

Mirosław ŁAPOT

Szkoła Ludowa im. Tadeusza Czackiego we Lwowie (1879–1914) – nowy rozdział w dziejach edukacji Żydów lwowskich¹

Słowa kluczowe: Żydzi, Lwów, Galicja.

Będąca przedmiotem zainteresowania w niniejszym artykule szkoła nie doczekała się dotychczas wyczerpującego opracowania, mimo iż odegrała ona znaczącą rolę w procesie asymilacji jednej z największych na ziemiach polskich diaspor żydowskich². Wpisała się ona w wieloletnie dążenia władz oświatowych do uspołecznienia mas żydowskich grodu na Pełtwią i wyrwania ich z tradycyjnego systemu kształcenia w chederach i jesziwach. Celem artykułu jest zatem odtworzenie okoliczności jej powstania, opis funkcjonowania oraz ukazanie specyfiki procesu dydaktyczno-wychowawczego ze względu na ucznia żydowskie-

¹ Opracowanie artykułu zostało sfinansowane ze środków Narodowego Centrum Nauki (DEC-2011/01/D/HS6/03173).

² Jako pierwszy na jej znaczenie w edukacji świeckiej Żydów galicyjskich zwrócił uwagę Kazimierz Rędziński, tenże, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji 1813–1918*, Częstochowa 2000, s. 118–199; zob. także: A. Kaczyńska, *Szkoła im. Tadeusza Czackiego we Lwowie jako pierwowzór żydowskiego szkolnictwa publicznego w Galicji*, „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 20, *Historia wychowania. Misja i edukacja. Profesorowi Andrzejowi Meissnerowi w 70. Rocznicę urodzin i 45-lecia pracy naukowej i nauczycielskiej*, red. K. Szmyd, J. Dybiec, Rzeszów 2008, s. 377–384. W 1880 r. we Lwowie zamieszkiwało 30 961 Żydów, stanowili 28,1% ogółu populacji. Dziesięć lat później ich liczba wzrosła do 36 130, lecz odsetek utrzymał się na niemal identycznym poziomie (28,2%). Podczas spisu ludności w roku 1900 w mieście nad Pełtwią było 44 258 starozakonnych, ich odsetek zmalał do poziomu 27,6%. Z kolei w 1910 r. żyło w mieście 57 337 Żydów, a ich odsetek sięgnął 29%. S. Gruński, *Materiały do kwestii żydowskiej w Galicji*, Lwów 1910, tablica IV; B. Wasiutyński, *Ludność żydowska w Polsce w wiekach XIX i XX. Studium statystyczne*, Warszawa 1930, s. 128–129.

go³. Artykuł jest również przyczynkiem do dziejów edukacji wielokulturowej na ziemiach polskich, a także rekonstrukcji i dokumentacji pewnego fragmentu bezpowrotnie zniszczonego przez Holocaust obrazu społeczności żydowskiej Lwowa, szerzej Galicji.

Podstawowym źródłem informacji są słabo lub jak dotąd w ogóle niewyżyskane w piśmiennictwie historycznooświatowym dokumenty znajdujące się w archiwach lwowskich (Centranyj Derżawnyj Archiw Ukrainy u Lwowi i Derżawnyj Archiw Lwiwskoj Obłasti). Bazę źródłową stanowią sprawozdania z wizytacji inspektorów Rady Szkolnej Krajowej, z posiedzeń rad pedagogicznych szkoły oraz korespondencja magistratu lwowskiego z władzami gminy żydowskiej i tej ostatniej z Radą Szkolną Okręgową Miejską we Lwowie, uzupełnione sprawozdaniami i doniesieniami prasowymi.

Geneza

Powstanie Szkoły im. Tadeusza Czackiego należy przypisać przede wszystkim Radzie Szkolnej Krajowej, działającej w warunkach autonomii galicyjskiej, w której to miejscowa ludność mogła decydować o kształcie nauczania i wychowania na poziomie szkoły ludowej. Jednym z celów RSK było otwarcie oświaty publicznej dla szerokich kręgów społecznych, w tym Żydów, wcześniej pozostających poza – notabene słabo rozwiniętym – systemem szkół publicznych.

Szkoła im. T. Czackiego wpisuje się w sięgającą blisko 100 lat historię prób zbliżenia mas żydowskich do głównego nurtu życia społecznego poprzez edukację świecką. Już pod koniec XVIII w. we Lwowie, i w całej Galicji, administracja austriacka wprowadziła publiczne szkolnictwo niemiecko-żydowskie, zarządzane przez Herza Homberga. Uczęszczenie doń było przymusowe, poza tym oświata publiczna dla Żydów była tylko jednym z elementów szeroko zakrojonych działań zmierzających do ucywilizowania starozakonnych; w ich realizacji nie liczone się ze zdaniem i potrzebami Żydów. Masy żydowskie, ogólnie mówiąc – nie przygotowane na odbiór w taki sposób podawanych dobrodziejstw kultury, buntowały się; w początkach wieku XIX szkoły hombergowskie upadły.

Kolejny rozdział w dziejach oświaty żydowskiej otwiera szkoła wyznaniowa gminy we Lwowie, założona w roku 1844 przez ówczesnego rabina Abrahama Kohna. Z czasem zyskała ona aprobatę środowiska żydowskiego, w przeciwieństwie do wcześniejszych szkół tzw. hombergowskich. Uwzględniano w niej potrzeby starozakonnych, nauczając religii mojżeszowej, języka hebrajskiego, przestrzegając świąt i obyczajowości żydowskiej. Szkoła rozwijała się pomyśl-

³ Artykuł kontynuuje problematykę badawczą nakreśloną w tekście: M. Łapot, *Rozwój żydowskiego szkolnictwa świeckiego we Lwowie w latach 1772–1879*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Pedagogika”, t. 22, red. K. Ręziński, M. Łapot, Częstochowa 2013, s. 383–398.

nie. Powstały jej filie – szkoły trywialne, świadczące o stale rosnącym zainteresowaniu mas żydowskich wykształceniem świeckim, będącym swego rodzaju przepustką do świata gospodarki, finansów i kultury kraju zamieszkania⁴.

Szkoła im. A. Kohna zmagala się stale z przeludnieniem. W latach 1873–1877 na skutek napływu uczniów utworzono w jej dwóch placówkach pięć dodatkowych klas. Ubiegając się w magistracie o subwencję na ich utrzymanie, w wysokości 4000 zł, gmina żydowska uzasadniała, że obowiązek prowadzenia szkół dla dzieci żydowskich nie ciąży na niej, lecz na władzach miejskich. Utrzymanie zatem dwóch istniejących szkół żydowskich z niemieckim językiem wykładowym przez miejscowych Żydów odciążało budżet miasta. Rozwiązanie ich spowodowałoby niemożność wypełnienia obowiązku szkolnego w szkołach ludowych przez dzieci z rodzin ortodoksyjnych, nie władających językiem polskim.

Pismo gminy zostało załatwione odmownie 22 marca 1878 r. Magistrat wyjaśniał, że „Przełożonstwu nie przysługuje prawo dowolnego rozwiązania swych szkół, ponieważ izraelska gmina wyznaniowa do utrzymania takowych po wieczne czasy jest obowiązana aktem fundacyjnym tych szkół, że wszystkie miejskie szkoły etatowe są przystępne także dla dziatwy wyznania mojżeszowego. [Ponadto] dziatwa ta, przychodząc po raz pierwszy do szkoły, właściwie żadnym nie włada językiem, tylko gwarą żydowską, która tak samo daleka jest od języka niemieckiego, jak od języka polskiego i że nauka, odbywająca się w szkołach wyznaniowych w języku wykładowym niemieckim – dziatwie tej na początku równe sprawia trudności, co w języku wykładowym polskim”⁵.

Uchwała magistratu była przedmiotem obrad władz szkolnych. Na posiedzeniu sekcji V Rady Szkolnej Miejskiej we Lwowie 6 kwietnia 1878 r. adwokat dr Łubiński przedstawił wykładnię prawną zapisu fundacyjnego izraelskiej gminy wyznaniowej z 20 lutego 1843 r., zatwierdzonego przez Gubernium 29 maja 1844 r. W świetle paragrafu 16 ustawy krajowej z 2 maja 1873 r., gdyby gmina żydowska zrzekła się obowiązku prowadzenia i utrzymania owych szkół, przeszłyby one na utrzymanie miasta, stając się jego własnością. Jednocześnie gmina żydowska straciłaby prawo decydowania o kierunku wychowania i kształcenia. Łubiński postulował przyznanie subwencji gminie żydowskiej na utworzenie nowej szkoły dla potrzeb ludności żydowskiej we Lwowie⁶.

Referujący kwestię subwencjonowania nowej placówki żydowskiej na posiedzeniu sekcji II magistratu radca Teodor Kulczycki doszedł do wniosków przeciwnych. Zwrócił on uwagę, że wraz z zezwoleniem udzielonym gminie żydowskiej 27 kwietnia 1860 r. (na czas nieokreślony) na podwyższenie opłat z uboju koszernego, z którego utrzymywano szkoły, spoczywał na niej obowią-

⁴ Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukrainy u Lwowi (CDIAUL) zespół 178: Rada Szkolna Krajowa, opis 2, sygn. 2928, k. 65.

⁵ [I. Planer], *Szkoła męska im. Czackiego*, [w:] M. Baranowski, *Historia szkół ludowych królewskiego stołecznego miasta Lwowa*, Lwów 1895, s. 231–232.

⁶ Tamże, s. 232.

zek rozwijania owych szkół zgodnie z potrzebami i rozporządzeniami władz szkolnych. Zdaniem jednak T. Kulczyckiego, z myślą o ludności żydowskiej magistrat winien powołać nową szkołę. Uznał, iż jest sposobność do uzyskania przez władze oświatowe realnego wpływu na wychowanie ortodoksyjnej młodzieży żydowskiej przez powołanie placówki publicznej podlegającej bezpośrednio władzom oświatowym. T. Kulczycki zaproponował powołanie szkoły w rejonie zamieszkałym przez ludność żydowską, w której uwzględniono by specyficzne potrzeby ludności żydowskiej, a mianowicie lekcje języka hebrajskiego i religię mojżeszową w polskim języku wykładowym, przestrzegano szabasu i świąt żydowskich. Ankieta przeprowadzona wśród nauczycieli szkół lwowskich zdecydowała o przychyleniu się rady miasta do owego postulatu.

24 października 1878 r. Rada Miejska uchwaliła wniosek o założeniu szkoły ludowej dla młodzieży izraelskiej w III dzielnicy. Statut szkoły nazwanej imieniem Tadeusza Czackiego został zatwierdzony przez Radę Szkolną Krajową 25 sierpnia 1879 r. Szkołę otwarto 1 września 1879 r.⁷

Organizacja pracy i rozwój szkoły

Szkoła ludowa im. Tadeusza Czackiego miała dwie placówki – męską i żeńską, z językiem polskim jako wykładowym. Były zorganizowane jako szkoły czteroklasowe, a od roku 1885 – sześcioklasowe. Znajdowały się w dzielnicy żydowskiej; zlokalizowano je początkowo przy ul. Kotlarskiej, w pomieszczeniach wynajmowanych od osób prywatnych. Ze względu na zwiększającą się liczbę uczniów, przenoszono je najpierw na plac Gołuchowskich 9⁸, następnie do gmachu hrabiego Skarbka przy Teatralnej 3, aż wreszcie znalazły lokum we własnym budynku. We wrześniu 1891 r. szkoła męska mieściła się przy ul. Kotlarskiej 3, a żeńska przy ul. Kotlarskiej 2. Podczas uroczystej inauguracji obecni byli przedstawiciele władz szkolnych, wiceprezydent miasta Lwowa Zdzisław Marchwicki oraz kilku radnych. Na początku XX w. szkołę przeniesiono na ul. Alembeków 11⁹.

Statut szkoły uwzględniał specyficzne potrzeby ludności żydowskiej. Obchodzono święta zarówno chrześcijańskie, jak i żydowskie. Sobota i niedziela były dniami wolnymi od nauki, z tym jednak że w niedzielę uczniowie wyznania mojżeszowego mogli uczyć się religii lub języka hebrajskiego, w sobotę religii mieli się uczyć potencjalni uczniowie innych wyznań. Nie było wolnego popołudnia w środę, tak jak w innych szkołach lwowskich, z wyłuszczonej wyżej

⁷ Tamże, s. 233.

⁸ Miejsce to nie sprzyjało nauce; w bezpośrednim sąsiedztwie szkoły mieściło się jedno z największych w mieście targowisk. CDIAUL 178, 2, sygn. 3738, k. 6.

⁹ I. Planer, dz. cyt., s. 234; S. Lehnert, *Spis szkół i nauczycieli w okresie szkolnym lwowskim obejmujący województwa lwowskie, stanisławowskie i tarnopolskie*, Lwów 1926, s. 56.

powodów. Język hebrajski miał status przedmiotu nadobowiązkowego (w wymiarze 3–4 godzin tygodniowo w szkole męskiej i 2–3 żeńskiej); był wykładany tym uczniom, których rodzice wyrazili życzenie¹⁰.

Tabela 1. Tygodniowa siatka godzin w szkole żeńskiej

Lp.	Nazwa przedmiotu	Kl. I	Kl. II	Kl. III	Kl. IV	Kl. V	Kl. VI	Razem
1.	J. wykładowy	9	9	6	6	2	2	34
2.	J. niemiecki	—	—	6	6	5	5	22
3.	J. rosyjski	—	3	3	3	2	2	13
4.	Czytanie i pisanie	2	2	2	2	1	1	10
5.	Rachunki	3	3	—	3	3	3	15
6.	Historia i geografia	—	—	—	—	3	3	6
7.	Nauki przyrodnicze	—	—	—	—	3	3	6
8.	Śpiew	1	1	1	1	1	1	6
9.	Rysunek	—	1	1	1	5	5	13
10.	Gimnastyka	1	2	2	2	2	2	11
11.	Religia	2	2	2	2	2	2	12

Źródło: CDIAUL 178, 2, sygn. 2018, k. 84–85.

Corocznie przesyłany przez gminę żydowską wykaz świąt żydowskich w nadchodzącym roku kalendarzowym RSK zatwierdzała, a następnie rozsyłała do szkół, w których uczniowie żydowscy stanowili duży odsetek (zob. tabela 2).

Tabela 2. Dni wolne od nauki dla dzieci żydowskich w szkołach męskiej i żeńskiej im. T. Czackiego, Sobieskiego i Reja w roku 1912/1913

Lp.	Nazwa święta, uroczystości lub postu	Data
1.	Post Gedaliasza	Niedziela, 15 IX 1912
2.	Wigilia Święta Pojednania	Piątek, 20 IX 1912
3.	Odnowienie świątyni Chanuka (zajęcia do godziny 11)	Czwartek, 5 XII 1912
4.	Post Assara blejwejt (do 11)	Piątek, 20 XII 1912
5.	Półświęto wiosny (do 11)	Czwartek, 23 I 1913
6.	Post Estery (do 11)	Czwartek, 20 III 1913
7.	Półświęto szkolne (do 11)	Niedziela, 25 maja 1913

Źródło: CDIAUL 701, 3, 204, k. 4.

Koncepcja utworzenia szkoły publicznej, *de facto* przeznaczonej jednak dla wybranej grupy społecznej, spotykała się także z krytyką. W 1881 r. „Dziennik

¹⁰ I. Planer, dz. cyt., s. 233, 235.

Polski” opublikował artykuł *Szkoła Etatowa Miejska im. Czackiego we Lwowie*, w którym anonimowy dziennikarz podkreślił, iż grono nauczycielskie owej szkoły stanowili niemal wyłącznie Żydzi, czym zniechęcono chrześcijan do posłania do niej swych dzieci. W efekcie szkoła przypominała „etatowy chajder miejski”, a wiele dzieci w wieku szkolnym z dzielnicy, w której szkołę zlokalizowano (III), musiało dochodzić do odleglejszych placówek. Poza tym młodzież żydowska, pozbawiona towarzystwa dzieci polskich, nie opanuje poprawnej polszczyzny, bowiem między sobą oraz w domu rodzinnym i w dzielnicy słyszy jedynie jidysz. W ten sposób szkoła mijała się z celem powołania, idea polonizacji napotkała na przeszkody z winy samych władz szkolnych. Zdaniem „Dziennika Polskiego”, szkoła im. Czackiego ze szkoły żydowskiej powinna zostać przemianowana w szkołę ogólnodostępną dla wszystkich uczniów bez różnicy wyznania. Dzięki temu asymilacja uczniów żydowskich stanie się faktem¹¹.

Stanowisko „Dziennika Polskiego” nie wpłynęło na zmiany w składzie religijnym uczniów szkoły, jednak w gronie nauczycielskim byli także Polacy i Ukraińcy. Wyłuszczone wyżej uwagi nie były jednak pozbawione racjonalnych przesłanek, które uwzględniano przy powoływaniu kolejnych szkół, aby pomieścić rosnącą liczbę dzieci żydowskich wypełniających obowiązek szkolny. Szkoły te miały już mieszany skład narodowościowo-religijny, dzieci żydowskie, polskie i ukraińskie uczyły się w tych samych klasach.

Do 1885 r. szkoła męska była jednoetatowa, wzrost liczby uczniów wymagał jednak zatrudnienia nowych sił nauczycielskich i dlatego 3 maja 1885 r. została przemianowana na szkołę dwuetatową. Klasy i tak jednak były przeludnione.

Tabela 3. Liczba uczniów w szkole męskiej im. Czackiego w latach 1880–1900

Lp.	Rok szkolny	Ogólna liczba uczniów
1.	1880	196
2.	1881	293
3.	1882	431
4.	1883	431
5.	1884	476
6.	1885	490
7.	1886	502
8.	1889	617
9.	1890	639
10.	1891	667
11.	1892	528
12.	1893	640

¹¹ *Szkoła Etatowa Miejska im. Czackiego we Lwowie*, przedruk z „Dziennika Polskiego”, Lwów 1881, s. 1–6.

Tabela 3. Liczba uczniów w szkole męskiej... (cd.)

Lp.	Rok szkolny	Ogólna liczba uczniów
13.	1894	684
14.	1895	720
15.	1896/1897	795
16.	1897/1898	867
17.	1898/1899	920
18.	1899/1900	965
19.	1900/1901	1040

Źródło: CDIAUL 178, 2, 3713, k. 71; I. Planer, dz. cyt., s. 236.

Także szkoła żeńska zmagiała się z przeludnieniem. Co roku tworzono tzw. klasy paralelne, by pomieścić wszystkich chętnych. Klasy owe były niesystemizowane, inaczej nadetatowe, w związku z tym prowadzący je nauczyciele nie byli zatrudniani na stałych posadach nauczycielskich. Jako tzw. suplenci otrzymywali wynagrodzenie na zasadach tzw. remuneracji. Oznaczała ona wypłatę honorariów za przeprowadzone zajęcia, bez wliczenia ich do wysługi lat, prawa do dodatków nauczycielskich. I tak w 4-klasowej szkole żeńskiej w roku szkolnym 1881/1882 klas systemizowanych było 4, a nadetatowych aż 7.

Wzrost liczby klas wpływał także na rozwój organizacyjny szkoły, awans z 4-klasowej na 5- i 6-klasową. W roku szkolnym 1882/1883 otwarto V klasę (w sumie oddziałów klasowych było 13, w tym 8 niesystemizowanych), a w roku 1885/1886 – VI. Szkoła miała aż 15 oddziałów, 4 z nich tworzyły filię szkoły żeńskiej. Powołanie filii dało początek nowej szkole ludowej. W roku 1886/1887 utworzono z niej szkołę ludową im. Piramowicza (mieściła się w gmachu teatralnym Skarbka; kierowniczką została Maria z domu Seelig Bąkowska).

Utworzenie nowej szkoły nie rozwiązało problemu przeludnienia. Liczba chętnych nadal przekraczała możliwości lokalowe i kadrowe szkoły. Upłynęły zaledwie dwa lata od powołania szkoły Piramowicza, gdy liczba klas niesystemizowanych w szkole Czackiego wymusiła podobne działania jak w 1886 r. I tak decyzją magistratu lwowskiego z 28 grudnia 1888 r. z czterech klas filii szkoły żeńskiej im. T. Czackiego utworzono szkołę im. Stanisława Staszica z planem nauczania 6-klasowej szkoły miejskiej¹².

¹² CDIAUL 178, 2, 2857, k. 8. Ulokowano ją tymczasowo przy ul. Kościuszki 6 w pomieszczeniach wynajętych od niejakiej Naglowej. Nauczanie rozpoczęto od roku szkolnego 1889/90. Następnie przeniesiono szkołę do własnego budynku przy placu Strzeleckim. Kierownictwo powierzono Reginie Adamowej z Weigłów. Tamże, k. 78–80, 85; szerzej na temat owej szkoły zob.: CDIAUL 178, 2, 4943, passim; Derżawnyj Archiw Lwijskoj Oblasti (DALO) zespół 3: Magistrat Miasta Lwowa, opis 1, sygn. 3716, k. 1, 3.

Tabela 4. Liczba uczennic szkoły żeńskiej Czackiego w latach 1879–1896

Lp.	Rok szkolny	Liczba uczennic
1.	1879/1880	236
2.	1880/1881	254
3.	1881/1882	680
4.	1882/1883	727
5.	1883/1884	781
6.	1884/1885	720
7.	1887/1888	789
8.	1889/1890	752
9.	1895/1896	873

Źródło: I. Planer, dz. cyt., s. 238–240, por. 701, 2, sygn. 675, k. 106.

Dalszy rozwój organizacyjny szkoły im. T. Czackiego szedł w kierunku przekształcenia jej w szkołę wydziałową. Na początku 1890 r. otwarto klasę VII, a w następnym – VIII, wprowadzając w nich plan nauki szkół wydziałowych. W czterech klasach niższych uczono według programu szkół ludowych, w czterech wyższych – zgodnie z programem szkół wydziałowych¹³. Na mocy zaś orzeczenia RSK z 15 czerwca 1897 r. od 1 września tegoż roku szkoła została zorganizowana jako wydziałowa 3-klasowa, połączona z 4-klasową pospolitą pod wspólną dyrekcją.

I to przekształcenie szkoły nie zahamowało nadmiernego napływu chętnych. W 1901/1902 r. niższe klasy szkoły żeńskiej Czackiego były przepełnione, a klas nadetatowych było czterokrotnie więcej niż etatowych (chodzi o klasy I–IV). Widoczna była potrzeba utworzenia nowej szkoły w nowym budynku. W sprawozdaniu RSOM we Lwowie za rok szkolny 1901/1902 zapisano: „[...] panuje tam przeludnienie wprost niemożliwe, a umieszczenie klas urąga wszelkim słusznym wymaganiom. Dość powiedzieć, że jedna z klas mieści się w sali gimnastycznej, a 7 klas nie ma dla siebie żadnego pomieszczenia i dzieci tych szkół odbywają uszczuploną naukę w godzinach popołudniowych”¹⁴.

Do wybuchu I wojny światowej Szkoła Ludowa im. T. Czackiego rozwinęła się organizacyjnie do poziomu szkoły wydziałowej. Nadmierny napływ uczniów wymusił na władzach oświatowych otwarcie kolejnych szkół, w których umieszczono dzieci żydowskie.

¹³ I. Planer, dz. cyt., s. 240.

¹⁴ VI Sprawozdanie CK. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej ze stanu szkół ludowych Królewskiego Stołecznego Miasta Lwowa za rok szkolny 1901/1902, Lwów 1902, s. 152. W szkole ludowej były 4 klasy główne i 14 równorzędnych, a w wydziałowej po 3 klasy główne i równorzędne (niesystemizowane), w sumie 24 klasy. Osiem klas paralelnych przeniesiono do budynku filialnego przy ul. Wagowej 1, siedem zaś nie znalazło swego pomieszczenia (wbrew wymogom prawa oświatowego, odbywały lekcje po południu).

Kadra pedagogiczna

W latach 1879–1883 szkoły męska i żeńska istniały pod wspólnym kierownictwem. W roku 1883 szkoła żeńska zyskała własnego kierownika, męską zaś kierował Nehemiasz Landes¹⁵ (do roku 1893, po nim tymczasowym kierownikiem w 1894 r. był Izaak Planer)¹⁶.

We wrześniu 1906 r. w szkole męskiej Czackiego pracowało 12 nauczycieli. Uczyli wówczas: Izaak Sokaler, Dawid Berlas, Edward Kot, Kazimierz Rudnicki, Antoni Władyka, Dawid Rubenzahl, Ejzyk Hochman, Jan Milski, Franciszek Kapalka, Marian Hellstein, Wincenty Wałaszkiwicz, Franciszek Emler, Władysław Sokołowski i Marcin Czapran¹⁷.

Tabela 5. Grono nauczycielskie Szkoły 6-klasowej i 4-klasowej Męskiej im. Czackiego

Lp.	Nazwisko i imię	Stopień służbowy	Godzin tygodniowo
1.	Parasiewicz Szczęśny	Nauczyciel stały szkoły pospolitej	11
2.	Rotter Chaim Simche	Nauczyciel stały szkoły pospolitej	14
3.	Hanuszewski Jan	Nauczyciel stały szkoły pospolitej	24
4.	Planer Izaak	Nauczyciel stały szkoły pospolitej	Lekcje religii mojżeszowej
5.	Gangel Jakub	Nauczyciel stały szkoły pospolitej	24
6.	Rudnicki Ludwik	Nauczyciel stały szkoły pospolitej	25
7.	Fraenkel Samuel	Nauczyciel stały szkoły pospolitej	26
8.	Stachoń Leon	Nauczyciel stały szkoły pospolitej	27
9.	Bałaban Majer	Nauczyciel młodszy tymczasowy	28
10.	Katz Chaim	Nauczyciel młodszy tymczasowy	24
11.	Berlas Dawid	Nauczyciel młodszy tymczasowy	—
12.	Fischler Matylda	Nauczycielka młodsza tymczasowa	21
13.	Chigerowa Jachet	Nauczycielka młodsza tymczasowa	21
14.	Schreiber Tewel	Nauczyciel tymczasowy religii mojżeszowej	4
15.	Juffe Izaak	Nauczyciel języka hebrajskiego (opłacany przez zbór izraelski)	29

Źródło: VI Sprawozdanie CK. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej ze stanu szkół ludowych Królewskiego Stołecznego Miasta Lwowa za rok szkolny 1901/1902, Lwów 1902, s. 16–17.

Obok dyrektora Landesa w szkole żeńskiej uczyły: nauczycielki Karolina Finkelstein i Róża Strisower, praktykantki Betti Schulbaum, Cecylia Frenkel, Sara Kolb i Klara Blumenthal. W kolejnym roku szkolnym grono nauczycielskie

¹⁵ W 1885 Nehemiasz Landes wydał *Krótki rys nauki religii dla dzieci izraelskich w szkołach ludowych*, zob.: *Zapiski literackie*, „Izraelita” 1885, nr 16, s. 2–3.

¹⁶ I. Planer, dz. cyt., s. 234.

¹⁷ CDIAUL 178, 2, sygn. 4171, k. 30, 37.

uzupełniły: Elza Pekel, Libzie Kampel, Cecylia Lubinger, Adela Pineles, Helena Nossig, Franciszka Rosenbach, Adela Gelb, Julia Winnicka, Wilhelmina Lexner, Ewa Jeziarska, Antonina Benoni¹⁸.

Gdy szkołę przemianowano na sześcioklasową, zyskała ona samodzielnego kierownika w osobie Marii Bąkowskiej (1882–1886), gdy jednak odeszła ona do nowo utworzonej szkoły im. Piramowicza, zastąpiła ją Jadwiga Makuszówna¹⁹. Ta z kolei w 1892 r. została kierowniczką szkoły im. Staszica, a jej miejsce zajęła Maria Skrzyńska. Na przełomie XIX i XX w. w szkole żeńskiej Czackiego funkcję kierownika pełniły Karolina Oberhardowa, a następnie Salomea Lévy²⁰.

W początkowym okresie istnienia szkoły starszymi nauczycielkami były: Jadwiga Makusz, Julia Winnicka, Antonina Zdobnicka, Rikel Strisower, Karolina Finkelstein, młodszy: Ewa Eulendorf, Zofia Marciszewska, Sydonia Broniewska, Maria Boraczek, Wanda Wańczek, praktykanci: Cecylia Fränkel, Elżbieta Pekel, Betti Schulbaum, Sara Kohl, Maria Chlebowska, Klara Blumenthal, Ludwika Kampel, Cecylia Lubinger, Eidel Gelb, Rachela Ambes, Dwora Gottlieb, Kazimiera Świątkowska, Maria Krakauer, Gisel Kehlmann, Zofia Blaustein, Golda Feingold, Sara, Chana Perlmutter, Chaja Pekel, Karolian Baczyńska, religia Aron Grau²¹. Grono pedagogiczne zaś utworzonej w roku szkolnym 1886/1887 filii szkoły Czackiego tworzyły: Karolina Oberhard (z domu Finkelstein), Z. Marciszewska, E. Eulendorf (z domu Jeziarska), Sydonia Broniewska, E. Fruchtmann (z domu Peł), Cecylia Frenkel, Zofia Błotnicka, Róża Strisower, L. Kampel, Maria Piotrowska, Antonina Zdobnicka, B. Szulbaum, Julia Bugn (z Winnickich), a także kilka praktykantek i nauczycielek młodszych²².

¹⁸ I. Planer, dz. cyt., s. 238. W 1886 r. starsi nauczyciele to: Władysław Kropiński, I. Planer, Romuald Starzecki, Stanisław Peszko, Bronisław Chmurowicz, Jan Hanuszewski, Marian Jaworski. Młodszy: Jan Hlawaty, Jakub Gangel, praktykanci: Chaim Rotter, N. Szyper, Baruch Tłumak, Hersch Grünes, Marian Taubeles, Wolf Engländer, Izaak Sokaler, Adolf Biegeleisen, Samuel Fränkel, religia Marek Schnäpp (*Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerii i Wielkiego Księstwa Krakowskiego na rok 1886*, Lwów 1886, s. 398). W 1894 r. zastępcą kierownika był I.I. Planer, nauczycielami byli: Roman Ciszewski, Karol Falkiewicz, Jan Hanuszewski, Marian Jaworski, Tomasz Mańkowski, Władysław Mięśowicz, Jakub Gangel, Franciszek Haraszkiewicz, Izaak Sokaler, Aleksander Bisikiewicz, Samuel Fränkel, Leopold Szenierowicz, Sara Perlmutter. Praktykanci: Joanna Zach, Jachet Untericht, Lea Perlmutter, Chaim Rotter, Izaak Juffe i Gerszon Bader – *Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerii i Wielkiego Księstwa Krakowskiego na rok 1894*, Lwów 1894, s. 456.

¹⁹ Zachowała się przysięga nauczycielska J. Makusz z 12 grudnia 1889 r. Rota przysięgi była uniwersalna, podpisywał ją każdy nauczyciel dostający mianowanie na stałą posadę. Nauczyciel przysięgał na „Pana Boga Najwyższego” posłuszeństwo i wierność „Jego CK. Apostolskiej Mości Franciszkowi Józefowi Pierwszemu z Bożej Łaski Cesarzowi Austrii itd. i potomkom z Jego krwi i rodu” i wypełnianie wszystkich przepisów państwowych oraz obowiązków wynikających ze służby nauczycielskiej. Zob. CDIAL 178, 2, sygn. 3450, k. 68. Dalej przysięgi innych nauczycieli szkoły Czackiego, a także Piramowicza, Staszica, Jadwigi itd.

²⁰ CDIAL 178, 2, sygn. 3713, k. 61.

²¹ *Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerii i Wielkiego Księstwa Krakowskiego na rok 1888*, Lwów 1888, s. 399.

²² I. Planer, dz. cyt., s. 239.

Skład nauczycieli szkoły wydziałowej połączonej z pospolitą przedstawiono w tabeli poniżej.

Tabela 6. Grono nauczycielskie szkoły wydziałowej 3-klasowej żeńskiej im. Czackiego połączonej z 4-klasową pospolitą w roku szkolnym 1901/1902

Lp.	Nazwisko i imię	Stopień służbowy	Godzin tygodniowo
1.	Oberhardowa Karolina	Kierownik	6
2.	Grau Aron	Nauczyciel stały religii mojżeszowej	20
3.	Schulbaum Betti	Nauczycielka stała szkoły wydziałowej	22
4.	Krupińska Ludwika	Nauczycielka stała szkoły wydziałowej	20
5.	Piekarska Ludwika	Nauczycielka stała szkoły wydziałowej	21
6.	Adamowa Regina	Nauczycielka stała szkoły wydziałowej	(przeniesiona do szkoły im. Staszica)
7.	Lévay Salomea	Nauczycielka stała szkoły pospolitej (na etacie szkoły im. św. Anny)	12
8.	Fruchtmanowa Eli	Nauczycielka stała szkoły pospolitej	20
9.	Freudmanowa Libzie	Nauczycielka stała szkoły pospolitej	20
10.	Hautmannowa Maria	Nauczycielka stała szkoły pospolitej	20
11.	Blumenthal Klara	Nauczycielka młodsza tymczasowa	21
12.	Kikinisowa Rachela	Nauczycielka młodsza tymczasowa	21
13.	Ślęczkowska Józefa	Nauczycielka młodsza tymczasowa	22
14.	Fleckerowa Maria	Nauczycielka młodsza tymczasowa	21
15.	Kehlman Gizela	Nauczycielka młodsza tymczasowa	23
16.	Lischkówna Józefa	Nauczycielka młodsza tymczasowa	20
17.	Steblecka Maria	Nauczycielka młodsza tymczasowa	23
18.	Teitelbaum Golda	Nauczycielka młodsza tymczasowa	23
19.	Łukaszewiczowa Biruta	Nauczycielka młodsza tymczasowa	20
20.	Herzog Ludmiła	Nauczycielka młodsza tymczasowa	23
21.	Dutkiewiczówna Waleria	Nauczycielka młodsza tymczasowa	21
22.	Perlmutter Chana	Nauczycielka młodsza tymczasowa	23
23.	Zachówna Joanna	Nauczycielka młodsza tymczasowa	22
24.	Glanzerówna Chana	Nauczycielka młodsza tymczasowa	22
25.	Ziemborowska Dizoniza	Nauczycielka młodsza tymczasowa	21
26.	Terlecka Eleonora	Nauczycielka młodsza tymczasowa	20
27.	Brandówna Reisel	Nauczycielka młodsza tymczasowa	21
28.	Lang Joanna	Nauczycielka młodsza tymczasowa	20
29.	Bardachówna Zirla	Nauczycielka młodsza tymczasowa	—
30.	Rapaportówna Udel	Nauczycielka młodsza tymczasowa	—

Tabela 6. Grono nauczycielskie... (cd.)

Lp.	Nazwisko i imię	Stopień służbowy	Godzin tygodniowo
31.	Schreiber Tewel	Nauczyciel tymczasowy religii mojżeszowej	23
32.	Lineal Zygmunt	Nauczyciel szkoły izraelickiej	4
33.	Sokaler Izaak	Nauczyciel szkoły im. Czackiego	6

Źródło: VI Sprawozdanie CK. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej ze stanu szkół ludowych Królewskiego Stołecznego Miasta Lwowa za rok szkolny 1901/1902, Lwów 1902, s. 52–54.

Nauczycielami byli Żydzi i Polacy. Czwooro nauczycieli było obrządku greckokatolickiego, wobec czego występowały dodatkowe kłopoty z zastępstwem w czasie świąt ruskich. W pierwszej kolejności obowiązek ten wypełniał kierownik²³.

Dyrektorem szkoły męskiej na początku XX w. został Polak Szczęsny Parasiewicz, członek Towarzystwa Pedagogicznego, redaktor i autor publikacji drukowanych na łamach „Szkoly”. W 1901 r. sporządził on charakterystykę grona nauczycielskiego szkoły męskiej Czackiego z uwzględnieniem następujących kryteriów: cechy osobowe oceniał epitetami wartościującymi: pilny, pracowity, gorliwy. Czytamy zatem, że przykładowo „Jan Hanuszewski, starszy nauczyciel. W wypełnianiu obowiązków pilny, stara się o postęp młodzieży”²⁴. „Jakub Gangel, star. nauczyciel. Pilny i pracowity. Wykazuje należyte postępy w prowadzeniu młodzieży”²⁵.

Następnie zwracał uwagę na karność prowadzonej klasy i jej stan ogólny. W sprawozdaniu czytamy: „Izaak Sokaler, star. nauczyciel. Prowadzi klasę karnie, uczy dobrze, w wypełnianiu obowiązków gorliwy”²⁶. Z kolei „Matylda Tischlerówna, młodsza nauczycielka. O d z n a c z a s i ę w c z e s n y m p r z y c h o d z e n i e m d o s z k o ł y. W o g ó l n e s z k o ł ą b a r d z o c h ę t n i e z a j m u j e s i ę, n a w e t p o z a g o d z i n a m i s z k o l n y m i, g d y t e g o p o t r z e b a w y m a g a p o c z ł o n k a c h g r o n a n a u c z y c i e l s k i e g o. W s z k o l e p r a c u j e g o r l i w i e, z a w s z e z n a l e ż y t y m s k u t k i e m”²⁷. Na pochwały zasłużyli „Karol Mrzygłód, młodszy nauczyciel. Klasę utrzymuje w karności wzorowej. Uczy należycie”²⁸, „Laura Grafowa, młodsza nauczycielka. W szkole pracuje gorliwie. Jest zdolną i punktualną. Młodzież z jej prowadzenia korzysta”²⁹, a także „Piotr Hrabyk, młodszy nauczyciel. Przychodzi do szkoły na czas, na uczniów wpływa bardzo dodatnio, wyrabia w nich mianowicie poszanowanie szkoły i siebie samych. Pilny, klasa jego

²³ CDIAL 178, 2, sygn. 3713, k. 71.

²⁴ Tamże, k. 68.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

czyni dobre wrażenie³⁰. Ale już „Gabriel Hordt [na czerwono], pomocn. nauczyciel. Za bardzo mało ścisły w prowadzeniu młodzieży, szczególnie w klasach liczniejszych³¹”.

Podkreślenia w przywołanym tekście (podobnie w następnych cytowanych poniżej fragmentach) zostały poczynione przez inspektora szkolnego z ramienia RSOM we Lwowie, przyjmującego sprawozdanie. Są one o tyle cenne, iż rzucają pewne światło na zagadnienia szczególnie interesujące nadzór szkolny – pożądane lub niepożądane w środowisku pedagogicznym.

Uwadze kierownika szkoły podlegało także „prowadzenie się” poza szkołą jego podwładnych. I tak o wspomnianym J. Hanuszewskim dowiadujemy się, że „domowe sprawy sprawiają mu trosk wiele [pije i nieporządnie żyje]³², a Karol Mrzyglód „prowadzi się w ogóle dobrze³³. Z kolei „Antoni Pawęcki [czerwone podkreślenie, obszerne fragmenty tekstu podkreślone ołówkiem] star. nauczyciel. Usposobienia niestałego, z trudnością przychodzi mu zastosować się do ścisłości, jakiej wymaga porządek szkolny. Ciągłe w kłopotach rodzinnych. Goni bez przerwy za polepszeniem losu, stąd też skupić nie może całej uwagi w kierunku należytej pracy w szkole³⁴”.

Z przyjętego schematu charakterystyki wyłamała się Salomea Perlmutter: „W klasie pracuje i stara się o młodzież. Jest skora do różnych reform w szkolnictwie i do krytyki w ogóle, w gronie też wskutek tego nie jest szanowaną tak, jakby szanowaną być mogła³⁵. Ów niepokorny charakter, a także talent pedagogiczny zaważyły jednak na tym, iż w późniejszych latach została ona nauczycielką Liceum im. Królowej Jadwigi we Lwowie, uzyskała także stopień doktora oraz była organizatorką socjalistycznego ruchu kobiecego na terenie Galicji. Organizowała pierwsze strajki robotnic³⁶”.

Charakterystykę grona nauczycielskiego uzupełnia sprawozdanie Jana Milskiego z hospitacji i przeglądu wypracowań pisemnych w roku 1902. Był on prowizorycznym kierownikiem filii szkoły męskiej Czackiego. Comiesięczne sprawozdania czytał i opiniował wówczas inspektor szkolny Kazimierz Bruchnalski.

Z owych sprawozdań wyłaniają się sylwetki nauczycieli wiodących. Należał do nich z pewnością Izaak Sokaler. Z uznaniem J. Milskiego spotkała się lekcja języka polskiego w klasie IV (powtórzenie o Zygmuncie I): „Chłopcy czytali płynnie, wymawiali brzmienia wszystkie czysto, wyraźnie i poprawnie i uważali na znaki. [...] przy opowiadaniu używają uczniowie zwrotów książkowych pra-

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże.

³² Tamże.

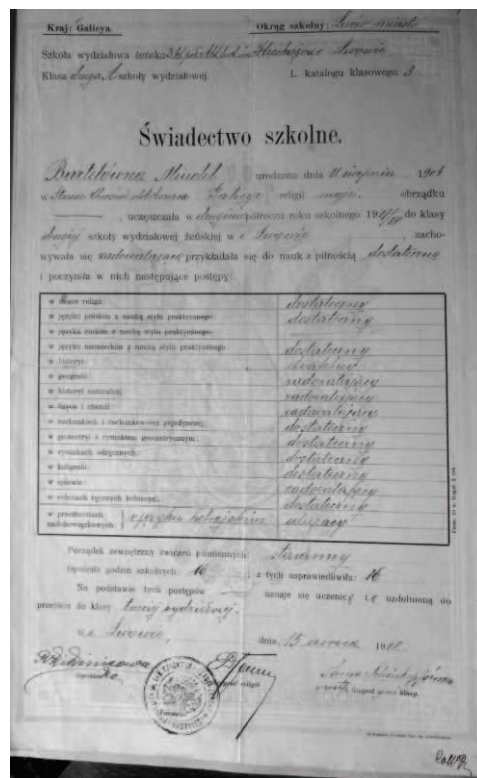
³³ Tamże.

³⁴ Tamże, k. 69.

³⁵ Tamże.

³⁶ M. Fuks, *Perlmutter S.*, „Polski Słownik Biograficzny”, t. 25, s. 630.

wie dosłownie, co pod pewnym względem jest korzystne dla tej młodzieży (izraelskiej), gdyż przyswajają sobie poprawne i piękne wyrażenia. Przy odpytywaniu i objaśnianiu powinien być nauczyciel więcej podnieść i wyzyskać momenty etyczne³⁷. Na lekcji języka niemieckiego w klasie IV nauczyciel wzorowo zapoznał i przeanalizował z uczniami wiersz *Lied eines Bergmannes*. Następnie nauczyciel analizował kolejne wiersze, odpytując uczniów. Ci wypowiadali się poprawnie, wyraźnie akcentując. Sokaler konsekwentnie prostował błędy, dobrze przeprowadził rozbiór gramatyczny zdania, zgodnie z zaleceniami metodycznymi na tym poziomie nauki w czasie lekcji używał tylko języka niemieckiego³⁸. Wysoko została oceniona również lekcja rachunków z marca 1902 r. J. Milski podkreślił, iż uczniowie poprawnie rozwiązywali rachunki przy małej pomocy nauczyciela, bez pytań pomocniczych. Zapis na tablicy był przemyślany i uporządkowany, w lekcji brali udział wszyscy uczniowie³⁹.



Fot. 1. Świadectwo szkolne absolwentki szkoły żeńskiej im. T. Czackiego

Źródło: DALO, zespół 1262, opis 220, sygn. 6, k. 1.

³⁷ CDIAL 178, 2, sygn. 3788, k. 5.

³⁸ Tamże, k. 22.

³⁹ Tamże, k. 28.

Pochwały zbierała także Lea (Laura) Perlmutter. Przykładowo na lekcji w klasie II z języka polskiego czytano tekst *Jak rzemieślnicy pracują*. „Ustęp ten przy czytaniu objaśnia nauczycielka należycie co do języka i treści, uzmysławiając przy tym rysunkiem kreślonym na tablicy dla braku odnośnych okazów i rycin. Aktywizowała uczniów w ten sposób, że prosiła o zastąpienie słowa bądź zwrotu innym”⁴⁰. Na lekcji zaś rachunków „rozwiązywanie pamięciowych zagadnień przeprowadza nauczycielka prawidłowo. Pytania formułuje głośno i jasno, jednakowoż uczniowie powtarzają je nie dość wyraźnie. Rozwiązują pamięciowo i piszą na tablicy dość dobrze”⁴¹.

Talent pedagogiczny wykazywała także Sara Perlmutter. Miłski podkreślił wzorowe postępowanie metodyczne podczas lekcji w klasie II języka ruskiego⁴², a także na zajęciach z języka polskiego. Na tych ostatnich można dostrzec elementy innowacji pedagogicznej, gdy „objaśniając treść, podawała uczniom wskazówki, jak mają się uczyć i wygłaszać”⁴³ (nauczanie pod kierunkiem).

Proces dydaktyczny

Szkole przyświecały te same cele dydaktyczne co pozostałym szkołom publicznym. Każdy z nauczycieli realizował program nauczania według podręczników zatwierdzonych przez RSK. Ze względu jednak na specyfikę językową i religijną ucznia żydowskiego na niektórych przedmiotach występowały zagadnienia niespotykane w szkołach dla ludności chrześcijańskiej. Uwidoczniły się one przede wszystkim na lekcjach religii mojżeszowej, języka hebrajskiego oraz języka polskiego.

Religia była przedmiotem obowiązkowym we wszystkich szkołach publicznych. Jej nauczanie wiązało się z wychowaniem moralnym i przygotowaniem lojalnego wobec państwa obywatela. W szkołach zatrudniano nauczycieli (katechetów) różnych obrządków. Byli to rzymscy katolicy, grekokatolicy, protestanci, a także żydzi. Według prawa oświatowego, zajęcia religii miały być zorganizowane w danej szkole, gdy uczęszczało do niej przynajmniej 20 uczniów danej konfesji.

Wykład religii mojżeszowej był jednym z głównych czynników mających przekonać kręgi ortodoksyjne do szkoły publicznej. Jej nauczanie stanowiło złożony problem. Po pierwsze, z powodu braku wykwalifikowanych nauczycieli religii mojżeszowej. Próbowano go rozwiązywać doraźnie, honorując kandydatów z tzw. prezentą (dokumentem gminy żydowskiej oznaczającym gotowość do wykładania religii), a także wprowadzając w seminariach pedagogicznych eg-

⁴⁰ Tamże, k. 6.

⁴¹ Tamże, k. 23.

⁴² Tamże, k. 6.

⁴³ Tamże, k. 44.

zamin uprawniający do nauczania religii mojżeszowej. Kwalifikacje nauczycieli religii mojżeszowej często były jednak nieodpowiednie. Kandydaci posiadający prezentę gminy na ogół byli dobrze przygotowani merytorycznie, lecz nie posługiwali się sprawnie językiem wykładowym. Z kolei absolwenci seminariów nauczycielskich władali dobrze polszczyzną, lecz religię żydowską znali na ogół z ortodoksyjnego nauczania w chederze. Stale zatem brakowało odpowiednio przygotowanych nauczycieli owego przedmiotu. Z tego powodu nierzadko zajęcia z religii prowadzili nauczyciele przedmiotów świeckich, nawet kobiety⁴⁴.

Kolejnym problemem był brak podręczników oraz planów nauczania. Obecność religii mojżeszowej w murach szkoły publicznej za rządów RSK była zjawiskiem nowym. Początkowo korzystano z podręczników w języku niemieckim lub z ich polskich przekładów, brakowało jednak opracowań oryginalnych uwzględniających język polski jako wykładowy, zasady dydaktyczne i specyfikę życia religijnego diaspory galicyjskiej. W efekcie każdy nauczyciel nauczał treści według własnego uznania. Dopiero w 1892 r. rabin Jecheskiel Caro opracował plan nauczania dla szkół ludowych i średnich.

Kolejny problem dotyczył obecności hebrajszczyzny na zajęciach z religii. Szkoła publiczna z językiem wykładowym polskim wymagała, aby wszystkie przedmioty były wykładane właśnie po polsku. Modlitwy żydowskie wymagały jednak znajomości i wykładu hebrajszczyzny. Kręgi ortodoksyjne stały na stanowisku, że nauka religii w języku hebrajskim jest niezbędna. Z kolei kręgi postępowe nauczanie języka hebrajskiego podczas religii uznawały za niepożądane. Aby przygotować uczniów do uczestnictwa w liturgii, wprowadzono modlitewniki hebrajskie z paralelnym tłumaczeniem na język wykładowy, czyli polski. Tłumaczenie było jednak mechaniczne, a układ treści niedostosowany do wieku uczniów.

Na domiar złego środowiska postępowe w tłumaczeniu modlitewnika widziały niepotrzebny balast i uważały, że religia żydowska powinna – wzorem lekcji tego przedmiotu wyznań chrześcijańskich – ograniczyć się jedynie do wymiaru etycznego. Stanowisko to wspierało wielu nauczycieli, którzy sprzeciwiali się hebrajszczyźnie na lekcjach religii ze względów metodycznych⁴⁵.

Z nauką religii wiązał się ściśle język hebrajski. W odróżnieniu jednak od religii przedmiot ten był nieobowiązkowy. Korzystano z elementarza Simchy Taubesa. Z czasem hebrajski został dopuszczony także w nauce modlitw oraz lekturze fragmentów Pisma Świętego, podczas lekcji religii. Objasnienia i tłumaczenia z hebrajskiego, a także wykład dziejów i etyki, odbywały się w języku wykładowym, czyli polskim.

⁴⁴ Zob.: M. Łapot, *Nauczycielki religii mojżeszowej w szkołach publicznych w Galicji w latach 1867–1939*, „Prace Naukowe AJD w Częstochowie. Pedagogika”, t. 20, red. K. Rędziński, Częstochowa 2011.

⁴⁵ H. Lilien, *Nauka religii w szkołach średnich, państwowych a prywatnych*, „Haor” 1925, nr 2, s. 6.

Generalnie jednak znajomość języka hebrajskiego wśród uczniów była słaba. Tylko nieliczni uczyli się go poza szkołą, większość zaś nie знаła nawet alfabetu hebrajskiego, co utrudniało realizację programu nauczania. Nauczyciel nie mógł od uczniów wymagać umiejętności czytania modlitw czy fragmentów Biblii w języku oryginalnym. Dominowała nauka pamięciowa ze słuchu.

Zaniedbania w nauczaniu hebrajskiego spowodowały, że syjoniści dążyli do przekształcenia nauki modlitw i religii żydowskiej właśnie w język hebrajski. Środowiska zaś ortodoksyjne (także postępowe) chciały, „aby nauka religii była istotnym kształceniem i wzmacnianiem uczuć religijnych, które by dały jego dziecku moralną ostoję w ciężkich lub w ogóle ważnych chwilach jego życia, a tej ostoi nie znajdzie on w niczym innym, jak tylko w samej treści religii”⁴⁶.

Brak wykwalifikowanych nauczycieli religii mojżeszowej oraz języka hebrajskiego był widoczny także w szkole im. Czackiego. Właściwie to powstanie owej szkoły ujawniło ów problem, wcześniej bowiem religia mojżeszowa i język hebrajski były wykładane jedynie w szkołach wyznaniowych im. Kohna, ale w języku niemieckim. Mimo ponagleń RSOM gmina żydowska nie zaproponowała kandydata na owe stanowiska w szkole im. Czackiego – podstawową barierą był język wykładowy. W owym czasie gmina żydowska dysponowała zaledwie dwoma nauczycielami religii mojżeszowej spełniającymi wszystkie warunki pracy w szkole publicznej w tym charakterze, lecz byli oni już zatrudnieni w szkołach wyznaniowych izraelickich. Nauczycielami owymi byli Nehemiasz Landes i Izydor Planer⁴⁷.

Wedle statutu szkoły język hebrajski miał być nauczany w wymiarze 4 godzin w szkole męskiej i 2–3 godzin w szkole żeńskiej, natomiast religia po godzinie w klasach pierwszych i po dwie godziny w wyższych. W roku szkolnym 1880/1881 do obsadzenia były trzy etaty (62 godziny) nauczycieli owych przedmiotów. Doszło do kuriozalnej sytuacji – z braku kandydatów przedmioty przydzielono praktykantom oraz nauczycielom przedmiotów świeckich, często bez ich uprzedzenia. I tak przydział od 4 do 8 godzin religii bądź hebrajskiego otrzymali: Natan Szyper, Salomon Brandler, Jakub Gangel, Sara Kuhl, Elżbieta Pełl, Betty Schulbaum oraz N. Landes i I. Planer⁴⁸. Dziesięć godzin pozostało nie obsadzonych.

Dopiero w latach 90. zatrudniono osobnych nauczycieli religii i hebrajskiego. Religii mojżeszowej nauczał Joachim Rotter, o którym kierownik szkoły Szczęsny Parasiewicz, po hospitacji w 1901 r., napisał: „Ma w tej szkole o tyle trudne zadanie, iż przechodzić musi z jednej licznej klasy do drugiej. Uczy z zamiłowaniem, młodzież lubi i dobrze ją prowadzi”⁴⁹. Nauczycielem pomocniczym był Tewel Schutzman: „Ścisły i punktualny w wypełnianiu obowiązków

⁴⁶ Tamże, s. 7.

⁴⁷ CDIAL 701, 2, 308, k. 61.

⁴⁸ CDIAUL 701: Żydowska Gmina Religijna we Lwowie, opis 2, sygn. 308, k. 61–62.

⁴⁹ CDIAUL 178, 2, sygn. 3713, k. 68–69.

swoich. Rad w szkole pracuje. Choćby nawet przy nadarzonej sposobności zastępstwa. Prowadzi młodzież karnie, a uczy sumiennie⁵⁰ – czytamy w sprawozdaniu kierownika. Języka hebrajskiego nauczał wówczas Izaak Juffe. „Na lekcje przybywa na czas – zanotował na jego temat Parasiewicz – młodzież należycie pilnuje. Z gronem pozostaje w dobrych stosunkach. W ogóle jest gorliwym w swoim zawodzie”⁵¹.

W latach 1893–1912 języka hebrajskiego nauczał także Gustaw Bader. W czasie hospitacji prowadzonych przez niego zajęć S. Parasiewicz stwierdził, iż cechowała go sumienność i gorliwość, lecz nie potrafił on odpowiednio planować czynności dydaktycznych. Nieumiejętność owa wynikała z braku przygotowania pedagogicznego (legitymował się tylko prezentą gminy) oraz z braku czasu i odpowiedniej motywacji, utrzymywał się bowiem z lekcji prywatnych⁵².

Nauczycielem religii i języka hebrajskiego w szkole im. T. Czackiego byli także Eisig (Ejzyk) Hirsch⁵³ oraz Aron Grau⁵⁴. O tym ostatnim w 1903/04 Jeche-skiel Caro w sprawozdaniu powizytacyjnym zapisał: „Wydaje się mniej być przeznaczonym na nauczyciela, dokłada jednak wszelkich możliwych starań i osiągnął też dodatnie rezultaty, zwłaszcza w ostatnim roku, gdy trzyma się ściśle przepisane go planu naukowego”⁵⁵.

Ze zrozumiałych względów kierownictwo szkoły szczególną uwagę zwracało na nauczanie języka polskiego. Szczęsny Parasiewicz tak oto scharakteryzował znajomość języka wykładowego wśród uczniów i możliwości jego doskonalenia: „[...] dziecię tutejsze przybywa do szkoły, nie mając wcale języka polskiego, a następnie używa języka tego o tyle, o ile jest w szkole – rzeczą jest naturalną, iż nauka w języku polskim jest trudną dla ucznia szkoły tutejszej”⁵⁶. Rozpoczynający naukę uczniowie żydowscy znali tylko język codzienny domu rodzinnego. Był to jidysz, pogardliwie określany żargonem, wówczas jeszcze nieuznawany za język oficjalny. Wszelkimi sposobami starano się go wypenić z murów szkolnych. Jak pisze dalej Sz. Parasiewicz, „było w zwyczaju karanie uczniów, którzy w szkole między sobą żargonem mówili”⁵⁷. Gdy zaś objął on stanowisko kierownika szkoły, zaniechał „tego zwyczaju, polecił jednak gronu i sam wszelkich starań dokłada[ł], aby młodzież odzwyczaić od używania żargonu w mowie potocznej w szkole i na ulicy, a zachętą obudzić w niej poczucie potrzeby używania języka polskiego z obowiązku”⁵⁸.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Tamże.

⁵² CDIAUL 701, 3, sygn. 2646, k. 15–17; 178, 2, sygn. 3713, k. 68–69.

⁵³ CDIAUL 701, 3, sygn. 2691, k. 8; 178, 2, sygn. 5059, k. 78.

⁵⁴ *Szematyzm Królestwa Galicji z Wielkim Księstwem Krakowskim na rok 1908*, Lwów 1908, s. 622.

⁵⁵ CDIAUL 701, 2, sygn. 816, k. 104.

⁵⁶ CDIAUL 178, 2, sygn. 3713, k. 71.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ Tamże, k. 72.

Polski język wykładowy szkoły był kwestią nie tylko polityczno-kulturową, oznaczał bowiem mniej lub dalej idącą asymilację – lecz również dydaktyczną. Dzieci żydowskie uczęszczały do szkoły publicznej posługującej się językiem dla nich niezrozumiałym. Oznaczało to *de facto* nieuwzględnienie podstawowej zasady nauczania, o której pisali pedagodzy odrodzeniowi, upowszechnił w swych pismach Jan Amos Komeński, a wprowadzili w życie oświeceniowi prekursorzy szkoły ludowej, z Pestalozzim na czele, iż naukę elementarną pobiera się w języku ojczystym. Poniekąd relacjonowana przez Sz. Parasiewicza praktyka karania uczniów żydowskich za używanie jidysz przypomina zwyczaję szkoły średniowiecznej, w której język ojczysty tępiono w majestacie łaciny.

Oczywiście część uczniów stykała się z językiem wykładowym na co dzień. Były to przypadki, gdy rodzice chociażby ze względu na pracę zawodową, w rzemiośle lub handlu, kontaktowali się z klientami nieżydowskimi. Dobrą znajomością polszczyzny wykazywały się częściej kobiety niż mężczyźni. Owa znajomość języka chrześcijańskiego otoczenia nie oznaczała przyswojenia go sobie przez dzieci. Ze wspomnień i relacji pamiętnikarskich wynika, iż czystą polszczyzną władały dzieci żydowskie z domów, w których korzystano ze służby czy nianiek chrześcijańskich. W przypadku jednak szkoły im. T. Czackiego takich dzieci było niewiele, ponieważ zdecydowana większość uczniów wywodziła się z warstw ubogich, których nie było stać na jakąkolwiek służbę.

W szkołach publicznych, nawet tych przeznaczonych dla ludności żydowskiej, a taką była szkoła im. T. Czackiego, nie mogło być oczywiście mowy o jakimkolwiek statusie jidysz. Czysta polszczyzna była podstawowym celem edukacji, jidysz zaś był swego rodzaju piętnem odciskanym przez środowisko, z którego dziecko żydowskie starano się wyrwać. Władze RSK, a także kierownictwo szkoły, dopiero z czasem doszły do przekonania, że nauka języka polskiego nie może być przymusem, przykrą koniecznością, lecz świadomym wyborem ucznia. Nauczyciel rozbudzał zainteresowanie i wskazywał korzyści płynące z opanowania języka polskiego, jako narzędzia otwierającego drzwi do świata pozażydowskiego. Nie zmienia to jednak faktu, iż znajomość polszczyzny większości dzieci żydowskich rozpoczynających naukę w szkole im. T. Czackiego była słaba lub żadna. Dziecko żydowskie musiało się w niej czuć zagubione i bezradne nie tylko z powodu wchodzenia w nowe dla niego środowisko, lecz także z powodu wymagań obcojęzycznej jednak szkoły.

Dlatego też pierwszy semestr nauki przede wszystkim oswajał z językiem i wymaganiami szkolnymi. Nie tylko zajęcia z języka polskiego służyły nauczaniu polszczyzny. Także na innych przedmiotach, nie wyłączając rachunków czy przyrody, nauczyciele byli zobligowani do poprawiania wymowy i pisowni uczniów. Hospitujący w roku 1902 lekcję języka ruskiego Szczęsnowicza w klasie III kierownik Jan Milski zapisał w sprawozdaniu, iż „porównywanie wyrazów i form z językiem wykładowym i sposób heurystyczny postępowania składający uczniów do odgadywania znaczenia wyrazów, wielce ułatwia nauczycie-

lowi zadanie”⁵⁹. Także na lekcji języka ruskiego, prowadzonej przez Wincentego Wałaszkiwicza⁶⁰, kierownik szkoły zauważył, że uczniowie „najpierw treść czytanki opowiadali po polsku, a następnie po rusku. Takie tłumaczenie wyrabia także polszczyznę” – skonstatował⁶¹. Lekcje języka niemieckiego również były okazją do doskonalenia polszczyzny. W uwagach pod adresem C. Lisowskiego, po hospitaacji lekcji w klasie III, J. Miłski zwrócił uwagę, iż „lepsze rezultaty daje tłumaczenie z polskiego na niemiecki niż odwrotnie”⁶².

Władze szkolne, instruowane przez RSOM we Lwowie, uczyły nauczycieli na poprawną polszczyznę już od klasy I. Nauczyciel miał mówić powoli i wyraźnie, powtarzać niezrozumiałe zdania i wyrażenia, eksponując ich artykulację i akcent. Po lekcji Katza w klasie I Miłski zanotował: „nauczyciel nie powinien pod żadnym warunkiem tolerować błędów wymowy, przyniesionych przez dzieci do szkoły, a zwłaszcza żargonu, lecz wpływać na dźwięk stale i konsekwentnie, aby pozbyła się tych wadliwości wymowy. W tym celu powinien nauczyciel sam wymawiać poprawnie i dobitnie i kazać dziecku powtarzać kilkakrotnie wyraz lub zwrot, póki ono również poprawnie go nie wymówi”⁶³. Nauczycielowi zaś Szczęśnowiczowi Miłski polecił, by zwracał uwagę na akcent i modulację głosu. Za ćwiczenie doskonalące polszczyznę uznał uczenie się na pamięć nie tylko wierszy, ale i fragmentów prozy, oczywiście wcześniej starannie opracowanych na lekcji⁶⁴.

Od nauczycieli wymagano, aby podczas czytania objaśniali pełnymi zdaniami znaczenie słów i zdań. W lutym 1902 r. po hospitaacji lekcji w klasie II (nauczyciel Piotr Kalinowski) J. Miłski zanotował, że w zajęciach brali udział tylko uczniowie zdolniejsi, lecz mówili z pamięci bez zrozumienia słów. Znajomość polszczyzny była słaba – pełna błędów wymowa wymagała nieustannych poprawek nauczyciela. Czytanie wypadło „ledwie dostatecznie”, podczas gdy na tym poziomie RSK wymagała już czytania powolnego, lecz płynnego z uwzględnieniem znaków interpunkcyjnych⁶⁵. Podczas lekcji miesiąc później w tej samej klasie poziom językowy uczniów nadal był słaby: „Nauczyciel na tym stopniu nauki – pisał Miłski – powinien żądać, by dzieci czytały wyraźnie i wyraziście, a nawet z pewnym ożywieniem i modulacją głosu, gdyż tym sposobem toruje się drogę czytaniu płynnemu i estetycznemu w klasach wyższych”. W nauce gramatyki zalecał Miłski „używać toku indukcyjnego, tj. wychodzić od

⁵⁹ CDIAUL 178, 2, sygn. 3788, k. 39.

⁶⁰ Zmarł 11 września 1914 r. we Lwowie, będąc już na emeryturze (zły stan zdrowia, rozedma płuc, przerost mięśnia sercowego). Jego córka Stefania Wałaszkiwicz była nauczycielką w szkole w Brodach. CDIAUL 178, 2, sygn. 5279, k. 38.

⁶¹ CDIAUL 178, 2, sygn. 3788, k. 29.

⁶² CDIAUL 178, 2, sygn. 3788, k. 40.

⁶³ Tamże, k. 60.

⁶⁴ Tamże, k. 44.

⁶⁵ Tamże, k. 4–5.

przykładów, naprowadzać dzieci pytaniami, a w końcu dopiero wysnuć zasadę gramatyczną⁶⁶.

Lepiej wypadła klasa III c, gdzie języka polskiego uczył Józef Lisowski. Podczas czytania tekstu o Galicji nauczyciel udzielał wyjaśnień na mapie i rysunkiem szkicowanym na tablicy. Gorzej wypadło opowiadanie własnymi słowami – chłopcy popełniali błędy, a nauczyciel zbyt rzadko je poprawiał⁶⁷.

Znaczący postęp w znajomości polszczyzny był widoczny na poziomie klasy IV. Po hospitacji zajęć prowadzonych przez Izaaka Sokalera J. Milski zauważył, że w liczącej 52 uczniów klasie jedynie trzech czytało słabo. Był to wynik nie tylko czwartego roku nauki, ale i odpowiedniej metodyki. Po odczytaniu utworu nauczyciel pytaniami naprowadzał na najważniejsze informacje o jego treści, a następnie żądał samodzielnego opowiadania. „Odpowiedzi uczniów były jasne i dokładne, a co do języka poprawne. [...] na pytania z geografii wplątane w ciąg opowiadania, a mianowicie o granicach monarchii, dawali uczniowie również dobre odpowiedzi⁶⁸”.

W procesie nauczania stosowano zasadę pogładowości. W krótkim wprowadzeniu w tematykę lekcji nauczyciel odwoływał się do osobistych doświadczeń uczniów. Na bazie ich własnych przeżyć, wiedzy, umiejętności wprowadzał nowe treści nauczania. Taki właśnie tok postępowania dydaktycznego zastosowała na lekcji języka polskiego w klasie I Julia Chigerowa. Początkowa faza lekcji polegała na uzmysłowieniu tematu czytanki zatytułowanej *Krowa*. Nauczycielka zaprezentowała rycinę ze zwierzęciem, następnie poprawnie odczytano tekst. Dzieci opowiadały o jego treści, następnie rozwinęła się umiejętnie kierowana pytaniami pogadanka, łącząca dotychczasową wiedzę z nowymi informacjami. Odpowiedzi stworzyły krótki opis wyglądu, cech i hodowli zwierzęcia. Istotne było również to, że jasne i poprawnie sformułowane pytania dawały wzór odpowiedzi, utrwalając właściwy nawyk językowy⁶⁹.

Podobnie na lekcji języka polskiego w klasie II nauczycielka Sara Perlmutter, zanim przystąpiła do czytania tekstu *Cesarz Józef*, przybliżyła jej treść, objaśniając wybrane wyrazy i sens utworu. „Postępowanie takie – zdaniem Milskiego – jest dobre i korzystne w nauce, gdyż nauczycielka w ten sposób utarowała uczniom rozumienie treści ustępu, i później przy czytaniu objaśnianiem wyrazów nie odrywa uwagi dzieci od czytania i nie rozprasza takową⁷⁰”.

Zasada pogładowości obowiązywała również na innych przedmiotach, choć z jej realizacją bywało różnie. Oceniając lekcję rachunków w klasie I nauczycie-

⁶⁶ Tamże, k. 29.

⁶⁷ Tamże, k. 6.

⁶⁸ Tamże, k. 38. Instruktażem dla nauczycieli języka polskiego w szkole im. Czackiego, a także w innych, była publikacja: M. Baranowski, *Nauka języka polskiego jako wykładowego w szkole ludowej (wskazówki metodyczne)*, (odbitka ze „Szkoły”), Lwów 1892. Opracowanie było przeznaczone dla szkoły ludowej 6-klasowej i placówek niżej zorganizowanych.

⁶⁹ CDIAUL 178, 2, sygn. 3788, k. 28, 35. Zob. także ocenę lekcji Laury Perlmutter: tamże, k. 7.

⁷⁰ Tamże, k. 29.

la Hellsteina, Milski wskazał, iż uczniowie muszą uzmysłwić sobie liczby. Nauczyciel używał w czasie lekcji tylko liczydła, podczas gdy przykłady powinny być praktyczne – nawiązywać do miar, wag i monet⁷¹.

Istotną zasadą dydaktyczną było również rozwijanie samodzielności uczniowskiej. W sprawozdaniu hospitacyjnym z 16 grudnia 1904 r. (lekcja języka polskiego w klasie IV B, nauczyciel Bolesław Popowicz) J. Milski stwierdził, iż „nauczyciel tak pytania układa, że zniewala dziatwę do samodzielnego wyrażania się. Oprócz szczegółowego opowiadania powinien nauczyciel zaprawiać uczniów do tego, aby umieli podać krótką osnovę ustępu i charakterystykę osób, zaś naukę moralną wysnuć drogą heurystyczną (tj. aby dzieci same postępkі osób oceniali)”⁷². Niestety, w przywoływanych sprawozdaniach znacznie częściej występują uwagi o nierespektowaniu owej zasady i o bezrefleksyjnym podążaniu za podręcznikiem. I tak w klasie III, czytamy w sprawozdaniu Milskiego, nauczyciel Hałaszkiewicz: „odpytuje lekcję w ten sposób, że zadaje pytania w języku niemieckim ściśle wedle podręcznika. Uczniowie (i to przeważnie zdolniejsi) odpowiadają po niemiecku, reprodukując wiernie i dosłownie odpowiedzi z książki”⁷³. Niewolnicze podporządkowanie podręcznikowi wykazał także na lekcji języka niemieckiego w klasie III Lisowski. J. Milski zapisał: „Nauczyciel formułuje pytania ściśle według podręcznika. Byłoby o wiele korzystniej, gdyby więcej ogólnie stylizował, dozwalałby przeto dzieciom swobodnie odpowiadać, co budziłoby u nich samodzielność i pod pewnym względem sprawiłoby im przyjemność”⁷⁴. Na lekcji zaś rachunków w klasie II nauczyciel Kalinowski „zadawał pytania z podręcznika, który całą lekcję trzymał w dłoniach. Trzymał się zbyt niewolniczo przykładów gotowych. Podręcznik wskazuje tylko metodę postępowania”⁷⁵. Podobnymi uwagami opatrzone lekcję języka niemieckiego Władysława Gduli w klasie III. Zarówno pytania z podręcznika, jak i odpowiedzi uczniów, wiernie odtwarzały słowa z książki⁷⁶.

Piętnowano także zwyczaj podawania przez nauczyciela pierwszych zgłosek wyrazów, będących odpowiedzią na zadane pytanie (lekcja języka polskiego w lutym 1902 r. w klasie I Mariana Hellsteina⁷⁷). Spotykanym błędem dydaktycznym było nierespektowanie zasady angażowania w czynności dydaktyczne całej klasy. Podczas lekcji kaligrafii w klasie III nauczyciel Szczęsnowicz był tak zajęty jednym uczniem, że „nie zwraca[ł] jednocześnie bacznej uwagi na to, co dzieje się w klasie, gdzie uczniowie tymczasem rozmawia[li] i bawi[li] się”⁷⁸.

⁷¹ Tamże, k. 29–30.

⁷² CDIAUL 178, 2, sygn. 4050, k. 7.

⁷³ CDIAUL 178, 2, sygn. 3788, k. 4.

⁷⁴ Tamże, k. 23.

⁷⁵ Tamże, k. 25.

⁷⁶ CDIAUL 178, 2, sygn. 4050, k. 14.

⁷⁷ CDIAUL 178, 2, sygn. 3788, k. 24. Ur. w 1882 r., zm. we Lwowie 6 kwietnia 1915, 14 lat przepracował w szkole męskiej Czackiego. CDIAUL 178, 2, sygn. 5279, k. 36.

⁷⁸ CDIAL 178, 2, sygn. 3788, k. 43.

Nauka miała być zbiorowa na każdym przedmiocie. 4 stycznia 1905 r. na lekcji rachunków Franciszka Emlera w klasie II kierownik szkoły stwierdził, iż „również musi się nauczyciel wystrzegać pytań jednych i tych samych uczniów, gdy tymczasem inni siedzą beczynnie”⁷⁹.

Bardziej złożona jest charakterystyka błędów Władysława Gduli z zajęć w klasie III z zakresu gramatyki języka polskiego, z 17 stycznia 1905. W sprawozdaniu hospitacyjnym czytamy: „Nauczyciel postępuje w ten sposób, że każe jednemu uczniowi przerabiać na tablicy jeden wzór (cicho) i równocześnie innemu w ławce zupełnie odmienny wzór głośno, z tego też powodu uwaga uczniów jest rozstrzeloną. Sposób ten mógłby wyjątkowo mieć zastosowanie przy nauce innego przedmiotu, nigdy zaś przy gramatyce, gdzie uwaga powinna być skupiona i żywa. Wzory odmian powinno się przerabiać przy współdziałaniu całej klasy, posługując się równocześnie tablicą”⁸⁰. Nie było zatem pracy zbiorowej, ponadto uczniowie nie mogli się skoncentrować na jednej czynności. Dwa podstawowe błędy dydaktyczne popełnił także na lekcji języka polskiego w klasie III nauczyciel Wałaszkiwicz. Po pierwsze – na pytania odpowiadali tylko uczniowie zdolniejsi, po drugie – czynili to zwrotami z podręcznika⁸¹.

Wykonywanie dwóch czynności dydaktycznych równocześnie, bez racjonalnego uzasadnienia, było także widoczne na lekcji języka polskiego w klasie I B. „Trafiłem właśnie na dyktat – relacjonuje J. Miłski – który nauczyciel [Roman Szczęsnowicz] przeprowadzał w ten sposób, że dyktował uczniom wyrazy i równocześnie sam na tablicy je pisał. Przekonałem się, że rezultat tego przeprowadzenia dał mierne wyniki, gdyż zaledwie kilku pisało za dyktatem, inni zaś czekali, aż nauczyciel napisze na tablicy. 12 uczniów szermowało i wcale nie pisali, gdyż nie mieli przyborów do pisania”. Ponadto w dyktowanych zdaniach „wiele słów dla uczniów było wprost niezrozumiałych i za trudnych na tym stopniu nauki do wytłumaczenia”⁸².

Ten sam nauczyciel był adresatem uwag spisanych na lekcji rachunków w klasie I. J. Miłski zakwestionował praktykę rozwiązywania zadań z książki do rachunków, przeznaczonych na pracę domową. Ponadto R. Szczęsnowicz nie zastosował zasady pogłębienia – „powinien wyjść od przykładów z życia wziętych, aby przejść do wyrażenia za pomocą cyfr” – wskazywał J. Miłski⁸³.

Zdarzało się, że nauczyciele popełniali błędy merytoryczne, będące wynikiem niepełnej znajomości polszczyzny. Otóż chwalony uprzednio Izaak Sokaler na lekcji w klasie IV c języka polskiego poświęconej czytance *O flisakach na Wiśle* błędnie objaśniał nieznanym uczniom wyrazy, np.: wiklina to trawa na wodzie, wicin to mała łódka, mówił też „ton” zamiast „toń”⁸⁴.

⁷⁹ CDIAL 178, 2, sygn. 4050, k. 14.

⁸⁰ Tamże, k. 16.

⁸¹ CDIAL 178, 2, sygn. 3788, k. 23.

⁸² Tamże, k. 5.

⁸³ Tamże, k. 22.

⁸⁴ Tamże, k. 47.

Budzące się w końcu XIX w. zainteresowanie higieną szkolną kierowało uwagę nauczycieli na ergonomiczność ławki szkolnej⁸⁵. Szczególne znaczenie miała ona na zajęciach kaligrafii, wymagających przyjmowania często niewygodnej pozycji i wysiłku, związanego z odpowiednim trzymaniem i naciskiem rysika na tabliczkę, od których to pomocy rozpoczynano naukę „pięknego pisania”, po czym sięgano do zeszytów i piór. Niedogodności uczniów potęgowały niewygodne ławki szkolne, niedostosowane do wzrostu dzieci. Na ów aspekt zwróciły uwagę nauczycielki szkoły im. Czackiego podczas konferencji nauczycielskiej 25 stycznia 1902 r. W sprawozdaniu zapisano, iż „[...] nauczycielki uczące rysunków i kaligrafię skarż[ły] się, że uczennice klas wydziałowych źle siedzą przy rysowaniu i pisaniu. Przyczyną tego są niskie i wąskie ławki”⁸⁶.

By temu zaradzić, stosowano podnóżek, gdy pulpit znajdował się za wysoko, natomiast za małą wysokość stołu niwelowano za pomocą podkładek kładzionych na pulpit. W szkole im. T. Czackiego nauczyciel Hellstein na lekcji kaligrafii w klasie IV: „Nie zwracał wcale uwagi nad układem ciała dzieci podczas pisania. Wielu uczniów siedziało w pozycji zupełnie skrzywionej lub zanadto pochylonej połączonej ze ściskaniem klatki piersiowej”⁸⁷. Dla odmiany Julia Chigerowa na lekcji kaligrafii w klasie II A „korygowała należycie i baczną uwagę zwracała na pozycje uczniów”⁸⁸.

Autorzy opracowań metodycznych z kaligrafii z początku XX wieku zalecali nawet, aby objaśnień nauczyciela co do nowej formy uczniowie wysłuchiwali na stojąco, a następnie zajęli się pracą już w ławce⁸⁹. Uczniowie mogli zmieniać położenie ciała (np. powstawać podczas pisania), by odprężyć znużone kończyny.

Środowisko rodzinne, opieka, współpraca z rodziną

W VII Sprawozdaniu Ck. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej o stanie szkół ludowych królewskiego stołecznego miasta Lwowa za rok szkolny 1902/1903 zamieszczono interesującą statystykę zatrudnienia rodziców i opiekunów prawnych młodzieży uczęszczającej do lwowskich szkół ludowych. W zestawieniu znalazły się także szkoły uznawane za żydowskie, czyli im. Czackiego i Sobieskiego. Wyróżniono pięć kategorii zawodowych: I urzędnicy publiczni i prywatni, prawnicy, lekarze, wojskowi, nauczyciele, uczeni itd., II zamożni przemy-

⁸⁵ Szerzej zob. M. Łapot, *Ławka szkolna w szkole galicyjskiej na przełomie XIX i XX w. (przyczynek do dziejów wyposażenia szkół w Polsce)*, „Rocznik Polsko-Ukraiński. Kształcenie Zawodowe: Pedagogika i Psychologia”, red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun, N. Nyczkało, Częstochowa – Kijów 2013.

⁸⁶ CDIAUL 178, 2, 3735, k. 3.

⁸⁷ CDIAUL 178, 2, 3788, k. 56.

⁸⁸ Tamże, k. 57.

⁸⁹ J. Czernecki, J. Szablowski, S. Tatuch, *Podręcznik do nauki kaligrafii dla użytku szkolnego i domowego*, Lwów 1904, s. 26.

słowcy, właściciele dóbr, rentierzy, III średnio zamożni, czyli służba publiczna (woźni, listonosze) i prywatna (banki, koleje), pomocnicy handlowi, IV czeladnicy, rzemieślnicy, drobni rolnicy (niezamożni) i V wyrobnicy dzienni, także dzieci sieroce (proletariat). Wyniki badań dały taki oto obraz: I – 13,8%, II – 22,9%, III – 21,5%, IV – 15,6%, V – 26,2%⁹⁰. Jeśli chodzi o szkoły uchodzące za żydowskie zatrudnienie rodziców przedstawiało się następująco:

Tabela 4. Pochodzenie społeczne uczniów

Lp.	Nazwa szkoły	I	II	III	IV	V
1.	3-klasowa wydziałowa im. Czackiego żeńska	27	181	116	60	120
2.	4-klasowa pospolita im. króla Sobieskiego żeńska	33	209	50	90	100
3.	6-klasowa pospolita im. króla Sobieskiego męska	15	227	126	124	201
4.	4-klasowa pospolita im. Czackiego	3	153	85	120	143

Źródło: VII Sprawozdanie Ck. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej o stanie szkół ludowych królewskiego stołecznego miasta Lwowa za rok szkolny 1902/1903, Lwów 1904, s. 33.

Z danych zawartych w tabeli wynika, że w szkole Czackiego około 40% uczennic pochodziło z ubogich warstw społeczności żydowskiej, ich rodzice – na co dzień parający się drobnym handlem lub rzemiosłem – z trudem zarabiali na utrzymanie rodziny (w szkole męskiej ten odsetek był wyższy). Pochłonięci całkowicie zdobywaniem środków na pokrycie niezbędnych potrzeb na ogół nie troszczyli się o wychowanie i postępy szkolne swoich pociech. W rezultacie dziecko rozpoczynające edukację w szkole publicznej często nie znało elementarnych zasad zachowania się w grupie społecznej i wobec nauczycieli. Trudną do usunięcia barierą był też sygnalizowany wcześniej problem języka wykładowego. Na szkołę spadał zatem ciężar nie tylko kształcenia, ale i opieki i wychowania dziecka w dużej mierze pozbawionego prawidłowego wsparcia rodziny⁹¹.

Już na etapie zapisu do szkoły kierownictwo placówki pozyskiwało informacje o sytuacji rodzinnej i finansowej ucznia oraz dokonywało oględzin jego wyglądu i zdrowia. Selekcjonowano uczniów wymagających opieki. Rozdawano odzież, bieliznę i obuwie, a w miesiącach zimowych także płaszcze. Najubożsi korzystali z bezpłatnych podręczników.

Kadra pedagogiczna dbała o nawiązanie kontaktów z rodzicami. Nie zawsze było to możliwe. Rodzice nierzadko upatrywali w działalności opiekuńczej szkoły sposobu na odciążenie budżetu domowego. Domagali się pomocy mate-

⁹⁰ VII Sprawozdanie Ck. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej o stanie szkół ludowych królewskiego stołecznego miasta Lwowa za rok szkolny 1902/1903, Lwów 1904, s. 32.

⁹¹ CDIAL 178, 2, sygn. 3713, k. 71–72.

rialnej dla swoich dzieci. Kierownik Szczęsny Parasiewicz tak oto relacjonował kontakty na linii szkoła–rodzice: „[...] co pozostaje czasu wolnego od obowiązkowych godzin, musi podpisany poświęcić rodzicom uczniów i różnym interesantom. Zdarza się, iż gdy podpisany jest gdzie na godzinie, po wyjściu z klasy zostaje już kilka osób, czekających na niego, a rozmowy i informacje trwają do godziny 2 i później. Rodzice uczniów tutejszych nie zadowolniają się krótką odpowiedzią, owszem wymagają szerszych wyjaśnień i informacji, co też podpisany z całą wyrozumiałością i cierpliwością o każdej porze czyni. Wobec tego, iż szkoła ma przeszło 1000 uczniów – i stosunek podpisanego do publiczności musi być żywszy i nader częsty. W czasie wpisów do szkoły, w miesiącach zimowych, gdy są zapisy na obiady dla biednej dziatwy, w czasie zapisów i rozdawnictw ubrań i obuwia, kancelaria szkolna jest wprost obleżona nie tylko w porze rannej i południowej [wyręka nauczycieli], ale i wieczornej”⁹².

Środowisko wychowawcze uczniów nierzadko powodowało demoralizację młodzieży. Ponadto „przepełnienie klas sprzeciwia się wszelkim wymogom higieny i pedagogii na każdym stopniu nauki, to w klasach pierwszych uniemożliwia znacznej liczbie dzieci jakkolwiek postęp tak, że znudzone śpią lub w domu zostają”⁹³. Przepełnienie było też powodem drugoroczności. Klasy, liczące nawet po 70 uczniów, uniemożliwiały nauczycielom utrzymanie odpowiedniej karności, powstrzymanie aktów przemocy czy niesubordynacji. Dużym problemem była frekwencja. Uczniowie opuszczali zajęcia z różnych przyczyn – chorób, obowiązków domowych, ale i z braku odpowiedniego obuwia w porze zimowej czy konieczności przejścia z budynku szkoły głównej do jej filii, gdzie część klas odbywała naukę popołudniową⁹⁴.

Na przeciwnym biegunie słabej frekwencji znajdował się problem całodziennego przebywania niektórych dzieci w szkole. W relacji nauczycielskiej czytamy, iż „rodzice dziatwy tej szkoły, przeważnie zarobnicy i przekupnie, wychodzą już wczesnym rankiem do pracy zawodowej, a nie mając dzieci przy kim zostawić, wysyłają je do szkoły bez względu na godzinę rozpoczęcia nauki. Działwa, niewpuszczona do szkoły dla braku ubikacji, czeka na schodach, bramie i ulicy od godziny 8 do 1 lub dłużej, narażona na mrozy, słyty, upały, a nawet demoralizację z powodu braku nadzoru. Wchodzi następnie do klasy zaśmieconej, źle przewietrzonej dla braku czasu, a bardziej jeszcze dla braku czystego powietrza na placu Zbożowym, który pokryty jest gęstą mgłą pyłu i odpadków słomy, śmiecia, toteż za każdym otwarciem okna buchają gęste słupy cuchnącego powietrza do klasy”⁹⁵. Nauczycielki filii szkoły żeńskiej 12 lipca 1901 r. wystosowały prośbę do RSOM o znalezienie odpowiednich pomieszczeń dla dzieci oczekujących na lekcje swojej klasy.

⁹² Tamże, k. 70.

⁹³ Tamże, k. 86.

⁹⁴ Tamże, k. 117.

⁹⁵ Tamże, k. 85–86.

27 marca 1903 r. Salomea Lévy, kierownik filii szkoły Czackiego, tak charakteryzowała pochodzenie i sytuację społeczną uczennic: „[...] składają się przeważnie z dzieci pochodzących z warstw najbiedniejszych, gdzie panuje nędza niedająca się opisać. Przychodzą te dzieci do szkoły w większej części na czczo albo o suchym kawałku chleba. Błede, wynędzniałe te istoty słabną, a często mdleją podczas godzin szkolnych”⁹⁶. By podobnym sytuacjom zapobiegać, na terenie szkoły zorganizowano dożywianie. Nauczyciele własnym kosztem opłacali szklankę mleka dla najbiedniejszych dzieci. Ponadto na terenie szkoły działało Towarzystwo Dobroczynności Dziesięcioprocentowe. Na przykład w roku 1903 jego przewodnicząca, Fanny Stroh, rozdała uczennicom płaszcze⁹⁷.

Środowisko szkolne zatem dla wielu uczniów żydowskich było jedynym źródłem prawidłowych wzorców wychowania, źródłem sił fizycznych, moralnych i umysłowych. Rodzina z przyczyn materialnych na ogół była niewydolna wychowawczo. Kontakty z rodzicami często ograniczały się jedynie do interwencji w sytuacjach kryzysowych dziecka w szkole oraz roszczeń rodziców względem akcji dobroczynnych na terenie szkoły.

Podsumowanie

Szkoła im. T. Czackiego miała charakter postępowy, torowała drogę Żydom ortodoksyjnym do oświaty publicznej i kultury polskiej. Zgodnie z założeniami, miała asymilować młodzież, uwzględniając wymogi religii i obyczajowości żydowskiej. Pracujący w niej nauczyciele byli zwolennikami idei polonizacyjnej.

Dała ona wzór szkolnictwu fundacyjnemu barona Maurycego Hirscha w Galicji, a Nehemiasz Landes, pierwszy dyrektor szkół im. T. Czackiego (męskiej i żeńskiej), został jego kierownikiem⁹⁸.

Szkoła im. T. Czackiego zainicjowała powstanie kolejnych szkół publicznych we Lwowie, w których uwzględniano potrzeby religijno-obyczajowe starozakonnych. Były to szkoły ludowe im. Piramowicza, Staszica i Sobieskiego.

Wraz z rozwojem szkoły im. T. Czackiego postępował regres żydowskich szkół wyznaniowych, prowadzonych przez miejscową gminę (chodzi o szkołę męską i żeńską im. A. Kohna). Te zasłużone w procesie asymilacji Żydów placówki miały coraz mniej uczniów. Najpoważniejszym ich problemem był brak odpowiednich warunków lokalowych i perspektyw ich zmiany oraz ogólnego rozwoju. Uczęszczający doń chłopcy i dziewczęta rekrutowali się z najbardziej nieprzejednanych do szkoły publicznej grup ortodoksyjnych, dla których uczęszczanie do szkoły Kohna było trudnym kompromisem między przymusem

⁹⁶ CDIAL 178, 2, sygn. 3869, k. 11.

⁹⁷ Tamże, k. 5.

⁹⁸ Tamże; I. Planer, dz. cyt., s. 235.

szkolnym a edukacją religijną. Szkoła im. T. Czackiego niejako przejęła pałeczkę po szkole im. Kohna w biegu po oświatę świecką.

Nie można precyzyjnie oszacować jej roli w procesie asymilacji mas żydowskich, na przełomie bowiem XIX i XX w. na społeczność starozakonną coraz silniej oddziaływały nowe nurty społeczne i ideologiczne – a mianowicie syjonizm i socjalizm. Uzyskanie świadomości narodowej i klasowej mas żydowskich z pewnością jednak nie byłoby możliwe bez działań asymilacyjnych przedstawicieli żydowskiego oświecenia. Szkoła Czackiego, wcześniej szkoła im. A. Kohna, dawała klucz w postaci wykształcenia świeckiego otwierający drzwi do świata nieżydowskiego.

Summary

Czacki School in Lviv (1879–1914). A New Chapter in the History of the Education of Jews in Lviv

The article presents the functioning of the Czacki school in Lviv during the years 1879–1914. Created for the Jewish population, the school enabled its pupils to observe Jewish holidays and customs.

A principal problem connected with the functioning of the school concerned language of instruction as for Jewish children, who used Yiddish on the daily basis, Polish was a foreign language. Another problem was the teaching of the Jewish religion since there were no teachers, curricula or textbooks for this subject, and moreover, for a long time the educational authorities did not take up a firm position on the use of Hebrew, which for Jews was the language of prayer, in religion classes.

The school met the task of assimilation of the Jewish population. It became very popular with the Jewish students and classes were constantly overcrowded. Thus it became necessary to set up another school for the Jewish population of Lviv. Ultimately, the Czacki School undermined the importance of traditional educational institutions such as cheders and yeshivas.

Keywords: Jews, Lviv, Galicia.