnie światowej potrzebowała wyszkolonych i przygotowanych do pracy i obrony ojczyzny młodych kadr²⁵². Młodzież powołana do PO „SP” miała odbyć przymusowe szkolenie zawodowe,

²⁴⁶ *Związek Socjalistycznej Młodzieży Polskiej*, [w:] Encyklopedia PWN, <<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Zwiazek-Socjalistycznej-Mlodziezy-Polskiej;4002436.html>> , [dostęp: 25 stycznia 2023 roku].

²⁴⁷ J. Sadowska, *Sercem i myślą...*, s. 414-417.

²⁴⁸ *Ustawa z dnia 25 lutego 1948 r. o powszechnym obowiązku przysposobienia zawodowego, wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego młodzieży oraz o organizacji spraw kultury fizycznej i sportu*, Dz.U. 1948 nr 12 poz. 90, s. 276.

²⁴⁹ PO „SP” działała do roku 1956, zob.: *Ustawa z dnia 15 listopada 1956 r. o zniesieniu i zmianach podporządkowania niektórych urzędów centralnych*, Dz.U. 1956 nr 54 poz. 246.

²⁵⁰ P. Śpica, *Powszechna Organizacja „Służba Polsce” w województwie gdańskich w latach 1948-1955. Edukacja i indoktrynacja młodzieży*, Gdańsk 2017, s. 70-71.

²⁵¹ *Cele i zadania organizacji "Służba Polsce"*, Wyd. GZPW WP, 1948, Biblioteka Narodowa, sygn. DŹS IX 1a, s. 1.

²⁵² *Ibidem*, s. 1-2.

współuczestniczyć w pracach na rzecz „odbudowy kraju”, pomagać gminom i powiatom w ich zadaniach, aktywnie trenować fizycznie oraz przysposabiać się do służby wojskowej²⁵³. Władze komunistyczne oczekiwały, że:

Wszystko to niewątpliwie pomoże młodzieży w utrwaleniu demokratycznego światopoglądu i zacieśnieniu więzów z Ludową Ojczyzną. Rzecz jasna, że będzie to miało wielkie znaczenie dla podniesienia poziomu ideologicznego młodzieży, dla wychowania jej na świadomych, twórczych obywateli²⁵⁴.

Zadania postawione „Służbie Polsce” przez kierownictwo PPR (oraz późniejszej PZPR) były ambitne i immanentnie powiązane zarówno z socjalistycznym rozwojem państwa, jak i dążeniem do wychowania w Polsce „nowego człowieka”. PO „SP” miała aktywnie dążyć do „likwidacji zacofania politycznego, niskiego uświadomienia młodzieży”²⁵⁵, wzbudzać w narodzie „zapał do udziału w budowie podstaw socjalizmu w Polsce, do zwycięskiego rozstrzygnięcia walki klasowej”²⁵⁶, oraz oczywiście bronić państwa przed zagrożeniem płynącym ze strony „imperialistów”²⁵⁷.

Wszystkie przedstawione cele PO „SP”, jej zadania oraz wiedza na temat struktury organizacji miały być spopularyzowane w szkołach m.in. poprzez masowe organizowanie pogadanek. Drukowane i kolportowane konspekty pogadanki stanowiły narzucony z góry program doszkalania i uświadamiania młodzieży na temat nowopowstałej PO „SP”²⁵⁸.

Najwyższym organem decyzyjnym PO „SP” została Komenda Główna. To na niej spoczywało ustalanie i organizowanie przysposobień, współpraca z rządem, składanie wniosków do Rady Ministrów w sprawie powoływania młodzieży do realizacji obowiązkowego przysposobienia oraz rekrutacja młodzieży do jednostek organizacyjnych SP²⁵⁹. W „terenie” działaniami organizacji kierowały komendy wojewódzkie, powiatowe i gminne – zajmowały się one m.in. prowadzeniem ewidencji, kwalifikacji oraz rejestracją młodzieży. Na niższych szczeblach hierarchii PO „SP” podzielone zostało na jednostki organizacyjne takie jak: brygady, bataliony, hufce i drużyny. Junaków²⁶⁰ PO „SP” organizowano względem ich miejsca zatrudnienia lub zamieszkania – hufce dzielone były na

²⁵³ Ibidem, s. 2.

²⁵⁴ Ibidem.

²⁵⁵ *Poradnik Pracownika SP*, nr 1, Warszawa 1948, s. 13.

²⁵⁶ Ibidem.

²⁵⁷ Ibidem, s. 14.

²⁵⁸ Zob.: *Konspekt pogadanki o powszechnej organizacji "Służby Polsce"*, Kościan 1948, Biblioteka Narodowa, sygn. 526.418 A.

²⁵⁹ P. Śpica, op. cit., s. 70.

²⁶⁰ Młodzież działająca w ramach PO „SP” określana była mianem „Junaków”. Nawiązywano w ten sposób do tradycji przedwojennych Junackich hufców pracy (JHP), choć junackie cele ideologiczne z lat PRL znacząco różniły się od tych z okresu II Rzeczypospolitej.

szkolne i zakładowe, miejskie oraz wiejskie. Brygady natomiast funkcjonowały okresowo realizując cele narzucone przez władze komunistyczne (zazwyczaj zadania brygad dotyczyły pomocy w realizacji poszczególnych planów gospodarczych państwa lub pomocy gminom i powiatom w ich konkretnych pracach)²⁶¹.

Bezpośrednie działania PO „SP” w sferze wychowania młodzieży obejmowały przede wszystkim szkolenia fizyczne, wojskowe oraz ideologiczne. Zajęcia przeprowadzane z junakami były immanentnie powiązane z celami ideowo-politycznymi (zajęcia wychowawcze prowadzone w hufcach PO „SP” obejmowały m.in. ideologiczne pogadanki)²⁶².

Znaczącymi organizacjami z perspektywy ideowego oddziaływania wewnątrzszkolnego były także Spółdzielnie Uczniowskie (dalej: SU), Polski Czerwony Krzyż (dalej: PCK), a także Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Radzieckiej (dalej: TPPR). Z zachowanych wspomnień absolwentów szkół z lat stalinowskich wynika, że:

Najbardziej aktywną w szkole była Spółdzielnia Uczniowska. Należałem do jej Zarządu. Organizowaliśmy kursy spółdzielcze i imprezy szkolne o charakterze towarzyskim²⁶³.

Pracowałem w spółdzielni uczniowskiej, która z roku na rok zmieniała swój wystrój, poszerzała asortymenty sprzedawanych artykułów i przynosiła zyski. [...] Od 1947 r. rozpoczęto akcję dożywiania, początkowo bezpłatnie, później za odpłatnością, tylko najbiedniejsi uczniowie byli zwolnieni z opłat²⁶⁴.

W 1947 r. Spółdzielnie Uczniowskie funkcjonowały w blisko 30% wszystkich szkół w Polsce. Uczniowie w ramach SU prowadzili sklepiki szkolne, organizowali pomoc materialną

²⁶¹ P. Śpica, op. cit., s. 72-73.

²⁶² Ibidem, s. 195-197. 12 czerwca 1950 r. nastąpiło przekształcenie PO „SP” z organizacji wojskowej w organizację cywilną. Wspomniana reforma organizacji została przeprowadzona z rozkazu ministra obrony narodowej, w konsekwencji czego z jej struktur zaczęto usuwać kadre wojskową. Decyzja ta powiązana była m.in. z długotrwałym brakiem porozumienia w kierowniczych strukturach państwa dotyczącym charakteru PO „SP”. Od końca lat 40. organizatorem działań ideologicznych w środowiskach młodzieży w Polsce miało być ZMP, zaś „SP” nie była w istocie ani organizacją stricte polityczną, ani wojskową. Z czasem – w wyniku nalegania ze strony rządu – zaczęto ograniczać budżet PO „SP”, w kwietniu 1952 r. podporządkowano organizację Zrzeszeniu Ludowych Zespołów Sportowych, zaś w 1953 r. – zreformowano strukturę organizacyjną oraz uszczuplono kompetencje komend wojewódzkich, mających od tego czasu zajmować się wyłącznie prowadzeniem działań szkoleniowo-propagandowych na podległym sobie obszarze. P. Śpica zauważa, iż w związku z wyżej wspomnianymi zmianami znacząco osłabiono aktywność PO „SP” w tzw. „terenie”. Końcowym etapem istnienia PO „SP” były lata 1954-1955. Trudna sytuacja gospodarcza państwa oraz „odwilż polityczna” spowodowały dalsze likwidowanie struktur organizacji. 15 listopada 1956 r. uchwalono ustawę „O zniesieniu i zmianach podporządkowania niektórych urzędów centralnych”, w której zdecydowano o rozpoczęciu prac nad likwidacją organizacji. 29 listopada 1955 r. decyzją premiera utworzono Główną Komisję Likwidacyjną PO „SP” – w konsekwencji jej działań 1 stycznia 1956 r. nie istniały już w Polsce żadne struktury tej paramilitarnej organizacji młodzieżowej, zob.: P. Śpica, op. cit., s. 72-79; *Ustawa z dnia 15 listopada 1956 r. o zniesieniu i zmianach podporządkowania niektórych urzędów centralnych*, Dz.U. 1956 nr 54 poz. 246.

²⁶³ Wspomnienie urodzonego w 1923 r. ucznia liceum, zob.: *Na przełomie...*, s. 142.

²⁶⁴ Wspomnienie urodzonej w 1945 Grażyny Sztomber, wówczas uczennicy Szkoły Podstawowej, zob.: *Na przełomie...*, s. 143.

i dydaktyczną dla uczniów potrzebujących, współorganizowali wycieczki oraz uroczystości szkolne²⁶⁵. Podobną funkcję pomocową – choć w szerszej skali – pełnił w szkołach PCK. Uczniowie i uczennice zrzeszone w PCK organizowali kursy i szkolenia z zakresu higieny, udzielali wsparcia najuboższym kolegom, organizowali zbiórki pieniędzy na rzecz kupna potrzebnego sprzętu szkolnego czy książek do biblioteki. Niestety – zgodnie z logiką systemu totalitarnego – zarówno Spółdzielnie Uczniowskie, jak i PCK w dobie stalinizmu zostały włączone w działania masowych ideowo-wychowawczych organizacji młodzieżowych, takich jak ZMP. Liczne działania PCK – w tym m.in. prowadzenie szkoleń z zakresu troski o zdrowie – powiązywano z celami polityczno-ideowymi (np. władze komunistyczne nakazywały podkreślać podczas akcji prozdrowotnych „wielki wkład Polski Ludowej w dziedzinie zdrowia dziecka”)²⁶⁶. Wskazany przykład stanowi odzwierciedlenie socjotechnicznych metod indoktrynacji stosowanych w procesie urabiania najczęściej nieświadomych tego uczniów.

W celu implementowania dzieciom i młodzieży pozytywnego – lub wręcz przyjacielskiego – stosunku do ZSRR, znaczącą rolę odgrywało Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Radzieckiej. Utworzone już w 1944 r. TPPR miało za zadanie popularyzować wśród społeczeństwa polskiego pozytywny wizerunek ZSRR. W celu realizacji wspomnianego zadania zakładano specjalne biblioteki, prowadzono propagandową aktywność w szkolnych świetlicach, organizowano odczyty i pogadanki²⁶⁷. Po przejściu władzy przez PPR w Polsce Ministerstwo Oświaty aktywnie zalecało szkołom organizowanie kół TPPR, których funkcjonowanie stanowić miało uzupełnienie działań dydaktyczno-wychowawczych na rzecz budowania jak najbardziej pozytywnego wizerunku ZSRR w społeczeństwie polskim²⁶⁸. Koła TPPR kolportowały radzieckie materiały propagandowe, członkowie organizacji promowali czasopisma ideowe, brali udział w pogadankach oraz referatach, których wybrane tematy brzmiały: „Związek Radziecki – Ostoją Pokoju i Niepodległości narodów przeciwko agresji imperialistycznej”; „Wielka socjalistyczna Rewolucja Październikowa, święto państwowe ZSRR”²⁶⁹.

²⁶⁵ A. Tomkiel, *Szkolnictwo podstawowe w województwie gdańskim w latach 1945-1975*, praca doktorska, Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013, s. 275-277.

²⁶⁶ Ibidem, s. 275-276.

²⁶⁷ E. Świętochowska, *Miesiące Pogłębiania Przyjaźni Polsko-Radzieckiej w woj. białostockim w latach 1949-1956*, „Studia Łomżyńskie” 2017, nr 27, s. 143.

²⁶⁸ K. Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945-1956*, Warszawa 2000, s. 280.

²⁶⁹ A. Tomkiel, op. cit., s. 279.

Podsumowując ten wątek rozważań należy podkreślić, że młodzieżowe organizacje ideowo-wychowawcze odgrywały ważną rolę w procesie indoktrynacji uczniów w całym okresie PRL. Ich rola usankcjonowana była w samej istocie państwa socjalistycznego, gdyż:

W społeczeństwie socjalistycznym istnienie organizacji młodzieżowych jest wynikiem procesów zachodzących w toku rozwoju tego społeczeństwa [...] W tym systemie kierownicza rola marksistowsko-leninowskiej partii opiera się na oddziaływaniu na społeczeństwo za pomocą trzech podstawowych instytucji politycznych: państwa – jako organizacji całego społeczeństwa; związków zawodowych – jednoczących ludzi pracy; ideowo-politycznych organizacji młodzieży – stanowiących ważny czynnik w kształtowaniu ideowego i politycznego oblicza młodego pokolenia...²⁷⁰.

Jednak – jak wskazują badacze tej problematyki – pomimo narzuconej masowości oraz środków, które organizacje ideowo-polityczne otrzymały od władzy komunistycznej, ich upolitycznienie – często w połączeniu z mało atrakcyjnymi, represyjnymi metodami – zmniejszało skuteczność ich oddziaływania, co w konsekwencji redukowało szanse na realne i długotrwałe „zdobycie młodzieży” dla socjalizmu²⁷¹.

4.3. Pozalekcyjne oraz pozaszkolne formy oddziaływania wychowawczego na uczniów w duchu wartości wywiedzionych z ideału „budowniczego socjalizmu”

4.3.1. Pozalekcyjne formy oddziaływania szkoły na osobowość uczniów

W społeczeństwie komunistycznym, czas wolny²⁷² uległ przeobrażeniu w "zorganizowany odpoczynek". Władze oświatowe PRL dążyły do tego, aby w jak najszerszym stopniu objąć całą młodzież "pozaszkolnym oddziaływaniem wychowawczym"²⁷³. W

²⁷⁰ J. Mikosz, op. cit., s. 152-153.

²⁷¹ J. Król, op. cit., s. 335.

²⁷² Termin "czas wolny" zyskał popularność od czasu uznania go przez Międzynarodową Konferencję UNESCO w czerwcu 1957 roku. Według definicji francuskiego socjologa Joffre'a Dumazediera, czas wolny obejmuje wszelkie czynności, którym osoba może się oddać dobrowolnie i z różnorodnych przyczyn: dla rozrywki, zdobywania nowych informacji, niezobowiązującego kształcenia się czy dobrowolnego zaangażowania w życie społeczne, niezależnie od obowiązków zawodowych, rodzinnych i społecznych. Por.: Kwilecki K., *Rozważania o czasie wolnym. Wybrane zagadnienia*, Katowice 2011, s. 7-8.

²⁷³ K. Kosiński, *Oficjalne...*, s. 281. Znamiennym jest fakt, że już w 1944 r. w związku z obawami działaczy komunistycznych o „antypaństwowe” i „antydemokratyczne” działania młodzieży w szkołach średnich

pierwszej kolejności (zwłaszcza w okresie stalinizmu) nacisk kładziono na jak najdłuższe zatrzymywanie uczniów w placówkach edukacyjnych - również po zakończeniu lekcji²⁷⁴. Na początku lat 50., już około 55% szkół podstawowych, 98% liceów i nieco mniej niż połowa szkół zawodowych prowadziło zorganizowane zajęcia pozalekcyjne dla uczniów i uczennic. W przypadku szkół podstawowych, takie zajęcia polegały głównie na spotkaniach organizacyjnych (OH) lub spędzaniu czasu po lekcjach w świetlicy²⁷⁵.

Wspomniane przeze mnie wyżej zajęcia świetlicowe dominowały w systemie pozaszkolnego oddziaływania wychowawczego na uczniów. Świetlice miały być miejscem przebywania uczniów po zajęciach lekcyjnych, w którym mogli uczyć się, odrabiać lekcje, ale przede wszystkim spędzać czas na udziale w zaplanowanych i zorganizowanych zajęciach pozalekcyjnych²⁷⁶. W świetlicach rozwijały się między innymi koła zainteresowań, których forma i treść wpisane były w cele wychowawczo-dydaktycznych działań szkoły. Uczniowie mogli uczestniczyć na przykład w kołach technicznych, sportowych²⁷⁷, artystycznych czy naukowych²⁷⁸.

W latach stalinowskich Ministerstwo Oświaty utrzymywało, że każda szkoła powinna obrać cel utworzenia świetlicy w obrębie placówki w możliwie jak najkrótszym czasie²⁷⁹.

(znajdujących się w obrębie ziem „uwolnionych” przez wojska radzieckie) należało czynnie przeciwdziałać „wrogim wpływom ideologicznym” właśnie m.in. w oparciu o rozbudowanie form zajęć pozalekcyjnych w szkołach, zob.: *Okólnik nr 8 z dnia 24.11.1944 w sprawie akcji wychowawczej w szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych*, Dz. U. Res. Ośw. 1944, nr 1-4, poz 29.

²⁷⁴ K. Kosiński, *Oficjalne...*, s. 281.

²⁷⁵ Ibidem. W szkołach średnich działalność „świetlicowa” skupiała się przede wszystkim na spotkaniach kół zainteresowań oraz zebraniach działających w szkole organizacji młodzieżowych, por.: K. Kosiński, *Oficjalne...*, s. 281. Znaczenie społeczno-moralnego wpływu na dzieci oraz młodzież poprzez organizowanie zajęć pozalekcyjnych (zwłaszcza opartych o „rozrywkę” w świetlicach szkolnych) było dostrzegane przez cały okres PRL. „Aktywność rozrywkowa dzieci zawiera niezwykle dużo momentów istotnych z punktu widzenia celów wychowania społeczno-moralnego. W jej toku wchodzi dziecko w ożywione i różnorodne interakcje społeczne, uczestniczy w życiu grup, w których pełni określone role [...] Niestety, omawiana aktywność dzieci najczęściej występuje poza kontrolą i kierowniczym wpływem wychowawców. Powoduje to nierzadko, że właśnie działalność zabawowo-rozrywkowa lub sportowa w grupach rówieśniczych jest początkiem demoralizacji dziecka lub wypaczeń jego charakteru”, Muszyński H., *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*, Warszawa 1967, s. 165-66.

²⁷⁶ J. Węgrzynowicz, *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*, Warszawa 1971, s. 14. Istotną płaszczyzną w organizacji oraz funkcjonowaniu świetlic stanowiły również tzw. „świetlice wiejskie”. Opiekę nad nimi sprawował Związek Samopomocy Chłopskiej, który do roku 1953 nadzorował ponad 7790 świetlic. Świetlice wiejskie miały według Ministerstwa Oświaty stanowić najważniejszą wiejską instytucję „oświatowo-kulturalną”. Zob. K. Kosiński, *Oficjalne...*, s. 285.

²⁷⁷ Władze oświatowe dążyły do utworzenia w każdej szkole koła sportowego (SKS), które zajmować miało się popularyzacją kultury fizycznej wśród młodzieży, zob.: J. Węgrzynowicz, op. cit., s. 18.

²⁷⁸ Ibidem, s. 14.

²⁷⁹ A. Tomkiel wskazuje, że na przełomie lat 40. i 50. – między innymi w związku z wciąż trwającym procesem odbudowy powojennej kraju – zadanie otwierania świetlic przez szkoły podstawowe było trudnym zadaniem. Na przykładzie województwa gdańskiego podaje, że „w październiku 1950 roku jedynie 146 (17,3%) szkół podstawowych posiadało własną świetlicę, z tego jedynie w 69 placówkach (8,2%) udało się wygospodarować i przeznaczyć na tę formę działalności osobne pomieszczenie. Niewielkie możliwości lokalowe i kadrowe szkół sprawiały, że świetlice szkolne otwierano zwykle w większych placówkach i w dużych miastach. Przykładowo, w

Świetlica szkolna miała nie tylko służyć jako miejsce poświęcone spędzaniu czasu wolnego przez uczniów, ale także jako centrum "kulturalno-artystyczne" szkoły. Zalecano organizowanie w niej różnego rodzaju wydarzeń, spotkań, pogadanek, uroczystości, rozrywek (m.in. poranków filmowych), a także spotkań uczniów uczestniczących w organizacjach o charakterze ideowo-wychowawczym. Świetlica miała stać się sercem szkoły, popularnym i często odwiedzanym przez uczniów. Jednocześnie władze szkolne jasno zaznaczały, że świetlica powinna podkreślać i promować wszystkie aspekty wychowawcze związane z demokratyzacją życia, oddziaływaniem ludowo-patriotycznym, wzmacnianiem relacji z narodami socjalistycznymi i krajami demokracji ludowej, walką klasową oraz „właściwym podejściem” do pracy w społeczeństwie²⁸⁰. W świetlicach szkolnych mogły również zrzeszać się i działać organizacje uczniowskie, takie jak Towarzystwo Przyjaciół Związku Radzieckiego, koła Ligi Obrony Kraju, Polski Czerwony Krzyż czy spółdzielnie uczniowskie²⁸¹.

4.3.2. Pozaszkolne formy oddziaływania ideowego na dzieci i młodzież

Wychowanie pozaszkolne i pozalekcyjne stanowiło ważne ogniwo w procesie realizacji nadrzędnego celu władz oświatowych PRL, jakim było urzeczywistnianie socjalistycznego ideału wychowawczego w polskim społeczeństwie. Świadczy o tym między innymi wpisanie formy i celów wychowania pozalekcyjnego w treść Konstytucji z 1952 r., w której stwierdzono m.in.:

Art. 21.

1. Wychowanie pozalekcyjne prowadzą szkoły

roku szkolnym 1957/58 w Gdyni istniało 20 świetlic w szkołach podstawowych, natomiast w powiecie elbląskim funkcjonowały jedynie dwie świetlice szkolne [...]”, zob. A. Tomkiel, op. cit., s. 292-293. Warto zaznaczyć, iż wspomniana wyżej powojenna odbudowa kraju stanowiła również okazję dla władz oświatowych do aktywizowania młodzieży w czasie wolnym. Przykładowo minister S. Skrzyszewski widział znaczące wartości ideowo-wychowawcze w organizowaniu uczniów do pracy na rzecz odbudowy Warszawy, zob.: E. J. Kryńska, *Dwa modele i wizje wychowania w rzeczywistości socjalistycznej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, rok LV 3-4, s. 58.

²⁸⁰ A. Tomkiel, op. cit., s. 292-293.

²⁸¹ J. Węgrzynowicz, op. cit., s. 44.

2. Wychowanie pozaszkolne jest organizowane w młodzieżowych domach kultury i domach kultury dzieci i młodzieży, ośrodkach i szkolnych klubach sportowych, w świetlicach dziecięcych i młodzieżowych, w ogrodach jordanowskich²⁸², w stałych i sezonowych placówkach czasowych i w innych formach.
3. Wychowanie pozalekcyjne i pozaszkolne ma na celu:
 - 1) Rozwijanie zainteresowań i uzdolnień młodzieży,
 - 2) Zbliżenie młodzieży do spraw techniki,
 - 3) Stwarzanie sprzyjających warunków dla społecznej działalności [...] ²⁸³

W 1953 r. ostatecznie ukształtowała się zasada, iż celem placówek wychowania pozaszkolnego jest udzielanie pomocy szkole w zadaniu socjalistycznego wychowania dzieci i młodzieży²⁸⁴. W realizacji powyższego celu placówki te miały wychowywać „aktyw uczniowski” dla szkolnych kół zainteresowań, organizować pracę z dziećmi oraz młodzieżą w oparciu o „kadrę specjalistów”, instruować nauczycieli w zakresie organizowania i przeprowadzania zajęć pozalekcyjnych, jak również organizować międzyszkolne masowe imprezy zapewniające „kulturalny wypoczynek” dzieciom w czasie wolnym²⁸⁵.

W pozaszkolnym oddziaływaniu wychowawczym znaczącą rolę odgrywały przytoczone zarówno w *Konstytucji* z 1952 r., jak i w *Zarządzeniu Ministra Oświaty* z 1953 r. Domy Kultury. W celu uzyskania jak najszerszego wpływu na dzieci oraz młodzież, Domy Kultury współpracowały z młodzieżowymi organizacjami ideowo-wychowawczymi²⁸⁶ oraz szkołami. Współpraca między Domami Kultury a szkołami zazwyczaj koncentrowała się na wybranym aspekcie lokalnego systemu wychowawczego, a mianowicie organizacji wolnego czasu dla uczącej się młodzieży. Domy Kultury i Pałace Młodzieży dążyły m.in. do tworzenia grup uczniowskich w ramach poszczególnych szkół, które następnie, pod kierunkiem

²⁸² Nazwa „ogrodów jordanowskich” pochodzi od nazwiska ich twórcy - Henryka Jordana (1842-1907). Stanowią one założenia parkowe lub ogrodowe, przeznaczone do gier, zabaw, wypoczynku, jak również do pracy dydaktycznej dla dzieci i młodzieży. Po II wojnie światowej ogrody jordanowskie rozwijały się pod opieką terenowych jednostek administracji oświatowej jako samodzielne ogrody lub jako składniki dużych parków publicznych, zob.: *Jordanowskie ogrody*, [w:] Encyklopedia PWN, < <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/jordanowskie-ogrody;3918284.html> >, [dostęp: 2 maja 2023 roku].

²⁸³ *Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej uchwalona przez Sejm Ustawodawczy w dniu 22 lipca 1952 r.*, Dz.U. 1952 nr 33 poz. 232, Art. 21.

²⁸⁴ J. Węgrzynowicz, op. cit., s. 19. Do roku 1955 w Polsce funkcjonowało już ponad 1576 świetlic przyszkolnych, 113 Domów Kultury i Pałaców Młodzieży, 223 place zabaw, por. K. Kosiński, *Oficjalne...*, s. 281-282.

²⁸⁵ *Zarządzenie Ministra Oświaty z 23.03.1953 w sprawie organizacji roku szkolnego 1953/1954*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1953, nr 4, poz. 30, s. 87.

²⁸⁶ Istotną rolę w organizowaniu zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych w PRL odgrywały wszystkie młodzieżowe organizacje ideowo-wychowawcze. W okresie stalinizmu kluczową rolę w prowadzeniu Domów Kultury Dzieci oraz Pałaców Młodzieży odgrywało ZMP, zaś po jego rozwiązaniu w 1956 r. rolę aktywizowania wychowawczego młodzieży przejmowały kolejne organizacje powstałe na miejscu wspomnianego Związku (w tym m.in. ZMS oraz ZSMP), zob.: J. Węgrzynowicz, op. cit., s. 13-16. Jednakże w niniejszej części rozprawy tylko wspominam o roli organizacji młodzieżowych w aktywizacji dzieci i młodzieży w czasie wolnym, gdyż szerzej ich funkcja i cele opisane zostały w poprzedniej części rozprawy.

instruktorów Domu Kultury i korzystając z jego zasobów, podejmowały ideowo-wychowawcze projekty artystyczne lub edukacyjne. Równocześnie Domy Kultury stały się głównym koordynatorem miejskich wydarzeń rozrywkowych i artystycznych organizowanych dla uczniów różnego rodzaju szkół, podejmując (na zlecenie władz partyjnych i oświatowych) organizowanie, koordynowanie programów lub konsultacje we wszystkich ważniejszych imprezach skierowanych do środowiska dziecięcego i młodzieżowego lub przygotowywanych przez młodzież szkolną dla dorosłych. Pełnienie roli koordynatora lub konsultanta pociągało za sobą zwiększone kontakty personelu Domu Kultury z uczniami, nauczycielami i kierownictwem szkół. Dodatkowo, Domy Kultury tworzyły w swoich strukturach różnorodne zespoły artystyczne i chóralne, opracowywały repertuar dla lokalnych zespołów scenicznych, plastycznych i fotograficznych²⁸⁷. Przykładowo Dom Kultury w Kaliszu zorganizował sekcje:

1. wychowania artystycznego w obrębie teatru, pieśni, muzyki i choreografii
2. naukowe – w obrębie takich dziedzin, jak historia czy „młodzi marksiści”
3. techniczne – w obrębie lotnictwa i modelarstwa²⁸⁸.

Młodzieżowe Domy Kultury (dalej: MDK) miały również za zadanie wspierać PZPR w realizacji jej celów politycznych. Kadra MDK (z założenia) mobilizowała młodzież do pracy na rzecz realizacji planów gospodarczych, organizowała też wydarzenia mające umacniać poczucie więzi między młodzieżą, a Związkiem Radzieckim²⁸⁹. Zasadniczą rolę w powyższych celach odgrywało powołane w 1949 r. państwowe Stowarzyszenie „Ognisko”²⁹⁰, które w okresie swojego funkcjonowania sprawowało kontrolę nad organizacją kilkudziesięciu Domów Kultury. Działacze Stowarzyszenia zajmowali się przygotowywaniem akademii, haseł, dekoracji, zbiórek czy konkursów poświęconych wybranemu zagadnieniu związanemu z ideowo-politycznym oddziaływaniem na młodzież²⁹¹.

Po 1956 r. uznano, że „wpływanie na tryb życia rodzin, wciągnięcie młodzieży do organizacji, organizowanie wypoczynku, regulowanie jej obecności w miejscach publicznych nie jest skuteczne i raczej zniechęca niż przyciąga młodych ludzi”²⁹². Wobec powyższego zdecydowano się zreorganizować formy i metody młodzieżowego wypoczynku – w 1959 r.

²⁸⁷ D. Jankowski, *Dom kultury w środowisku wychowawczym średniego miasta*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1976, nr 38, z. 3, s. 258-260.

²⁸⁸ K. Kosiński, *Oficjalne...*, s. 283.

²⁸⁹ *Ibidem*.

²⁹⁰ „Ognisko” funkcjonowało do 1951 r. Po likwidacji Stowarzyszenia zarząd nad MDK przejęło bezpośrednio Ministerstwo Oświaty, zob.: K. Kosiński, *Oficjalne...*, s. 284.

²⁹¹ *Ibidem*.

²⁹² *Ibidem*, s. 285.

Ministerstwo Oświaty reaktywowało Towarzystwo Przyjaciół Ogrodów Jordanowskich (mające odtąd na celu organizowanie – w porozumieniu z Radami Narodowymi – placów zabaw i zajęć na świeżym powietrzu). Opracowano też nowe statuty MDK oraz DKD. Od wspomnianego roku pracownikami Domów Kultury mogły zostać jedynie osoby z przygotowaniem pedagogicznym, zaś ich rola miała polegać na uzupełnianiu działań wychowawczych i dydaktycznych szkoły (organizowano w MDK i DKD między innymi zajęcia sportowe, artystyczne czy językowe)²⁹³.

Wyjątkowo korzystne warunki dla dopełnienia wychowawczo-dydaktycznych działań szkoły w celu realizacji wychowawczego ideału socjalizmu oferował letni wypoczynek dzieci²⁹⁴. Ministerstwo motywowało młodzież między innymi do współorganizowania w czasie wolnym uroczystości państwowych w lokalnych społecznościach, szczególnie święta 22 lipca (Święto Odrodzenia Polski). Uczniowie mieli wówczas współdziałać przy organizacji marszów, wspólnie ćwiczyć śpiew piosenek wojskowych i rewolucyjnych, przygotowywać ozdoby oraz dekoracje. W tym celu Ministerstwo Oświaty kierowało do Kuratoriów Okręgów Szkolnych materiały edukacyjno-wychowawcze oraz motywowało KW PZPR do oddelegowania osób, których zadaniem miało być przeprowadzenie pogadank z okazji święta na tematy wybrane przez Ministerstwo. W zarządzeniach ministerstwa dotyczących organizowania akcji letniego wypoczynku znajdowały się między innymi zalecenia odnośnie propagowania wśród dzieci i młodzieży Konstytucji PRL (w 1952 r.) i państwowych planów gospodarczych. Wśród tematów pogadank przeprowadzanych w wakacyjnych ośrodkach wypoczynkowych znajdowały się między innymi takie zagadnienia jak: spółdzielnie produkcyjne, PGR²⁹⁵, wieś w planie sześcioletnim, cukrownictwo, przemysłowy rozwój

²⁹³ Ibidem, s. 286.

²⁹⁴ Ministerstwo Oświaty przykładło znaczącą uwagę wobec organizacji wczasów letnich dzieci i młodzieży. Placówki wczasowe, kolonie i półkolonie organizowane miały być przez szkoły, zakłady pracy lub we współpracy dwóch wymienionych. Kadra nauczycielska i pedagogiczna pracująca z uczniami miała być wyszkolona i wykwalifikowana, zaś efekty wychowawcze miały być dokładnie planowane i sprawozdawane, zob.: *Zarządzenie Ministra Oświaty z 23.03.1953 w sprawie organizacji roku szkolnego 1953/1954*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1953, nr 4, poz. 30, s. 98-99.

²⁹⁵ Kwestie związane z Państwowymi Gospodarstwami Rolnymi stanowiły bardzo istotny oraz często powtarzający się temat w kontekście wakacyjnej aktywizacji młodzieży. Władze komunistyczne – chcąc zarówno pomóc PGR-om, jak i realizować cele wychowawcze wśród dzieci i młodzieży – organizowały (w ramach PO „Służba Polsce”) Młodzieżowe Brygady Rolne, których celem było zbratanie młodzieży miejskiej ze wsią, osvajanie młodzieży z pracą fizyczną oraz dostarczenie pomocy PGR-om. W związku z faktem, że niektóre prace rolne (np. akcja żniwna) odbywały się często w okresie wakacyjnym, działacze młodzieżowych organizacji idących do domów i zachęcali uczniów oraz rodziców do udziału w pracach Brygady. Wybranego dnia kadra szkolna oraz uczniowie zbierali się w macierzystych komendach organizacji „Służba Polsce”, a następnie byli transportowani do punktów zbornych. Szkoły często urządzały swoim uczniom uroczyste pożegnania oraz czasami przekazywały wychowankom i nauczycielom prowiant na drogę. Pierwszy dzień w

rolnictwa, współzawodnictwo pracy, Ogólnopolska Organizacja "Służba Polsce", Feliks Dzierżyński (w 1951 r. zapoznanie dzieci z jego życiorysem było uznawane jako "zagadnienie specjalne"), Eliza Orzeszkowa, Julian Marchlewski, gen. Karol Świerczewski, trasa W-Z, reforma rolna, akcja "H", Ludwik Waryński²⁹⁶.

Znaczenia prac pozaszkolnych i pozalekcyjnych upatrywano w ich walorach wychowawczych i dydaktycznych²⁹⁷. Zgodnie z zaleceniami I. Kairowa celami pracy z młodzieżą w czasie wolnym było m.in.:

pogłębianie uświadomienia politycznego i rozszerzenie wykształcenia ogólnego uczniów oraz rozwijanie ich zainteresowań w różnych dziedzinach kultury, nauki, techniki, sztuki, wychowania fizycznego i sportu, rozwijanie aktywności i samodzielności społeczno-politycznej uczniów, wciąganie ich do możliwego dla nich udziału w życiu społecznym i budownictwie socjalistycznym [...] ²⁹⁸.

Rodzi się jednak pytanie, czy jednak idea „wypoczynku zorganizowanego” oraz „pozaszkolnego oddziaływania wychowawczego” spełniła rolę, jaką wyznaczyło jej Ministerstwo Oświaty. Jak wskazuje K. Kosiński:

Z pewnością wielu młodych ludzi, zwłaszcza po 1956 r. znajdowało w ofercie Domów Kultury coś atrakcyjnego dla siebie: lekcje rysunku, modelarstwa, tańca, niekiedy tu właśnie zaczynało się uczyć języka obcego. [...] Zawiodła natomiast strategia organizowania przez „władzę” rozkładu dnia i poddawania uczniów kontroli oficjalnych instytucji. Jeśli intencją rządzących było wzmocnienie „właściwego” wpływu wychowawczego na młodzież, to cel ten nie został osiągnięty²⁹⁹.

miejscu pracy zazwyczaj upływał na zajęciach organizacyjnych oraz uroczystej akademii, następnie zaś przez kilka dni uczniowie pracowali w określonym gospodarstwie. Zob.: B. Wagner, op. cit., s. 33-35.

²⁹⁶ D. Jarosz, *Główne kierunki działalności państwa w zakresie stalinizacji wychowania dzieci w Polsce w latach 1948-1956*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 1998, z. 4/2, s. 136-137.

²⁹⁷ J. Węgrzynowicz, op. cit., s. 46.

²⁹⁸ *Pedagogika*, pod red. I. Kairowa, Warszawa 1950, s. 213-214.

²⁹⁹ K. Kosiński, *Oficjalne...*, s. 288. Podkreślenie własne.

V. Szkoła z lat PRL w narracjach byłych uczniów

5.1. Indoktrynacja dzieci i młodzieży w socjalistycznej szkole z lat PRL w perspektywie jej absolwentów

Realizując cele postawione przed badaniem sondażowym postanowiłem w pierwszej kolejności porównać funkcję założoną szkoły PRL w odniesieniu do procesu urzeczywistniania ideału „budowniczego socjalizmu” z faktycznymi działaniami dydaktyczno-wychowawczymi (indoktrynacją ideologiczną) szkoły socjalistycznej. Mając to na uwadze zadałem badanym pytania odnoszące się do następujących zagadnień:

- a) obecność treści propagandowych na lekcjach historii;
- b) relacja szkoła – Kościół;
- c) zaangażowanie nauczycieli w realizację celu wychowania socjalistycznego;
- d) uroczystości, święta oraz wystrój klas i innych pomieszczeń szkolnych;
- e) wybrane wartości polityczno-społeczne zawarte w działaniach ideowo-wychowawczych i dydaktycznych szkoły.

Z analizy odpowiedzi wynika, że aż 71% respondentów wskazało "historię" jako „przedmiot szkolny, na którym najczęściej pojawiały się treści przychylnie ideologii socjalizmu, komunizmu lub Związkowi Radzieckiemu”¹. Znaczenie „historii” w procesie urabiania ideologicznego uczniów uzasadnia również analiza odpowiedzi na pytanie „czy na lekcjach historii nauczyciel poruszał takie tematy jak m.in.: Pakt Ribbentrop-Mołotow, zbrodnia katyńska, Bitwa Warszawska 1920 r.”² Zdecydowana większość respondentów (70%) deklarowała, że nauczyciel na lekcjach historii nie poruszał (lub raczej nie poruszał) wyżej wskazanych zagadnień. Uwagę zwraca fakt, że grupa osób badanych, której członkowie

¹ Respondenci odpowiadali na półotwarte, dobrowolne pytanie: „Na jakim przedmiocie/przedmiotach szkolnych najczęściej pojawiały się treści przychylnie lub chwalące socjalizm, komunizm, Związek Radziecki? Proszę podać 3 przedmioty”, zob.: Tab. 47. Ponadto niniejsze dane dotyczące propagandowej roli „historii” potwierdza analiza J. Wojdon, dotycząca udziału przedmiotów szkolnych w propagandzie w okresie PRL, zob.: J. Wojdon, *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1955-1989)*, Toruń 2001, s. 324-328.

² Por.: Tab. 14. Wydarzenia historyczne, które w czasach PRL poddane były cenzurze. Szerzej o cenzurze w podręcznikach szkolnych w latach 1944-1989 zob.: J. Wojdon, op. cit.

najrzadziej deklarowali, że usłyszeli o zbrodni katyńskiej czy Pakcie Ribbentrop-Mołotow od swoich nauczycieli, ukończyła szkołę podstawową w latach stalinowskich lub we wczesnym „okresie gomułkowskim” (1956-1959). Powodem tego mogła być trwająca we wczesnych latach 50. „ofensywa ideologiczna” oraz strach przed surowymi konsekwencjami, które spotkać mogły nauczyciela poruszającego podczas zajęć zagadnienia poddane ścisłej cenzurze³. W przypadku respondentów, którzy ukończyli szkołę podstawową w latach 1960-1969, odsetek tych, którzy stwierdzają, że nauczyciele poruszali m.in. temat Paktu Ribbentrop-Mołotow lub Bitwy Warszawskiej podczas lekcji, jest wyższy i wynosił 8%. W odniesieniu do badanych uczęszczających do szkoły w latach 1970-1979 i 1980-1989 obserwuje się dalszy wzrost odsetka respondentów deklarujących, że nauczyciele nawiązywali podczas lekcji historii do wspomnianych wydarzeń historycznych. Taki rozkład odpowiedzi wynika zapewne ze zmian politycznych zachodzących nie tylko w PRL, ale także ZSRR. Skutkowały one pewnym złagodzeniem cenzury (zwłaszcza w latach 80. XX w.). Inną przyczyną tego stanu rzeczy były trafiające do społeczeństwa wydawnictwa podziemne oraz publikacje zagraniczne, które w sposób nielegalny przewożone były do Polski i kolportowane w tzw. drugim obiegu⁴.

Analiza odpowiedzi badanych dotyczących częstotliwości prezentowanych na lekcjach historii treści przedstawiających socjalizm i bohaterów komunistycznych w korzystnym świetle rysuje pewne prawidłowości. 56% respondentów wyraziło przekonanie, że stwierdzenia przedstawiające socjalizm i bohaterów komunistycznych w korzystnym świetle pojawiały się na lekcjach historii często lub raczej często. Należy zauważyć, że osoby, które ukończyły szkołę podstawową w latach 1960-1969, częściej stwierdzają (59%), że treści korzystnie przedstawiające socjalizm pojawiały się „często” lub „raczej często”. Wskazać również należy, iż odsetek powyższych odpowiedzi jest zbliżony we wszystkich kolejnych dekadach PRL.

Odpowiedzi respondentów na pytanie o „wydarzenia z zakresu najnowszej historii Polski, na które nauczyciele zwracali szczególną uwagę”⁵, wskazują, że nauczyciele historii

³ Por.: J. Król, *To idzie młodość... Związek Młodzieży Polskiej w szkole ogólnokształcącej w latach 1948 – 1957*, Kraków 2011, s. 288-297.

⁴ Zagadnienia dotyczące m.in. problemu zbrodni katyńskiej czy stosunku Armii Czerwonej do Powstania Warszawskiego (1944 r.) uznawane w czasach PRL-u jako tzw. tematy tabu, stopniowo zaczęto wprowadzać do podręczników szkolnych od początku lat 80., choć zaznaczyć należy, iż tematami zakazanymi przestały być one dopiero po 1989 roku, zob.: A. Glimos-Nadgórska, *Podręczniki do historii – 50 lat zmian*, „KLIO. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2012, t. 21, s. 16. Pamiętać również należy, iż tematy historyczne zakazane w szkole poruszane były czasami w domu lub w kościele. Respondenci wskazali przede wszystkim „zbrodnię katyńską” oraz „Józefa Piłsudskiego” jako tematy historyczne, o których mówiło się wśród najbliższych lub w kościele, ale nie mówiono o nich w szkole. Wspomniane zjawisko ma istotny wpływ na tzw. „konflikt autorytetów” (opisany szerzej w Rozdziale II.), a tym samym na osłabienie recepcji wartości, których transmisję stanowić miała szkoła PRL, por.: W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo*, Warszawa 1996, s. 120.

⁵ Zob.: Tab. 18.

zwracali uwagę przede wszystkim na wyzwalanie polskich miast przez Armię Czerwoną w czasie II wojny światowej (58% wskazań), rewolucję październikową (58%) oraz Manifest PKWN z 22 lipca 1944 roku (52%). Spośród postaci historycznych przedstawianych przez nauczycieli jako autorytety godne naśladowania, w pamięci respondentów zapisały się postacie: Włodzimierza Lenina (47%), Ludwika Waryńskiego (28%) i Karola Marksa (27%). Przedstawione dane potwierdzają zatem tezę, zgodnie z którą lekcje historii w PRL-owskiej szkole stały się w rękach władz narzędziem służącym uwewnętrznianiu w osobowości uczniów postaci i wartości wywiedzionych z marksizmu-leninizmu oraz założeń polityki zewnętrznej i wewnętrznej PZPR.

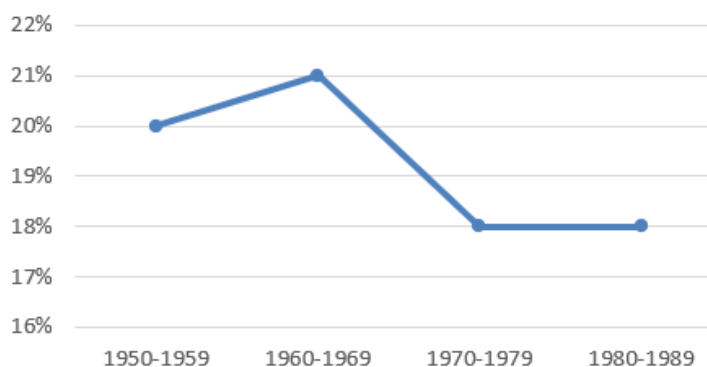
Odpowiedzi respondentów na pytania dotyczące częstotliwości występowania treści propagandowych na lekcjach historii potwierdzają zatem, że w swej codziennej działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły podstawowe realizowały założenia zawarte w programach nauczania tego przedmiotu w poszczególnych dekadach PRL⁶. Do tej grupy należały kwestie związane z realizacją sztandarowego celu socjalistycznej szkoły, jakim było kształtowanie u uczniów naukowego (materialistycznego) światopoglądu. Z tym zaś wiązała się walka z wychowaniem religijnym realizowanym na lekcjach religii oraz w toku wychowania rodzinnego. Jednak analiza zebranego materiału badawczego wskazuje, że znaczny odsetek ówczesnych uczniów nie miał świadomości, że szkoła, do której uczęszczali, jest w tę walkę tak bardzo zaangażowana. Potwierdzeniem tego jest stanowisko 51% respondentów, którzy uznali, że szkoła była raczej niezaangażowana w ten proces. Zdecydowanie przeciwnego zdania było tylko 24% respondentów. Analizując odpowiedzi badanych pod kątem płci można zauważyć, że zarówno kobiety, jak i mężczyźni, przyjmowali w tej kwestii podobne stanowisko.

Analiza odpowiedzi ujawnia też, że im później respondenci ukończyli edukację w szkole podstawowej, tym mniej krytycznie oceniali zaangażowanie szkoły w walkę z wychowaniem religijnym. Odnosi się to szczególnie do respondentów, którzy ukończyli szkołę podstawową w latach 1970-1979 oraz 1980-1989. Większość z nich (75%) była zdania, że szkoła nie była (lub raczej nie była) zaangażowana w walkę z Kościołem. Z przeprowadzonej analizy wynika także, iż odsetek respondentów, którzy byli w pełni przekonani, że szkoła nie była zaangażowana w walkę z Kościołem był wyższy w grupie badanych legitymujących się niższym wykształceniem (podstawowym lub zasadniczym zawodowym) niż w przypadku

⁶ Por.: Rozdział III niniejszej rozprawy.

respondentów z wyższym wykształceniem (szczególnie magisterskim). Ponad połowa badanych należących do tej grupy (54%) wyraziło opinię, że szkoła była raczej niezaangażowana (54%).

Wykres 1. Odsetek respondentów zgadzających się z tezą, że szkoła w czasach PRL była zaangażowana w walkę z wychowaniem religijnym prowadzonym przez Kościół



Źródło: Opracowanie własne. Wszystkie dane zamieszczone we wszystkich wykresach i tabelach w tej części pracy zostały uzyskane z przeprowadzonych przeze mnie badań ankietowych.

Podsumowując, wyniki badania wskazują, że wśród respondentów dominuje przekonanie, że szkoła w czasach PRL raczej nie była zaangażowana w walkę z wychowaniem religijnym. Trudno jednak nie podkreślić, że istnieją dostrzegalne różnice w opiniach zależne od okresu ukończenia szkoły i poziomu wykształcenia respondentów. Ważnym uzupełnieniem powyższego wniosku są odpowiedzi dotyczące poczucia bezpieczeństwa respondentów wobec sytuacji przyznania się – w czasach PRL – do bycia katolikiem/katoliczką lub do uczęszczania regularnie na msze święte. Analiza odpowiedzi na wspomniane pytanie ujawnia, że zdecydowana większość respondentów (80%) potwierdziła, że w szkole mogła otwarcie i bezpiecznie przyznać się do swojego wyznania. Tytułem wyjaśnienia warto dodać, że 6% respondentów zadeklarowało, że w tym okresie nie uczęszczało do kościoła, więc kwestia ta ich nie dotyczyła.

Analizując odpowiedzi w kontekście płci respondentów, możemy dostrzec, że zarówno kobiety, jak i mężczyźni wyrażają podobne przekonania w tym zakresie. Wprawdzie więcej kobiet (44%) niż mężczyzn (43%) deklaruje, że mogły otwarcie przyznawać się do czynnego uczestnictwa w życiu Kościoła, ale różnica ta nie jest znacząca. Również odpowiedzi respondentów z podziałem na lata ukończenia szkoły podstawowej nie wskazały zauważalnych różnic w tym zakresie. Osoby, które ukończyły szkołę podstawową w różnych okresach PRL podzielają podobne przekonanie co do możliwości otwartego przyznania się do wyznania

katolickiego w szkole. Należy dodać, że nieco bardziej wyrazisty pogląd w tej kwestii (83%) wyrażali absolwenci szkoły z lat 1980-1989. Prawdopodobnie tę można tłumaczyć wzmocnieniem pozycji Kościoła na przełomie lat 70. i 80. wynikającej z wyboru Karola Wojtyły na papieża i działalność ruchu „Solidarność”, która budowała atmosferę wzmożonej narodowej dumy, wspieranej manifestacją wiary. Jednocześnie, rosnące napięcia społeczno-gospodarcze skłoniły władze komunistyczne do poszukiwania kompromisu, co przejawiało się w liberalizacji polityki wewnętrznej, również wobec Kościoła katolickiego.

Analiza odpowiedzi na omawiane pytania ukazuje zatem, że w świadomości respondentów dominuje przekonanie, że w latach, kiedy uczęszczali do szkoły podstawowej, mogli bez ryzyka negatywnych reakcji nauczycieli przyznać się do bycia katolikiem oraz do regularnego uczęszczania na lekcje religii organizowane przez Kościół poza obiektami szkolnymi. Różnice między poszczególnymi grupami respondentów wyróżnionymi ze względu na płeć, lata ukończenia szkoły i poziom wykształcenia są subtelne, co może świadczyć o pewnej jednolitości doświadczeń społecznych związanych z wyznaniem religijnym w czasie edukacji w szkole PRL.

Z uzyskanych danych wynika również, że wbrew oczekiwaniom władz komunistycznych nastawienie ówczesnych uczniów do księży oraz Kościoła katolickiego w latach PRL było zdecydowanie pozytywne. Zaledwie 8% respondentów wyrażało raczej negatywne odczucia wobec Kościoła, a 52% było raczej pozytywnie nastawionych. Co więcej, 34% respondentów zadeklarowało bardzo pozytywny stosunek do księży i Kościoła w czasach, kiedy byli oni uczniami szkoły PRL. Analizując te wyniki pod kątem płci, można zauważyć, że zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn, dominował pozytywny stosunek do księży i Kościoła.

Powyższe dane wskazują albo na szczególnie nieskuteczną politykę zwalczania pozytywnego wizerunku Kościoła katolickiego w szkole, indyferentne podejście szkoły i nauczycieli do celu wypierania uczuć religijnych z osobowości uczniów, albo silnie ugruntowany w osobowości dzieci i młodzieży etos narodowo-katolicki (dominujący wówczas w społeczeństwie polskim). Mając to uwadze władze komunistyczne i oświatowe – starając się unikać konfliktu z większością polskiego społeczeństwa – pozornie bagatelizowały małą skuteczność socjalistycznej szkoły w dziele laickiego wychowania uczniów, wpisanego wszakże do katalogu jej podstawowych zadań⁷.

⁷ Por.: J. Żaryn, *Państwo – kościół katolicki w Polsce 1956–1989 (wybrane zagadnienia)*, [w:] *Polski wiek XX*, t. 4, Warszawa 2010; E. Kryńska, S. W. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945-1956*, Białystok 2003, s. 181-212; W. Theiss, op. cit., s. 120; zob. także: R. Grzybowski, *Ku szkole ateizującej. Duchowieństwo, nauczyciele, uczniowie i rodzice wobec władz komunistycznych z lat 1958-1961 zmierzających*

Tab. 13. Stosunek uczniów szkoły PRL wobec księży oraz Kościoła katolickiego.

Będąc uczniem szkoły w czasach PRL, jaki miał(a) Pan/Pani stosunek wobec księży oraz Kościoła Katolickiego?		Bardzo negatywny	Raczej negatywny	Raczej pozytywny	Bardzo pozytywny	Nie wiem / Nie pamiętam	Ogółem
Razem	Ogółem		8%	52%	34%	6%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta		5%	52%	37%	6%	262
	Męczyzna		11%	52%	30%	7%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959		7%	60%	33%		15
	1960-1969		14%	49%	29%	9%	80
	1970-1979		7%	49%	36%	7%	214
	1980-1989		6%	56%	32%	5%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe		11%	56%	33%		9
	Zasadnicze zawodowe		3%	51%	38%	8%	39
	Średnie ogólnokształcące		10%	46%	35%	9%	78
	Średnie zawodowe		6%	57%	33%	4%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)		6%	51%	40%	3%	35
	Wyższe magisterskie		10%	51%	31%	8%	183

Analiza odpowiedzi respondentów na pytanie o stopień zaangażowania nauczycieli w proces realizacji wychowania socjalistycznego ujawniła interesujące wyniki. W odpowiedzi na pytania dotyczące głównych priorytetów w pracy nauczycieli, znacząca większość badanych (78%) wskazała na skupienie nauczycieli na realizacji oficjalnego programu nauczania, opartego przede wszystkim na zalecanych podręcznikach. Z kolei marginalizacja działań o charakterze ideologicznym i politycznym, które miałyby służyć bezpośredniemu urabianiu postaw uczniów zgodnie z doktryną socjalistyczną, została zauważona jedynie przez 12% respondentów. Warto jednak podkreślić, że znacząca większość uczestników badania (59%) nie zapamiętała przypadków, aby nauczyciele otwarcie kwestionowali socjalistyczny ustrój państwa, włączając do materiału dydaktycznego krytyczne komentarze dotyczące najnowszej historii Polski. Równocześnie niemal połowa respondentów (47%) oceniła zaangażowanie nauczycieli w realizację zadań wychowawczych socjalizmu jako niskie lub bardzo niskie, podczas gdy 31% badanych oceniło je jako wysokie⁸. Te wyniki mogą sugerować, że

do pełnej laicyzacji szkoły polskiej, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)*, pod red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków 2010.

⁸ Pytanie zawierało definicję „celu wychowania socjalistycznego”, zob.: Tabela 9.

respondenci nie utożsamiali bezpośrednio pracy z podręcznikiem z celami wychowania socjalistycznego, co wskazuje na złożoność oceny działań edukacyjnych szkoły PRL⁹.

Tab. 34. Sytuacje, w których nauczyciel w sposób jawny sprzeciwił się ustrojowi socjalistycznemu i na lekcji przedstawił własny komentarz do najnowszej historii Polski¹⁰.

Czy w Pana/Pani szkole zdarzały się sytuacje, w których nauczyciel w sposób jawny sprzeciwił się ustrojowi socjalistycznemu i na lekcji przedstawiał własny komentarz do najnowszej historii Polski?		Tak	Nie	Nie pamiętam	Ogółem
Razem	Ogółem	16%	59%	25%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	13%	57%	31%	262
	Męczyzna	20%	60%	20%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959		80%	20%	15
	1960-1969	15%	66%	19%	80
	1970-1979	15%	56%	29%	214
	1980-1989	18%	56%	25%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe		67%	33%	9
	Zasadnicze zawodowe	10%	54%	36%	39
	Srednie ogólnokształcące	17%	60%	23%	78
	Srednie zawodowe	15%	61%	24%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	23%	54%	23%	35
	Wyższe magisterskie	17%	57%	25%	183

Największe zaangażowanie nauczycieli w realizację celów wychowania socjalistycznego (oceniane jako wysokie lub bardzo wysokie) miało miejsce w latach stalinowskich i we wczesnym okresie „gomułkowskim”. Potwierdzeniem tego jest opinia 46% respondentów, którzy w tym czasie uczęszczali do szkoły. Jednak analiza zebranego materiału badawczego dowodzi, że nauczyciele realizowali cele wychowania socjalistycznego w całym okresie PRL. Trudno się temu dziwić, zważywszy na specyfikę ustroju socjalistycznego oraz usytuowanie organizacyjne i strukturę zadań ówczesnej szkoły.

Transmisja wartości związanych z socjalizmem, marksizmem-leninizem czy bieżącą polityką PZPR odbywać się miała również poprzez rytuały (uroczystości szkolne, ceremonie,

⁹ Problem poczucia bycia indoktrynowanym przez absolwentów szkoły PRL (oraz ich świadomości uczestniczenia w procesach wychowawczych, których byli częścią) omówiony został w kolejnym podrozdziale.

¹⁰ Z danych zamieszczonych w tabeli nr 34 wynika, że przypadki przeciwstawienia się nauczycieli oficjalnej wykładni wydarzeń z najnowszej historii Polski zawartej m.in. w podręcznikach częściej dostrzegali badani mężczyźni (20%) niż kobiety (13%).

akademie, apele) i znajdujące się w szkolnej przestrzeni ozdoby i dekoracje¹¹. Mając to na uwadze zadałem badanym pytanie dotyczące wspomnień z zakresu wystroju szkolnego. Interesowały mnie m.in. portrety prominentnych postaci politycznych, gazetki ściennie, prace artystyczne uczniów oraz różnego rodzaju nośniki o charakterze propagandowym.

Odpowiedzi respondentów wskazują, iż dominującym elementem dekoracyjnym w przestrzeni szkolnej były gazetki ściennie, które wskazane zostały przez 77% badanych. Pełniły one kluczową rolę nie tylko jako element ozdobny, ale również jako medium przekazu informacji o bieżących wydarzeniach politycznych i treści związanych z ideologią socjalistyczną¹². Zgodnie potwierdziły to zarówno kobiety (76%), jak i mężczyźni (79%). Zdaniem badanych, popularną ozdobę szkolną stanowiły również portrety I sekretarzy KC PZPR oraz postaci związanych z ruchem komunistycznym. 45% respondentów uznało portrety I sekretarzy KC PZPR za dominujący element dekoracyjny. Warto zauważyć, że w grupie absolwentów z lat 60. XX wieku, 70% wskazało na portrety I sekretarzy jako dominującą ozdobę, podczas gdy w dekadzie 80. liczba ta spadła do 30%, co świadczy o stopniowej rezygnacji z tej formy dekoracji w kolejnych latach. Bohaterowie komunistyczni oraz postacie związane z Związkiem Radzieckim zostały wskazane odpowiednio przez 29% i 21% wszystkich respondentów.

Analiza odpowiedzi respondentów na pytanie o „zdjęcia i portrety polityków lub postaci historycznych, które najczęściej umieszczano na szkolnych ścianach”¹³, pozwala na zidentyfikowanie dominujących wzorców oraz postaci, które pełniły rolę autorytetów. Wśród wymienianych najczęściej figur, Włodzimierz Lenin wyróżnia się jako postać najbardziej pamiętana przez uczestników badania (41%). Dane te odzwierciedlają wpływ symboliki rewolucji październikowej oraz penetrację ideologii marksistowsko-leninowskiej w

¹¹ Zob.: Rozdział IV. niniejszej rozprawy. Symbole i rytuały – pełniąc funkcję nośników ideologii – stanowią istotny element kultury szkolnej. Rytuały szkolne, takie jak uroczystości, ceremonie czy akademie, są narzędziem kształtowania habitusu uczniów, czyli ich wewnętrznych, trwałych dyspozycji. P. Bourdieu uważał, że te symboliczne aspekty wpływają na reprodukcję społeczną, umacniając dominację kultury panującej klasy w kontekście instytucji edukacyjnych. W ten sposób, symbole i rytuały szkolne według Bourdieu pełnią istotną rolę w przekazywaniu i utrwalaniu wartości i postaw poprzez edukację szkolną, por.: B. Szacka, A. Sawisz, *Czas przeszły i pamięć społeczna. Przemiany świadomości historycznej inteligencji polskiej 1965-1988*, Warszawa 1990, s. 121-127.

¹² K. Kosiński przypisywał gazetkom ściennym ważną rolę komunikacyjną i edukacyjną. Były one postrzegane jako istotny element propagandy socjalistycznej, służący nie tylko do informowania uczniów o aktualnych wydarzeniach politycznych, ale także jako narzędzie kształtowania postaw zgodnych z ideologią socjalistyczną. Gazetki ściennie miały za zadanie wzmocnienie identyfikacji młodzieży z wartościami promowanymi przez władze PRL, ucząc jednocześnie o sukcesach socjalizmu i propagując wzorce osobowe godne naśladowania. Kosiński podkreślał, że ten niski kosztowy, ale efektywny środek komunikacji masowej, był skutecznym sposobem na utrzymanie dialogu z młodzieżą oraz na promowanie oficjalnej narracji politycznej, zob.: K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Warszawa 2006, s. 190.

¹³ Zob. Tab. 49.

kształtowaniu świadomości młodego pokolenia. Obecność na szkolnych ścianach portretów Władysława Gomułki wspomniało 29% badanych, co koreluje z okresem, gdy pełnił on funkcję I sekretarza KC PZPR. Wizerunek Józefa Cyrankiewicza umieszczany w szkolnych przestrzeniach wskazało 25% respondentów. Badani wymieniali również portrety Edwarda Gierka, Bolesława Bieruta, Józefa Stalina, Karola Marksa oraz Fryderyka Engelsa. Spośród artystów, naukowców i królów, których portrety zdobiły szkolne ściany, wskazywano takie postacie jak: Maria Skłodowska-Curie, Bolesław Prus, Janusz Korczak czy Kazimierz Wielki. Świadczyć to może o dążeniu władz komunistycznych do prezentowania różnorodnych wydarzeń i postaci ze świata historii, kultury i nauki, pomimo istnienia wyraźnych podtekstów ideologicznych¹⁴. Prace artystyczne uczniów (57%) oraz plakaty propagandowe (27%) stanowiły ważny element wizualny szkolnych ścian. Hasła i slogany eksponujące zalety ustroju socjalistycznego były wymieniane przez 38% badanych, głównie absolwentów lat 60. i 70.

Analiza pozyskanych danych uwypukla głębokie zakorzenienie ideologii komunistycznej i socjalistycznej w edukacji, aczkolwiek uwidacznia również starania o urozmaicenie treści edukacyjnych przez włączenie elementów z historii, kultury i nauki. Ewolucja w zakresie prezentowanych portretów I sekretarzy sugeruje zmianę podejścia do szkolnych dekoracji w różnych dekadach PRL, choć Lenin i inni bohaterowie ideologii komunistycznej pozostawali uwieczniani w przestrzeni szkoły przez cały okres tzw. Polski Ludowej.

Nośnikiem ideologicznych wartości były również szkolne i państwowe uroczystości, w których obowiązkowy udział wspomina 93% respondentów.. Obchodzone w szkołach Święto Pracy (1 maja), rocznica rewolucji październikowej (7 listopada) oraz Święto Odrodzenia Polski (22 lipca) pełniły funkcje propagandowe, wzmacniające ideologiczną narrację oraz podkreślające przyjazne relacje z ZSRR. Zaznaczyć jednak należy, iż każde z tych świąt miało swoje specyficzne cechy i konotacje ideologiczne¹⁵. W opinii 41% badanych udział we wspomnianych świątach był przykrym obowiązkiem uczniowskim. Odnosząc się do organizacji tych uroczystości, 35% badanych wskazało, że miały one według nich przede wszystkim cele polityczno-propagandowe.

83% respondentów przyznaje, że szkolne i państwowe wydarzenia miały wzniosły charakter (31% zdecydowanie tak, 52% raczej tak). Na postrzeganie tych uroczystości jako

¹⁴ Por. Rozdział III i Rozdział IV.

¹⁵ Zob.: K. Kosiński, op. cit., oraz Rozdział IV niniejszej rozprawy.

wydarzeń o wysokim stopniu formalności wpływały również kary za nieprzestrzeganie dyscypliny i brak powagi, co wspomina 47% badanych. Szczególnie wysoki odsetek takich doświadczeń (60%) odnotowano wśród absolwentów szkół podstawowych z lat 1950-1959. Analiza odpowiedzi ujawnia również, że wymagany był odpowiedni strój podczas uroczystości szkolnych, co potwierdza 90% respondentów. Odpowiedzi badanych wskazują, iż obowiązek noszenia odpowiedniego ubrania przez uczniów podczas uroczystości szkolnych i państwowych miał miejsce przez cały okres PRL.

Odpowiedzi respondentów ujawniają również, że większość z nich (71%) kojarzy dekoracje i ozdoby używane podczas uroczystości z wartościami komunistycznymi, co sugeruje powszechność oraz trwałą obecność elementów propagandowych w przestrzeni szkolnej. Dodatkowo, 63% badanych zauważa, że dekoracje i ozdoby miały również za zadanie służyć celom politycznym PZPR. Największe związanie uroczystości szkolnych z celami politycznymi PZPR zostało odnotowane wśród absolwentów szkół z lat 1970-1979 (70%), co może być skorelowane z dominującą wówczas „propagandą sukcesu”, charakterystyczną szczególnie dla pierwszej połowy okresu rządów Edwarda Gierka. Odpowiedzi respondentów wskazują na złożoność i wielowymiarowość uroczystości szkolnych i państwowych w PRL, ukazując ich znaczenie nie tylko jako narzędzi indoktrynacji, ale również jako elementów kształtujących społeczną rzeczywistość i codzienne doświadczenia uczniów¹⁶.

¹⁶ Por.: R. Macyra, *Polska Gierka była potęgą gospodarczą świata: statystyka na usługach propagandy*, [w:] *Propaganda w PRL i NRD. Tematy – instytucje – kampanie*, pod red. E. Matkowskiej, R. Klementowskiego, J. Syrnyka, Wrocław-Warszawa 2019, s. 418-434.

Tab. 24. Respondenci utożsamiający się ze stwierdzeniem: Dekoracje i ozdoby wykorzystywane w czasie uroczystości szkolnych związane były zazwyczaj z wartościami komunistycznymi.

W jakim stopniu zgadza się/nie zgadza się Pan/Pani z poniższym stwierdzeniem: Dekoracje i ozdoby wykorzystywane w czasie uroczystości szkolnych związane były zazwyczaj z wartościami komunistycznymi	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie pamiętam	Ogółem	
Razem	Ogółem	25%	46%	10%	2%	16%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	25%	44%	8%	2%	22%	262
	Mężczyzna	26%	48%	12%	3%	10%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	40%	33%	7%		20%	15
	1960-1969	28%	46%	6%	4%	16%	80
	1970-1979	28%	47%	7%	2%	15%	214
	1980-1989	21%	46%	14%	2%	17%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	22%	33%	11%		33%	9
	Zasadnicze zawodowe	21%	56%	3%		21%	39
	Średnie ogólnokształcące	23%	46%	3%	1%	27%	78
	Średnie zawodowe	28%	46%	10%	3%	13%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	23%	43%	20%	9%	6%	35
	Wyższe magisterskie	26%	45%	13%	2%	15%	183

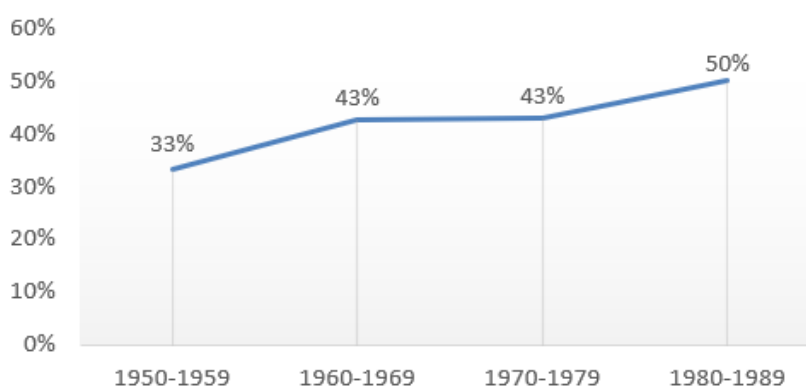
Jak zostało już wspomniane, w ideał wychowawczy „budowniczego socjalizmu” trwale wpisane były: światopogląd oparty na materializmie, internacjonalistyczny patriotyzm, ateizm, poczucie przynależności do kolektywu, posłuszeństwo wobec socjalistycznej władzy, przyjazna postawa wobec ZSRR i krytyczna do tzw. "Zachodu", samodyscyplina, uznanie nadrzędnej roli klasy robotniczej i szeroko rozumianej pracy fizycznej jako najszlachetniejszej formy aktywności zawodowej¹⁷. Analizując dane dotyczące wymienionych wyżej składowych ideału „budowniczego socjalizmu”, uwagę zwrócić należy m.in. na to, jak przedstawiana była w socjalistycznej szkole wartość różnych kategorii wykonywanych prac. Najwięcej respondentów (45%) wskazało pracę fizyczną, 33% badanych wskazało pracę umysłową/intelektualną, zaś 14% - rzemiosło i handel. 33% respondentów stwierdziło, że nie jest w stanie jednoznacznie określić, które kategorie wykonywanych prac były w szkole uważane za szczególnie wartościowe. Analizując dane pod kątem płci, można zauważyć, że

¹⁷ Zob.: Rozdział I. niniejszej rozprawy oraz: *Pedagogika*, pod red. I. Kairowa, t. I, Warszawa 1950, s. 53; A. Jasińska, R. Siemieńska, *Wzory osobowe socjalizmu*, Warszawa 1978, s. 128-129. Warto również zwrócić uwagę, że 57% badanych utożsamiało się ze stwierdzeniem „Nie zna życia ten, kto nie pracował fizycznie.”. Najbardziej zgadzały się z powyższą tezą osoby z wykształceniem wyższym zawodowym (licencjat lub inżynier) (32%) oraz wyższym magisterskim (44%), analiza w oparciu o lata ukończenia szkoły podstawowej wskazuje podobną tendencję. Zob. Tabela 46.

mężczyźni (52%) częściej niż kobiety (39%) wspominają uznanie w szkole dla pracy fizycznej. Dowartościowywanie przez szkołę pracy fizycznej bardziej wyraziście utrwalone w pamięci badanych mężczyzn może być związane z ówczesnymi normami społecznymi i dominującym, tradycyjnym podziałem ról w społeczeństwie¹⁸.

Analiza danych z uwzględnieniem lat ukończenia szkoły podstawowej przez respondentów ukazuje natomiast, że w szkole PRL z biegiem lat coraz częściej podkreślano szczególną wartość pracy fizycznej (odwrotna tendencja dotyczyła uznania pracy umysłowej/intelektualnej).

Wykres 2. Odpowiedzi badanych odnoszące się do prezentowania pracy fizycznej w szkole PRL jako szczególnie wartościowej kategorii aktywności



Analiza odpowiedzi respondentów wskazuje, że zgodnie z założeniami marksizmu – leninizmu w socjalistycznej szkole z lat PRL praca fizyczna była przedstawiana jako bardziej wartościowa i społecznie ważna niż inne rodzaje pracy. Tendencja ta ulegała wzmocnieniu w kolejnych latach istnienia PRL. Badani zostali zapytani również o grupy i klasy społeczne oraz zawodowe, które w ich szkole były uważane za szczególnie wartościowe dla państwa i społeczeństwa socjalistycznego. Aż 78% respondentów wskazało na klasę robotniczą, zaś 52% na rolników i pracowników PGR, nie pozostawiając tym samym wątpliwości interpretacyjnych – w socjalistycznej szkole szczególnie ceniona była klasa robotnicza, uznawana za „motor postępu społecznego” i „głównego aktora” budowy socjalistycznego społeczeństwa.

¹⁸ Zob. Rozdział II. niniejszej rozprawy.

Tabela 33. Grupy i klasy społeczne oraz zawodowe, które były uważane za szczególnie wartościowe dla państwa i społeczeństwa socjalistycznego.

Jakie grupy i klasy społeczne oraz zawodowe były uważane za szczególnie wartościowe dla państwa i społeczeństwa socjalistycznego?		Klasa robotnicza (pracownicy przemysłowi)	Rolnicy i pracownicy PGR	Prywatni właściciele ziemscy	Pracownicy związani z handlem	Duchowni, siostry zakonne	Pracownicy umysłowi (nauczyciele, naukowcy, pisarze i in.)	Inne	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Ogółem
Razem	Ogółem	78%	52%	4%	9%	5%	31%	1%	13%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	70%	44%	4%	8%	8%	32%		18%	262
	Mężczyzna	88%	60%	3%	10%	2%	31%	1%	8%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	93%	60%		7%		20%		7%	15
	1960-1969	75%	53%	4%	9%	8%	40%	1%	18%	80
	1970-1979	82%	56%	5%	13%	4%	33%	0%	10%	214
	1980-1989	75%	47%	3%	6%	6%	27%	1%	15%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	56%	44%	11%	11%	11%	33%		33%	9
	Zasadnicze zawodowe	72%	44%	8%	10%		28%		18%	39
	Srednie ogólnokształcące	73%	40%	4%	8%	9%	27%	1%	21%	78
	Srednie zawodowe	79%	60%	6%	16%	8%	31%	1%	9%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	83%	63%	6%	14%	3%	43%	3%	9%	35
Wyższe magisterskie	81%	50%	1%	3%	3%	32%		13%	183	

Pytania skierowane do respondentów odnosiły się również do zagadnień politycznych. Analizując odpowiedzi badanych dotyczących przedstawiania relacji Polski ze Związkiem Radzieckim w szkole PRL, można zauważyć, że w opinii 77% respondentów ZSRR przedstawiano w szkole w sposób pozytywny – 39% potwierdza, że relacje te były przedstawiane jako bardzo pozytywne, natomiast 38% uważa, że raczej pozytywnie. Tylko niewielki odsetek (3%) wspomina o negatywnym obrazie Związku Radzieckiego z czasów szkolnych. Analiza odpowiedzi badanych pod kątem poziomu ich wykształcenia pokazuje, że respondenci z wykształceniem wyższym magisterskim oraz wyższym zawodowym częściej wspominają, że relacje Polski ze Związkiem Radzieckim przedstawiano w szkole jako bardzo pozytywne (kolejno 42% i 40%). Z kolei osoby z wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym częściej wskazywały, że w szkole relacje obu państw przedstawiano w sposób neutralny lub raczej pozytywny (33%). Uwagę zwraca fakt, że jedynie 11% respondentów z wykształceniem podstawowym wspomina, że relacje Polski z ZSRR przedstawiano w szkole jako bardzo pozytywne. Analiza danych w kontekście lat ukończenia szkoły podstawowej przez respondentów wskazuje na podobną tendencję we wszystkich dekadach. Wyniki uwidaczniają zatem w sposób wyraźny, że relacje Polski ze Związkiem Radzieckim w socjalistycznej szkole PRL były przedstawiane w pozytywnym świetle.

Dążąc do pogłębienia zagadnienia dotyczącego kształtowania nastawienia uczniów do Związku Radzieckiego w polskiej szkole, respondenci odpowiadali również na półotwarte

pytanie dotyczące wskazania innych państw lub narodów, które przez ich nauczycieli z czasów PRL uważane były za przyjaciół lub sojuszników Polski. Analiza uzyskanych odpowiedzi ujawnia, że w opinii 99% badanych nauczyciele szkoły socjalistycznej zdecydowanie najczęściej uznawali ZSRR jako głównego przyjaciela i sojusznika Polski¹⁹. W dalszej kolejności respondenci wymieniali Niemiecką Republikę Demokratyczną (28%), Czechosłowacką Republikę Socjalistyczną (22%) oraz ogólnie, „inne państwa socjalistyczne” (16%). Szczegółowo przedstawiają to dane w tabeli nr 51.:

Tabela 51. Państwa i narody, które uważane były przez nauczycieli za przyjaciół/sojuszników Polski.

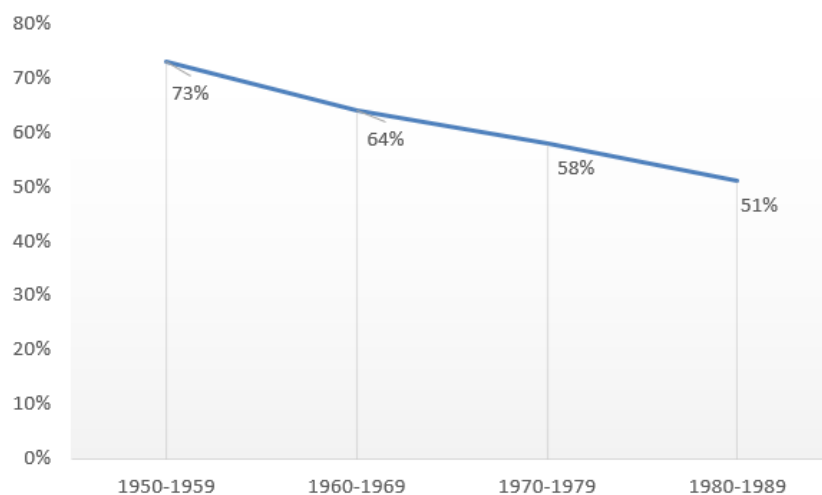
Proszę wskazać państwa lub narody, które były uważane przez nauczycieli za przyjaciół/sojuszników Polski		
Państwo	%	Odpowiedzi
Związek Socjalistycznych Republik Radzieckich	99	371
Niemiecka Republika Demokratyczna	28	105
Czechosłowacka Republika Socjalistyczna	22	84
"Państwa socjalistyczne"	16	61
Węgierska Republika Ludowa	14	53
Bułgarska Republika Ludowa	10	37
Rumuńska Republika Ludowa	8	30
Republika Kuby	8	30
Ukraińcy, Chińczycy, Wietnamczycy, Koreańczycy (północni), Finowie, Albańczycy, Grecy	Poniżej 10. respondentów	
Odpowiedziało: 375 respondentów		

Poza państwami czy narodami „zaprzyjaźnionymi”, badanie objęło również kategorię „nieprzyjaciół” socjalistycznej ojczyzny, w tym wybranych postaci, państw, narodów lub grup społecznych, które w szkole PRL określano jako „wrogie” wobec państwa polskiego i jego społeczeństwa. Z analizy odpowiedzi badanych wynika, że największa grupa respondentów (46%) wskazała państwa tzw. Zachodu (m.in. USA, RFN), burżuazję (31%) oraz prywatnych właścicieli majątków ziemskich (24%) jako „wrogów”, o których słyszeli w szkole. W tym przypadku interesująca jest analiza odpowiedzi w oparciu o lata ukończenia szkoły podstawowej przez badanych. Społeczeństwa tzw. Zachodu przedstawiano w szkole jako wrogi przede wszystkim w latach 50, 60. i 70. Natomiast absolwenci szkoły PRL z lat 80.

¹⁹ Odpowiedzi na to pytanie udzieliło 375 respondentów, Związek Radziecki wymieniło 371 badanych. Zob.: Tabela 51.

wykazali mniejszą skłonność do wskazywania tej odpowiedzi. Dodatkowo im późniejsze lata PRL, tym więcej badanych wskazywało, że w szkole nie było państw, narodów czy grup społecznych, które określano jako „wrogie”²⁰.

Wykres 3. Tendencja do wskazywania w szkole PRL poszczególnych państw, narodów lub grup społecznych jako „wrogich” wobec państwa i społeczeństwa socjalistycznego



Dane przedstawione na wykresie nr 3 ujawniają, że w socjalistycznej szkole szczególnie często wskazywano na „wrogów” i „nieprzyjaciół” w czasach stalinizmu. W latach rządów J. Stalina w bloku wschodnim popularyzowano hasło „nieuchronności wojny”, terminy takie jak „wrogowie” czy „przeciwnicy”, zwłaszcza w odniesieniu do Stanów Zjednoczonych, były częścią regularnej i konsekwentnej propagandy mającej na celu nie tylko realną rywalizację polityczną z tzw. „Zachodem”, ale również utrzymanie wewnętrznej kontroli nad społeczeństwem poprzez jednoczenie obywateli w obliczu wroga i potencjalnego konfliktu. W kolejnych latach – zwłaszcza zaś po tzw. „odwilży październikowej” – wychowanie „do wojny” sukcesywnie traciło na znaczeniu, polityka wrogości wobec państw kapitalistycznych – choć wciąż obecna – słabła²¹.

²⁰ Badania wskazują, że propaganda mająca na celu kształtowanie negatywnych postaw wobec tzw. „Zachodu” była nieskuteczna. Aż 58% respondentów pamięta, iż jako uczniowie szkoły PRL mieli pozytywny (lub raczej pozytywny) stosunek wobec przeciwników politycznych PZPR, w tym m.in. polityków Stanów Zjednoczonych Ameryki. Odnotować jednak należy, iż znacząca liczba badanych (30%) w niniejszym pytaniu udzieliła odpowiedzi „nie wiem/nie pamiętam”. Zob.: Tabela 8.

²¹ Zob. Rozdział I oraz Rozdział II niniejszej rozprawy.

Tabela 31. Postaci, państwa, narody lub grupy społeczne, które określano jako „wrogie” wobec państwa i społeczeństwa socjalistycznego²².

Czy były takie postaci, państwa, narody lub grupy społeczne, które określano jako „wrogie” wobec państwa i społeczeństwa socjalistycznego?		Społeczeństwa państw tzw. „Zachodu” (m.in. RFN, USA)	Inteligencja (pracownicy umysłowi)	Prywatni właściciele majątków ziemskich	Przedsiębiorcy	Burżuazja	Celebryci, muzycy oraz aktorzy kojarzeni z państwami tzw. „Zachodu”	Inne	Nie było takich postaci, państw, narodów lub grup społecznych	Ogółem
Razem	Ogółem	46%	9%	24%	13%	31%	12%	1%	43%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	34%	8%	20%	11%	22%	15%	0%	53%	262
	Mężczyzna	58%	10%	29%	16%	41%	8%	1%	32%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	47%	20%	33%	20%	47%	20%		27%	15
	1960-1969	51%	11%	33%	16%	48%	16%	1%	36%	80
	1970-1979	48%	11%	25%	14%	29%	12%	1%	42%	214
	1980-1989	41%	5%	19%	11%	26%	9%	1%	49%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	11%	11%	11%	11%	22%	11%		67%	9
	Zasadnicze zawodowe	38%	5%	21%	10%	28%	5%		46%	39
	Średnie ogólnokształcące	32%	8%	23%	13%	28%	9%		53%	78
	Średnie zawodowe	46%	11%	28%	15%	31%	17%	1%	41%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	60%	14%	26%	11%	29%	23%		40%	35
	Wyższe magisterskie	52%	8%	22%	14%	34%	7%	2%	39%	183

Wyżej przedstawiona analiza dotyczyła w szczególności porównania funkcji założonej szkoły PRL w obszarze urzeczywistniania ideału "budowniczego socjalizmu" z rzeczywistą praktyką dydaktyczno-wychowawczą, która utrwaliła się w pamięci badanych. Analizę oparłem o pięć obszarów: treści propagandowe na lekcjach historii, stosunek szkoły do Kościoła, zaangażowanie nauczycieli w proces wychowania socjalistycznego, uroczystości szkolne, ozdoby i wybrane wartości polityczno-społeczne w działaniach dydaktycznych i wychowawczych szkoły. W świetle uogólnionych wspomnień absolwentów szkoły PRL można postawić następujące tezy:

1. Lekcje historii w szkole były silnie ukierunkowane na propagandę wartości marksizmu-leninizmu, podkreślano m.in. znaczenie postaci oraz wydarzeń związanych ze Związkiem Radzieckim. Ponadto nauczyciele bardzo rzadko (lub wcale) poruszali tematy takie jak

²² W niniejszej Tabeli zwrócić uwagę także należy na odpowiedzi respondentów, którzy uważali, że nie było postaci, państw czy grup społecznych, przedstawianych w szkole jako „wrogie” (43%). Istnieje kilka przyczyn, dla których absolwenci szkoły socjalistycznej w PRL mogą nie pamiętać przedstawiania "wrogów" socjalizmu w procesie ich edukacji. Nostalgiczne wspomnienia mogą wpływać na selektywną pamięć, co zmienia percepcję edukacji jako mniej ideologicznej. Indoktrynacja mogła być na tyle znormalizowana, że uczniowie nie postrzegali jej jako próby manipulacji. Zmiany w narracji historycznej po 1989 roku mogły również zmienić postrzeganie dawnych treści nauczania jako propagandowych. Niski kapitał kulturowy rodziny również mógł złagodzić wrażenie narzucania (urabiania) określonego światopoglądu przez szkołę. Wszystkie te czynniki składają się na złożony obraz percepcji edukacyjnych doświadczeń w PRL.

zbrodnia katyńska czy Pakt Ribbentrop-Mołotow, a treści prezentowane w zakresie politycznym były często ocenne i jednostronne.

2. Szkoły PRL nie realizowały wprost celów walki z wychowaniem religijnym. Większość respondentów deklarowała, że mogła bezpiecznie przyznać się do swojego wyznania katolickiego i uczęszczać na msze święte. Wprawdzie w poszczególnych dekadach PRL na różne sposoby ograniczano rolę Kościoła w społeczeństwie, to jednak absolwenci szkół nie zauważali aktywnego zwalczania Kościoła i religijności na poziomie szkoły.

3. Badani absolwenci dostrzegają, że nauczyciele w szkole PRL byli zaangażowani w realizację celów wychowania socjalistycznego, choć w różnym stopniu w poszczególnych dekadach. Największe zaangażowanie nauczycieli miało miejsce prawdopodobnie w latach stalinowskich. W kolejnych dekadach nauczyciele realizowali cel wychowania socjalistycznego przede wszystkim poprzez realizowanie programów nauczania i korzystanie z cenzurowanych oraz ideologicznie przystosowanych podręczników.

4. Ozdoby, ceremoniał szkoły i dekoracje, a także szkolne i państwowe uroczystości, były wykorzystywane do propagowania wartości socjalistycznych. Portrety I sekretarzy KC PZPR, hasła i slogany oraz symbole związane z marksizmem-leninizmem były powszechnie obecne w przestrzeni szkolnej.

5. W odczuciu absolwentów szkoła socjalistyczna wyraźnie kształtowała postawę szacunku wobec klasy robotniczej oraz pracy fizycznej. Ponadto przez wszystkie dekady PRL aktywnie i konsekwentnie starano się kreować pozytywny wizerunek Związku Radzieckiego, jak również kształtować negatywne postawy wobec „wrogów” socjalistycznej ojczyzny, w tym przede wszystkim wobec państw tzw. Zachodu.

Odpowiedzi absolwentów szkoły PRL, odwołujące się do zapamiętanych przez nich wydarzeń i przeżyć z lat edukacji, ukazują zatem w sposób jednoznaczny, że szkoła socjalistyczna w rzeczywistości realizowała założony cel kształtowania „budowniczych socjalizmu”. Badania wskazały, że cel ten odzwierciedlał się m.in. w powszechnie obecnych w szkole treściach propagandowo-ideologicznych, wykorzystaniu dekoracji szkolnych jako nośników ideologii socjalistycznej, czy przeznaczeniu uroczystości i świąt państwowych do organizowania rytuałów mających wzmacniać socjalistyczne wartości i kształtować pożądane

postawy. Należy jednak podkreślić, że realizacja celu urzeczywistniania ideału wychowawczego w szkole PRL była niejednolita i podlegała ewolucji w poszczególnych dekadach PRL.

5.2. Obecność niektórych składników *homo sovieticus* w strukturze wartości i postaw dorosłych absolwentów socjalistycznej szkoły z lat PRL

Analiza odpowiedzi absolwentów szkoły socjalistycznej na pytanie dotyczące ich poczucia doświadczenia indoktrynacji ideologicznej – zarówno w czasach szkolnych (kiedy respondenci byli jeszcze uczniami szkoły socjalistycznej), jak i z ich perspektywy dzisiejszej (w oparciu o ich bieżącą wiedzę na temat szeroko rozumianego PRL) – dostarcza interesującego materiału. Z ogólnej analizy wynika, że aż 69% uczestników badania, zadeklarowało, że będąc uczniami szkoły socjalistycznej, nie odczuwało działań indoktrynacyjnych w szkole (40% badanych wskazało odpowiedź „raczej nie”, zaś 29% „zdecydowanie nie”)²³. Analiza według lat ukończenia szkoły podstawowej wskazuje, że wraz z kolejnymi dekadami PRL, respondenci częściej – będąc uczniami – odczuwali, że byli oni poddawani indoktrynacji.

Respondenci, którzy na pytanie *Czy jako uczeń/uczennica czuł(a) się Pan/Pani indoktrynowany ideologicznie podczas lekcji historii?* odpowiedzieli przecząco, zostawali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na kolejne pytanie: *Czy z perspektywy dzisiejszej wiedzy o PRL uważa Pan/Pani, że był(a) indoktrynowany(-a) ideologicznie przez szkołę w PRL?* Analiza zebranych odpowiedzi ujawnia, że 71% absolwentów szkoły PRL, którzy odpowiadali na to pytanie, również z perspektywy dzisiejszej wiedzy nie uważa, że byli indoktrynowani przez szkołę (co stanowi blisko połowę ogółu osób biorących udział w badaniu)²⁴.

²³ Do pytania „Czy miał(a) Pan/Pani poczucie, że jako uczeń był(a) Pan/Pani indoktrynowany(-a) ideologicznie „przez szkołę?”” dołączona została definicja słowa „indoktrynacja” („Indoktrynacja - systematyczne, natarczywe wpajanie jakichś idei, doktryn, zwłaszcza politycznych lub społecznych”). Miało to na celu zwiększyć prawdopodobieństwo przemyślanej i świadomej odpowiedzi udzielonej przez respondenta, zob.: Kwestionariusz ankiety.

²⁴ Należy również wspomnieć, że 67% respondentów uważa, iż współczesna szkoła publiczna w Polsce nie powinna (lub raczej nie powinna) realizować elementów indoktrynacji uczniów w celu ukształtowania ich postaw i wartości. Powyższe dane sugerują, iż większość respondentów jest świadoma negatywnych cech związanych ze zjawiskiem indoktrynacji, zob.: Tabela 36.

Tab. 6. Poczucie respondentów do bycia indoktrynowanym ideologicznie „przez szkołę” w czasach PRL.

Czy miał(a) Pan/Pani poczucie, że jako uczeń był(a) Pan/Pani indoktrynowany(-a) ideologicznie „przez szkołę”?		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem/Trudno powiedzieć	Ogółem
Razem	Ogółem	9%	18%	40%	29%	4%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	6%	13%	42%	35%	5%	262
	Mężczyzna	12%	25%	38%	23%	2%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	7%		53%	33%	7%	15
	1960-1969	11%	15%	35%	39%		80
	1970-1979	8%	18%	38%	31%	5%	214
	1980-1989	8%	22%	44%	23%	4%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe		33%	33%	22%	11%	9
	Zasadnicze zawodowe	3%	23%	41%	21%	13%	39
	Srednie ogólnokształcące	10%	19%	32%	36%	3%	78
	Srednie zawodowe	9%	18%	41%	29%	4%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	14%	23%	43%	20%		35
	Wyższe magisterskie	9%	16%	42%	31%	2%	183

Tab. 7. Poczucie respondentów dotyczące bycia indoktrynowanym ideologicznie „przez szkołę” socjalistyczną z perspektywy dzisiejszej wiedzy o PRL.

Czy z perspektywy dzisiejszej wiedzy o PRL uważa Pan/Pani, że był(a) indoktrynowany(-a) ideologicznie przez szkołę w PRL?		Tak	Nie	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Ogółem
Razem	Ogółem	18%	71%	11%	349
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	15%	72%	12%	201
	Mężczyzna	21%	70%	9%	148
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	15%	85%		13
	1960-1969	15%	75%	10%	59
	1970-1979	16%	71%	12%	147
	1980-1989	21%	68%	12%	130
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe		80%	20%	5
	Zasadnicze zawodowe	8%	75%	17%	24
	Srednie ogólnokształcące	6%	77%	17%	53
	Srednie zawodowe	21%	66%	13%	112
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	23%	73%	5%	22
	Wyższe magisterskie	22%	71%	7%	133
Odpowiadający: respondenci, którzy jako uczniowie nie uważali, że byli indoktrynowani ideologicznie przez szkołę					

W celu uzyskania pełniejszego obrazu badanego zjawiska, badani zostali poproszeni o odpowiedź na pytanie dotyczące tego, czy mieli poczucie, iż byli indoktrynowani ideologicznie na lekcjach „historii”, czyli na przedmiocie szkolnym, na którym najczęściej pojawiały się treści propagandowe w szkole z lat PRL²⁵. Z analizy uzyskanych odpowiedzi wynika, że większość uczestników badania (67%) zadeklarowała, że nie czuli się (lub raczej nie czuli) indoktrynowani ideologicznie podczas lekcji historii. Jednak 22% respondentów twierdzi, że doświadczyło indoktrynacji w pewnym stopniu. Analiza w oparciu o zmienne niezależnie nie wykazuje różnic wynikających z płci, wykształcenia czy lat ukończenia szkoły podstawowej²⁶.

Ostatecznie wskazanie przez respondentów odpowiedzi przeczącej w zakresie poczucia doświadczenia indoktrynacji jako uczeń/uczennica podlegać może następującemu wyjaśnieniu – dziecko czy nastolatek mógł być niewystarczająco świadomy manipulacyjnych lub jednostronnych przekazów w szkole, zwłaszcza, jeśli jako uczeń nie doświadczył jednocześnie „konfliktu autorytetów”, tj. sytuacji, w której w domu rodzinnym lub w Kościele uczeń słyszałby informacje sprzeczne wobec tych, które przekazywano w szkole. Dodatkowo szeroko rozumiany „ukryty program” cechuje się m.in. tym, iż jest on niezwykle trudny do odczucia i zaobserwowania przez osoby, które go doświadczają²⁷. Jednak to, co szczególnie interesujące w kontekście niniejszych badań, to analiza danych wskazująca na potencjalną sprzeczność. Otóż znaczny odsetek absolwentów szkoły socjalistycznej w PRL – pomimo potwierdzenia obecności treści propagandowych w działaniach dydaktycznych i wychowawczych szkoły PRL²⁸ – nie uważa, iż był poddawany działaniom indoktrynacyjnym w szkole socjalistycznej. Wśród możliwych wyjaśnień niniejszego zjawiska wymienić można:

- a) Normalizację treści propagandowych. Absolwenci szkoły socjalistycznej w PRL mogą uważać treści propagandowe za element powszechny i normalny w środowisku, którego doświadczyli w szkole. W związku z tym, choć pamiętają obecność propagandy, niekoniecznie uznają to za formę indoktrynacji, ponieważ było to wówczas powszechne i akceptowane.

²⁵ J. Wojdon, *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1955-1989)*, Toruń 2001, s. 324-328. Znaczenie „Historii” w działaniach propagandowych udowadniają również wspomnienia respondentów, zob.: Rozdział V, 5.1.

²⁶ Zob.: Tabela 16.

²⁷ Por.: M. Zemło, *Ukryty program szkoły*, „Studia Socjologiczne” 1996, z. 1.; P. Bordieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja*, Warszawa 2011.

²⁸ Zob. m.in.: Tabela 14; Tabela 15; Tabela 18; Tabela 19; Tabela 24; Tabela 25; Tabela 29; Tabela 31.

- b) Brak świadomości indoktrynacji. Respondenci mogą utożsamiać indoktrynację z bardziej systematycznym oraz intensywnym narzucaniem jednej ideologii. Jeżeli treści propagandowe były prezentowane w sposób bardziej subtelny (przykładowo w treści podręczników przedmiotowych albo poprzez ozdoby szkolne), absolwenci szkoły mogą tego nie uznawać za indoktrynację²⁹.
- c) Zmianę perspektywy po latach. Respondenci mogą patrzeć na swoje doświadczenia szkolne z perspektywy czasu, co może prowadzić do subiektywnej deprecjacji wpływu doświadczonej propagandy. Długotrwały okres od zakończenia edukacji może wpłynąć na subiektywne odczucia i oceny dotyczące wspomnień, w tym dotyczących indoktrynacji.
- d) Zróżnicowane doświadczenia. Nie wszyscy absolwenci mieli jednolite doświadczenia, wobec czego możliwe jest, że niektórzy badani doświadczili obecności treści propagandowych w stopniu szerszym, niż inni. To zróżnicowanie w doświadczeniach może prowadzić do różnic w ocenach dotyczących poczucia bycia indoktrynowanym.
- e) Brak alternatywnej perspektywy (brak „konfliktu autorytetów”). Możliwe, że absolwenci szkoły socjalistycznej w PRL, choć zdają sobie sprawę z obecności treści propagandowych (przykładowo na lekcjach historii), to nie mieli jednak dostępu do alternatywnych punktów widzenia czy krytycznej oceny informacji uzyskanych w szkole, które mogliby przykładowo otrzymać w domu rodzinnym lub w Kościele. Bez porównania z innymi perspektywami, trudniej jest uznać, że doświadczali indoktrynacji.
- f) Zaakceptowanie części treści propagandowych. Respondenci mogą po prostu uznawać pewne treści propagandowe za prawdziwe lub pozytywne, co może wpływać na ich odbiór całego doświadczenia edukacyjnego. Jeśli część treści propagandowej była

²⁹ Warto dodać, iż analiza odpowiedzi na pytanie dotyczące znajomości celu wychowania socjalistycznego przez respondentów wykazała, że tylko nieco mniej niż połowa badanych utożsamia cel wychowania socjalistycznego z działaniami propagandowymi. Odpowiedź „uświadamianie młodzieży o wyższości socjalizmu i komunizmu nad innymi formami ustrojowymi” wskazało 46% respondentów, zaś „budowanie świadomości społecznej opartej na fundamencie marksizmu-leninizmu” – jedynie 34% absolwentów szkoły PRL.

akceptowalna, to mogą bardziej skłaniać się do przekonania, że nie byli poddawani indoktrynacji³⁰.

Pełne wyjaśnienie omawianej sytuacji jest złożone i zależy od indywidualnych doświadczeń uczestników badania, sposobu ich postrzegania i stopnia zaangażowania propagandowego w szkole³¹.

Celem niniejszych badań była również problematyka oddziaływania socjalistycznej szkoły na system wartości oraz postawy respondentów w kontekście opisanych wcześniej cech wpisujących się w „model idealny” *homo sovieticus*³².

Starając się odkryć prawidła lub tendencje mogące potwierdzić lub zaprzeczyć istnieniu zinternalizowanych wartości oraz postaw *homo sovieticus*, zadałem absolwentom szkoły PRL pytania maskowane, formułowane ogólnikowo lub w kontekście innych tematów. W tej części badań chciałem pozyskać interesujące mnie informacje o danej cesze, przy jednoczesnym uniknięciu zniekształcenia odpowiedzi, wynikającego ze świadomości respondentów dotyczącej badanego przeze mnie zjawiska³³. Przykładowo, w celu określenia powszechności występowania w próbie badawczej cechy takiej jak niechęć do pluralizmu i różnorodności (oraz tendencji czy prawideł w oparciu o zmienne niezależne z nią związanych), badani zostali poproszeni o określenie w jakim stopniu utożsamiają się ze stwierdzeniem *Tylko ludzie myślący podobnie do Pana/Pani powinni wygrywać w Polsce wybory i rządzić Polską*.

Analiza odpowiedzi wskazuje, że istnieje stosunkowo równy podział wśród respondentów skłonnych zgodzić się (lub raczej zgodzić się) z przytoczonym stwierdzeniem (40%), oraz tych, którzy odrzucają taki pogląd (40%). Warto podkreślić, że odsetek mężczyzn udzielających zdecydowanego poparcia lub zdecydowanego odrzucenia powyższej tezy jest nieco wyższy, niż w przypadku badanych kobiet, które częściej udzielały odpowiedzi "nie wiem" (różnica 9 p.p. w porównaniu do mężczyzn).

³⁰ Por.: E. Aronson, J. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2020, s. 159-188. Zob. także: Ł. Szurmiński, *Propaganda w świecie nowych plemion. Perspektywa medioznawcza*, Warszawa 2023.

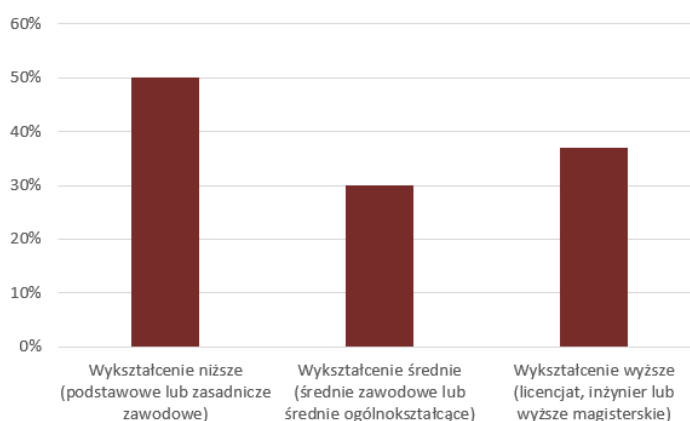
³¹ W zakresie badań nad świadomością doświadczenia indoktrynacyjnego absolwentów szkoły z lat PRL interesującym byłoby poszerzenie badań poprzez przeprowadzenie wywiadów pogłębionych, których treść poddana mogłaby zostać analizie fenomenograficznej. Szersza i znacznie bardziej pogłębiona analiza wypowiedzi (w tym przeżyć oraz emocji) respondenta mogłaby pomóc lepiej wyjaśnić badane zjawisko historyczno-społeczne.

³² Jak już zostało wspomniane, cel ten pełni rolę uzupełniającą. Jego funkcją jest m.in. zaoferowanie szerszej perspektywy i kontekstualizacji uzyskanych wyników w zakresie opisanych założeń i metod urzeczywistniania socjalistycznego ideału wychowawczego.

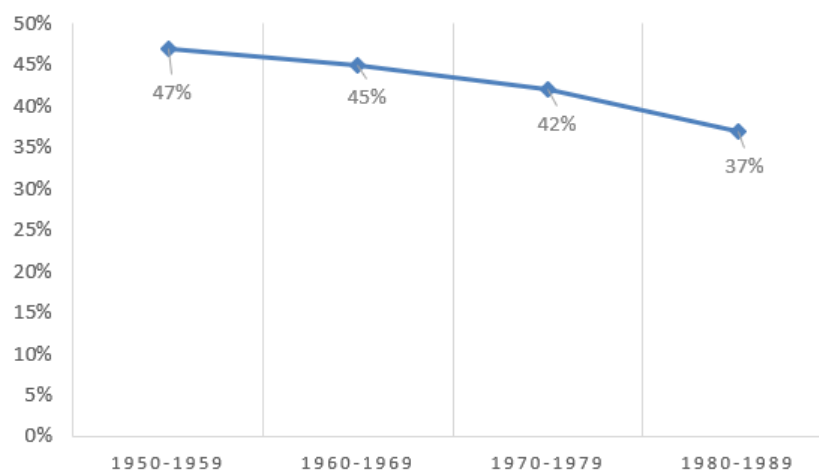
³³ Respondent może chcieć „wypaść lepiej” i zaznaczać w ankiecie odpowiedzi, które prowadziłyby do „pozytywnego odbioru” cech i postaw badanego.

Najbardziej wyraziste tendencje dotyczą jednak poziomu wykształcenia badanych oraz lat, w jakich ukończyli oni szkołę podstawową. Osoby z niższym wykształceniem (podstawowe, zasadnicze zawodowe) są bardziej skłonne poprzeć tezę, że tylko ludzie myślący podobnie do nich powinni rządzić krajem. Ponadto im we wcześniejszych latach badani ukończyli szkołę podstawową, tym częściej skłonni są utożsamić się z przytoczonym stwierdzeniem.

Wykres 4. Rozkład ustosunkowania badanych do tezy: Tylko ludzie myślący podobnie do Pana/Pani powinni wygrywać w Polsce wybory i rządzić Polską. Różnice w poziomie wykształcenia.



Wykres 5. Odsetek respondentów utożsamiających się ze stwierdzeniem: Tylko ludzie myślący podobnie do Pana/Pani powinni wygrywać w Polsce wybory i rządzić Polską. Podział na lata ukończenia szkoły podstawowej.



Analiza zebranego materiału pozwala na sformułowanie tezy, mówiącej o istnieniu dostrzegalnych zależności między poziomem zdecydowanego poparcia wspomnianej tezy, a płcią, czasem ukończenia nauki w szkole podstawowej oraz poziomem wykształcenia respondentów. Trudno nie zauważyć, że różnice te mogą wynikać z różnych doświadczeń danych grup. Zaznaczyć jednak należy, że 40% odpowiedzi pozytywnych (wyrażających niechęć do pluralizmu we władzach państwowych) budzi niepokój i skłania do refleksji nad poziomem rozumienia istoty demokracji przez badanych.

Kolejną cechą wpisującą się w osobowość „nowego człowieka” określanego mianem *homo sovieticus* był lęk przed podejmowaniem decyzji ryzykownych³⁴. Dążąc do ustalenia, na ile teza ta zachowuje aktualność w odniesieniu do absolwentów szkoły z lat PRL, poprosiłem badanych o ustosunkowanie się do stwierdzenia: *Stala i pewna praca (nawet jeżeli jest mniej dochodowa) jest lepszym rozwiązaniem, niż praca ryzykowna (jak np. własny biznes, jednoosobowa działalność, praca kreatywna)*³⁵.

Analiza odpowiedzi udzielonych przez badanych wskazuje, że większość respondentów nie utożsamia się z powyższym stwierdzeniem. 19% kategorięcznie nie zgadza się, a 28% raczej nie zgadza się z tym, że stabilna praca jest zawsze lepszym wyborem (łącznie 47% odpowiedzi negatywnych). Przeciwnego zdania jest 37% respondentów (9% w stopniu zdecydowanym), uważających, że bezpieczeństwo zatrudnienia jest ważniejsze niż wyższe zarobki. Zauważalny jest również odsetek (16%) osób, które nie umiały zająć jednoznacznego stanowiska w tej kwestii.

Analizując dane pod kątem płci respondentów, można zauważyć, że badani mężczyźni są mniej skłonni do utożsamienia się z przytoczonym stwierdzeniem (52% mężczyzn uważa, że w zakresie pracy zarobkowej warto jest podjąć ryzyko, kobiety udzieliły analogicznej odpowiedzi w 42%). Interesujące są również różnice w zależności od lat ukończenia szkoły podstawowej. Osoby, które ukończyły edukację w latach 1950-1959, są bardziej skłonne uznać, że bezpieczeństwo jest ważniejsze niż ryzyko, nawet, jeżeli jest ono opłacalne (53%). W miarę obniżania się przedziału czasowego lat ukończenia szkoły, obserwuje się spadek tego przekonania, które osiąga 38% wśród osób kończących szkołę podstawową w latach 1980-1989.

Absolwenci szkoły socjalistycznej z niższym wykształceniem (podstawowe, zasadnicze zawodowe) chętniej preferują stabilną pracę, a tym samym unikanie ryzyka, co potwierdzają

³⁴ Jak zostało wspomniane we wstępie do niniejszego podrozdziału – jest to efekt presji społecznej i strachu przed represjami ze strony władzy, którym był poddany.

³⁵ Zob. Tabela 38.

odpowiedzi na poziomie 89% dla podstawowego wykształcenia i 46% dla zasadniczego zawodowego.

Podsumowując, w oparciu o analizę odpowiedzi badanych można stwierdzić, że im respondent jest starszy i posiada niski poziom wykształcenia, tym mniejsza jest jego deklarowana skłonność do podejmowania działań ryzykownych. Wynikać może to z faktu, iż osoby, które przez większość swego życia miały ograniczone doświadczenie w podejmowaniu ryzyka zawodowego, mogą odczuwać obawy związane z niepewnością, brakiem znajomości rynku pracy czy przedsiębiorczości. Szkoła socjalistyczna często stawiała również nacisk na pewność zatrudnienia, a nie na rozwijanie umiejętności adaptacyjnych.

Tabela 38. Respondenci utożsamiający się ze stwierdzeniem: Stała i pewna praca (nawet jeżeli jest mniej dochodowa) jest lepszym rozwiązaniem, niż praca ryzykowna (jak np. własny biznes, jednoosobowa działalność, praca kreatywna).

Na ile utożsamia się Pan/Pani ze stwierdzeniami: Stała i pewna praca (nawet jeżeli jest mniej dochodowa) jest lepszym rozwiązaniem, niż praca ryzykowna (jak np. własny biznes, jednoosobowa działalność, praca kreatywna).		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem	Ogółem
Razem	Ogółem	9%	28%	28%	19%	16%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	10%	29%	26%	16%	19%	262
	Mężczyzna	8%	26%	31%	21%	14%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	13%	40%	27%	13%	7%	15
	1960-1969	10%	30%	25%	25%	10%	80
	1970-1979	8%	30%	31%	14%	16%	214
	1980-1989	9%	24%	27%	21%	19%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	22%	67%			11%	9
	Zasadnicze zawodowe	15%	31%	21%	5%	28%	39
	Srednie ogólnokształcące	6%	23%	26%	21%	24%	78
	Srednie zawodowe	13%	26%	28%	19%	14%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)		29%	34%	31%	6%	35
	Wyższe magisterskie	6%	29%	31%	19%	15%	183

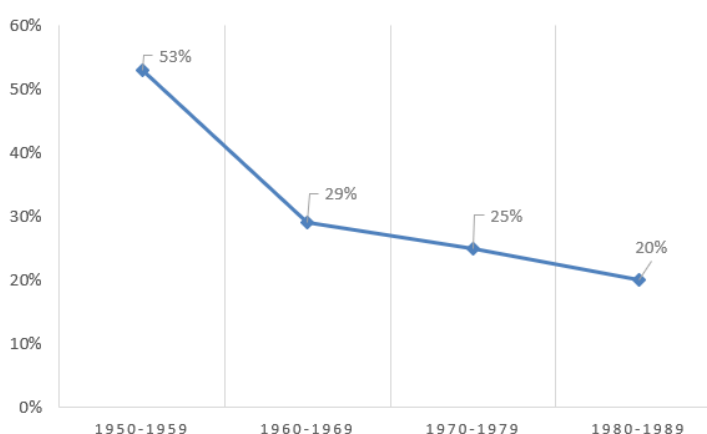
Próba oceny postaw respondentów pod kątem konformizmu oparta została na analizie odpowiedzi pozyskanych z dwóch pytań. Pierwsze dotyczyło określenia stopnia utożsamienia się respondenta ze stwierdzeniem: *Podporządkowanie się normom społecznym i decyzjom autorytetów politycznych jest koniecznym elementem życia społecznego*³⁶, drugie natomiast

³⁶ Zob. Tabela 37.

odnosiło się do ich ustosunkowania się do tezy: *Dobra i silna partia polityczna to ta, która ma silnego i charyzmatycznego przywódcę, który potrafi zapewnić bezpieczeństwo i rozwój, nawet kosztem ograniczenia niektórych naszych wolności*³⁷.

Analiza odpowiedzi badanych odzwierciedlająca ich skłonność do podporządkowania się normom społecznym i decyzjom autorytetów politycznych ujawniła, że jedynie 3% respondentów zdecydowanie identyfikuje się z tym stwierdzeniem, a 22% raczej się z nim utożsamia. Można zatem przyjąć, iż większość respondentów (60%) nie wykazuje postawy konformistycznej w sferze norm społecznych i oddziaływań autorytetów politycznych. Z badań wynika również, że płeć może wpływać na przekonania społeczne badanych absolwentów. Okazuje się bowiem, że konieczność podporządkowania się normom społecznym zadeklarowało 29% mężczyzn oraz 21% badanych kobiet (8 p.p. różnicy). Zmienną różnicującą badanych w ich podejściu do podporządkowania się normom społecznym, a zwłaszcza autorytetom politycznym, okazały się lata, w których ukończyli oni edukację w szkole podstawowej. Analiza odpowiedzi ujawnia, że odsetek respondentów deklarujących potrzebę takiego podporządkowania jest najwyższy w grupie absolwentów z lat 1950-1959 i wynosi 53%.

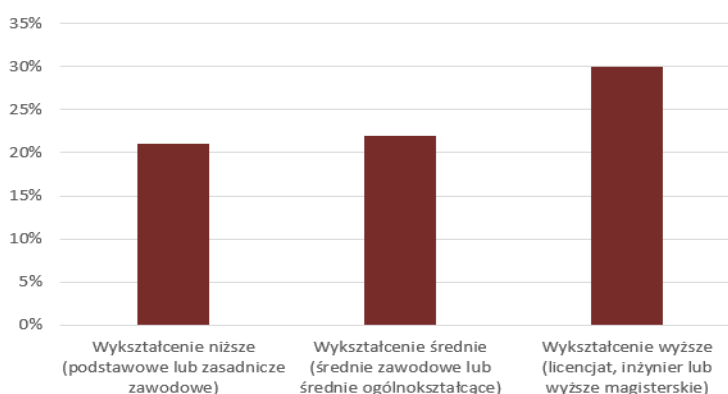
Wykres 6. Respondenci zgadzający się ze stwierdzeniem, że podporządkowanie się normom społecznym i decyzjom autorytetów politycznych jest koniecznym elementem życia społecznego (w stosunku do lat ukończenia szkoły podstawowej).



³⁷ Zob. Tabela 42. Uzyskanie odpowiedzi dotyczących stopnia utożsamienia się ze wskazaną tezą miało na celu określenie, w jakim stopniu badani są skłonni podporządkowywać się decyzjom silnego autorytetu politycznego. Uległość wobec politycznej siły (reprezentowanej m.in. przez partię polityczną lub jej przywódcę) stanowi jedną z cech charakterystycznych konformizmu, por.: H. Szabała, *Refleksje o konformizmie*, „Folia Philosophica” 2002, t. 20, s. 161-184.

Interesujące dane ujawnia również podział odpowiedzi respondentów ze względu na poziom ich wykształcenia:

Wykres 7. Respondenci zgadzający się ze stwierdzeniem, że podporządkowanie się normom społecznym i decyzjom autorytetów politycznych jest koniecznym elementem życia społecznego (w stosunku do wykształcenia).



Dane ukazane na wykresie nr 7 upoważniają do postawienia tezy, iż na przekonanie badanych o potrzebie podporządkowania się normom społecznym wpływa poziom ich wykształcenia. Im jest on wyższy, tym większa jest skłonność do postawy konformistycznej. Potwierdzeniem tego jest fakt, że najwyższy odsetek badanych (30%) zgadzających się ze wspomnianym stwierdzeniem ujawnił się w grupie badanych z wykształceniem wyższym. Nieco odmienne tendencje wskazuje analiza odpowiedzi dotyczących utożsamienia się badanych ze stwierdzeniem *Dobra i silna partia polityczna to ta, która ma silnego i charyzmatycznego przywódcę, który potrafi zapewnić bezpieczeństwo i rozwój, nawet kosztem ograniczenia niektórych naszych wolności*³⁸. Większa część respondentów (55%) nie zgadza się z przytoczonym wyżej stwierdzeniem, odsetek badanych zgadzających wynosi 34%. Analizując te dane w powiązaniu z dekadą ukończenia szkoły podstawowej można zauważyć, że im wcześniej respondent ukończył szkołę podstawową, tym częściej utożsamia się on ze stwierdzeniem sugerującym postawę konformistyczną. Podobnie jak poprzednio, także w tym przypadku opinie badanych różnicuje zmienna niezależna, jaką jest wykształcenie. Okazuje się, że respondenci z najniższym wykształceniem (podstawowe i zasadnicze zawodowe) częściej zgadzają się z powyższym stwierdzeniem (odpowiednio 67% i 46%) niż osoby z

³⁸ Zob. Tabela 42.

wykształceniem średnim ogólnokształcącym i średnim zawodowe (odpowiednio 30% i 37%) oraz wyższym (wyższym zawodowym lub wyższym magisterskim, odpowiednio 32% i 30%).

Podsumowując, można stwierdzić, że lata ukończenia szkoły podstawowej oraz poziom wykształcenia w sposób znaczący wpływają na opinie badanych absolwentów PRL-owskiej szkoły: im respondent starszy oraz lepiej wykształcony, tym częściej przejawia postawy konformistyczne, obejmujące konieczność podporządkowania się normom społecznym i decyzjom autorytetów politycznych. Jednakże absolwenci z wyższym wykształceniem częściej podchodzą sceptycznie do silnych i charyzmatycznych liderów politycznych (mogących zapewnić bezpieczeństwo i rozwój), jeżeli pociąga to za sobą ryzyko utraty wolności. Przeciwną tendencję wykazują osoby z wykształceniem niższym.

Szczególne zgodność respondentów ujawnia się wśród odpowiedzi na pytanie dotyczące otwartości oraz zaufania wobec współobywateli. Ze stwierdzeniem *Wszyscy ludzie (także o odmiennych poglądach) są godni zaufania („można ludziom ufać”)*, zgodziło się aż 61% ogółu badanych. Analiza danych dotycząca utożsamienia się z powyższym stwierdzeniem w oparciu o zmienne niezależne ujawnia podobne tendencje, niezależnie od wieku, czy płci. Na tle ogółu opinii wyróżniają się jedynie odpowiedzi respondentów z wykształceniem podstawowym, którzy w tej kwestii zajmowali niejednoznaczne stanowisko. Taki sam odsetek respondentów raczej się zgadza (22%) oraz raczej nie zgadza się z omawianym stwierdzeniem (22%), ponadto aż 56% badanych nie zajęło jednoznacznego stanowiska w tej kwestii, udzielając odpowiedzi „nie wiem”.

Tabela 39. Rozkład ustosunkowani się badanych do stwierdzenia: Wszyscy ludzie (także o odmiennych poglądach) są godni zaufania („można ludziom ufać”).

Na ile utożsamia się Pan/Pani ze stwierdzeniami: Wszyscy ludzie (także o odmiennych poglądach) są godni zaufania („można ludziom ufać”).		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem	Ogółem
Razem	Ogółem	16%	45%	22%	6%	11%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	16%	44%	21%	5%	14%	262
	Męczyzna	16%	48%	22%	7%	7%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	27%	40%	7%	13%	13%	15
	1960-1969	18%	53%	23%		8%	80
	1970-1979	15%	43%	22%	8%	13%	214
	1980-1989	15%	46%	22%	7%	10%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe		22%	22%		56%	9
	Zasadnicze zawodowe	3%	46%	28%	3%	21%	39
	Średnie ogólnokształcące	10%	36%	26%	9%	19%	78
	Średnie zawodowe	19%	53%	19%	5%	4%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	23%	43%	11%	20%	3%	35
	Wyższe magisterskie	17%	45%	23%	5%	10%	183

Dążąc do ustalenia postawy respondentów w zakresie posiadania przez nich własnej opinii oraz inicjatywy społecznej, badani poproszeni zostali o wskazanie stopnia utożsamiania się ze stwierdzeniem: *Biorę regularny udział w wyborach powszechnych w Polsce*³⁹. Analiza uzyskanych danych rzuciła światło na aktualne zaangażowanie społeczne absolwentów szkoły socjalistycznej. Według danych ogólnych, znakomita większość respondentów (91%) deklaruje, że bierze (lub raczej bierze) regularny udział w wyborach powszechnych. Warto zwrócić uwagę, że jedynie 1% respondentów wybrało opcję "Nie wiem".

Płeć nie okazała się w tym przypadku zmienną niezależną różnicującą mężczyzn i kobiety. Analizując dane z perspektywy lat ukończenia szkoły podstawowej przez badanych również nie dostrzega się znaczących tendencji oraz prawideł. Analiza danych ze względu na poziom wykształcenia ukazuje, że im wyższy poziom wykształcenia, tym większe zaangażowanie w wybory, choć zaznaczyć należy, że respondenci z wykształceniem podstawowym również w znakomitej większości utożsamiają się z badanym stwierdzeniem (78%). Wyniki powyższej analizy wskazują zatem na wysoki stopień zaangażowania społecznego absolwentów szkoły socjalistycznej w ogólnokrajowe procesy demokratyczne, a tym samym posiadania przez nich opinii oraz inicjatywy w zakresie ogólnokrajowego życia politycznego. Absolwenci szkoły PRL wychowani byli w okresie, gdy Polska była państwem autorytarnym, a polityka była sterowana centralnie – w tak zorganizowanym społeczeństwie udział w wyborach traktowany był przez władze komunistyczne jako „obywatelski obowiązek”⁴⁰.

³⁹ Zob. Tabela 40.

⁴⁰ W zakresie analizy danych dotyczących udziału respondentów w wyborach powszechnych należy zaznaczyć, iż odpowiedzi badanych zbierane były w październiku 2023 r., tj. w miesiącu, w którym odbyły się wybory parlamentarne w Polsce (15 października), podczas których miała miejsce rekordowa frekwencja wyborcza, wynosząca niecałe 75%. Atmosfera wyborów parlamentarnych w Polsce mogła zatem wpłynąć na odpowiedzi respondentów dotyczące udziału w wyborach, a tym samym zniekształcić uzyskany wynik. Zob.: PKW, *Wybory do Sejmu i Senatu Rzeczypospolitej Polskiej*, 15 października 2023, <<https://wybory.gov.pl/sejmsenat2023/>> .

Tabela 40. Respondenci utożsamiający się ze stwierdzeniem: Biorę regularny udział w wyborach powszechnych w Polsce.

Na ile utożsamia się Pan/Pani ze stwierdzeniami: Biorę regularny udział w wyborach powszechnych w Polsce.		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem	Ogółem
Razem	Ogółem	77%	14%	5%	3%	1%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	73%	19%	6%	2%	0%	262
	Mężczyzna	81%	10%	3%	4%	2%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	93%		7%			15
	1960-1969	85%	4%	8%	3%	1%	80
	1970-1979	76%	16%	3%	3%	1%	214
	1980-1989	73%	18%	5%	3%	1%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	56%	22%	22%			9
	Zasadnicze zawodowe	59%	23%	10%	3%	5%	39
	Średnie ogólnokształcące	64%	17%	9%	9%	1%	78
	Średnie zawodowe	80%	15%	2%	3%	1%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	89%	9%		3%		35
	Wyższe magisterskie	82%	12%	4%	1%	1%	183

Zgodnie z omówionym we wstępie niniejszej rozprawy modelem *homo sovieticus*, badaniem objęto również poczucie sprawczości respondentów w odniesieniu do ustosunkowania się do następujących stwierdzeń: *W rzeczywistości nie mamy większego wpływu na nasz los indywidualny oraz społeczny. (o wszystkim ostatecznie decydują politycy, ludzie bardzo zamożni oraz „ludzie u władzy”)*⁴¹ oraz *Ostatecznie o naszym losie decydują okoliczności, na które nie mamy wpływu*⁴².

⁴¹ Zob. Tabela 43.

⁴² Zob. Tabela 45.

Tab. 45. Respondenci utożsamiający się ze stwierdzeniem: Ostatecznie o naszym losie decydują okoliczności, na które nie mamy wpływu.

Na ile utożsamia się Pan/Pani ze stwierdzeniem: Ostatecznie o naszym losie decydują okoliczności, na które nie mamy wpływu.		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem	Ogółem
Razem	Ogółem	8%	44%	28%	10%	10%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	8%	47%	22%	10%	13%	262
	Męczyzna	9%	40%	34%	10%	7%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	20%	33%	27%	13%	7%	15
	1960-1969	6%	48%	29%	10%	8%	80
	1970-1979	10%	48%	21%	9%	12%	214
	1980-1989	7%	39%	34%	11%	9%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	11%	56%	11%	11%	11%	9
	Zasadnicze zawodowe	8%	49%	26%	3%	15%	39
	Średnie ogólnokształcące	6%	42%	26%	6%	19%	78
	Średnie zawodowe	9%	46%	28%	9%	9%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	6%	40%	20%	31%	3%	35
	Wyższe magisterskie	9%	42%	32%	9%	8%	183

Rozkład odpowiedzi badanych, ukazanych w tabeli nr 45 pokazuje, że nieco ponad połowa respondentów (52%, z czego 8% w sposób zdecydowany) nie ma wysokiego poczucia sprawczości w zakresie własnego losu. Analiza danych w oparciu o wykształcenie nie wskazuje istotnych tendencji, ze względu na płć natomiast dostrzec należy, że mężczyźni wykazują większe poczucie sprawczości niż kobiety (ze stwierdzeniem nie utożsamia się 44% mężczyzn oraz 32% kobiet). Analiza danych w kontekście lat ukończenia szkoły podstawowej przez badanych wskazuje, że osoby kończące szkołę podstawową w latach 80. przejawiają większe poczucie sprawczości w porównaniu ze starszymi respondentami. Przyczyną powyższego może być fakt skutecznych buntów robotniczych oraz istotnych zmian społecznych i politycznych, których respondenci doświadczyli jako nastolatki lub młodzi dorośli. Lata 80. to również czas wzrostu dostępu do informacji, zwłaszcza dzięki słabnącej cenzurze - osoby, które dorastały w tym okresie, mogły być bardziej zaznajomione z różnorodnymi perspektywami i miały dostęp do szerszego zakresu informacji, co mogło wpłynąć również na ich późniejsze poczucie sprawczości. W szczególności zaś istotnym może być fakt, iż absolwenci szkoły

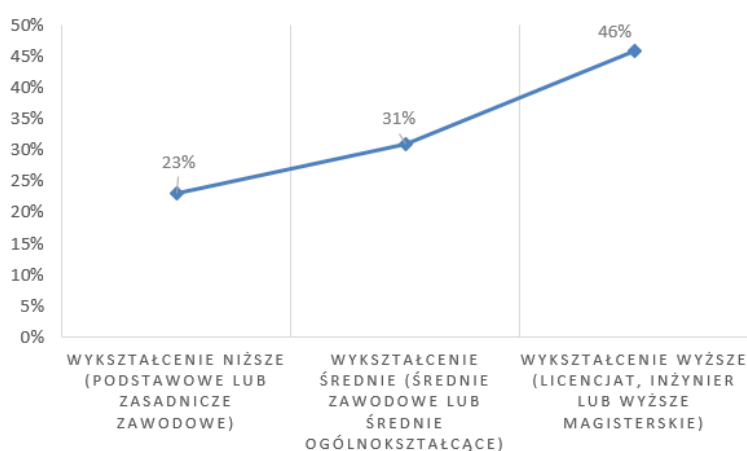
podstawowej z lat 80. odczuwać mogli – wchodząc w wiek dorosły – większą autonomię i możliwość wyboru swojej ścieżki życiowej w porównaniu do starszych pokoleń⁴³.

Odpowiedzi odnoszące się do pierwszego ze wspomnianych stwierdzeń rzucają światło na zróżnicowanie postaw deterministycznych/fatalistycznych wśród respondentów. Z danych ogólnych wynika, że większość respondentów (55%) zgadza się z tezą, że o ich losie decydują „inni”. Jednakże istnieją interesujące zróżnicowania w odpowiedziach badanych w zależności od płci, lat ukończenia szkoły podstawowej i poziomu wykształcenia.

Szczegółowe dane ujawniają, że odsetek kobiet, które identyfikują się z myśleniem, że nie mają istotnego wpływu na swój los (57%) jest nieco wyższy, niż odsetek podobnie myślących mężczyzn (53%). Analiza danych ze względu na lata ukończenia szkoły podstawowej pokazuje, że respondenci, którzy ukończyli ją w latach 1950-1959, są bardziej przekonani o decydującym wpływie „innych” na ich los. W tej grupie aż 60% respondentów wybrało odpowiedzi „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”. Z kolei wśród osób, które ukończyły szkołę w latach 1980-1989 odpowiedzi twierdzącej udzieliło 54% badanych (podobnie do respondentów kończących szkołę w latach 60.), co sugeruje, że ta grupa jest bardziej skłonna wierzyć w istotny wpływ jednostki na własny i społeczny los.

Wyraźną tendencję ujawnia natomiast analiza odpowiedzi uwzględniających poziom wykształcenia respondentów. Okazuje się, że im wyższy poziom wykształcenia badanych, tym wyższy poziom ich poczucia sprawczości. Ilustruje to wykres nr 8.

Wykres 8. Respondenci niezgadający się ze stwierdzeniem: W rzeczywistości nie mamy większego wpływu na nasz los indywidualny oraz społeczny (o wszystkim ostatecznie decydują politycy, ludzie bardzo zamożni oraz „ludzie u władzy”) [z podziałem na poziom wykształcenia]



⁴³ Por. Rozdział II niniejszej rozprawy.

Podsumowując, ponad połowa respondentów deklaruje, że bliskie jest im przekonanie o braku wpływu jednostki na swój los indywidualny i społeczny. Warto podkreślić, że większe poczucie sprawczości charakteryzuje badanych z wyższym wykształceniem. Potwierdzeniem tego są dane ogólne odnoszące się do powyższych pytań, z których wynika, że odpowiednio 52% i 55% uczestników badania potwierdziło, że identyfikuje się ze stwierdzeniem (choć w różnym stopniu), że nie mają oni większego wpływu na swoje życie, a ich ostateczny los zależy od okoliczności, polityków czy „ludzi u władzy”. Oznacza to, że większość badanych jest co najmniej sceptyczna co do możliwości kształtowania własnego losu.

Analiza przeprowadzona wśród absolwentów szkoły PRL w oparciu o wybrane cechy „modelu idealnego” *homo sovieticus* ukazuje zatem pojawiające się zależności między wybranymi postawami respondentów, a zmiennymi niezależnymi, takimi jak płeć, lata ukończenia szkoły podstawowej oraz poziom wykształcenia. W kontekście postawy otwartości na różnorodność poglądów, mniej niż połowa respondentów (40%) wyraża pozytywną postawę wobec pluralizmu w polityce. Dodatkowo, choć większość respondentów nie utożsamia się z przekonaniem, że stabilna praca jest lepszym wyborem niż bardziej dochodowa praca ryzykowna, to aż 37% absolwentów szkoły socjalistycznej obawia się podjęcia ryzyka w tym zakresie. Analiza postaw konformistycznych wskazuje natomiast, że starsi i lepiej wykształceni respondenci są bardziej skłonni do podporządkowania się normom społecznym i autorytetom politycznym. Co szczególnie interesujące, większość respondentów nie ma poczucia sprawczości w zakresie kształtowania własnego losu, choć równocześnie regularnie bierze udział w wyborach powszechnych⁴⁴.

Przekładając pozyskane dane i wnioski z niniejszej analizy na model idealny *homo sovieticus* stwierdzić należy, iż niektóre cechy „homososa”, o których pisali A. Zinowiew, M. Heller, J. Tischner czy M. Mazur⁴⁵, są zauważalne w stopniu znaczącym u wybranych grup absolwentów szkoły z lat PRL, inne natomiast niemal wcale nie występują. Znaczna część badanych prezentuje postawy deterministyczne oraz niechęć do pluralizmu w polityce. Z kolei

⁴⁴ Powodem tego potencjalnego paradoksu może być posiadanie przez respondentów przekonania, że udział w wyborach jest ważny i może wpłynąć na los kraju, choć fakt ten nie jest tożsamy z ich prywatnym życiem. Być może respondenci nabyli postawę fatalistyczną na poziomie indywidualnym (która utrwalona może być dodatkowo poprzez różne czynniki, takie jak ograniczenia ekonomiczne czy społeczne), jednocześnie postrzegając wybory jako „obywatelski obowiązek”.

⁴⁵ Por.: M. Mazur, op. cit., s. 556-577; J. Tischner, op. cit., s. 152-189; M. Heller, op. cit., s. 24-31; A. Zinowiew, op. cit., s. 162-167.

postawy konformistyczne zaobserwować można u mniej więcej jednej trzeciej badanych⁴⁶. Stwierdzić natomiast należy, że ogół respondentów deklaruje, że obawia się podejmowania decyzji ryzykownych, a ponadto wykazuje się inicjatywą w ogólnokrajowym życiu politycznym oraz generalnie darzy zaufaniem „innych ludzi”.

Czy możemy zatem dostrzec wpływ szkoły PRL na postawy i wartości jej absolwentów? Nieco mniej niż połowa respondentów (41%) udzieliła na to pytanie odpowiedzi pozytywnej⁴⁷. Analiza powyższych danych miała jednak na celu przede wszystkim poddanie analizie potencjalnego wpływu indoktrynacji szkolnej na system wartości oraz postawy respondentów w kontekście opisanych wcześniej cech wpisujących się w „model idealny” *homo sovieticus*. Wyniki badań potwierdzają, że wpływ taki bezspornie istniał i był wielorako zróżnicowany. Czynniki różnicującymi były – jak to już wielokrotnie stwierdzano – przede wszystkim lata ukończenia szkoły podstawowej oraz wykształcenie, jakie badani zdobyli w młodości. W mniejszym stopniu czynnikiem takim była płeć badanych⁴⁸. Odpowiedzi na pytania w kwestionariuszu, które sugerują zinternalizowanie postaw i wartości wpisujących się w „model idealny” *homo sovieticus* występują częściej u respondentów, którzy ukończyli szkołę podstawową w latach wcześniejszych, tzn. w pierwszej i drugiej dekadzie PRL. Ponadto postawy i cechy nawiązujące do modelu *homo sovieticus* częściej charakteryzują badanych z niższym wykształceniem, choć nie stanowi to reguły⁴⁹.

W odniesieniu do postaw, w obrębie których system urabiania osobowości przez komunistyczną szkołę nie wywarł wyraźnego wpływu na uczniów, należy zadać pytanie: dlaczego tak się stało? Oczywiście, wpływ działań ideowo-wychowawczych na ucznia w socjalistycznej szkole był zróżnicowany i zależał – poza wymienionymi już czynnikami – od etosu oraz kapitału kulturowego rodziny, siły oddziaływania osób znaczących (np. księdza lub nauczyciela), czy „słabości szkoły” w realizacji działań ideowo-wychowawczych. Nie należy też wykluczać przyczyny bardziej prozaicznej, na którą wskazuje Barbara Szacka. Wskazuje ona, że według badań przeprowadzonych w 1994 r. dotyczących poziomu analfabetyzmu

⁴⁶ Por.: Tabela 37 i Tabela 42.

⁴⁷ Zob.: Tabela 35.

⁴⁸ Jestem oczywiście świadom, że nie tylko szkoła (choć jest szczególnie znacząca w procesie socjalizacji tudziej kształtowania postaw i wartości) wywierała ideowo-wychowawczy wpływ na obywateli PRL. W celu pełnej analizy należałoby poddać badaniu również wpływ prasy, literatury pięknej, plakatów, filmu, wywierania przemocy w życiu codziennym przez władzę, cenzurę, czy promowany przez władze język (metafory) i symbole, por.: M. Mazur, op. cit.

⁴⁹ Wyjątek stanowi m.in. postawa konformistyczna w zakresie podporządkowania się normom społecznym i decyzjom autorytetów politycznych, która częściej dostrzegana jest u absolwentów z wykształceniem wyższym.

funkcjonalnego w społeczeństwach wybranych państw⁵⁰ (badania objęły mężczyzn i kobiety w wieku 16-65 lat), aż 42,6% badanych Polek i Polaków prezentowało niskie umiejętności w zakresie rozumienia zadań tekstowych, 45,4% nie radziło sobie z zadaniami związanymi ze zrozumieniem dokumentów, zaś 39,1% nie poradziło sobie z zadaniami ilościowymi⁵¹. B. Szacka podsumowując ten aspekt badań stwierdza, że ponad 40% Polaków w przedziale 16-65 lat wykazywało cechy analfabetyzmu funkcjonalnego. Można zatem postawić tezę, że treści propagandowe – przekazywane zazwyczaj w formie tekstu, np. w podręczniku – nie wywarły określonego wpływu na uczniów szkoły socjalistycznej, m.in. dlatego, że były one sformułowane w sposób dla nich niezrozumiały.

⁵⁰ Analfabetyzm funkcjonalny dotyczy osób, które – choć umieją czytać, pisać i liczyć – nie potrafią z tej wiedzy korzystać w życiu codziennym, nie rozumieją czytanych tekstów, nie potrafią korzystać z informacji przekazywanych za pomocą pisma, por.: B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 419-420.

⁵¹ B. Szacka, *Wprowadzenie...*, s. 419.

Zakończenie

Po przejęciu pełni władzy w Polsce po sfałszowanych wyborach do Sejmu ze stycznia 1947 r., komuniści, zgromadzeni w Polskiej Partii Robotniczej (PPR), we współpracy z socjalistami z Polskiej Partii Socjalistycznej (PPS) zapoczątkowali realizację swojego programu politycznego, opartego na ideologii marksizmu–leninizmu, a przede wszystkim na doświadczeniach Związku Radzieckiego (ZSRR). Działania te stały się dostrzegalne zarówno na płaszczyźnie politycznej, jak i kulturalnej, gospodarczej oraz oświatowej. Zintensyfikowali również – trwający przez cały okres PRL – konflikt z Kościołem katolickim. Celem ataków propagandy komunistycznej stała się zarówno wyrastająca z kultury szlacheckiej inteligencja polska, jak i mentalność narodowa Polaków i związana z nią tradycja kulturowa. W sferze społecznej tradycyjną moralność opartą na normach wywiedzionych z chrześcijaństwa oraz kultury humanistycznej zastąpić miała moralność komunistyczna¹.

Dla rozważań składających się na treść prezentowanej pracy szczególnie istotne znaczenie miało stanowisko kierownictwa PPR, które oficjalnie ogłosiło dążenie do wychowania "nowego człowieka"². W 1948 r. PPR zapoczątkowała szeroko zakrojoną kampanię ideologizacji społeczeństwa, znaną w polskiej historiografii jako „ofensywa ideologiczna”. Lata 1948-1956 to czas najbardziej intensywnych działań z zakresu inżynierii społecznej, mającej na celu głęboką transformację świadomości i mentalności polskiego społeczeństwa³. Ofensywa ideologiczna w oświacie pociągnęła za sobą przebudowę programów nauczania, wymianę podręczników oraz wypełniła nową treścią przestrzeń symboliczną szkoły. Edukacja stała się kluczowym narzędziem indoktrynacji, a „nowymi kategoriami analitycznymi szkolnictwa stały się: produkcyjność, wydajność, rytm pracy, plan, wskaźniki, współzawodnictwo”⁴. Wychowanie młodzieży przybrało formę urabiania

¹ K. Kersten, *Miedzy wyzwoleniem a zniewoleniem. Polska 1944 – 1956*, Londyn 1993. Omawiam za: R. Grzybowski, *Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce 1946 – 1956*, Toruń 2010, s. 73-74.

² M. Mazur, op. cit., s. 189.

³ J. Król, op. cit., s. 23-24.

⁴ Ibidem, s. 207.

ideologicznego, mającego kształtować lojalność młodego pokolenia wobec systemu komunistycznego⁵.

[...] lata 1953-1956 wykreowały pokolenie o specjalnym obliczu, choć dzisiaj rzadko kto zdaje sobie z tego sprawę. W tamtym czasie, zwłaszcza w latach stalinizmu ustabilizowanego, młodzi na tle krajobrazu fatalistycznie skonformizowanego społeczeństwa, utrzymywanej terrorem biurokracji, byli paradoksalnym składnikiem rzeczywistości [...] W okresie późniejszym natomiast, po zmianie scenariusza, okazali się do systemu totalitarnego – w jego drugiej fazie – świadomie przystosowani⁶.

Lata 60. przyniosły nieznaczne zmiany w praktyce PZPR, zwłaszcza po odwilży politycznej z końca 1956 roku. Rozwój sektorów przemysłowego i spożywczego skutkowało zwiększeniem produkcji dóbr konsumpcyjnych, co w konsekwencji zaowocowało również ewolucją celów wychowawczych – w strukturze „budowniczego socjalizmu” uwzględnić zaczęto potrzebę życia prywatnego i szerszej konsumpcji⁷. Jak wskazują A. Jasińska oraz R. Siemieńska, w latach 60. „pragnienie posiadania mieszkania względnie dobrze urządzonego i wyposażonego w rozmaite urządzenia techniczne, modnej odzieży itp. stało się rzeczą zupełnie naturalną”⁸. Lata 60. to również czas, gdy władze komunistyczne „świeckość szkoły uznały za podstawową przesłankę realizacji przyjętego ideału wychowawczego, którym u progu lat 60. był budowniczy socjalizmu [...] Szkoła – w myśl tej tezy – miała wychować ludzi światłych, wolnych od przesądów, racjonalistycznie myślących, przygotowanych do życia w społeczeństwie socjalistycznym”⁹.

Przełom lat 60. i 70. przyniósł pewną liberalizację w polityce wewnętrznej. Edukacja stała się nieco mniej skoncentrowana na indoktrynacji światopoglądowej (choć wciąż stanowiła ona podstawowy cel oddziaływania szkoły), a bardziej skupiała się na realizacji celów politycznych, w tym przygotowaniu młodzieży do pracy w zawodach niezbędnych dla rozwijającej się gospodarki¹⁰. H. Świda-Ziemia zauważa, że rzeczywistość lat 70.

⁵ H. Świda-Ziemia, *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Kraków 2010, s. 211-219. Por.: Przeclawska A., *Niektóre problemy polskiej młodzieży współczesnej w świetle badań pedagogicznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, nr 2, rok IV, s. 33-59.

⁶ H. Świda-Ziemia, *Młodzież PRL...*, s. 218-219.

⁷ A. Jasińska, R. Siemieńska, *Wzory osobowe socjalizmu*, Warszawa 1978, s. 253.

⁸ Ibidem, s. 254-255.

⁹ R. Grzybowski, *Socjalizacja w cieniu konfliktu. Sytuacja wychowawcza dzieci i młodzieży w Polsce w latach rządów Władysława Gomułki (1956-1970)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1, s. 118. Zob.: *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. O rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dz. Ust. Nr 32, poz. 159 i 160.

¹⁰ Por.: A. Świecki, *Młodzież i szkoła. Czynniki kształtujące aspiracje edukacyjne młodzieży polskiej*, Warszawa 1974.

„przeniknięta była tym samym: urzeczowieniem, ceremonialnością, instytucjonalizacją, atomizacją, swoistą opresyjnością, bezosobowością, uniformizacją”¹¹.

W odniesieniu do sfery wychowania młodzieży w dekadzie lat 70. nasiliło się przeświadczenie władz o konieczności doświadczenia przez młodzież inteligencką pracy fizycznej oraz pogłębienia „właściwego” stosunku do klasy robotniczej. W tym celu pod koniec lat 60. władze wprowadziły obowiązkowe praktyki robotnicze dla studentów rozpoczynających studia¹². Powodem powyższego były protesty studentów z marca 1968 r., za które kierownictwo PZPR obarczyło odpowiedzialnością m.in. nauczycieli oraz młodzież pochodzenia inteligenckiego. W związku z wydarzeniami marcowymi władze PZPR zdecydowały m.in. o podjęciu działań zmierzających do zmiany struktury społecznej studentów. Służyć temu miały - stosowane podczas rekrutacji na studia - „punkty za pochodzenie (robotnicze lub chłopskie)”¹³.

Ekipę Edwarda Gierka charakteryzowało planowanie, organizowanie i kontrolowanie wszelkich form aktywności młodzieży. R. Grzybowski wskazuje, że:

[...] każdy ze „zlotów”, „kongresów”, „zjazdów” był też okazją do ideologiczno-propagandowego oddziaływania na młodzież poprzez m.in. bezpośrednie kontakty przedstawicieli kierownictwa partii z delegatami. Odwołując się do prostych behawiorystycznych technik manipulacji społecznej, przedstawiciele centralnych władz komunistycznych wprost schlebiali młodzieży, pragnąc zyskać jej poparcie dla programu partii¹⁴.

Początek lat 80. stanowił kulminację konfliktów społecznych i politycznych, które osiągnęły apogeum po wprowadzeniu stanu wojennego w 1981 roku. Działania PZPR, mające na celu stłumienie rosnącego w siłę ruchu NSZZ „Solidarność”, spotkały się z masowym oporem, w którym istotną rolę odegrała młodzież. „Solidarność”, jako ruch społeczno-

¹¹ H. Świda-Ziemia, op. cit., s. 493-494. H. Świda-Ziemia wskazuje, że w wyniku różnych polityczno-społecznych okoliczności lat 70., u młodzieży wykształciły się trzy, pozornie sprzeczne, postawy. Pierwsza z nich zakładała „zgodę” na bycie skazanym na ówczesną rzeczywistość. Druga z nich to przekonanie młodych, że żyją w bezpiecznym świecie, gdzie dorośli troszczą się o ich dobro: organizują rozrywki, nauczyciele dbają o ich edukację, a po zakończeniu szkoły czy studiów czekają na nich miejsca pracy, choć nie zawsze satysfakcjonujące. Podobnie jak w okresie stalinizmu, lecz w zupełnie innym kontekście, tak i za czasów Edwarda Gierka młodzież była postrzegana jako „nadzieja” na dynamiczny rozwój kraju, a liberalizacja umożliwiła im ograniczoną, ale jednak istotną, swobodę obyczajową i towarzyską. Trzecia postawa odbierała ten świat jako uciążliwy i niezadowolający. Reakcją na tę sytuację, bardziej odczuwalną niż wyraźnie zdefiniowaną, było wytworzenie systemu wartości i poglądów, które umożliwiały funkcjonowanie w danym świecie bez widocznych przejawów buntu, ale jednocześnie stanowiły pewną formę opozycji wobec wartości „świata dorosłych”, takich jak dążenie do prestiżu i bogactwa, przy jednoczesnym dostosowywaniu się do reguł systemu i umiejętności wykorzystywania jego zasad, por.: Ibidem, s. 494.

¹² B. Wagner, op. cit., s. 87-89.

¹³ Ibidem.

¹⁴ R. Grzybowski, *Młodzież jako przedmiot „troski i niepokoju” partii [PZPR] w latach PRL-u*, [w:] *Doświadczenie dzieciństwa i młodości w Polsce (1918-1989)*, pod red. A. Kołakowskiego, Toruń 2015, s. 93-94.

polityczny, przyciągnęła szerokie rzesze młodzieży, która aktywnie uczestniczyła w strajkach, manifestacjach i innych formach protestu. To pokolenie zdefiniowało się przez swoją buntowniczą postawę wobec systemu politycznego, odrzucenie cenzury i ograniczeń wolnościowych oraz pragnienie głębokich zmian demokratycznych¹⁵.

Fala strajków, jaka przetoczyła się przez Polskę na przełomie lat 70. i 80., a także powstanie "Solidarności" ujawniły kryzys socjalistycznego modelu edukacji¹⁶. Wzrastające napięcia społeczne, głęboki kryzys gospodarczy i radykalny spadek zaufania do PZPR skłoniły władze komunistyczne do prób reform, które nie przyniosły jednak znaczących zmian w funkcjonowaniu szkoły jako narzędzia ideologicznego. Wiele z tych inicjatyw, choć miało na celu adaptację do zmieniających się realiów społeczno-politycznych, pozostało tylko na papierze, co obrazują zarówno reformy programów nauczania, jak i ostateczne próby diagnozy i naprawy systemu opisane w raportach o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej¹⁷.

W całym okresie PRL szkoła, w pełni podporządkowana władzom komunistycznym, urzeczywistniała ideał wychowawczy przyjęty przez władze komunistyczne pod koniec lat 40. Z badań wynika, że ewoluował on w poszczególnych dekadach, choć jego zasadnicze składniki, w tym postawy i wartości, nie ulegały większym zmianom na przestrzeni lat. „Budowniczy socjalizmu” miał posiadać silnie zinternalizowaną moralność socjalistyczną (opartą na fundamencie marksizmu-leninizmu) oraz przekonanie o wyższości ustroju socjalistycznego nad kapitalistycznym. Kształtowanie tego przekonania w świadomości uczniów miało prowadzić do przyswojenia przez nich takich wartości, jak: pracowitość, samodyscyplina, odpowiedzialność za własność wspólną, lojalność wobec władzy komunistycznej, laickość oraz zaangażowanie społeczne. Władze komunistyczne przypominały, że socjalizm i polskość to wartości nierozzerwalne, w związku z czym reagowały z całą bezwzględnością wobec wszelkich przejawów oporu wobec systemu. Ponadto „budowniczy socjalizmu” uwewnętrznić miał postawę socjalistycznego patriotyzmu, rozumianego jako miłość i poświęcenie dla socjalistycznej Polski, przy jednoczesnym, internacjonalistycznym wspieraniu społeczeństw i państw bloku komunistycznego oraz światowej klasy robotniczej. Przez cały okres PRL

¹⁵ Por.: Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, *Edukacja narodowym priorytetem: raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa 1989, s. 109.

¹⁶ J. Gulczyńska, *Walka o neutralność światopoglądową młodzieży szkół średnich ogólnokształcących w Polsce w latach 80. XX w.*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)*, pod red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków 2010, s. 182.; Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, *Edukacja narodowym priorytetem: raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa 1989, s. 109.

¹⁷ Zob.: Cz. Kupisiewicz, *Zarys koncepcji przebudowy systemu szkolnego w Polsce*, Warszawa-Kraków 1988; Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej..., Warszawa 1989.

ważnym składnikiem procesu urabiania młodego pokolenia było powiązanie internacjonalizmu z kultem Związku Radzieckiego w roli „gwaranta bezpieczeństwa i dobrobytu”¹⁸.

Z analizy źródeł archiwalnych oraz drukowanych, w tym podręczników i programów nauczania, wyłania się obraz systemu edukacyjnego, który był świadomie projektowany i modyfikowany w celu wdrażania socjalistycznych wartości i postaw w strukturze osobowości dzieci i młodzieży. Programy nauczania nasycone były treściami propagandowymi, wywiedzionymi z ideologii marksistowsko-leninowskiej. Wśród wspólnych celów edukacyjnych ustalonych dla wszystkich przedmiotów szkolnych szczególne miejsce zajmował światopogląd naukowy, wywiedziony z materializmu dialektycznego i historycznego. Ponadto, kolejnym celem było kształtowanie "moralności socjalistycznej", obejmującej m.in. socjalistyczny patriotyzm oraz internacjonalizm, mający sprzyjać marksistowsko-leninowskim wartościom związanym z własnością społeczną oraz pracą¹⁹.

Poddane analizie programy nauczania takich przedmiotów, jak historia, język polski oraz wychowanie obywatelskie, potwierdziły, że ich treści miały służyć realizacji zaplanowanej przez władzę strategii kształtowania świadomości ucznia w kierunku postrzegania państwa socjalistycznego jako ustroju stanowiącego najwyższą formę wyrażenia interesów mas ludowych. Instrukcje oraz wskazówki metodyczne dla nauczycieli jednoznacznie potwierdziły wymóg realizowania przez nich celów ideologiczno-politycznych. Narzucone szkole programy nauczania „charakteryzowały się dogmatyzmem (...), wynikającym z braku zaufania do nauczyciela. Był to urzędowy wykaz szczegółowo dobranych tematów obowiązujących nauczycieli w całym kraju”²⁰. Lekcje historii, j. polskiego czy wychowania obywatelskiego miały zatem kształtować u uczniów postawę aktywnego uczestnika życia społeczno-politycznego, który w swych działaniach kierować będzie się dobrem państwa socjalistycznego²¹.

Podręczniki szkolne, zwłaszcza do nauczania historii²², były narzędziem propagandy politycznej, której celem było idealizowanie ustroju politycznego Polski Ludowej, ukazywanego w perspektywie jego rzeczywistych lub propagandowych osiągnięć

¹⁸ *Historia i świadomość narodowa*, pod red. W. Wesołowskiego, Warszawa 1970, s. 62-63; B. Wagner, *Strategia wychowawcza w PRL*, Warszawa 2018, s. 106-107; *Pedagogika*, pod red. I. Kairowa, t. I, Warszawa 1950, s. 53.

¹⁹ J. Wojdon, op. cit., s. 18.

²⁰ Z. Osiński, op. cit., s. 221.

²¹ Por.: Ministerstwo Oświaty, *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1964, s. 104.

²² Jak zauważa B. Szacka, historia stanowiła jedno z najbardziej przydatnych narzędzi władzy do kreowania określonych warunków ideologiczno-kulturowych, zob.: B. Szacka, A. Sawisz, *Czas przeszły i pamięć społeczna...*, s. 12-13.

politycznych, gospodarczych i społecznych. Przeprowadzone badania ujawniają, że w okresie od 1944 do 1948 roku propagandę polityczną w podręcznikach dawkowano umiarkowanie, koncentrując się na radości z zakończenia wojny i reformach wprowadzanych przez władzę ludową. Od 1948 roku propaganda polityczna nasilała się, zaś od roku 1949 zaczęła ona dominować nad innymi funkcjami podręczników. Przekaz w podręcznikach do historii w tym czasie odzwierciedlał w pełni założenia "budowniczego socjalizmu" oraz gloryfikował postacie i wydarzenia związane z ruchem robotniczym oraz Związkiem Radzieckim. Treści dotyczące ZSRR podkreślały polsko-radziecki „sojusz” podczas II wojny światowej, pomijając jednocześnie takie wydarzenia jak zbrodnie popełniane przez żołnierzy radzieckich (w tym m.in. zbrodnię katyńską). Podręczniki szkolne w PRL służyły również propagowaniu ateizmu oraz krytyce Kościoła. Podlegały też cenzurze, w swojej wymowie ogólnej wspierały one bowiem cele polityczne władz komunistycznych oraz promowały wartości i postawy wpisujące się w strukturę ówczesnego ideału wychowawczego²³.

Istotną rolę w propagowaniu ideologii marksizmu-leninizmu oraz w kształtowaniu postaw i wartości młodzieży zgodnie z założeniami partii rządzącej odgrywały również oświatowe „narzędzia” oddziaływania wychowawczego, takie jak m.in. dziecięce i młodzieżowe organizacje ideowo-wychowawcze. Działania organizacji takich jak m.in. ZMP, ZMS czy ZSMP służyły upowszechnianiu ideologii marksistowsko-leninowskiej, promowaniu ideałów równości społecznej i kolektywizmu, kształtowaniu postaw zgodnych z założeniami socjalizmu oraz mobilizacji młodzieży do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Ponadto monitorowały postawy i działania młodzieży oraz reagowały na wszelkie inicjatywy i zachowanie młodzieży niezgodne z obowiązującą ideologią. Ich zasadniczym zadaniem było kształtowanie „budowniczego socjalizmu” poprzez promowanie postaw i wartości wpisujących się w ówczesny ideał wychowawczy. Były one ważnym narzędziem propagandy władz komunistycznych, służącym do utrwalania ich władzy i legitymizacji ustroju socjalistycznego²⁴.

Przeprowadzone badania potwierdziły, że także szkolne uroczystości oraz obchody świąt państwowych odgrywały istotną rolę w sferze propagandowego oddziaływania na

²³ Por. J. Wojdon. Op. cit. Zob. również: H. Pohoska, M. Wyszacka, *Z naszej przeszłości. Podręcznik do nauki historii dla VI klasy szkół powszechnych*, Warszawa 1934; W. Bieńkowski, *Nauka o Polsce współczesnej*, Warszawa 1948; H. Evert-Kappesowa, B. Zwolski, *Historia starożytna dla klasy VIII*, Warszawa 1959; A. Galos, J. Gierowski, *Historia dla klasy II technikum*, Warszawa 1969; R. Wapiński, *Historia dla kl. III liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1970; G. Markowski, *Historia dla klasy V*, Warszawa 1975; J. Kopczewski, *Ta ziemia od innych droższa: podręcznik do języka polskiego dla kl. VIII*, Warszawa 1978; *Opowiadania z naszej przeszłości: teksty o treści historycznej dla klasy IV*, zebrał i oprac. Janina Malendowicz, Warszawa 1979; J. Centkowski, *Z naszych dziejów: klasa 4*, Warszawa 1983.

²⁴ K. Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945-1956*, Warszawa 2000, s. 280.

uczniów. Przykładem tego może być uroczyste rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego, w którym brali udział nie tylko przedstawiciele władz lokalnych, ale również reprezentacje lokalnych komitetów, PZPR i wojska. Wygłaszane przy tej okazji przemówienia przesycane były komunistyczną nowomową i hasłami propagandowymi. Budynek szkoły był odświętnie dekorowany ideowo-politycznymi ozdobami, zaś uczniowie – odświętnie ubrani – uczestniczyli w specjalnie przygotowanych zajęciach lekcyjnych i wydarzeniach sportowych, wysłuchiwali przemówień wygłaszanych przez dyrekcję, nauczycieli, przedstawicieli komitetu rodzicielskiego i aktywistów organizacji młodzieżowych. Uroczystościom towarzyszyły występy chóru szkolnego. Ministerstwo Oświaty zalecało, aby obchody rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego odbywały się zgodnie z przesyłanymi szkołom wytycznymi, które informowały kierownictwo szkoły, jak omawiane uroczystości powinny być zorganizowane²⁵.

Szczególnie podniosły charakter miały uroczystości organizowane z okazji Święta Pracy (1 maja), rocznicy Manifestu PKWN (22 lipca) oraz rocznicy „Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej” (7 listopada). Święto 1 maja było jednym z najbardziej hucznie obchodzonych świąt w polskich szkołach. Wszystkim uroczystościom i świątecznym rytuałom szkolnym towarzyszyły – posiadające ideologiczno-propagandowy charakter – dekoracje, przedstawienia artystyczne w wykonaniu uczniów oraz śpiew. Warto podkreślić, że wartości związane z klasą robotniczą, „proletariackimi masami” czy ideą pracy fizycznej na rzecz budowy wspólnego państwa socjalistycznego stanowiły bardzo popularny w PRL motyw w pieśniach młodzieżowych o charakterze ideowo-politycznym²⁶.

Badacze wskazują, że ozdoby, dekoracje, ubiór oraz emblematy uczniowskie stanowiły elementy "ukrytego programu" szkolnego, niezapisanego w dokumentach programowych, lecz wyrażającego założenia ideologiczne socjalistycznego wychowania. Sztuka, w tym plakaty propagandowe, odgrywała kluczową rolę jako narzędzie agitacji i propagandy. Prezentowały one postacie robotników i bohaterów walki rewolucyjnej jako wzory osobowe do naśladowania. Dodatkowo, symbole i dekoracje, takie jak sztandary, służyły budowaniu tożsamości ideologicznej przez uczniów. Miały też podkreślać silny związek szkoły oraz uczniów z PZPR i ustrojem socjalistycznym. Należy zaznaczyć, iż wystrój szkoły, w tym dekoracje o charakterze propagandowym dominowały w szkołach aż do końca istnienia PRL, podkreślając tym samym obecność ideologii w systemie komunistycznej oświaty PRL²⁷.

²⁵ A. Tomkiel, op. cit., s. 237-238; K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 238-239.

²⁶ Por.: K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 186-187; *Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania w sprawie zasad organizowania przez szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze uroczystości państwowych i szkolnych z dnia 18 czerwca 1973 r.*, Dz. Urz. MOiW 1973, nr 11, poz. 90, s. 168.

²⁷ K. Kosiński, *Oficjalne i prywatne...*, s. 198.

Jednym z celów metodologicznych podjętych badań była próba porównania funkcji założonej szkoły PRL w obszarze urzeczywistniania ideału "budowniczego socjalizmu" z praktyką dydaktyczno-wychowawczą, która utrwaliła się w pamięci respondentów. Analiza odpowiedzi badanych absolwentów potwierdza, że w szkołach PRL edukacja historyczna była zdominowana przez propagandę komunistyczną, lansującą wartości marksistowsko-leninowskie oraz postacie i wydarzenia związane z ruchem robotniczym (ze szczególnym uwzględnieniem bohaterów Związku Radzieckiego). Równocześnie pomijano tematy politycznie kontrowersyjne, takie jak m.in. zbrodnia katyńska czy Pakt Ribbentrop-Mołotow²⁸.

Z relacji absolwentów wynika, że w szkole raczej nie prowadzono jawnej walki z religią, uczniowie mogli zazwyczaj przyznawać się do uczestnictwa w życiu Kościoła. Należy jednak pamiętać, że różne dekady PRL charakteryzowały się zmiennym natężeniem walki władz komunistycznych z Kościołem katolickim²⁹. Nauczyciele w całym okresie PRL byli zobowiązani do realizacji celów socjalistycznego wychowania. Odnosi się to zwłaszcza do okresu stalinowskiego, w którym obowiązywały programy nauczania oraz podręczniki, które nasycone były głównie treściami propagandowymi. Temu celowi służyły również ceremoniał szkolny oraz wystrój pomieszczeń. Szkolny ceremoniał, dekoracje (do 1970 roku także portrety I sekretarza KC PZPR i premiera rządu PRL), symbole komunistyczne były powszechne i służyły przede wszystkim propagowaniu ideologii marksizmu-leninizmu oraz realizacji celów politycznych PZPR. Absolwenci dostrzegają, że szkoła socjalistyczna kształtowała postawę szczególnego szacunku do klasy robotniczej, kreowała pozytywny wizerunek Związku Radzieckiego, a także negatywne postawy wobec państw tzw. „Zachodu”³⁰.

Badania historyczne i ankietowe ujawniają, że mimo systematycznego wykorzystywania w pracy szkoły opisanej wyżej propagandy komunistycznej, jej wpływ na kształtowanie postaw i wartości absolwentów był zróżnicowany³¹. Fakt ten można przypisać różnym czynnikom, takim jak poziom wykształcenia respondenta³², kapitał kulturowy rodziny, kulturowo-polityczna rzeczywistość poszczególnych dekad PRL, a także możliwy

²⁸ Zob. m.in.: Tabela 14 i Tabela 15.

²⁹ Zob. m.in.: Tabela 12 i Tabela 13.

³⁰ Zob. m.in.: Tabele 18-33. Odpowiedzi absolwentów szkoły PRL, odwołujące się do zapamiętanych przez nich wydarzeń i przeżyć z lat edukacji, ukazują zatem w sposób jednoznaczny, że szkoła socjalistyczna w rzeczywistości realizowała założony cel kształtowania „budowniczych socjalizmu”.

³¹ Ibidem.

³² J. Rulka wskazuje, że „do zmiennych niezależnych szczególnie wpływających na różnice w świadomości historycznej młodzieży, zaliczyć trzeba typ szkoły, do której dana grupa młodzieży uczęszczała”, zob.: J. Rulka, *Uwagi o przemianach świadomości historycznej młodzieży*, [w:] *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych*, pod red. K. Puchowskiego i J. Żerki, Gdańsk 1996, s. 364.

analfabetyzm funkcjonalny, który mógł uniemożliwić pełne zrozumienie propagandowych treści³³. Nie sposób też nie wskazać na rolę poszczególnych nauczycieli, których zaangażowanie w propagowanie ideologii było różne – od pełnej konformacji, po dyskretne formy oporu³⁴.

Zaznaczyć również należy, iż pomimo potwierdzenia przez respondentów obecności treści propagandowych w działaniach dydaktycznych i wychowawczych szkoły PRL, prawie połowa z nich nie uważa, że była poddawana działaniom indoktrynacyjnym³⁵. Możliwe wyjaśnienia tego zjawiska obejmują normalizację treści propagandowych (absolwenci mogą traktować je jako powszechne i akceptowane elementy środowiska szkolnego); brak świadomości indoktrynacji (subtelne przekazy propagandowe mogą nie być rozpoznawane jako forma indoktrynacji); zmianę perspektywy po latach (czas może wpłynąć na subiektywne odczucia i oceny dotyczące doświadczonej propagandy); zróżnicowane doświadczenia (nie wszyscy uczniowie mieli identyczne doświadczenia z propagandą); brak alternatywnej perspektywy (brak dostępu do innych punktów widzenia może utrudnić uznanie doświadczenia za indoktrynację); zaakceptowanie części treści propagandowych, co może skłaniać do przekonania, że nie było to działanie indoktrynacyjne. Tak więc różnorodne czynniki mogą leżeć u podstaw niejednorodnych ocen absolwentów, dotyczących doświadczonej indoktrynacji w szkole socjalistycznej PRL³⁶.

Ponadto analiza postaw absolwentów szkoły PRL, przeprowadzona w oparciu o cechy modelu *homo sovieticus* wykazuje zależności między nimi a zmiennymi niezależnymi, w szczególności takimi jak deklarowane lata ukończenia szkoły podstawowej i poziom wykształcenia respondentów. Nieco mniej niż połowa badanych deklaruje pozytywną postawę wobec pluralizmu politycznego³⁷, a znaczna część obawia się podjęcia ryzyka zawodowego³⁸.

³³ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 419-420.

³⁴ Zob.: T. Wojcik, *Nauczyciel w PRL jako uczestnik skomplikowanej gry*, [w:] *Zaangażowanie? Opór Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, red. R. Grzybowski, Toruń 2013, s. 153-159; D. Grzybowska, *Nauczyciel PRL-u w doświadczeniu ucznia klas I – IV*, [w:] *Zaangażowanie? Opór Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, red. R. Grzybowski, Toruń 2013, s. 284-295. J. Rulka wskazuje za Jerzym Szackim, iż „wiele treści eksponowanych przez ideologów i nauczycieli historii znajduje stosunkowo słabe odzwierciedlenie w świadomości przeciętnego Polaka, lub uzyskuje w niej odmienne znaczenie i zabarwienie emocjonalne”, zob.: J. Rulka, *Uwagi o przemianach...*, s. 360. Podkreślenie własne,

³⁵ Zob. Tabela 6 i Tabela 7.

³⁶ Zob.: E. Aronson, J. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2020, s. 112-133, 157-188. Zob. także: B. Szacka, A. Sawisz, *Czas przeszły i pamięć społeczna...*, s. 10-14.

³⁷ 40% respondentów wyraża niechęć do pluralizmu we władzach państwowych. Zob.: Wykres 4-5. Jak wspominałem w rozdziale V, w mojej ocenie fakt ten budzi niepokój i skłania do refleksji nad poziomem rozumienia istoty demokracji przez respondentów.

³⁸ W oparciu o analizę odpowiedzi badanych można stwierdzić, że im respondent jest starszy i posiada niski poziom wykształcenia, tym mniejsza jest jego deklarowana skłonność do podejmowania działań ryzykownych, zob.: Tabela 38.

Starsi i lepiej wykształceni respondenci wykazują skłonność do konformizmu społecznego i politycznego³⁹, choć absolwenci z wyższym wykształceniem częściej podchodzą sceptycznie do silnych i charyzmatycznych liderów politycznych (mogących zapewnić bezpieczeństwo i rozwój), jeżeli jednocześnie pociąga to za sobą ryzyko ograniczenia niektórych wolności⁴⁰. Przeciwną tendencję wykazują osoby z wykształceniem niższym.

Większość badanych nie czuje się sprawcza w kształtowaniu własnego losu⁴¹, choć uczestniczą regularnie w wyborach powszechnych⁴². Postawy deterministyczne charakteryzują ponad połowę respondentów, która identyfikuje się ze stwierdzeniem (choć w różnym stopniu), że nie mają oni większego wpływu na swoje życie, a ich ostateczny los zależy od okoliczności, polityków czy „ludzi u władzy”. Oznacza to, że większość badanych jest co najmniej sceptyczna co do możliwości kształtowania własnego losu⁴³. Ponadto ogół respondentów deklaruje, że obawia się podejmowania decyzji ryzykownych, ale darzy zaufaniem „innych ludzi”⁴⁴.

Analizując pozyskane dane i wnioski w kontekście wybranych składowych modelu idealnego *homo sovieticus*, można stwierdzić, że pewne cechy charakterystyczne dla tego modelu, opisane przez takich autorów jak Aleksandr Zinowiew, Michaił Heller, Józef Tischner oraz Mariusz Mazur⁴⁵, są wyraźnie obecne wśród określonych grup absolwentów szkoły socjalistycznej z okresu PRL. W szczególności zauważalne są cechy takie jak niechęć do pluralizmu politycznego oraz postawa deterministyczna (brak poczucia wpływu na kształtowanie własnego losu). Inne cechy, takie jak obawa przed podejmowaniem ryzyka zawodowego oraz postawy konformistyczne, występują rzadziej i wykazuje je około jedna trzecia badanych. Z kolei takie cechy *homo sovieticus*, jak brak zaufania do innych, ujawniły

³⁹ Większość respondentów (60%) nie wykazuje postawy konformistycznej w sferze norm społecznych i oddziaływań autorytetów politycznych.

⁴⁰ Zob.: Tab. 42.

⁴¹ Badanie poczucia sprawczości respondentów przeprowadziłem w odniesieniu do ustosunkowania się badanych do następujących stwierdzeń: *W rzeczywistości nie mamy większego wpływu na nasz los indywidualny oraz społeczny. (o wszystkim ostatecznie decydują politycy, ludzie bardzo zamożni oraz „ludzie u władzy”) oraz Ostatecznie o naszym losie decydują okoliczności, na które nie mamy wpływu.* Zob. Tab.: 43; 45. Analiza danych pod kątem wykształcenia nie ujawnia istotnych tendencji, jednak w przypadku płci zauważalne jest, że mężczyźni mają większe poczucie sprawczości niż kobiety). Analiza danych dotycząca lat ukończenia szkoły podstawowej przez respondentów pokazuje, że osoby, które ukończyły szkołę podstawową w latach 80., wykazują wyższe poczucie sprawczości w porównaniu do starszych respondentów.

⁴² Znakomita większość respondentów (91%) deklaruje, że bierze (lub raczej bierze) regularny udział w wyborach powszechnych, zob.: Tab. 40.

⁴³ Zob.: Tab. 45. Należy zaznaczyć, że im wyższy poziom wykształcenia badanych, tym wyższy poziom ich poczucia sprawczości. Zob.: Wykres 8.

⁴⁴ Ze stwierdzeniem *Wszyscy ludzie (także o odmiennych poglądach) są godni zaufania („można ludziom ufać”)*, zgodziło się 61% ogółu badanych. Zob.: Tab. 35-45.

⁴⁵ Por.: M. Mazur, op. cit., s. 556-577; J. Tischner, op. cit., s. 152-189; M. Heller, op. cit., s. 24-31; A. Zinowiew, op. cit., s. 162-167.

się w odniesieniu do niewielkiego odsetka badanych – zdecydowana większość respondentów uważa, że „ludziom można ufać”.

Wobec wyżej opisanych ustaleń – zarówno opartych na badaniach historycznych, jak i sondażowych – postawić możemy tezę, iż wpływ propagandy oraz indoktrynacji szkolnej z okresu PRL na osobowość ówczesnych uczniów był zmienny, częściowy i niejednorodny. Może to stanowić potwierdzenie tezy A. W. Araszkiewicza, w myśl której ideał wychowawczy nie może być narzucony ani realizowany w zgodzie z politycznym nakazem, ponieważ opiera się on na „ciągłej ewolucji” oraz wielowiekowych tradycjach kulturowych⁴⁶. Tymczasem komunistyczne władze dążyły do sztucznego wprowadzenia i realizacji ideału „budowniczego socjalizmu”, ignorując te fundamentalne aspekty. Próba zrealizowania takiego wychowawczego celu, pozbawiona uwzględnienia naturalnej zmienności i bogatej tradycji społecznej, mogła być skazana na niepowodzenie, co potwierdziło się w praktyce. Polityczne przymusy i doktrynalne podejście do edukacji uniemożliwiały adaptację socjalistycznych celów wychowawczych do rzeczywistych potrzeb i wartości społeczeństwa.

Powodem powyższego może być ponadto złożoność procesów społeczno-psychologicznych oraz indywidualnych różnic w recepcji, interpretacji oraz internalizacji przekazów ideologicznych. Na skuteczność działań indoktrynacyjnych mają wpływ inne czynniki kształtujące osobowość uczniów, które mogą konkurować z propagandą szkolną. Jak wskazuje J. Rulka: „szkoła nie ma monopolu na kształtowanie poglądów historycznych młodzieży”⁴⁷. Rodzina, grupy rówieśnicze, media⁴⁸ czy doświadczenia osobiste⁴⁹ mogą przekazywać różne wartości i przekonania, które nie zawsze są zgodne z doktryną narzuconą szkole⁵⁰. B. Szacka zauważa, że:

Odwoływanie się do obrazu przeszłości inaczej niż oficjalnie konstruowanego i inaczej interpretowanego, zapamiętywanie i zapominanie innych rzeczy to wyłamywanie się spod kontroli państwa, które w końcu doprowadzić może do pełnej od niego niezależności i określenia tożsamości innych, nowych struktur⁵¹.

⁴⁶ F. Araszkiewicz, *Teleologia wychowania Drugiej Rzeczypospolitej. Wybrane zagadnienia*, [w:] *Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG. Pedagogika, Historia Wychowania*, Gdańsk 1983, nr 13, s. 31.

⁴⁷ J. Rulka, *Uwagi o przemianach świadomości...*, s. 368.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 361-365.

⁴⁹ D. Grzybowska, *op. cit.*, s. 285.

⁵⁰ *Zob.*: J. Rulka, *Uwagi o przemianach świadomości...*, s. 361.

⁵¹ B. Szacka, A. Sawisz, *Czas przeszły i pamięć społeczna...*, s. 13. Jeżeli jednostka, w wyniku różnorodnych okoliczności, była w pewien sposób „odporną” na wpływ propagandy, to ustalenia badaczy takich jak M. Heller i A. Zinowiew dotyczące *homo sovieticus* – jako typu człowieka będącego skutkiem „zanurzenia” w system komunistyczny – mogą nie mieć w tej sytuacji zastosowania. Heller i Zinowiew konstruują obraz *homo sovieticus* jako jednostki, której osobowość stała się wypadkową komunistycznej inżynierii społecznej. Jednakże osoby, które w mniejszym stopniu były narażone na propagandę lub umiejętnie unikały jej wpływów, mogły zachować

Ponadto, istnieją mechanizmy obronne jednostki, które mogą pomagać w filtracji i adaptacji przekazu propagandowego, aby zminimalizować jego wpływ na wewnętrzną strukturę osobowości. Szczególną rolę w procesie kształtowania osobowości odgrywa rodzina. Jak zauważa P. Pindera:

Charakter rodzicielskich nastawień i związana z nimi jakość więzi wewnątrzrodzinnych określają sposób organizacji życia rodziny oraz stawiania wzajemnych wymagań. Powstają w ten sposób określone wzory, wywierające wpływ na kształtującą się osobowość dziecka. Działa tu tzw. Mechanizm utożsamiania się z bliskimi. Mechanizm ten sprawia, że dziecko przejmować może od rodziców i innych dorosłych wzory zachowań [...] Ich wpływ jest tym większy, im dziecko jest silniej związane emocjonalnie z rodzicami. Tendencja ta utożsamiania się z bliskimi sprawia, że rodzina stawiać się może dla dziecka ważną grupą odniesienia. [...] Liczne badania potwierdzają duży wpływ rodziny na charakter, postawy, poglądy i zachowania dzieci⁵².

Z drugiej strony, jednostki różnią się podatnością na propagandę ze względu na swoje cechy osobowościowe, takie jak poziom autonomii, otwartość na nowe doświadczenia czy skłonność do konformizmu. Osoby o większej autonomii czy posiadające umiejętność krytycznego myślenia mogą być mniej podatne na propagandę i bardziej zdolne do zachowania własnych poglądów, wartości oraz postaw. Ponadto, efektywność propagandy może być ograniczona przez jej jakość, spójność i dostosowanie do potrzeb i oczekiwań odbiorców. Propaganda, która jest niespójna, sprzeczna lub nieadekwatna do rzeczywistości społecznej, może być mniej skuteczna w kształtowaniu osobowości uczniów⁵³. B. Szacka wskazuje również na znaczenie tradycji oraz uwewnętrznionych systemów wartości w procesie przyswajania (lub odrzucania) treści propagandowych. Zauważa ona, że:

[...] między tym, co jest upowszechniane, a tym, co zostaje wchłonięte i zakorzenione w świadomości jednostek, działa kolejne sito selekcyjne, złożone z wcześniej przyswojonych informacji o przeszłości, posiadanych systemów wartości i wszystkich innych elementów światopoglądu. To, co jest z nimi sprzeczne, zostaje odrzucone i uznane za fałsz, a to, co zgodne, przyjęte i uznane za prawdę. Uprzytamnia to nam istnienie dwu warstw pamięci zbiorowej. Jedną tworzą treści publicznych przekazów, drugą to, co znajduje się w głowach ludzi⁵⁴.

większą autonomię myślenia oraz krytyczną postawę wobec narzuconych norm i wartości. W takich przypadkach ich świadomość i działania nie muszą odzwierciedlać cech przypisywanych *homo sovieticusowi*, co wskazuje na to, że wpływ propagandy komunistycznej nie był absolutny ani wszechogarniający.

⁵² P. Pindera, *Wpływ rodziny i szkoły na postawy społeczno-moralne uczniów szkoły podstawowej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, z. 3-4, s. 159.

⁵³ B. Szacka stwierdza, że „państwo, które sprawuje władzę, nie zawsze jest akceptowane, a im silniejsza jest jego presja, tym większe prawdopodobieństwo wzbudzenia oporu, również w postaci tworzenia odmiennych, alternatywnych wizji przeszłości”, zob.: B. Szacka, A. Sawisz, *Czas przeszły i pamięć społeczna...*, s. 13. Podkreślenie własne.

⁵⁴ B. Szacka, *Pamięć zbiorowa i perspektywa pojednania*, [w:] *Pamięć zbiorowa, pojednanie i stosunki międzynarodowe*, pod red. N. Masłowskiego, A. Szeptyckiego, Warszawa 2020, s. 28. Podkreślenie własne.

Wreszcie, należy także uwzględnić procesy oporu społecznego i krytyki systemu, które występowały w czasach PRL. Uczniowie mogli towarzyszyć osobom aktywnie sprzeciwiającym się propagandzie komunistycznej (zwłaszcza w domu rodzinnym lub kościele), przez co uzyskiwali dostęp do alternatywnych źródeł informacji i wartości, co mogło również ograniczać wpływ propagandy na ich osobowość⁵⁵.

Naturalny bunt i skłonność do nieposłuszeństwa dzieci wobec oficjalnych instytucji państwowych również stanowiły istotne wyzwania dla systemu indoktrynacji funkcjonującego w szkole PRL. Ponadto uczniowie mogli reagować z oporem wobec przekazywanych przez szkołę treści ideologicznych i politycznych. Młodzieńczy bunt sprawiał, że uczniowie byli bardziej odporni na narzucaną im w szkole ideologię, szczególnie gdy odczuwali brak autentyczności tego przekazu. Jak podkreślają A. Oleszkowicz i O. Bąk:

Bunt młodzieży jest formą przeciwstawiania się tym wszystkim obiektom i stanom rzeczy, które jednostka subiektywnie spostrzega jako ograniczające i/lub zagrażające jej w prawach oraz niezgodne z jej oczekiwaniami i wyobrażeniami, dość zresztą idealistycznymi w tym okresie życia. Charakterystyki buntu dokonać możemy na płaszczyźnie wewnętrznej - przeżyciowej, oraz na płaszczyźnie zewnętrznej - behawioralnej. Aspekt przeżyciowy buntu oparty jest na komponencie emocjonalno - oceniającym. [...] Aspektowi przeżyciowemu buntu może, ale nie musi, towarzyszyć aspekt behawioralny. Ujawnione w nim zachowania i reakcje można podzielić na 4 kategorie: zachowania łamiące normy prawne i kulturowo-obyczajowe; sabotowanie zachowań oczekiwanych przez otoczenie nastolatka [...]; niewykonywanie poleceń - powstrzymanie się od aktywności; ekspresja związana z ujawnianiem negatywnych przeżyć⁵⁶.

Wpływ na skuteczność oddziaływania przekazu propagandowego szkoły PRL na ucznia mógł być również ograniczony w wyniku zjawiska zwanego reaktancją, zgodnie z którą „gdy coś zagraża naszej wolności, usilnie chcemy ją odzyskać. [...] Gdy ludzie sądzą, że czyjś przekaz jest zbyt bezczelny lub represyjny i tym samym zagraża ich wolności wyboru, gotowi są uruchomić mechanizmu pozwalające mu się oprzeć”⁵⁷. E. Aronson oraz J. Aronson wspominają także o zjawisku zwanym efektem zaszczepienia:

⁵⁵ Por.: E. Aronson, J. Aronson, op. cit., s. 108-145, 185-188. J. Rulka stwierdza, że zróżnicowany dostęp do źródeł wiedzy oraz informacji ma znaczący wpływ na kształtowanie się świadomości historycznej, zob.: J. Rulka, *Uwagi o przemianach świadomości...*, s. 365.

⁵⁶ A. Oleszkowicz, O. Bąk, *Bunt młodzieży - reakcja na kryzys społeczny czy konieczność rozwojowa*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP. Prace Psychologiczne” 1997, t. VI, z. 180, s. 99-100.

⁵⁷ E. Aronson, J. Aronson, op. cit., s. 185-186.

[...] gdy ludzie otrzymują krótki przekaz, który są zdolni obalić, wydają się „uodpornieni” na późniejszą, pełną wersję argumentacji, na tej samej zasadzie, jak mała dawka osłabionego wirusa uodparnia na silny atak tego czynnika chorobotwórczego⁵⁸.

Innymi słowy, gdy partia rządząca prowadzi „propagandę sukcesu”, lecz codzienna rzeczywistość nie odzwierciedla domniemanej poprawy jakości życia, wówczas społeczeństwo traci wiarę w głoszone przez polityków hasła.

Na koniec warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden – w mojej ocenie – istotny fakt. Otóż, badania wskazują, że pomimo opresyjnego i autorytarnego charakteru państwa socjalistycznego, zdecydowana większość (81%) respondentów dobrze lub raczej dobrze wspomina lata spędzone w szkole podstawowej w czasach PRL⁵⁹. Powodem powyższego może być fakt, iż dziecięce percepcje rzeczywistości są często odmienne od „dorosłych ocen”. Dziecięca zdolność do adaptacji i skupienie na codziennym doświadczeniu szkolnym, rówieśniczym i zabawowym mogły przesłaniać polityczne aspekty edukacji. D. Grzybowska zauważa, że „człowiek najlepiej zapamiętuje te zdarzenia ze swojej biografii, które w jakiś sposób wyróżniają się w codziennym życiu – ze względu na znaczenie, emocje, które im towarzyszą, czas trwania i inne czynniki. Są one pamiętane trwale, aczkolwiek wraz z upływem czasu szczegółowość wspomnień się zmniejsza”⁶⁰.

Mimo systematycznej indoktrynacji i obecności propagandy, to właśnie wspomnienia o przyjaźniach, nauczycielach czy szkolnych przygodach dominują w pamięci absolwentów. Dane te rzucają światło na złożoność doświadczeń edukacyjnych w reżimach totalitarnych i autorytarnych, pokazując, że osobiste i emocjonalne aspekty życia szkolnego mogą pozostawać w pamięci jako doznania pozytywne, nawet jeżeli doświadczenia szkolne uwikłane były w rzeczywistość braku wolności, cenzury i narzucanego światopoglądu. Przeprowadzone badania skłaniają zatem do stwierdzenia, iż szkoła socjalistyczna nie działała tak, jak chcieliby tego komuniści (propaganda okazała się nieskuteczna), ani tak, jakbyśmy mogli oczekiwać dzisiaj oraz jak chcieliby tego niektórzy badacze. Ostatecznie obraz historyczno-teoretyczny szkoły socjalistycznej, jako instytucji przesiąkniętej przez komunistyczną inżynierię społeczną, choć prawdziwy z historycznego punktu widzenia, rozbija się nierzadko o wspomnienia absolwentów, którzy propagandy nie utożsamiają z indoktrynacją, nie dostrzegają walki szkoły

⁵⁸ Ibidem, s. 186.

⁵⁹ Zob. Tabela 5.

⁶⁰ D. Grzybowska, op. cit., s. 285.

socjalistycznej z Kościołem oraz pobyt w szkole kojarzą przede wszystkim z radosnymi, dziecięcymi wspomnieniami.

Przeprowadzone badania i ich wyniki wskazują też na potrzebę kontynuowania badań nad procesem internalizacji postaw i wartości kształtowanych przez system edukacyjny Polski Ludowej oraz nad wpływem obecnej w praktyce szkolnej, socjalistycznej indoktrynacji na pamięć historyczną społeczeństwa polskiego. Pomimo że cel władz komunistycznych w postaci dążenia do stworzenia „nowego człowieka” i „nowego społeczeństwa” oraz narzucenia mu pożądanych przezeń cech, postaw i wartości nie został osiągnięty, to jednak podjęte przeze mnie badania wskazują, iż na różnych płaszczyznach osobowościowych, skutki indoktrynacji dokonującej się w socjalistycznej szkole są zauważalne⁶¹. Warto byłoby zatem m.in. „wyciągnąć wnioski w sprawie przełożenia słabości nauczania (szkoły PRL – M.R.) na efekty psychologiczne przygotowania do życia, do uczestnictwa w społeczeństwie i w świecie”⁶². Aktualne są również uwagi M. Mazura, w których stwierdza on, że:

Opracowania wymaga zagadnienie wiary w oficjalnie głoszone ideały. Podobnie z podejściem do pluralizmu, demokracji, patriotyzmu. Na ile uległ zmianie dotychczasowy system wartości? [...] Jaki wpływ na pamięć osobistą i zbiorową miały: cenzura, monopol informacyjny, zakłamywanie rzeczywistości. Czy, w szczególności młodzi ludzie, czuli się elementem dłuższego trwania i czy dostrzegali swój związek z przeszłością?⁶³

Poza badaniami historycznymi oraz ilościowymi, szczególnie obiecujące wydają się metody fenomenograficzne, pozwalające na głębszą eksplorację różnorodności doświadczeń i percepcji absolwentów szkoły PRL⁶⁴. Wartościowe może być zastosowanie projektowanych badań jakościowych, takich jak ustrukturyzowane wywiady pogłębione, które umożliwią

⁶¹ Por.: Rozdział V, zob.: J. Król, *Licea ogólnokształcące w województwie szczecińskim w latach 1948-1961*, Toruń 2009, s. 5; P. Bordieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja*, Warszawa 2011; A. Zinowiew, *Homo sovieticus*, Warszawa 1986; M. Heller, *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Warszawa 1989, J. Tischner, *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Warszawa 2018.

⁶² M. Mazur, op. cit., s. 594.

⁶³ Ibidem, s. 593-595. Interesujące zagadnienie, które wciąż należy poddać badaniom, wskazywał J. Rulka, który stwierdził, iż „istotną sprawą jest też próba pomiaru czynników wpływu: sytuacji politycznej, programu nauczania, nauczyciela, domu, Kościoła, środków masowego komunikowania itp. na rodzaj i jakość świadomości historycznej młodzieży. Badanie tych wszystkich czynników pozwalałoby na śledzenie dalszych procesów przemian zachodzących w świadomości historycznej młodzieży”, zob.: J. Rulka, *Uwagi o przemianach świadomości...*, s. 369.

⁶⁴ „Po pierwsze, w naturze fenomenografii nie jest dzielenie świata naszych doświadczeń na biały i czarny, ale raczej definiowanie jego znaczenia przez pryzmat różnych odcieni doświadczanego zjawiska. Po drugie, różnica w doświadczaniu świata przez podmioty jest pochodną kultury, w której funkcjonujemy. Po trzecie, fenomenografia nie tylko rekonstruuje praktyki społeczne, ale jednocześnie pokazuje, że istnieje na nie społeczne zapotrzebowanie”, por.: A. Jurgiel-Aleksander, *Fenomenografia i jej poznawcze konsekwencje w świetle projektu na temat doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Refleksja badacza*, „Rocznik Andragogiczny” 2016, nr 23, s. 267.

głębsze zrozumienie i interpretację indywidualnych historii oraz sposobów, w jakie treści propagandowe były przyswajane i transformowane przez uczniów.

Zamknięcie epoki socjalistycznej edukacji w Polsce nastąpiło wraz z upadkiem PRL w 1989 roku. Proces transformacji ustrojowej otworzył drogę do reformowania systemu edukacji, który stopniowo oczyszczano z dziedzictwa marksistowsko-leninowskiego. Początki nowego systemu edukacyjnego nie były jednak wolne od trudności, gdyż musiały zmierzyć się z głęboko zakorzenionymi nawykami, postawami oraz strukturami, które przez dekady kształtowały polską oświatę. Przejście od socjalistycznej do demokratycznej szkoły było zatem procesem złożonym i wymagającym, którego rezonanse są obecne w polskim systemie edukacyjnym do dzisiaj⁶⁵.

⁶⁵ Por.: P. Sadura, *Państwo, szkoła, klasy*, Warszawa 2017; B. Śliwerski, *The Polish Educational Policy after 28 Years of Political Transformation*, „The New Educational Review” 2018, vol. 52 (2), ss. 149-163. Zob. również: B. Mach, *Transformacja ustrojowa a mentalne dziedzictwo socjalizmu*, Warszawa 1998.

Bibliografia

Źródła archiwalne

Archiwum Akt Nowych w Warszawie

Zespół: Ministerstwo Oświaty i Wychowania w Warszawie

System edukacji narodowej - zarządzenia Ministerstwa Oświaty i Wychowania, uchwała, projekty, plany, harmonogram prac, sygn. 12/817.

Koncepcja organizacji i funkcjonowania aparatu nadzoru i kontroli Ministerstwo Oświaty i Wychowania nad podręcznikami szkolnymi i pomocami dydaktycznymi - materiał informacyjny 1976-1977, sygn. 1/139.

Zespół: Urząd do Spraw Wyznań w Warszawie

Stosunki Państwo-Kościół. Ministerstwo Oświaty-Kościół Katolicki. Korespondencja, notatka informacyjna, relacja, opracowanie, sygn. 125/25.

Zespół: Polska Zjednoczona Partia Robotnicza. Komitet Centralny w Warszawie

Zadania planowe oraz wydatki budżetowe w 1977 r. i w 1980 r. oraz kierunki resortu. Opracowania, wystąpienia, wytyczne, sygn. LVIII/394.

Materiały dotyczące m.in.: projektu karty nauczyciela, sytuacji społeczno-politycznej w oświacie, wniosków i postulatów młodzieży szkół średnich, postępowania dyscyplinarnego wobec nauczycieli, oceny kadry kierowniczej w oświacie, organizacji pracy szkół w okresie stanu wojennego. Uchwały, plany, wytyczne, notatki, memoriał, sygn. LVIII/398.

Materiały dotyczące m.in.: zapobiegania udziałowi młodzieży w nielegalnych wiecach i manifestacjach, aktualnej sytuacji politycznej w świecie, oceny kadr nauczycielskich, programu pracy wychowawczej z młodzieżą, zaopatrzenia w podręczniki, zeszyty, pomoce naukowe, nadawania tytułów naukowych, koncepcji Społecznej Rady Oświaty i Wychowania, organizacji pracy szkół i placówek oświatowo-wychowawczych w okresie stanu wojennego, regulaminu egzaminu dojrzałości, realizacji postulatów,

zawartych w podpisanych porozumieniach ze środowiskiem oświatowym, Notatki, zalecenia, wytyczne, broszura, sygn. LVIII/397.

Archiwum Państwowe w Gdańsku

Zespół: Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Gdańsku

Kontrole zewnętrzne Kuratorium i Wychowania Oświaty, sygn. 2904.

Założenia organizacyjno-programowe. Reforma szkolna w latach 1966–1967, sygn. 2923.

Zalecenia powizytacyjne dla szkół średnich ogólnokształcących oraz sprawozdania z ich wykonania, sygn. 3209.

Wizytacje szkół i placówek oświatowo – wychowawczych, sygn. 3307.

Źródła drukowane

Dokumenty i akty prawne

Deklaracja ideowo-polityczna. Statut Związku Młodzieży Socjalistycznej: uchwalone przez Zjazd Konstytucyjny ZMS, Warszawa 25-27 kwietnia 1957 r., Warszawa 1957.

Deklaracja ideowo-programowa. Prawo i Statut Związku Młodzieży Polskiej, Warszawa 1949.

Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, Edukacja narodowym priorytetem: raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, Warszawa 1989.

Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej uchwalona przez Sejm Ustawodawczy w dniu 22 lipca 1952 r.

Masowe szkolenie w szkołach, RSW „Prasa”, Katowice 1948.

Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Kogo chcemy wychowywać w polskiej szkole. Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą szkolną, Warszawa 1982.

Okólnik nr 2 z dnia 22 lutego 1966 r. w sprawie obchodów Tysiąclecia Państwa Polskiego w 1966 roku (Dz. Urz. Min. Oś. 1966, nr 2, poz. 23-24)

Okólnik nr 9 z dnia 14 stycznia 1960 r. w sprawie obchodów Dni Leninowskich i rocznicy układu o przyjaźni, pomocy i współpracy polsko-radzieckiej (Dz. Urz. Min. Oś. 1960, nr 1, poz. 10-12)

O co walczymy, dokąd zmierzamy: deklaracja Krajowej Konferencji Delegatów Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, Warszawa 1984.

Poradnik Pracownika SP, nr 1, Warszawa 1948.

Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 12 kwietnia 1973 r. o zadaniach narodu i państwa w wychowaniu młodzieży i jej udziale w budowie socjalistycznej Polski, „Monitor Polski” 1973.

Ustawa z dnia 22 lipca 1945 r. o ustanowieniu Narodowego Święta Odrodzenia Polski.

Ustawa z dnia 25 lutego 1948 r. o powszechnym obowiązku przysposobienia zawodowego, wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego młodzieży oraz o organizacji spraw kultury fizycznej i sportu.

Ustawa z dnia 15 listopada 1956 r. o zniesieniu i zmianach podporządkowania niektórych urzędów centralnych.

Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania.

Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania w sprawie zasad organizowania przez szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze uroczystości państwowych i szkolnych z dnia 18 czerwca 1973 r., (Dz. Urz. MOiW 1973, nr 11, poz. 90.)

Zarządzenie Ministra Oświaty z 16 czerwca 1951 r. w sprawie instrukcji programowej i podręcznikowej dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1951/1952, (Dz. Urz. Min. Oś. 1951, nr 11, poz. 135.)

Zarządzenie Ministra Oświaty z 23.03.1953 w sprawie organizacji roku szkolnego 1953/1954, (Dz. Urz. Min. Oś. 1953, nr 4, poz. 30.)

Podręczniki szkolne

Bieńkowski W., *Nauka o Polsce współczesnej*, Warszawa 1948.

Centkowski J., *Z naszych dziejów: klasa 4*, Warszawa 1983.

Evert-Kappesowa H., Zwolski B., *Historia starożytna dla klasy VIII*, Warszawa 1959.

Galos A., Gierowski J., *Historia dla klasy II technikum*, Warszawa 1969.

Kopczewski J., *Ta ziemia od innych droższa: podręcznik do języka polskiego dla kl. VIII*, Warszawa 1978.

Markowski G., *Historia dla klasy V*, Warszawa 1975.

Opowiadania z naszej przeszłości: teksty o treści historycznej dla klasy IV, zebr. i oprac. Janina Malendowicz, Warszawa 1979.

Pohoska H., Wyszynacka M., *Z naszej przeszłości. Podręcznik do nauki historii dla VI klasy szkół powszechnych*, Warszawa 1934.

Wapiński R., *Historia dla kl. III liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1970.

Programy nauczania

Instrukcja programowa i podręcznikowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szk. 1951/52.

Ministerstwo Oświaty, *Program nauczania w szkole podstawowej*, Warszawa 1959.

Ministerstwo Oświaty, *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1963.

Ministerstwo Oświaty, *Wychowanie obywatelskie klasy VII-VIII: program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1970.

Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, *Historia: klasy V-VIII: program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1970.

Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, *Język polski: klasy V-VIII: program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy)*, Warszawa 1970.

Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, *Program nauczania początkowego. Klasy I-III*, Warszawa 1983.

Inne

Kalinin M. I., *O wychowaniu komunistycznym*, wyd. II, Warszawa 1954.

Lenin W. I., *Marks, Engels, marksizm*, Warszawa 1948.

Lenin W. I., *O oświacie i wychowaniu. Wybór tekstów*, Warszawa 1962.

Lenin W. I., *Państwo a rewolucja*, Warszawa 1970.

Makarenko A., *Książka dla rodziców*, [w:] *Dzieła*, t. 4, Warszawa 1956.

Ministerstwo Oświaty, *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18-22 czerwca 1945 r.*, pod red. S. Świdwińskiego, Warszawa 1945.

Pedagogika, pod red. I. Kairowa, t. I, Warszawa 1950.

Pedagogika, pod red. I. Kairowa, t. II, Warszawa 1950.

Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli, pod red. B. Suchodolskiego, Warszawa 1980.

Pęcherski M., Świętek M., *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977. Podstawowe akty prawne*, Warszawa 1978.

Szczepański J., *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973.

Źródła wywołane

Odpowiedzi pozyskane od respondentów w wyniku przeprowadzonych badań ankietowych.

Opracowania

Afeltowicz Ł., Pietrowicz K., *Maszyny społeczne. Wszystko ujdzie, o ile działa*, Warszawa 2013.

Araszkiewicz F., *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.

Araszkiewicz F., *Teleologia wychowania Drugiej Rzeczypospolitej. Wybrane zagadnienia*, [w:] *Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG. Pedagogika, Historia Wychowania*, Gdańsk 1983.

Arendt H., *Korzenie totalitaryzmu*, t. I, Warszawa 1993.

Aronson E., Aronson J., *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2020.

Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003.

Banach Cz., *Blaski i cienie polskiej edukacji w XX wieku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2001, r. XLIV 1-2 (171-172).

Bober S., *Walka o dusze dzieci i młodzieży w pierwszym dwudziestoleciu Polski Ludowej*, Lublin 2011.

Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja*, Warszawa 2011.

Brodala M., *Propaganda dla najmłodszych w latach 1948-1956. Instrument stalinowskiego wychowania*, [w:] *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*, pod red. M. Kuli, Warszawa 2001.

Chmielewski W., *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa 2006.

Dobrołowicz J., *Analiza dyskursu i jej zastosowanie w badaniach edukacyjnych*, „Jakościowe Badania Pedagogiczne” 2016, t. I, nr 1.

Dobrzyński K., *Geneza socjalistycznych idei wychowawczych*, Warszawa 1983.

Dudek A., *Państwo i kościół w Polsce: 1945-1970*, Kraków 1995.

Dworaczek K., *Propaganda wobec studenckich buntów w Polsce Ludowej*, [w:] *Propaganda w PRL i NRD. Tematy – instytucje – kampanie*, pod red. E. Matkowskiej, Wrocław-Warszawa 2019.

Friszke A., *Polska. Losy państwa i narodu 1939-1989*, Warszawa 2003.

Glimos-Nadgórska A., *Podręczniki do historii – 50 lat zmian*, „Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym” 2012, t. 21.

Gładysz A., *Oświata, kultura, nauka w Polsce lat sześćdziesiątych. Wybrane problemy*, Warszawa-Kraków 1987.

Głowacka-Sobiech E., *Harcerstwo w Polsce w latach 1944-1990*, Poznań 2013.

Grzybowska D., *Nauczyciel PRL-u w doświadczeniu ucznia klas I – IV*, [w:] *Zaangażowanie? Opór Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, red. R. Grzybowski, Toruń 2013.

Grzybowski R., *Elementy taktyki władz komunistycznych w walce z Kościołem o odzyskanie szkoły na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku*, [w:] *Szkoła Polska od średniowiecza do XX wieku między tradycją a innowacją*, pod red. I. Szybiak, A. Fijałkowskiego, Warszawa 2010.

Grzybowski R., *Idea wychowania nowego człowieka (homo sovieticus) i jej odzwierciedlenie w założeniach programowych Wszechzwiązkowej Organizacji Pionierskiej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2018, nr 4.

Grzybowski R., *Ku szkole ateizującej. Duchowieństwo, nauczyciele, uczniowie i rodzice wobec władz komunistycznych z lat 1958-1961 zmierzających do pełnej laicyzacji szkoły polskiej*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)*, pod red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków 2010.

Grzybowski R., *Młodzież jako przedmiot „troski i niepokoju” partii [PZPR] w latach PRL-u*, [w:] *Doświadczenie dzieciństwa i młodości w Polsce (1918-1989)*, pod red. A. Kołakowski, Toruń 2015.

Grzybowski R., *Nieufność jako dominująca cecha relacji pomiędzy nauczycielami a władzami komunistycznymi w latach PRL-u*, [w:] *Zaangażowanie? Opór Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, red. R. Grzybowski, Toruń 2013.

Grzybowski R., *Odradzanie się harcerstwa polskiego po 1956 r. i próby włączenia go w strukturę systemu wychowawczego szkoły*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2007, nr 23.

Grzybowski R., *O sytuacji rodziny i jej zadaniach w procesie kształtowania „nowego człowieka”*, [w:] *Rodzina i dziecko w zmieniającym się świecie. Perspektywa historyczna i pedagogiczna*, pod red. K. Jakubiaka i R. Grzybowskiego, Toruń 2021.

Grzybowski R., *O wychowaniu w duchu moralności komunistycznej w ujęciu pedagogiki stalinowskiej oraz o niektórych metodach jej realizacji*, [w:] *Człowiek Idea Dzieło. Prace dedykowane Profesor Stefani Walasek*, red. B. Jędrzychowska, Wrocław 2013.

Grzybowski R., *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2013

Grzybowski R., Gorloff E., Tomkiel A., Jakubiak K., *Presja światopoglądowa jako wyznacznik relacji władze komunistyczne – nauczyciele w Polsce w latach 1945-1989*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2015, r. LVIII 1-2.

Grzybowski R., *Przełomy polityczne jako momenty zwrotne w polityce oświatowej PRL*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, pod red. R. Grzybowskiego, Toruń 2004.

Grzybowski R., *Przemiany historyczne ideałów wychowawczych*, [w:] *Zagadnienia celów edukacyjnych. Materiały do nauczania pedagogiki*, red. J. Rutkowiak, Gdańsk 1987.

Grzybowski R., *Przyczynek do badań nad działalnością liceów pedagogicznych w latach 1945-1957*, „Acta universitatis lodziensis. Folia pedagogica et psychologica” 1987, t. 17.

Grzybowski R., *Przygotowanie uczniów do odbioru przekazu propagandy komunistycznej jako element ukrytego programu realizowanego w szkołach z lat PRL-u (na przykładzie wychowania obywatelskiego)*, [w:] *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki: księga jubileuszowa dedykowana profesor Danucie Koźmian*, t. 2, pod red. J. Król, E. Magiery, Szczecin 2016.

Grzybowski R., *Socjalizacja w cieniu konfliktu. Sytuacja wychowawcza dzieci i młodzieży w Polsce w latach rządów Władysława Gomułki (1956-1970)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1.

Grzybowski R., *Sojusznicy Partii czy ofiary totalitarnego systemu? O szczególnej sytuacji nauczycieli w systemie politycznym okresu PRL-u*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, rok LV 3-4.

Grzybowski R., *Systemowe uwarunkowanie rozwoju oświaty i wychowania w Polsce w latach 1945-1956 (zarys problematyki)*, [w:] *Wychowanie – Opieka – Kształcenie. Z badań nad wybranymi problemami edukacji w XX i XXI wieku*, pod red. M. Brodnickiego, E. Gorloff, A. Kołakowskiego, Toruń 2010.

Grzybowski R., *Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce 1946 – 1956*, Toruń 2010.

Gulczyńska J., *Postawy licealistów wobec szkoły w okresie PRL-u – zarys problematyki*, [w:] *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Danucie Koźmian*, pod red. E. Magiery i J. Króla, Szczecin 2016.

Gulczyńska J., *Walka o neutralność światopoglądową młodzieży szkół średnich ogólnokształcących w Polsce w latach 80. XX w.*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)*, pod red. E. Gorloff, R. Grzybowskiego, A. Kołakowskiego, Kraków 2010.

Gutek G., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.

Hejnicka-Bezwińska T., *Zarys historii wychowania (1944-1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami*, Kielce 1996.

Heller M., *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Warszawa 1989.

Hellwig J., *Wkład związku nauczycielstwa polskiego w kształcenie i dokształcanie nauczycieli w Polsce (1919–1968)*, Poznań 1973.

Historia i świadomość narodowa, pod red. W. Wesołowskiego, Warszawa 1970.

Horbowski A., *Bogdan Suchodolski o wychowaniu i edukacji ustawicznej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2008, z. 3-4.

Jakubiak K., *Problematyka wychowania rodzinnego i relacji rodziny ze szkołą w polskim piśmiennictwie pedagogicznych w latach 1945-1956*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polsku Ludowej (1945-1989)*, pod red. R. Grzybowskiego, Toruń 2004.

Janowski M., *Klasyczne metody badań historycznych*, [w:] *Wprowadzenie do metodologii historii*, pod red. E. Domańskiej i J. Pomorskiego, Warszawa 2022.

Jarosz D., *Główne kierunki działalności państwa w zakresie stalinizacji wychowania dzieci w Polsce w latach 1948-1956*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 1998, z. 4/2.

- Jarowiecki J., *Czasopisma pedagogiczne w Polsce*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1996, z. 178.
- Jasińska A., Siemieńska R., *Wzory osobowe socjalizmu*, Warszawa 1978.
- Jędrzych K., *Lektury w programach dla szkoły podstawowej z lat 1949-1989*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży*, pod red. K. Heski-Kwaśniewicz, K. Tałucia, t. 4, Katowice 2014.
- Jurgiel-Aleksander A., *Fenomenografia i jej poznawcze konsekwencje w świetle projektu na temat doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Refleksja badacza*, „Rocznik Andragogiczny” 2016, nr 23.
- Kolasa-Nowak A., *Od idei homo sovieticus do mentalności folwarcznej Polaków. O używaniu przeszłości w dyskursie socjologicznym i publicznym*, „Res Historica” 2018, nr 46.
- Kołąkowski L., *Główne nurty marksizmu. Powstanie – rozwój – rozkład*, Londyn 1988.
- Kołąkowski A., *Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci/Towarzystwo Przyjaciół Dzieci jako elementy ateizacji polityki komunistycznego państwa* [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945 -2009)*, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołąkowski, Kraków 2010.
- Kołodziej A., *Powstanie i rozwój Harcerstwa w Polsce*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2010, nr 3.
- Konopka A., Konopka H., *Leksykon historii Polski po II wojnie światowej*, Warszawa 1999.
- Konopka H., *Nauczanie religii w szkołach Polski Ludowej (1944-1950)*, Białystok 2000.
- Konopka H., *Religia w szkołach Polski Ludowej. Sprawa nauczania religii w polityce państwa, 1944–1961*, Białystok 1997.
- Kosiński K., *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Warszawa 2006.
- Kosiński K., *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945-1956*, Warszawa 2000.
- Kosiorek M., *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Kraków 2007.
- Król J., *Licea ogólnokształcące w województwie szczecińskim w latach 1948-1961*, Toruń 2009.
- Król J., *To idzie młodość... Związek Młodzieży Polskiej w szkole ogólnokształcącej w latach 1948 – 1957*, Kraków 2011.

- Kryńska E. J., *Dwa modele i wizje wychowania w rzeczywistości socjalistycznej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, r. LV 3–4.
- Kryńska E. J., Mauersberg S., *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945-1956*, Białystok 2003.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.
- Kupisiewicz Cz., *Przemiany edukacyjne w świecie na tle raportów oświatowych*, Warszawa 1978.
- Kupisiewicz Cz., *Szkolnictwo w procesie przebudowy*, Warszawa 1996.
- Kupisiewicz Cz., *Zarys koncepcji przebudowy systemu szkolnego w Polsce*, Warszawa-Kraków 1988.
- Kurdybacha Ł., *Ideal wychowawczy w rozwoju dziejowym*, Warszawa 1948.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Warszawa 1990.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, „Edukacja” 1999, nr 1.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.
- Łempicki S., *Polski ideał wychowawczy*, Warszawa 1938.
- Mach B., *Transformacja ustrojowa a mentalne dziedzictwo socjalizmu*, Warszawa 1998.
- Malia M., *Sowiecka tragedia. Historia komunistycznego imperium rosyjskiego 1917-1991*, Warszawa 1998.
- Marchevsky O., *Filozofia i rewolucja. Piotr Tkaczow o roli filozofii w zmienianiu świata*, „Studia z Historii Filozofii” 2016, z. 7.
- Marzec M., *Uczestnictwo Polaków w praktykach religijnych i ich ocena roli Kościoła w życiu publicznym*, „Preferencje Polityczne: postawy, identyfikacje, zachowania” 2009, t. 1.
- Mauersberg S., *Indoktrynacja komunistyczna nauczycieli polskich w latach 1947-1956*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, pod red. R. Grzybowskiego, Toruń 2004.

- Mauersberg S., *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944-1948*, Warszawa 1974.
- Mauersberg S., Walczak M., *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej: (1944-1956)*, Warszawa 2005.
- Mazur M., *O człowieku tendencyjnym... Obraz nowego człowieka w propagandzie komunistycznej w okresie Polski Ludowej i PRL 1944-1956*, Lublin 2009.
- Mazurek J., *Informacja społeczna i propaganda*, Warszawa 1979.
- Michalski Ł., *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych w aglomeracji warszawskiej. Raport z badań*, Warszawa 2015.
- Mikosz J., *Państwo a ideowo-polityczne organizacje młodzieżowe w Polsce Ludowej*, Warszawa 1977.
- Molesztak A., *Cele wychowania. W poszukiwaniu istoty i źródeł stanowienia*, [w:] *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, pod red. A. Tchorzewskiego, Bydgoszcz 1993.
- Muszyński H., *Ideal i cele wychowania*, Warszawa 1974.
- Muszyński H., *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*, Warszawa 1967.
- Muszyński H., *Rozwój moralny*, Warszawa 1983.
- Muszyński H., *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*, Warszawa-Poznań 1972.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1980.
- Na przełomie. Antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944-1956*, cz. II, wyb. i oprac. S. Mauersberg, M. Walczak, Warszawa 1996.
- Norra P., *Między pamięcią a historią*, Gdańsk 2022.
- Okoń W., *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.
- Oleszkowicz A., Bąk O., *Bunt młodzieży - reakcja na kryzys społeczny czy konieczność rozwojowa*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP. Prace Psychologiczne” 1997, t. VI, z. 180.
- Osiński Z., *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944–1989: uwarunkowania organizacyjne oraz ideologiczno-polityczne*, Toruń 2006.

- Paczkowski A., *Historyk dziejów najnowszych wśród źródeł*, [w:] *Historia – dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości*, pod red. E. Domańskiej. R. Stobieckiego, T. Wiślicza, Kraków 2014.
- Pańtak A., *Uwarunkowania ukrytego programu szkoły*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2000.
- Pawelec L., *Raport o stanie oświaty w PRL*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, pod red. R. Grzybowskiego, Toruń 2004.
- Pervin A. L., *Osobowość. Teoria i badania*, Kraków 2011.
- Pindera P., *Wpływ rodziny i szkoły na postawy społeczno-moralne uczniów szkoły podstawowej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, z. 3-4.
- Pomorski J., *Paradygmatyczna struktura historiografii*, [w:] *Wprowadzenie do metodologii historii*, pod red. E. Domańskiej i J. Pomorskiego, Warszawa 2022.
- Pomykało W., *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944-1976*, Warszawa 1977.
- Prosnak J., *Siedem wieków pieśni polskiej. Śpiewnik dla młodzieży z komentarzem historycznym*, Warszawa 1979.
- Przebinda G., Smaga J., *Leksykon. Kto jest kim w Rosji po 1917 roku*, Kraków 2000.
- Przeclawska A., *Niektóre problemy polskiej młodzieży współczesnej w świetle badań pedagogicznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, nr 2, rok IV.
- Rozmarynowski M., *Szkoła polska z lat ofensywy ideologicznej w oświacie (1948–1956) w świetle antologii wspomnień nauczycieli*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2020, nr 43.
- Rulka J., *Przemiany świadomości historycznej młodzieży*, Bydgoszcz 1991.
- Rulka J., *Recepcja informacji polityczno-społecznych przez młodzież szkolną*, Warszawa 1974.
- Rulka J., *Uwagi o przemianach świadomości historycznej młodzieży*, [w:] *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych*, pod red. K. Puchowskiego i J. Żerki, Gdańsk 1996.

- Ruzikowski T., *Obchody milenijne w Warszawie i województwie warszawskim w 1966 roku*, [w:] *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*, pod red. Marcina Kuli, Warszawa 2001.
- Sadowa K., *Katechizm Rewolucjonisty i Mini-podręcznik partyzanta miejskiego jako źródła inspiracji dla współczesnych grup terrorystycznych*, [w:] *Acta Erasmania III*, pod red. M. Sadowskiego, P. Szymanieca, Wrocław 2012.
- Sadowska J., *Odzyskać młodzież – polityka władz PRL wobec młodego pokolenia w latach 80.*, [w:] *Doświadczenie dzieciństwa i młodości w Polsce (1918-1989)*, pod red. A. Kołakowskiego, Toruń 2015.
- Sadowska J., *Sercem i myślą związani z Partią. Związek Młodzieży Socjalistycznej (1957-1976). Polityczne aspekty działalności*, Warszawa 2010.
- Sadura P., *Państwo, szkoła, klasy*, Warszawa 2017.
- Sanecka A., *Dziecko w świecie wartości. Spektakl teatralny jako narzędzie wychowawcze*, „Forum Pedagogiczne” 2010, nr 10/1.
- Schaff A., *Wstęp do teorii marksizmu*, Warszawa 1949.
- Składanowski H., *Stosunki polsko-sowieckie w programach nauczania i podręcznikach historii w szkole powszechnej (podstawowej) w Polsce w latach 1932-1956*, Toruń 2004.
- Smołalski A., *Szkolnictwo podstawowe na Dolnym Śląsku w latach 1945-1965*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1970.
- Snoch B., *System oświatowy PRL na tle porównawczym*, Częstochowa 1987.
- Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964.
- Stachura K., *Wychowanie obywatelskie jako przedmiot nauczania w Polsce Ludowej*, Zielona Góra 1984.
- Staniów B., *Książki z serii „Biblioteka młodych miczurinowców” jako przykład łączenia popularyzacji wiedzy i ideologizacji młodego pokolenia w latach 50. XX wieku*, „Roczniki Biblioteczne” 2016, t. 60.
- Stobiecki R., *Historiografia PRL*, Łódź 2020.

- Stolarz A., *Historia mówiona w warsztacie historyka mentalności*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 2012, t. 11/2 (20).
- Suchodolski B., *Podstawy wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1967.
- Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1947.
- Suchodolski B., *Wychowanie moralno-społeczne*, Warszawa 1936.
- Szabała H., *Refleksje o konformizmie*, „Folia Philosophica” 2002, t. 20.
- Szacka B., Sawisz A., *Czas przeszły i pamięć społeczna. Przemiany świadomości historycznej inteligencji polskiej 1965-1988*, Warszawa 1990.
- Szacka B., *Pamięć zbiorowa i perspektywa pojednania*, [w:] *Pamięć zbiorowa, pojednanie i stosunki międzynarodowe*, pod red. N. Masłowskiego, A. Szeptyckiego, Warszawa 2020.
- Szacka B., *Stosunek do przeszłości i jej przeżywanie w ponowoczesnym świecie popkultury*, [w:] *Historia – dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości*, pod red. E. Domańskiej, R. Stobieckiego, T. Wiślicza, Kraków 2014.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003.
- Szczepański J., *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa 1991.
- Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław-Warszawa-Kraków 1963.
- Szpociński A., *Pamięć przeszłości i strategie legitymizacyjne*, [w:] *Historia – dziś. Teoretyczne problemy wiedzy o przeszłości*, pod red. E. Domańskiej, R. Stobieckiego, T. Wiślicza, Kraków 2014.
- Sztuka nauczania. Szkoła*, pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa 1991.
- Szurmiński Ł., *Propaganda w świecie nowych plemion. Perspektywa medioznawcza*, Warszawa 2023.
- Szymański M. J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 1998.
- Śliwerski B., *Polityka resortów edukacji w posocjalistycznej Polsce jako czynnik erozji kapitału społecznego*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 22.

- Śliwerski B., *Problemy wychowania w procesie globalizacji*, Toruń 2003.
- Śliwerski B., *Przyrzeczenie harcerskie*, Warszawa 2012.
- Śliwerski B., *Stalinizm w ZHP*, Kraków 1989.
- Śpica P., *Powszechna Organizacja „Służba Polsce” w województwie gdańskich w latach 1948-1955. Edukacja i indoktrynacja młodzieży*, Gdańsk 2017.
- Świda-Ziemba H., *Człowiek wewnętrznie zniewolony. Mechanizmy i konsekwencje minionej formacji – analiza psychologiczna*, Warszawa 1997.
- Świda-Ziemba H., *Mechanizmy zniewalania społeczeństwa – refleksje u schyłku formacji*, Warszawa 1990.
- Świda-Ziemba H., *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Kraków 2010.
- Świecki A., *Młodzież i szkoła. Czynniki kształtujące aspiracje edukacyjne młodzieży polskiej*, Warszawa 1974.
- Talarek A., *Propagandowe wykorzystanie świąt i rocznic w okresie stalinowskim (1945-1956) na przykładzie regionu dolnośląskiego i częstochowskiego*, „Studia nad Historią, Kulturą i Polityką” 2020, z. 14.
- Tchorzewski A., *Patriotyzm i internacjonalizm jako wartości ideowo-moralne*, „Studia pedagogiczne” 1980, z. 6.
- Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1996.
- Tischner J., *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Warszawa 2018.
- Tomkiel A., *Szkolnictwo podstawowe w województwie gdańskim w latach 1945-1975*, praca doktorska, Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013.
- Topolski J., *Metodologia historii*, Warszawa 1984.
- Tyszkiewicz J., *Sojusz między USA a RFN w okresie zimnej wojny w treściach propagandy prasowej polskich komunistów*, [w:] *Propaganda w PRL i NRD. Tematy – instytucje – kampanie*, pod red. E. Matkowskiej, Wrocław-Warszawa 2019.

- Urbaniak-Zajac D., *O łączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2018, nr 26.
- Wagner B., *Strategia wychowawcza w PRL*, Warszawa 2018.
- Wałaszewski K., *Tysiąc szkół na tysiąclecie. Szkoły tysiąclecia – architektura, propaganda, polityka*, Łódź 2018.
- Werner W., Kowalewski Jahromi P., *Myślenie historyczne*, [w:] *Wprowadzenie do metodologii historii*, pod red. E. Domańskiej i J. Pomorskiego, Warszawa 2022.
- Węgrzynowicz J., *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*, Warszawa 1971.
- Wiloch T., *System szkolny*, Warszawa 1977.
- Winczewski D., *Materializm dialektyczny po „diamacie”*: naukowa ontologia dialektyczna i materializm przyrodniczy, „Filozofia i nauka” 2021, t. 9.
- Wojcik T., *Nauczyciel w PRL jako uczestnik skomplikowanej gry*, [w:] *Zaangażowanie? Opór Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, red. R. Grzybowski, Toruń 2013.
- Wojdon J., *Partyjna kontrola nad podręcznikami szkolnymi w Polsce Ludowej*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, pod red. R. Grzybowski, Toruń 2004.
- Wojdon J., *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944-1989)*, Toruń 2001.
- Wojnar I., *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Warszawa 1966.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985.
- Wygotki L., *Psychologia sztuki*, Kraków 1980.
- Zemło M., *Ukryty program szkoły*, „Studia Socjologiczne” 1996, z. 1.
- Zinowiew A., *Homo sovieticus*, Warszawa 1986.
- Żaryn J., *Państwo – kościół katolicki w Polsce 1956–1989 (wybrane zagadnienia)*, [w:] *Polski wiek XX*, t. 4, Warszawa 2010.

Wykaz tabel i wykresów

Numer tabeli	Tytuł tabeli	Strona
6	Poczucie respondentów wobec bycia indoktrynowanym ideologicznie „przez szkołę” w czasach PRL.	231
7	Poczucie respondentów wobec bycia indoktrynowanym ideologicznie „przez szkołę” socjalistyczną z perspektywy dzisiejszej wiedzy o PRL.	231
13	Stosunek uczniów szkoły PRL wobec księży oraz Kościoła katolickiego.	217
24	Stosunek respondentów do stwierdzenia: Dekoracje i ozdoby wykorzystywane w czasie uroczystości szkolnych związane były zazwyczaj z wartościami komunistycznymi.	222
31	Postaci, państwa, narody lub grupy społeczne, które określano jako „wrogie” wobec państwa i społeczeństwa socjalistycznego.	227
33	Grupy i klasy społeczne oraz zawodowe, które były uważane za szczególnie wartościowe dla państwa i społeczeństwa socjalistycznego.	224
34	Sytuacje, w których nauczyciel w sposób jawny sprzeciwił się ustrojowi socjalistycznemu i na lekcji przedstawił własny komentarz do najnowszej historii Polski.	218
38	Stosunek respondentów do stwierdzenia: Stała i pewna praca (nawet jeżeli jest mniej dochodowa) jest lepszym rozwiązaniem, niż praca ryzykowna (jak np. własny biznes, jednoosobowa działalność, praca kreatywna).	237
39	Stosunek respondentów do stwierdzenia: Wszyscy ludzie (także o odmiennych poglądach) są godni zaufania („można ludziom ufać”).	240

40	Stosunek respondentów do stwierdzenia: Biorę regularny udział w wyborach powszechnych w Polsce.	242
45	Stosunek respondentów do stwierdzenia: Ostatecznie o naszym losie decydują okoliczności, na które nie mamy wpływu.	243
51	Państwa i narody, które uważane były przez nauczycieli za przyjaciół/sojuszników Polski.	225

Numer wykresu	Tytuł wykresu	Strona
1	Odsetek respondentów zgadzających się z tezą, że szkoła w czasach PRL była zaangażowana w walkę z wychowaniem religijnym prowadzonym przez Kościół	215
2	Odpowiedzi badanych odnoszące się do prezentowania pracy fizycznej w szkole PRL jako szczególnie wartościowej kategorii aktywności	223
3	Tendencja do wskazywania w szkole PRL poszczególnych państw, narodów lub grup społecznych jako „wrogich” wobec państwa i społeczeństwa socjalistycznego	226
4	Rozkład ustosunkowania badanych do tezy: Tylko ludzie myślący podobnie do Pana/Pani powinni wygrywać w Polsce wybory i rządzić Polską. Różnice w poziomie wykształcenia.	235
5	Odsetek respondentów utożsamiających się ze stwierdzeniem: Tylko ludzie myślący podobnie do Pana/Pani powinni wygrywać w Polsce wybory i rządzić Polską. Podział na lata ukończenia szkoły podstawowej.	235
6	Respondenci zgadzający się ze stwierdzeniem, że podporządkowanie się normom społecznym i decyzjom autorytetów politycznych jest koniecznym elementem życia społecznego (w stosunku do lat ukończenia szkoły podstawowej).	238
7	Respondenci zgadzający się ze stwierdzeniem, że podporządkowanie się normom społecznym i decyzjom	239

	<p>autorytetów politycznych jest koniecznym elementem życia społecznego (w stosunku do wykształcenia).</p>	
8	<p>Respondenci niezgadający się ze stwierdzeniem: W rzeczywistości nie mamy większego wpływu na nasz los indywidualny oraz społeczny (o wszystkim ostatecznie decydują politycy, ludzie bardzo zamożni oraz „ludzie u władzy”) [z podziałem na poziom wykształcenia]</p>	244

Aneksy

1. Tabelaiczne zestawienie wyników badań ankietowych

Tab. 1. Miejscowość, w której znajdowała się szkoła podstawowa, do której uczęszczali respondenci.

W jakiej miejscowości znajdowała się Pana/Pani szkoła podstawowa?		Wieś	Miasto poniżej 50 tys. mieszkańców	Miasto od 50 tys. do 100 tys. mieszkańców	Miasto od 100 tys. do 500 tys. mieszkańców	Miasto powyżej 500 tys. mieszkańców	Ogółem
Razem	Ogółem	19%	26%	15%	22%	18%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	19%	26%	15%	22%	18%	262
	Mężczyzna	19%	26%	15%	21%	18%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	20%	20%	13%	13%	33%	15
	1960-1969	20%	23%	18%	25%	15%	80
	1970-1979	22%	25%	14%	20%	18%	214
	1980-1989	16%	30%	14%	23%	17%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	22%	33%	11%	11%	22%	9
	Zasadnicze zawodowe	31%	23%	10%	23%	13%	39
	Średnie ogólnokształcące	17%	24%	18%	26%	15%	78
	Średnie zawodowe	21%	28%	16%	18%	18%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	17%	20%	17%	31%	14%	35
	Wyższe magisterskie	17%	27%	13%	21%	21%	183

Tab. 2. Szkoła ponadpodstawowa ukończona przez respondentów.

Jaką szkołę ponadpodstawową Pan/Pani ukończył(a)?		LO	Szkołę zawodową	Technikum	Inną szkołę ponadpodstawową	Nie ukończyłem/am szkoły ponadpodstawowej	Ogółem
Razem	Ogółem	47%	11%	34%	6%	2%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	54%	10%	26%	8%	2%	262
	Mężczyzna	40%	12%	43%	5%	1%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	47%	7%	33%	7%	7%	15
	1960-1969	40%	6%	44%	6%	4%	80
	1970-1979	54%	13%	27%	5%	1%	214
	1980-1989	43%	11%	38%	7%	1%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe					100%	9
	Zasadnicze zawodowe		100%				39
	Średnie ogólnokształcące	90%	1%	4%	5%		78
	Średnie zawodowe	16%	6%	68%	11%		160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	46%		49%	6%		35
	Wyższe magisterskie	69%	2%	25%	4%		183

Tab. 3. Jakie wykształcenie posiadają/posiadali ojcowie respondentów.

Jakie wykształcenie posiadają/posiadali Pana/Pani rodzice? Ojciec		Podstawowe	Zasadnicze zawodowe	Średnie ogólnokształcące	Średnie zawodowe	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	Wyższe magisterskie	Nie wiem	Inne	Ogółem
Razem	Ogółem	24%	29%	8%	18%	5%	12%	3%	1%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	25%	31%	11%	18%	2%	9%	4%	1%	262
	Mężczyzna	23%	26%	6%	19%	8%	14%	2%	0%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	33%	13%	13%	7%	7%	13%	13%		15
	1960-1969	39%	15%	9%	14%	5%	11%	8%		80
	1970-1979	25%	28%	8%	20%	3%	13%	4%	0%	214
	1980-1989	17%	36%	8%	20%	7%	10%	1%	1%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	11%	56%		11%			22%		9
	Zasadnicze zawodowe	36%	38%	5%	8%	3%	3%	8%		39
	Średnie ogólnokształcące	26%	24%	18%	14%	6%	9%	3%		78
	Średnie zawodowe	23%	37%	6%	23%	4%	4%	4%		160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	26%	14%	9%	26%	17%	6%	3%		35
	Wyższe magisterskie	22%	22%	7%	18%	4%	23%	2%	2%	183

Tab. 4. Jakie wykształcenie posiadają/posiadały matki respondentów.

Jakie wykształcenie posiadają/posiadali Pana/Pani rodzice? Matka		Podstawowe	Zasadnicze zawodowe	Średnie ogólnokształcące	Średnie zawodowe	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	Wyższe magisterskie	Nie wiem	Inne	Ogółem
Razem	Ogółem	30%	21%	16%	18%	4%	8%	3%		504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	31%	22%	15%	18%	4%	6%	3%		262
	Mężczyzna	29%	19%	18%	19%	4%	10%	2%		242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	33%	13%	27%	13%		7%	7%		15
	1960-1969	43%	15%	15%	10%	5%	5%	8%		80
	1970-1979	30%	23%	16%	15%	4%	8%	3%		214
	1980-1989	24%	21%	17%	26%	4%	9%	1%		195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	22%	56%					22%		9
	Zasadnicze zawodowe	46%	31%	5%	8%		5%	5%		39
	Średnie ogólnokształcące	31%	18%	23%	15%	6%	5%	1%		78
	Średnie zawodowe	34%	24%	13%	22%	3%	3%	3%		160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	23%	14%	31%	17%	3%	6%	6%		35
	Wyższe magisterskie	24%	16%	17%	20%	5%	16%	1%		183

Tab. 5. Jak respondenci wspominają lata spędzone w szkole podstawowej.

Jak wspomina Pan/Pani lata spędzone w szkole podstawowej?		Bardzo dobrze	Raczej dobrze	Neutralnie	Raczej źle	Bardzo źle	Nie pamiętam tamtych czasów	Ogółem
Razem	Ogółem	37%	44%	14%	4%	1%	0%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	37%	45%	11%	6%	1%	0%	262
	Męczyzna	37%	43%	17%	2%	0%		242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	53%	27%	20%				15
	1960-1969	40%	35%	15%	9%	1%		80
	1970-1979	37%	48%	12%	3%	0%		214
	1980-1989	34%	45%	16%	4%	1%	1%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	22%	67%	11%				9
	Zasadnicze zawodowe	33%	41%	21%	3%		3%	39
	Średnie ogólnokształcące	35%	38%	22%	5%			78
	Średnie zawodowe	40%	46%	8%	7%			160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	29%	51%	20%				35
	Wyższe magisterskie	38%	43%	14%	3%	2%		183

Tab. 6. Poczucie respondentów wobec bycia indoktrynowanym ideologicznie „przez szkołę” w czasach PRL.

Czy miał(a) Pan/Pani poczucie, że jako uczeń był(a) Pan/Pani indoktrynowany(-a) ideologicznie „przez szkołę”?		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem/Trudno powiedzieć	Ogółem
Razem	Ogółem	9%	18%	40%	29%	4%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	6%	13%	42%	35%	5%	262
	Mężczyzna	12%	25%	38%	23%	2%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	7%		53%	33%	7%	15
	1960-1969	11%	15%	35%	39%		80
	1970-1979	8%	18%	38%	31%	5%	214
	1980-1989	8%	22%	44%	23%	4%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe		33%	33%	22%	11%	9
	Zasadnicze zawodowe	3%	23%	41%	21%	13%	39
	Średnie ogólnokształcące	10%	19%	32%	36%	3%	78
	Średnie zawodowe	9%	18%	41%	29%	4%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	14%	23%	43%	20%		35
	Wyższe magisterskie	9%	16%	42%	31%	2%	183

Tab. 7. Poczucie respondentów wobec bycia indoktrynowanym ideologicznie „przez szkołę” socjalistyczną z perspektywy dzisiejszej wiedzy o PRL.

Czy z perspektywy dzisiejszej wiedzy o PRL uważa Pan/Pani, że był(a) indoktrynowany(-a) ideologicznie przez szkołę w PRL?		Tak	Nie	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Ogółem
Razem	Ogółem	18%	71%	11%	349
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	15%	72%	12%	201
	Mężczyzna	21%	70%	9%	148
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	15%	85%		13
	1960-1969	15%	75%	10%	59
	1970-1979	16%	71%	12%	147
	1980-1989	21%	68%	12%	130
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe		80%	20%	5
	Zasadnicze zawodowe	8%	75%	17%	24
	Średnie ogólnokształcące	6%	77%	17%	53
	Średnie zawodowe	21%	66%	13%	112
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	23%	73%	5%	22
	Wyższe magisterskie	22%	71%	7%	133
Odpowiadający: respondenci, którzy jako uczniowie nie uważali, że byli indoktrynowani ideologicznie przez szkołę					

Tab. 8. Stosunek uczniów szkoły PRL wobec przeciwników politycznych PZPR, w tym m.in. polityków Stanów Zjednoczonych Ameryki.

Będąc uczniem szkoły w PRL, jaki miał(a) Pan/Pani stosunek wobec przeciwników politycznych PZPR, w tym m.in. polityków Stanów Zjednoczonych Ameryki?		Bardzo wrogi	Raczej wrogi	Raczej pozytywny	Bardzo pozytywny	Nie wiem/Nie pamiętam	Ogółem
Razem	Ogółem	2%	10%	40%	18%	30%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	2%	8%	37%	15%	39%	262
	Męczyzna	1%	12%	45%	21%	21%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959		33%	27%	33%	7%	15
	1960-1969	1%	13%	39%	16%	31%	80
	1970-1979	3%	8%	41%	20%	28%	214
	1980-1989	1%	8%	42%	15%	34%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe			22%	11%	67%	9
	Zasadnicze zawodowe	3%	13%	38%	13%	33%	39
	Średnie ogólnokształcące	3%	9%	36%	13%	40%	78
	Średnie zawodowe	3%	9%	39%	18%	33%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)		11%	43%	23%	23%	35
	Wyższe magisterskie	1%	10%	45%	21%	23%	183

Tab. 9. Stopień zaangażowania szkoły i nauczycieli w realizację celu wychowania socjalistycznego.

Jaki był według Pana/Pani stopień zaangażowania szkoły i nauczycieli w realizację celu wychowania socjalistycznego? (przekazywanie uczniom wartości oraz postaw ważnych dla państwa socjalistycznego)		Bardzo wysoki	Wysoki	Niski	Bardzo niski	Nie mam zdania na ten temat	Ogółem
Razem	Ogółem	6%	31%	39%	8%	16%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	5%	35%	29%	7%	23%	262
	Mężczyzna	7%	26%	49%	10%	8%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	13%	33%	47%		7%	15
	1960-1969	6%	33%	41%	9%	11%	80
	1970-1979	7%	29%	40%	9%	16%	214
	1980-1989	4%	33%	36%	8%	19%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	11%	44%		11%	33%	9
	Zasadnicze zawodowe	8%	49%	21%	5%	18%	39
	Średnie ogólnokształcące	9%	22%	31%	8%	31%	78
	Średnie zawodowe	5%	34%	41%	6%	14%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	3%	34%	54%	6%	3%	35
	Wyższe magisterskie	5%	27%	43%	11%	13%	183

Tab. 10. Na czym koncentrowali się nauczyciele w swojej pracy w czasach PRL.

Na czym Pana/Pani zdaniem najmocniej koncentrowali się w swojej pracy z uczniami nauczyciele szkoły, do której Pan/Pani uczęszczał(a)?		Na postępach uczniów w nauce	Na realizacji programu nauczania w oparciu o podręczniki	Na rozwoju intelektualnym uczniów	Na urabianiu ideologicznym i politycznym uczniów	Na innych celach	Ogółem
Razem	Ogółem	55%	78%	26%	12%	1%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	53%	77%	26%	10%	1%	262
	Mężczyzna	56%	79%	26%	15%	1%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	60%	73%	27%	20%		15
	1960-1969	61%	85%	35%	13%		80
	1970-1979	59%	80%	28%	11%	1%	214
	1980-1989	47%	73%	21%	12%	1%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	56%	56%	11%		11%	9
	Zasadnicze zawodowe	41%	77%	28%	18%		39
	Średnie ogólnokształcące	54%	76%	24%	10%	4%	78
	Średnie zawodowe	51%	83%	24%	15%		160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	69%	83%	34%	20%		35
	Wyższe magisterskie	59%	74%	27%	8%		183

Tab. 11. Zaangażowanie szkoły w czasach PRL do walki z wychowaniem religijnym prowadzonym przez Kościół.

Czy szkoła w czasach PRL była zaangażowana w walkę z wychowaniem religijnym prowadzonym przez Kościół?		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Ogółem
Razem	Ogółem	5%	14%	51%	24%	7%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	5%	14%	46%	26%	10%	262
	Mężczyzna	5%	14%	56%	21%	4%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	7%	13%	40%	27%	13%	15
	1960-1969	6%	15%	44%	30%	5%	80
	1970-1979	5%	13%	50%	25%	7%	214
	1980-1989	3%	15%	56%	19%	7%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	11%	11%	22%	11%	44%	9
	Zasadnicze zawodowe	3%	13%	59%	23%	3%	39
	Średnie ogólnokształcące	8%	10%	49%	22%	12%	78
	Średnie zawodowe	6%	18%	48%	24%	4%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	3%	9%	57%	26%	6%	35
	Wyższe magisterskie	2%	14%	54%	25%	6%	183

Tab. 12. Poczucie bezpieczeństwa respondentów wobec przyznania się w czasach PRL do bycia katolikiem/katoliczką lub do uczęszczania regularnie na msze święte.

Czy mógł Pan/Pani w szkole w sposób otwarty i bezpieczny (bez negatywnych konsekwencji wobec Pana/Pani) przyznać się, że jest Pan/Pani katolikiem/katoliczką lub że uczęszcza Pan/Pani regularnie na msze święte?		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie uczęszczałem(-am) do kościoła, więc ten problem mnie nie dotyczył	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Ogółem
Razem	Ogółem	43%	37%	8%	1%	6%	4%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	44%	35%	9%	1%	5%	6%	262
	Mężczyzna	43%	39%	7%	2%	7%	2%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	40%	40%	13%	7%			15
	1960-1969	43%	31%	14%	1%	11%		80
	1970-1979	41%	40%	6%	1%	6%	7%	214
	1980-1989	47%	36%	7%	1%	4%	4%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	22%	56%	11%		11%		9
	Zasadnicze zawodowe	56%	23%	8%		3%	10%	39
	Średnie ogólnokształcące	40%	36%	9%		9%	6%	78
	Średnie zawodowe	45%	36%	12%	1%	6%	1%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	46%	31%	6%	9%		9%	35
	Wyższe magisterskie	42%	42%	4%	1%	6%	5%	183

Tab. 13. Stosunek uczniów szkoły PRL wobec księży oraz Kościoła katolickiego.

Będąc uczniem szkoły w czasach PRL, jaki miał(a) Pan/Pani stosunek wobec księży oraz Kościoła Katolickiego?		Bardzo negatywny	Raczej negatywny	Raczej pozytywny	Bardzo pozytywny	Nie wiem / Nie pamiętam	Ogółem
Razem	Ogółem		8%	52%	34%	6%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta		5%	52%	37%	6%	262
	Mężczyzna		11%	52%	30%	7%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959		7%	60%	33%		15
	1960-1969		14%	49%	29%	9%	80
	1970-1979		7%	49%	36%	7%	214
	1980-1989		6%	56%	32%	5%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe		11%	56%	33%		9
	Zasadnicze zawodowe		3%	51%	38%	8%	39
	Średnie ogólnokształcące		10%	46%	35%	9%	78
	Średnie zawodowe		6%	57%	33%	4%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)		6%	51%	40%	3%	35
	Wyższe magisterskie		10%	51%	31%	8%	183

Tab. 14. Poruszanie przez nauczyciela na lekcjach historii tematów takich jak m.in.: Pakt Ribbentrop-Mołotow, zbrodnia katyńska, Bitwa Warszawska 1920 r.

Czy na lekcjach historii nauczyciel poruszał tematy takie jak m.in. Pakt Ribbentrop-Mołotow, zbrodnia katyńska, Bitwa Warszawska 1920 r.?		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem / Nie pamiętam	Ogółem
Razem	Ogółem	4%	11%	26%	44%	15%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	5%	11%	22%	39%	24%	262
	Mężczyzna	3%	12%	30%	49%	7%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959		7%	33%	53%	7%	15
	1960-1969	3%	5%	28%	58%	8%	80
	1970-1979	3%	13%	25%	43%	16%	214
	1980-1989	6%	12%	25%	37%	19%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe				56%	44%	9
	Zasadnicze zawodowe	3%	15%	13%	41%	28%	39
	Średnie ogólnokształcące	5%	12%	28%	41%	14%	78
	Średnie zawodowe	4%	9%	29%	44%	13%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	11%	17%	23%	34%	14%	35
	Wyższe magisterskie	3%	11%	26%	46%	14%	183

Tab. 15. Częstotliwość pojawiania się podczas lekcji historii stwierdzeń przedstawiających w korzystnym świetle socjalizm oraz bohaterów komunistycznych.

Jak często podczas lekcji historii pojawiały się stwierdzenia przedstawiające w korzystnym świetle socjalizm oraz bohaterów komunistycznych?		Bardzo często	Raczej często	Raczej rzadko	Bardzo rzadko	Wcale	Nie wiem / Nie pamiętam	Ogółem
Razem	Ogółem	17%	39%	17%	7%	3%	16%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	16%	33%	15%	6%	5%	25%	262
	Mężczyzna	18%	45%	21%	8%	1%	7%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	13%	27%	27%	13%	13%	7%	15
	1960-1969	24%	35%	16%	11%	3%	11%	80
	1970-1979	16%	39%	17%	8%	2%	17%	214
	1980-1989	15%	42%	17%	5%	3%	18%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	11%	44%			11%	33%	9
	Zasadnicze zawodowe	13%	44%	8%	10%	3%	23%	39
	Średnie ogólnokształcące	14%	33%	14%	5%	3%	31%	78
	Średnie zawodowe	23%	39%	18%	6%	3%	13%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	23%	40%	23%	9%	3%	3%	35
	Wyższe magisterskie	14%	40%	21%	9%	3%	13%	183

Tab. 16. Poczucie bycia indoktrynowanym ideologicznie przez uczniów szkoły PRL podczas lekcji historii.

Czy jako uczeń czuł(a) się Pan/Pani indoktrynowany ideologicznie podczas lekcji historii?		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Ogółem
Razem	Ogółem	5%	17%	44%	23%	10%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	4%	15%	41%	28%	13%	262
	Męczyzna	6%	21%	48%	19%	7%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	13%	7%	20%	53%	7%	15
	1960-1969	4%	20%	45%	26%	5%	80
	1970-1979	7%	15%	45%	21%	12%	214
	1980-1989	3%	19%	45%	23%	9%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe		11%	44%	22%	22%	9
	Zasadnicze zawodowe	3%	23%	28%	26%	21%	39
	Średnie ogólnokształcące	4%	15%	50%	19%	12%	78
	Średnie zawodowe	4%	21%	43%	23%	9%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	9%	20%	26%	29%	17%	35
	Wyższe magisterskie	6%	14%	51%	25%	5%	183

Tab. 17. Postaci historyczne, które w szkole socjalistycznej były najczęściej stawiane jako autorytety godne naśladowania.

Jakie postaci historyczne były najczęściej stawiane jako autorytety godne naśladowania?		Józef Stalin	Bolesław Bierut	Józef Piłsudski	Róża Luksemburg	Włodzimierz Lenin	Feliks Dzierżyński	Ludwik Waryński	Karol Marks	Fryderyk Engels	Julian Marchlewski	Inne	Żadna z powyższych	Ogółem
Razem	Ogółem	18%	16%	17%	17%	47%	21%	28%	27%	17%	13%	3%	28%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	18%	14%	25%	14%	44%	18%	20%	25%	13%	8%	1%	29%	262
	Mężczyzna	18%	18%	10%	21%	51%	24%	36%	30%	21%	19%	4%	28%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	33%	33%	13%	27%	40%	27%	13%	40%	27%	27%		47%	15
	1960-1969	15%	14%	13%	21%	56%	25%	34%	35%	24%	13%		24%	80
	1970-1979	19%	14%	19%	21%	51%	21%	34%	29%	19%	16%	1%	27%	214
	1980-1989	17%	17%	18%	10%	41%	19%	19%	22%	11%	10%	6%	30%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	78%		44%		44%	33%	11%	22%	11%		11%	22%	9
	Zasadnicze zawodowe	28%	18%	31%	15%	49%	21%	23%	21%	3%	15%	3%	18%	39
	Średnie ogólnokształcące	22%	10%	18%	15%	50%	14%	19%	23%	13%	8%		26%	78
	Średnie zawodowe	22%	27%	20%	16%	56%	28%	33%	32%	19%	13%	2%	23%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	20%	14%	29%	29%	46%	9%	26%	29%	26%	23%	3%	34%	35
	Wyższe magisterskie	8%	9%	9%	18%	39%	20%	29%	27%	18%	14%	4%	35%	183

Tab. 18. Wydarzenia z zakresu najnowszej historii Polski, na które nauczyciele zwracali szczególną uwagę.

Na jakie wydarzenia z zakresu najnowszej historii Polski nauczyciele zwracali szczególną uwagę?		Powstanie warszawskie (1944)	Wojna polsko-bolszewicka (1919-1921)	Wyzwalanie polskich miast przez armię czerwoną w czasie II wojny światowej	Bitwa pod Lenino (1943)	Rewolucja październikowa (1917)	Manifest PKWN (22 lipca 1944)	Kampania wrześniowa (1939)	Utworzenie Układu Warszawskiego (1955)	Rocznice związane z życiem i śmiercią W. Lenina	Inne	Żadne z powyższych	Ogółem
Razem	Ogółem	28%	6%	58%	54%	58%	52%	28%	35%	29%	0%	8%	504
Zaznacz swoją płęć	Kobieta	33%	6%	54%	39%	47%	39%	23%	34%	28%		10%	262
	Męczyzna	23%	5%	63%	70%	69%	65%	34%	37%	30%	1%	6%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	47%		53%	40%	60%	53%	40%	27%	27%		7%	15
	1960-1969	34%	4%	65%	58%	58%	55%	35%	38%	28%		4%	80
	1970-1979	26%	7%	60%	59%	60%	57%	33%	36%	32%	0%	7%	214
	1980-1989	27%	6%	54%	47%	55%	44%	19%	35%	26%	1%	11%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	44%	22%	33%	11%	33%	22%	22%	44%	33%	11%	22%	9
	Zasadnicze zawodowe	33%	5%	51%	44%	49%	44%	21%	33%	41%	3%	10%	39
	Średnie ogólnokształcące	31%	5%	50%	42%	47%	45%	22%	32%	24%		13%	78
	Średnie zawodowe	30%	6%	64%	53%	57%	48%	19%	38%	31%		7%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	29%	11%	66%	63%	57%	54%	49%	40%	31%		3%	35
	Wyższe magisterskie	23%	4%	58%	62%	66%	61%	37%	34%	26%		8%	183

Tab. 19. Przedstawienie relacji Polski ze Związkiem Socjalistycznych Republik Radzieckich w szkole PRL.

Jak przedstawiano w Pana/Pani szkole relacje Polski ze Związkiem Socjalistycznych Republik Radzieckich?		Bardzo pozytywnie	Raczej pozytywnie	Neutralnie	Raczej negatywnie	Bardzo negatywnie	Nie pamiętam	Ogółem
Razem	Ogółem	39%	38%	14%	2%	1%	7%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	33%	41%	15%	2%	0%	10%	262
	Męczyzna	46%	35%	14%	1%	1%	3%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	33%	40%	27%				15
	1960-1969	44%	35%	18%		1%	3%	80
	1970-1979	43%	34%	13%	2%	1%	7%	214
	1980-1989	34%	43%	13%	2%		8%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	11%	33%	33%			22%	9
	Zasadnicze zawodowe	36%	36%	21%			8%	39
	Średnie ogólnokształcące	32%	37%	14%		1%	15%	78
	Średnie zawodowe	42%	36%	15%	3%	1%	4%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	40%	40%	11%	3%		6%	35
	Wyższe magisterskie	42%	40%	12%	1%	1%	4%	183

Tab. 20. Zobowiązanie uczniów do brania udziału w szkolnych i państwowych uroczystościach takich jak apele, akademie lub marsze z okazji świąt państwowych.

Czy jako uczeń szkoły socjalistycznej był(a) Pan/Pani zobowiązany(-a) do brania udziału w szkolnych i państwowych uroczystościach takich jak apele, akademie, marsze z okazji świąt państwowych?		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie pamiętam	Ogółem
Razem	Ogółem	64%	29%	3%	1%	3%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	66%	27%	3%	0%	5%	262
	Mężczyzna	63%	32%	2%	1%	1%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	67%	33%				15
	1960-1969	51%	39%	6%	1%	3%	80
	1970-1979	61%	33%	1%	1%	4%	214
	1980-1989	74%	22%	3%		2%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	44%	22%	11%		22%	9
	Zasadnicze zawodowe	44%	41%		3%	13%	39
	Średnie ogólnokształcące	55%	33%	5%		6%	78
	Średnie zawodowe	75%	23%	2%	1%		160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	60%	34%		3%	3%	35
	Wyższe magisterskie	66%	31%	3%		1%	183

Tab. 21. Stosunek respondentów do stwierdzenia: Podczas akademii oraz apeli szkolnych panowała wzniosła atmosfera

W jakim stopniu zgadza się/nie zgadza się Pan/Pani z poniższym stwierdzeniem: Podczas akademii oraz apeli szkolnych panowała wzniosła atmosfera		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie pamiętam	Ogółem
Razem	Ogółem	31%	52%	10%	3%	4%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	38%	48%	6%	2%	6%	262
	Męczyzna	24%	56%	14%	3%	3%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	27%	40%	20%	7%	7%	15
	1960-1969	31%	46%	13%	5%	5%	80
	1970-1979	28%	51%	13%	3%	5%	214
	1980-1989	35%	56%	5%	1%	3%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	33%	11%			56%	9
	Zasadnicze zawodowe	23%	69%			8%	39
	Średnie ogólnokształcące	27%	54%	12%	1%	6%	78
	Średnie zawodowe	40%	49%	7%	3%	1%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	26%	46%	20%	6%	3%	35
	Wyższe magisterskie	28%	52%	13%	4%	3%	183

Tab. 22. Stosunek respondentów do stwierdzenia: Uczniowie za nieprzestrzeganie dyscypliny i brak powagi w czasie apelu byli karani przez kierownictwo szkoły.

W jakim stopniu zgadza się/nie zgadza się Pan/Pani z poniższym stwierdzeniem: Uczniowie za nieprzestrzeganie dyscypliny i brak powagi w czasie apelu byli karani przez kierownictwo szkoły.		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie pamiętam	Ogółem
Razem	Ogółem	15%	32%	26%	7%	19%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	16%	34%	20%	9%	21%	262
	Mężczyzna	15%	30%	33%	6%	16%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	7%	53%	7%	20%	13%	15
	1960-1969	18%	24%	24%	14%	21%	80
	1970-1979	16%	33%	29%	6%	17%	214
	1980-1989	15%	33%	27%	5%	20%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	11%	44%	11%		33%	9
	Zasadnicze zawodowe	15%	36%	18%	5%	26%	39
	Srednie ogólnokształcące	14%	33%	22%	9%	22%	78
	Srednie zawodowe	23%	33%	19%	8%	18%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	11%	26%	43%	6%	14%	35
	Wyższe magisterskie	11%	31%	34%	8%	16%	183

Tab. 23. Stosunek respondentów do stwierdzenia: Podczas uroczystości szkolnych wymagane były odpowiednie stroje.

W jakim stopniu zgadza się/nie zgadza się Pan/Pani z poniższym stwierdzeniem: Podczas uroczystości szkolnych wymagane były odpowiednie stroje		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie pamiętam	Ogółem
Razem	Ogółem	57%	33%	6%	1%	3%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	67%	28%	2%	1%	2%	262
	Mężczyzna	45%	38%	10%	2%	5%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	40%	47%			13%	15
	1960-1969	51%	28%	15%	1%	5%	80
	1970-1979	53%	37%	7%	2%	1%	214
	1980-1989	64%	29%	2%	1%	5%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	67%	22%			11%	9
	Zasadnicze zawodowe	44%	44%	5%	3%	5%	39
	Średnie ogólnokształcące	59%	33%	1%	1%	5%	78
	Średnie zawodowe	66%	28%	4%	1%	2%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	46%	37%	17%			35
	Wyższe magisterskie	52%	35%	8%	1%	4%	183

Tab. 24. Stosunek respondentów do stwierdzenia: Dekoracje i ozdoby wykorzystywane w czasie uroczystości szkolnych związane były zazwyczaj z wartościami komunistycznymi.

W jakim stopniu zgadza się/nie zgadza się Pan/Pani z poniższym stwierdzeniem: Dekoracje i ozdoby wykorzystywane w czasie uroczystości szkolnych związane były zazwyczaj z wartościami komunistycznymi		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie pamiętam	Ogółem
Razem	Ogółem	25%	46%	10%	2%	16%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	25%	44%	8%	2%	22%	262
	Mężczyzna	26%	48%	12%	3%	10%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	40%	33%	7%		20%	15
	1960-1969	28%	46%	6%	4%	16%	80
	1970-1979	28%	47%	7%	2%	15%	214
	1980-1989	21%	46%	14%	2%	17%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	22%	33%	11%		33%	9
	Zasadnicze zawodowe	21%	56%	3%		21%	39
	Średnie ogólnokształcące	23%	46%	3%	1%	27%	78
	Średnie zawodowe	28%	46%	10%	3%	13%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	23%	43%	20%	9%	6%	35
	Wyższe magisterskie	26%	45%	13%	2%	15%	183

Tab. 25. Stosunek respondentów do stwierdzenia: Dekoracje i ozdoby wykorzystywane w czasie uroczystości szkolnych związane były zazwyczaj z celami politycznymi PZPR.

W jakim stopniu zgadza się/nie zgadza się Pan/Pani z poniższym stwierdzeniem: Dekoracje i ozdoby wykorzystywane w czasie uroczystości szkolnych związane były zazwyczaj z celami politycznymi PZPR		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie pamiętam	Ogółem
Razem	Ogółem	21%	42%	11%	3%	23%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	21%	39%	8%	3%	29%	262
	Mężczyzna	21%	46%	15%	2%	16%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	33%	20%	27%		20%	15
	1960-1969	25%	43%	9%	4%	20%	80
	1970-1979	25%	45%	9%	2%	19%	214
	1980-1989	15%	41%	13%	3%	28%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	11%	56%	11%		22%	9
	Zasadnicze zawodowe	18%	59%	3%		21%	39
	Średnie ogólnokształcące	24%	28%	4%	1%	42%	78
	Średnie zawodowe	26%	43%	9%	4%	18%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	20%	43%	23%	6%	9%	35
	Wyższe magisterskie	17%	44%	16%	2%	21%	183

Tab. 26. Stosunek respondentów do stwierdzenia:: Uroczystości szkolne w czasach PRL były w odbiorze uczniów radosnym i ważnym elementem szkolnej codzienności.

W jakim stopniu zgadza się/nie zgadza się Pan/Pani z poniższym stwierdzeniem: Uroczystości szkolne w czasach PRL były w odbiorze uczniów radosnym i ważnym elementem szkolnej codzienności		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie pamiętam	Ogółem
Razem	Ogółem	13%	44%	27%	9%	8%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	16%	49%	17%	8%	10%	262
	Mężczyzna	9%	39%	37%	10%	5%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	33%	33%	20%		13%	15
	1960-1969	8%	43%	29%	11%	10%	80
	1970-1979	14%	46%	25%	7%	7%	214
	1980-1989	12%	44%	28%	10%	7%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe		56%	22%		22%	9
	Zasadnicze zawodowe	13%	67%	5%	5%	10%	39
	Średnie ogólnokształcące	13%	44%	24%	4%	15%	78
	Średnie zawodowe	18%	38%	28%	9%	6%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	9%	49%	31%	9%	3%	35
	Wyższe magisterskie	9%	44%	30%	12%	5%	183

Tab. 27. Stosunek respondentów do stwierdzenia:: Uroczystości szkolne w czasach PRL były wartościowe i cenne z perspektywy wychowawczej.

W jakim stopniu zgadza się/nie zgadza się Pan/Pani z poniższym stwierdzeniem: Uroczystości szkolne w czasach PRL były wartościowe i cenne z perspektywy wychowawczej		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie pamiętam	Ogółem
Razem	Ogółem	9%	33%	32%	17%	9%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	11%	41%	26%	11%	11%	262
	Mężczyzna	6%	23%	40%	23%	8%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	20%	13%	33%	13%	20%	15
	1960-1969	9%	28%	33%	20%	11%	80
	1970-1979	8%	35%	30%	16%	11%	214
	1980-1989	9%	33%	35%	16%	6%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe		56%	11%		33%	9
	Zasadnicze zawodowe	5%	54%	13%	5%	23%	39
	Średnie ogólnokształcące	12%	31%	29%	9%	19%	78
	Średnie zawodowe	14%	32%	29%	21%	4%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)		31%	43%	20%	6%	35
	Wyższe magisterskie	6%	28%	39%	20%	7%	183

Tab. 28. Stosunek respondentów do stwierdzenia: Uroczystości szkolne w czasach PRL były wartościowe i cenne z perspektywy edukacyjnej.

W jakim stopniu zgadza się/nie zgadza się Pan/Pani z poniższym stwierdzeniem: Uroczystości szkolne w czasach PRL były wartościowe i cenne z perspektywy edukacyjnej		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie pamiętam	Ogółem
Razem	Ogółem	6%	31%	32%	22%	9%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	8%	39%	27%	17%	10%	262
	Męczyzna	5%	23%	38%	29%	7%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	13%	33%	33%	13%	7%	15
	1960-1969	11%	20%	31%	25%	13%	80
	1970-1979	4%	34%	30%	21%	11%	214
	1980-1989	6%	32%	34%	24%	5%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	11%	11%	22%	11%	44%	9
	Zasadnicze zawodowe	5%	54%	18%	10%	13%	39
	Średnie ogólnokształcące	13%	33%	24%	13%	17%	78
	Średnie zawodowe	7%	31%	33%	26%	4%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)		31%	34%	29%	6%	35
	Wyższe magisterskie	4%	26%	38%	26%	7%	183

Tab. 29. Dekoracje i ozdoby szkolne, które dominowały w szkole.

Jakie dekoracje i ozdoby szkolne dominowały w Pana/Pani szkole?		Ozdoby kwiatowe	Portrety I sekretarzy KC PZPR	Portrety bohaterów komunistycznych	Portrety bohaterów i polityków ZSRR	Gazetki ścienne	Prace artystyczne uczniów	Hasła i slogany podkreślające walory ustroju socjalistycznego	Materiały polityczne i propagandowe PZPR	Plakaty edukacyjne np. promujące zdrową żywność	Plakaty propagandowe	Inne	Żadne z powyższych	Ogółem
Razem	Ogółem	43%	45%	29%	21%	77%	57%	38%	19%	18%	27%	1%	2%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	43%	45%	24%	17%	76%	55%	29%	15%	21%	22%	1%	3%	262
	Mężczyzna	44%	45%	34%	25%	79%	59%	46%	23%	16%	32%	2%	2%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	33%	60%	20%	13%	53%	60%	27%	13%	13%	13%		13%	15
	1960-1969	35%	70%	30%	21%	76%	53%	39%	24%	10%	34%		3%	80
	1970-1979	49%	48%	33%	23%	78%	57%	39%	21%	19%	27%	1%	1%	214
	1980-1989	42%	30%	25%	18%	78%	57%	36%	14%	22%	24%	2%	3%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	56%	33%	11%	22%	33%	56%	22%	11%	11%	33%	11%	11%	9
	Zasadnicze zawodowe	46%	38%	33%	28%	77%	51%	33%	31%	8%	5%		3%	39
	Średnie ogólnokształcące	32%	42%	19%	21%	65%	41%	35%	17%	6%	28%		5%	78
	Średnie zawodowe	41%	52%	33%	24%	79%	63%	36%	18%	17%	28%	1%	1%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	40%	51%	34%	23%	74%	66%	49%	26%	29%	34%		6%	35
	Wyższe magisterskie	50%	41%	28%	16%	83%	57%	40%	16%	26%	28%	2%	2%	183

Tab. 30. Stosunek respondentów do obchodów świąt takich jak: Święto Pracy, Narodowe Święto Odrodzenia Polski, rocznice Rewolucji Październikowej.

Obchody wymienionych świąt, takich jak: Święto Pracy, Narodowe Święto Odrodzenia Polski, rocznice Rewolucji Październikowej były:		radosnym i ekscytującym wydarzeniem	wzmacniały w nas patriotyzm i miłość do naszego kraju	przykrym obowiązkiem uczniowskim	wartościowe dla mojego rozwoju	miały na celu przede wszystkim działania polityczno-propagandowe	Inne	Nie mam zdania na ten temat	Ogółem
Razem	Ogółem	20%	18%	41%	5%	35%	2%	14%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	25%	20%	35%	5%	26%	2%	18%	262
	Mężczyzna	15%	16%	48%	5%	45%	2%	9%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	27%	27%	33%		60%			15
	1960-1969	19%	20%	41%	9%	33%	1%	16%	80
	1970-1979	23%	18%	38%	5%	37%	2%	14%	214
	1980-1989	17%	17%	46%	3%	32%	3%	13%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe		22%	11%		22%		44%	9
	Zasadnicze zawodowe	21%	18%	28%	5%	38%	3%	23%	39
	Średnie ogólnokształcące	14%	10%	38%	4%	31%	3%	26%	78
	Średnie zawodowe	23%	23%	48%	4%	34%	1%	9%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	14%	9%	51%	6%	46%	3%	6%	35
	Wyższe magisterskie	23%	19%	40%	5%	36%	3%	11%	183

Tab. 31. Postaci, państwa, narody lub grupy społeczne, które określano jako „wrogie” wobec państwa i społeczeństwa socjalistycznego.

Czy były takie postaci, państwa, narody lub grupy społeczne, które określano jako „wrogie” wobec państwa i społeczeństwa socjalistycznego?		Społeczeństwa państw tzw. „Zachodu” (m.in. RFN, USA)	Inteligencja (pracownicy umysłowi)	Prywatni właściciele majątków ziemskich	Przedsiębiorcy	Burżuazja	Celebryci, muzycy oraz aktorzy kojarzeni z państwami tzw. „Zachodu”	Inne	Nie było takich postaci, państw, narodów lub grup społecznych	Ogółem
Razem	Ogółem	46%	9%	24%	13%	31%	12%	1%	43%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	34%	8%	20%	11%	22%	15%	0%	53%	262
	Mężczyzna	58%	10%	29%	16%	41%	8%	1%	32%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	47%	20%	33%	20%	47%	20%		27%	15
	1960-1969	51%	11%	33%	16%	48%	16%	1%	36%	80
	1970-1979	48%	11%	25%	14%	29%	12%	1%	42%	214
	1980-1989	41%	5%	19%	11%	26%	9%	1%	49%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	11%	11%	11%	11%	22%	11%		67%	9
	Zasadnicze zawodowe	38%	5%	21%	10%	28%	5%		46%	39
	Średnie ogólnokształcące	32%	8%	23%	13%	28%	9%		53%	78
	Średnie zawodowe	46%	11%	28%	15%	31%	17%	1%	41%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	60%	14%	26%	11%	29%	23%		40%	35
	Wyższe magisterskie	52%	8%	22%	14%	34%	7%	2%	39%	183

Tab. 32. Kategorie wykonywanych prac, które były uważane w szkole za szczególnie wartościowe.

Które kategorie wykonywanych prac były uważane w Pana/Pani szkole za szczególnie wartościowe?		Praca umysłowa / intelektualna	Praca fizyczna	Rzemiosło i handel	Inne	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Ogółem
Razem	Ogółem	33%	45%	14%	1%	33%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	34%	39%	15%	0%	35%	262
	Mężczyzna	33%	52%	14%	2%	31%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	40%	33%			33%	15
	1960-1969	40%	43%	18%		33%	80
	1970-1979	36%	43%	15%	1%	35%	214
	1980-1989	27%	50%	13%	1%	31%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	11%	44%	33%	11%	33%	9
	Zasadnicze zawodowe	15%	49%	23%	5%	38%	39
	Średnie ogólnokształcące	27%	33%	8%	1%	45%	78
	Średnie zawodowe	32%	56%	20%	1%	28%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	34%	54%	20%		26%	35
	Wyższe magisterskie	42%	39%	8%		33%	183

Tab. 33. Grupy i klasy społeczne oraz zawodowe, które były uważane za szczególnie wartościowe dla państwa i społeczeństwa socjalistycznego.

Jakie grupy i klasy społeczne oraz zawodowe były uważane za szczególnie wartościowe dla państwa i społeczeństwa socjalistycznego?		Klasa robotnicza (pracownicy przemysłowi)	Rolnicy i pracownicy PGR	Prywatni właściciele ziemscy	Pracownicy związani z handlem	Duchowni, siostry zakonne	Pracownicy umysłowi (nauczyciele, naukowcy, pisarze i in.)	Inne	Nie wiem / Trudno powiedzieć	Ogółem
Razem	Ogółem	78%	52%	4%	9%	5%	31%	1%	13%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	70%	44%	4%	8%	8%	32%		18%	262
	Mężczyzna	88%	60%	3%	10%	2%	31%	1%	8%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	93%	60%		7%		20%		7%	15
	1960-1969	75%	53%	4%	9%	8%	40%	1%	18%	80
	1970-1979	82%	56%	5%	13%	4%	33%	0%	10%	214
	1980-1989	75%	47%	3%	6%	6%	27%	1%	15%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	56%	44%	11%	11%	11%	33%		33%	9
	Zasadnicze zawodowe	72%	44%	8%	10%		28%		18%	39
	Średnie ogólnokształcące	73%	40%	4%	8%	9%	27%	1%	21%	78
	Średnie zawodowe	79%	60%	6%	16%	8%	31%	1%	9%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	83%	63%	6%	14%	3%	43%	3%	9%	35
	Wyższe magisterskie	81%	50%	1%	3%	3%	32%		13%	183

Tab. 34. Sytuacje, w których nauczyciel w sposób jawny sprzeciwił się ustrojowi socjalistycznemu i na lekcji przedstawił własny komentarz do najnowszej historii Polski.

Czy w Pana/Pani szkole zdarzały się sytuacje, w których nauczyciel w sposób jawny sprzeciwił się ustrojowi socjalistycznemu i na lekcji przedstawiał własny komentarz do najnowszej historii Polski?		Tak	Nie	Nie pamiętam	Ogółem
Razem	Ogółem	16%	59%	25%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	13%	57%	31%	262
	Mężczyzna	20%	60%	20%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959		80%	20%	15
	1960-1969	15%	66%	19%	80
	1970-1979	15%	56%	29%	214
	1980-1989	18%	56%	25%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe		67%	33%	9
	Zasadnicze zawodowe	10%	54%	36%	39
	Średnie ogólnokształcące	17%	60%	23%	78
	Średnie zawodowe	15%	61%	24%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	23%	54%	23%	35
	Wyższe magisterskie	17%	57%	25%	183

Tab. 35. Stosunek respondentów do stwierdzenia: Socjalistycznej szkole udało się wpłynąć na poglądy i postawy uczniów.

Na ile utożsamia się Pan/Pani ze stwierdzeniami: W socjalistycznej szkole udało się wpłynąć na poglądy i postawy uczniów.		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem	Ogółem
Razem	Ogółem	9%	32%	34%	7%	18%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	8%	30%	29%	8%	25%	262
	Mężczyzna	10%	34%	39%	7%	11%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	7%	27%	47%	20%		15
	1960-1969	11%	29%	28%	14%	19%	80
	1970-1979	12%	30%	33%	5%	20%	214
	1980-1989	5%	35%	36%	6%	17%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	11%	11%	22%		56%	9
	Zasadnicze zawodowe	5%	26%	33%	3%	33%	39
	Średnie ogólnokształcące	10%	24%	26%	12%	28%	78
	Średnie zawodowe	9%	37%	33%	6%	15%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	3%	46%	40%	6%	6%	35
	Wyższe magisterskie	10%	31%	38%	8%	14%	183

Tab. 36. Stosunek respondentów do stwierdzenia: Współczesna szkoła publiczna w Polsce powinna realizować elementy indoktrynacji uczniów w celu ukształtowania ich postaw i wartości zgodnych z celami politycznymi i społecznymi państwa polskiego.

Na ile utożsamia się Pan/Pani ze stwierdzeniami: Współczesna szkoła publiczna w Polsce powinna realizować elementy indoktrynacji uczniów w celu ukształtowania ich postaw i wartości zgodnych z celami politycznymi i społecznymi państwa polskiego.		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem	Ogółem
Razem	Ogółem	5%	10%	20%	48%	16%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	4%	10%	19%	44%	23%	262
	Męczyzna	7%	10%	21%	52%	10%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	13%	13%	7%	67%		15
	1960-1969	4%	11%	14%	53%	19%	80
	1970-1979	7%	11%	22%	46%	14%	214
	1980-1989	4%	9%	22%	46%	19%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe		33%	22%	11%	33%	9
	Zasadnicze zawodowe	10%	18%	10%	21%	41%	39
	Średnie ogólnokształcące	4%	8%	12%	51%	26%	78
	Średnie zawodowe	8%	9%	23%	41%	19%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	9%	6%	17%	69%		35
	Wyższe magisterskie	2%	11%	23%	56%	8%	183

Tab. 37. Stosunek respondentów do stwierdzenia: Podporządkowanie się normom społecznym i decyzjom autorytetów politycznych jest koniecznym elementem życia społecznego.

Na ile utożsamia się Pan/Pani ze stwierdzeniami: Podporządkowanie się normom społecznym i decyzjom autorytetów politycznych jest koniecznym elementem życia społecznego.		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem	Ogółem
Razem	Ogółem	3%	22%	27%	33%	15%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	2%	19%	27%	31%	21%	262
	Mężczyzna	5%	24%	27%	36%	9%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	13%	40%	27%	20%		15
	1960-1969	4%	25%	19%	36%	16%	80
	1970-1979	3%	22%	27%	33%	15%	214
	1980-1989	2%	18%	30%	33%	16%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	11%	11%	22%		56%	9
	Zasadnicze zawodowe	8%	13%	41%	18%	21%	39
	Średnie ogólnokształcące	3%	12%	18%	38%	29%	78
	Średnie zawodowe	4%	21%	28%	33%	16%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)		23%	29%	49%		35
	Wyższe magisterskie	2%	29%	27%	34%	8%	183

Tab. 38. Stosunek respondentów do stwierdzenia: Stała i pewna praca (nawet jeżeli jest mniej dochodowa) jest lepszym rozwiązaniem, niż praca ryzykowna (jak np. własny biznes, jednoosobowa działalność, praca kreatywna).

Na ile utożsamia się Pan/Pani ze stwierdzeniami: Stała i pewna praca (nawet jeżeli jest mniej dochodowa) jest lepszym rozwiązaniem, niż praca ryzykowna (jak np. własny biznes, jednoosobowa działalność, praca kreatywna).		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem	Ogółem
Razem	Ogółem	9%	28%	28%	19%	16%	504
Zaznacz swoją płęć	Kobięta	10%	29%	26%	16%	19%	262
	Męzczyzna	8%	26%	31%	21%	14%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	13%	40%	27%	13%	7%	15
	1960-1969	10%	30%	25%	25%	10%	80
	1970-1979	8%	30%	31%	14%	16%	214
	1980-1989	9%	24%	27%	21%	19%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	22%	67%			11%	9
	Zasadnicze zawodowe	15%	31%	21%	5%	28%	39
	Srednie ogólnokształcące	6%	23%	26%	21%	24%	78
	Srednie zawodowe	13%	26%	28%	19%	14%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)		29%	34%	31%	6%	35
	Wyższe magisterskie	6%	29%	31%	19%	15%	183

Tab. 39. Stosunek respondentów do stwierdzenia: Wszyscy ludzie (także o odmiennych poglądach) są godni zaufania („można ludziom ufać”).

Na ile utożsamia się Pan/Pani ze stwierdzeniami: Wszyscy ludzie (także o odmiennych poglądach) są godni zaufania („można ludziom ufać”).		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem	Ogółem
Razem	Ogółem	16%	45%	22%	6%	11%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	16%	44%	21%	5%	14%	262
	Mężczyzna	16%	48%	22%	7%	7%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	27%	40%	7%	13%	13%	15
	1960-1969	18%	53%	23%		8%	80
	1970-1979	15%	43%	22%	8%	13%	214
	1980-1989	15%	46%	22%	7%	10%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe		22%	22%		56%	9
	Zasadnicze zawodowe	3%	46%	28%	3%	21%	39
	Średnie ogólnokształcące	10%	36%	26%	9%	19%	78
	Średnie zawodowe	19%	53%	19%	5%	4%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	23%	43%	11%	20%	3%	35
	Wyższe magisterskie	17%	45%	23%	5%	10%	183

Tab. 40. Stosunek respondentów do stwierdzenia: Biorę regularny udział w wyborach powszechnych w Polsce.

Na ile utożsamia się Pan/Pani ze stwierdzeniami: Biorę regularny udział w wyborach powszechnych w Polsce.		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem	Ogółem
Razem	Ogółem	77%	14%	5%	3%	1%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	73%	19%	6%	2%	0%	262
	Męczyzna	81%	10%	3%	4%	2%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	93%		7%			15
	1960-1969	85%	4%	8%	3%	1%	80
	1970-1979	76%	16%	3%	3%	1%	214
	1980-1989	73%	18%	5%	3%	1%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	56%	22%	22%			9
	Zasadnicze zawodowe	59%	23%	10%	3%	5%	39
	Średnie ogólnokształcące	64%	17%	9%	9%	1%	78
	Średnie zawodowe	80%	15%	2%	3%	1%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	89%	9%		3%		35
	Wyższe magisterskie	82%	12%	4%	1%	1%	183

Tab. 41. Stosunek respondentów do stwierdzenia: Tylko ludzie myślący podobnie do Pana/Pani powinni wygrywać w Polsce wybory i rządzić Polską.

Na ile utożsamia się Pan/Pani ze stwierdzeniami: Tylko ludzie myślący podobnie do Pana/Pani powinni wygrywać w Polsce wybory i rządzić Polską.		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem	Ogółem
Razem	Ogółem	13%	27%	22%	18%	20%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	12%	30%	18%	16%	24%	262
	Mężczyzna	14%	25%	26%	19%	15%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	27%	20%	20%	27%	7%	15
	1960-1969	16%	29%	13%	23%	20%	80
	1970-1979	14%	28%	23%	14%	21%	214
	1980-1989	10%	27%	25%	19%	19%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	33%	44%		11%	11%	9
	Zasadnicze zawodowe	15%	28%	18%	8%	31%	39
	Średnie ogólnokształcące	12%	29%	18%	9%	32%	78
	Średnie zawodowe	16%	27%	23%	14%	20%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	9%	23%	29%	23%	17%	35
	Wyższe magisterskie	11%	27%	23%	26%	13%	183

Tab. 42. Stosunek respondentów do stwierdzenia: Dobra i silna partia polityczna to ta, która ma silnego i charyzmatycznego przywódcę, który potrafi zapewnić bezpieczeństwo i rozwój, nawet kosztem ograniczenia niektórych naszych wolności.

Na ile utożsamia się Pan/Pani ze stwierdzeniami: Dobra i silna partia polityczna to ta, która ma silnego i charyzmatycznego przywódcę, który potrafi zapewnić bezpieczeństwo i rozwój, nawet kosztem ograniczenia niektórych naszych wolności.		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem	Ogółem
Razem	Ogółem	8%	26%	26%	29%	10%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	12%	26%	25%	23%	14%	262
	Męczyzna	5%	26%	28%	36%	6%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	27%	13%	33%	20%	7%	15
	1960-1969	9%	31%	26%	25%	9%	80
	1970-1979	10%	28%	25%	25%	13%	214
	1980-1989	5%	23%	27%	36%	9%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	11%	56%	11%	11%	11%	9
	Zasadnicze zawodowe	15%	31%	33%	5%	15%	39
	Średnie ogólnokształcące	6%	24%	23%	27%	19%	78
	Średnie zawodowe	11%	26%	28%	24%	11%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	9%	23%	20%	46%	3%	35
	Wyższe magisterskie	5%	25%	26%	38%	6%	183

Tab. 43. Stosunek respondentów do stwierdzenia: W rzeczywistości nie mamy większego wpływu na nasz los indywidualny oraz społeczny (o wszystkim ostatecznie decydują politycy, ludzie bardzo zamożni oraz „ludzie u władzy”)

Na ile utożsamia się Pan/Pani ze stwierdzeniami: W rzeczywistości nie mamy większego wpływu na nasz los indywidualny oraz społeczny. (o wszystkim ostatecznie decydują politycy, ludzie bardzo zamożni oraz „ludzie u władzy”)		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem	Ogółem
Razem	Ogółem	15%	40%	24%	13%	8%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	17%	40%	21%	11%	11%	262
	Mężczyzna	13%	40%	27%	15%	5%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	27%	33%	27%	13%		15
	1960-1969	20%	34%	29%	11%	6%	80
	1970-1979	15%	42%	22%	12%	9%	214
	1980-1989	13%	41%	24%	15%	8%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	22%	67%	11%			9
	Zasadnicze zawodowe	18%	44%	21%	5%	13%	39
	Srednie ogólnokształcące	21%	33%	21%	10%	15%	78
	Srednie zawodowe	14%	48%	21%	10%	8%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	11%	34%	20%	29%	6%	35
	Wyższe magisterskie	14%	34%	30%	16%	5%	183

Tab. 44. Stosunek respondentów do stwierdzenia: W moim kręgu sąsiedzkiem normą jest podejmowanie aktywnych działań na rzecz lokalnej społeczności (np. działań na rzecz wspólnoty mieszkaniowej lub na rzecz dzielnicy).

Na ile utożsamia się Pan/Pani ze stwierdzeniami: W moim kręgu sąsiedzkiem normą jest podejmowanie aktywnych działań na rzecz lokalnej społeczności (np. działań na rzecz wspólnoty mieszkaniowej lub na rzecz dzielnicy).		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem	Ogółem
Razem	Ogółem	9%	32%	32%	12%	16%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	7%	33%	32%	12%	16%	262
	Mężczyzna	10%	31%	33%	11%	16%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	20%	40%	33%		7%	15
	1960-1969	11%	29%	34%	10%	16%	80
	1970-1979	9%	28%	34%	13%	16%	214
	1980-1989	7%	37%	30%	11%	15%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe		56%	22%		22%	9
	Zasadnicze zawodowe		38%	26%	13%	23%	39
	Średnie ogólnokształcące	5%	22%	29%	10%	33%	78
	Średnie zawodowe	11%	31%	35%	11%	13%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	11%	43%	29%	14%	3%	35
	Wyższe magisterskie	10%	33%	33%	13%	11%	183

Tab. 45. Stosunek respondentów do stwierdzenia: Ostatecznie o naszym losie decydują okoliczności, na które nie mamy wpływu.

Na ile utożsamia się Pan/Pani ze stwierdzeniami: Ostatecznie o naszym losie decydują okoliczności, na które nie mamy wpływu.		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem	Ogółem
Razem	Ogółem	8%	44%	28%	10%	10%	504
Zaznacz swoją płć	Kobieta	8%	47%	22%	10%	13%	262
	Męczyzna	9%	40%	34%	10%	7%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	20%	33%	27%	13%	7%	15
	1960-1969	6%	48%	29%	10%	8%	80
	1970-1979	10%	48%	21%	9%	12%	214
	1980-1989	7%	39%	34%	11%	9%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	11%	56%	11%	11%	11%	9
	Zasadnicze zawodowe	8%	49%	26%	3%	15%	39
	Średnie ogólnokształcące	6%	42%	26%	6%	19%	78
	Średnie zawodowe	9%	46%	28%	9%	9%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	6%	40%	20%	31%	3%	35
	Wyższe magisterskie	9%	42%	32%	9%	8%	183

Tab. 46. Stosunek respondentów do stwierdzenia: Nie zna życia ten, kto nie pracował fizycznie.

Na ile utożsamia się Pan/Pani ze stwierdzeniami: Nie zna życia ten, kto nie pracował fizycznie.		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Nie wiem	Ogółem
Razem	Ogółem	22%	35%	21%	14%	8%	504
Zaznacz swoją płeć	Kobieta	23%	37%	18%	15%	8%	262
	Mężczyzna	21%	33%	25%	13%	8%	242
W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	1950-1959	40%	13%	27%	13%	7%	15
	1960-1969	20%	38%	23%	18%	3%	80
	1970-1979	21%	36%	21%	13%	10%	214
	1980-1989	22%	35%	21%	13%	9%	195
Jakie jest Pana/Pani wykształcenie?	Podstawowe	56%	22%	11%	11%		9
	Zasadnicze zawodowe	44%	38%	5%		13%	39
	Średnie ogólnokształcące	21%	37%	15%	13%	14%	78
	Średnie zawodowe	27%	42%	18%	7%	6%	160
	Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier)	6%	26%	31%	37%		35
	Wyższe magisterskie	14%	30%	28%	19%	9%	183

Tab. 47. Przedmioty szkolne, na których najczęściej pojawiały się treści przychylnie ideologii socjalizmu, komunizmu lub Związкови Radzieckiemu.

Na jakim przedmiocie/przedmiotach szkolnych najczęściej pojawiały się treści przychylnie lub chwalące socjalizm, komunizm, Związek Radziecki? Proszę podać 3 przedmioty.		
Przedmiot	%	Odpowiedzi
Historia	71	259
J. rosyjski	48	176
J. polski	35	128
Wychowanie obywatelskie ("wiedza o społeczeństwie")	24	88
Przysposobienie obronne (PO)	11	39
Geografia	9	33
Plastyka; Śpiew; Technika	Poniżej 10. respondentów	
Odpowiedziało: 365 respondentów		

Tab. 48. Postacie lub wydarzenia historyczne, o których mówiło się w domu (lub w Kościele), ale nie mówiono o nich w szkole.

Czy były postacie lub wydarzenia historyczne, o których mówiło się w Pana/Pani domu (lub w Kościele), ale nie mówiono o nich w szkole?		
Postać lub wydarzenie historyczne	%	Odpowiedzi
Zbrodnia katyńska	54	76
Józef Piłsudski	32	45
Armia Krajowa i jej działania (m.in. Powstanie Warszawskie)	10	14
gen. Władysław Anders gen. Władysław Sikorski	9	13
Wojna polsko-bolszewicka (w tym m.in. "Cud nad Wisłą")	8	11
Atak ZSRR na Polskę 17. września	8	11
Roman Dmowski; Żołnierze Wyklęci; Pakt Ribbentrop-Mołotow; Zsyłki Polaków na Syberię; Represje władz komunistycznych wobec protestujących w Polsce robotników i studentów; kard. Stanisław Wyszyński i obchody millenium (1000-lecie Polski)		Poniżej 10. respondentów
Odpowiedziało: 140 respondentów		

Tab. 49. Zdjęcia i portrety polityków lub postaci historycznych, które najczęściej umieszczano na szkolnych ścianach.

Czy pamięta Pan/Pani zdjęcia i portrety polityków lub postaci historycznych, które najczęściej umieszczano na szkolnych ścianach? Jeżeli tak, to jakie?		
Postać	%	Odpowiedzi
W. Lenin	41	99
W. Gomułka	29	70
J. Cyrankiewicz	25	60
E. Gierek	18	43
B. Bierut	16	38
J. Stalin	12	30
K. Marks i F. Engels	10	25
L. Breżniew	5	13
F. Dzierżyński	5	12
L. Waryński; K. Świerczewski; K. Rokossowski; H. Jabłoński; M. Nowotko; P. Jaroszewicz; A. Rapacki; T. Kościuszko M. Skłodowska-Curie; B. Prus; J. Marchlewski; H. Sienkiewicz; M. Konopnicka; A. Mickiewicz; J. Słowacki; W. Broniewski; Bolesław Chrobry; Kazimierz Wielki;		Poniżej 10. respondentów
Odpowiedziało: 243 respondentów		

Tab. 50. Święta państwowe organizowane w szkole w sposób szczególnie uroczysty.

Które ze świąt państwowych organizowano w Pana/Pani szkole w sposób szczególnie uroczysty?		
Święto	%	Odpowiedzi
Święto Pracy (1 maja)	70	208
Rocznica rewolucji październikowej (7 listopada)	14	43
Święto Odrodzenia Polski (22 lipca)	7	20
Dzień Zwycięstwa (9 maja)	5	14
Święto Wojska Polskiego (12 października, w rocznicę bitwy pod Lenino)	4	12
Dzień nauczyciela (14 października)	4	11
Wyzwolenie rodzinnego miasta; Dzień Dziecka; Choinka szkolna; Dzień Górnika (Barbórka, 4 grudnia)	Poniżej 10. respondentów	
Odpowiedziało: 297 respondentów		

Tab. 51. Państwa i narody, które uważane były przez nauczycieli za przyjaciół/sojuszników Polski.

Proszę wskazać państwa lub narody, które były uważane przez nauczycieli za przyjaciół/sojuszników Polski		
Państwo	%	Odpowiedzi
Związek Socjalistycznych Republik Radzieckich	99	371
Niemiecka Republika Demokratyczna	28	105
Czechosłowacka Republika Socjalistyczna	22	84
"Państwa socjalistyczne"	16	61
Węgierska Republika Ludowa	14	53
Bułgarska Republika Ludowa	10	37
Rumuńska Republika Ludowa	8	30
Republika Kuby	8	30
Ukraińcy, Chińczycy, Wietnamczycy, Koreańczycy (północni), Finowie, Albańczycy, Grecy	Poniżej 10. respondentów	
Odpowiedziało: 375 respondentów		

2. Kwestionariusz ankiety

Szanowna Pani, Szanowny Panie,

jestem doktorantem Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Prowadzę badania nad oddziaływaniem socjalistycznej szkoły funkcjonującej w Polsce w latach 1945-1989 na wartości i postawy dzieci i młodzieży. Ankieta ma charakter anonimowy, a jej wyniki zostaną wykorzystane wyłącznie do celów naukowych. Aby wyniki badań były wiarygodne, konieczne jest wypełnienie całego kwestionariusza. Zajmie to Panu/Pani nie więcej niż 20 minut. Dziękuję za poświęcony mi czas.

Z wyrazami szacunku, Marcin Rozmarynowski

l.p.	PYTANIE	ODPOWIEDŹ (proszę wpisać lub podkreślić)
1	Czy uczęszczał/a Pan/i do szkoły podstawowej (powszechnej) w Polsce w latach 1945-1989?	a) Tak b) Nie
2	Jak wspomina Pani/Pan lata spędzone w szkole podstawowej?	a) Bardzo dobrze b) Raczej dobrze c) Neutralnie d) Raczej źle e) Bardzo źle f) Nie pamiętam tamtych czasów

3	<p>Proszę o podanie trzech skojarzeń, które przychodzą Panu/Pani na myśl o latach spędzonych w szkole w czasach PRL</p>	<p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>
4	<p>Czy miał/miała Pan/Pani poczucie, że jako uczeń/uczennica był/była Pan/Pani indoktrynowany/a ideologicznie „przez szkołę”? (*indoktrynacja - systematyczne, natarczywe wpajanie jakichś idei, doktryn, zwłaszcza politycznych lub społecznych)</p>	<p>a) Zdecydowanie tak</p> <p>b) Raczej tak</p> <p>c) Raczej nie</p> <p>d) Zdecydowanie nie</p> <p>e) Nie wiem/Trudno powiedzieć</p>
5	<p>Jeżeli na powyższe pytanie odpowiedział/a Pan/Pani przecząco, proszę odpowiedzieć: Czy z perspektywy dzisiejszej wiedzy o PRL uważa Pan/Pani, że był/a indoktrynowany/a ideologicznie przez szkołę w PRL?</p>	<p>a) Tak</p> <p>b) Nie</p> <p>c) Nie wiem/Trudno powiedzieć</p>

6	<p>Które z podanych niżej celów wpisane były według Pana/Pani w oficjalne cele wychowawcze socjalistycznej szkoły? (wielokrotny wybór)</p> <p>a) Uświadamianie młodzieży o wyższości socjalizmu i komunizmu nad innymi formami ustrojowymi</p> <p>b) Wychowanie prozdrowotne, w tym promowanie sportu i zdrowej żywności</p> <p>c) Wychowanie patriotyczne</p> <p>d) Wychowanie do samodzielności i kreatywności</p> <p>e) Rozwijanie pasji oraz zainteresowań uczniów</p> <p>f) Rozwijanie umiejętności technicznych i manualnych</p> <p>g) Propagowanie kultury narodowej</p> <p>h) Wzmacnianie postaw pacyfistycznych (dążenie do pokoju, krytyka wszelkich wojen oraz przygotowań do nich)</p> <p>i) Budowanie świadomości społecznej opartej na fundamencie marksizmu-leninizmu</p> <p>j) Kształtowanie postaw prospołecznych</p> <p>k) Uświadamianie młodzieży, że praca fizyczna jest fundamentem rozwoju jednostki i społeczeństwa</p> <p>l) Kształtowanie postaw kolektywistycznych (wyższość wspólnej własności i zbiorowej pracy nad indywidualnym rozwojem człowieka)</p> <p>m) Inne:.....</p>	
7	<p>Będąc uczniem/uczennicą szkoły w PRL, jaki miał/a Pan/i stosunek wobec przeciwników politycznych PZPR, w tym m.in. polityków Stanów Zjednoczonych Ameryki?</p>	<p>a) Bardzo wrogi</p> <p>b) Raczej wrogi</p> <p>c) Raczej pozytywny</p> <p>d) Bardzo pozytywny</p> <p>e) Nie wiem/Nie pamiętam</p>

8	<p>Jaki był według Pana/Pani stopień zaangażowania szkoły i nauczycieli w realizację celu wychowania socjalistycznego? (przekazywanie uczniom wartości oraz postaw ważnych dla państwa socjalistycznego)</p>	<p>a) Bardzo wysoki b) Wysoki c) Niski d) Bardzo niski e) Nie mam zdania na ten temat</p>
9	<p>Na czym Pana/Pani zdaniem najmocniej koncentrowali się w swojej pracy z uczniami nauczyciele szkoły, do której Pan/Pani uczęszczał/a? (wielokrotny wybór)</p>	<p>a) Na postępach uczniów w nauce b) Na realizacji programu nauczania w oparciu o podręczniki c) Na rozwoju intelektualnym uczniów d) Na urabianiu ideologicznym i politycznym uczniów e) Na innych celach:</p>
10	<p>Czy szkoła w czasach PRL była zaangażowana w walkę z wychowaniem religijnym prowadzonym przez Kościół?</p>	<p>a) Zdecydowanie tak b) Raczej tak c) Raczej nie d) Zdecydowanie nie e) Nie wiem/Trudno powiedzieć</p>
11	<p>Czy mógł/mogła Pan/Pani w szkole w sposób otwarty i bezpieczny (bez negatywnych konsekwencji wobec Pana/Pani) przyznać się, że jest Pan/Pani katolikiem/katoliczką lub że uczęszcza Pan/Pani regularnie na msze święte?</p>	<p>a) Zdecydowanie tak b) Raczej tak c) Raczej nie d) Zdecydowanie nie e) Nie wiem/Trudno powiedzieć f) Nie uczęszczałem/am do kościoła, więc ten problem mnie nie dotyczył</p>
12	<p>Będąc uczniem/uczennicą szkoły w czasach PRL, jaki miał/a Pan/i stosunek wobec księży oraz Kościoła Katolickiego?</p>	<p>a) Bardzo negatywny b) Raczej negatywny c) Raczej pozytywny d) Bardzo pozytywny e) Nie wiem/Nie pamiętam</p>

13	Czy na lekcjach historii nauczyciel poruszał tematy takie jak m.in. Pakt Ribbentrop-Mołotow, zbrodnia katyńska, Bitwa Warszawska 1920 r.?	<ul style="list-style-type: none"> a) Zdecydowanie tak b) Raczej tak c) Raczej nie d) Zdecydowanie nie e) Nie wiem/Nie pamiętam
14	Jak często podczas lekcji historii pojawiały się stwierdzenia przedstawiające w korzystnym świetle socjalizm oraz bohaterów komunistycznych?	<ul style="list-style-type: none"> a) Bardzo często b) Raczej często c) Raczej rzadko d) Bardzo rzadko e) Wcale f) Nie wiem/Nie pamiętam
15	Czy jako uczeń/uczennica czuł/a się Pan/Pani indoktrynowany ideologicznie podczas lekcji historii?	<ul style="list-style-type: none"> a) Zdecydowanie tak b) Raczej tak c) Raczej nie d) Zdecydowanie nie e) Nie wiem / Trudno powiedzieć
16	Na jakim przedmiocie/przedmiotach szkolnych najczęściej pojawiały się treści przychylne lub chwalone socjalizm, komunizm, Związek Radziecki? Proszę podać 3 przedmioty.	<p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>▫) Na żadnym przedmiocie nie było takich treści</p>

17	<p>Jakie postaci historyczne były najczęściej stawiane jako autorytety godne naśladowania? (wielokrotny wybór)</p>	<p>a) Józef Stalin b) Bolesław Bierut c) Józef Piłsudski d) Róża Luksemburg e) Włodzimierz Lenin f) Feliks Dzierżyński g) Ludwik Waryński h) Karol Marks i) Fryderyk Engels j) Julian Marchlewski k) Inne: l) Żadna z powyższych</p>
18	<p>Na jakie wydarzenia z zakresu najnowszej historii Polski nauczyciele zwracali szczególną uwagę? (wielokrotny wybór)</p>	<p>a) Powstanie warszawskie (1944) b) Wojna polsko-bolszewicka (1919-1921) c) Wyzwalanie polskich miast przez armię czerwoną w czasie II wojny światowej d) Bitwa pod Lenino (1943) e) Rewolucja październikowa (1917) f) Manifest PKWN (22 lipca 1944) g) Kampania wrześniowa (1939) h) Utworzenie Układu Warszawskiego (1955) i) Rocznice związane z życiem i śmiercią W. Lenina j) Inne..... k) Żadne z powyższych</p>

19	Czy były postacie lub wydarzenia historyczne, o których mówiło się w Pana/Pani domu (lub w Kościele), ale nie mówiono o nich w szkole?	<p>a) Tak</p> <p>Jakie?</p> <p>b) Tak, ale nie pamiętam czego dotyczyły</p> <p>c) Nie</p> <p>d) Nie pamiętam</p>
20	Jak przedstawiano w Pana/Pani szkole relacje Polski ze Związkiem Socjalistycznych Republik Radzieckich?	<p>a) Bardzo pozytywnie</p> <p>b) Raczej pozytywnie</p> <p>c) Neutralnie</p> <p>d) Raczej negatywnie</p> <p>e) Bardzo negatywnie</p> <p>f) Nie pamiętam</p>
21	Czy jako uczeń/uczennica szkoły socjalistycznej był/a Pan/Pani zobowiązany/a do brania udziału w szkolnych i państwowych uroczystościach takich jak apele, akademie, marsze z okazji świąt państwowych?	<p>a) Zdecydowanie tak</p> <p>b) Raczej tak</p> <p>c) Raczej nie</p> <p>d) Zdecydowanie nie</p> <p>e) Nie pamiętam</p>
22	<p>Proszę o zaznaczenie, w jakim stopniu zgadza się/nie zgadza się Pan/Pani z poniższym stwierdzeniem:</p> <p>1. Podczas akademii oraz apeli szkolnych panowała wzniosła atmosfera</p> <p>a) Zdecydowanie tak</p> <p>b) Raczej tak</p> <p>d) Raczej nie</p> <p>e) Zdecydowanie nie</p> <p>c) Nie pamiętam</p> <p>2. Uczniowie za nieprzestrzeganie dyscypliny i brak powagi w czasie apelu byli karani przez kierownictwo szkoły.</p> <p>a) Zdecydowanie tak</p> <p>b) Raczej tak</p>	

- d) Raczej nie
 - e) Zdecydowanie nie
 - c) Nie pamiętam
3. Podczas uroczystości szkolnych wymagane były odpowiednie stroje
- a) Zdecydowanie tak
 - b) Raczej tak
 - d) Raczej nie
 - e) Zdecydowanie nie
 - c) Nie pamiętam
4. Dekoracje i ozdoby wykorzystywane w czasie uroczystości szkolnych związane były zazwyczaj z wartościami komunistycznymi
- a) Zdecydowanie tak
 - b) Raczej tak
 - d) Raczej nie
 - e) Zdecydowanie nie
 - c) Nie pamiętam
5. Dekoracje i ozdoby wykorzystywane w czasie uroczystości szkolnych związane były zazwyczaj z celami politycznymi PZPR
- a) Zdecydowanie tak
 - b) Raczej tak
 - d) Raczej nie
 - e) Zdecydowanie nie
 - c) Nie pamiętam
6. Uroczystości szkolne (apele, akademie, marsze) w czasach PRL były w odbiorze uczniów radosnym i ważnym elementem szkolnej codzienności
- a) Zdecydowanie tak
 - b) Raczej tak
 - d) Raczej nie
 - e) Zdecydowanie nie
 - c) Nie pamiętam
7. Uroczystości szkolne w czasach PRL były wartościowe i cenne z perspektywy wychowawczej
- a) Zdecydowanie tak

		<p>b) Raczej tak</p> <p>d) Raczej nie</p> <p>e) Zdecydowanie nie</p> <p>c) Nie pamiętam</p> <p>8. Uroczystości szkolne w czasach PRL były wartościowe i cenne z perspektywy edukacyjnej</p> <p>a) Zdecydowanie tak</p> <p>b) Raczej tak</p> <p>d) Raczej nie</p> <p>e) Zdecydowanie nie</p> <p>c) Nie pamiętam</p>
23	Jakie pieśni śpiewano podczas uroczystości szkolnych? Proszę napisać tytuły lub potoczne nazwy utworów, które w sposób szczególny Pan/Pani zapamiętał/a.	<p>-</p> <p>-</p> <p>▫) Nie wiem / Nie pamiętam</p>
24	Czy zgadza się Pan/Pani z tezą, że zarówno podczas uroczystości szkolnych, jak i w ciągu roku szkolnego promowano różnego rodzaju hasła i slogany o charakterze ideologicznym lub politycznym?	<p>a) Tak</p> <p>Jakie?</p> <p>b) Tak, ale nie pamiętam czego dotyczyły</p> <p>c) Nie</p> <p>d) Trudno powiedzieć</p>

25	<p>Jakie dekoracje i ozdoby szkolne dominowały w Pana/Pani szkole? (wielokrotny wybór)</p> <p>a) Ozdoby kwiatowe b) Portrety I sekretarzy KC PZPR c) Portrety bohaterów komunistycznych d) Portrety bohaterów i polityków ZSRR e) Gazetki ściennie f) Prace artystyczne uczniów g) Hasła i slogany podkreślające walory ustroju socjalistycznego h) Materiały polityczne i propagandowe PZPR i) Plakaty edukacyjne (np. promujące zdrową żywność) j) Plakaty propagandowe k) Żadne z powyższych l) Inne.....</p>
26	<p>Czy pamięta Pan/Pani zdjęcia i portrety polityków lub postaci historycznych, które najczęściej umieszczano na szkolnych ścianach? Jeżeli tak, to jakie?</p> <p>- - - ▫) Nie pamiętam</p>

27	<p>Obchody wymienionych świąt, takich jak: Święto Pracy, Narodowe Święto Odrodzenia Polski, rocznice Rewolucji Październikowej były: (wielokrotny wybór)</p>	<p>a) radosnym i ekscytującym wydarzeniem b) wzmacniały w nas patriotyzm i miłość do naszego kraju c) przykrym obowiązkiem uczniowskim d) wartościowe dla mojego rozwoju e) miały na celu przede wszystkim działania polityczno-propagandowe f) Nie mam zdania na ten temat g) Inne:.....</p>
28	<p>Które ze świąt państwowych organizowano w Pana/Pani szkole w sposób szczególnie uroczysty?</p>	<p>- - - □) Nie wiem / Nie pamiętam</p>
29	<p>Czy były takie postaci, państwa, narody lub grupy społeczne, które określano jako „wrogie” wobec państwa i społeczeństwa socjalistycznego? Jeżeli tak, to jakie? (wielokrotny wybór)</p>	<p>a) Społeczeństwa państw tzw. „Zachodu” (m.in. RFN, USA) b) Inteligencja (pracownicy umysłowi) c) Prywatni właściciele majątków ziemskich d) Przedsiębiorcy e) Burżuazja f) Celebryci, muzycy oraz aktorzy kojarzeni z państwami tzw. „Zachodu” g) Inne:.....</p>
30	<p>Jak w Pana/Pani szkole rozumiano i definiowano patriotyzm socjalistyczny?</p>	<p>.....</p>

31	<p>Proszę wskazać państwa lub narody, które były uważane przez nauczycieli za przyjaciół/sojuszników Polski</p>	<p>- - - ▫) Nie znam odpowiedzi na to pytanie</p>
32	<p>Które kategorie wykonywanych prac były uważane w Pana/Pani szkole za szczególnie wartościowe? (wielokrotny wybór)</p>	<p>a) Praca umysłowa/intelektualna b) Praca fizyczna c) Rzemiosło i handel d) Wszystkie wymienione e) Inne: f) Nie wiem/Trudno powiedzieć</p>
33	<p>Jakie grupy i klasy społeczne oraz zawodowe były uważane za szczególnie wartościowe dla państwa i społeczeństwa socjalistycznego? (wielokrotny wybór)</p>	<p>a) Klasa robotnicza (pracownicy przemysłowi) b) Rolnicy i pracownicy PGR c) Prywatni właściciele ziemscy d) Pracownicy związani z handlem e) Duchowni, siostry zakonne f) Pracownicy umysłowi (nauczyciele, naukowcy, pisarze i in.) g) Inne: h) Nie wiem / Trudno powiedzieć</p>
34	<p>Czy w Pana/Pani szkole zdarzały się sytuacje, w których nauczyciel w sposób jawny sprzeciwił się ustrojowi socjalistycznemu i na lekcji przedstawiał własny komentarz do najnowszej historii Polski?</p>	<p>a) Tak b) Nie c) Nie pamiętam</p>

35	Czy uważa Pan/Pani, że socjalistycznej szkole udało się wpłynąć na poglądy i postawy uczniów?	<ul style="list-style-type: none"> a) Zdecydowanie tak b) Raczej tak c) Raczej nie d) Zdecydowanie nie e) Nie wiem
36	Czy uważa Pan/Pani, że współczesna szkoła publiczna w Polsce powinna realizować elementy indoktrynacji uczniów w celu ukształtowania ich postaw i wartości zgodnych z celami politycznymi i społecznymi państwa polskiego?	<ul style="list-style-type: none"> a) Zdecydowanie tak b) Raczej tak c) Raczej nie d) Zdecydowanie nie e) Nie wiem
37	Czy zgadza się Pan/Pani ze stwierdzeniem, że podporządkowanie się normom społecznym i decyzjom autorytetów politycznych jest koniecznym elementem życia społecznego?	<ul style="list-style-type: none"> a) Zdecydowanie tak b) Raczej tak c) Raczej nie d) Zdecydowanie nie e) Nie wiem
38	Czy zgodzi się Pan/Pani ze stwierdzeniem, że stała i pewna praca (nawet jeżeli jest mniej dochodowa) jest lepszym rozwiązaniem, niż praca ryzykowna (jak np. własny biznes, jednoosobowa działalność, praca kreatywna)?	<ul style="list-style-type: none"> a) Zdecydowanie tak b) Raczej tak c) Raczej nie d) Zdecydowanie nie e) Nie wiem

39	Czy zgodzi się Pan/Pani ze stwierdzeniem, że wszyscy ludzie (także o odmiennych poglądach) są godni zaufania („można ludziom ufać”)?	<ul style="list-style-type: none"> a) Zdecydowanie tak b) Raczej tak c) Raczej nie d) Zdecydowanie nie e) Nie wiem
40	Czy bierze Pan/Pani regularny udział w wyborach powszechnych w Polsce?	<ul style="list-style-type: none"> a) Zdecydowanie tak b) Raczej tak c) Raczej nie d) Zdecydowanie nie e) Nie wiem
41	Czy uważa Pan/Pani, że tylko ludzie myślący podobnie do Pana/Pani powinni wygrywać w Polsce wybory i rządzić Polską?	<ul style="list-style-type: none"> a) Zdecydowanie tak b) Raczej tak c) Raczej nie d) Zdecydowanie nie e) Nie wiem
42	Czy zgodzi się Pan/Pani ze stwierdzeniem, że dobra i silna partia polityczna to ta, która ma silnego i charyzmatycznego przywódcę, który potrafi zapewnić bezpieczeństwo i rozwój, nawet kosztem ograniczenia niektórych naszych wolności?	<ul style="list-style-type: none"> a) Zdecydowanie tak b) Raczej tak c) Raczej nie d) Zdecydowanie nie e) Nie wiem
43	Czy zgodzi się Pan/Pani ze stwierdzeniem, że w rzeczywistości nie mamy większego wpływu na nasz los indywidualny oraz społeczny? (o wszystkim ostatecznie decydują politycy, ludzie bardzo zamożni oraz „ludzie u władzy”)	<ul style="list-style-type: none"> a) Zdecydowanie tak b) Raczej tak c) Raczej nie d) Zdecydowanie nie e) Nie wiem

44	Czy w Pana/Pani kręgu sąsiedzkiem normą jest podejmowanie aktywnych działań na rzecz lokalnej społeczności (np. działań na rzecz wspólnoty mieszkaniowej lub na rzecz dzielnicy, w której Pan/Pani mieszka)?	<ul style="list-style-type: none"> a) Zdecydowanie tak b) Raczej tak c) Raczej nie d) Zdecydowanie nie e) Nie wiem
45	Czy zgodzi się Pan/Pani ze stwierdzeniem, że ostatecznie o naszym losie decydują okoliczności, na które nie mamy wpływu?	<ul style="list-style-type: none"> a) Zdecydowanie tak b) Raczej tak c) Raczej nie d) Zdecydowanie nie e) Nie wiem
46	Czy zgodzi się Pan/Pani ze stwierdzeniem, że „nie zna życia ten, kto nie pracował fizycznie”?	<ul style="list-style-type: none"> a) Zdecydowanie tak b) Raczej tak c) Raczej nie d) Zdecydowanie nie e) Nie wiem
47	W jakiej miejscowości znajdowała się Pana/Pani szkoła podstawowa?	<ul style="list-style-type: none"> a) Wieś b) Miasto poniżej 50 tys. mieszkańców c) Miasto od 50 tys. do 100 tys. mieszkańców d) Miasto od 100 tys. do 500 tys. mieszkańców e) Miasto powyżej 500 tys. mieszkańców
48	W jakich latach ukończył(a) Pan/Pani naukę w szkole podstawowej?	<ul style="list-style-type: none"> a) 1950-1959 b) 1960-1969 c) 1970-1979 d) 1980-1989

49	<p>Jaką szkołę ponadpodstawową Pan/Pani ukończył/a?</p>	<p>a) Liceum ogólnokształcące b) Szkołę zawodową c) Technikum d) Żadną z powyższych / Inną szkołę ponadpodstawową e) Nie ukończyłem/am szkoły ponadpodstawowej</p>
50	<p>Jakie wykształcenie Pan/Pani posiada?</p>	<p>a) Podstawowe b) Zasadnicze zawodowe c) Średnie ogólnokształcące d) Średnie zawodowe e) Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier) f) Wyższe magisterskie g) Inne</p>
51	<p>Jakie wykształcenie posiadają/posiadali Pana/Pani rodzice?</p>	<p>1. Ojciec a) Podstawowe b) Zasadnicze zawodowe c) Średnie ogólnokształcące d) Średnie zawodowe e) Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier) f) Wyższe magisterskie g) Inne </p> <p>2. Matka a) Podstawowe b) Zasadnicze zawodowe</p>

		<ul style="list-style-type: none"> c) Średnie ogólnokształcące d) Średnie zawodowe e) Wyższe zawodowe (licencjat lub inżynier) f) Wyższe magisterskie g) Inne
52	Płeć	<ul style="list-style-type: none"> a) Kobieta b) Mężczyzna

STRESZCZENIE ROZPRAWY DOKTORSKIEJ

Marcina Rozmarynowskiego

**pt. „Ideal *budowniczego socjalizmu* oraz praktyka wychowawcza
socjalistycznej szkoły z lat PRL w świetle założeń programowych oraz
w dyskursie jej byłych uczniów”**

przygotowanej pod kierunkiem

prof. dr. hab. Romualda Grzybowskiego

Przedmiotem badań podjętych w prezentowanej pracy stała się problematyka skoncentrowana na istocie oraz ewolucji – przejętego ze Związku Sowieckiego i wdrażanego przez rządzących Polską komunistów w poszczególnych dekadach PRL – ideału „budowniczego socjalizmu”. W toku badań ustalono, w jakiej formie ideał ten trafiał do programów nauczania i wychowania socjalistycznej szkoły oraz jakimi metodami i formami wychowania był urzeczywistniany w ówczesnej praktyce oświatowej. Przeprowadzono również analizę, w której porównano założone cele szkoły socjalistycznej w zakresie urzeczywistniania ideału „budowniczego socjalizmu” z doświadczeniami zapamiętanymi przez jej byłych uczniów.

Podstawą analiz i wnioskowania stały się określone grupy źródeł. Pierwsza z nich obejmuje źródła wytworzone przez kierownicze organy PZPR, takie jak Wydział Nauki i Oświaty KC PZPR, Sejm PRL (ustawy oświatowe) oraz Ministerstwo Oświaty, w tym m.in. programy nauczania i wychowania, rozporządzenia, uchwały, okólniki i instrukcje regulujące cele, treści, metody i formy działalności dydaktycznej i wychowawczej szkół. Do tej grupy materiałów źródłowych zaliczają się również wybrane podręczniki szkolne, używane w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w różnych dekadach PRL. Drugą kategorię źródeł stanowią źródła wywołane, pozyskane od respondentów za pomocą badań ankietowych.

W pracy zastosowano triangulację metod badawczych, zapożyczonych z historii (w tym historii wychowania) oraz pedagogiki (zwłaszcza metod badań sondażowych). Wśród zastosowanych metod historycznych wymienić należy: krytykę wewnętrzną źródła, heurystykę, metodę analizy treści, metodę porównawczą, analizę dyskursu oraz metodę syntezy. W celu

stworzenia bazy źródeł wywołanych zastosowana została metoda ankiety. Opinie respondentów – uczniów socjalistycznej szkoły polskiej z lat PRL – umożliwiły skonfrontowanie treści uzyskanych ze źródeł pisanych z informacjami zawartymi w źródłach wywołanych.

Rozprawa podzielona została na pięć rozdziałów. W rozdziale pierwszym omówiono pochodzenie sowieckiego ideału „nowego człowieka”, jego ewolucję i treść w drugiej połowie XIX wieku oraz poszczególnych okresach istnienia ZSRR. Analizie poddany został również sposób, w jaki idea „nowego człowieka” pochodząca ze Związku Radzieckiego została przyjęta i przekształcona w polityce oświatowej Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej oraz jak ewoluowała ona w polityce oświatowej PPR oraz PZPR we wszystkich dekadach istnienia tzw. Polski Ludowej.

Rozdział drugi ukazuje ewolucję celów wychowania realizowanych przez socjalistyczną szkołę ogólnokształcącą w okresie PRL. Prześledzone i opisane zostały w nim zmiany w obszarze priorytetów wychowawczych komunistycznych władz oświatowych, w tym dotyczące norm składających się na moralność socjalistyczną i materialistyczny światopogląd. W rozdziale tym omówiony został także wpływ polityki oświatowej na treści nauczania i strategię kształcenia w kontekście kształtowania społeczeństwa socjalistycznego. Opisane zostały także relacje między szkołą socjalistyczną a tradycyjnymi instytucjami społecznymi, takimi jak rodzina i Kościół katolicki

W rozdziale trzecim omówione zostały ideologiczne podstawy programów nauczania z lat PRL. Poddano charakterystyce także podstawowe założenia materializmu dialektycznego oraz wskazano na obecność składników zoperacjonalizowanego ideału „budowniczego socjalizmu” w programach nauczania j. polskiego, historii oraz wychowania obywatelskiego. Rozdział zawiera także analizę wybranych podręczników do historii w kontekście zawartych w nich wartości oraz norm wywiedzionych z socjalistycznego ideału wychowawczego.

Rozdział czwarty zawiera analizę form i metod urzeczywistniania założeń ideału "nowego człowieka" w działalności wychowawczej szkoły socjalistycznej. Opisane badania koncentrują się na statutowych celach oraz organizacji działań wychowawczych w polskich szkołach okresu PRL. W tej części omówione zostały cele i zadania wychowawcze szkoły, jak również sposób realizacji tych celów w praktyce, z uwzględnieniem wytycznych i instrukcji władz oświatowych. Przedmiotem analiz stały się m.in. uroczystości szkolne, pieśni, rytuały, elementy dekoracji i wystroju pomieszczeń szkolnych, które stanowiły istotny element procesu kształtowania postaw i wartości uczniów. Ponadto analizie poddano cele i zadania ideowo-wychowawcze działających w tym okresie organizacji i związków młodzieżowych, takich jak

m.in. Związek Młodzieży Polskiej, Związek Harcerstwa Polskiego, Powszechna Organizacja "Służba Polsce", a także formy ich oddziaływania na uczniów. Scharakteryzowano ponadto formy oddziaływania wychowawczego poza lekcjami oraz poza szkołą, które miały wpływ na kształtowanie osobowości dzieci i młodzieży.

Treść rozdziału piątego podzielona została na dwie części. Pierwsza z nich zawiera analizę danych pozyskanych z odpowiedzi respondentów, która stanowi formę konfrontacji funkcji założonej szkoły PRL ze wspomnieniami badanych absolwentów odnoszącymi się do wybranych aspektów działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Część druga rozdziału zawiera analizę odpowiedzi respondentów na pytania, które odnosiły się do kwestii świadomości byłych uczniów w zakresie poddawania ich w trakcie nauki szkolnej procesowi zorganizowanej indoktrynacji ideologicznej. Wspomniana analiza miała też dostarczyć przesłanek do odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu edukacja z lat PRL wpłynęła na kształtowanie światopoglądu ówczesnych uczniów i jak przekłada się to na ich współczesne przekonania. Rozprawa kończy się podsumowaniem przeprowadzonych badań, wykazem wykorzystanych źródeł i opracowań, oraz zestawieniem tabel i wykresów.

SUMMARY OF THE DOCTORAL DISSERTATION

by Marcin Rozmarynowski

entitled "The Ideal of the *Socialist Builder* and the Educational Practice of the Socialist School during the Polish People's Republic in Light of Programmatic Assumptions and in the Discourse of Its Former Students"

prepared under the supervision of Prof. Romuald Grzybowski, PhD, Hab.

The subject of the research undertaken in the presented work focuses on the essence and evolution of the ideal of the "builder of socialism," adopted from the Soviet Union and implemented by the Polish communist authorities during the different decades of the Polish People's Republic (PRL). The research determined how this ideal was incorporated into the curricula and educational practices of the socialist school and by what methods and forms of education it was realized in the educational practice of the time. An analysis was also conducted in which the established goals of the socialist school, in terms of realizing the ideal of the "builder of socialism," were compared with the experiences remembered by its former students.

The analysis and conclusions were based on specific groups of sources. The first group includes sources produced by the leading organs of the Polish United Workers' Party (PZPR), such as the Department of Science and Education of the Central Committee of the PZPR, the the Polish Parliament (education laws), and the Ministry of Education, including curricula, regulations, resolutions, circulars, and instructions regulating the goals, content, methods, and forms of didactic and educational activities of schools. This group of source materials also includes selected textbooks used in primary and secondary schools in various decades of the PRL. The second category of sources consists of elicited sources obtained from respondents through survey research.

The study employed a triangulation of research methods borrowed from history (including the history of education) and pedagogy (especially survey research methods). Among the historical methods used were: internal source criticism, heuristics, content analysis, comparative method, discourse analysis, and synthesis method. To create a database of elicited sources, the survey method was applied. The opinions of respondents – students of the socialist

Polish school during the PRL years – enabled the confrontation of content obtained from written sources with information contained in elicited sources.

The dissertation is divided into five chapters. The first chapter discusses the origin of the Soviet ideal of the "new man," its evolution, and content in the second half of the 19th century and various periods of the existence of the USSR. It also analyzes how the idea of the "new man" from the Soviet Union was adopted and transformed in the educational policy of the Polish United Workers' Party and how it evolved in the educational policy of the Polish Workers' Party and the PZPR during all the decades of the so-called People's Poland.

The second chapter shows the evolution of the educational goals implemented by the socialist general education school during the PRL period. It traces and describes changes in the area of educational priorities of the communist educational authorities, including norms constituting socialist morality and materialist worldview. This chapter also discusses the influence of educational policy on the content of education and teaching strategies in the context of shaping socialist society. It also describes the relationships between the socialist school and traditional social institutions, such as the family and the Catholic Church.

The third chapter discusses the ideological foundations of the curricula from the PRL years. It characterizes the basic assumptions of dialectical materialism and indicates the presence of components of the operationalized ideal of the "builder of socialism" in the curricula of the Polish language, history, and civic education. The chapter also includes an analysis of selected history textbooks in the context of values and norms derived from the socialist educational ideal.

The fourth chapter analyzes the forms and methods of realizing the assumptions of the "new man" ideal in the educational activities of the socialist school. The described research focuses on the statutory goals and organization of educational activities in Polish schools during the PRL period. This part discusses the educational goals and tasks of the school and how these goals were implemented in practice, considering the guidelines and instructions of the educational authorities. The analysis includes school ceremonies, songs, rituals, decoration elements, and school room furnishings, which were significant elements in shaping students' attitudes and values. Additionally, the goals and tasks of ideological and educational organizations and youth unions operating during this period, such as the Polish Youth Union, the Polish Scouting and Guiding Association, and the Universal Organization "Service to Poland," and their impact on students are analyzed. The chapter also describes educational influences outside of lessons and schools that shaped the personalities of children and youth.

The content of the fifth chapter is divided into two parts. The first part analyzes data obtained from respondents' answers, which forms a confrontation of the intended functions of the PRL school with the memories of surveyed graduates regarding selected aspects of the school's didactic and educational activities. The second part of the chapter analyzes respondents' answers to questions about their awareness of being subjected to organized ideological indoctrination during their school years. This analysis also aimed to provide insights into how much PRL-era education influenced the worldview of contemporary students and how it translates into their current beliefs. The dissertation concludes with a summary of the research, a list of sources and studies used, and a set of tables and charts.