

UNIwersytet Wrocławski

**WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING**

Tom XII (2/2015)

Rodzina w Europie na przełomie XIX i XX wieku

The Family in Europe at the turn of the 19th and the 20th century

Pod redakcją:
Stefanii WALASEK
Anny HARATYK

Wrocław 2015

Zakład Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego,
Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej
w Jeleniej Górze

Redaktor naczelny czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”
Stefania WALASEK

Zastępca redaktora naczelnego czasopisma „Wychowanie w Rodzinie” i sekretarz redakcji
Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA

Rada Naukowa

Leszek ALBAŃSKI, Marija BARKAUSKEITE, Folco CIMAGALLI, Ahmet ECIRLI,
Inese JURGENA, Marie MAREČKOVA, Bożena MATYJAS, Katarzyna OLBRYCHT,
Alicja SZERLAĞ, Władysława SZULAKIEWICZ, Bogusław ŚLIWERSKI

Redaktorzy tematyczni

Stefania WALASEK, Anna HARATYK

Zespół Redakcyjny

Dariusz BŁASZCZAK, Beata DZIAŁA, Jacek GULANOWSKI,
Piotr GULANOWSKI, David HARROLD, Monika HUMENIUK-WALCZAK,
Luba JAKUBOWSKA, Magdalena KASPRZAK, Marta KONDRACKA-SZALA,
Aleksandra MARCINKIEWICZ-WILK, Ewa MUSIAŁ, Ewelina PIECUCH, Edyta SADOWSKA,
Marcin SZALA, Magda WIETESKA

Skład i łamanie

Sławomir SADOWSKI

Projekt okładki

Artur BUSZ

Na okładce reprodukcja obrazu: Josef Manes
„Ukolebavka”, 1871

Adres Redakcji

Zakład Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki
ul. Dawida 1, 52-522 Wrocław; tel. 0-71-367-20-01 w. 158

ISBN 978-83-62618-18-7

ISSN 2082-9019

CC-BY-SA 3.0

Wydanie publikacji sfinansowane przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

Wersja drukowana jest wersją pierwotną.

W wersji elektronicznej czasopismo dostępne jest na stronie internetowej: www.wwr.uni.wroc.pl

Druk i oprawa: DjaF

Spis treści

Wprowadzenie	11
---------------------------	----

Rozdział I. Poglądy na temat wychowania w rodzinie

Renata BEDNARZ-GRZYBEK, Izabela KRASIŃSKA <i>Józef Starkman (1847–1892) – popularyzator wiedzy medycznej w zakresie opieki nad chorym dzieckiem w domu</i>	19
Agnieszka SZCZAP <i>Polemika Mary Wollstonecraft z poglądami Jeana J. Rousseau na temat wychowania i edukacji kobiet</i>	39
Agata SAMSEL <i>Międzygeneracyjna transmisja wartości w rodzinach polskich w Drugiej Rzeczypospolitej w kontekście ideologii wychowawczej państwa w latach 1918–1939</i>	51
Anastazja SORKOWICZ <i>Aktualność Jana Pawła II koncepcji wychowania w rodzinie</i>	83

Rozdział II. Dyskusja o zadaniach wychowawczych rodziny

Aneta BOŁDYREW <i>Rola i funkcje rodziny w pismach polskich ekonomistów na przełomie XIX i XX wieku</i>	105
Małgorzata KOZŁOWSKA <i>Wychowanie małego dziecka w Polsce w pierwszej dekadzie okresu międzywojennego na łamach wybranych czasopism pedagogicznych – ciągłość i zmiana</i>	121
Beata TOPIJ-STEMPIŃSKA <i>Dyskurs o rodzinie na łamach „Przeglądu Powszechnego” w II Rzeczypospolitej</i>	139
Kamila GANDECKA <i>Dyskurs o wychowaniu i edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – analiza wybranych polskich czasopism pedagogicznych od przełomu XIX/XX wieku do 1939 roku</i>	155

Elżbieta MAGIERA <i>Aspekty współpracy szkoły i domu w świetle dzienników urzędowych kuratoriów okręgów szkolnych w Polsce w latach 1932–1939</i>	175
Danuta APANEL <i>Rodzina i dzieciństwo na łamach czasopism dziecięcych w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej</i>	197
Dominik FIGIEL <i>Rodzina na łamach czasopisma „Zawsze Wierni” Bractwa Świętego Piusa X</i>	215
Rozdział III. Matka – wychowawczyni i opiekunka ogniska domowego	
Joanna SKOLIK <i>Ewa Korzeniowska jako matka – strażniczka ogniska domowego. Wychowanie w kresowej rodzinie szlacheckiej na ziemiach polskich pod zaborami w okresie międzypowstaniowym</i>	235
Joanna FALKOWSKA <i>Kobieta w roli matki. Propozycje Anastazji z Jełowickich Dzieduszyckiej (1842–1890)</i>	243
Katarzyna DORMUS <i>U progu społecznej dyskusji o macierzyństwie świadomym na ziemiach polskich przełomu XIX i XX wieku</i>	255
Edyta BARTKOWIAK <i>Obraz matki i macierzyństwa w przekazach źródłowych z historii wychowania</i>	271
Rozdział IV. Literatura pamiętnikarsko-wspomnieniowa i moralizatorsko-dydaktyczna o rodzinie	
Witold BRZEZIŃSKI <i>Odpowiedzialność ojcowska za wychowanie potomstwa w świetle piśmiennictwa moralizatorsko-dydaktycznego okresu pełnego średniowiecza</i>	297
Henryk GRADKOWSKI <i>Epistolarne świadectwa miłości synowskiej (Zygmunt Krasiński – Wincenty Krasiński)</i>	309
Dorota GRABOWSKA-PIEŃKOSZ <i>Rola rodziców w edukacji młodzieży galicyjskiej. Analiza zagadnienia na podstawie źródeł pamiętnikarskich</i>	325

Mateusz SZUBERT <i>Wychowanie seksualne młodzieży w świetle XIX-wiecznych poradników parenetycznych</i>	341
Edyta SADOWSKA <i>Rodzina – dom ojczysty w poezji i wojennych wspomnieniach dzieci i młodzieży na tułacznych szlakach 1939–1945</i>	359
Agnieszka MAŁEK <i>Obraz ojca w świetle polskich poradników dla rodziców z lat 1918–1970</i> ...	383
Andrzej ŁADYŻYŃSKI <i>Ojciec i ojcostwo w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, w świetle pamiętników inspirowanych z epoki</i>	397
Rozdział V. Rodzina w obrazie filmowym	
Anna OLCHÓWKA <i>Wychowanie politycznie zaangażowane, czyli hiszpańska rodzina doby frankizmu. Portret filmowy</i>	419
Kamil ŠTĚPÁNEK <i>Seriale rodzinne w komunistycznej Czechosłowacji w kontekście nauczania historii i edukacji medialnej</i>	429
Alfabetyczny spis Autorów	439
Indeks cytowań	443

Contents

Introduction	11
Chapter I. Views on family upbringing	
Renata BEDNARZ-GRZYBEK, Izabela KRASIŃSKA <i>Józef Starkman (1847–1892) – the promoter of medical knowledge regarding home treatment of sick children</i>	19
Agnieszka SZCZAP <i>Mary Wollstonecraft polemic with the views of Jean J. Rousseau on the upbringing and education of women</i>	39
Agata SAMSEL <i>Intergenerational transmission of values in Polish families in the Second Republic in the context of educational ideology of the state in years 1918–1939</i>	51
Anastazja SORKOWICZ <i>The validity of John Paul II’s concept of education in a family</i>	83
Chapter II. Discussion on the educational goals of the family	
Aneta BOŁDYREW <i>The role and functions of a family in Polish economists’ writings at the turn of the XIXth century</i>	105
Małgorzata KOZŁOWSKA <i>A small child’s upbringing in the first decade of the interwar period in Poland in some of the pedagogical periodicals – continuations and changes</i>	121
Beata TOPIJ-STEMPIŃSKA <i>Discourse upon the family in the pages of „Przegląd Powszechny” in the Second Polish Republic</i>	139
Kamila GANDECKA <i>The discourse about upbringing and education of intellectually disabled children – analysis of selected Polish educational magazines which were printed from start of the XXth century till 1939</i>	155

Elżbieta MAGIERA

Aspects of cooperation of school and home in the light of the official journals of education departments of school districts in Poland in the years 1932–1939 175

Danuta APANEL

Family and childhood on the pages of children’s magazines during the time of the Polish People’s Republic 197

Dominik FIGIEL

Families in terms of the Saint Pius X Brotherhood in the journal “Always Faithful” 215

Chapter III. The mother – an educator and a guardian of the family

Joanna SKOLIK

Ewa Korzeniowska as a mother and a good spirit of the home – the upbringing of children in a Polish Borderland noble family during the partitions 235

Joanna FALKOWSKA

Woman in the role of the mother. Propositions of Anastazja Dzieduszycka née Jełowicka (1842–1890) 243

Katarzyna DORMUS

The beginnings of a societal discussion about conscious motherhood on the Polish territories at the turn of the 20th century 255

Edyta BARTKOWIAK

The image of mother and the motherhood in historical and educational records 271

Chapter IV. Diaries and didactic literature on the subject of the family

Witold BRZEZIŃSKI

Fatherly responsibility for educating his offspring as reflected in moral and didactic writings in the High Middle Ages 297

Henryk GRADKOWSKI

Epistolary testimony of filial love (Zygmunt Krasiński – Wincenty Krasiński) 309

Dorota GRABOWSKA-PIEŃKOSZ

Role of parents in the education of Galician young people. Analysis of the issue based on memories sources 325

Mateusz SZUBERT <i>Sexual education of youth in the light of the 19th century</i> <i>paraenetic guidebooks</i>	341
Edyta SADOWSKA <i>The Family – house speaker in poetry and children’s and youth’s</i> <i>war memoirs at the routes of exile (1939–1945)</i>	359
Agnieszka MAŁEK <i>The fathers’ image presented in handbooks for parents</i> <i>in the years 1918–1970</i>	383
Andrzej ŁADYŻYŃSKI <i>The father and the fatherhood in Polish People’s Republic in</i> <i>the view of diaries from the period</i>	397
Chapter V. Family in films	
Anna OLCHÓWKA <i>Upbringing politically involved, or family in Francoist Spain.</i> <i>Film portrait</i>	419
Kamil ŠTĚPÁNEK <i>The family television serial in communist Czechoslovakia in the context</i> <i>of history teaching and media education</i>	429
Authors in alphabetical order	439
Citation index	443



„Wychowanie w Rodzinie” t. XII (2/2015)

nadesłany: 26.06.2014 r. – przyjęty: 14.10.2015 r.

Agata SAMSEL*

**Międzygeneracyjna transmisja wartości¹
w rodzinach polskich w Drugiej Rzeczypospolitej
w kontekście ideologii wychowawczej państwa
w latach 1918–1939**

Intergenerational transmission of values in Polish families
in the Second Republic in the context of educational ideology
of the state in years 1918–1939

Streszczenie

Międzypokoleniowy przekaz wartości jest niezbędnym warunkiem zachowania ciągłości kultury, a tym samym gwarantem przetrwania grupy. Wprowadzanie w świat wartości jest nieodłącznym elementem wychowania młodego pokolenia. Najstarszym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym jest rodzina, gdzie w sposób naturalny kształtuje się osobowość dziecka i kreuje jego tożsamość. Wskutek międzygenera-

* e-mail: agatasamsel@wp.pl

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku, ul. Świerkowa 20, 15-328 Białystok, Polska.

¹ Wartości leżą w obszarze zainteresowań badawczych przedstawicieli różnych dziedzin nauki, co powoduje wieloznaczność pojęcia i mnogość definicji, wynikające z odmiennych potrzeb, metod i celów badawczych. Na określenie wartości, jako przedmiotu międzypokoleniowej transmisji, przyjął definicję Artura S. Rebera, określającą wartość jako: „Ogólną abstrakcyjną zasadę wyznaczającą wzorce zachowania w danej kulturze, czy społeczeństwie, którą w efekcie socjalizacji członkowie społeczeństwa skłonni są wysoko cenić. Takie wartości społeczne tworzą podstawowe zasady, wokół których dokonuje się integracja celów indywidualnych i społecznych”, zob.: A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2000, s. 810.

cyjnej transmisji wartości dziecko przyswaja wiedzę, która jest sumą doświadczeń wielu minionych pokoleń. Oprócz nabywania umiejętności odróżniania dobra od zła i uczenia się podstawowych zasad oraz norm, regulujących stosunki międzyludzkie, dziecko przyswaja szereg elementów, składających się na kulturę – język, historię, tradycję, wierzenia, symbole religijne i narodowe, obyczaje i zwyczaje.

W międzywojniu, w społeczeństwie polskim, funkcjonował system wartości oparty na kanonie ukształtowanym w okresie zaborów. Ogromne znaczenie przypisywano tym wartościom, które sprzyjają zachowaniu własnej odrębności kulturowej i narodowej. Naczelne miejsce w hierarchii wartości zajmowały: ojczyzna, rodzina, religia katolicka, historia kraju, tradycja, symbole narodowe. Wśród wysoko cenionych i pożądanых cech moralnych znajdowały się: patriotyzm, odwaga, gotowość do ponoszenia ofiar i poświęceń, pracowitość, obowiązkowość, sprawiedliwość i uczciwość.

Mimo dużego rozwarstwienia społecznego w II Rzeczypospolitej daje się zauważyć zbieżność wartości, będących przedmiotem międzypokoleniowego przekazu w rodzinach polskich, bez względu na ich status społeczny, majątek czy wykształcenie. Charakterystyczna dla dwudziestolecia międzywojennego była również zgodność systemu wartości deklarowanego i realizowanego w rodzinie, z tym który propagował Kościół, jak również tym, który wdrażały państwowe instytucje oświatowo-wychowawcze. Efektem tego było jednolite wychowanie młodego pokolenia, z jasno określonymi i spójnymi celami wychowawczymi, konsekwentnie realizowanymi przez współpracujące ze sobą, najważniejsze środowiska wychowawcze.

Słowa kluczowe: rodzina, wychowanie, wartości, kultura, Polska 1918–1939.

Abstract

The intergenerational transmission of values is an indispensable condition of the continuity of a culture, and thus it guarantees the survival of the group. Entering the world of values is inherent in the education of the young generation. The oldest and most important educational environment is the family, where the child's personality is shaped and its identity is created. As a result of the intergenerational transmission of values the child acquires knowledge, which is the sum of the experience of previous generations. In addition to acquiring the ability to distinguish good from evil, and learning the basic principles and standards governing relationships, the child assimilates a number of elements that make up the culture – language, history, tradition, beliefs, symbols of religious and national customs and habits.

A system of values in the interwar Polish society was based on the canon formed during the partitions of the country. Great importance was attributed to the values which were conducive to maintaining its cultural and national identity. Major positions in the hierarchy of values were taken by: homeland, family, the Catholic religion, the history of the country, tradition, national symbols. Among the highly regarded and desirable moral qualities were: courage, the willingness to make sacrifices, dedication, diligence, responsibility, fairness and honesty.

Despite the large social stratification in the Second Republic a certain convergence of values can be observed. They were the subject of intergenerational transmission

within Polish families, regardless of their social status, wealth, or education. The characteristic feature of the interwar period was also the compatibility of the system of values declared and inculcated in the family with the ones propagated by the Church, as well as with those which were inculcated by state educational institutions. The result was the uniform upbringing of young people, with clear and consistent educational goals, consistently accomplished by the most important educational environments cooperating with each other.

Keywords: family, education, values, culture, Poland 1918–1939.

Słowo wstępne

Podstawą trwania i wyrażania się narodu jest jego kultura, zaś kluczową rolę w każdej kulturze odgrywają wartości. To one stanowią o organizacji systemu społecznego i tożsamości kulturowej, kształtują poglądy i postawy. Nakreślają zasady postępowania i normy. Są podstawą do tworzenia idei i ideałów – etycznych, moralnych, religijnych i społecznych. Przyjęty przez grupę system wartości determinuje wybór bohaterów, symboli narodowych, miejsc pamięci i kultu religijnego².

Doniosłą rolę w kulturze odgrywają symbole, należące do świata wartości a jednocześnie stanowiące wartość samą w sobie. Kultura symboliczna skupia się wokół wartości naczelnych, określanych mianem kultury dominującej, której rdzeń stanowi kanon wartości³, występujących w myśli naukowej, religii, sztuce i zabawie. Lista symboli nie jest zbiorem zamkniętym, ponieważ ciągle dołączają do niej nowe. Symbole rodzą się zwykle w okresach napięć, niepokoїв czy kryzysów. Pojawiają się nagle w rzeczywistości społecznej, za sprawą jakiegoś wydarzenia, które z czasem zostaje uznane przez członków danej zbiorowości za ważne dla grupy. W miarę upływu czasu urasta ono do rangi symbolu, jednoczącego grupę ludzi, wywołującego silne stany emocjonalne. Każdy naród tworzy charakterystyczny dla siebie zbiór symboli, które są znakami umownymi, rozumianymi i przeżywanymi wyłącznie przez członków określonej grupy⁴. Do polskiego symbolicznego uniwersum, wzbudzającego silne stany emocjonalne, należy zaliczyć:

² L. Dyczewski, *Kultura polska w okresie przemian*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993, s. 61.

³ Według Antoniny Kłoskowskiej kanon wartości to „[...] zespół konkretnych elementów kultury symbolicznej, przekazów w postaci sformułowanych legend, ideologii, opisów postaci historycznych, dzieł literackich i artystycznych”. Zob.: A. Kłoskowska, *Kultura*, [w:] Taż (red.), *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, „Wiedza o Kulturze” Wrocław 1991, s. 39.

⁴ L. Dyczewski, *Trwałość kultury polskiej*, [w:] Tenże (red.), *Wartości w kulturze polskiej*, Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie, Lublin 1993, s. 14.

- język polski,
- hymn narodowy,
- symbole narodowe (biały orzeł w koronie, biało-czerwona flaga),
- ważne wydarzenia historyczne (chrzest Polski, bitwa pod Grunwaldem, hołd pruski, Konstytucja 3-go maja, powstania narodowe, „cud” nad Wisłą, walka z okupantem hitlerowskim, Powstanie Warszawskie, opór przeciw systemowi komunistycznemu – polski Czerwiec, Październik, Sierpień i Grudzień i wreszcie Okrągły Stół),
- miejsca kultu religijnego (Jasna Góra, Ostra Brama),
- miejsca pamięci narodowej (Cmentarz Orłąt, Oświęcim, Monte Cassino, Katyń, Smoleńsk),
- bohaterów narodowych (T. Kościuszko, J. Piłsudski, Maksymilian Kolbe, L. Wałęsa, Jan Paweł II),
- wielkie dzieła literackie wybitnych autorów (A. Mickiewicza, H. Sienkiewicza, S. Wyspiańskiego),
- obrazy malarzy polskich (J. Matejki, W. Kossaka, upamiętniające ważne wydarzenia historyczne),
- utwory wielkich kompozytorów,
- pieśni patriotyczne i religijne,
- obrzędy związane z obchodami świąt religijnych (Boże Narodzenie, Wielkanoc, Dzień Wszystkich Świętych, Zaduszki) i uroczystości rodzinnych (wesela, chrzciny, pogrzeby)⁵.

Członków zbiorowości łączy poczucie wspólnoty oraz ciągłości w czasie i przestrzeni. Podstawę trwałości grupy, jej wewnętrznej spójności i więzi, stanowi centrum kultury, które Leon Dyczewski wiąże z tożsamością kulturową jednostki i grupy, dającą jednostce zakorzenienie w życiu społecznym i możliwość międzyosobowej komunikacji w ramach symbolicznego uniwersum⁶. Świadome przeżywanie własnej tożsamości możliwe jest dzięki doświadczeniu inności⁷, które rodzi się w konfrontacji z „obcym”. To „inny” daje możliwość odkrycia własnej identyczności z grupą⁸. Przywiązanie do własnej kultury i dumy z przynależności do niej, często są dziś utożsamiane z nacjonalizmem i krytykowane jako relikwyt przeszłości, synonim zaściankowości i zacofania. Tymczasem, jak słusznie zauważa Jerzy Nikitorowicz, powinny być raczej postrzegane jako naturalne przywiązanie do świata zakorzenienia, wynikające:

⁵ J. Prokop, *Polskie uniwersum*, [w:] A. Kłoskowska (red.), *Oblicza polskości*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1990, s. 117; L. Dyczewski, *Trwałość kultury...*, dz. cyt., s. 36; Tenże, *Kultura polska w okresie przemian...*, dz. cyt., s. 65.

⁶ L. Dyczewski, *Trwałość kultury...*, dz. cyt., s. 40.

⁷ J. Bartmiński, *Język nośnikiem tożsamości narodowej i przejawem otwartości*, [w:] L. Dyczewski (red.), *Wartości w kulturze...*, dz. cyt., s. 39.

⁸ Z. Bendykowicz, *Portrety „obcego”*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 37.

„[...] z osadzenia kulturowego, z dziedzictwa przodków, jako naturalny proces nabywania kompetencji kulturowych, uczenia się kultury poprzez zanurzenie się w niej, nasiąkanie nią, bez jej oceny i wartościowania, czyli nawykowe nosicielstwo kultury”⁹.

Centrum kultury polskiej

Centrum kultury polskiej kształtowało się na przestrzeni wielowiekowej historii państwa, aczkolwiek zaistniało i na trwałe zakorzeniło się w świadomości społecznej w okresie zaborów. Stanowiło wypadkową wartości epoki romantyzmu i schedy po polskim etosie szlacheckim¹⁰. Wiek XIX był w całej Europie czasem rodzenia się narodowej tożsamości, opartej na więzi członków grupy, mającej tę samą kulturę, historię i tradycję, a nie, jak dawniej, na wspólnocie interesów określonej warstwy społecznej. To poczucie przynależności do jednego narodu i spistość w obrębie grupy, w okresie niebytu państwowego były dla Polaków szczególnie istotne dla ocalenia własnej odrębności kulturowej, która bardzo wyraźnie odróżniała się na tle państw zaborczych. Ta konfrontacja z dominującym „innym” spowodowała zacieśnienie więzi, opartej na wspólnych doświadczeniach i losach narodu. Najważniejszym celem w obliczu zagrożenia wynarodowieniem, a tym samym unicestwienia grupy jako całości, stało się ocalenie własnej odrębności kulturowej poprzez szczególną dbałość i przywiązanie do wszystkiego, co wyróżnia członków zbiorowości od obcych, a więc język polski, religia, historia, tradycja, nauka, literatura i sztuka. Wszystkie te elementy składały się na szeroko rozumianą kulturę polską i stanowiły powód do dumy. Walka o zachowanie tradycyjnych wartości oraz przekazanie ich młodemu pokoleniu, stały się celem naczelnym, gwarantującym zachowanie odrębności kulturowej i przetrwanie narodu polskiego.

Utrata niepodległości uświadomiła Polakom, jak ważna jest Ojczyzna. Tęsknota za państwem – niegdyś wielkim i potężnym, z bogatą historią i kulturą, sprawiła, że stało się ono jedną z najcenniejszych wartości. Z pokolenia na pokolenie przekazywano opowieści o waleczności dawnych bohaterów, mądrości i męstwie władców, zwycięstwach oręża polskiego, wygranych bitwach, podbitych ziemiach i atrakcyjności kultury polskiej, której elementy przejmowali obcokrajowcy, ponieważ przewyższała ich rodzimą kulturę.

Równie wysoko w hierarchii wartości plasował się Kościół i religia katolicka, nierozzerwalnie związana z kulturą polską i silnie w niej osadzona. Przyjęcie chrztu było momentem niezwykle ważnym, wręcz przełomowym w dziejach

⁹ J. Nikitorowicz, *Etos generacji. Typy generowania etosu i ich wartość w procesie kreowania tożsamości kulturowej*, [w:] E.J. Kryńska (red.), *Ideaty wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, Trans Humana, Białystok 2006, s. 16.

¹⁰ H. Skolimowski, *Uniwersalne wartości etosu polskiego*, [w:] A. Kłoskowska (red.), *Oblicza...*, dz. cyt., s. 15.

Polski, bowiem od niego w zasadzie rozpoczęła się historia narodu i dziejów jego kultury. Polska zaistniała na arenie międzynarodowej jako chrześcijańskie, cywilizowane państwo, „ostatni bastion” kultury łacińskiej na Wschodzie¹¹. Polacy odzegnawali się od Wschodu, aczkolwiek nie do końca pasowali też do zachodnich sąsiadów. Być może właśnie dlatego czuli się inni, a że bez wątpienia lepiej jest być innym – lepszym, niż innym – gorszym, utwierdzano się w przekonaniu o swojej wyjątkowości, co w dobie romantyzmu zaowocowało przeświadczeniem o szczególnej misji narodu polskiego¹².

Kościół w czasach niewoli odegrał na ziemiach polskich bardzo istotną rolę. Wytworzyła się swoista symbioza między nim a narodem polskim, z której obie strony czerpały poczucie siły i racji bytu. Były dla siebie nawzajem gwarantem trwania, ostoją polskości i wielowiekowej tradycji, która ściśle wiązała ze sobą wartości religijne i narodowe¹³. W okresie zaborów Kościół był jedyną na wskroś polską instytucją, skupiającą i jednoczącą katolików poprzez kultywowanie wiary jej przodków, wiary utożsamianej z narodowością polską, pozwalającą odróżnić „swoich” od „obcych”. Ojcowie Kościoła zaangażowali się w prace na rzecz ruchu narodowego, widząc w nim jedyną szansę na ocalenie polskości w poszczególnych zaborach, a tym samym własne „być albo nie być”. Kościół dostarczał wiedzy na temat wartości, nie tylko religijnych, ale też ogólnoludzkich, moralnych i społecznych, a normy i zasady postępowania, ustalane i rozpowszechniane przez księży nabierały szczególnego znaczenia, bowiem postrzegane były jako równoznaczne z wolą Bożą a ich przestrzeganie w życiu doczesnym stanowiło warunek osiągnięcia celu ostatecznego, jakim było życie wieczne. Głoszone z ambony kazania budziły polską świadomość narodową, nawoływały do kultywowania tradycji i wiary przodków, patriotyzmu i dążenia do odzyskania własnego państwa. Religia katolicka była silnym spoiwem łączącym Polaków, odróżniającym ich od innowierczych sąsiadów–zaborców, którzy, mając tego świadomość, nie szczędzili sił, by pozbawić naród polski oparcia w Kościele. Z im większą determinacją atakowali, tym bardziej zacieśniała się więź między Polakami a Kościołem¹⁴.

Wysokie miejsce w hierarchii wartości XIX-wiecznego społeczeństwa polskiego zajmowała rodzina. W czasach państwowego niebytu, braku polskich instytucji, szkół i placówek kulturalnych, to właśnie rodzina była ostoją polskości. W gronie najbliższych można było swobodnie i bez przeszkód rozmawiać w ojczystym języku o chlubnych kartach historii kraju, bohaterach narodowych i ich sukcesach odniesionych w walkach z wrogiem, czytać na głos dzieła pol-

¹¹ M.A. Krapiec, *Człowiek w kulturze*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1999, s. 132–136.

¹² A. Samsel, *W kręgu polskich wartości narodowych*, [w:] E.J. Kryńska (red.), *Patriotyzm a wychowanie*, Trans Humana, Białystok 2009, s. 278.

¹³ J. Wysocki, *Rytuał rodzinny*, Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne, Olsztyn 1983, s. 23.

¹⁴ A. Samsel, *Środowiska wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej. Aspekty aksjologiczne* [mps pracy doktorskiej 2010, s. 148–149 (zbiory Biblioteki Wyd. Pedagogiki i Psychologii UwB)].

skich pisarzy, grać utwory polskich kompozytorów czy wspólnie śpiewać pieśni patriotyczne. Młode pokolenie słuchało opowieści rodziców i dziadków o ich udziale w powstaniach, walce o niepodległość, dzięki którym losy rodziny nierozzerwalnie splatały się z historią kraju, co powodowało tworzenie się więzi rodziny z ojczyzną, uświadamiało młodym, że ich przodkowie tworzyli tę historię. W okresie niewoli często dwory brały na siebie obowiązek propagowania polskości poprzez oddziaływanie na okoliczną ludność, wypożyczanie książek z domowej biblioteki czy też umożliwianie kontaktu z dziełami sztuki, czy rodzinnymi pamiątkami o wartości historycznej. Ciągłość kultury i tradycji została utrzymana głównie dzięki rodzinie, która stała na straży tradycyjnych wartości i była najbardziej odpornym środowiskiem na wszelkie zmiany społeczno-polityczne. Dzięki międzygeneracyjnej transmisji wartości w rodzinie udało się ocalić polską kulturę, zapewniając ciągłość życia narodowego mimo braku własnego państwa¹⁵. Mimo usilnych prób germanizacji i rusyfikacji dom rodzinny pozostał polski. Przetrwał język, kultura, religia i tradycja, mimo iż kilka kolejnych pokoleń przyszło na świat w niewoli¹⁶.

Z wielką wartością, jaką przypisywało się rodzinie, ściśle związana była wysoka pozycja kobiety, ponieważ to głównie ona zajmowała się wychowaniem dzieci, uczyła odpowiednich zachowań, kształtowała postawy, wpajała wartości. Burzliwa historia Polski, nękanej licznymi wojnami i najazdami sprawiała, że kobieta często pozostawała sama i zmuszona była pod nieobecność męża brać na siebie ciężar prowadzenia domu, utrzymania rodziny i opieki nad dziećmi. Wówczas obowiązek wychowania młodego pokolenia spoczywał wyłącznie na niej. Siła i determinacja, z jaką stawiały czoło temu wyzwaniu sprawiały, że kobiety cieszyły się społeczeństwem należnym poważaniem i szacunkiem. W XIX wieku, w okresie zrywów narodowych, zaczęło funkcjonować określenie „Matka–Polka”, upowszechnione przez Adama Mickiewicza za sprawą wiersza „Do Matki–Polki”, w którym poeta podkreślił znaczenie i trudną rolę kobiety–matki, która ma do spełnienia wyjątkową misję – wychowanie młodego pokolenia. Mimo poświęcenia się dzieciom i mimo ogromnej matczynej miłości powinna wychować twardych, niezłomnych, silnych mężczyzn – wiernych synów swojej ojczyzny, kierujących się najwyższymi wartościami, potrafiących znieść wszelkie niedogodności, strach, ból, tęsknotę i pozostać nieugiętymi w swojej wierze i działaniu. Określenie to z literatury przeniknęło do ówczesnej myśli społecznej i długo funkcjonowało jako synonim kobiety silnej, niezłomnej, samowystarczalnej, kierującej się najwyższymi wartościami, rodzącej dzieci, kochającej je bezgranicznie, ale też godzącej się z faktem, że nie są jej własnością i jeśli sytuacja tego wymaga, oddają życie w imię wyższych wartości, co mimo cierpienia napawa matkę dumą.

¹⁵ L. Dyczewski, *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2002, s. 36.

¹⁶ A. Samsel, *W kręgu...*, dz. cyt., s. 279.

Kolejną wartością było poczucie wspólnoty, która zwykle zacieśnia się w momentach zagrożenia grupy, a takich nie brakowało w historii narodu polskiego. Świadomość dzielenia niedoli z rodakami dodawała sił do walki i utwierdzała w przekonaniu, że warto ponieść najwyższe nawet ofiary, aby osiągnąć cel nadrzędny, czyli ocalić własną tożsamość i niezależność.

Na wysokim miejscu w XIX-wiecznej hierarchii wartości plasowała się wolność. Jej rodowód sięga Rzeczypospolitej Obojga Narodów i jest mocno osadzony w etosie szlacheckim. Wolność, jako wartość, stała się szczególnie ważna w okresie zaborów, jawiła się bowiem jako cel nadrzędny Polaków w walce o niepodległość.

Epoka romantyzmu miała ogromny wpływ na kształtowanie postaw wielu pokoleń Polaków. To właśnie w tym okresie, za sprawą elit kulturalnych, powstawał i ugruntowywał się kanon kultury polskiej. Był to czas wielkich zrywów narodowych, budujących polski etos romantyczny, utrwalanych w pamięci kolejnych pokoleń. Wiek XIX przeszedł do historii jako okres będący świadectwem patriotyzmu i męstwa narodu polskiego, determinacji i współdziałania w imię najwyższego dobra, jakim jest Ojczyzna. W tym czasie kształtowały się takie postawy, jak: patriotyzm, gotowość do poświęceń i ponoszenia najwyższych ofiar, obowiązek wobec ojczyzny, przedkładanie dobra ogółu ponad własny, prywatny interes, wolność mimo zniewolenia, szacunek dla tradycji i przywiązanie do odwiecznych wartości, umiłowanie historii ojczystej, zakorzenienie we własnej kulturze i duma z przynależności do niej. To właśnie one determinowały wybór bohaterów i stanowiły podstawę do tworzenia ideałów wychowawczych. Wartości ukształtowane i dominujące w okresie zaborów odcisnęły się tak mocno w świadomości Polaków, że później wielokrotnie, w trudnych momentach (walka o niepodległość 1914–1918, wojna polsko-bolszewicka o wschodnie granice, czas wojny i okupacji 1939–1945, Powstanie Warszawskie, walka podziemia polskiego z narzuconym aparatem władzy sowieckiej, walka z systemem komunistycznym) powracano do ideału bohatera romantycznego, mimo zmieniających się epok.

Rodzina jako środowisko wychowawcze w II Rzeczypospolitej

W II Rzeczypospolitej rodzinę postrzegano jako podstawową komórkę organizmu społecznego i narodowego¹⁷. Powszechne było przekonanie, że to za sprawą rodziny udało się ocalić polską kulturę i uchronić naród przed unicestwieniem, mimo usilnych starań i zabiegów zaborców. To dzięki silnej więzi rodzinnej i wierności przekazywanym z pokolenia na pokolenie wartościom,

¹⁷ Z. Jankowska, *Rodzina i jej kultura*, „Rodzina” 1922, nr 1, s. 16.

społeczeństwo polskie ocaliło własną tożsamość¹⁸. Niezaprzeczalny wpływ rodziny na wychowanie i rozwój osobowości dziecka potwierdzały również najnowsze badania naukowe.

Rozwój nauk społecznych, jaki nastąpił pod koniec XIX wieku, spowodował wzrost zainteresowania rodziną jako środowiskiem wychowawczym. W latach międzywojennych przedstawiciele różnych dziedzin nauki byli zgodni co do tego, że rodzina, jako naturalne i pierwsze środowisko dziecka, jest najważniejszym środowiskiem wychowawczym i ma decydujący wpływ na kształtowanie postaw młodego pokolenia oraz przygotowanie jednostki do funkcjonowania w dorosłym życiu. Przedmiotem poszukiwań ówczesnych badaczy, stało się znalezienie skutecznych metod wychowawczych, prowadzących do wypracowania takich cech, postaw, zachowań i wartości, aby młodzież w przyszłości jak najlepiej służyła społeczeństwu, narodowi i państwu. Wieloaspektowość prowadzonych badań empirycznych, spowodowana użyciem różnorodnych metod i technik, charakterystycznych dla różnych dziedzin nauki sprawiała, że wiedza na temat rodziny rozwijała się wielokierunkowo. Mimo iż zjawisko wychowania w rodzinie występowało od zawsze, to pedagogika rodzinna, jako dyscyplina, wyodrębniła się w zasadzie dopiero w okresie międzywojennym¹⁹. W badania nad rodziną zaangażowali się socjologowie²⁰, psychologowie²¹ i przedstawiciele pedagogiki chrześcijańskiej²². Bronisław Malinowski, Ludwik Krzywicki i Tadeusz Szczurkiewicz badali środowisko rodzinne pod kątem antropologicznym i etnograficznym, natomiast Józef Chałasiński, Stanisław Rychliński i Stanisław Czarnowski historyczno-porównawczym. Florian Znaniecki analizował wpływ środowiska rodzinnego na osobowość a Zygmunt Mysłakowski i Jan Stanisław Bystron koncentrowali się na rodzinie jako środowisku wychowawczym. Niezwykle aktywna była też grupa badaczy, mająca na celu ustalenie konkretnych potrzeb rodziny, w celu wypracowania określonego kierunku działań opieki społecznej²³. Efektem tych badań był szereg publikacji, które przyczyniły się do dynamicznego rozwoju pedagogiki rodzinnej²⁴.

¹⁸ L. Dyczewski, *Więź...*, dz. cyt., s. 36.

¹⁹ M. Wójcik, *Kształtowanie się polskiej pedagogiki rodzinnej w latach 1918–1939*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998, s. 10.

²⁰ Kierunek socjologiczny w badaniach nad rodziną reprezentowali: Zygmunt Mysłakowski, Maria Librachowa, Helena Radlińska, Ludwik Krzywicki, Bronisław Malinowski, Tadeusz Szczurkiewicz i in.

²¹ Do reprezentantów psychologicznego kierunku należy zaliczyć m.in. Józefę Joteyko, Stefana Szumana, Józefa Piterę.

²² Szczególne zasługi na tym polu położyli księża: Zygmunt Bielawski, Karol Mazurkiewicz i Jacek Woroniecki.

²³ Wśród tej grupy znaleźli się m.in. Halina Krahelska, Aleksander Minkowski, Maria Librachowa, Anna Oderfeldówna, ks. Aleksander Wóycicki.

²⁴ F. Bujak, *Drogi mojego rozwoju umysłowego*, „Nauka Polska” 1927, t. 6; M. Librachowa, A. Studnicki (red.), *Dziecko wsi polskiej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1934; A. Wóycicki, *Robotnik polski w życiu rodzinnym*, Jan Cotty, Warszawa 1922; J. Chałasiński, *Młode pokolenie*

Szczegółowe badania środowiska rodzinnego, prowadzone przez przedstawicieli różnych dziedzin nauki, pozwoliły analizować problem wychowania w rodzinie w wielu aspektach. Dostrzeżono poważne braki i zaniedbania wychowawcze, przede wszystkim na wsi i w społecznościach małomiasteczkowych. Niepokój budziła także sytuacja najuboższych rodzin wielkomiejskich. Uwidoczniał się znaczący wpływ czynnika ekonomicznego na wychowawczą funkcję rodziny, jednak podkreślano, iż nie jest on jedynie decydującym. Duże znaczenie w wychowaniu młodego pokolenia przypisywano duchowej kondycji rodziny, czyli jej „duszy”, w której zawiera się przeszłość, terażniejszość i przyszłość jej członków. Ogromną rolę odgrywa tu dobra tradycja rodziny, którą bez względu na stan, czy pochodzenie należy pielęgnować, kultywować i przekazywać z pokolenia na pokolenie w formie zarówno ustnej, jak i pisemnej a także w postaci gromadzonych i chronionych pamiątek rodzinnych, będących świadectwem bohaterstwa, patriotyzmu, pobożności i ofiarności. Dla rodzinnej tradycji ważne jest wszystko, co nosi ślad minionych pokoleń, od odziedziczonego skrawka ziemi, po najdrobniejsze przedmioty użytku codziennego, ponieważ są one spoiwem, pomostem łączącym nieżyjących członków rodziny z obecnymi i tymi, którzy nadejdą²⁵.

Problematyka rodziny żywo interesowała nie tylko naukowców i badaczy, ale również ideologów i działaczy politycznych wszystkich ugrupowań. W programach wychowawczych każdej partii w II Rzeczypospolitej naczelne miejsce w dziele wychowania człowieka przyznawano rodzinie. Dostrzegając ogromną rolę najbliższych w procesie kształtowania postaw młodego pokolenia, przedstawiciele różnych ugrupowań starali się uzyskać jej poparcie dla swoich programów, do niej kierując cele ideowe i obejmując ją wszelkiego rodzaju akcjami wychowawczymi.

Czołowy teoretyk obozu narodowego, Lucjan Zarzecki, stał na stanowisku, że:

„Rodzina jest naturalnym podłożem. Od niej należy wychodzić i na niej budować. Szwankować będzie cały system wychowawczy dotąd, dopóki w społeczeństwie nie ugruntuje się życie rodzinne przepojone duchem obywatelskim”²⁶.

W podobnym tonie wypowiadał się Roman Rybarski, ekonomista związany z Narodową Demokracją: „Naród, w którym rodzina jest słaba, będzie słabym

chłopów, t. 1–4, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1984; L. Krzywicki, *Warunki życia robotniczego w Warszawie, Łodzi i Zagłębiu Dąbrowskim w świetle ankiet z 1927 r.*, Ekonomista, Warszawa 1929; H. Radlińska (red.), *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1937 i in.

²⁵ M. Friedlander, *Znaczenie środowiska rodzinnego w wychowaniu*, „Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 9, s. 263.

²⁶ L. Zarzecki, *Wychowanie narodowe*, wyd. 2, Dom Książki Polskiej, Warszawa 1929, s. 395–396.

narodem”²⁷ i Stanisław Grabski: „Nie wytworzymy potęgi Polski, jeśli rodzina polska straci swą siłę wewnętrzną”²⁸.

Zbliżony pogląd w kwestii znaczenia rodziny w wychowaniu najmłodszego pokolenia Polaków prezentowali przedstawiciele, teoretycy i sympatycy obozu sanacji, stojąc na stanowisku, że wychowanie państwowe powinno rozpoczynać się w rodzinie, być kontynuowane przez szkołę i wspierane przez Kościół²⁹.

Wychowawczą rolę rodziny podkreślali także przedstawiciele ruchu chrześcijańsko-demokratycznego i teoretycy katolickiej myśli wychowawczej, widząc w niej fundament życia społecznego. W myśli katolickiej rodzina postrzegana była jako źródło potęgi narodu, państwa i Kościoła, ponieważ w niej zachodzi, w sposób naturalny, wychowanie narodowe, państwowe i religijne i jeśli chce się dokonać jakichkolwiek zmian, to właśnie od rodziny należy zaczynać ich wprowadzanie³⁰.

Przedstawiciele ruchu ludowego również na pierwszym miejscu wśród środowisk wychowawczych stawiali rodzinę, co nawet znalazło swoje odzwierciedlenie w programie politycznym PSL „Piast” z 1926 roku, w którym zapisano, że należy przeciwstawić się wszelkim czynnikom mogącym spowodować zachwianie postaw moralnych rodziny i osłabienie jej więzi³¹.

Teoretycy wychowania, sympatyzujący z partiami prawicowymi i centrowymi, wśród instytucji odpowiedzialnych za wychowanie młodego pokolenia, wymieniali rodzinę, państwo i Kościół, jako „moralnego kierownika narodu”³². Odmienne stanowisko w tej kwestii przyjmowali przedstawiciele Polskiej Partii Socjalistycznej, postulujący rozdział Kościoła od państwa, chociaż należy podkreślić, że PPS nie było partią radykalną i całkowicie odcinało się od partii komunistycznych³³.

²⁷ R. Rybarski, *Naród, jednostka, klasa*, Gebethner i Wolff, Warszawa – Zakopane 1926, s. 144.

²⁸ S. Grabski, *Z zagadnień polityki narodowo-państwowej*, nakł. Księgarni i Składu Nut, Warszawa 1925, s. 67.

²⁹ M. Ziemiłowicz, *Rodzina a wychowanie państwowe*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1932, s. 20–25.

³⁰ J. Ziolecka, *Rodzina katolicka i jej posłannictwo*, „Ruch Katolicki” 1935, nr 1, s. 6.

³¹ S. Giza, S. Lato (oprac.), *Materiały do historii polskiego ruchu ludowego*, t. 2, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1967, s. 218.

³² A. Bełcikowska, *Stronnictwa i związki polityczne w Polsce*, Dom Książki Polskiej, Warszawa 1925, s. 90.

³³ W Polsce, w okresie międzywojennym, działała nielegalna Komunistyczna Partia Robotnicza Polski (od 1925 roku przemianowana na Komunistyczną Partię Polski). Organizacja powstała w 1918 roku na polecenie Moskwy i stamtąd otrzymywała dyrektywy, dlatego też przez społeczeństwo polskie traktowana była jako wroga państwu polskiemu. Rok po powstaniu została zdelegalizowana. Wśród członków przeważali przedstawiciele mniejszości narodowych, zamieszkujący wschodnie ziemie Rzeczypospolitej. Drugą partią komunistyczną, działającą na terenie Polski, była Niezależna Partia Chłopska, rozwiązana w 1927 roku a następnie powołana pod nazwą Zjednoczenie Lewicy Chłopskiej Samopomoc. Rola polityczna żadnej z tych partii nie była w Polsce znacząca.

Badania naukowe prowadzone w międzywojniu wykazały, że rodzice, mimo ogromnej odpowiedzialności, jaka na nich spoczywa, często nie posiadają elementarnej wiedzy na temat świadomego wychowania a ich działania są bezplanowe lub nieraz wręcz szkodzą prawidłowemu rozwojowi psychicznemu dziecka. W obliczu tej sytuacji, za sprawą czynników państwowych, Kościoła, kręgów naukowych i działaczy społecznych, rozpoczęto kampanię na rzecz podniesienia stanu wiedzy pedagogicznej rodziców i uświadomienia im doniosłości roli rodziny jako środowiska wychowawczego. Na rynku wydawniczym pojawił się szereg pozycji naukowych z zakresu wychowania, jak również poradników wychowawczych, adresowanych do mniej wyrobionego czytelnika, zawierających szereg informacji i wskazówek. Autorami byli ludzie różnych profesji, często też sami rodzice, nie zajmujący się zawodowo wychowaniem, a pragnący podzielić się swoimi doświadczeniami z innymi³⁴. Oprócz artykułów, dotyczących wychowania w rodzinie, zamieszczanych w czasopismach naukowych, pojawiły się periodyki adresowane do kobiet, które popularyzowały wiedzę pedagogiczną i zawierały szereg porad dotyczących wychowania (np. „Młoda Matka”, „Rodzina i Dziecko”)³⁵.

W latach poprzedzających odzyskanie niepodległości głównymi podmiotami wychowania były rodzina i Kościół, stanowiące ostoję polskości i narodowych wartości, pozostające w opozycji do władzy. Odrodzone państwo powołało szereg instytucji, za pośrednictwem których mogło włączyć się w proces wychowania młodego pokolenia. Pojawiły się nie tylko nowe możliwości ale i wyzwania. Trzeba było wychować młodzież „do wolności”, nauczyć lojalności i szacunku do państwa, jego władz i instytucji. Należało zmienić mentalność społeczeństwa, któremu dotąd patriotyzm kojarzył się z biernym oporem lub wręcz walką z władzą i przedstawicielami prawa. Dostrzegano konieczność opracowania nowego ideału wychowania, adekwatnego do sytuacji politycznej, będącego połączeniem polskich tradycji i aktualnych potrzeb³⁶. Problem ten żywo interesował nie tylko przedstawiciele poszczególnych dyscyplin naukowych, ale też duchownych i polityków wszystkich opcji, przekonanych co do tego, że jedynie współpraca głównych środowisk wychowawczych w kwestii wychowania młodego pokolenia, może dać optymalne rezultaty, ponieważ tylko

³⁴ W okresie międzywojennym w Polsce wydano ponad sto poradników, zob.: K. Jakubiak, *Badania naukowe nad rodziną oraz problematyka wychowania rodzinnego w literaturze II Rzeczypospolitej*, [w:] K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995, s. 221.

³⁵ A. Samsel, *Rodziny potrzebujące wsparcia w II Rzeczypospolitej – jakość życia, realizacja podstawowych funkcji, opieka społeczna*, „Wychowanie w Rodzinie”, B. Jędrzychowska, E. Jurczyk-Romanowska (red.), t. VII: *Od starożytnej myśli filozoficznej do współczesnych rozwiązań legislacyjnych*, Wrocław – Jelenia Góra 2013, nr 1, s. 253.

³⁶ W. Mędrzecki, *Polskie uniwersum symboliczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] W. Mędrzecki, A. Zawiszewska (red.), *Kultura i społeczeństwo II Rzeczypospolitej*, Instytut Historii PAN, Warszawa 2012, s. 29–31.

wówczas praca jednej instytucji nie będzie niweczona przez drugą, a wychowankę będzie miał jasno określony, spójny system wartości³⁷. Mimo występujących czasem tarć na linii rząd – Kościół, każda z tych instytucji doceniała rolę drugiej w dziele kształtowania postaw i wartości najmłodszych, i była gotowa do współdziałania oraz wzajemnych kompromisów. Sztab teoretyków wychowania i praktyków, związanych, bądź współpracujących z poszczególnymi opcjami politycznymi, pracował nad sprecyzowaniem ideologii wychowawczej, ustaleniem hierarchii wartości, nakreśleniem celów wychowawczych i ideałów, oraz doбором odpowiednich metod i środków³⁸.

Mimo iż wychowanie stanowi obszar ścierania się interesów różnych grup społecznych, politycznych i religijnych, którym zależy na ukształtowaniu młodego człowieka w taki sposób, aby w przyszłości był wartościowym ich członkiem, mimo zmian ekip rządzących i pozornych przewartościowań, daje się zauważyć niesamowitą wręcz konsekwencję w działaniu. Wprawdzie w dwudziestolecie międzywojennym miały miejsce spory między endecją a piłsudczycami w kwestii wychowania, ale nie wynikały one z faktycznych, zasadniczych różnic zdań, ideałów czy wartości, lecz miały podłoże wybitnie polityczne. Tarcia z sali sejmowej przenikały do pedagogiki i były zarzewiem wszelkich sporów i polemik między teoretykami wychowania poszczególnych opcji. Przesadnie uwypuklane różnice zdań stały się trwałym elementem walki politycznej. Spór między dwoma ugrupowaniami toczył się bardziej na płaszczyźnie politycznej, niż o istotę rzeczy, ponieważ ani narodowcy nie kwestionowali znaczenia państwa, ani piłsudczycy nie negowali pozycji narodu w hierarchii wartości, co potwierdza analiza dokumentów, literatury społeczno-politycznej i prasy okresu międzywojennego³⁹.

Środowiska polityczne, religijne, oświatowe i społeczne wielką rolę w wychowaniu młodego pokolenia przypisywały szkole, widząc z niej ważne narzędzie kształtowania postaw. Jej głównym zadaniem było wychowanie młodego pokolenia ku wartościom w ścisłej współpracy z najważniejszymi środowiskami wychowawczymi w celu uzyskania optymalnych efektów wychowawczych. Programy nauczania i materiały metodyczne dla nauczycieli zawierały jasno określone cele, do których należy na tej płaszczyźnie dążyć, ideały ku jakim powinno zmierzać wychowanie, jak również metody i środki, dzięki którym uzyska się najlepsze rezultaty. Zadbano też o najmłodszych, objętych wychowaniem instytucjonalnym. W podręczniku dla ochraniarek, wśród cech, jakie należało kształtować u dzieci w wieku przedszkolnym wymieniano: miłość do Boga i bliźniego, umiłowanie prawdy i piękna, miłość do ojczyzny, umiejętność ponoszenia ofiar w imię wyższych celów, karność, posłuszeństwo, odpowiedzialność, soli-

³⁷ *Duch Chrystusowy w szkole i wychowaniu podstawą odbudowy narodów*, Diecezjalny Instytut Akcji Katolickiej, Płock 1937, s. 55.

³⁸ A. Samsel, *Środowiska wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej...*, dz. cyt., s. 315.

³⁹ Tamże.

darność, punktualność, rzetelność, poszanowanie dla pracy i uczciwość⁴⁰. W szkołach obowiązywały podobne wzorce, tyle że wzbogacone i dostosowane do możliwości percepcyjnych uczniów. Wszystkie podręczniki powstałe w II Rzeczypospolitej na plan pierwszy wysuwały zagadnienia wychowawcze. Autorzy starali się uwypuklać podstawowe wartości, wskazywać właściwe postawy i zachowania. Za pomocą zawartych w podręcznikach treści nauczyciele w znaczący sposób mogli wpływać na kształtowanie osobowości wychowanków. Wszystkie podręczniki, niezależnie od tego czy powstały tuż po odzyskaniu niepodległości, czy też po reformie Jędrzejewicza, kładły ogromny nacisk na wychowanie patriotyczne, religijne, społeczne i obywatelskie⁴¹. Zarówno do roku 1926, jak też po przewrocie majowym, zasadniczą rolę odgrywała religia i mimo iż dopiero u schyłku II Rzeczypospolitej nastąpiło oficjalne połączenie trzech ideologii wychowawczych (narodowej, państwowej i katolickiej), to przez całe dwudziestolecie międzywojenne ich elementy przenikały się wzajemnie, tworząc ideał Polaka, łączącego w sobie cechy romantycznego bojownika i pozytywistycznego pracownika, któremu przyświecało hasło: „Bóg, Honor, Ojczyzna”. Bez względu na zmiany i zawirowania polityczne, kierunek wychowania w międzywojniu można określić jako jednolity i stabilny⁴².

Każda teoria wychowania musi trafić na odpowiedni moment, ale też i na właściwy grunt, ponieważ może oddziaływać tylko na te grupy, których potrzebom odpowiada i do których świadomości przemawia. W dwudziestoleciu międzywojennym istniało duże rozwarstwienie społeczne. Każda grupa starała się zaszczerpić w młodym pokoleniu cechy i wartości, które są najbardziej przydatne w pełnieniu przyszłych ról społecznych i jak najlepiej przygotowują do przyszłych zadań. Teoretycy wychowania okresu międzywojennego mieli nadzieję na zniwelowanie tych różnic dzięki opracowaniu i wprowadzeniu w życie uniwersalnego, ponadklasowego modelu wychowania, odpowiadającemu wszystkim środowiskom i trafiającemu do świadomości każdego Polaka, bez względu na pochodzenie społeczne. Nie było to łatwe zadanie, ale okazało się możliwe do zrealizowania. Ideały i wartości, będące kwintesencją wychowania, są determinowane potrzebami chwili obecnej, dlatego też mogą ewoluować w zależności od sytuacji społeczno-politycznej, kulturowej czy ekonomicznej, ale podstawowe wartości muszą pozostać niezmiennie, ponieważ stanowią moralny kręgosłup i podwalinę całego systemu wychowania. Ta prawda nieobca była elitom

⁴⁰ *Podręcznik dla ochroniarek*, wyd. zbior., Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1920; A. Samsel, *Wychowanie patriotyczne w przedszkolach II Rzeczypospolitej*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Konopacki (red.), *Kobieta a patriotyzm: konteksty historyczno-pedagogiczne XVI–XX wieku*, Trans Humana, Białystok 2012, s. 126–127; A. Samsel, *Wychowanie przedszkolne w latach 1918–1939*, (cz. 2), „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 9, s. 519.

⁴¹ A. Samsel, *Podręczniki szkolne lat międzywojennych jako narzędzie kształtowania postaw młodego pokolenia Polaków*, [w:] K. Domańska, B. Iwańska-Cieślik (red.), *Książka i prasa w kulturze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013, s. 165.

⁴² Tamże.

II Rzeczypospolitej, dlatego mimo znacznego rozdrobnienia na polskiej scenie politycznej, założenia wychowawcze wszystkich partii (z wyjątkiem komunistycznych), zasadały się na tradycyjnych wartościach, zakorzenionych w społeczeństwie polskim, przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Wydaje się, że to właśnie świadomość niezmienności wartości naczelnych i konieczności ich istnienia w każdym momencie, bez względu na sytuację, przyczyniła się do niewątpliwego sukcesu, jaki osiągnięto w II Rzeczypospolitej w dziedzinie wychowania.

W literaturze i prasie okresu międzywojennego pojawiało się wiele słów krytyki na temat ówczesnego systemu wychowania. Donoszono o upadku moralnym społeczeństwa, anomii tradycyjnych wartości i ideałów⁴³. Rodzinom zarzucano brak elementarnej wiedzy pedagogicznej, szkołom wytykano niewydolność wychowawczą, politykom niekompetencję a teoretykom wychowania nieumiejętność sprecyzowania konkretnego ideału i systemu wychowania⁴⁴, jednak podczas II wojny światowej młodzi Polacy swoją postawą udowodnili, że kierunek zabiegów wychowawczych, zaangażowanie poszczególnych instytucji i wysiłek wkładany w kształtowanie postaw najmłodszych, przyniósł oczekiwane rezultaty. Nawet jeśli na przestrzeni dwudziestu lat istnienia wolnej Polski wystąpiły pewne zmiany w ideologii wychowawczej, to nie naruszały one naczelnych, zakorzenionych w kulturze, tradycji i historii podstawowych wartości, dzięki czemu były akceptowane przez ogół społeczeństwa. Pewne zmiany dokonywały się w obrębie wartości pochodnych, ale nie stały w sprzeczności z naczelnymi i nie stanowiły dla nich zagrożenia, a tym samym nie budziły obaw o dezintegrację powszechnie przyjętego systemu wartości, będącego stabilizatorem życia zarówno jednostki, jak i społeczeństwa⁴⁵.

Międzygeneracyjna transmisja wartości w rodzinach chłopskich i robotniczych

Badania, dotyczące wpływu środowiska rodzinnego na wychowanie młodego pokolenia, pozwoliły na sprecyzowanie funkcji rodziny (biologiczna, ekonomiczna, społeczna, kulturowa, poznawcza, opiekuńcza i wychowawcza)⁴⁶ oraz ustalenie czynników, mających zasadniczy wpływ na właściwe wypełnianie tych zadań, wśród których wymieniano: pochodzenie społeczne, miejsce zamieszka-

⁴³ J. Janota Bzowski, *Szkoła i rodzina: ich wzajemny stosunek i formy współżycia*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1930, s. 11; Tenże, *Kryzys współczesnej rodziny polskiej*, „Rodzina” 1922, z. 1, s. 10.

⁴⁴ F. Sawicki, *Kryzys kultury a religia chrześcijańska*, Poznań 1937, s. 11; J. Pastuszka, *Kryzys kulturowy a religia*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Warszawa 1932, s. 96; W. Adamski, *Kultura i jej dziedziny*, Ostoja, Poznań 1938, s. 23.

⁴⁵ K. Żygulski, *Wartości i wzory kultury*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1975, s. 58.

⁴⁶ H. Rowid, *O środowisku wychowawczym*, „Ruch Pedagogiczny” 1932, nr 1.

nia, pozycję zawodową, wykształcenie i poziom kultury rodziców, sytuację materialną i atmosferę domu rodzinnego⁴⁷. Zdaniem badaczy, zasadniczy wpływ na właściwą realizację funkcji rodziny miał poziom wykształcenia oraz struktura zawodowa społeczeństwa polskiego, natomiast spis powszechny z 1921 roku⁴⁸ ukazywał stan daleki od zadowalającego. Zaledwie niewiele ponad 5% społeczeństwa posiadało wykształcenie wyższe niż początkowe, 75% stanowili chłopci i robotnicy rolni, 17% proletariat przemysłowy, a jedynie 5% społeczeństwa to inteligencja i wolne zawody⁴⁹, z czego znaczną część stanowili Żydzi. W tej sytuacji naukowcy szczególnie zainteresowali się środowiskiem chłopskim i robotniczym, chcąc poznać ich specyfikę i faktyczną kondycję wychowawczą tych rodzin, w celu ustalenia braków i niedociągnięć oraz ewentualnych form pomocy w realizowaniu podstawowych funkcji. W dwudziestoleciu międzywojennym badaniami objęto głównie warstwy najuboższe, którymi dotychczas w zasadzie nikt się nie interesował. Powstał szereg prac, będących pokłosiem prowadzonych badań, publikowanych w licznych czasopismach pedagogicznych, psychologicznych i społecznych, które dostarczyły szczegółowych informacji na temat wychowania w rodzinach chłopskich i robotniczych, poszerzających wiedzę na temat życia codziennego tych środowisk.

Najlicniejszą warstwą społeczną w II Rzeczypospolitej byli chłopci. Ludność wiejska w 1921 roku stanowiła 76%, z czego 65% to chłopci, 10% – robotnicy rolni i 1% ziemiaństwo – warstwa, która po odzyskaniu niepodległości odchodziła już zasadzie do historii, a jej przedstawiciele zasilali szeregi inteligencji polskiej w miastach. W 1919 roku z 26,3 mln mieszkańców Rzeczypospolitej, 20,8 mln mieszkało na wsi⁵⁰.

Mimo niezwykle trudnych warunków życia, biedy, braku wykształcenia i jakiegokolwiek wiedzy pedagogicznej, wbrew powszechnej opinii ówczesnej inteligencji, chłopci nie tylko świadomie wychowywali swoje potomstwo, ale też zaszczepiali dzieciom szereg cennych wartości. Każda grupa w naturalny sposób dąży do zachowania ciągłości kulturowej, stąd jej starania o wychowanie młodego pokolenia w taki sposób, żeby jego działania w przyszłości służyły interesom grupy i gwarantowały jej przetrwanie. Istotne było przygotowanie dziecka do pełnienia przyszłych ról społecznych, zaszczepienie takich cech, które umożliwią jak najlepsze funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości i radzenie sobie z obowiązkami, które przyjdzie mu kiedyś wypełniać. Chłop musiał być twardy,

⁴⁷ M. Friedleander, *Znaczenie środowiska w wychowaniu*, „Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 9; H. Rowid, *Środowisko i jego funkcje wychowawcze w związku z programem nauk*, wyd. 2, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1936, s. 36–41.

⁴⁸ *Pierwszy powszechny spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 1921 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1927.

⁴⁹ A. Samsel, *Wychowanie w rodzinie chłopskiej w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Wychowanie w Rodzinie”, S. Walasek, L. Albański (red.), t. I: *Przekaz tradycji i kultury na przestrzeni wieków*, Jelenia Góra 2011, s. 90–91.

⁵⁰ „Mały Rocznik Statystyczny” 1939, R. 10, s. 10.

silny, zahartowany, nawykły do ciężkiej pracy, dlatego też od najmłodszych lat przygotowywano dzieci do życia, które stanie się kiedyś ich udziałem.

W małych, hermetycznych społecznościach lokalnych zmiany dokonują się bardzo powoli, dlatego też kultura ludowa jest bardzo odporna na wszelkie przewartościowania i przemiany, a tradycyjne wartości niezwykle trwałe. Silny jest też mechanizm kontroli społecznej, stojącej na straży przestrzegania odwiecznych norm i zasad obowiązujących w grupie⁵¹. Nikt nie jest tu anonimowy i każdy w jednakowym stopniu podlega ocenie społeczności, z którą musi się liczyć, ponieważ w innym przypadku zostanie napiętnowany i pozbawiony wsparcia grupy.

Wielopokoleniowość rodzin, charakterystyczna dla środowisk wiejskich, sprzyjała budowaniu więzi między pokoleniami, zapewniała stałą transmisję wartości. Najmłodszy, pozostający pod opieką dziadków, mieli okazję czerpać z życiowej mądrości nestorów, słuchać opowieści o przodkach i dawnych czasach⁵². Przez wieki jedynym źródłem wiedzy w środowisku wiejskim było starsze pokolenie. To od nich młodzi uczyli się zarówno tego, co w życiu ważne i cenne, jak też wszystkiego, co trzeba wiedzieć o pracy w gospodarstwie, aby zebrać plony i przeżyć. Specyfika warunków życia na wsi sprawiała, że właśnie w tym środowisku międzygeneracyjna transmisja wartości w rodzinie była szczególnie ważna, ponieważ wszelka wiedza przekazywana była z pokolenia na pokolenie jako suma doświadczeń minionych generacji. Młodzi nabywali ją w sposób naturalny, poprzez uczestnictwo w życiu codziennym rodziny i wspólnoty lokalnej.

Rodzina wiejska okresu międzywojnia to tradycyjna rodzina patriarchalna, gdzie niekwestionowanym autorytetem był gospodarz. Jego obowiązkiem było zapewnienie bytu żonie i dzieciom, dbanie o interesy rodziny i reprezentowanie jej na zewnątrz. Z racji odpowiedzialności, jaka na nim spoczywała, ale też i faktu, że wykonywał najcięższe prace w gospodarstwie, był najważniejszą osobą w rodzinie, otaczaną szacunkiem. To głowa rodziny podejmowała decyzje dotyczące funkcjonowania gospodarstwa oraz planów na przyszłość, jak również rozdzielała obowiązki między członków rodziny.

Trudne warunki życia, bieda i ciężka praca na wsi, sprawiała, że ludzie stawali się twardzi i rzadko okazywali uczucia wobec najbliższych, jednak jedną z najwyższych plasujących się wartości chłopskich była rodzina, wpisana w naturalny porządek świata⁵³. Jednostka samodzielnie nie mogła funkcjonować w gospodarstwie wymagającym wielu rąk do pracy, dlatego wieś to „społeczństwo rodzin”⁵⁴. Osoby samotne skazane były na łaskę innych, ponieważ nie miały

⁵¹ J. Płatek, *Wieś jako środowisko wychowawcze*, [w:] Z. Mysłakowski (oprac.), *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa – Lwów 1931, s. 215.

⁵² Tamże, s. 92.

⁵³ J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*, t. 1, Warszawa 1984, s. 186.

⁵⁴ Tamże, s. 133.

możliwości samodzielnie zapewnić sobie bytu w trudnej wiejskiej rzeczywistości. Rodzina wiejska okresu międzywojennego to rodzina wielodzietna i nie tylko dlatego, że nie potrafiono świadomie planować poczęć. Ogromne znaczenie miały tu czynniki kulturowe i ekonomiczne. Im liczniejsza rodzina, tym większa jej siła i uznanie w społeczności lokalnej, piętnującej osoby samotne i bezdzietne, ponieważ rodzenie dzieci traktowano jak nakaz religijny, powinność, do której kobieta jest przez Boga powołana. Im więcej było dzieci, tym łatwiej było sprostać licznym obowiązkom a i tak z powodu wysokiej śmiertelności do wieku dorosłego dożywały tylko niektóre z rodzeństwa⁵⁵. Zespołowy charakter pracy w gospodarstwie, w który zaangażowana była cała rodzina, powodował tworzenie się silnych, trwałych więzi między jej członkami, zależnymi od siebie nawzajem⁵⁶.

Wielką wartość stanowiła ziemia, która, jako jedyne źródło utrzymania, była spoiwem, łączących wszystkich członków rodziny⁵⁷. Dawała poczucie zakorzenienia, zakotwiczenia, przynależności do określonego miejsca. Była dobrem przekazywanym z pokolenia na pokolenie, dziedzictwem, łączącym żyjących z jej plonów ludzi, z tymi, którzy odeszli i tymi, którzy przyjdą po nich. Bez względu na wielkość, faktyczną wartość czy stan gospodarstwa, ziemia stanowiła opokę, była czymś stałym, dającym poczucie stabilizacji i możliwość przeżycia tym, którzy ją uprawiają. Stanowiła podstawę egzystencji – chłop bez ziemi był nikim w oczach społeczności wiejskiej.

Niska, zwłaszcza we wschodnich regionach kraju, kultura rolnicza, prymitywne narzędzia i sposoby uprawy ziemi, sprawiały, że tylko ciężką, okupioną ogromnym wysiłkiem pracą, można było utrzymać się przy życiu i zapewnić jako taki byt rodzinie, stąd właśnie jej wysokie miejsce w hierarchii wartości społeczności wiejskiej. Mianem pracy określano tylko te czynności, które wymagały dużego wysiłku fizycznego, dlatego też, mimo iż na kobiecie spoczywał obowiązek prowadzenia domu, zajmowania się dziećmi i posiadaniem inwentarzem, jej wkład w prowadzenie gospodarstwa nie był traktowany na równi z pracą męża. Jej uczestniczenie w sezonowych zajęciach polowych traktowano również jako czynności pomocnicze, ponieważ główny ciężar fizyczny brał na siebie mężczyzna, jako że natura stworzyła go silniejszym. Pracę postrzegano jako jedną z naczelnych wartości a pracowitość jako najbardziej pożądaną cechę człowieka, do tego stopnia, że wartość człowieka mierzona była jego pracą – im więcej jej był w stanie wykonać, im lepiej wywiązywał się ze swoich zadań, tym większym szacunkiem się cieszył, zarówno w społeczności lokalnej, jak i w rodzinie. Hierarchia członków rodziny zależała od użyteczności każdego z nich,

⁵⁵ A. Samsel, *Wychowanie w rodzinie chłopskiej...*, dz. cyt., s. 94.

⁵⁶ H. Radlińska, *Oświata i kultura wsi polskiej: wybór pism*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979, s. 214.

⁵⁷ Z. Dębicki, *Wpływ czynników ekonomicznych na życie rodzinne*, „Rodzina” 1922, s. 14.

od tego ile był w stanie, w danym momencie życia, dać z siebie dla dobra wspólnoty:

„Matka starszym dzieciom dała zawsze większą porcję mięsa a najmłodszym to najczęściej nagą kość. Oni muszą mieć siły do roboty a wy bachory nic nie robicie, to możecie i tak być”⁵⁸.

Dzieci dopiero wówczas nabywały pewnych praw, kiedy mogły wnieść swój wkład w funkcjonowanie gospodarstwa, które opierało się na pracy⁵⁹. To ona wyznaczała miejsce człowieka w rodzinie i rodziny w społeczeństwie:

„Chłop jest do roboty, jego racją istnienia jest robota, jego życie było ciągłą pracą, a praca formą życia”⁶⁰.

Praca wpisywała się też w kanon wiary:

„To nie tylko społeczny obowiązek wobec rodziny, lecz także obowiązek religijny. Praca w pocie czoła to była integralna część chłopskiej Golgoty, której zadaniem było wyprowadzić chłopca z tego padołu łez i płaczu do wiecznego zbawienia”⁶¹.

Kolejną, wysoko cenioną wartością, była wspólnota. Wspólnoty rodzin tworzyły wspólnotę wsi, w której ważną rolę pełniły więzi sąsiedzkie. Pomagano sobie wzajemnie podczas prac sezonowych, natomiast zimą kobiety spotykały się, by wspólnie drzeć pierze, szyc odzież, tkać. Mężczyźni też w wolnym czasie nie stronili od spotkań z sąsiadami, które służyły zacieśnianiu więzi i wymianie doświadczeń i rozrywce. Były też szczególne okoliczności, podczas których spotykała się cała społeczność lokalna, do których należy zaliczyć wesela i pogrzeby. W tych najważniejszych momentach życia rodziny uczestniczyli wszyscy, przez co czuła się integralną częścią wspólnoty, dającej wsparcie w żalobie i dzielącej radość w chwilach szczęścia. Wszystkich mieszkańców wsi obowiązywała jednakowa, niezmienna od pokoleń, hierarchia wartości. Każdy w takim samym stopniu podlegał ocenie i kontroli społecznej, stojącej na straży odwiecznych norm i zasad. Musiał się do nich dostosować każdy, kto chciał być akceptowany przez grupę, ponieważ odstępstwo od reguł, groziło wykluczeniem. Wspólnota ustalała zasady i kontrolowała ich przestrzeganie – tym, którzy się do nich stosowali dawała wsparcie i zapewniała poczucie bezpieczeństwa – odstępcy spychani byli poza margines i pozostawieni sami sobie⁶².

⁵⁸ J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów...*, dz. cyt., s. 199.

⁵⁹ F. Jakubczak, *Rodzina chłopska a młode pokolenie rolników*, [w:] *Młode pokolenie Polski Ludowej*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1968, s. 29.

⁶⁰ J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów...*, dz. cyt., s. 427.

⁶¹ S. Bujak-Bogucka, *Z mroków niedoli matki i dziecka na wsi*, „Młoda Matka” 1918/1919, nr 14, s. 24–25.

⁶² A. Samsel, *Wychowanie w rodzinie chłopskiej...*, dz. cyt., s. 97.

Wielką wartość w rodzinach chłopskich przypisywano religii. Tłumaczyła całe zło tego świata i uzasadniała konieczność akceptowania ciężkich doświadczeń. Pozwalała ze spokojem znosić trud, ból, cierpienie, choroby i śmierć, ponieważ dawała nadzieję na życie wieczne, pozbawione ziemskich udręk. Dzięki religii nędzna egzystencja chłopów nabierała sensu i zyskiwała wręcz nadnaturalny wymiar. Wiara w Boga łączyła się z tym, co nadprzyrodzone i niepojęte a święta kościelne wpisywały się w odwieczną kulturę ludową, wplatały się w nią. Były źródłem radości i czasem wytchnienia od ciężkiej codziennej pracy. Podniosła atmosfera obchodzonych świąt, wraz z ich bogatą symboliką, zawierała silny ładunek emocjonalny, wzbogacała życie duchowe i dawała uczucie uczestniczenia w czymś wielkim, szczególnym i wyjątkowym. Przyczyniała się do tworzenia i umacniania więzi między wszystkimi, którym dane było dostąpić tego zaszczytu. Zasady wiary przekazywane były z pokolenia na pokolenie, wraz z całą oprawą w postaci zwyczajów i obrzędów. Wzory zachowań religijnych, normy i obyczaje, związane z wyznawaną wiarą, stanowiły silny czynnik integrujący członków rodziny i sprzyjały identyfikacji z całą społecznością religijną. Między rodziną a Kościołem tworzyła się specyficzna więź, ponieważ towarzyszył jej we wszystkich ważnych momentach. Był obecny w chwilach radości, jakimi były śluby i chrzty, a także w czasie smutku i żałoby po stracie najbliższych. Kościół przenikał do życia rodzinnego, wplatał się w nie, dawał wsparcie i bezpieczeństwo, poczucie Bożej opieki⁶³.

Wbrew opinii badaczy i kręgów zainteresowanych, wychowanie dziecka chłopskiego było wychowaniem do wartości i to nie tylko wartości społeczności wiejskiej, ale do wartości zakorzenionych w kulturze. Do nich należy zaliczyć rodzinę, ziemię, religię, pracę, wspólnotowość, tradycję. Wartości te były ze sobą ściśle związane i trudno spośród nich wyodrębnić te ważniejsze i mniej istotne, dlatego nie ma możliwości, żeby je uszeregować pod względem miejsca w hierarchii. Przywiązanie do ziemi, która była żywicielką rodziny, wiązało się bezpośrednio z koniecznością wspólnej pracy wszystkich jej członków, a wiara ten trud czyniła zasadnym. Od najmłodszych lat uczono dzieci poczucia obowiązku i odpowiedzialności za rodzinę⁶⁴, uświadamiając, że jednostka sama nic nie znaczy – jej los zależy od tego, w jakiej kondycji jest wspólnota, do której przynależy. Od najmłodszych lat wdrażano do pracy i obowiązków. Dużą wagę przywiązywano też do wychowania religijnego dzieci, które razem ze starszymi uczestniczyły w nabożeństwach, procesjach, obchodach świąt kościelnych. Matka przekazywała potomstwu zasady wiary, uczyła pacierza i modlitw, które zwykle odmawiane wspólnie, były ważnym elementem integrującym rodzinę⁶⁵.

⁶³ Taż, *Środowiska wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej...*, dz. cyt., s. 149.

⁶⁴ S. Bujak-Bogucka, *Z mroków niedoli...*, dz. cyt., s. 24–25.

⁶⁵ B.W. Król, *Szkoła jako instytucja wychowawcza w środowisku małomiasteczkowym (na tle konkretnego środowiska małomiasteczkowego – Iwieniec)*, Państwowy Instytut Nauczycielski, Warszawa 1938, s. 111.

Bezwzględnie wymagano od dzieci przestrzegania dziesięciorga przykazań i surowo karano za łamanie któregośkolwiek z nich. Szczególnie rygorystycznie podchodzono do kradzieży:

„Bardzo surowo karzą rodzice za kradzież. Mówią, że kradzież to jest, która człowieka do dobrego nie doprowadzi. Kradzież w naszej rodzinie to jest rzecz, za którą na nas bardzo krzyczą i dają dobre lanie”⁶⁶.

Dzieci wychowywano w szacunku do autorytetów. Jasno wskazywano, co jest dobre a co złe i określano obowiązujące zasady. Najmłodszy doskonale wiedzieli czego się od nich oczekuje i wymaga:

„Gdy nie robię tak, jak trzeba, to rodzice nabijają mnie, żebym robił tak, jak trzeba i spełniał swoje obowiązki”⁶⁷.

Chociaż surowe chłopskie wychowanie mogło w II Rzeczypospolitej bulwersować przedstawicieli innych środowisk, to w trudnej wiejskiej rzeczywistości miało ono swoje uzasadnienie. Dziecko musiało wyrosnąć na człowieka, który będzie sobie radził jako dorosły, który podoła obowiązkom, jakie nałoży na niego życie w określonych warunkach. Należało wychowywać je w takich wartościach i wpoić takie zasady postępowania, aby jak najlepiej w przyszłości wypełniało swoje role społeczne, a tym samym było przydatnym członkiem zbiorowości. Wielopokoleniowość rodzin i zespołowy charakter pracy w gospodarstwie, zapewniały stałą transmisję wartości, sprzyjały kultywowaniu tradycji, odwiecznych obyczajów i zwyczajów, co z kolei tworzyło silne poczucie tożsamości kulturowej, przynależności do określonej zbiorowości, zapewniało spistość grupy i było gwarantem jej przetrwania.

Dotkliwy brak ziemi zmuszał rzesze rolników do opuszczenia rodzinnej wsi i poszukiwania środków do życia w okolicznych miastach, co nie było łatwe, biorąc pod uwagę rosnące z roku na rok bezrobocie. Badania nad rodziną, prowadzone w dwudziestoleciu międzywojennym, dowodziły fatalnej kondycji rodzin robotniczych, w których sytuacja ekonomiczna praktycznie uniemożliwiała realizowanie podstawowych funkcji⁶⁸, w tym również wychowania ku wartościom. Życie najuboższych warstw społecznych, zamieszkujących ośrodki miejskie koncentrowało się na walce o przetrwanie, a na plan pierwszy wysuwała się konieczność zaspokojenia podstawowych potrzeb biologicznych. Rodziny oderwane od korzeni, pozbawione rodzinnego gniazda, przynależności do miejsca i wspólnoty, traciły poczucie bezpieczeństwa, stabilizacji i ciągłości

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ Tamże, s. 112.

⁶⁸ L. Krzywicki, *Warunki życia robotniczego...*, dz. cyt.; A. Majewska, *Warunki życia dzieci bezrobotnych na Woli*, [w:] H. Radlińska (red.), *Spoleczne przyczyny powodzeń...*, dz. cyt.; A. Oderfeldówna, *Młodzież przedmieścia: z badań ankietowych na Ochocie*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1937; A. Wójcicki, *Robotnik polski w życiu rodzinnym*, Jan Cotty, Warszawa 1922.

kulturowej, jakie zapewniała grupa⁶⁹. Człowiek był sam w wielkim mieście, zdany wyłącznie na siebie nie mógł liczyć na niczyje wsparcie – był tu obcy, anonimowy i osamotniony a ponadto nie miał nic, co należałoby do niego. Wynajmowane lokale miały charakter tymczasowy, gdyż miejsce zamieszkania ściśle wiązało się z aktualną sytuacją finansową, która była niestabilna. Częste przeprowadzki uniemożliwiały jakąkolwiek stabilizację i poczucie zakorzenienia, przywiązania do mieszkania, jako czegoś swojego, stałego i pewnego. W tej sytuacji dwie wartości, zajmujące naczelne miejsca w hierarchii społeczności wiejskiej, znikwały całkowicie w warunkach wielkomiejskich – ziemia i wspólnota. Co zatem stawało się najcenniejsze w nowej rzeczywistości? Jakie ideały, zasady i normy rodziny robotnicze przekazywały dzieciom? Jakie postawy i jakie cechy próbowały kształtować w młodym pokoleniu, aby jak najlepiej radziło sobie w dorosłym życiu, w trudnej proletariackiej rzeczywistości? Przecież, jak twierdziła Maria Librachowa:

„Jednak i one wychowują dzieci i one mają jakąś ideologię wychowawczą, mają niewątpliwie obyczajowość wychowawczą, która utrwała się w tradycjonalizmie lub ulega ewolucji i przemianom, jakkolwiek teorie pedagogiki obcej są i dalekie”⁷⁰.

Jedną z wartości, jaką wymieniali respondenci, była praca, bo tylko dzięki niej można było przeżyć. Nie miał tu znaczenia charakter zajęcia, a w wielu przypadkach nawet wysokość zarobków, bowiem praca stanowiła wartość samą w sobie. W rodzinach najbiedniejszych, dotkniętych bezrobociem, aspiracje życiowe badanej młodzieży sprowadzały się w zasadzie wyłącznie do pracy⁷¹. Człowiek bezrobotny czuł się bezwartościowy, zarówno jako jednostka, jak też członek rodziny i tak też go odbierało lokalne środowisko. W przeciwieństwie jednak do pracy na wsi, która zespalała rodzinę, ta w mieście była czynnikiem dezintegrującym, ponieważ odbywała się poza gospodarstwem domowym i sprawiała, że członkowie rodziny mało czasu spędzali ze sobą. Niemniej, rodzina stanowiła w najuboższych środowiskach miejskich bardzo cenną wartość a więzi zdawały się być tym silniejsze, im trudniejsza była sytuacja rodziny. Im większa, dotkliwsza była bieda w rodzinie, tym bardziej izolowana była od reszty społeczeństwa. Powodowało to poczucie alienacji i jednoczesne zacieśnianie więzi między członkami rodziny. Nie mogąc liczyć na pomoc z zewnątrz, zdani byli wyłącznie na siebie i własne wzajemne wsparcie. To poczucie zjednoczenia w biedzie i współodpowiedzialności wszystkich członków rodziny, dawało siłę do codziennej walki o byt i pozwalało znieść najtrudniejsze momenty. Przetrvanie rodziny, jako całości, było sprawą nadrzędną, przy której

⁶⁹ Z. Dębicki, *Wpływ czynników ekonomicznych...*, dz. cyt., s. 14.

⁷⁰ M. Librachowa, *Sojologia wychowania i pedagogika*, „Ruch Pedagogiczny” 1927, nr 1, s. 7.

⁷¹ A. Oderfeldówna, *Młodzież przedmieścia...*, dz. cyt., s. 6.

cele i dążenia osobiste spychane były na dalszy plan bądź całkiem wypierane. Ten z członków rodziny, któremu akurat udało się znaleźć pracę, utrzymywał pozostałych domowników.

W środowisku wielkomiejskim nie występowała, tak silna jak na wsi, więź rodziny z Kościołem. Nie oznacza to, że wiara i religia nie zajmowały wysokiego miejsca w hierarchii wartości rodzin robotniczych, ale warunki życia w mieście i związane z nim problemy były zupełnie inne od naznaczonego prawami natury i determinowanego porami roku, życia na wsi. W środowisku wielkomiejskim człowiek był anonimowy zarówno jako członek grupy społecznej, jak też jako członek wspólnoty religijnej. Ksiądz nie znał swoich parafian, nie towarzyszył rodzinie w jej życiu, tak jak to miało miejsce w małych społecznościach lokalnych. Nie tworzyły się zatem bezpośrednie relacje między kapłanem a rodziną, przez co zarówno wpływ Kościoła, jak też siła jego oddziaływania i kontrola życia poszczególnych rodzin, miały zdecydowanie mniejszy zasięg niż w środowisku wiejskim. Niemniej dekalog wyznaczał moralne ramy życia i stanowił odnośnik w stosunkach międzyludzkich. Był swoistym drogowskazem w życiu, jasno określając co jest złe i jakich zachowań należy unikać, aby zasłużyć sobie na miano dobrego, uczciwego człowieka. Mimo trudnej sytuacji finansowej rodzin robotniczych starano się, by dzieci odebrały wszystkie sakramenty św. i poznały tradycję, związaną z obchodami świąt kościelnych.

Dzieci szybko wdrażane były do prac domowych, opieki nad rodzeństwem i pracy zarobkowej. Od najmłodszych lat uczyły się odpowiedzialności za siebie i pozostałych członków rodziny. Szczególnie ciepły stosunek mieli badani do matek, które, mimo skrajnie trudnej sytuacji, potrafiły zadbać o to, aby każdy z domowników dostał kawałek chleba i herbatę a przede wszystkim o to, aby wszyscy doceniali wartość, jaką jest rodzina⁷². Swoją miłością i troską matka potrafiła zrekomensować dzieciom trudne warunki życia i mimo biedy wychować je na dobrych, uczciwych i odpowiedzialnych ludzi, ceniących wartość pracy i rodziny⁷³. W tym kontekście słuszna wydaje się opinia Franciszka Magryśia, że:

„[...] każdy człowiek, nawet w najgorszych warunkach urodzony, może stać się pożytecznym otaczającemu go społeczeństwu, jeżeli nie wyzbędzie się głębokich zasad moralności i wiary w Boga, jakie wyssał już z mlekiem matki, wtedy może wyrobić w sobie charakter i silną wolę, może poznać swój cel prawdziwy i wtedy stanie się naprawdę człowiekiem”⁷⁴.

Potwierdzeniem słuszności tych słów może być wypowiedź ucznia z rodziny bezrobotnej:

⁷² M. Robakiewiczowa, *Pomoc matce nieślubnej i opuszczonej*, „Opiekun Społeczny” 1938, nr 6.

⁷³ M. Parzyńska, *Pomoc kobiecie – pomocą dla rodziny*, tamże, s. 9.

⁷⁴ B. Gołębiowski, M. Grad, F. Jakubczak (oprac.), *Pamiętniki Polaków 1918–1978*, t. 1, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1982, s. 197.

„Obecnie nieraz muszę iść do szkoły głodny, bez jedzenia. Gdy ojciec wnet pracy nie znajdzie, będziemy musieli umierać z głodu, bo kraść nie umiemy”⁷⁵.

Międzypokoleniowy przekaz wartości w rodzinach inteligenckich

Rola dworów, jako ośrodków kultury polskiej i ostoi wartości narodowych w okresie zaborów, oraz wkład ziemiaństwa w ocalenie polskości, były faktem niezaprzeczalnym. W międzywojniu panowało powszechne przekonanie, iż w przeciwieństwie do niższych warstw społecznych, rodziny inteligentkie posiadają warunki i predyspozycje do tego, by zaszczeniać w młodym pokoleniu najcenniejsze wartości, jednak, zdaniem środowisk konserwatywnych, nie wykorzystywały tych możliwości i nie wywiązywały się należycie z obowiązku, jaki na nich spoczywał. Pojawiały się głosy o kryzysie rodziny, upadku moralności i odchodzeniu od tradycyjnych wartości, przekazywanych dotąd z pokolenia na pokolenie. Przedstawiciele polskiej katolickiej myśli filozoficznej głosili tezy o „groźnym przesileniu, zachwianiu normalnego stanu rzeczy”⁷⁶, „silnym odbiegnięciu rzeczywistości od pewnego ideału kultury”⁷⁷, apelując o konieczność jak najszybszego uzdrowienia rodziny, która coraz częściej występuje przeciwko podstawowym prawom boskim i odwiecznemu porządkowi tego świata, co w konsekwencji prowadzi do upadku kultury i demoralizacji całego społeczeństwa⁷⁸. Rodzinom inteligentkim zarzucano dezintegrację, na którą wpływała praca ojca poza domem, praca zarobkowa matki, odstępianie od domowej edukacji dzieci na rzecz nauczania i wychowania instytucjonalnego, kurczenie się rodzin z powodu ograniczenia liczby urodzeń, odchodzenia od wspólnego zamieszkiwania krewnych i kuzynów, przeniesienie życia towarzyskiego i kulturalnego poza mury domu, co powodowało, że dom przestawał być centrum życia rodziny, a stawał się wyłącznie noclegownią dla wszystkich jej członków.

Krytyczna analiza źródeł nie potwierdza jednak tezy o upadku moralności czy kryzysie wychowawczym w rodzinach inteligentkich, a wskazuje raczej na pewne przeobrażenia, wynikające z gwałtownych w tym okresie przemian społecznych, kulturowych i ekonomicznych. Wydaje się, że te zarzuty i obawy były mocno przesadzone, a reakcja środowisk konserwatywnych, zbyt nerwowa.

⁷⁵ L. Kandziora (red.), *Wpływ bezrobocia na pracę w szkole (wyniki badań ankietowych)*, Drukarnia Państwowa, Poznań 1939, s. 54.

⁷⁶ F. Sawicki, *Kryzys kultury...*, dz. cyt., s. 11.

⁷⁷ W. Adamski, *Kultura i jej dziedziny...*, dz. cyt., s. 23.

⁷⁸ A. Samsel, *Rodzina jako środowisko wychowawcze w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, „Przeгляд Historyczno-Oświatowy” 2009, nr 1–2, s. 47.

W całej Europie nastąpił nowy porządek a zmiany gospodarcze, kulturowe i społeczne nie ominęły również Polski.

Upadek ziemiaństwa, jako grupy społecznej, powodował napływ do miast byłych posiadaczy majątków, zasilających szeregi inteligencji urzędniczej. Dotychczasowa praca wszystkich członków rodziny na rzecz pomnażania majątku zmieniała się w codzienną pracę zarobkową, poza domem i poza rodziną. Przeszło istnieć bardzo istotne spoiwo, jakim była ziemia, jednak rodzina nadal stanowiła jedną z podstawowych wartości. Pieczołowicie pielęgnowano wszystko, co jest z nią związane i co pozwala zachować spójność i więź, a więc rodzinną obyczajowość i kulturę, historię rodu, pamięć przodków i rodzinne pamiątki, niejednokrotnie ściśle związane z ważnymi wydarzeniami burzliwej historii Polski. W związku z zachodzącymi zmianami ekonomicznymi i kulturowymi, rodziny zaczęły coraz większą wagę przywiązywać do wychowania potomstwa i tworzenia więzi emocjonalno-kulturowych, w miejsce dotychczasowych, gospodarczych⁷⁹. Zanikła też dotychczasowa „instytucja” mamki, a matka sama zajmowała się dzieckiem już od chwili narodzin, co pozwalało na tworzenie się silnej więzi emocjonalnej między nią a maleństwem.

Przeprowadzka do miasta wiązała się ze zmianą warunków lokalowych. Znacznie ograniczyła się przestrzeń użytkowa i powierzchnia mieszkalna, co wymusiło zawężenie kręgu osób zamieszkujących razem. Charakterystyczna dla ziemiaństwa wielopokoleniowa rodzina, często powiększona o bliższych i dalszych krewnych, zamieszkujących w jednym majątku, przeszła do historii. Brak kontaktów z liczną rodziną rodził potrzebę nawiązywania znajomości i przyjaźni z osobami niespokrewnionymi a niewielki metraż mieszkania nie pozwalał na organizowanie spotkań w domu, więc życie towarzyskie przenosiło się do miasta, co stwarzało też nowe możliwości rozwoju poprzez uczestniczenie w życiu społecznym, kulturalnym i naukowym.

Praca na etacie, chociaż zmuszała do wyjścia z domu i opuszczenia na wiele godzin rodziny też wcale nie musiała, jak to sugerowali przedstawiciele kręgów konserwatywnych, wpływać na osłabienie więzi, a wręcz przeciwnie. Po powrocie do domu rodzice mieli czas wolny, czas który mogli poświęcić dzieciom. Nowym zjawiskiem w życiu społecznym były urlopy wypoczynkowe, które zazwyczaj przeznaczano na wspólny wyjazd za miasto we własnym gronie, gdzie żadne obowiązki nie zakłócały budowania i utrwalania więzi rodzinnych. Fakt, że na co dzień życie zawodowe na wiele godzin odrywało członków rodziny od siebie, sprawiał, że czas wolny od pracy rodzice coraz częściej i chętniej poświęcali dzieciom. To, że rodzina mniej przebywała ze sobą, nie oznaczało, że osłabiała to więzi między jej członkami – wręcz przeciwnie – czas ten był efektywnie wykorzystywany, właśnie dla budowania wspólnych relacji.

⁷⁹ A. Kłoskowska, *Badania modelu rodziny w łódzkim środowisku robotniczym*, „Przegląd Socjologiczny” 1960, t. 14, z. 1.

Brak majątku, który można przekazać dziecku, zabezpieczając w ten sposób jego przyszłość, powodował, że rodziny inteligentnie wielką wagę przywiązywały do edukacji, widząc w niej jedyną szansę zapewnienia potomkowi godziwego bytu. Zarzucana rodzinom inteligentnym przez koła konserwatywne rezygnacja z domowej edukacji dzieci na rzecz nauczania instytucjonalnego miała swoje uzasadnienie. Dzieci ziemian miały utrudniony dostęp do dobrych szkół początkowych, dlatego też zamiast posyłać potomstwo do często odległej placówki wiejskiej o niskim poziomie – decydowano się na edukację domową. Inteligencja mieszkająca w mieście miała do wyboru szereg dobrych szkół, zapewniających ich dzieciom edukację na wyższym poziomie, niż byłoby to możliwe w warunkach domowych.

Kształcenie dzieci wiązało się z dużymi nakładami finansowymi, dlatego też często, aby podołać wydatkom, żona decydowała się na podjęcie pracy zarobkowej. Ten fakt pociągał za sobą przeobrażenia w dotychczasowym, patriarchalnym modelu rodziny. Mężczyzna przestawał być jedynym żywicielem, a tym samym wzrastała pozycja kobiety, która nie była już całkowicie od męża zależna. Następowała zmiana tradycyjnego podziału ról społecznych i modelu rodziny, co stanowiło główny powód niepokoju kół konserwatywnych. Coraz częstsze były też przypadki świadomego macierzyństwa, co jednak nie świadczy o upadku moralnym i odstępstwie od tradycyjnych wartości, ale wskazuje raczej na coraz większą dbałość o dobro dzieci. Skoro rodzice chcieli zapewnić swemu potomstwu jak najlepsze warunki życia i dobre wykształcenie, musieli brać pod uwagę swoje dochody. Posiadanie licznej rodziny i związane z jej utrzymaniem koszty uniemożliwiłyby kształcenie dzieci na pożądanym poziomie i zapewnienie im wysokiej pozycji społecznej w przyszłości. Zazwyczaj praca zawodowa kobiety, czy też świadoma rezygnacja z posiadania licznej gromadki dzieci, nie świadczyła o tym, że jest złą matką i zaniedbuje swoje obowiązki względem rodziny, ale była raczej wyrazem odpowiedzialności za wychowanie, wykształcenie i zapewnienie bytu swemu potomstwu. Nie bez znaczenia, w przypadku świadomej rezygnacji z posiadania wielodzietnej rodziny, był też spadek umieralności niemowląt, dzięki postępowi w medycynie, wzrostowi świadomości rodziców i dostępności opieki medycznej. Nie istniała już obawa, że tylko nieliczni z rodzeństwa dożyją wieku dorosłego. Poza tym w gospodarstwie każda ilość rąk do pracy była potrzebna i każde dziecko przyczyniało się do jego dochodów. W mieście na każde dziecko trzeba było pracować, zarabiać pieniądze na jego utrzymanie i wykształcenie, a możliwości były ograniczone. Świadome ograniczenie ilości potomstwa coraz częściej wynikało z rodzicielskiej odpowiedzialności, ze świadomości własnych możliwości finansowych i z troski o to, by zapewnić im właściwe wykształcenie i wychowanie. Zmniejszenie ilości dzieci w rodzinie, pozwalało na bardziej troskliwe zajęcie się potomstwem oraz poświęcenie mu większej ilości czasu i uwagi.

Zjawiska zachodzące w rodzinie w okresie dwudziestolecia międzywojennego były konsekwencją zmian społecznych, kulturowych i ekonomicznych. Nie były przejawem upadku moralnego, ale wynikały z konieczności przystosowania się do nowych realiów i zmieniającego się świata, niemniej, choć dokonywały się pewne zmiany w systemie wartości rodzin inteligentnych, to nie naruszały one tych naczelných, ukształtowanych na przestrzeni wielowiekowej kultury i tradycji. Nadal na pierwszych miejscach plasowały się: rodzina, religia, ojczyzna i praca. Dzieci wychowywano w poszanowaniu dla autorytetów, miłości do Boga i ojczyzny, poczuciu obowiązku i odpowiedzialności. Zaszczepiano takie cechy, jak: patriotyzm, religijność, przywiązanie do tradycji, duma, honor i odwaga, konsekwencja w dążeniu do celu, pracowitość, przedkładanie dobra ogółu nad własny interes, zdolność do poświęceń w imię wyższych wartości, uczciwość, prawdomówność, punktualność. Rodzina inteligentna w dwudziestolecu międzywojennym była spadkobiercą i kontynuatorem idei wychowawczych ziemiaństwa polskiego w dobie zaborów. Była kuźnią młodego pokolenia patriotów, gotowych w każdej chwili oddać życie za ojczyznę, jeśli tylko zajdzie taka potrzeba⁸⁰. Te same wartości wpajał młodemu pokoleniu Kościół, jak też szkoła, realizująca ideały wychowawcze państwa, a także szereg organizacji młodzieżowych, działających w latach 1918–1939.

Niezwykle trafną opinię wypowiedziała Maria Librachowa na łamach „Ruchu Pedagogicznego”:

„Każdy teoretyk czy reformator wychowania [...] twierdzi, że wszystko na świecie dzieje się źle, gdyż zły jest system wychowania i że wszystko jeszcze da się wyratować, o ile system ten ulegnie zmianie. Każdy, krytykując współczesny mu system wychowania, przedstawia go w barwach tak czarnych, że istotnie spodziewaćby się należało, że to młode, źle wychowane pokolenie będzie ostatnim pokoleniem swego społeczeństwa, że nie sprostą zadaniom i wymaganiom życia. Tymczasem okazuje się, że te źle wychowane pokolenia popychają jakoś naprzód formy życia, wytwarzają nowe wartości, tworzą, czy przekształcają kulturę. Trudno też dowiedzieć, że upadek, czy rozkład pewnych form życia społecznego przypisać należy tylko złemu wychowaniu, a nie splotowi warunków ekonomicznych i politycznych, przeżywaniu się form organizacji życia społecznego, organizacji pracy, produkcji itp.”⁸¹

Konkluzja

W Drugiej Rzeczypospolitej odpowiedzialność za wychowanie młodego pokolenia, zdaniem ówczesnej opinii publicznej, ponosiły trzy główne instytu-

⁸⁰ A. Samsel, Środowiska wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej..., dz. cyt., s. 136.

⁸¹ M. Librachowa, *Socjologia wychowania i pedagogika...*, dz. cyt., s. 1.

cje: rodzina – jako naturalne, pierwsze i główne środowisko wychowawcze, Kościół⁸² – powołany do wychowania z woli Bożej oraz państwo – posiadające do dyspozycji szereg podległych sobie instytucji, takich jak przedszkola, szkoły czy armia, poprzez które w znaczący i skuteczny sposób mogło wpływać na kształtowanie postaw i wartości społeczeństwa. Panowała zgodność co do tego, że najważniejszym środowiskiem wychowawczym jest rodzina, dlatego powinna mieć wsparcie państwa i Kościoła, oraz pomoc tych instytucji w kwestii wychowania dziecka, które jest nie tylko członkiem rodziny, ale też obywatelem kraju i członkiem społeczności religijnej. Charakterystyczna dla dwudziestolecia międzywojennego była szczerą chęć współpracy wszystkich tych trzech środowisk, w celu osiągnięcia optymalnych rezultatów w dziedzinie wychowania młodego pokolenia.

Wprawdzie znaczna część społeczeństwa polskiego żyła w trudnych warunkach i borykała się z poważnymi problemami codziennej egzystencji, jednak nawet najuboższe rodziny były w stanie zaszczyć potomstwu szereg cennych, pożądaných wartości. Wydawać by się mogło, że przepaść między poszczególnymi warstwami jest tak wielka, a wartości, ideały, cele i dążenia tak różne, że nie sposób znaleźć między nimi punktów stykowych, a jednak... Tym, co łączyło Polaków, bez względu na pochodzenie, wykształcenie i majątek, były tradycyjne narodowe wartości, silnie zakorzenione i nieprzemijające – podstawowe wartości stanowiące sacrum, będące opoką narodowej kultury i dziedzictwem minionych wieków, przekazywanym z pokolenia na pokolenie. Do nich należą: Ojczyzna, historia, język, religia, rodzina, wspólnota, tradycja, literatura i sztuka. Człowiek posiada zdolność przyswajania i przekazywania dziedzictwa kulturowego, w tym również wartości, norm i wzorów zachowań, co stanowi niezbędny warunek zachowania ciągłości i rozwoju każdej kultury, ponieważ, jak pisze Antonina Kłoskowska:

„Nikt nie jest w stanie wysnuć złożonej kulturalnej całości z zasobów własnej natury; każda jednostka musi być wprowadzona w kulturę swego społeczeństwa, aby stać się normalnym uczestnikiem grupowego życia”⁸³.

Na przestrzeni wieków tworzy się zbiór wartości i związanych z nimi symboli, otoczonych powszechną czcią⁸⁴. W ten sposób powstaje pewien określony

⁸² Przeciwnie wpływowi Kościoła na kwestię wychowania były środowiska komunistyczne, które z założenia odrzucały tradycyjne wartości, traktując je jako relikwiny przeszłości i przeszkodę na drodze zaprowadzania nowego porządku świata i po części przedstawiciele PPS-u, którego program zawierał postulat rozdziału państwa od Kościoła. Żadne z lewicowych ugrupowań nie doszło do władzy w II Rzeczypospolitej, dlatego też nie miały one wpływu na kierunek polityki wychowawczej państwa.

⁸³ A. Kłoskowska, *Kultura masowa*, wyd. 3, PWN, Warszawa 1978, s. 28.

⁸⁴ J. Nikitorowicz, *Dziedzictwo kulturowe i etos generacji – problemy przekazu międzypokoleniowego*, [w:] J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego*, Trans Humana, Białystok 2003, s. 18.

etos, czyli styl życia danej społeczności, zasadzający się na trwałych, zastanych wartościach⁸⁵, przekazywanych z pokolenia na pokolenie.

„Kultura, która nie potrafi ocalić harmonii między młodością a starością, pokoleniem starszym i młodszym jest kulturą tracącą swój samozachowawczy instynkt i tym samym zagrożoną...”⁸⁶.

Z tradycyjnych wartości, zaszczipianych młodemu pokoleniu w międzywojniu, społeczeństwo polskie czerpało przez wiele następnych dekad, ponieważ na zgliszczach wojennych odrodziło się państwo obce kulturowo, ideologicznie i ustrojowo, będące w opozycji do wszystkiego, co było Polakom bliskie, ważne i drogie. Obca, narzucona siłą władza ponownie dokonywała zamachu na sacrum. I znów naród nie ustawał w walce o przywrócenie należnego miejsca w hierarchii tradycyjnym wartościom. Wydawało się, że wreszcie się udało... ale czy na pewno?

Zalew elementów szeroko pojętej kultury europejskiej, wprowadził chaos aksjologiczny. Brak jasno określonych norm i zasad nie pozwala zrozumieć co jest dobre a co złe, zwłaszcza że to, co niegdyś uważano za zaletę, teraz piętnuje się jako wadę. To, co tradycyjnie było nieakceptowane, teraz dostaje społeczne przyzwolenie. Młode pokolenie odcina się od tradycji, a tym samym własnej kultury i korzeni. Jego tożsamość ulega rozmyciu, rozchwianiu⁸⁷. Następuje atrofia tradycyjnych wartości, które są niezbędne do zachowania własnej kultury, a które publicznie piętnowane są jako przejaw zacofania, ksenofobii i braku tolerancji. W zasadzie każda z opisanych wyżej wartości, będąca przedmiotem transmisji międzypokoleniowej w dwudziestoleciu międzywojennym – rodzina, ojczyzna, wspólnota, tradycja, religia – uległa dewaluacji, co bezpośrednio przełożyło się na upadek dawnych ideałów, zarówno w wychowaniu instytucjonalnym, jak i domowym.

Bibliografia

- Adamski W., *Kultura i jej dziedziny*, Ostoja, Poznań 1938.
- Bartmiński J., *Język nośnikiem tożsamości narodowej i przejawem otwartości*, [w:] L. Dyczewski (red.), *Wartości w kulturze polskiej*, Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie, Lublin 1993.
- Bełcikowska A., *Stronnictwa i związki polityczne w Polsce*, Dom Książki Polskiej, Warszawa 1925.
- Bendykowicz Z., *Portrety „obcego”*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Bujak F., *Drogi mojego rozwoju umysłowego*, „Nauka Polska” 1927, t. 6.

⁸⁵ T. Szawiel, *Struktura społeczna i postawy a grupy ethosowe*, „Studia Socjologiczne” 1982, nr 1/2.

⁸⁶ J. Nikitorowicz, *Dziedzictwo kulturowe...*, dz. cyt., s. 19.

⁸⁷ M. Sobeci, *Kultura symboliczna a tożsamość*, Trans Humana, Białystok 2007, s. 79.

- Bujak-Bogucka S., *Z mroków niedoli matki i dziecka na wsi*, „Młoda Matka” 1918/1919, nr 14.
- Chałasiński J., *Młode pokolenie chłopów*, t. 1–4, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1984.
- Dębicki Z., *Wpływ czynników ekonomicznych na życie rodzinne*, „Rodzina” 1922.
- Duch Chrystusowy w szkole i wychowaniu podstawą odbudowy narodów*, Diecezjalny Instytut Akcji Katolickiej, Płock 1937.
- Dyczewski L., *Kultura polska w okresie przemian*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993.
- Dyczewski L., *Trwałość kultury polskiej*, [w:] Tenże (red.), *Wartości w kulturze polskiej*, Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie, Lublin 1993.
- Dyczewski L., *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2002.
- Friedlander M., *Znaczenie środowiska rodzinnego w wychowaniu*, „Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 9.
- Giza S., Lato S. (oprac.), *Materiały do historii polskiego ruchu ludowego*, t. 2, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1967.
- Gołębiowski B., Grad M., Jakubczak F. (oprac.), *Pamiętniki Polaków 1918–1978*, t. 1, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1982.
- Grabski S., *Z zagadnień polityki narodowo-państwowej*, nakł. Księgarni i Składu Nut, Warszawa 1925.
- Jakubczak F., *Rodzina chłopska a młode pokolenie rolników*, [w:] *Młode pokolenie Polski Ludowej*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1968.
- Jakubiak K., *Badania naukowe nad rodziną oraz problematyka wychowania rodzinnego w literaturze II Rzeczypospolitej*, [w:] K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
- Jankowska Z., *Rodzina i jej kultura*, „Rodzina” 1922, nr 1.
- Janota Bzowski J., *Szkoła i rodzina: ich wzajemny stosunek i formy współżycia*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1930.
- Kandziora L. (red), *Wpływ bezrobocia na pracę w szkole (wyniki badań ankietowych)*, Drukarnia Państwowa, Poznań 1939.
- Kłóskowska A., *Badania modelu rodziny w łódzkim środowisku robotniczym*, „Przegląd Socjologiczny” 1960, t. 14, z. 1.
- Kłóskowska A., *Kultura masowa*, wyd. 3, PWN, Warszawa 1978.
- Kłóskowska A., *Kultura*, [w:] A. Kłóskowska (red.), *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, „Wiedza o Kulturze”, Wrocław 1991.
- Krąpiec M.A., *Człowiek w kulturze*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1999.
- Król B.W., *Szkoła jako instytucja wychowawcza w środowisku małomiasteczkowym (na tle konkretnego środowiska małomiasteczkowego – Iwieniec)*, Państwowy Instytut Nauczycielski, Warszawa 1938.
- Krzywicki L., *Warunki życia robotniczego w Warszawie, Łodzi i Zagłębiu Dąbrowskim w świetle ankiet z 1927 r.*, Ekonomista, Warszawa 1929.
- Librachowa M., *Socjologia wychowania i pedagogika*, „Ruch Pedagogiczny” 1927, nr 1.
- Librachowa M., Studnicki A. (red.), *Dziecko wsi polskiej*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1934.
- „Mały Rocznik Statystyczny” 1939, R. 10.

- Majewska A., *Warunki życia dzieci bezrobotnych na Woli*, [w:] H. Radlińska (red.), *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1937.
- Mędrzecki W., *Polskie uniwersum symboliczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] W. Mędrzecki, A. Zawiszewska (red.), *Kultura i społeczeństwo II Rzeczypospolitej*, Instytut Historii PAN, Warszawa 2012.
- Nikitorowicz J., *Dziedzictwo kulturowe i etos generacji – problemy przekazu międzypokoleniowego*, [w:] J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego*, Trans Humana, Białystok 2003.
- Nikitorowicz J., *Etos generacji. Typy generowania etosu i ich wartość w procesie kreowania tożsamości kulturowej*, [w:] E.J. Kryńska (red.), *Ideaty wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, Trans Humana, Białystok 2006.
- Oderfeldówna A., *Młodzież przedmieścia: z badań ankietowych na Ochocie*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1937.
- Parzyńska M., *Pomoc kobiecie – pomocą dla rodziny*, „Opiekun Społeczny” 1938, nr 6.
- Pastuszka J., *Kryzys kulturowy a religia*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Warszawa 1932.
- Pierwszy powszechny spis Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 30 września 1921 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1927.
- Płatek J., *Wieś jako środowisko wychowawcze*, [w:] Z. Mysłakowski (oprac.), *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa – Lwów 1931.
- Podręcznik dla ochraniarek*, wyd. zbior., Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1920.
- Prokop J., *Polskie uniwersum*, [w:] A. Kłoskowska (red.), *Oblicza polskości*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1990.
- Radlińska H. (red.), *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1937.
- Radlińska H., *Oświata i kultura wsi polskiej: wybór pism*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979.
- Reber A.S., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2000.
- Robakiewiczowa M., *Pomoc matce nieślubnej i opuszczonej*, „Opiekun Społeczny” 1938.
- Rowid H., *O środowisku wychowawczym*, „Ruch Pedagogiczny” 1932, nr 1.
- Rowid H., *Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauk*, wyd. 2, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1936.
- Rybarski R., *Naród, jednostka, klasa*, Gebethner i Wolff, Warszawa – Zakopane 1926.
- Samsel A., *Podręczniki szkolne lat międzywojennych jako narzędzie kształtowania postaw młodego pokolenia Polaków*, [w:] K. Domańska, B. Iwańska-Cieślak (red.), *Książka i prasa w kulturze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013.
- Samsel A., *Rodzina jako środowisko wychowawcze w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2009, nr 1–2.
- Samsel A., *Rodziny potrzebujące wsparcia w II Rzeczypospolitej – jakość życia, realizacja podstawowych funkcji, opieka społeczna*, „Wychowanie w Rodzinie”, B. Jędrzychowska, E. Jurczyk-Romanowska (red.), t. VII: *Od starożytnej myśli filozoficznej do współczesnych rozwiązań legislacyjnych*, Jelenia Góra – Wrocław 2013, nr 1.

- Samsel A., Środowiska wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej. Aspekty aksjologiczne, [mps pracy doktorskiej 2010, s. 148–149 (zbiory Biblioteki Wyd. Pedagogiki i Psychologii UwB)].
- Samsel A., *W kręgu polskich wartości narodowych*, [w:] E.J. Kryńska (red.), *Patriotyzm a wychowanie*, Trans Humana, Białystok 2009.
- Samsel A., *Wychowanie patriotyczne w przedszkolach II Rzeczypospolitej*, [w:] E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Konopacki (red.), *Kobieta a patriotyzm: konteksty historyczno-pedagogiczne XVI–XX wieku*, Trans Humana, Białystok 2012.
- Samsel A., *Wychowanie przedszkolne w latach 1918–1939*, (cz. 2), „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 9.
- Samsel A., *Wychowanie w rodzinie chłopskiej w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Wychowanie w Rodzinie”, S. Walasek, L. Albański (red.), t. I: *Przekaz tradycji i kultury na przestrzeni wieków*, Jelenia Góra 2011.
- Sawicki F., *Kryzys kultury a religia chrześcijańska*, Naczelny Instytut Akcji Katolickiej, Poznań 1937.
- Skolimowski H., *Uniwersalne wartości etosu polskiego*, [w:] A. Kłosowska (red.), *Oblicza polskości*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1990.
- Sobecki M., *Kultura symboliczna a tożsamość*, Trans Humana, Białystok 2007.
- Szawiel T., *Struktura społeczna i postawy a grupy ethosowe*, „Studia Socjologiczne” 1982, nr 1/2.
- Wójcik M., *Kształtowanie się polskiej pedagogiki rodzinnej w latach 1918–1939*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.
- Wóycicki A., *Robotnik polski w życiu rodzinnym*, Jan Cotty, Warszawa 1922.
- Wysocki J., *Rytuał rodzinny*, Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne, Olsztyn 1983.
- Zarzecki L., *Wychowanie narodowe*, wyd. 2, Dom Książki Polskiej, Warszawa 1929.
- Ziemnowicz M., *Rodzina a wychowanie państwowe*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1932.
- Ziołocka J., *Rodzina katolicka i jej posłannictwo*, „Ruch Katolicki” 1935, nr 1.
- Żygułski K., *Wartości i wzory kultury*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1975.