

*Anna Landau-Czajka*

Instytut Historii Polskiej Akademii Nauk  
Wydział Nauk Społecznych Szkoły Głównej  
Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

## Socjalizacja obywatelska dzieci i młodzieży

Socjalizacja to zjawisko niezwykle złożone. W największym uproszczeniu oznacza wychowanie i naukę, przystosowującą jednostkę do życia w społeczeństwie. Socjalizacja pierwotna zachodzi we wczesnym wieku dziecka i zazwyczaj odbywa się w rodzinie. Socjalizacja wtórna zaś to wpływ całego otoczenia społecznego na jednostkę i trwa właściwie całe życie, choć oczywiście z największym nasileniem w latach dzieciństwa i młodości. Socjalizacja w wieku dorosłym zachodzi także, szczególnie w przypadku zmiany otoczenia, konieczności przystosowania się do nowych warunków i obyczajów. Jak zwięźle zdefiniował to zjawisko Piotr Sztompka: „»socjalizacja«, czyli najprościej – kształtowanie mentalności, postaw i działań ludzi przez społeczeństwo”<sup>1</sup>.

Powstaje zatem pytanie, jak – i czy w ogóle – można badać w aspekcie historycznym zjawisko z pogranicza psychologii i socjologii? Czy w ogóle można mówić o specyfice socjalizacji występującej w konkretnym okresie historycznym? Przy czym należy pamiętać, że socjalizacja nie jest tożsama ani z wychowaniem, ani z systemem oświatowym.

Niewątpliwie jednak takie badania można przeprowadzać. Jeśli bowiem to społeczeństwo wywiera, za pośrednictwem swoich instytucji, tak znaczny wpływ na jednostkę, oznacza to, że od kształtu społeczeństwa, zasad i idei w nim panujących, systemów wychowawczych, kształtu rodziny itd., będzie zależała socjalizacja. Każde społeczeństwo musi bowiem tak ukształtować jednostkę, aby stała się ona dla niego osobą pożyteczną. A zatem warunki historyczne mają zasadniczy wpływ na to, jak kształtuje się jednostkę, aby potrafiła funkcjonować – nie w jakiejś abstrakcyjnej przestrzeni społecznej, ale w danym miejscu i czasie.

Socjalizacja następuje w społeczeństwie. To proces dosyć często nieuświadomiony, lub częściowo nieuświadomiony, dwustronny. Jednostka dostos-

---

<sup>1</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2012, s. 158

wuje się do społeczeństwa, ale jednocześnie sama wywiera wpływ na inne jednostki. Czym innym jest socjalizacja świadoma, intencjonalna, prowadzona przez państwo oraz jego instytucje, mające możliwość wywierania świadomego, ukierunkowanego i nastawionego na określony cel wpływu na swoich obywateli. Dotyczy to zarówno funkcjonowania jednostek w przestrzeni publicznej, jak i w sferze czysto prywatnej (najlepszym przykładem jest tu obowiązek szkolny). Zatem zarówno społeczeństwo, poprzez nieformalną kontrolę, jak i państwo, poprzez instytucje i kontrolę jak najbardziej formalną, musi w konkretnym momencie historycznym wywierać wpływ na jednostki na tyle duży, aby utrzymać porządek społeczny i uniknąć zagrażającej anomii czy też osiągnąć zamierzony cel – taki, a nie inny kształt społeczeństwa i optymalne – zdaniem przede wszystkim władzy – zachowanie jednostek. W wypadku Drugiej Rzeczypospolitej mamy jednak do czynienia z okresem specyficznym, wyjątkowym – tworzenia się nowego społeczeństwa, w każdym razie pod względem politycznym. Ciągłość procesów socjalizacyjnych, nastawionych na kształtowanie obywateli czy mieszkańców państw, została przerwana, trzeba było zerwać z wyuczonymi wzorcami. Socjalizacja do ról rodzinnych, zawodowych, płciowych jest oczywiście procesem ciągłym i odzyskanie niepodległości może ją najwyżej nieco zaburzyć czy zmienić. Natomiast socjalizacja polityczna w momencie wielkich przemian ustrojowych – czy jak w tym wypadku odzyskania własnego państwa – ulega (lub może raczej – powinna ulec) gwałtownym, rewolucyjnym przemianom. Oczywiście, przyjmujemy tu punkt widzenia władz państwowych, konkretnych rządów, a nie poszczególnych rodzin, w których socjalizacja mogła przebiegać w ogólnym zarysie zgodnie z dawnymi wzorcami. Obywatele nowego państwa musieli zostać zsocjalizowani tak, aby zaakceptować albo w najgorszej sytuacji podporządkować się zupełnie nowym normom i wymaganiom, często sprzecznym z tymi, w których dotychczas żyli. Dla państwa leżącego w zapalnym punkcie Europy było to szczególnie istotne, ponieważ posiadanie lojalnych i utożsamiających się z państwem obywateli może przesądzić o przyszłości kraju, a nawet o jego istnieniu.

Oczywiście, mamy tu do czynienia z przypadkiem socjalizacji wtórnej. I tylko jej jednym wycinkiem. Socjalizacja, w całej swojej złożoności, jest bowiem tematem na obszerną monografię, a nie artykuł. Całościowa analiza musiałaby uwzględniać nie tylko kształtowanie nowych obywateli, ale cały proces wychowania – od umiejętności podawania ręki na przywitaniu, poprzez tożsamość płciową, przygotowanie do pełnienia ról rodzinnych i zawodowych itd.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Zob. tekst Katarzyny Sierakowskiej w niniejszym tomie.

Zatem tematem tego artykułu będzie przede wszystkim, o ile nie wyłącznie, proces tak zwanej „socializacji politycznej”<sup>3</sup>, czyli uczenie i przygotowywanie młodego pokolenia do uczestnictwa w polityce, rozumienia procesów politycznych i społecznych, kształtowanie świadomości i postaw, a więc tylko jeden aspekt socializacji – socializacji do roli obywatela nowego państwa.

## Zerwana tradycja

Rozpatrywanie socializacji w Drugiej RP jako zjawiska jednolitego jest wyjątkowo trudne. Okres międzywojenny był dla Polski okresem specyficznym, nawet jeśli brać pod uwagę tylko socializację dzieci i młodzieży. Zazwyczaj bowiem, jak wspominałam, socializacja jest procesem ciągłym, a przemiany następują ewolucyjnie. Każde poprzednie pokolenie, korzystając ze swoich doświadczeń, wychowuje i przygotowuje młodych ludzi do życia. W okresach przełomowych doświadczenie rodziców i wychowawców nie stanowi wystarczającej podstawy, aby przygotować młodego człowieka do życia w warunkach zupełnie odmiennych od świata rodziców. W przypadku Polski międzywojennej mamy do czynienia z co najmniej trzema nakładającymi się procesami, które powodowały, że typowa „domowa” socializacja nie wystarczała, albo była wręcz przeszkodą w dostosowaniu dziecka do życia w nowym społeczeństwie

Pierwszy element to przemiany, które zaszły w czasie wojny, nie tylko zresztą na ziemiach polskich, ale także w całej Europie. I wojna światowa zmieniła radykalnie obraz i funkcjonowanie społeczeństwa. Poczynając od bardzo szybkiej demokratyzacji, łatwiejszego awansu społecznego, emancypacji kobiet, a na rozpowszechnieniu oświaty i kultury masowej skończywszy.

Drugi to zmiany specyficzne dla wszystkich nowo powstałych organizmów państwowych – powstanie władzy „własnej” (choć oczywiście nie zawsze

---

<sup>3</sup> Socializacja polityczna to „socializacja polityczna [*political socialization*], proces wprowadzania w system polityczny – przez uzyskiwanie wiedzy o symbolach politycznych, instytucjach i procedurach, poznawanie roli biernego i czynnego członka społeczności politycznej oraz przyswajanie wartości i ideologii wspierającej socializację. Proces ten można traktować i badać zarówno od strony indywidualnie poznającej jednostki, jak i jako przekaz kulturowy społeczności jako całości. Narody utrwalają swe tradycje polityczne przez wprowadzenie nowych pokoleń w tradycyjne schematy myśli i działania – poprzez system oświatowy, mass media, miejsce pracy, organizacje osiedlowe, jak również poprzez same instytucje polityczne”; *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. M. Tabin, Warszawa 2008, s. 311.

akceptowanej), a nie obcej. Rodzice wychowani byli (być może z wyjątkiem Galicji) w klimacie fundamentalnej niechęci do instytucji państwowych, w tym szkoły i państwa jako takiego. Podejrzliwość wobec struktur państwowych wydaje się być obecna w wychowaniu międzywojennym nie tylko dlatego, że nie wszyscy zgadzali się z aktualnie panującą władzą i ustrojem, ale także z tego powodu, że dorośli stosunkowo często odruchowo nie ufali władzy i instytucjom, do których zaliczała się także szkoła. W dodatku nie istniał oczywiście żaden tradycyjny, przekazywany pokoleniowo ideał obywatela wolnego państwa. Funkcjonował jedynie szeroko powielany wzorzec idealnego Polaka, marzącego o własnym państwie i starającego się, na różne sposoby, przyczynić się do odzyskania niepodległości. Dotychczasowy model socjalizacji młodzieży, w zależności od zaboru, zakładał zatem przygotowywanie do walki o niepodległość i utrzymanie tożsamości narodowej – od dbałości o język ojczysty, podtrzymywania kultury narodowej i opieranie się wynarodowieniu, wierność religii, utrzymanie ziemi w polskich rękach, po zaszczytną śmierć na polu powstańczej bitwy. To wszystko przestało być aktualne – przynajmniej dla obywateli narodowości polskiej – z chwilą powstania Drugiej RP. Należało zatem wypracować nową linię wychowawczą, zakładającą, że młodych ludzi uczy się współdziałania z władzą, pracy dla państwa, a nie oporu. Paradoksalnie jest to model o wiele trudniejszy do wpojenia w procesie socjalizacji, dla młodych ludzi, niezależnie od kraju i epoki, zazwyczaj bardziej atrakcyjna jest wizja buntu i walki niż posłuszeństwa i sumiennej pracy dla społecznego dobra. W dodatku jest to model zakładający pełną demokrację, w modelu autorytarnym bowiem wychowanie młodzieży w poszanowaniu państwa oznacza wychowanie w posłuszeństwie dla jednej tylko opcji politycznej, nie może zatem być akceptowane przez rodziny czy wychowawców o innych poglądach. Stąd po 1926 r. szkoła stała się dla wielu rodzin po raz kolejny miejscem, gdzie ich dzieciom wpajano wartości, którym dom musiał się przeciwstawiać.

No i wreszcie, po trzecie, nie należy zapominać, że społeczeństwo Drugiej RP było wyjątkowo niejednolite. Dorośli obywatele mieli za sobą bardzo różnorodne doświadczenia wychowawcze, szkolne, byli wychowywani w odmiennych, nie tylko politycznie, ale nawet obyczajowo, tradycjach trzech państw zaborczych. Do tego dochodziły różnice narodowościowe, klasowe, majątkowe. Różniły się także cele wychowawcze, brakowało jednolitego wzorca obywatela niepodległego państwa. Podstawowym problemem nowo utworzonego państwa było nie tylko ujednoczenie zasad prawnych, gospodarczych trzech zaborów, ale – może nawet przede wszystkim – uczynienie w miarę jednolitego organizmu z wielonarodowego społeczeństwa, wywodzącego się z różnych tradycji,

szkół, ideologii. Dotychczas ludzi łączyła wprawdzie przeszłość historyczna, kultura, ale już nie doświadczenia współczesności – obywatele państwa. Nie oznaczało to oczywiście niwelowania różnic społecznych, ale nie pozwalało na pozostawienie dotychczasowej różnorodności.

Poza tym trzeba wspomnieć o bardzo dynamicznie zachodzących procesach modernizacyjnych, zarówno w sferze techniki (w tym rozpowszechnienie się radia i kina, a co za tym idzie kultury masowej), jak i obyczajowej. Nie bez przyczyny Mieczysław Ziemnowicz, pedagog, redaktor „Chowanny”, pisał w 1931 r.: „Jesteśmy więc świadkami przewartościowania dawnych wartości, rewizji dawnych ideałów, ponownego precyzowania celów życia”<sup>4</sup>.

W okresie 20 lat istnienia Drugiej Rzeczypospolitej socjalizacji podlegały zarówno pokolenia pamiętające okres przedwojenny i wojnę – dzieci urodzone w przybliżeniu w latach 1900–1910, jak i te urodzone tuż przed wojną czy już po jej zakończeniu, dla których niepodległe państwo polskie było jedyną znaną rzeczywistością. Mamy więc do czynienia nie z jednym, ale z kilkoma nurtami procesu socjalizacji, które musiały przebiegać w inny sposób. Pokolenie starsze, pamiętające lata zaborów, musiało nauczyć się zaufania do państwa i jego instytucji, do szkoły, jednocześnie pamiętając czasy zaborów i mając możliwość porównywania. Dla nich jednak zazwyczaj wszelkie niedogodności czy niedociągnięcia mogły być równoważone – w każdym razie w najwcześniejszych latach niepodległości – przez zadowolenie, jeśli nie entuzjizm, spowodowany tym, że są to instytucje własne. W przypadku pokolenia młodszego fakt, że żyło ono w wolnej Polsce, nie mógł w pełni wynagrodzić niedociągnięć – innej rzeczywistości bowiem nie znano. Za to dla pokolenia urodzonego już w Polsce pewne sprawy nie wymagały już wyjaśniania i przystosowywania się – równość (przynajmniej teoretyczna) kobiet i mężczyzn, obowiązek nauki szkolnej, powszechne i demokratyczne prawa polityczne, język polski w szkołach itd. Innymi słowy, socjalizacja musiała ulegać zmianie nie tylko z powodu zmian we władzy, sytuacji gospodarczej i politycznej, zmieniającej się pedagogiki, ale także dlatego, że obejmowała dwie, różniące się w bardzo istotny sposób doświadczeniami, grupy młodzieży. Należy przy tym pamiętać, że dla mniejszości narodowych – jednej trzeciej społeczeństwa – państwo polskie nadal nie było państwem własnym, co dodatkowo komplikowało sytuację.

Niezależnie jednak od tego, do którego pokolenia należały dzieci, ich rodzice z dzieciństwa wynieśli zupełnie inne doświadczenia. Wychowawcy

---

<sup>4</sup> M. Ziemnowicz, *Problemy wychowania współczesnego*, Warszawa–Kraków 1931, s. 1.

dorastający w przedwojennych warunkach nie mieli żadnego doświadczenia w wychowaniu dzieci na obywateli polskich, nie mieli też praktyki w wychowaniu dziewcząt na pełnoprawne obywatelki. Zmuszeni byli wychowywać dzieci w duchu innym, a często sprzecznym z tym, w jakim sami zostali wychowani. Musieli zatem tworzyć wzorce i metody od nowa. Od ich stosunku do nowej rzeczywistości, nie tylko politycznej, ale i społecznej, zależały strategie wychowawcze.

Rodziny o bardziej konserwatywnych poglądach mogły zatem prowadzić socjalizację, która miała nie tyle umożliwić dziecku swobodne poruszanie się w nowej rzeczywistości, ile starać się je od tej rzeczywistości odizolować. Dotyczyło to szczególnie wychowania dziewcząt. Szkoła, w której oficjalne programy i oparte na nich podręczniki propagowały demokrację i równouprawnienie<sup>5</sup>, nie odpowiadała niektórym rodzinnym wzorcom i normom. Dziewczynki uczące się tego samego co chłopcy, a w szkołach powszechnych, o zgrozo, często razem z nimi, dzieci z różnych sfer chodzące do tych samych klas i traktowane jednakowo stanowiły element nieprzyjemnej „nowoczesności”. Część rodziców z takich właśnie względów (a nie tylko z powodu poziomu nauczania) decydowała się na posyłanie dzieci do szkół prywatnych i elitarnych. Tu jednak także obowiązywał zatwierdzony przez ministerstwo program szkolny. Innymi słowy, dziecko mogło w nich inaczej funkcjonować, zawierać inne przyjaźnie, inaczej nawet przygotowywać się do ról rodzinnych – zależało to bowiem od tego, co wpajali nauczyciele, od tego, jakie organizacje miały prawo działać w szkole, ale socjalizację polityczną – przedstawianie w określony sposób polskiego patriotyzmu, polskiej racji stanu – wszyscy otrzymywali taką samą, poprzez wspólne programy i podręczniki. Tematy matur, często o charakterze politycznym, zmuszały też nauczycieli szkół średnich, nawet niechętnych oficjalnej politycznej socjalizacji, aby przygotowali uczniów do napisania zadania na temat narzucony z góry<sup>6</sup>.

Rodzice dosyć często uważali, że nowe państwo nie spełniło pokładanych w nim nadziei. Dla nich także szkoła i to, czego w niej uczono, były nierzadko sprzeczne z ideami wyznawanymi w domu. W obu tych wypadkach szkoła

---

<sup>5</sup> Zob. A. Landau-Czajka, *Co Alicja odkrywa po własnej stronie lustra. Życie codzienne, społeczeństwo, władza w podręcznikach dla dzieci najmłodszych 1785–2000*, Warszawa 2002, s. 181–182, 329–330.

<sup>6</sup> Tematy takie pojawiały się po zamachu majowym, np.: „Wykazać na dziejach Polski, że zasada »silny skarb i stałe wojsko« są podstawą istnienia państwa”, nie mówiąc już o temacie: „Uzasadnij myśl Marszałka Józefa Piłsudskiego »Idą czasy, w których znamieniem będzie wyścig pracy, jak przedtem był wyścig żelaza, jak przedtem był wyścig krwi«”.

prowadziła zatem socjalizację niespójną z domową. Jednak – paradoksalnie – i jedni, i drudzy zgadzali się z tym, że czas, gdy socjalizacja młodszych dzieci mogła odbywać się tylko w rodzinie i najbliższym otoczeniu już minął. Szkoła stała się bezdyskusyjną koniecznością, a wykształcenie szkolne przepustką do dorosłości – dla obu płci, dzieci z miast i ze wsi. Wykształcenie „domowe” odchodziło do lamusa. A to oznaczało, niezależnie od opinii domu, pewną unifikację wychowania.

## Szkoła i jej przemiany

Przeciwko obowiązkowi szkolnemu dla wszystkich dzieci, niezależnie od płci i społecznego pochodzenia, nie protestował nikt. Zgadzano się, że – poza rodziną – to szkoła jest podstawową instytucją socjalizacyjną. I była nią rzeczywiście. W Drugiej RP szkolnictwo powszechne było bezpłatne, a obowiązek szkolny na tyle ważny, że zapis o nim znalazł miejsce w konstytucji marcowej: „W zakresie szkoły powszechnej nauka jest obowiązkową dla wszystkich obywateli Państwa”. Wcześniejszy od konstytucji dekret o obowiązkach szkolnym z 7 lutego 1919 r. wprowadził obowiązek szkolny od 7. do 14. roku życia. Wprawdzie nie był on realizowany powszechnie, szczególnie na Kresach Wschodnich, ale procent dzieci uczęszczających do szkół bardzo wzrósł w porównaniu z czasami sprzed odzyskania niepodległości<sup>7</sup>. W rzeczywistości, jak pisze Monika Piotrowska-Marchewa: „W Drugiej Rzeczypospolitej szkoła dostępna dla wszystkich dzieci, czyli powszechna, pozostała niespełnionym marzeniem”<sup>8</sup>. Choć niewątpliwie liczba dzieci uczęszczających do szkół

---

<sup>7</sup> „Wskaźnik w województwach centralnych przekroczył 65,1%, a we wschodnich osiągnął tylko 36,4% powszechności. [...] W roku szkolnym 1910–1911 wskaźnik powszechności wynosił ok. 19,5%, a w 1922–1923 wzrósł do 65,1%. Liczba dzieci objętych powszechnością nauczania w roku szkolnym 1921–1922 w całym kraju wyniosła 63,1%, w 1922–1923 68,0%, 1923–1924 – 75,1. W roku szkolnym 1922–1923 do szkół powszechnych uczęszczało 66,2% dzieci w wieku obowiązku szkolnego. [...] Systematycznie, mimo trudności pod koniec lat 20., nastąpiła poprawa realizacji obowiązku szkolnego, niemniej w skali kraju np.: w roku szkolnym 1923–1924 do szkoły nie uczęszczało nadal aż 1,124 mln dzieci”; E. Juśko, *Wdrażanie powszechności nauczania w II Rzeczypospolitej w pierwszych latach istnienia szkół powszechnych*, s. 4–5, [https://www.kul.pl/files/803/biblioteczka\\_cyfrowa/jusko\\_wdrazanie\\_powszechnosci.pdf](https://www.kul.pl/files/803/biblioteczka_cyfrowa/jusko_wdrazanie_powszechnosci.pdf) (30 IX 2015).

<sup>8</sup> M. Piotrowska-Marchewa, *Jacy będą przyszli obywatele?*, w: *Procesy socjalizacji w Drugiej Rzeczypospolitej 1914–1939. Zbiór studiów*, red. A. Landau-Czajka, K. Sierakowska, Warszawa 2013 (Metamorfozy Społeczne, 7), s. 181.

zwiększała się systematycznie, to jeszcze w roku szkolnym 1934/1935 obowiązku szkolnego nie wypełniało 900 tys. dzieci<sup>9</sup>.

Druga Rzeczpospolita to zatem czas, gdy panował konsensus co do tego, że socjalizacja nie tylko młodzieży, ale i dzieci nie może – a może nawet nie ma prawa – odbywać się przede wszystkim w rodzinie. Stąd też, być może, częsta krytyka szkoły nie tyle jako instytucji źle spełniającej funkcje edukacyjne, ile niewłaściwie wychowującej młode pokolenie. Skoro bowiem uznawano socjalizacyjną funkcję szkoły to każda z opcji politycznych, ideologicznych, każdy z kierunków wychowawczych uznawał, że celem szkoły jest jedynie słuszny, własny kierunek wychowawczy. Dlatego też pojawiały się i na prawicy, i na lewicy głosy, że szkoła nie ma być instytucją wspierającą socjalizację rodziny albo prowadzącą socjalizację równoległą, ale instytucją fundamentalną w procesie kształtowania obywateli. Prawica podkreślała, że podstawą powodzenia państwa jest odebranie przez jego obywateli identycznego wychowania, ujednoczenie społeczeństwa (z tym że mówiono tu o Polakach, wykluczając właściwie mniejszości). Jedyna droga do tego typu jednomyślności prowadziła przez identyczną socjalizację szkolną w duchu narodowym. Nie oznacza to oczywiście, że nacjonaści popierali szkołę i jej program w takim kształcie, w jakim istniała po 1926 r., jednak ich wizją była szkoła narodowa i wyznaniowa, i tylko taka wypełniałaby dobrze zasadniczą funkcję socjalizacyjną. W przypadku lewicy podkreślano, że szkoła jest miejscem umożliwiającym wyrównanie startu życiowego dzieciom z „gorszych rodzin”, daje właściwe wzorce wychowawcze, uczy dzieci życia w grupie, wspólnego, zespołowego działania. Co najważniejsze, w obu wypadkach widać było bardzo wyraźną podejrzliwość wobec rodzin i ich systemów wychowawczych, niegwarantujących takiego wychowania, jakiego życzyłyby sobie konkretna opcja polityczna. Coraz częściej rodzina miała odgrywać w wychowywaniu dzieci tylko rolę pomocniczą, wspierając szkołę i organizacje młodzieżowe. Jest to szczególnie widoczne – paradoksalnie – i na skrajnej prawicy, w myśli radykalnych ugrupowań nacjonalistycznych, i na lewicy, od dawna przekonanej do idei kolektywnego wychowania w środowisku rówieśniczym. Coraz powszechniejsza w Europie, szczególnie w państwach czy organizacjach niedemokratycznych, idea „nowego człowieka” powodowała, że pojawiały się pomysły wychowywania

---

<sup>9</sup> <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Polska-Oswiata-Druga-Rzeczpospolita;4575098.html> (10 VII 2015). Warto tu jednak zauważyć, iż tak duża liczba nie oznaczała, że dzieci te w ogóle znajdowały się poza systemem oświaty, zazwyczaj chodzi o dzieci, które ukończyły tylko kilka pierwszych klas szkoły powszechnej i nie kontynuowały obowiązku szkolnego do 14. roku życia.



i zmieniań starszego pokolenia poprzez dzieci. Z pewnym niepokojem pisała o tym Helena Radlińska: „Szkoła publiczna w niejednym państwie próbuje przez swych uczniów oddziaływać na domy rodzinne. Równocześnie instytucje społeczne starają się dopomóc rodzinie w spełnianiu obowiązków wychowawczych [...]. Wychowują rodziców, wyjaśniając im zagadnienia najaktualniejsze, najbardziej przejmujące: sprawy ich dziecka. Nie można jednak przeceniać wpływów wychowawczych nauczania. Stosunek rodziny i szkoły układa się rozmaicie: niekiedy szkoła nie tylko daje, lecz również bierze”<sup>10</sup>.

Trzeba też pamiętać, że lata międzywojenne to okres szybkich przemian w pedagogice i podejściu do wychowania dzieci. Coraz częściej szkoła i poziom nauczania był dostosowywany do możliwości poznawczych i edukacyjnych dziecka, podręczniki miały nie tylko przekazywać suche treści, ale też zainteresować, a przede wszystkim skłonić do myślenia i zadawania pytań. Szkoła i podręczniki w Drugiej RP rzeczywiście starały się dostosowywać do tego typu nowoczesnych zaleceń, jednak i to nie spotykało się z powszechną akceptacją. Koncepcja wychowywania dzieci na samodzielnie myślących obywateli wywoływała jawny sprzeciw środowisk konserwatywnych. Zygmunt Wojciechowski uważał np., że: „Podstawą systemu wychowawczego młodych pokoleń musi być posiadanie przez wychowawców prawd bezwzględnych, wskazujących człowiekowi jedyną słuszną drogę postępowania”<sup>11</sup>. Środowiska lewicowe, także często będące w rzeczywistości zwolennikami „prawd bezwzględnych”, nie głosiły jednak posłuszeństwa autorytetom jako postulatu wychowawczego.

Niezależnie jednak od opinii i dywagacji polityków zmieniał się stosunek rodziców do szkoły, przede wszystkim zaś warstwy chłopskiej. O ile przed I wojną światową szkoła była często postrzegana na wsi jako niekonieczny, czasem wręcz zbędny balast, o tyle po wojnie także chłopscy rodzice byli przekonani o konieczności posyłania dzieci do szkoły<sup>12</sup>. Był to jednak raczej narastający proces, o pełnym zrozumieniu konieczności uczęszczania do szkoły trudno jeszcze mówić. Powszechna praca dzieci na wsi powodowała, że rodzice nie byli skłonni rezygnować z dodatkowych rąk do pracy. Jednak niezależnie od akceptacji i chęci wszystkie dzieci musiały iść do szkoły i to

---

<sup>10</sup> H. Radlińska, *Stosunek wychowawczy do środowiska społecznego*, Warszawa 1935, cyt. za: *Postępowa myśl oświatowa w Polsce w latach 1918–1939*, wstęp i oprac. B. Ługowski, F.W. Araszkiewicz, Wrocław 1972, s. 311.

<sup>11</sup> Z. Wojciechowski, *Z zagadnień polityki szkolnej: wychowanie światopoglądowe młodzieży w szkole średniej*, „Awangarda Państwa Narodowego” 1937, nr 6 (VI), s. 203.

<sup>12</sup> W. Mędrzecki, *Młodzież wiejska na ziemiach Polski centralnej 1864–1939. Procesy socjalizacji*, Warszawa 2002.

do szkoły spełniającej warunki wyznaczone przez państwo. Rodzice żydowscy musieli wysłać dziecko do szkoły posiadającej państwowe prawa, co oznaczało zrezygnowanie z wyłącznego kształcenia chłopców w nieposiadających zazwyczaj praw państwowych chederach (te, które je posiadały, uczyły też przedmiotów z zakresu szkoły powszechnej) i posłanie do szkoły dziewczynek. To samo dotyczyło innych mniejszości – niezależnie od tego, czy szkoły były polskojęzyczne, ukraińskie, białoruskie, czy utrakwistyczne – zrąb programu przedmiotów ogólnokształcących był taki sam, a posyłanie do nich dzieci, niezależnie od oceny programu, obowiązkowe.

Dawało to zatem podstawy do pewnej wspólnoty, zarówno doświadczeń szkolnych, jak i jednolitego kanonu wiedzy. Przy czym warto tu wspomnieć o kwestii być może najistotniejszej. „Wspólnotę” w nauczaniu, wprowadzanie ujednoczonych treści ideowych można rozpatrywać tylko na poziomie szkoły powszechnej, a więc kształcenia bardzo podstawowego, pozbawionego większej ilości jawnie ideowych treści albo pokazującego je w formie uproszczonych czytanek dla dzieci. Problem w tym, że dalszą edukację, a więc wejście na ten etap, gdzie świadomie starano się ukształtować zręby ideowe młodych obywateli, kontynuowało zaledwie ok. 14% uczniów, przy czym ten odsetek oczywiście nie był rozłożony równomiernie. Naukę kontynuowało 80% dzieci rodziców uprawiających wolne zawody, 65–70% dzieci pracowników umysłowych, właścicieli średnich przedsiębiorstw i gospodarstw rolnych oraz dzierżawców, z drugiej strony chłopów i robotników rolnych tylko pomiędzy 2,3 a 4,1%, robotników zaś – 4,2%<sup>13</sup>. Oznacza to, że większość społeczeństwa w szkole otrzymała tylko najprostszy, skierowany do dzieci przekaz „jak być dobrym obywatelem”, skoncentrowany przede wszystkim na obrzędowości (rocznice ważnych wydarzeń historycznych, imieniny Marszałka), a nie na problemach zbyt trudnych i zawiłych dla dzieci. Edukacja gimnazjalna, która wprowadzała już przedmiot „Nauka o Polsce współczesnej”, nastawiony na kształtowanie uczniów na dojrzałych obywateli młodego państwa, kierowana była – jak wynika ze statystyk – w przeważającej mierze do tej części młodzieży, których rodzice byli bardziej wykształceni i zamożni, a co za tym idzie, prawdopodobnie znacznie lepiej zorientowani w życiu politycznym. Innymi słowy, kształtowano przede wszystkim tych, którzy przez dom zostali i tak ukształtowani.

---

<sup>13</sup> B. Wagner, *Szkoła publiczna w Polsce w XX wieku. Zarys dziejów społecznych*, Warszawa 2013, s. 118. Oczywiście, są to liczby przybliżone, w różnych latach i systemach szkolnych było nieco inaczej, ukazuje to jednak pewną tendencję.

Na to nakładały się i zazębiały wyróżnianie przez innych autorów podziały. Wiesława Leżańska wskazuje na kierunek wychowania narodowo-chrześcijański i demokratyczno-obywatelski, przypisując ten pierwszy koncepcjom Narodowej Demokracji, drugi zaś sanacji<sup>14</sup>. Anna Radziwiłł, analizująca okres panowania koncepcji sanacyjnych w oświacie, stwierdza, że nie był on jednolity. Przez pierwsze 2 lata trudno jeszcze mówić o w pełni ukształtowanym ideale sanacyjnego wychowania, przypadał on na okres do 1937 r., gdy najpierw przygotowywano, a potem wdrażano reformy. Radziwiłł stwierdza, że w ostatnim okresie, po 1937 r., wychowanie zostało zdominowane przez wizję zbliżającej się wojny<sup>15</sup>.

Powstaje zatem pytanie, jak sanacyjne wychowanie realizowano w praktyce? Przy czym przez „praktykę” rozumiem tu programy szkolne, podręczniki i oficjalne wytyczne, nastawienie bowiem poszczególnych nauczycieli, ich przekaz mógł być oczywiście różny, wręcz sprzeczny z oficjalnymi wytycznymi. Do 1926 r. w szkole przeważała koncepcja pierwsza, czyli stworzenia jednolitego polskiego społeczeństwa, wykluczającego lub asymilującego mniejszości – zatem wychowanie narodowe. „Wychowanie narodowe nie zostało jasno i ściśle zdefiniowane, jednak różne koncepcje wychowawcze łączyła idea narodu jako nadrzędnej, naczelnej wartości wychowawczej”<sup>16</sup>. „Zgodnie z ramowymi programami nauczania z pierwszych lat II RP, uczeń powinien »zaszczepić w sobie poczucie uniwersalnego związku z narodem i ludzkością, przejąć się głęboko duchem polskim, w szczególności ideałem obywatela polskiego, zrośniętym w jedno z ideałem człowieka«”<sup>17</sup>. Sojalizacja polityczna związana była przede wszystkim z ukazywaniem wspólnej, chlubnej przeszłości, zrywów narodowych i walki o wolność. Warto tu może zauważyć przeoczoną przez wielu autorów kwestię, że ta „wspólna przeszłość” nie do końca jednak była wspólna. Opierano się bowiem głównie na tradycji powstańczej, a więc tradycji tylko jednego z zaborów. Młodzi ludzie mieli uczyć się patriotyzmu na czynach zbrojnych powstańców i na ich klęskach,

<sup>14</sup> W. Leżańska, *Edukacja obywatelska na łamach czasopisma „Oświata i Wychowanie” (Organ Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1929–1938)*, w: *Czasopiśmiennictwo okresu Drugiej Rzeczypospolitej jako źródło do historii edukacji*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2010, s. 77.

<sup>15</sup> A. Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w latach 1926–1939*, Warszawa 1966, mps pracy doktorskiej.

<sup>16</sup> Min. WRiOP, Ksawery Prauss, „Głos Nauczycielski” 1918, nr 5, s. 198, cyt. za: J. Polkiewicz, *Szkolnictwo siedleckie w okresie międzywojennym*, Lublin 2007, s. 73.

<sup>17</sup> K. Wasilewski, *Kto nie za powstaniem, ten zdrajca*, „Przeгляд”, 4 VIII 2014.

utożsamiać z sybirakami i więźniami cytadeli. Znacznie rzadziej jako wzór ukazywano stawiających opór gospodarczy mieszkańców byłego zaboru pruskiego. Natomiast nie mieli niemal swoich przedstawicieli w panteonie bohaterów Polacy z czasów autonomii galicyjskiej. Oczywiście nie wspomniano nawet o jakichkolwiek Polakach współpracujących z władzami zaborczymi, choćby w rządzie centralnym Austro-Węgier. Ta socjalizacja, o czym się zapomina, czyniła zatem mieszkańców byłego zaboru rosyjskiego centralnym punktem zainteresowań, stawiając na marginesie ludność pozostałych terenów Polski i zapominając o dokonaniach ich przodków. Cała bowiem socjalizacja okresu 1918–1926 opierała się na wspólnocie klęsk, cierpienia i martyrologii, nie zaś na wspólnocie sukcesów gospodarczych czy pracy organicznej. Nie ulega wątpliwości, że była to socjalizacja, dla której najważniejsze było utrwalenie dumy narodowej, a nie pokazanie ideału spokojnej i długotrwałej pracy dla państwa.

Po 1926 r., przynajmniej oficjalnie, wprowadzono „wychowanie państwowe” mające w teorii zjednoczyć wokół idei silnej Polski wszystkich obywateli kraju, bez różnicy narodowości. Głównymi twórcami nowego kierunku w wychowaniu byli ludzie związani z obozem sanacyjnym – niekoniecznie pedagodzy. Jednym z głównych ideologów był Sławomir Czerwiński, minister oświaty w latach 1929–1931, który przedstawił założenia nowego kierunku wychowawczego w 1929 r. podczas przemówienia na Kongresie Pedagogicznym „O ideał wychowawczy szkoły polskiej” w Poznaniu. Podniósł wówczas konieczność wychowywania uczniów na oddanych obywateli państwa polskiego. Jego wystąpienie było nie tylko wyznaczeniem nowego kierunku „uzdrowienia” wychowania, ale jednoznaczną polemiką z wychowaniem narodowym<sup>18</sup>.

„Sposobem sanacji na złagodzenie podziałów wewnętrznych zarówno na płaszczyźnie narodowościowej, politycznej oraz społecznej było stworzenie państwa o ponadklasowym i ponadnarodowym charakterze, gdzie wszyscy obywatele zgodnie i z zapałem mieli pracować dla dobra swojego kraju, gdzie interes państwa był jednocześnie indywidualnym priorytetem w działalności każdej jednostki”<sup>19</sup>. Była to też ideologia mająca wychowywać młodzież już nie w duchu uwielbienia dla cierpienia, zmagania powstańców i klęski, czyli

<sup>18</sup> Por. J. Król, *Pedagogika państwowa w Drugiej Rzeczypospolitej: wychowanie czy już indoktrynacja?*, <http://rp95.whus.pl/wp-content/uploads/2013/11/Joanna-Kr%C3%B3l-Pedagogika-pa%C5%84stwowa-w-Drugiej-Rzeczypospolitej-wychowanie-czy-ju%C5%BC-indoktrynacja.pdf> (30 IX 2015).

<sup>19</sup> U. Wróblewska, *Polityka oświatowa państwa polskiego wobec mniejszości narodowych, grup etnicznych i wyznaniowych zamieszkujących Kresy Wschodnie w II RP*, „Nauka” 2, 2011, s. 112.

w oparciu o ideały przeszłości, ale dla przyszłości, nie do walki o państwo, ale do pracy dla Polski. W tym okresie, jak nigdy wcześniej i później, podkreślano też rolę szkoły w socjalizacji. „Nawet szeregowi ‘państwowcy’ deklarowali wyłączność szkoły w roli instytucji kształtującej przyszłego obywatela. Nie wyobrażali sobie przerzucenia odpowiedzialności na wychowanie społeczeństwa na jakąkolwiek inną instytucję poza szkołą”<sup>20</sup>. Trudno się dziwić, że w tym względzie trudno było zaufać społeczeństwu czy rodzinom, skoro co trzeci obywatel należał do mniejszości narodowych, a wyniki wyborów nie wskazywały na to, by sanacja cieszyła się powszechnym poparciem.

W rzeczywistości jednak, choć o idei wychowania państwowego dużo mówiono i pisano, pozostawała ona raczej w sferze haseł niż rzeczywistej realizacji. Świadczy o tym choćby radykalizacja młodzieży – rozwój ruchów narodowych, nacjonalistycznych i lewicowych w latach 30.

Programy szkolne, modele wychowania, podręczniki zazwyczaj bardzo wolno dostosowują się do zmiennej rzeczywistości. Stąd, niezależnie od teoretycznie przyjętych założeń, dzieci nadal wychowywano raczej w tradycjach powstańczych zrywów niż „pracy państwowej”, choć po 1926 r. usiłowano to zmienić, i to nie tylko, jak się wydaje, z powodów politycznych. Tyle że najwyraźniej nie do końca była to próba udana, programy szkolne – języka polskiego, historii – stale powtarzały znane już wzorce, pokazując dzieciom i młodzieży nadal raczej bohaterskie zrywy niż pracę u podstaw. Było to o tyle zrozumiałe, że musiały korzystać (szczególnie te do języka polskiego) z istniejącej literatury, z uznanej klasyki. Polska, pozbawiona państwowości i własnego szkolnictwa przez ponad 100 lat, nie miała żadnych wzorców edukacji i wychowania w nowoczesnym, suwerennym państwie, do których mogłaby nawiązywać, tekstów literackich sławiących postawę lojalnych obywateli. „Źródłem ideałów wychowawczych Drugiej Rzeczypospolitej była idea narodowa, ukształtowana za czasów Polski szlacheckiej, a wzmocniona podczas zaborów. W świadomości społecznej Polaków dominował model Polaka-katolika. Odzyskanie niepodległości dało szansę na eksponowanie swej tożsamości narodowej, skrycie pielęgnowanej i przekazywanej z pokolenia na pokolenie w okresie zaborów. Co istotne, od samego początku ruchy nacjonalistyczne i grupy skupione wokół endecji promowały hasła »dążące do całkowitego utożsamienia polskości z katolicyzmem«”<sup>21</sup>. Wydaje się jednak, że nie był to

<sup>20</sup> B. Wagner, *op. cit.*, s. 130.

<sup>21</sup> L. Gromkowski, *Ideały wychowawcze II Rzeczypospolitej – od narodowego do państwowego*, „Liberte!”, 7 XI 2012, <http://liberte.pl/idealy-wychowawcze-drugiej-rzeczypospolitej-od-narodowego-do-panstwowego> (30 IX 2015).

jedyny powód. Kolejnym, o czym będzie mowa dalej, było fatalne położenie geopolityczne państwa i groźba konfliktu zbrojnego.

Nie do końca zrealizowano też ideał wychowywania wszystkich dzieci, bez różnicy narodowości, na równie dobrych polskich obywateli. Podręczniki szkolne przedstawiały bowiem nadal obywateli innych narodowości bądź jako „ciekawostki” etnograficzno-obyczajowe (najlepszym przykładem będą tu Poleszacy czy Huculi) lub jako obcych albo wręcz wrogów państwa (w wielu podręcznikach do wychowania obywatelskiego w tej roli występowali Żydzi). Widać więc, że w tym wypadku założenia nie były w pełni realizowane – jest to jeden z tematów, nad którym warto by się zastanowić głębiej.

Po 1935 r., jak twierdzi Feliks Araszkiewicz<sup>22</sup>, czy też po 1937 r. – według Anny Radziwiłł – zanikła albo przynajmniej bardzo zmniejszyła się sprzeczność pomiędzy wychowaniem państwowym a narodowym. Choć nadal oficjalnie promowano wychowanie przede wszystkim w miłości i szacunku do państwa oraz w duchu równości wszystkich obywateli, niezależnie od narodowości, to zbliżenie środowisk sanacyjnych po śmierci Piłsudskiego do prawicy nacjonalistycznej spowodowało, że naród zyskiwał coraz wyższe miejsce w hierarchii wpajanych dzieciom wartości. Trzeba też pamiętać o istotnej roli patriotyzmu (w tym okresie być może nawet już nacjonalizmu) w perspektywie zbliżającego się konfliktu zbrojnego. „Wychowanie dla wojny”<sup>23</sup> – długoletni postulat prawicy – zostało, częściowo z konieczności, przejęte przez popiłsudczykowski obóz sanacyjny.

Pisząc o szkole, nie należy jednak zapominać, że choć program był wszędzie taki sam, to jego realizacja – już niekoniecznie. Szkoły religijne, szkoły dla mniejszości narodowych, choć jeśli chciały mieć prawa szkół państwowych, musiały posługiwać się zatwierdzonymi podręcznikami i realizować określone przedmioty, mogły jednak wpajać odmienne ideały wychowawcze. Trudno tu omawiać zasady wychowawcze poszczególnych szkół czy nawet sieci szkolnych, ale warto może zająć się jedną z nich – mianowicie szkołami Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci<sup>24</sup>. Była to wprawdzie mała sieć szkolna (cała działalność RTPD pod koniec lat 30. obejmowała ok. 20 tys. dzieci), ale stosunkowo dobrze znana, przede wszystkim z powodu innej wizji szkoły niż powszechnie wówczas przyjęta. Zgodnie z założeniami przyjętymi

<sup>22</sup> F.W. Araszkiewicz, *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.

<sup>23</sup> A. Landau-Czajka, *Wychowanie dla wojny. Ideologia wychowawcza polskiej prawicy nacjonalistycznej*, „Kwartalnik Historyczny” 1990, nr 3–4.

<sup>24</sup> Por. J. Sobczak, „Nowe wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939), Bydgoszcz 1998, s. 334–339.

w 1926 r. na Walnym Zjeździe, Towarzystwo miało zająć się wychowaniem dzieci robotniczych zgodnie z naukowymi założeniami pedagogiki i psychologii. Wychowanie miało odbywać się równoległe z dbaniem o kondycję fizyczną i zdrowie psychiczne, przy współdziałaniu rodziców, lekarzy, psychologów. Rezygnowano z kar, współzawodnictwa i przymusu, a wychowanie miało opierać się na uczeniu dziecka podstawowych zasad moralnych i chęci do zdobywania wiedzy. Dla części środowisk, przede wszystkim lewicowych, szkoły RTPD stały się synonimem nowoczesności. Nie ulega jednak wątpliwości – i nie ukrywano tego – że kształciły one w wyraźnie lewicowym duchu. Największe znaczenie przywiązywano do pracy zespołowej, spółdzielczości, samorządności. „Jednym z ważniejszych ośrodków oddziaływania wychowawczego staje się [...] praca jako czynnik uspołeczniający i jako właściwe ujście dla instynktu walki. Wielkiego znaczenia nabiera również zbiorowa praca, oparta na wyraźnym podziale czynności, na współodpowiedzialności i korelacji między czynnościami jednostki i zespołu, oraz zespołowość polegająca na: a) wspólnej pracy; b) wspólnej pomocy; c) łączności zadań”<sup>25</sup>. Jak zatem widać, uznanie, że „wychowanie państwowe” było po 1926 r. jedyną i naczelną zasadą wszystkich szkół nie jest do końca prawdziwe. Szkoły mogły na plan pierwszy wysuwać inne zasady wychowawcze, o ile jawnie nie przeciwstawiły się realizacji oficjalnego programu.

Kolejny istotny problem, o którym już wspomiano w innym kontekście, to szkoła jako instytucja, która jednakowo kształciła dzieci z różnych sfer. Dawała większe niż w poprzednich epokach szanse awansu społecznego. Wspólne dla wszystkich szkolnictwo powszechne powodowało tworzenie się nowej struktury. Włodzimierz Mędrzecki stwierdza, że szkoła dawała dzieciom z biednych rodzin możliwość przekroczenia barier społecznych – gdy okazywało się, że źle ubrane, często głodne dziecko było dobrym uczniem, zyskiwało prestiż, którego w żaden inny sposób nie mogłoby zdobyć. Jednak sytuacja zmieniła się po 1932 r. i reformie jędrzejewiczowskiej. W tym wypadku, nie po raz ostatni zresztą, reforma z założenia mająca uregulować chaos oświatowy, ujedynolnić system szkolny, wprowadzić nowoczesny system „przepływu” ze szkół niższego szczebla do wyższego (szczególnie dla absolwentów średnich szkół zawodowych), upowszechnić wykształcenie przynajmniej na poziomie podstawowym poprzez łatwiejszy dostęp do szkół niższego szczebla, zderzyła się w rzeczywistości z realiami kryzysu. Spotkała się też od razu z ostrą krytyką, została oceniona jako niedemokratyczna. Przede wszystkim krytykowano jej

<sup>25</sup> „Życie WSM”, luty 1935, s. 4–5, w: *Postępowa myśl oświatowa...*, s. 304.

realizację na wsi. Problemem było to, że szkoły wiejskie często miały niższy niż trzeci stopień organizacyjny, co utrudniało naukę. Bariereę stwarzały też inne podręczniki dla szkół wiejskich i miejskich. Tu też początkowo pomysł był dobry – podręczniki miały przedstawiać realia bliższe dzieciom. Wkrótce jednak okazało się, że podręczniki dla dzieci wiejskich mają nie tylko inne ilustracje, ale też nie zawierają istotnych informacji, potrzebnych w gimnazjum, są skrócone i uboższe<sup>26</sup>. W efekcie utrudniało to bądź uniemożliwiło edukację na wyższych szczeblach części młodzieży wiejskiej.

Efektom było oddzielenie „mas”, którym zostawiono wykształcenie w szkole powszechnej, często nawet niedające możliwości kontynuowania nauki, od elity, która miała być nauczana w gimnazjach. Jak stwierdził Kamil Kijek: „Model sanacyjnego obywatela zachęcał do zdobywania wykształcenia, ciężkiej pracy na rzecz państwa, uczestnictwa w jego obronie, lecz nie do bezpośredniego i swobodnego angażowania się w sprawy państwowe, wyrażanego w debacie politycznej i realizującego się przez obywatelski i polityczny pluralizm”<sup>27</sup>.

Zabrakło jednak tutaj dosyć fundamentalnej refleksji – w jakim celu ta reforma została przeprowadzona. I nie chodzi tu bynajmniej o najprostszy i często powtarzany banał – aby ułatwić młodzieży z klasy średniej dostęp do liceów i szkół wyższych, tworzenie elit. Według Joanny Sadowskiej, autorki monografii reformy Jędrzejewicza, szkoła miała tworzyć społeczeństwo dopasowane do rządów autorytarnych – zgodnie ze schematem „wódz – elity – masy”. Sam Jędrzejewicz pisał: „Elita intelektualna społeczeństwa nie może być oczywiście zbyt liczna w ogólnym procencie ludności”<sup>28</sup>. Z drugiej jednak strony, dosyć powszechna krytyka tej reformy ze strony bardzo różnych środowisk oznaczała, że ideał szkoły demokratycznej jako instytucji, która ma obowiązek umożliwić młodzieży ze wszystkich środowisk awans społeczny, został już zaakceptowany, a powrót do „elitarności” szkoły budził nie tylko niechęć, ale także zdziwienie. Większe trudności w napływie młodzieży wiejskiej i biedniejszej (tu znaczenie miał także kryzys gospodarczy) do gimnazjów spowodowały – co chyba nie leżało w zamierzeniach twórców reformy – że do pełnego zaangażowania, a przede wszystkim zrozumienia problemów państwa zachęcana była, w jeszcze większym niż poprzednio stopniu, przede wszystkim młodzież ze stosunkowo zamożniejszych rodzin i większych ośrodków.

<sup>26</sup> A. Landau-Czajka, *Co Alicja odkrywa po własnej stronie lustra...*, s. 23.

<sup>27</sup> K. Kijek, *Socjalizacja i świadomość polityczna młodzieży żydowskiej w Polsce okresu międzywojennego*, Warszawa 2013, mps pracy doktorskiej, IH PAN, s. 253.

<sup>28</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 146, cyt. za: J. Sadowska, *Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej. Geneza, założenia i realizacja reformy Jędrzejewiczowskiej*, Białystok 2001, s. 137.



Program szkół powszechnych koncentrował się na sloganach państwowo-twórczych, czytankach z okazji świąt narodowych czy imienin przywódców, wiernopoddających sylwetkach uwielbianych wodzów (Piłsudskiego i Rydza-Śmigłego), natomiast sprawy bardziej skomplikowane, mechanizm działania państwa, wyborów itd. znajdowały się dopiero w programach gimnazjów, do których zasadnicza większość młodych ludzi nigdy nie docierała.

Zatem przekazywanie pewnych wspólnych podstaw, tworzenie w miarę spójnego ideału obywatela i wpajanie go w procesie socjalizacji dodatkowo utrudniały nie tylko różnice narodowościowe, regionalne, wychowawcze, ale wręcz fundamentalna różnica w perspektywie, jaki ma być cel tej socjalizacji. Czy kształtowanie młodego pokolenia ma przebiegać tak, aby stworzyć jednolite społeczeństwo narodu polskiego, czy też raczej społeczeństwo obywateli Drugiej Rzeczypospolitej? Wybór jednej z tych opcji determinował nie tylko wartości wpajane młodzieży, ale także stosunek do wychowywania i kształcenia dzieci należących do mniejszości narodowych.

### Inne instytucje wychowawcze

Jednak oczywiście nie tylko rodzina i szkoła brały udział w procesie socjalizacji. Jak stwierdza Lesław Gromkowski: „ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej były kreowane przez różne podmioty, przy czym każdy z nich wyznaczał sobie inne cele. Wymienić tutaj można ideał dobrego chrześcijanina propagowany przez Kościół katolicki, dobrego obywatela kreowany przez państwo polskie, ideał narodowy Narodowej Demokracji (największej partii nowo powstałej Rzeczypospolitej), oraz ideał »państwowca« w czasie sanacji”<sup>29</sup>. Oczywiście, na tym nie kończą się opcje wychowawcze czy też socjalizacyjne, wymienione tutaj mają charakter instytucjonalny, stały za nimi potężne organizacje, które znacznie łatwiej mogły swoje ideały wprowadzać w życie – za pomocą szkół, organizacji, ambon. Były jednak nurty niezinstytucjonalizowane, choć bardzo widoczne – choćby liberalnej inteligencji, pragnącej wychować młodych ludzi na osoby niezależne, myślące samodzielnie, wrażliwe na problemy społeczne. Ta opcja oczywiście nie miała bezpośrednich możliwości wpływu na socjalizację młodych ludzi, ale była bardzo widoczna w publicystyce, życiu kulturalnym i społecznym, i wywierała wpływ na dyskurs o wychowaniu, programach i systemie szkolnym. Warto wspomnieć, że była

<sup>29</sup> L. Gromkowski, *op. cit.*

też stosunkowo silnie reprezentowana we władzach Związku Nauczycielstwa Polskiego, co nie oznacza oczywiście, że z tą ideologią zgadzali się wszyscy czy nawet większość „szeregowych” nauczycieli. W II połowie lat 30. powstała też, stosunkowo dobrze sformułowana, ideologia wychowawcza polskiej prawicy nacjonalistycznej<sup>30</sup>.

Obowiązkowa szkoła w Drugiej RP, niezależnie od okresu czy reform, niewątpliwie rozbudzała aspiracje. Dzieci uczyły się, że ludzie są równi, mają takie same prawa, że przed wszystkimi obywatelami nowego państwa otwarte są nieograniczone pochodzeniem możliwości działania. Rzeczywistość dalece odbiegała od rozbudzonych przez szkołę ambicji. Brak możliwości kontynuowania nauki był dla dużej części młodzieży, także z warstw biedniejszych, w której te aspiracje dopiero zostały rozbudzone, życiową klęską. Stąd też częściowo wynika duża popularność organizacji młodzieżowych, w których nadal można było nie tylko przebywać w towarzystwie rówieśników, ale które często oferowały różne formy samokształcenia.

Organizacje młodzieżowe w Drugiej RP to zresztą temat nie do końca zbędny, a wart zainteresowania. Przede wszystkim warto zwrócić uwagę, jak wiele ich było i jak bardzo były upolitycznione. Kamil Kijek zwrócił uwagę na to, że żydowskie organizacje młodzieżowe były właściwie organizacjami „totalnymi”, nieograniczającymi się do podstawowych swoich zadań, ale organizującymi całe życie swoich członków, prowadzącymi wykłady, prelekcje, pogadanki, biblioteki, a przede wszystkim kształtującymi i nadzorującymi cały system myślenia i ideologię swoich członków. Niewątpliwie szybki rozwój organizacji młodzieżowych różnego typu związany był także z popularną wówczas koncepcją zerwania ze starym światem i „stawiania na młodzież”, nadziejami, jakie różnorodne kierunki polityczne wiązały z młodym pokoleniem, które miało wyrosnąć na „nowych ludzi”, zmieniających świat w pożądanym kierunku. Magdalena Kozłowska zauważyła też słusznie, że wiele z tych organizacji kanalizowało bunt młodych ludzi w formach zorganizowanych. Organizacje konkurowały zatem z socjalizacją w rodzinie, a wiele z nich – przede wszystkim mniejszościowych – także z socjalizacją szkolną, czy szerzej – państwową<sup>31</sup>. Na pewno to spostrzeżenie nie ogranicza się tylko do organizacji żydowskich, także młodzieżówki różnych partii – polskich, ukraińskich – działały dokładnie w ten sam sposób. Praktycznie wszystkie organizacje – nawet

<sup>30</sup> A. Landau-Czajka, *Wychowanie dla wojny...*

<sup>31</sup> M. Kozłowska, *„Świetlana przyszłość”? – żydowska młodzież wobec wyzwań międzywojennej Polski. Aktywność związku młodzieżowego Cukunft*, Kraków 2015, mps pracy doktorskiej.

te niepolityczne – miały ambicje kształtowania całokształtu umysłu młodego człowieka, nie tylko na potrzeby organizacji, ale całego życia, przykładowo harcerstwo, Sodalicja, Straż Przednia, Wici – nie sposób wyliczyć tu wszystkich – nie ograniczały się tylko do działalności ściśle związanej z profilem organizacji. Nawet najmłodsze dzieci w organizacjach miały się nie tylko bawić, ale także być przygotowywane do roli obywatela. „Związek Zuchów miał być przede wszystkim przygotowaniem do służby ojczyźnie w wolnym kraju. Do pracy na rzecz szkoły, domu oraz całego otoczenia. Był stowarzyszeniem, które stawiało na dyscyplinę, siłę charakteru, wychowanie narodowe i religijne”<sup>32</sup>. Rola organizacji była tym większa, im bardziej jej członkowie byli wykluczani – lub nie akceptowali – głównego nurtu socjalizacji. Większą rolę pełniły także w mniejszych miastach czy na wsiach, tam bowiem mniejsza była dostępność bibliotek, instytucji oświatowych, a organizacje oferowały często książki, wykłady, możliwości spotkania z ludźmi lepiej wykształconymi.

W o wiele większym stopniu niż obecnie polityka stanowiła część procesów socjalizacyjnych, zarówno w sposób pośredni – poprzez propagandę i programy szkolne, jak i bezpośredni – poprzez różnego typu organizacje polityczne. Te były różnorodne – od organizacji kamuflujących, przynajmniej częściowo, swoje polityczne cele – jak Straż Przednia, do organizacji *stricte* politycznych, jak młodzieżówki różnorodnych partii politycznych. Polityka w Drugiej RP, w przeciwieństwie do czasów obecnych, nie była uznawana za działalność „tylko dla dorosłych” ani też postrzegana w sposób ściśle pragmatyczny, jako wstęp do potencjalnej kariery i dostępu do władzy. Oczywiście, inaczej należy rozpatrywać przynależność i działania organizacji związanych z rządem – szczególnie różnych przybudówek sanacji po 1926 r., inaczej zaś zapisywanie się do organizacji z władzą niezwiązanych, opozycyjnych lub wręcz tępionych przez rząd – jak skrajna prawica (ONR i bojówki tej organizacji), czy skrajna lewica (KPP czy część organizacji ukraińskich). Warto też zauważyć, że właśnie organizacje zdecydowanie opozycyjne składały się w dużym stopniu z młodzieży i wymagały od niej więcej niż tylko posiadania legitymacji. Oczekiwały nie tylko działań, ale i podzielenia całego światopoglądu, swoistej interpretacji rzeczywistości, udziału w akcjach politycznych. Zatem opinia Kijka o organizacjach żydowskich da się niewątpliwie rozciągnąć na szereg innych upolitycznionych organizacji młodzieżowych.

---

<sup>32</sup> L. Szypulska-Kamyk, *Dziecko jako zuch w organizacji harcerskiej w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1, s. 73.

Wpływ organizacji na młodzież został dostrzeżony przez instytucje oświatowe, nie zawsze zachwycone alternatywnymi wzorcami wychowania, nawet jeśli nie stały one w jawnej sprzeczności z zasadami wpajanych przez szkołę. Zgodnie z okólnikiem z 3 września 1927 r. istnienie w szkole kół i organizacji wymagało polecenia lub zezwolenia kierownika placówki. Jak stwierdza Aldona Zakrzewska: „W konsekwencji zakazano w szkołach na wiele lat działania Krucjat Eucharystycznych (do 1937), Dzieł Świętego Dzieciństwa Pana Jezusa (do 1936) i Żywego Różańca (do 1936)”<sup>33</sup>. Niektóre szkoły żydowskie, szczególnie tradycyjne, zakazywały działalności organizacji syjonistycznych. Oczywiście działalność radykalnych organizacji politycznych była zakazana wszędzie.

Nie wolno też zapominać o niezwykle ważnych w procesie socjalizacji wpływach religii i instytucji religijnych. Niewątpliwie miały one duży wpływ na wychowanie dzieci i przekazywane im ideały wychowawcze. Zajmujący się ideałami wychowawczymi w Drugiej RP Feliks Araszkiewicz podkreślał, że religia, niezależnie od tego, kto sprawował władzę, była zawsze obecna w procesie wychowawczym młodego pokolenia<sup>34</sup>.

Trzeba jednak pamiętać, że choć najczęściej wspomina się o wpływie Kościoła katolickiego, to przecież duża część młodzieży w Drugiej RP wychowywała się pod wpływem ideologii innych wyznań czy religii. Nie da się jednak ukryć, że wpływ Kościoła katolickiego był największy, choćby dlatego, że polskie podręczniki szkolne, z których uczyły się dzieci, przesiąknięte były bezpośrednimi nawiązaniami do religii katolickiej, a uroczystości szkolne zawierały elementy katolickiej obrzędowości. Zgodnie z konkordatem zawartym w 1925 r. nauka religii w szkole była obowiązkowa. Jak twierdzi Tomasz Pudłocki, wychowanie „moralno-religijne” odgrywało „zwłaszcza w pierwszych latach funkcjonowania Rzeczypospolitej naczelną rolę w procesie wyrabiania odpowiednich postaw wśród młodzieży”<sup>35</sup>, a dla wielu nauczycieli religia była zasadniczym elementem procesu wychowania. Przy czym trzeba zauważyć, że Kościół katolicki uważał wychowanie religijne młodzieży (oczywiście w duchu chrześcijańskim) za absolutną konieczność. Opowiadała się za nim nie tylko hierarchia katolicka, ale także partie prawicowe – endeckie

---

<sup>33</sup> A. Zakrzewska, *Wychowanie katolickie w praktyce edukacyjnej II Rzeczypospolitej*, w: *Szkola polska od średniowiecza do XX wieku. Między tradycją a innowacją*, red. I. Szybiak, A. Fijałkowski, J. Kamińska, współpr. K. Buczek, Warszawa 2010, s. 404.

<sup>34</sup> F. Araszkiewicz, *op. cit.*, s. 275.

<sup>35</sup> T. Pudłocki, *Znaczenie szkoły jako czynnika wychowawczego w pismach nauczycieli szkół średnich obszarów południowo-wschodnich Drugiej Rzeczypospolitej*, w: *Procesy socjalizacji w Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 155.

i chadeckie<sup>36</sup>. Trudno z tym polemizować, ale wydaje się, że dotyczy to nie tylko pierwszych lat Drugiej RP. W II połowie lat 30. nastąpił nawrót – przynajmniej oficjalny – do wychowania katolickiego w państwowych szkołach. Zgodnie z zarządzeniem MWRiOP z 1935 r. nie wolno było w szkole, w której uczyła się katolicka młodzież, wykładać żadnego przedmiotu w sposób niezgodny z zasadami religii katolickiej<sup>37</sup>.

Nawet dziś wychowanie dzieci w czasach Drugiej RP czasem bywa widziane nie jako dychotomia: wychowanie państwowe – wychowanie narodowe, ale jako konflikt między wychowaniem laickim a proponowanym przez Kościół i związane z nim środowisk<sup>38</sup>.

Nie sposób przecenić roli wojska w procesie socjalizacji. Odbывała się ona na dwóch poziomach. Pierwszy to oczywiście samo uczestnictwo – młodzi mężczyźni powoływani do odbywania służby wojskowej niejednokrotnie oprócz musztry i strzelania uczyli się w tej instytucji także podstaw higieny osobistej, czytania i pisania, zapoznawali się z historią i podstawami kultury. Jednak dotyczyło to oczywiście osób w pełni dorosłych, których socjalizacja, choć istotna, przekracza ramy tego artykułu. Ale wojsko i wojskowe wychowanie docierało także do młodzieży szkolnej, poprzez obowiązkowe od 1922 r. przysposobienie wojskowe.

Socjalizacja odbywała się nie tylko poprzez instytucje. Wielkie znaczenie miała także kultura – książki, prasa, film. Nie sposób w ramach niewielkiego artykułu omówić oddziaływania kultury na socjalizację młodzieży. Na pewno jednak rola tych środków przekazu była niemała. Czasem wzorce pokazywane przez kino, prasę czy literaturę nie były w zamierzeniu nastawione na przekazywanie wartości wychowawczych czy socjalizujących, co oczywiście nie przeszkadza stwierdzić, że takie rolę pełniły, często bowiem intencją twórców było wychowanie młodego człowieka i przekazanie mu właściwych wzorców osobowych. Na takie właśnie bezmyślne wpajanie patriotycznych klisz oburzał się w *Kronikach tygodniowych* Słonimski, zżymając się na treści polskich filmów: „Ostatnio wyświetlano obraz p. Biegańskiego, który wziął sobie za temat *Marsz kadrówki*. [...] stwierdzić musimy, iż obraz ten roi się od głupstw i niesmaczności. Syn, nawrócony przez ojca – legionistę, marzy o tym,

<sup>36</sup> A. Zakrzewska, *Edukacja religijna dzieci i młodzieży szkolnej okresu międzywojennego źródłem humanizacji życia społecznego*, „Paedagogia Christiana” 2, 2012, nr 30, s. 6.

<sup>37</sup> J. Bugajska-Więclawska, *Idea szkoły wyznaniowej w Polsce międzywojennej jako wyraz nauki społecznej Watykanu*, „Res Historica” 12, 2000, s. 67.

<sup>38</sup> K. Sosna, *Akcja Katolicka w trosce o chrześcijańskie wychowanie w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 33, 2000, s. 215–228, zwł. s. 215.

aby za przykładem papy raz jeszcze pójść »szlakiem kadrówki«. Marsz wojenny z Krakowa do Kielc może zrealizować się w dwu wypadkach: gdy Moskale zajmą Polskę aż po Kielce i nowi strzelcy pójdą na nich z Krakowa albo gdy Niemcy zajmą Kraków i strzelcy cofać się będą do Kielc. Obie te ewentualności wcale nie są przyjemne ani pożądane. A »marzyć« o tym, to dość fałszywe pojęcie patriotyzmu<sup>39</sup>.

Czasopisma dla młodego czytelnika były liczne, praktycznie każda opcja polityczna miała własne wydawnictwa przeznaczone dla starszej młodzieży. Trudno nawet w przybliżeniu omówić, jakie wartości przekazywały one swoim czytelnikom. Niektóre czasopisma, szczególnie te związane ze szkołą i oficjalnym nurtem oświatowym (praktycznie wszystkie czasopisma szkolne), powtarzały w gruncie rzeczy przekaz propagowany w szkole, tyle że w sposób atrakcyjniejszy dla młodzieży. Czasopismo Zarządu Głównego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych „Iskry”: „przez staranny dobór treści i ilustracji wywierało na czytelników silny wpływ wychowawczy, moralny i estetyczny. Wszędzie widoczna była troska redakcji o to, by młode pokolenie Polaków wyrosło na dobrych i uczciwych obywateli państwa, kochających ponad wszystko swoją ojczyznę, spełniających należycie i sumiennie obowiązki, pracujących ofiarnie dla jej dobra i rozwoju<sup>40</sup>. Pismo wielki nacisk kładło na wychowanie patriotyczne, szczególnie poprzez drukowanie opowieści z dziejów Polski, przede wszystkim pod zaborami, przy czym – szczególnie przed 1926 r. – opisy te koncentrowały się na klęskach, cierpieniach, sieroctwie i poświęceniu dla ojczyzny, aby – zgodnie z nowymi trendami wychowawczymi – za czasów rządów sanacji propagować pracę dla państwa, a po reformie jędrzejewiczowskiej głosić kult bohaterów i wodzów – przede wszystkim Piłsudskiego, w mniejszym stopniu Mościckiego<sup>41</sup>. Lektura tych pism nie wносиła nic nowego do procesów socjalizacyjnych młodych ludzi, była wiernym odzwierciedleniem tego, co przekazywano im w szkole.

Istniało jednak wiele czasopism, które głosiły wartości bardziej lub mniej odbiegające od tych, jakie uczniom przekazywano w szkole – czasem uzupełniające je, czasem zaś wręcz z nimi sprzeczne. Wydawnictwa katolickie miały za zadanie wychować młodzież nie tyle na dobrych obywateli, ile na dobrych

<sup>39</sup> A. Słonimski, *Kroniki tygodniowe 1927–1931*, przedm. R. Loth, Warszawa 2001.

<sup>40</sup> K. Szymczak, *Główne kierunki oddziaływań wychowawczych czasopisma dla młodzieży „Iskry” (1923–1939)*, w: *Czasopiśmiennictwo okresu Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 190.

<sup>41</sup> *Ibidem*.

katolików, a może raczej – na dobrych obywateli, ale rozumianych inaczej niż w świeckiej szkole. „Nieokreślona religijność i neopogańska etyka nie dadzą młodzieży hartu woli i nie przysposobią jej do wielkich zadań w narodzie. Tylko młodzież wychowana w szczerym duchu Kościoła, a zaprawiona do życia nadprzyrodzonego z łaski Bożej, będzie zdrowa, cnotliwa i karna i tylko taka młodzież wniesie w życie narodu i w państwo odrodzce siły i pełne życie” – pisał August Hlond z okazji dziesięciolecia czasopisma sodalicyj mariańskich „Pod znakiem Maryi”<sup>42</sup>. Pisma nacjonalistyczne przekonywały, że młody człowiek musi walczyć nie w obronie państwa, ale narodu i że nie wszyscy obywatele są sobie równi. „Płomyk” i „Płomyczek”, niezwykle popularne pisma Związku Nauczycielstwa Polskiego, bardzo dyskretnie przekazywały wartości lewicowe – propagowały spółdzielczość, koncentrowały się na problemach niezamożnych dzieci, stosunkowo rzadko zamieszczały teksty dotyczące religii. Tu warto wspomnieć, że czasopisma te dostosowane były do programu szkolnego, często zatem korzystano z nich także podczas zajęć lekcyjnych. Pisma syjonistyczne z kolei wzywały do patriotyzmu, ale patriotyzmu żydowskiego, nastawionego na Palestynę, a nie Polskę.

## Wychowanie nowego człowieka

Wydawałoby się zatem, że nic nie łączy tak różnych nurtów socjalizacyjnych. Były jednak wspólne elementy, które zaskakująco łączyły ze sobą różne koncepcje. Sytuacja, w jakiej znaleźli się wszyscy chcący kształtować młodych ludzi, szybko zmieniająca się sytuacja społeczna i polityczna spowodowała, że szkoła, a w jeszcze większym stopniu organizacje polityczne i wyznaniowe stawiały sobie za cel stworzenie „nowego człowieka”, idealnego człowieka czasów przełomu. Tylko absolutnie nie było zgody co do tego, jaki ma być to ideał. Powodowało to nieustanną rywalizację różnych instytucji wychowawczych, z których każda stawiała sobie za cel całościowe ukształtowanie młodego człowieka. Należałoby uważniej przyjrzeć się koncepcji socjalizacji zarówno prawicy, jak i lewicy, szczególnie w ich wersjach radykalnych. Będzie to istotne szczególnie w latach 30., gdy wizja wychowywania młodych ludzi na świadomych obywateli demokratycznego państwa, ludzi tolerancyjnych i szanujących różnorodność poglądów, opcji

---

<sup>42</sup> A. Hlond, *Na jubileusz dziesięciolecia czasopisma sodalicyj mariańskich „Pod znakiem Maryi”*, „Pod znakiem Maryi” 10, 1929, s. 3–4.

politycznych i ideologii w państwie, zaczęła słabnąć. Nie tylko szkoła, ale coraz większa liczba organizacji młodzieżowych nastawiona była na wychowanie człowieka o jednoznacznie określonych poglądach, wrogo nastawionego do ideowych przeciwników.

Duch totalitaryzmów, który zaczynał ciężać nad Europą, reżim autorytarny, który panował także w Polsce spowodował, że coraz mniejszą wagę przywiązywano do cnót starej, jak często twierdzono „z murszałej”, demokracji, a coraz więcej uwagi zwracano na wychowanie „nowego człowieka” – przy czym ten człowiek i na lewicy, i na prawicy miał wiele jednakowych cech. Zatem socjalizacja stawiała sobie za cel – paradoksalnie – nie doprowadzenie do akceptacji przez młodego człowieka zasad zastanego społeczeństwa, miała nie tyle uczyć go poruszania się w nim i przestrzegania norm, ale przygotować go do zburzenia zastanej rzeczywistości i zbudowania nowej. W bardzo wielu organizacjach, szczególnie tych radykalnych, z obu stron sceny politycznej, a także w wielu organizacjach mniejszości narodowych (przede wszystkim syjonistycznych i części ukraińskich) powszechne było przekonanie, że istniejący system oświatowy i wychowawczy w najmniejszym nawet stopniu nie przygotowywał młodzieży do pełnienia właściwej roli w nowym ustroju albo w nowej, lepszej rzeczywistości. Przy czym krytyka spotykała – w zależności od opcji politycznej – czasem tylko szkołę, czasem zaś także rodzinę. Skrajna lewica krytykowała szkołę za wpajanie „burżuazyjnego myślenia”, selekcję dzieci uzależnioną od zamożności rodziny, a nie zdolności, zwracała uwagę na tradycjonalizm myślenia wpajanego dzieciom, próbę wychowania ich na konformistycznych obywateli burżuazyjnego państwa. Szkoła nie miała szans wychować rewolucjonisty, człowieka myślącego niezależnie. Młody człowiek winien więc nie akceptować zastanej rzeczywistości, a buntować się przeciw niej, próbując stworzyć lepszy świat i sam stając się lepszym tego świata obywatelem. Paradoksalnie, w ten nurt wpisywały się idee wychowawcze prawicy nacjonalistycznej, która do 1926 r. głosiła bardzo zachowawcze tezy o konieczności wychowania w duchu tradycyjnym i narodowym, a więc socjalizowaniu młodego pokolenia w duchu ideałów tradycyjnej „prawdziwej polskości”, „Polaka-katolika”. Nacjonałiści byli zdania, że wychowanie musi być dostosowane do potrzeb konkretnego narodu, nie istnieje żadne dobre, uniwersalne wychowanie, stosowne dla każdego dziecka. Zatem koncepcje wychowawcze przedstawicieli tego obozu pierwotnie zakładały: „Patriotyzm wyrażający się w postawie obywatelskiej jako umiłowanie ojczyzny [...] wychowanie winno opierać się na kanonie: bohaterów narodowych, poetów narodowych, wrogów i przyjaciół, miłości i nienawiści. Winno mocno być związane



z literaturą narodową, historią i kulturą narodową<sup>43</sup>. Głównym zarzutem wysuwany przez radykalną, nacjonalistyczną prawicę był brak wyraźnego oblicza ideowego i narodowego. Lata szkolne były wobec tego stracone dla kształtowania charakteru zarówno „prawdziwego rewolucjonisty”, jak i „prawdziwego Polaka”.

Warto też pamiętać o tym, że czas stabilizacji i braku zewnętrznego zagrożenia w Drugiej RP był niezwykle krótki. Zaczął się dopiero po wygranej wojnie polsko-bolszewickiej w 1920 r., a skończył w przybliżeniu w chwili dojścia Hitlera do władzy, a już na pewno w dalszych latach jego rządów, kiedy pewność, że stabilizacja europejska jest zagrożona stała się powszechna. Nawet lata „pomiędzy” tymi datami, w związku z wyjątkowo niekorzystnym położeniem Polski, konfliktami z sąsiadami, brakiem zabezpieczenia przez odpowiednie sojusze, nie były okresem, w którym można by uznać pokój za trwały. Zatem istotne dla państwa polskiego było wychowanie młodzieży w duchu „rycerskim”, w kulcie walki zbrojnej i powstań narodowych, aby przygotować ją do potencjalnej wojny. Po 1935 r. „przysposobienie wojskowe wysuwano na czoło realizowania idei wychowania państwowego, obok czynnika emocjonalnego, wprowadzało bowiem młodzież w sferę czynu i oddziaływało bezpośrednio na wolę wychowanków. Miało być podstawową formą czynu i mocnego przeżycia w dziedzinie obywatelsko-państwowej, jedyną, która naprawdę młodzież zadowalała, gdyż łączyła się bezpośrednio z zagadnieniami państwa i czynami społeczeństwa dorosłych” – stwierdza Wiesława Leżańska<sup>44</sup>. Pisz też, że „przysposobienie wojskowe” wyrabiało charakter i karność młodzieży, postawę koleżeńską i więzy społeczne. Mimo wszystko mam wątpliwości, czy takie były właściwe cele militaryzacji młodego pokolenia. Wydaje się raczej, że po 1935 r. najistotniejsze w tego typu socjalizacji do roli przyszłych obrońców ojczyzny było, po pierwsze, realne przygotowanie do nadchodzącej wojny, niezależnie od tego, czy młodym ludziom się to podobało, czy nie, w gruncie rzeczy traktowane jako pragmatyczna konieczność, a nie ideologia. Po drugie zaś, biorąc pod uwagę ideały wychowawcze endecji, takie wychowanie pozwalało utożsamiać się z dążeniami państwa także młodzieży o poglądach nacjonalistycznych, a jak wiadomo ten ruch zyskiwał sobie zwolenników właśnie wśród najmłodszego pokolenia. Wprowadzenie tych ideałów do oficjalnych programów

---

<sup>43</sup> W. Szulakiewicz, *Wychowanie po polsku. Stereotypy polskości i patriotyzmu oraz objawy ich przewycięzania w polskiej myśli pedagogiczno-filozoficznej lat 1900–1939*, w: *Wychowanie a polityka. Mity i stereotypy w polskiej myśli społecznej XX wieku*, red. W. Wojdyła, Toruń 2000.

<sup>44</sup> W. Leżańska, *op. cit.*, s. 81.

wychowawczych, do szkół, było też drogą do pozyskania przez obóz rządzący części zwolenników endecji czy nawet stronnictw nacjonalistycznych.

Patriotyzm jako wartość wychowawcza przewijał się praktycznie przez wszystkie polskie programy wychowawcze partii i organizacji, był zatem jednym z niewielu elementów łączących niemal wszystkie – może poza komunistami – nurty polityczne i wychowawcze. Miłość ojczyzny stanowiła nieodłączny element programów szkolnych podczas oficjalnych uroczystości z okazji świąt państwowych, rocznic, imienin marszałka Piłsudskiego czy następnie Rydza-Śmigłego. Programy historii i języka polskiego opierały się przede wszystkim na wartościach narodowych i patriotycznych, polskie organizacje młodzieżowe miały zazwyczaj patriotyzm w swoich programach. W przypadku młodzieży z mniejszości narodowych patriotyzm polski był częścią ich edukacji szkolnej, nie zawsze jednak domowej czy organizacyjnej. Oficjalnie był też obecny w różnorodnych programach wychowawczych mniejszości narodowych (jako jedyny lub jeden z dwóch, np. patriotyzm polski i patriotyzm ukraiński czy dotyczący Erec Israel), ale w tym wypadku można mieć wątpliwości, czy była to prawdziwa wartość, jaką chciano przekazać dzieciom, czy też ukłon w stronę władz polskich podejmujących decyzję o losie tychże organizacji. Jednak tam, gdzie patriotyzm polski nie stanowił nawet istotnej części edukacji, nadal obecne było wychowanie młodzieży w duchu „wojskowym” – do walki o własne państwo (nacjoniści ukraińscy), Erec (syjoniści), rewolucję proletariacką. Zatem w Drugiej RP mamy do czynienia z powszechną niemal akceptacją „wychowania dla wojny”, obecną nie tylko w programach szkolnych, ale także w literaturze i filmie, kontestowaną tylko przez bardzo niewiele środowisk.

Drugą, jak się wydaje, wspólną cechą socjalizacji, tym razem chyba obecną we wszystkich nurtach wychowania, było coś, co można nazwać „wspólnotowością”. Podręczniki, programy szkolne, organizacje, czasopisma propagowały wspólne działanie (nie zawsze całego społeczeństwa, czasem w obrębie narodu, organizacji, grupy religijnej), natomiast stosunkowo niechętnie odnosiły się do przejawów izolacji i niechęci do współpracy, pomocy, wspólnych, zorganizowanych działań. Indywidualizm nie był wysoko ceniony, uznawano go raczej za egoizm niż przejaw indywidualnego myślenia. Zatem, niezależnie od opcji politycznej, w wychowaniu szkolnym, organizacyjnym czy też w pismach dla dzieci promowano kolektywizm.

## Socjalizacja alternatywna

I wreszcie ostatni, ale bardzo istotny problem. Nie zawsze socjalizacja szkolna była zgodna z tym, do czego przygotowywał dzieci dom, środowiska rówieśnicze, organizacje. Oczywiście, różnice w przekazywanych normach i wartościach istnieją zawsze, nie ma społeczeństwa, w którym dziecko otrzymywałoby jednolicie spójny przekaz socjalizacyjny ze strony domu, szkoły, rówieśników i różnorodnych instytucji. Jednak tam, gdzie społeczeństwo jest bardzo różnorodne, a system wartości niezwykle zróżnicowany, rozłam między socjalizacją domową i pochodzącą z własnego środowiska a oficjalną może być bez porównania większy niż tam, gdzie mamy do czynienia z względną homogenicznością norm.

W przypadku Drugiej Rzeczypospolitej będziemy mieli więc do czynienia także z rozbieżnością socjalizacji domowej i oficjalnej, jeśli chodzi o przygotowanie młodego człowieka do pełnienia roli obywatela. Może to być albo przekaz alternatywny, albo całkowicie sprzeczny z oficjalnym, opozycyjny. Socjalizacja opozycyjna to taka, w której neguje się przedstawiane w głównym nurcie „obowiązki obywatelskie”, młodzi ludzie mają walczyć z istniejącymi instytucjami, tworzyć własne. Tu też nie ma wątpliwości, że w każdym społeczeństwie takie zjawiska występują, charakterystyczne jednak dla Drugiej RP było to, że te przekazy nie były marginalne, w przypadku „alternatywnych” nie były przekazami z pogranicza patologii (ani też ściganymi przez państwo, co zdarzało się w przypadku socjalizacji opozycyjnej) i co chyba najważniejsze – rodzice i organizacje przekazujące te wzory paradoksalnie mieli znacznie większe zaplecze w tradycji niż ci, którzy miescili się w „głównym nurcie”, co być może ułatwiało socjalizację. Cała opozycyjna socjalizacja endecka, w duchu państwa narodowego, „Polski dla Polaków” podważała wprawdzie to, czego dzieci i młodzież uczyła się w szkole, ale wychowywane tak dzieci nie były ani odosobnione, ani uznawane za „złych obywateli”.

Nieco inaczej bywało w przypadku socjalizacji alternatywnej, która nie tyle podważała oficjalną wizję idealnego obywatela, ale albo starała się wychować dzieci i młodzież na obywateli innego państwa (syjoniści, część środowisk ukraińskich), albo równoległe na obywateli dwóch państw.

Alternatywna socjalizacja wymagała zatem od młodych ludzi, aby przygotowywali się równoległe do życia w innym społeczeństwie. Można do tego nurtu zaliczyć wszystkie młodzieżowe organizacje syjonistyczne. Nie negując konieczności polskiego wychowania państwowego (czasem jednak w ogóle pomijając je milczeniem), przygotowywały one młodzież przede wszystkim

do emigracji i tworzenia nowego społeczeństwa w Erec Israel. Możliwości były tu dwie. Socjalizacja młodzieży do wypełniania obu ról: obywatela Polski i przyszłego obywatela Erec Israel, tu najlepszym przykładem byłoby słynne gimnazjum hebrajskie w Krakowie. „Propagowane formy wychowania dobrze konweniowały zarówno z działaniami narodowymi, jak i religijno-duchowymi, a więc jednoczoło je wokół idei państwa i obywatela (zarówno polskiego, jaki i przyszłego żydowskiego)”<sup>45</sup>. Tego typu wychowanie w części należało jeszcze do głównego nurtu. Jednak bywało i tak, że sprawy polskie były w wychowaniu drugoplanowe lub w ogóle nieobecne. W czasopiśmie żydowskich dla młodzieży syjonistycznej, nawet tych polskojęzycznych, bywało, że Polska nie pojawiała się wcale, czasem zaś występowała jako ponury kraj golusu, z którego należy jak najszybciej wyjechać<sup>46</sup>.

Powstawały także organizacje tajne, zarówno skrajnych nurtów politycznych, jak i mniejszości, w szczególności ukraińskiej. Powstały w 1924 r. Związek Ukraińskiej Młodzieży Szkół Średnich, a po jej wykryciu Związek Ukraińskiej Młodzieży Nacjonalistycznej, mimo oficjalnie, głównie przez ten pierwszy, głoszonego programu samokształcenia, w rzeczywistości przygotowywały młodzież do działania w szeregach nacjonalistycznych organizacji ukraińskich<sup>47</sup>.

W tym miejscu należy przypomnieć, że sama szkoła, organizacje młodzieżowe popierane przez państwo były też, jak twierdzili niektórzy, elementem symbolicznej przemocy i przymusowej asymilacji lub przynajmniej akulturacji, wobec grup mniejszościowych. Budziło to zaniepokojenie bardzo wielu środowisk mniejszościowych, obawiających się, że szkoła polska jest drogą do wynarodowienia, niekiedy przymusowego (np. w wyniku likwidacji części szkół ukraińskich), czasem może nawet groźniejszego, bo dobrowolnego i nie do końca zauważalnego. Nauczanie w języku polskim, a nawet w języku własnym, ale według programu polskiego, niezależnie od intencji przybliżało młodzieży z mniejszości polską kulturę i historię, często czyniąc ją bliższą niż własna. W związku z tym treści wpajane przez szkołę były przez wiele środowisk kontestowane lub przynajmniej usiłowano przekonać młodzież do jej kontestowania.

<sup>45</sup> M. Sitinia, *Między patriotyzmem a syjonizmem – wychowanie w gimnazjum żydowskim w Krakowie (1918–1939)*, w: *Procesy socjalizacji w Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 45.

<sup>46</sup> A. Landau-Czajka, *Polska to nie oni. Życie codzienne, społeczeństwo, władza w podręcznikach dla dzieci najmłodszych 1785–2000*, Warszawa 2015.

<sup>47</sup> K. Sanojca, *Dwa patriotyzmy, czyli rzecz o wychowywaniu polskiej i ukraińskiej młodzieży*, w: *Procesy socjalizacji w Drugiej Rzeczypospolitej...*, s. 30–31.

W przypadku środowisk ukraińskich, które państwo polskie postrzegały jako jednego z zaborców, z którym należy walczyć o wolność, wypełnianie obywatelskich obowiązków wobec państwa polskiego było co najmniej dyskusyjne. Mamy tu więc do czynienia z socjalizacją opozycyjną, podobnie jak w przypadku nacjonalistów i komunistów. Tych ostatnich wprawdzie wychowywano na prawych (we własnym rozumieniu) obywateli państwa polskiego, ale przeorganizowanego tak, że w żaden sposób nie mieściło się to w standardach oficjalnej socjalizacji. Zakładano bowiem walkę z istniejącym państwem, a nie wspieranie go. O komunistach, motywach przystąpienia do partii komunistycznej, negacji obecnego ustroju pisze Konrad Zieliński. Jego refleksje dotyczące młodych komunistów dałyby się pewnie rozszerzyć i na inne organizacje radykalne czy nacjonalistyczne. „Organizacja radykalna [...] pozwalała oswobodzić się z zastanych więzów i hierarchii społecznych, wpływu hołdujących tradycji rodziców, których ideały i poglądy wychowawcze młodym wydawały się być przebrzmiałe”<sup>48</sup>.

Paradoksalnie jednak opozycyjne wizje wychowania w większym może nawet stopniu niż oficjalne opierały się na tradycji, były bowiem kontynuacją ponad stuletniej socjalizacji młodych ludzi do stawiania oporu państwowym instytucjom i do życia raczej wizją przyszłości niż teraźniejszością. Zatem, co nie zdarza się często, bunt i kontestacja jako podstawy socjalizacji były w gruncie rzeczy bardziej konserwatywne i mogły łatwiej czerpać z wzorów poprzednich pokoleń niż główny nurt socjalizacyjny, który z konieczności musiał wypracowywać zupełnie nowe formy, cele i ideały. Szybkie przemiany, groźba wojny czy przewrotu społecznego, ścierające się różnorodne wizje państwa doprowadziły do sytuacji, o której Krzysztof Maliszewski pisze: „Dwudziestolecie międzywojenne zdominowane zostało przez optykę zmian, chaosu, załamania ładu, niepewności płynącej z nowego i niewiadomego, kryzysu wartości”<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> K. Zieliński, *Uwiedzeni, zmanipulowani, zdesperowani? Młodzież komunistyczna w Dru-giej Rzeczypospolitej*, w: *ibidem*, s. 91.

<sup>49</sup> K. Maliszewski, *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej*, Katowice 2004, s. 65.