

Wstęp

Socjalizacja to zjawisko złożone. W największym uogólnieniu oznacza wychowanie i przekazywanie wiedzy w celu przystosowania jednostki do życia w społeczeństwie. Socjalizacja pierwotna zachodzi w najwcześniejszych latach życia dziecka i zazwyczaj odbywa się w rodzinie. Socjalizacja wtórna – to wpływ całego otoczenia społecznego na jednostkę, trwający właściwie całe życie, choć oczywiście z największym nasileniem w latach dzieciństwa i młodości. Socjalizacja w wieku dorosłym również ma miejsce, szczególnie w wypadku zmiany otoczenia, konieczności przystosowania się do nowych warunków i obyczajów.

Zatem, jak można badać w aspekcie historycznym zjawisko z pogranicza psychologii i historii? Czy w ogóle można mówić o jakiejś specyfice socjalizacji, występującej w konkretnym okresie historycznym? Niewątpliwie tak. Bowiern społeczeństwo w konkretnym miejscu – szczególnie jeśli mamy do czynienia z państwem mającym możliwość wywierania instytucjonalnego wpływu na mieszkańców, i czasie – zwłaszcza tak specyficznym, jak okres międzywojenny, w którym tworzyło się nowe społeczeństwo i trzeba było zerwać z wyuczonymi zachowaniami – musi wywierać wpływ na jednostkę na tyle duży, aby uniknąć anomii. Oczywiście w tym wypadku zajmować się można tylko socjalizacją wtórną.

Rozpatrywanie socjalizacji w Drugiej Rzeczypospolitej jest szczególnie złożone. Okres międzywojenny w wypadku Polski był wyjątkowo specyficzny, jeśli brać pod uwagę najmłodsze grupy społeczeństwa. Zazwyczaj bowiem socjalizacja jest procesem ciągłym. Każde pokolenie, korzystając ze swoich doświadczeń, wychowuje i przygotowuje młodych ludzi do życia. W okresach przełomowych doświadczenie rodziców i wychowawców nie wystarcza. W przypadku Polski międzywojennej mamy do czynienia z trzema co najmniej nakładającymi się procesami, które powodowały, że typowa „domowa” socjalizacja albo nie wystarczała, albo wręcz była przeszkodą w dostosowaniu się dziecka do życia w nowym społeczeństwie

Pierwszy problem, to przemiany, które zaszły w czasie wojny, nie tylko na ziemiach polskich, ale w całej Europie. Poczynając od demokratyzacji, przyspieszenia postępującego od przełomu wieków XIX i XX rozpadu podziału na klasy i warstwy, emancypacji kobiet, a na rozpowszechnieniu oświaty i kultury masowej kończąc.

Drugi, to przemiany specyficzne dla ziem polskich, czyli przede wszystkim skutki powstania własnego państwa. Rodzice dzieci rozpoczynających edukację i urodzonych już w niepodległej Drugiej Rzeczypospolitej wychowani byli (może poza Galicją) w klimacie fundamentalnej niechęci do instytucji państwowych, w tym szkoły i do państwa jako takiego. Podejrzliwość wobec struktur państwowych wydaje się być obecna w wychowaniu międzywojennym nie tylko dlatego, że nie wszyscy zgadzali się z aktualnie panującą władzą i ustrojem, ale także dlatego, że dorośli odruchowo nie ufali państwu i instytucjom, w tym także szkole. Nie było też żadnego wypracowanego ideału obywatela. Dotychczasowy model socjalizacji młodzieży zakładał walkę o własne państwo, od dbałości o język ojczysty, podtrzymywanie kultury narodowej i opieranie się wynarodowieniu, po zaszczytną śmierć na polu powstańczej bitwy. To wszystko przestało być aktualne z chwilą powstania II RP. Należało zatem stworzyć nową linię wychowawczą, zakładającą, że młodych ludzi uczy się współdziałania z władzą i pracy dla państwa, a nie oporu. Paradoksalnie, był to model o wiele trudniejszy, bo dla młodych ludzi zazwyczaj bardziej atrakcyjna jest wizja buntu i walki, niż posłuszeństwa i sumiennej pracy. W dodatku zakładał on pełną demokrację, bowiem w modelu autorytarnym wychowanie młodzieży w poszanowaniu dla państwa oznacza wychowanie w posłuszeństwie dla jednej tylko opcji politycznej – nie może zatem być akceptowane przez rodziny czy wychowawców o innych poglądach. Stąd po 1926 r. szkoła stała się dla wielu rodzin po raz kolejny miejscem, gdzie dzieciom wpajano wartości, którym dom musiał się przeciwstawiać.

No i wreszcie, po trzecie, nie należy zapominać, że społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej było wyjątkowo niejedolite. Dorośli obywatele mieli za sobą różnorodne doświadczenia wychowawcze, szkolne, byli wychowywani w odmiennych, nawet obyczajowo, tradycjach. Do tego dochodziły różnice narodowościowe, klasowe, majątkowe. Różne zatem były też cele wychowania młodych ludzi. Podstawowym problemem, przed którym stało niepodległe państwo, było więc nie tylko ujednoczenie zasad prawnych, gospodarczych trzech zaborów, ale – może nawet przede wszystkim – uczyńnię z wielonarodowościowego, wywodzącego się z różnych tradycji, różnych szkół, różnych ideologii zbioru obywateli, których łączyła przeszłość

historyczna, kultura, ale nie doświadczenia współczesności – jednego społeczeństwa. Nie oznaczało to oczywiście niwelowania różnic społecznych, ale nie mogło oznaczać także pozostawienia w całości dotychczasowej różnorodności.

W okresie dwudziestu międzywojennych lat socjalizacji podlegały zarówno pokolenia pamiętające okres przedwojenny czy wojnę – dzieci urodzone w przybliżeniu latach 1900–1910, jak i te, urodzone tuż przed wojną czy już po niej, dla których niepodległe państwo polskie było jedyną znaną rzeczywistością. Ich socjalizacja także przebiegała w inny sposób. W wypadku młodszych pokoleń pewne sprawy nie wymagały już wyjaśniania – równość (przynajmniej teoretyczna) kobiet i mężczyzn, obowiązek nauki szkolnej, własne państwo jako rzeczywistość. Trzeba jednak pamiętać, że programy szkolne, modele wychowania, podręczniki zazwyczaj bardzo wolno dostosowują się do zmiennej rzeczywistości. Stąd dzieci nadal wychowywano raczej w tradycji powstańczych zrywów niż „pracy państwowej”, choć po 1926 r. usiłowano to zmienić – nie tylko, jak się wydaje, z powodów politycznych.

Rodzice, ukształtowani w przedwojennych warunkach, nie mieli żadnego doświadczenia, które pozwoliłoby im wychować dzieci w duchu często sprzecznym z tym, w jakim sami wyrastali. Rodziny o konserwatywnych poglądach mogły zatem prowadzić socjalizację, która miała nie tyle umożliwić dziecku swobodne poruszanie się w nowej rzeczywistości, ile pozwalała je od tej rzeczywistości odizolować. Dotyczyło to szczególnie dziewcząt. Rodzice bardziej radykalni dosyć często uważali, że nowe państwo nie spełniło pokładanych w nim nadziei. Jednak i jedni, i drudzy zgadzali się z tym, że czas, gdy socjalizacja odbywała się tylko w rodzinie i najbliższym otoczeniu, już minął.

Dwudziestolecie międzywojenne to okres, w którym panował konsensus co do tego, że socjalizacja dzieci i młodzieży odbywa się nie tylko, a może nie przede wszystkim w rodzinie. Tu zgodni byli niemal wszyscy. Dlatego też szkoła, organizacje polityczne i wyznaniowe stawiały sobie za cel stworzenie „nowego człowieka”, idealnego obywatela czasów przełomu – tyle że absolutnie nie było zgody co do tego, jaki miał być ten ideał. Powodowało to nieustanną rywalizację różnych instytucji wychowawczych, z których każda miała zamiar całościowo ukształtować młodego człowieka.

Poza rodziną, to szkoła jest podstawową instytucją socjalizacyjną. W II RP szkolnictwo powszechne było bezpłatne, a obowiązek szkolny na tyle ważny, że zapis o nim znalazł miejsce w Konstytucji marcowej: „W zakresie szkoły powszechnej nauka jest obowiązkową dla wszystkich obywateli Państwa”. Wcześniejszy od konstytucji dekret o obowiązku szkolnym z 7 lutego 1919 r. wprowadził go od 7 do 14 roku życia. Wprawdzie nie był realizowany

powszechnie, szczególnie na Kresach Wschodnich, ale procent dzieci uczęszczających do szkół bardzo wzrósł w porównaniu z czasami sprzed odzyskania niepodległości¹.

Niezależnie jednak od tego, że aż do 1939 r. nie udało się osiągnąć pełnej powszechności, zmienił się stosunek rodziców do szkoły, przede wszystkim na wsi. O ile przed wojną szkoła była postrzegana jako niekonieczny, czasem wręcz zbędny balast, o tyle po wojnie także tam rodzice nabrali przekonania o konieczności posyłania do niej dzieci². Podobnie rodzice żydowscy musieli zrezygnować z kształcenia dzieci wyłącznie w nieposiadających praw państwowych chederach (te, które je posiadały, uczyły też przedmiotów z zakresu szkoły powszechnej). To samo dotyczyło innych mniejszości – niezależnie od tego, czy szkoły były polsko-, ukraińsko-, białoruskojęzyczne czy utrakwistyczne – zrąb programu przedmiotów ogólnokształcących był taki sam. Dawało to podstawy do pewnej wspólnoty, zarówno doświadczeń szkolnych, jak i jednolitego kanonu wiedzy.

Socjalizacja młodego pokolenia musiała zatem przebiegać tak, aby na jej podstawie można było stworzyć jednolite społeczeństwo polskie lub – według innych koncepcji – społeczeństwo obywateli Drugiej Rzeczypospolitej.

Powstaje zatem pytanie, jak realizowano to w praktyce. Do 1926 r. w szkole przeważała koncepcja pierwsza – czyli stworzenia społeczeństwa opartego przede wszystkim na obywatelach narodowości polskiej, przy czym mniejszości narodowe, choć formalnie zrównane w prawach, byłyby wyłączone ze wspólnoty narodowej. Po roku 1926, przynajmniej oficjalnie, wprowadzono „wychowanie państwowe”, mające w teorii zjednoczyć wokół idei silnej Polski wszystkich obywateli kraju, bez różnicy narodowości. W rzeczywistości jednak, choć o idei wychowania państwowego dużo mówiono i pisano, pozostawała ona raczej w sferze haseł, niż rzeczywistej realizacji. Podręczniki szkolne bowiem nadal przedstawiały obywateli innych narodowości bądź jako „ciekawostki” etnograficzno-obyczajowe (najlepszym przykładem będą tu Poleszacy), bądź jako obcych, albo wręcz wrogów państwa (w wielu podręcznikach do wychowania obywatelskiego w tej roli występował Żydzi). Widać więc, że

¹ „Wskaźnik w województwach centralnych przekroczył 65,1%, a we wschodnich osiągnął tylko 36,4% [...]. Systematycznie, mimo trudności, pod koniec lat 20. nastąpiła poprawa realizacji obowiązku szkolnego, niemniej w skali kraju np.: w roku szkolnym 1923–1924 do szkoły nie uczęszczało nadal aż 1124 ml dzieci”. Za E. Juško, *Wdrażanie powszechności nauczania w II Rzeczypospolitej w pierwszych latach istnienia szkół powszechnych*, http://www.kul.pl/files/326/aktualny/biblioteczka_cyfrowa/jusko_wdrazanie_powszechnosci.pdf.

² W. Mędrzecki, *Młodzież wiejska na ziemiach Polski centralnej 1864–1939. Procesy socjalizacji*, Warszawa 2002.

w tym wypadku założenia nie były w pełni realizowane – to jeden z tematów, nad którymi warto by się zastanowić głębiej.

Szkoła dawała też większe, niż w poprzednich epokach, szanse awansu społecznego. Wspólne dla wszystkich szkolnictwo powodowało tworzenie się nowej struktury społecznej. Włodzimierz Mędrzecki stwierdza, że oświata umożliwiała dzieciom z biednych rodzin przekroczenie barier społecznych – gdy okazywało się, że źle ubrane, często głodne dziecko było dobrym uczniem, zyskiwało prestiż, którego w żaden inny sposób nie mogłoby zdobyć³. Dlatego też reforma jędrzejowiczowska, które te możliwości awansu hamowała, spotkała się z bardzo szeroką krytyką. Wiele pisano o jej niedemokratycznym charakterze i utrudnieniu bądź uniemożliwieniu edukacji na wyższych szczeblach młodzieży wiejskiej. Zabrakło jednak u jej przeciwników dosyć fundamentalnej refleksji – w jakim celu ta reforma została przeprowadzona. I nie chodzi bynajmniej o najprostszy i często powtarzany banał – aby ułatwić młodzieży z klasy średniej dostęp do liceów i szkół wyższych, tworzenie elit. Według Joanny Sadowskiej, autorki monografii reformy ministra Janusza Jędrzejewicza, szkoła miała tworzyć społeczeństwo dopasowane do rządów autorytarnych – zgodnie ze schematem „wódz – elity – masy”⁴. Sam Jędrzejewicz pisał: „Elita intelektualna społeczeństwa nie może być oczywiście zbyt liczna w ogólnym procencie ludności”⁵.

Szkoła była też, jak twierdzi Kamil Kijek, elementem symbolicznej przemocy i przymusowej asymilacji wobec Żydów⁶. Niewątpliwie także wobec innych grup mniejszościowych nauczanie w języku polskim, a nawet w języku własnym, ale według programu polskiego, niezależnie od intencji przybliżało młodzieży polską kulturę i historię, często czyniąc ją bliższą niż własna.

Bardzo istotne było też rozbudzanie przez szkołę aspiracji. Dzieci uczyły się, że ludzie są równi, mają takie same prawa, że przed wszystkimi obywatelami nowego państwa otwarte są nieograniczone pochodzeniem możliwości działania. Rzeczywistość dalece odbiegała od rozbudzonych przez szkołę ambicji. Brak możliwości kontynuowania nauki był dla dużej części młodzieży, także z warstw biedniejszych, w której te aspiracje dopiero zostały rozbudzone, życiową klęską. Stąd też popularność organizacji młodzieżowych, które

³ *Ibidem*.

⁴ J. Sadowska, *Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej. Geneza, założenia i realizacja reformy Jędrzejowiczowskiej*, Białystok 2001, s. 137.

⁵ *Ibidem*, s. 125.

⁶ K. Kijek, *Socjalizacja i świadomość polityczna młodzieży żydowskiej w Polsce okresu międzywojennego*, [praca doktorska].

oferowały nie tylko przebywanie w towarzystwie rówieśników, ale często także różne formy samokształcenia.

Organizacje młodzieżowe II RP to zresztą temat nie do końca zbadany, a godny zainteresowania. Przede wszystkim warto zwrócić uwagę, jak wiele ich było i jak bardzo były upolitycznione. Kamil Kijek zauważył, że żydowskie stowarzyszenia młodzieżowe były właściwie organizacjami „totalnymi”, nieograniczającymi się do podstawowych swoich zadań, ale organizującymi całe życie swoich członków: dzięki wykładom, prelekcjom, pogadankom, bibliotekom, a przede wszystkim kształtującymi i nadzorującymi cały ich system myślenia i ideologię⁷. Na pewno to spostrzeżenie nie ogranicza się tylko do organizacji żydowskich – młodzieżówki różnych partii polskich działały dokładnie w ten sam sposób. Praktycznie wszystkie organizacje – nawet te niepolityczne – miały ambicje kształtowania całokształtu umysłu młodego człowieka, nie tylko na potrzeby organizacji, ale całego życia – harcerstwo, sodalicja, sanacyjna Straż Przednia nie ograniczały się tylko do działalności ściśle związanej ze swoim politycznym czy społecznym profilem.

Tak więc na młodzież oddziaływały jednocześnie bardzo różne, często sprzeczne wzory socjalizacyjne – mogła czuć się przez to zagubiona, nie mogąc sprostać nieprzystającym do siebie wymaganiom.

Procesy socjalizacji realizowane w ramach szkoły i innych instytucji nie tylko miały swój wymiar polityczny, społeczny, narodowy i wyznaniowy. Ważnym czynnikiem różnicującym była też płeć. Dla dziewcząt i chłopców wyznaczano inny zakres obowiązków w życiu publicznym, tworząc wizerunek obywatelki/obywatela, pracownicy/pracownika⁸. Od kobiet oczekiwano zaangażowania społecznego zwłaszcza na rzecz dzieci, biednych, chorych i innych kobiet. Do zadań dobrej obywatelki próbowano więc włączyć tradycyjną działalność charytatywną i opiekuńczą. Ten rys aktywności dobroczynnej doskonale daje się odnaleźć np. w zakresie działania harcerstwa żeńskiego⁹. Jego program koncentrował się wokół kształtowania wartości patriotycznych oraz nabywania umiejętności z zakresu pierwszej pomocy, opieki nad rannymi, biednymi, dziećmi, oprócz zadań już nie stricte kobiecych, jak terenoznawstwo i łączność.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Pisała na ten temat D. Kałwa, *Kobieta aktywna w Polsce międzywojennej. Dylematy środowisk kobiecych*, Kraków 2001.

⁹ Patrz np. I. Kozimala, *Przeciwko stereotypom – sylwetka instruktorki harcerskiej na Kresach Południowo-Wschodnich Rzeczypospolitej*, w: *Aktywność publiczna kobiet na ziemiach polskich. Wybrane zagadnienia*, red. T. Pudłocki, K. Sierakowska, Warszawa 2013, s.127–143; *Harcerki 1911–1939. Historia, program, wychowanie*, red. J. Raniecka-Bobrowska, Warszawa 1990.

Szkoła podobnie włączała do swojego programu, realizowanego w placówkach żeńskich, elementy tradycyjnych kobiecych umiejętności, np. gotowania czy, szerzej ujmując, gospodarstwa domowego. Chłopcy natomiast np. majsterkowali. Dobra obywatelka miała być przede wszystkim dobrą żoną i matką. Wykształcenie więc było potrzebne dziewczętom głównie po to, aby zapewnić im utrzymanie do zamążpójścia, potem zaś umożliwić bardziej świadome i skuteczne wychowanie dzieci. Rzeczywistość jednak coraz częściej zmuszała kobiety ze wszystkich warstw społecznych do kontynuowania zarobkowania także po wyjściu za mąż. Nie dziwi więc, że w Drugiej Rzeczypospolitej debata publiczna nad równouprawnieniem kobiet koncentrowała się wokół godzenia tradycyjnych kobiecych obowiązków z obciążeniami zawodowymi. Ciekawym pytaniem jest, jak zmieniał się w latach międzywojennych wizerunek kobiety aktywnej. W jaki sposób szkoła i inne instytucje wychowawcze kształtowały aspiracje zarówno społeczne, jak i zawodowe kobiet? W końcu, czy i w jakim kierunku szły zmiany wizerunku mężczyzny jako obywatela, pracownika, ojca? Odpowiedź na to pytanie wciąż nie znalazła miejsca w polskiej historiografii. Wydaje się, że właśnie próba zdefiniowania płaszczyzn, na których dochodzi do styku wizerunków kobiecości i męskości jest jednym z kluczowych pól, które powinny zostać poddane refleksji polskich historyków.

Niniejszy tom zawiera teksty zgrupowane w dwóch blokach tematycznych. Z jednej strony koncentrujemy się tu na procesach socjalizacji zachodzących w szkole i związanych przede wszystkim z kształtowaniem poczucia obywatelskiego, z drugiej obserwujemy tworzenie się nowych wzorów kobiecości i męskości oraz ich wpływ na zdobywanie miejsca i pozycji w społeczeństwie. W części „Obywatele nowego państwa” znalazło się dziesięć tekstów. **Karol Sanojca** i **Maria Stinia** zajęli się przedstawieniem funkcjonowania szkół dla mniejszości narodowych, Sanojca – ukraińskiej, a Stinia – żydowskiej. Autorzy próbowali – z dobrym skutkiem – przedstawić relacje między tymi szkołami a państwem polskim, zarówno w obszarze administracyjnym, jak i programowym. Ważnym problemem w ich refleksji była kwestia kształtowania tożsamości narodowej i państwowej. Szkole poświęcone są również teksty **Moniki Piotrowskiej-Marchewy** i **Tomasza Pudłockiego**. Autorzy zadania szkoły i obraz jej uczniów przedstawili z punktu widzenia nauczycieli. Wykorzystali też, zwłaszcza Pudłocki, oficjalne sprawozdania szkolne. To właśnie te źródła przede wszystkim odpowiadają na pytanie, jakie zadania stawiała przed sobą szkoła, w jaki sposób próbowała kształtować poczucie obywatelskości, patriotyzm i również, choć w różnym stopniu, nacjonalizm. Badania Piotrowskiej-Marchewy pokazują z kolei, z jakimi trudnościami borykali się

nauczyciele, a zwłaszcza nauczycielki, ze szkół powszechnych. Autorka konstatuje, że często realizacja zadań wyznaczanych przez władze szkolne rozбивała się o trudność znalezienia płaszczyzny porozumienia między nauczycielami a rodzicami dzieci. Problematyki kształtowania postaw obywatelskich dotyczy również tekst **Anny Landau-Czajki**. Autorka analizuje, w jaki sposób w podręcznikach szkolnych przedstawiano dzieciom rolę konstytucji. Dostrzega przy tym, i ta kwestia stanowi główną oś rozważań, fundamentalne różnice między prezentowaniem obu międzywojennych ustaw zasadniczych.

Z kolei **Konrad Zieliński** zajął się kwestią wpływu ruchu komunistycznego na młodzież. W swoim interesującym tekście szukał motywacji, które skłaniały młodych ludzi do angażowania się w działalność komunistyczną. Zastanawiał się również nad odpowiedzią na pytania od wielu lat pojawiające się w przestrzeni dyskursu publicznego, w jakim stopniu polski ruch komunistyczny był samodzielny, a w jakim działał na podstawie moskiewskich dyrektyw.

Teksty **Joanny Duftrat** i **Marioli Kondrackiej** poświęcone są kwestii funkcjonowania kobiet w sferze politycznej, która stanęła przed nimi otworem w wyniku otrzymania praw wyborczych. Joanna Duftrat opisuje możliwości i ograniczenia w działalności politycznej kobiet z perspektywy zarówno ich samych, jak i uwarunkowań kulturowych i życiowych. Przedstawia to na przykładzie największej działającej w dwudziestoleciu międzywojennym organizacji kobiecej: Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet. Z opracowania Duftrat wynika, że wejście do sfery polityki sprawiało kobietom wiele trudności, niełatwo im było się w niej odnaleźć. Poszukiwały więc swojego własnego modelu obywatelstwa i zaangażowania, na ogół niestety z miernym jedynie skutkiem. Trudności i wyzwania stojące przed czynnymi politycznie kobietami stały się również przedmiotem refleksji Marioli Kondrackiej, która podjęła się próby scharakteryzowania grupy posłanek i senatorek. Autorka szukała odpowiedzi na pytanie o możliwości godzenia ról prywatnych i aktywności w sferze domowej jako żon i matek z zaangażowaniem politycznym.

Pozostałe w tym bloku dwa teksty dotyczą kolejnych aspektów konstruowania obywatelskości. **Katarzyna Czajka** zastanawiała się nad wzorotwórczym wpływem bohaterów polskich filmów historycznych, powstałych w międzywojniu. Na podstawie analizy doszła do wniosku, że prezentowane tam postacie bohaterów narodowych kobiet i mężczyzn były konstruowane zgodnie z powszechnie znanymi stereotypami dotyczącymi płci. Model obywatela rysował się w polskim kinie historycznym dość słabo. Przy okazji autorka zamieściła też sporo informacji dotyczących funkcjonowania kin w Drugiej Rzeczypospolitej. **Łukasz Kielban** natomiast poświęcił swój artykuł kształ-

towaniu i funkcjonowaniu etosu oficerskiego. Tekst nie tylko przynosi nowe informacje, ale także jest dobrym przyczynkiem do szerszej refleksji nad męskością i jej modelem (modelami), która do tej pory w polskim dyskursie historycznym znalazła nikły oddźwięk.

W drugiej części tomu, pt. „Role społeczne i rodzinne”, znalazło się osiem szkiców. **Evita Wiecki** analizowała elementarze i podręczniki w jidysz przeznaczone dla szkół żydowskich pod kątem kształtowania wizji ojczyzny i rodziny. Wynika z nich jednoznacznie, że dla autorów podręczników ojczyzną Żydów mieszkających w Drugiej Rzeczypospolitej była Polska. Rodzinę natomiast przedstawiano jako pełną, kultywującą tylko wybrane tradycje żydowskie, a więc raczej nieortodoksyjną.

Agnieszka Małek przyjrzała się kształtowaniu ról rodzicielskich w literaturze poradnikowej. Autorka starała się uchwycić nowe trendy, które się w niej pojawiały. Kolejne trzy teksty: **Katarzyny Stańczak-Wislicz**, **Anny Kwiatek** i **Katarzyny Sierakowskiej** dotyczą procesów związanych z szeroko rozumianą socjalizacją kobiet. Stańczak-Wislicz skupiła się na wizerunkach nowoczesnych żon i matek pojawiających się na łamach prasy kobiecej wydawanej w dwudziestolecie międzywojennym. Uderza w nich chęć poszerzenia tradycyjnego zakresu obowiązków kobiety o nowe przywileje/obowiązki – czas wolny, życie towarzyskie, aktywność publiczną, wykorzystywanie nowoczesnych rozwiązań w gospodarstwie domowym, poszerzanie zainteresowań i wiedzy oraz pracę zawodową. Tej ostatniej poświęciła swoje rozważania Katarzyna Sierakowska. Przedstawia promowany na łamach prasy kobiecej wizerunek kobiety pracującej, wkraczającej w nowe, dotychczas niedostępne dla niej obszary. Anna Kwiatek natomiast skoncentrowała się na przedstawieniu ról kobiet niezamężnych. Analiza tej grupy nie była dotychczas przedmiotem obserwacji historyków, tym ciekawsze wydają się więc ustalenia autorki. Poprzez stworzenie opozycji „stara panna” – kobieta samotna przedstawia ona zmianę postrzegania kobiet niezamężnych i ich aktywności przez publicystki. W latach 30. „singielki” wzbudzały szacunek i poważanie, a ich działalność na niwie zawodowej i społecznej uznawano za wartościową. Autorka konstatuje jednak, że prezentowane zmiany w nazewnictwie i ocenie kobiet samotnych nie znajdowały w II RP pełnego zrozumienia.

Artykuł **Joanny Krajewskiej** jest poświęcony sporom wokół dodatku do „Wiadomości Literackich” pt. „Życie Świadome”. Kwestia świadomego macierzyństwa i oświaty seksualnej stała się, zdaniem autorki, katalizatorem w procesie różnicowania się polskiej lewicy międzywojennej. Intelktualiści i działacze społeczni związani z „Wiadomościami Literackimi”, biorący udział

w kreowaniu dyskursu dotyczącego życia świadomego, skierowali uwagę na indywidualność jednostek i ich potrzeb, wskazali też, że dla intelektualistów każdy temat powinien być tak samo ważny. Wizje modernizacji społecznej prezentowane wśród architektów awangardy przedstawiła w swoim szkicu **Ewa Perlińska-Kobierzyńska**. Szczególnie interesujące jest ukazanie relacji między zjawiskami społecznymi a organizacją przestrzeni, w której ludzie funkcjonują.

Pewnym ekskursem i jednocześnie inspirującym zamknięciem oddawanego do rąk czytelników tomu jest wywód **Marka Białokura** dotyczący zabójstwa prezydenta Gabriela Narutowicza i jego współczesnych przedstawień. Autor zastanawia się nad rolą dramatycznych wydarzeń 1922 r. w procesie socjalizacji obywatelskiej młodzieży.

Oddawany tom nie wyczerpuje – czego mamy świadomość – zagadnień mieszczących się w szerokim zakresie tematycznym, jaki stanowi socjalizacja. Mamy jednak nadzieję, że stanie się on przede wszystkim inspiracją do stawiania nowych pytań badawczych, wskaże również obszary, które wciąż nie zostały poddane dokładnej eksploracji.

*Anna Landau-Czajka
Katarzyna Sierakowska*